

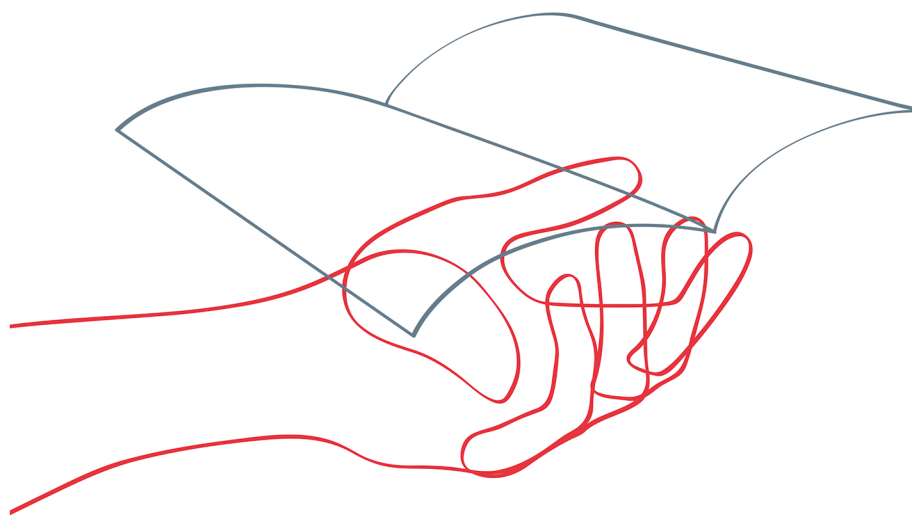


A.D. 1308
unipg
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI PERUGIA

BOOK OF ABSTRACTS

Primo Convegno Scientifico Internazionale **La Lettura ad Alta Voce Condivisa** *Shared Reading Aloud*

A cura di
Federico Batini, M. Ermelinda De Carlo, Giusi Marchetta



PERUGIA, 1-2 DICEMBRE 2022

Dipartimento Fissuf – Piazza G. Ermini 1, 06123, Perugia (PG)

Morlacchi Editore



A.D. 1308
unipg
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
DI PERUGIA

LA LETTURA AD ALTA VOCE CONDIVISA *SHARED READING ALOUD*

A cura di
Federico Batini
M. Ermelinda De Carlo
Giusi Marchetta

Book of Abstracts

Università degli Studi di Perugia, 1-2 dicembre 2022

Comitato Scientifico del Convegno:

Federico Batini (Università degli Studi di Perugia, IT)
Cristina Caracchini (Western University, CA)
Emanuele Castano (Università degli Studi di Trento, IT)
Cristiano Corsini (Università degli Studi di Roma Tre, IT)
Maria Ermelinda De Carlo (Università degli Studi di Perugia, IT)
Simone Giusti (Università degli Studi di Siena, IT)
Giovanni Moretti (Università degli Studi di Roma Tre, IT)
Michelle Petit (CNRS, FR)
Rosario Salvato (Università degli Studi di Perugia, IT)
Maira Sannipoli (Università degli Studi di Perugia, IT)
Patrizia Sposetti (Sapienza Università di Roma, IT)
Giordana Szpunar (Sapienza Università di Roma, IT)

SEGRETERIA ORGANIZZATIVA

Editing Book of abstracts, coordinamento editoriale, traduzioni e organizzazione referaggio

Ermelinda De Carlo, Giusi Marchetta, Giulia Toti, Chiara Covarelli, Eleonora Pera

Comunicazione interna ed esterna

Giusi Marchetta, Ermelinda De Carlo, Silvia Poledrini, Laura Casciotti, Silvia Daveri

Gestione organizzativa, contatti con strutture ricettive e trasporti

Giulia Mattiacci, Barbara Ciurnelli

Gestione sito, pubblicità e comunicazione web

Eleonora Cei, Eleonora Pera, Susanna Morante, Giulia Mattiacci

Supporto alle attività organizzative

Giulia Toti, Sara Di Crescenzo, Silvia Daveri, Giulia Barbisoni, Benedetta D'Autilia

Assistenza partecipanti e relatori e funzionamento convegno

Giulia Barbisoni, Aurora Castellani, Eleonora Cei, Barbara Ciurnelli, Lia Corrieri, Chiara Covarelli, Benedetta D'Autilia, Lavinia Della Lena, Diego Izzo, Olga Della Donna, Giusi Marchetta, Giulia Mattiacci, Heidi Marazzita, Susanna Morante, Eleonora Pera, Martina Pinzino, Giulia Toti

Organizzazione eventi esterni

Martina Evangelista, Circolo LaAV di Perugia, Sara Di Crescenzo, Silvia Daveri, LaAV Letture ad Alta Voce, Associazione Nausika

Amministrazione

Andrea Paolini

ISBN volume 978-88-9392-405-4

2022 © Morlacchi Editore
Stampato presso Centro Stampa Morlacchi
Piazza Morlacchi 7/9, Perugia

Indice

Introduzione.

Introduction.

Federico Batini (Università degli Studi di Perugia)

Reading Aloud and Reading Teachers.

Lettura ad alta voce e Reading Teachers.

Teresa Cremin (The Open University)

Il piacere della lettura: uno sguardo diacronico tra infanzia e giovani adulti.

The pleasure of reading: a diachronic look at childhood and young adulthood.

Giovanni Moretti, Arianna Morini (Università degli Studi Roma Tre)

La lettura come esperienza estetica.

Reading aloud as an aesthetic experience.

Simone Giusti (Università degli Studi di Siena)

Lecture sconfinite: pratiche inclusive oltre la riparazione.

Boundless reading: inclusive practices beyond repair.

Moira Sannipoli (Università degli Studi di Perugia)

CRESCERE LETTORI.

PROMOZIONE DELLA LETTURA O EDUCAZIONE ALLA LETTURA?

Lecture oltre il genere: lettura per tutt*.

Readings beyond gender: reading for all.

Giordana Szpunar (Sapienza Università di Roma)

Reading to understand others.

Leggere per capire gli altri.

Emanuele Castano (Università degli Studi di Trento)

Lecture, territori, traduzioni.

Readings, territories, translations.

Alessio Surian (Università degli Studi di Padova)

I RISULTATI DI UNA POLITICA EDUCATIVA

LEGGERE: FORTE! AD ALTA VOCE FA CRESCERE L'INTELLIGENZA

Le azioni e i numeri dei primi tre anni: i risultati qualitativi e quantitativi dal nido e dai servizi per la prima infanzia sino alla scuola secondaria di secondo grado.

The actions and numbers of the first three years: qualitative and quantitative results from nursery and early childhood services through secondary school.

Giulia Barbisoni, Lavinia Della Lena, Martina Pinzino, Eleonora Pera, Federico Batini
(Gruppo di ricerca di pedagogia sperimentale, FISSUF, Università degli Studi di Perugia)

"La voce degli studenti!". Tre indagini esplorative condotte all'interno della politica educativa: "leggere forte: ad alta voce! fa crescere l'intelligenza.

"Students' Voice!". three exploratory surveys conducted within the educational policy, "reading loud: out loud! raises intelligence.

Giulia Mattiacci, Lia Corrieri, Aurora Castellani, Heidi Marazzita, Federico Batini
(Gruppo di ricerca di pedagogia sperimentale, FISSUF, Università degli Studi di Perugia)

Lettura ad alta voce in classe: effetti nell'ambito professionale e personale dei docenti.

Reading aloud in the classroom: effects in the professional and personal sphere of teachers.

Raimonda M. Morani, Rachele Borgi, Loredana Camizzi, Claudia Chellini (INDIRE)

AD ALTA VOCE, LETTRICI E LETTORI FORTI, LEGGIMI ANCORA

Progetto: Ad alta voce Porta Palazzo.

Project: "Aloud" Porta Palazzo.

Giusi Marchetta, Susanna Morante, Diego Izzo, Federico Batini

(Gruppo di ricerca di pedagogia sperimentale, FISSUF, Università degli Studi di Perugia)

Progetto: Lettrici e Lettori Forti.

Project: "Strong Readers".

Benedetta D'Autilia, Eleonora Cei, Ermelinda De Carlo, Federico Batini

(Gruppo di ricerca di pedagogia sperimentale, FISSUF, Università degli Studi di Perugia)

Progetto: Leggimi ancora.

Project: "Read me again".

Giulia Toti, Barbara Ciurnelli, Federico Batini

(Gruppo di ricerca di pedagogia sperimentale, FISSUF, Università degli Studi di Perugia)

SESSIONI TEMATICHE

Sessione 1. Lettura e lettura ad alta voce come intervento di recupero/cura

Reading aloud and neurodiversity.

Lettura ad alta voce e neurodiversità.

Gabriella La Rovere (Associazione "L'orologio di Benedetta")

La lettura condivisa per il potenziamento dei processi cognitivi in età prescolare.

Shared reading for the enhancement of cognitive processes in preschoolers.

Costanza Ruffini, Sofia Gentili, Silvia Drovandi, Silvia Niccolai, Giada Demetri, Lucia Nepi, Roberta Facondini, Chiara Pecini (Università degli Studi di Firenze)

L'utilizzo di gesti complessi come supporto per l'acquisizione di parole nuove durante le attività di lettura ad alta voce. Uno studio pilota con bambini dai 3 ai 5 anni.

The use of complex gestures as support for the acquisition of new words during read aloud activities. A pilot study with 3- to 5-year-old children.

Dicataldo Raffaele, Leo Irene, Roch Maja (Università degli Studi di Padova)

La lettura a voce alta come cura in un centro di salute mentale: il gruppo di narrazione e la biblioteca “il fiore del deserto”.

Reading aloud as a cure in a mental health context: the storytelling group and the Desert Flower library.

Rosaria Maria Capillo (ASP Palermo)

Reading groups in prison: a pedagogical perspective.

Gruppi di lettura in carcere: una prospettiva pedagogica.

Giulia De Rocco (Università di Bologna)

Un’esperienza di lettura ad alta voce con anziani affetti da declino cognitivo.

An experience of reading aloud with elderly people suffering from cognitive decline.

Giuseppe Liverano (Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”)

Sessione 2. Lettura e lettura ad alta voce nel sistema educativo e di istruzione e nel sistema culturale

User-centered development and teacher acceptability testing of information picture books used for language development during interactive read aloud in early childhood classrooms.

Sviluppo incentrato sull'utente e test di accettabilità da parte dell'insegnante di libri illustrati informativi utilizzati per lo sviluppo del linguaggio durante le letture interattive ad alta voce nelle classi della prima infanzia.

Allison Breit, René Seward, MGD (University of Cincinnati)

Gli interventi educativi di lettura ad alta voce al nido: gli stili di lettura e la consapevolezza curricolare delle educatrici.

Educational interventions of reading aloud in the nursery: reading styles and educators' curricular awareness.

Andrea Lupi, Mirko Susta (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo)

Parole per libri senza parole: un’esperienza di lettura ad alta voce di silent book per future educatrici di nido.

Words for Wordless Books: Reading Wordless Picture Books Aloud for Future Nursery Teachers.

Luca Rossi, Anna Salerni (Sapienza Università di Roma)

La lettura ad alta voce nei contesti educativi per la prima infanzia in un confronto tra Italia e Brasile: la formazione degli educatori e delle educatrici.

Reading aloud in early childhood educational contexts in a comparison between Italy and Brazil: the training of educators.

Clara Silva (Università degli Studi di Firenze), Luciane Pandini Simiano (Universidade do Sul de Santa Catarina - Brasil), Elisa Lencioni (Università degli Studi di Firenze)

Letture ad alta voce alla scuola dell'infanzia. Uno studio comparativo tra letture in presenza e video-letture.

Reading aloud at nursery school. A comparative study between presence readings and video-readings.

Roberta Cardarello, Fanny Benedetti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia)

Ti guardo e ti ascolto: esperienze di lettura ad alta voce con bambini sordi e udenti.

I look at you and I listen to you: reading aloud experiences with deaf and hearing children.

Federica Baroni (Università degli Studi di Bergamo), Ilaria Folci (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

La lettura "espansiva" nella pratica didattica montessoriana: le osservazioni dei tirocinanti.

"Expansive" reading in Montessori teaching practice: the observations of the trainees.

Mina De Santis, Lorella Lorenza Bianchi (Università degli Studi di Perugia)

La lettura ad alta voce come tecnica nel laboratorio di scrittura e di lettura: i dati raccolti durante un tirocinio curricolare nella secondaria di primo grado.

Reading aloud in writing and reading workshop: data collected during a curricular stage in the middle school.

Carmela Montrone (Università degli Studi di Siena)

Educare alla lettura nella scuola secondaria di secondo grado: una ricerca esplorativa sulle pratiche dei docenti.

Reading education in secondary school: an exploratory research on teachers' practices.

Paola Cortiana (Università di Torino)

Disposizione alla lettura e competenze di comprensione del testo nelle matricole universitarie. Un caso di studio dell'Università di Parma.

Reading disposition and text comprehension skills in university freshmen. A case study of the University of Parma.

Marco Bartolucci, Andrea Pintus (Università di Parma)

Sessione 3 - La promozione della lettura e della lettura ad alta voce.

L'albo illustrato al museo. Nuove pratiche per l'educazione dell'infanzia al patrimonio artistico e culturale.

The picture book in the museum. New practices for childhood education in artistic and cultural heritage.

Claudia Pazzini (Fondazione Ranieri di Sorbello)

Personaggi in cerca di voci: leggere insieme perché...

Characters in search of voices: read together because...

Stefania Schiavi (Università degli Studi di Salerno), Gennaro Vitale (IC Sandro Penna di Battipaglia, SA), Fortunata C. Cutolo (Università degli Studi di Salerno)

Lettura e modellamento cognitivo per comprendere il testo. Alcuni dati di ricerca.

Reading and cognitive modelling for understanding the text. Some research data.

Marianna Traversetti (Sapienza Università di Roma), Amalia Lavinia Rizzo (Università Roma Tre)

La promozione della lettura ad alta voce: strumenti per l'innovazione della didattica universitaria e per la formazione degli educatori e degli insegnanti.

The promotion of reading aloud: tools to innovation in university didactics and to the training of educators and teachers.

Lucia Paciaroni (Università degli Studi di Macerata)

Il Gruppo di lettura per l'educazione degli adulti. L'esperienza del progetto Erasmus+ "EU-Reading Circles".

The reading group for adult education. The Erasmus+ project "EU-Reading Circles" experience.

Elisa MAIA (Università Telematica "Leonardo da Vinci")

Biblioteche accademiche ad alta voce.

Academic libraries out loud.

Valentina Rovacchi, Elisabetta Tamburini, Antonella Fallerini (Sapienza Università di Roma)

Note per una didattica della lettura all'aperto.

Notes for an outdoor reading education.

Salvatore Laneri (Università degli Studi di Palermo)

Educare alla sostenibilità: un percorso basato su lettura ad alta voce, autobiografia e passeggiate all'aperto.

Education for sustainability: a process based on reading aloud, autobiography and outdoor education.

Rosa Tiziana Bruno (Università degli Studi di Salerno)

Sessione 4 - Altre tematiche connesse alla lettura o alla lettura ad alta VOCE.

Sostantivo solo femminile?

Reading: only feminine noun?

Maria Elena Scotti (Università Milano-Bicocca)

Leggi con me, leggo per te: esperienze all'aperto per costruire comunità educanti.

Read with me, I read for you: outdoor experiences to build educating communities.

Emanuela Pettinari (Università di Bologna), Mariangela Scarpini (Università di Modena e Reggio Emilia)

La didattica museale: tra allestimenti museali, videoinstallazioni e lettura ad alta voce per promuovere le intelligenze multiple.

Michele Domenico Todino, Lucia Campitiello (Università Degli Studi di Salerno), Aldo Caldarelli (Università Niccolò Cusano), Stefano Di Tore (Università degli Studi di Salerno)

La lettura ad alta voce: il punto di vista delle famiglie.

Reading aloud: the families' point of view.

Maria Filomia (Università degli Studi di Perugia)

I racconti in mezzo. Narrativa breve e lettura ad alta voce.

The stories in-between. Short fiction and the shared reading aloud.

Giovanna Lombardo (Insegnante e ricercatrice indipendente)

Scrivere per la lettura ad alta voce: il framework W4AR 1.0 per sviluppare competenze linguistiche e comunicative.

Writing for reading aloud: the W4AR 1.0 framework for developing language and communication skills.

Gianluca Simonetta, Irene Micali (Università degli Studi di Firenze)

Dalla carta allo schermo. Stato della ricerca e implicazioni cognitive della lettura digitale.

From paper to screen. State of research and cognitive implications of digital reading.

Andrea Nardi (INDIRE)

Il cervello che legge: il connubio educativo e di apprendimento.

The Reading Brain: The Educational And Learning Combination.

Riccardo Sebastiani (Università degli Studi di Perugia)

Introduzione

Federico Batini (Dipartimento Fissuf, Università degli Studi di Perugia)

Un'occasione

La lettura ad alta voce ha attirato, indubbiamente, negli ultimi dieci anni, una maggiore attenzione: si moltiplicano le iniziative dedicate in ogni contesto sociale, nelle scuole si moltiplicano i progetti per iniziative locali, regionali o nazionali, di enti e di soggetti privati o del privato sociale, compaiono bandi pubblici e privati per sostenere attività con la lettura ad alta voce, vengono fondate riviste, nascono corsi di formazione e percorsi universitari dedicati, la ricerca sul tema riceve persino l'interesse dei media. Per questo al convegno che qui presentiamo viene attribuita molta importanza. Si tratta di un'occasione di bilancio e di rilancio, di un punto di arrivo e di partenza, di un'opportunità di costruzione e, al tempo, di riconoscimento per una comunità, per una serie di incontri e di incroci, per accogliere e raccogliere risultati di ricerca, per confrontarci su proposte operative e su visioni di medio e di lungo periodo.

L'incontro tra coloro che fanno ricerca sulla lettura ad alta voce e sulla lettura è senza dubbio fecondo, stimolante e un'imperdibile occasione di aprire nuove piste e nuovi orizzonti di ricerca, ma lo è, soprattutto, perché occasione di dialogo aperto con gli attori dei sistemi che sono al centro di questa ricerca, a partire dal sistema educativo e di istruzione.

Uno sguardo

L'opzione epistemologica che proponiamo per la ricerca educativa, specie in questo tempo così complesso, è quella della ricerca azione e della ricerca trasformativa: significa coinvolgere, ascoltare, dialogare, in una relazione circolare. La ricerca educativa sul campo non può permettersi quasi mai, per fare uno degli esempi più evidenti, l'utilizzo di disegni sperimentali con randomizzazione dei soggetti, spesso nemmeno delle classi, si tratta piuttosto di una ricerca che valida, accompagna, controlla, suggerisce, ascolta, sostiene la pratica educativa e didattica e che, per questo motivo, la migliora.

La ricerca empirica mix method che assume questo sguardo riesce a valorizzare la singola esperienza senza compiere l'errore di farla diventare regolativa, ma contribuisce a superarla e trascenderla attraverso un'analisi accurata e metodologicamente fondata delle tante voci, delle tante esperienze e dei loro effetti (anche con strumenti di misura adeguati). Proprio come con le storie è dalla varietà e dalla pluralità che si apprende.

Un potere da utilizzare

La lettura ad alta voce intensiva di storie condivisa ha mostrato, sul campo, le proprie potenzialità: il gruppo di ricerca che organizza il convegno ha osservato importanti effetti linguistici, sulle abilità di comprensione di testi scritti e orali, benefici cognitivi, guadagni sulle abilità di comprensione, sviluppo dell'intelligenza, incremento delle capacità di gestione delle proprie emozioni e della comprensione delle emozioni altrui, vantaggi in termini di prosocialità e persino sulle abilità motorie.

Crediamo di poter affermare che i sistemi educativi e di istruzione non possano farne a meno: il tema specifico della dispersione scolastica e della predittività dei risultati sulla base delle condizioni di partenza è, per quest'ambito, decisivo. Il problema a livello sociale è complesso, quello della possibilità o meno di apprendere riguarda invece, il possesso, o meno, della strumentazione di base. Non si può mantenere un ingresso "a soglia alta", che suppone che molto si svolga altrove, la strumentazione di base è un compito specifico del

sistema pubblico educativo e di istruzione. Il fondamento della democrazia, in una società complessa, sta qui.

Un sistema di istruzione che non si preoccupa dello sviluppo e del mantenimento, nelle studentesse e negli studenti, dell'apparato strumentale indispensabile per apprendere assomiglia a un allenatore che non si occupa della preparazione fisica dei propri atleti.

Non è accettabile che si scontino le condizioni di partenza. La quota rilevantissima di ragazzi e ragazze che abbandona la scuola, che la frequenta saltuariamente, che inciampa nel percorso, che resta nel sistema senza conseguire gli apprendimenti di base si trova in una condizione di riduzione di possibilità. Questa situazione apre una ferita nel nostro futuro. Il perdurare di pratiche che hanno già mostrato la loro fallacia contribuisce a infettare la ferita e a impedirne la cicatrizzazione.

La lettura ad alta voce praticata in modo intensivo incide in maniera fortissima sulle abilità di base: le sviluppa, le sollecita, le rinforza, consente di mantenerle. Occorre continuare a comprenderne gli effetti con certezza, favorirne la conoscenza, creare le condizioni e le expertise necessarie a generalizzarla.

Una storia di ricerca e azione

Un gruppo di lavoro e ricerca interdisciplinare si è raccolto, da oltre dieci anni, attorno alla cattedra di Pedagogia Sperimentale, dell'Università degli Studi di Perugia, dipartimento FISSUF. Da qui sono passati colleghe e colleghi che adesso lavorano in altre Università (Siena, Parma, Firenze,...) o nella scuola, nella sanità e non soltanto. Questo gruppo, in questi anni, in un dialogo fecondo con realtà associative e di volontariato, si è occupato di diffondere la pratica della lettura ad alta voce nel sistema educativo e di istruzione. Il metodo proposto nasce dalla ricerca e dalla ricerca viene messo alla prova. Si tratta di una ricerca che assume, pienamente, lo sguardo proposto sopra: mettersi la al servizio dei sistemi a cui si propone, in particolare del sistema educativo e di istruzione per sviluppare approcci e strumenti, per osservare, conoscere e formalizzare l'esperienza, per rendere consapevoli tutti gli attori in gioco, per raccoglierne il punto di vista, per controllare gli effetti di questa pratica.

L'opzione etica che ci ha guidato è stata quella di anteporre a tutto l'interesse di bambine e bambini, ragazze e ragazzi, anziani o altri, insomma dei beneficiari finali, anteporre anche all'interesse della ricerca e questo spiega anche alcune scelte metodologiche.

Una comunità più ampia

L'abitudine alla lettura è un predittore di successo formativo, di successo professionale, di capacità informativa e di mantenimento delle proprie abilità per tutto il corso della vita. Tra gli effetti collaterali della lettura ad alta voce c'è la disposizione e l'abitudine alla lettura. Per questo è inevitabile il dialogo continuo con la ricerca sulla lettura e sull'educazione alla lettura.

Siamo dunque a un primo tentativo di costruzione di una comunità che si riconosce nella volontà di utilizzo della lettura e della lettura ad alta voce al servizio delle persone e come strumento per il loro empowerment e sviluppo in una comunità, consapevoli che le storie, tante storie diverse rappresentano una critica radicale alla società, per il suo miglioramento. Il Convegno è organizzato grazie al sostegno della Regione Toscana (Leggere:Forte!), della Fondazione per la Scuola, di Giunti Scuola, dell'Associazione Nausika, di LaAV Letture ad Alta Voce.

Introduction

Federico Batini (Dipartimento Fissuf, Università degli Studi di Perugia)

An opportunity

Reading aloud has undoubtedly attracted greater attention in the last ten years: dedicated initiatives are multiplying in all social contexts, projects for local, regional or national initiatives are multiplying in schools, public and private entities or private social subjects, public and private calls for tenders are appearing to support activities with reading aloud, magazines are being founded, dedicated training courses and university courses are being created, research on the subject even receives media interest.

This is why great importance is attached to the conference we are presenting here.

It is an occasion to take stock and to relaunch, a point of arrival and departure, an opportunity to build and, at the same time, to recognise a community, for a series of meetings and cross-fertilisation, to welcome and collect research results, to discuss operational proposals and medium- and long-term visions.

The meeting between those who do research on reading aloud and on reading is undoubtedly fruitful, stimulating and an unmissable opportunity to open up new avenues and new research horizons, but it is so, above all, because it is an opportunity for open dialogue with the actors of the systems that are at the centre of this research, starting with the education and training system.

A look

The epistemological option we propose for educational research, especially in these complex times, is that of action research and transformative research: it means involving, listening, dialogue, in a circular relationship. Educational research in the field can almost never afford, to take one of the most obvious examples, the use of experimental designs with randomisation of subjects, often not even of classes, it is rather research that validates, accompanies, monitors, suggests, listens, supports educational and didactic practice and that, for this reason, improves it.

The empirical mix method research that takes this view succeeds in enhancing the individual experience without making the mistake of making it regulatory, but contributes to overcoming and transcending it through an accurate and methodologically founded analysis of the many voices, the many experiences and their effects (also with appropriate measuring instruments). Just as with stories, it is from variety and plurality that one learns.

A power to use

Intensive reading aloud of shared stories has shown its potential in the field: the research group organising the conference has observed important linguistic effects, on the comprehension skills of written and oral texts, cognitive benefits, gains in comprehension skills, development of intelligence, increased ability to manage one's own emotions and understanding of the emotions of others, benefits in terms of prosociality and even on motor skills.

We believe we can say that education and training systems cannot do without them: the specific issue of early school leaving and the predictability of results on the basis of starting conditions is, for this area, decisive. The problem at the social level is complex, that of the possibility or not of learning concerns instead, the possession, or not, of the basic equipment. One cannot maintain a 'high threshold' entry, which assumes that much takes place elsewhere, the basic instrumentation is a specific task of the public education and training system. The foundation of democracy, in a complex society, lies here.

An education system that is not concerned with the development and maintenance in students of the instrumental apparatus indispensable for learning resembles a coach who is not concerned with the physical preparation of his or her athletes.

It is not acceptable to discount the starting conditions. The very significant proportion of boys and girls who drop out of school, who attend it occasionally, who stumble on the path, who remain in

the system without achieving basic learning, are in a condition of reduced possibilities. This situation opens a wound in our future. The continuation of practices that have already shown their fallacy contributes to infect the wound and prevent it from healing.

Intensively practised reading aloud has a very strong impact on basic skills: it develops them, reinforces them, enables them to be maintained. We must continue to understand its effects with certainty, promote awareness of it, and create the necessary conditions and expertise to generalise it.

A history of research and action

For over ten years, an interdisciplinary work and research group has gathered around the chair of Experimental Pedagogy at the University of Perugia, FISSUF department. Colleagues who now work in other universities (Siena, Parma, Florence,...) or in schools, healthcare and elsewhere have passed through here. In recent years, this group, in a fruitful dialogue with associations and voluntary organisations, has worked to spread the practice of reading aloud in the education and training system. The proposed method stems from research and is tested by research. It is a research that assumes, in full, the outlook proposed above: to put itself at the service of the systems to which it is proposed, in particular the educational and instructional system in order to develop approaches and tools, to observe, to know and to formalise the experience, to make all the actors involved aware, to gather their point of view, to monitor the effects of this practice.

The ethical option that guided us was to put the interest of children, girls and boys, the elderly and others, in short the final beneficiaries, before everything else, and this also explains certain methodological choices.

A wider community

The reading habit is a predictor of educational success, professional success, information literacy and maintenance of one's skills throughout life. Among the side effects of reading aloud is the disposition and habit of reading. Therefore, an ongoing dialogue with research on reading and reading education is inevitable.

We are therefore at a first attempt to build a community that recognises itself in the desire to use reading and reading aloud at the service of people and as a tool for their empowerment and development in a community, aware that stories, many different stories represent a radical critique of society, for its improvement.

The Conference is organized thanks to the support of Regione Toscana (Leggere:Forte!), Fondazione per la Scuola, Giunti Scuola, Associazione Nausika and LaAV Letture ad Alta Voce.

Reading Aloud and Reading Teachers.

Letture ad alta voce e Reading Teachers.

Teresa Cremin (The Open University)

teresa.cremin@open.ac.uk

English abstract

Compelling international evidence increasingly illustrates the potential of reading for pleasure for enhancing student reading achievement along with other learning and wellbeing outcomes (e.g. Sullivan and Brown, 2015; Torppa et al, 2020). At the same time there are profound challenges for nations that seek to develop an agenda that foregrounds students' volitional reading. An evidence based reading for pleasure pedagogy is urgently needed, one which includes attention to the power of reading aloud, and offers children time to read and talk about texts in a highly social reading environment. Drawing on a decade of research studies, mainly from a qualitative perspective, this presentation will explore the concept of being a Reading Teacher, and the consequence of this identity position for the practice of reading aloud in school. Reading Teachers are enhanced professionals, who, research indicates, make more of a difference to children's reading for pleasure (Cremin et al., 2014, 2022). Reading Teachers have strong knowledge of texts and their young readers, and through a highly reflective stance, develop an understanding of the nature of reading which enables them to teach in a more authentic and relational manner. I will argue that their knowledge, passion, and recognition of reading as affective, social, agentic and personal enriches their read aloud practice. In addition, these educators responsibly track read aloud, notice the impact on children, and offer strategic and highly nuanced follow through in order to support recreational reading. The presentation will close by highlighting features of The Open University's reading for pleasure research and practice coalition which is shaping both policy and practice in the UK.

Abstract italiano

Prove internazionali convincenti illustrano sempre più il potenziale della lettura per piacere per migliorare i risultati di lettura degli studenti insieme ad altri risultati di apprendimento e benessere (ad esempio Sullivan e Brown, 2015; Torppa et al, 2020). Allo stesso tempo, ci sono profonde sfide per le nazioni che cercano di sviluppare un'agenda che metta in primo piano la lettura volitiva degli studenti. È urgentemente necessaria una lettura basata sull'evidenza per la pedagogia del piacere, che includa l'attenzione al potere della lettura ad alta voce e offra ai bambini il tempo di leggere e parlare di testi in un ambiente di lettura altamente sociale. Attingendo a un decennio di studi di ricerca, principalmente da una prospettiva qualitativa, questa presentazione esplorerà il concetto di essere un *Reading Teacher* e le conseguenze di questa posizione identitaria per la pratica della lettura ad alta voce a scuola. I *Reading Teachers* sono professionisti "potenziati", che, come indica la ricerca, fanno la differenza per la lettura per piacere dei bambini (Cremin et al., 2014, 2022). I *Reading Teachers* hanno una forte conoscenza dei testi e dei loro giovani lettori e, attraverso un atteggiamento altamente riflessivo, sviluppano una comprensione della natura della lettura che consente loro di insegnare in modo più autentico e relazionale. Sosterrò che la loro conoscenza, la passione e il riconoscimento della lettura come affettiva, sociale, agente e personale arricchisce la loro pratica di lettura ad alta voce. Inoltre, questi educatori monitorano responsabilmente la lettura ad alta voce, notano l'impatto sui bambini e offrono un follow-through strategico e altamente sfumato al fine di supportare la lettura

ricreativa. La presentazione si concluderà evidenziando le caratteristiche della ricerca e delle pratiche di lettura per piacere della Open University che sta plasmando sia la politica che la pratica nel Regno Unito.

Il piacere di leggere: uno sguardo diacronico tra infanzia e giovani adulti.

The pleasure of reading: a diachronic look at childhood and young adulthood.

Giovanni Moretti, Arianna Morini (*Università degli Studi Roma Tre*)

giovanni.moretti@uniroma3.it; arianna.morini@uniroma3.it

Abstract italiano

Gli esiti più rilevanti della ricerca empirica e l'esigenza di rinnovare e potenziare l'educazione alla lettura in modo da rispondere alle sfide educative più recenti, che rappresentano evidenti criticità diffuse riguardo la pratica della lettura, suggeriscono di adottare un modello integrato di educazione alla lettura (Moretti, 2017) che possa contribuire a migliorare la qualità della proposta didattica.

La formazione di lettori forti e consapevoli implica sia l'acquisizione di specifiche strategie cognitive e metacognitive, sia lo sviluppo di alcune componenti affettive ed emotive che concorrono al piacere di leggere. In questo senso tutti gli attori coinvolti nella promozione della lettura (educatori, insegnanti, docenti, famiglie, bibliotecari, ricercatori) dovrebbero impegnarsi ad assumere uno sguardo sistemico e diacronico, da ritenersi indispensabile per riflettere in modo prospettico sulle traiettorie della maturazione dei lettori almeno dalla prima infanzia sino alla condizione di giovani adulti.

Per promuovere il piacere di leggere è possibile avvalersi di diverse strategie didattiche e pratiche di lettura sia autonome, sia condivise. Si tratta di strategie scritte, come ad esempio i diari personali, l'utilizzo di questionari o la produzione di testi, di strategie orali, tra cui la lettura ad alta voce (Batini, 2021) e il gioco del "Commesso viaggiatore", e di strategie multimediali, in cui rientrano la drammatizzazione del testo o l'utilizzo degli e-book illustrati e interattivi che valorizza varie risorse multimediali tra cui la narrazione audio, i suoni, le musiche e la possibilità di interagire attivamente con la storia (Moretti & Morini, 2014; Morini, 2017).

Il modello integrato di lettura proposto implica un approccio sistemico e multilivello: a livello di microsistema possono essere introdotte nei contesti educativi e scolastici le strategie didattiche e le pratiche di lettura sopra indicate; a livello di mesosistema, è opportuno promuovere la lettura attraverso varie iniziative, che in maniera continuativa possono proporsi al territorio come "eventi culturali" stabili (Cerri, 2007), così come si è cercato di operare nel corso degli anni mediante la progettazione della "*Mostra e iniziative sulla lettura e letteratura per l'infanzia*¹⁾". Si tratta di una Manifestazione che si caratterizza per la co-progettazione in rete tra numerosi soggetti - Università, Editoria, Scuole, Associazioni, illustratori e scrittori - e che si svolge continuativamente da numerosi anni integrando una pluralità di interventi finalizzati a dare valore alla lettura (Moretti, 2010; Pasqualini, Valente & Gargano, 2021). La cultura della condivisione in rete ha contraddistinto nel tempo l'iniziativa, che è diventata un appuntamento atteso dai bambini, dai ragazzi, dai docenti e dalle famiglie, rappresentando anche una opportunità per il territorio.

Nell'ambito della rete viene promossa la ricerca educativa come strumento per migliorare la qualità delle azioni progettuali svolte, per attivare esperienze di confronto e sviluppare sinergie con i soggetti interessati. Tra le iniziative che caratterizzano la Manifestazione, una

in particolare è orientata a promuovere la dimensione corale, collettiva e sociale della lettura. La lettura condivisa ad alta voce viene proposta come pratica da svolgere sul territorio, in uno stesso giorno, leggendo lo stesso libro in maniera diffusa, coinvolgendo tutte le scuole della rete. La Manifestazione ha inoltre l'obiettivo di coltivare il senso di appartenenza alla comunità, di coinvolgere il territorio, di educare all'ascolto e, soprattutto, di sviluppare il piacere di leggere e comprendere testi (Morini, 2011).

Le evidenze empiriche raccolte confermano la presenza diffusa di tre differenti tipologie di lettori: il lettore del piacere, che ama leggere ma ha difficoltà di comprensione, il lettore che ama leggere e che comprende e il lettore che non manifesta il piacere di leggere nonostante riesca a comprendere i testi letti. Le pratiche educative scolastiche non tengono conto delle differenti tipologie di lettori e soprattutto tendono a separare la dimensione del piacere dalla comprensione, mentre il modello integrato di lettura proposto lo considera intrecciate e indivisibili oltre che indispensabili per formare lettori forti e assidui.

I dati nazionali che descrivono il numero di lettori in Italia ci ricordano quanto sia urgente individuare le strategie migliori per mantenere stabile nel tempo il piacere di leggere. Gli ultimi dati ISTAT (2022) per la prima volta dopo oltre dieci anni evidenziano un leggero aumento nel numero dei lettori. Sono il 41,4% le persone di più di 6 anni che hanno letto almeno un libro per motivi non strettamente scolastici o professionali nei 12 mesi precedenti l'intervista (+1,4 punti percentuali rispetto al 2019). La quota più alta si concentra nelle ragazze di fascia di età tra gli 11 e i 14 anni. Il calo più significativo si evidenzia a partire dai 19 anni. A fronte di questi dati, la ricerca in educazione deve impegnarsi nel diffondere strumenti validi e affidabili per rilevare informazioni sui lettori che possono contribuire ad alimentare il dibattito della comunità scientifica sul tema del piacere della lettura.

Tra questi nell'ambito dell'intervento verranno presentati due questionari. Il primo è il *Motivation for Reading Questionnaire* di Allan Wigfield e John Guthrie (1997) tradotto e adattato al contesto nazionale da Moretti e Morini (QML, 2019). Si tratta di uno strumento efficace per: riflettere sul costrutto della motivazione alla lettura; favorire lo sviluppo del piacere di leggere; rilevare dati in continuità tra i due gradi di scuola del Primo ciclo di istruzione, secondo una prospettiva diacronica. L'uso del QML è molto importante per chi si occupa di promozione della lettura al fine di favorire lo sviluppo del piacere del leggere perché consente di rilevare aspetti rilevanti implicati nella motivazione alla lettura e nelle sue molteplici dimensioni (Baker & Wigfield, 1999; Guthrie *et al.* 1999; Schiefele *et al.* 2016). Il secondo strumento è il *Literary Response Questionnaire* (LRQ - di Miall & Kuiken, 1995), che rileva alcune dimensioni affettive ed emotive del lettore e che definisce un profilo relativo al livello di partecipazione e di motivazione del lettore. Il gruppo di ricerca è attualmente impegnato nella validazione dello strumento per la fascia di età di giovani adulti con l'obiettivo di monitorare sul piano diacronico la maturazione dei lettori nel corso degli anni più critici, quelli in cui le indagini nazionali registrano il calo più significativo, e cercando di individuare azioni positive di contrasto al fenomeno della disaffezione nei confronti della lettura.

Le evidenze raccolte e le riflessioni sviluppate, da una parte confermano la solidità esplicativa e orientativa del modello integrato di lettura proposto e dall'altra convergono nella direzione di caratterizzarlo come: multidimensionale, ovvero in grado di progettare azioni volte a integrare il piacere di leggere e di comprendere, a mobilitare insieme le dimensioni dell'oralità, della scrittura e della multimedialità; multilivello, in quanto orientate a operare e cooperare tra differenti contesti, costruendo ponti e relazioni tra scuole, servizi educativi e territori (Moretti, 2022).

Note:

^[1] La Manifestazione si colloca nell'ambito delle attività svolte da una rete interistituzionale di Biblioteche Scolastiche Multimediali Territoriali, che dal 1999 opera nella zona Est di Roma supportando processi di collaborazione per qualificare, arricchire ed integrare l'offerta formativa del territorio. Sul sito [Librincontrosimostra](#) è possibile conoscere il Comitato scientifico e le linee guida, approfondire la storia dell'iniziativa, fruire delle Mostre virtuali, dei laboratori e di tutte le attività connesse.

English abstract

The most relevant outcomes of the empirical research and the need to renew and strengthen reading education in order to respond to the most recent educational challenges, which represent evident widespread criticalities regarding the practice of reading, suggest adopting an integrated model of reading education (Moretti, 2017) that can contribute to improving the quality of the educational proposal.

The formation of strong and aware readers implies both the acquisition of specific cognitive and metacognitive strategies and the development of certain affective and emotional components that contribute to the pleasure of reading. In this sense, all those involved in the promotion of reading (educators, teachers, families, librarians, researchers) should strive to take a systemic and diachronic view, which is indispensable to reflect prospectively on the trajectories of readers' maturation at least from early childhood to young adulthood. Various teaching strategies and reading practices, both autonomous and shared, can be used to promote reading pleasure. These are written strategies, such as personal journals, the use of questionnaires or text production, oral strategies, including reading aloud (Batini, 2021) and the game of "Travelling Salesman", multimedia strategies, which include the dramatisation of the text or the use of illustrated and interactive e-books that enhance various multimedia resources including audio narration, sounds, music and the possibility of actively interacting with the story (Moretti & Morini, 2014; Morini, 2017).

The proposed integrated reading model implies a systemic and multilevel approach: at the microsystem level, the above-mentioned teaching strategies and reading practices can be introduced in educational and school contexts; at the mesosystem level, reading should be promoted through various initiatives, which can be proposed to the territory as stable "cultural events" (Ceri, 2007), as has been attempted over the years through the design of the "Exhibition and Initiatives on Reading and Children's Literature [1]". This is an Exhibition that is characterised by the networked co-design between numerous subjects - Universities, Publishing, Schools, Associations, illustrators and writers - and that has been held continuously for many years integrating a plurality of interventions aimed at giving value to reading (Moretti, 2010; Pasqualini, Valente & Gargano, 2021). Over time, the culture of network sharing has characterised the initiative, which has become an eagerly awaited event for children, young people, teachers and families, also representing an opportunity for the territory.

Within the framework of the network, educational research is promoted as a tool to improve the quality of the project actions carried out, to activate comparative experiences and to develop synergies with stakeholders. Among the initiatives that characterise the event, one in particular is oriented towards promoting the choral, collective and social dimension of reading. Shared reading aloud is proposed as a practice to be carried out across the territory, on the same day, reading the same book in a widespread manner, involving all the schools in the network. The event also aims to cultivate a sense of belonging to the community, to involve the territory, to educate listening and, above all, to develop the pleasure of reading and understanding texts (Morini, 2011).

The empirical evidence collected confirms the widespread presence of three different types of readers: the pleasure reader, who likes to read but has difficulty understanding, the reader who likes to read and understands, and the reader who does not manifest pleasure in reading despite being able to understand the texts read. School educational practices do not take into account the different types of readers and above all tend to separate the pleasure dimension from comprehension, whereas the proposed integrated model of reading considers them to be intertwined and indivisible as well as indispensable for forming strong and assiduous readers.

The national data describing the number of readers in Italy remind us how urgent it is to identify the best strategies to keep the pleasure of reading stable over time. The latest ISTAT data (2022) show a slight increase in the number of readers for the first time in over ten years. 41.4% of people over the age of 6 have read at least one book for reasons not strictly educational or professional in the 12 months preceding the interview (+1.4 percentage points compared to 2019). The highest share is concentrated in girls in the 11-14 age group. The most significant decline is seen from the age of 19. In view of these data, research in education must make an effort to disseminate valid and reliable tools for gathering information on readers that can contribute to the scientific community's debate on the pleasure of reading.

Among them, two questionnaires will be presented within the framework of the intervention. The first is the Motivation for Reading Questionnaire by Allan Wigfield and John Guthrie (1997) translated and adapted to the national context by Moretti and Morini (QML, 2019). It is an effective tool for: reflecting on the construct of motivation to read; fostering the development of the pleasure of reading; collecting data in continuity between the two school grades of the First Cycle of Education, according to a diachronic perspective. The use of the QML is very important for those involved in the promotion of reading in order to foster the development of pleasure in reading because it makes it possible to detect relevant aspects involved in reading motivation and its multiple dimensions (Baker & Wigfield, 1999; Guthrie et al. 1999; Schiefele et al. 2016).

The second instrument is the Literary Response Questionnaire (LRQ - by Miall & Kuiken, 1995), which detects certain affective and emotional dimensions of the reader and defines a profile regarding the reader's level of participation and motivation. The research group is currently engaged in the validation of the instrument for the young adult age group with the aim of monitoring, on a diachronic level, the maturation of readers during the most critical years, those in which the national surveys record the most significant drop, and trying to identify positive actions to contrast the phenomenon of disaffection towards reading.

The evidence gathered and the reflections developed, on the one hand confirm the explanatory and guiding solidity of the proposed integrated reading model, and on the other converge in the direction of characterising it as: multidimensional, i.e. capable of designing actions aimed at integrating the pleasure of reading and understanding, at mobilising together the dimensions of orality, writing and multimedia; multi-level, in that they are oriented to operate and cooperate between different contexts, building bridges and relationships between schools, educational services and territories (Moretti, 2022).

Notes:

[1] The event is part of the activities carried out by an inter-institutional network of Territorial Multimedia School Libraries, which has been operating in the eastern area of Rome since 1999, supporting collaborative processes to qualify, enrich and integrate the educational offer of the territory. On the *Librincontrosimostra* website it is possible to find out about the Scientific Committee and the guidelines, to learn more about the

history of the initiative, and to take advantage of the virtual exhibitions, workshops and all the related activities.

La lettura ad alta voce come esperienza estetica.

Reading aloud as an aesthetic experience.

Simone Giusti (Università degli Studi di Siena)

simone.giusti@unisi.it

*Trovarsi di fianco qualcuno assorto nella
lettura,
mi porta a domandargli: dove sei?
Per questo cerco di cercarti dentro,
di raggiungerti dentro quel dentro
da cui mi sento irrimediabilmente escluso.
Per questo mi viene da chiederti:
perché non mi porti con te?
(Valerio Magrelli)*

Abstract italiano

L'invenzione della lettura: una voce, i corpi, un libro

Un adulto tiene in mano un oggetto, il libro, dal quale attinge dei significati e dei suoni che diventano oggetto di uno scambio comunicativo. La bambina o il bambino è in attesa, oppure è impegnato in altre attività, ma a un certo punto qualcosa accade e comincia a prestare attenzione, guarda e ascolta, proteso verso l'adulto e il suo libro. A questo punto assistiamo a una peculiare situazione comunicativa, in cui il protagonista assoluto della scena è la voce – da considerarsi materia viva e consistente, *fonè*, respiro secondo l'etimologia greca – che scaturisce dal corpo: la voce è respiro che suona tra le corde vocali e inciampa, rallenta la sua corsa nella bocca, tra il palato, i denti e le labbra in movimento. È la voce ad attribuire un significato al libro, che altro non è che un mediatore inanimato, un oggetto che non avrebbe senso senza competenze di lettura e che invece diventa una scatola magica piena di suoni e di calore. Anche i corpi – e questo sarà ancora più vero più avanti, verso i due-tre anni – si dispongono intorno al libro. Pensiamo a quanto la presenza di un libro modifichi la gestione dello spazio nei rapporti interpersonali (la prossemica), a quanto essa ci consente di raggiungere distanze straordinariamente intime che altrimenti non oseremmo (una maestra potrebbe mettersi guancia a guancia col bambino se non ci fosse di mezzo un libro o un quaderno da leggere insieme? O, per usare ancora un esempio poetico, Paolo avrebbe mai potuto violare lo spazio intimo di Francesca senza il libro “galeotto”?). Pensiamo, inoltre, al movimento della mano sulle pagine del libro (certamente in cartone colorato): ogni pagina è una scena che si muove sotto il tocco delle dita, è una pausa della voce e una ripresa del canto e del racconto – sarà una filastrocca in rima o una storia? – ed è, soprattutto, una direzione verso cui continuare il cammino, da sinistra verso destra, pagina dopo pagina, e, col dito puntato sulla pagina, ancora da sinistra verso destra, dall'alto verso il basso. L'adulto parla e il bambino ascolta, osserva. Ogni tanto reagisce, chiede con gli occhi, come le mani o con la bocca. Ride spesso. Sempre più spesso interagisce al momento giusto, quando è il suo turno.

Ad un certo punto, ancor prima di veder comparire il libro se il rito avviene sempre alla stessa ora o nello stesso luogo, la bambina o il bambino capirà che sta per accadere di nuovo: il

soffio sta per sconvolgere l'ordinarietà delle cose. Un patto si sta stringendo tra i due interlocutori: per un certo tempo e in un determinato spazio entrambi giocheranno a fare finta. Tutto è pronto perché avvengano le più straordinarie trasformazioni.

Un investimento di risorse

Quella descritta nelle pagine precedenti può essere definita – se osservata dalla parte di chi ascolta – un'esperienza estetica, ovvero un'esperienza attenzionale, emotiva e edonica (Schaffer, 2015, p. 13) che ciascun individuo può compiere nella vita quotidiana anche grazie all'uso di opere d'arte, come è il caso della lettura ad alta voce di un'opera della letteratura per l'infanzia.

Secondo la letteratura scientifica (Schaffer, 2105), le risorse che sono mobilitate durante l'esperienza estetica sono di tre tipi: risorse attenzionali, risorse emotive e risorse edoniche, che hanno cioè un rapporto con il piacere. Non si tratta di risorse specificamente estetiche ma di risorse comuni che sono combinate tra loro in modo particolare. Nel caso dell'attenzione, per esempio, si può dire che le stesse risorse che sono impegnate nei normali processi attenzionali della vita quotidiana possono essere mobilitate con particolari strategie che definiamo estetiche e che sono caratterizzate da un "superinvestimento attenzionale" (Schaeffer, 2015, p. 77) e, soprattutto, dalla "polifonia", cioè dalla possibilità di implicare e di far interagire differenti livelli, strati e modalità di focalizzazione dell'attenzione (Schaeffer, 2015, pp. 90-99). Nell'esperienza estetica, inoltre, come può essere qualsiasi esperienza di lettura della narrativa, sono sempre implicate le emozioni, sia pure in una forma diversa da quella comune. Nella vita di tutti i giorni, infatti, le emozioni preparano l'azione, mentre nell'esperienza estetica, pur mantenendo intatta la loro forza, non si traducono in comportamenti (Schaeffer, 2015, p. 164). La dimensione emotiva è inseparabile da quella cognitiva, poiché l'emozione è il prodotto di una valutazione cognitiva, anche e non è sempre cosciente (Schaeffer, 2015, pp. 140-141).

Dall'analisi di questa particolare esperienza e dei suoi diversi aspetti, è possibile ricavare alcune piste di ricerca utili a definire le caratteristiche di una didattica della lettura ad alta efficacia.

English abstract

*Finding myself next to someone immersed
in reading leads me to ask: where are you?
That is why I try to look for you inside,
to reach you inside that inside
from which I feel hopelessly excluded.
That is why it makes me ask you:
why don't you take me with you?
(Valerio Magrelli)*

The invention of reading: a voice, bodies, a book

An adult holds an object, the book, from which he draws meanings and sounds that become the object of a communicative exchange. The girl or boy is waiting, or is engaged in other activities, but at a certain point something happens and he begins to pay attention, looks and listens, leaning towards the adult and his book. At this point, we witness a peculiar communicative situation, in which the absolute protagonist of the scene is the voice - to be considered living and consistent matter, "phoné", breath according to Greek etymology -

that springs from the body: the voice is breath that sounds between the vocal chords and stumbles, slows down its course in the mouth, between the palate, the teeth and the moving lips. It is the voice that gives meaning to the book, which is nothing more than an inanimate mediator, an object that would have no meaning without reading skills and that instead becomes a magic box full of sound and warmth. Even the bodies - and this will be even truer later, around the age of two to three - arrange themselves around the book.

Thinking about how much the presence of a book modifies the management of space in interpersonal relationships (proxemics), how much it allows us to reach extraordinarily intimate distances that we would not otherwise dare (would a teacher be able to go cheek to cheek with her child if there was no book or notebook to read together? Or, to use another poetic example, would Paolo ever have been able to violate Francesca's intimate space without the 'convict' book?). Let us also think about the movement of the hand over the pages of the book (certainly made of coloured cardboard): each page is a scene that moves under the touch of the fingers, it is a pause of the voice and a resumption of singing and storytelling - will it be a rhyming rhyme or a story? - and is, above all, a direction in which to continue the journey, from left to right, page after page, and, with the finger pointing to the page, again from left to right, from top to bottom. The adult speaks and the child listens, observes. Sometimes he reacts, asks with his eyes, with his hands or with his mouth. He often laughs. More often he interacts at the right moment, when it is his turn.

At some point, even before the book appears if the ritual always takes place at the same time or in the same place, the girl or boy will realise that it is about to happen again: the breath is about to upset the ordinariness of things. A pact is being made between the two: for a certain time and in a certain space they will both play pretend. Everything is ready for the most extraordinary transformations to take place.

An investment of resources

The experience described in the preceding pages can be defined - if observed from the listener's side - as an aesthetic experience, i.e. an attentional, emotional and hedonic experience (Schaffer, 2015, p. 13) that each individual can carry out in everyday life also through the use of works of art, as is the case with reading a work of children's literature aloud.

According to the scientific literature (Schaffer, 2015), the resources that are mobilised during the aesthetic experience are of three types: attentional resources, emotional resources and hedonic resources, i.e. those that have a relationship with pleasure. These are not specifically aesthetic resources but common resources that are combined with each other in a particular way. In the case of attention, for example, it can be said that the same resources that are engaged in the normal attentional processes of everyday life can be mobilised with particular strategies that we call aesthetic and that are characterised by an 'attentional superinvestment' (Schaeffer, 2015, p. 77) and, above all, by 'polyphony', i.e. by the possibility of implying and interacting different levels, layers and modes of focusing attention (Schaeffer, 2015, pp. 90-99). In aesthetic experience, moreover, as any experience of reading fiction can be, emotions are always involved, albeit in a different form from the common one. In everyday life, emotions prepare for action, whereas in aesthetic experience, while retaining their force, they do not translate into behaviour (Schaeffer, 2015, p. 164). The emotional dimension is inseparable from the cognitive one, as emotion is the product of cognitive evaluation, even if it is not always conscious (Schaeffer, 2015, pp. 140-141).

From the analysis of this particular experience and its various aspects, it is possible to derive some useful research avenues for defining the characteristics of highly effective reading didactics.

Letture sconfinare: pratiche inclusive oltre la riparazione.

Boundless reading: inclusive practices beyond repair.

Moira Sannipoli (Università degli Studi di Perugia)

moira.sannipoli@unipg.it

Abstract italiano

Breve introduzione

Il tema della lettura è stato investigato negli ultimi anni da numerose ricerche in ambiti disciplinari differenti, che nel tempo ne hanno riconosciuto la significatività come pratica da un punto di vista cognitivo, linguistico, emotivo e sociale.

La finalità di questo contributo è quella di sollecitare un ulteriore orizzonte che, attraverso opportunità più o meno implicite, rendono la lettura anche un possibile vettore inclusivo. In questa direzione si cercheranno di indagare alcune dimensioni che concernono l'accessibilità e l'equità tanto dei libri che delle pratiche di lettura. Accanto a questo si cercherà di valutare, grazie alla ricchezza del panorama narrativo a disposizione di piccoli e adulti, la portata culturale di certe proposte per promuovere genuine rivoluzioni di pensieri e immaginari, ancora frutto di idee più o meno stereotipate. La lettura in questa direzione diventa non solo strumento di edificazione personale ma anche comunitario, contro tutti i rischi che si nascondono nelle storie uniche che a volte popolano indiscusse. L'incontro con una certa letteratura, anche dentro all'universo disabilità, oggi può consentire di falsificare, dare forza, umanizzare, piuttosto che per espropriare, diffamare, confermare (Adichie, 2020): può diventare un amplificatore di culture maggiormente rispettose della diversità e delle differenze di ciascuno. La lettura può diventare anche un'occasione per fare i conti in maniera significativa con la propria condizione di fragilità o di svantaggio: incontrare le storie di altri può permettere di trovare assonanze e concordanze con il proprio stare al mondo, fare pace con quella parte di sé a volte sconosciuta ma di cui è impossibile disfarsi.

In questo senso le prospettive che si aprono sono ampie e sconfinite. "I libri raccolgono e fanno nascere parole (...). Parole che diciamo, a noi stessi, o che permettono un intreccio, un dialogo con gli altri. E quindi libri con e libri per chi cresce con bisogni speciali" (Canevaro, 2009, p. 9).

A partire da dentro: la lettura per contrastare l'abilismo

Il mondo della disabilità è da tempo vittima di stereotipi e pregiudizi, che limitano fortemente la comprensione e l'accoglimento. Se il linguaggio negli ultimi anni, almeno nei contesti scientifici e professionali, è fortemente mutato, la stessa sorte non è ancora capitata agli immaginari comunemente espressi. Ad essere dominante è ancora un approccio abilista che tenta di "considerare inferiore una persona o una categoria di persone in base al suo livello di abilità, valutata in relazione a standard fissati arbitrariamente dalla società" (Acanfora, 2021, p. 32). Di fatto esiste una ricchissima letteratura specialistica che sta cercando di proporre framework differenti sui temi della disabilità, ma non sempre gli esiti in termini di percezione sociale sono immediati e significativi (Fiorucci, 2014; Fiorucci,

Pinnelli, 2020; Gaggioli, Sannipoli, 2021). Ne deriva un controtempo molto evidente e contraddittorio tra politiche, linguaggi, pratiche e visioni, tanto dei professionisti che della comunità in generale.

La lettura può in questa direzione assumere un ruolo di importante mediatore, soprattutto se invita a meticcicare lo studio e l'approfondimento di testi maggiormente didascalici, con la bellissima letteratura direttamente narrata da persone in situazione di disabilità.

Canevaro scrive: "per rappresentare la figura dei mediatori possiamo utilizzare la metafora di chi vuole attraversare un corso d'acqua che separa due sponde e non vuole bagnarsi: mette dunque i piedi sulle pietre che affiorano. Forse butta una pietra per costruirsi un punto di appoggio dove manca. Questi appoggi sono i mediatori, coloro che forniscono sostegno e che si collegano uno all'altro. Un mediatore è come un semplice sasso su cui appoggiare il piede per andare all'altra riva" (2008, p. 8).

La ricchissima narrativa che oggi abbiamo a disposizione può svolgere questa funzione e invitarci a sconfinare rispetto all'esistente. Un professionista, che voglia scegliere orizzonti inclusivi, ha la possibilità di misurare le proprie mappe attraverso storie narrate dall'interno che prendono voce e possono mostrare sensi oltre ai significati, culturalmente subiti e/o costruiti. Mi piace allora pensare che nei contesti formativi iniziali e in itinere si debbano proporre letture, capaci di essere maggiormente attivanti magari rispetto ad una modalità di studio frontale dei temi. Incontrare le storie potrebbe invitare ad assumere una punteggiatura delle relazioni di cura che sappiano chiamare per nome piuttosto che per deficit. Alcuni testi possono così creare uno spazio mentale che consenta all'altro di non rimanere schiacciato in una categoria, che sia di negazione o di pietismo; parallelamente per attivare un percorso di reciproco riconoscimento, nello svelarsi dell'altro con i suoi punti di forza e di debolezza, anche il lettore abbraccia la sua identità più intima e autentica.

English abstract

Brief introduction

The theme of reading has been investigated in recent years by numerous researches in different disciplinary fields, which over time have recognised its significance as a practice from a cognitive, linguistic, emotional and social point of view. The aim of this contribution is to solicit a further horizon that, through more or less implicit opportunities, also makes reading a possible inclusive vector. In this direction, an attempt will be made to investigate certain dimensions concerning the accessibility and equity of both books and reading practices. Alongside this, an attempt will be made to assess, thanks to the richness of the narrative panorama available to children and adults, the cultural scope of certain proposals to promote genuine revolutions in thoughts and imaginaries, which are still the result of more or less stereotyped ideas. Reading in this direction becomes not only an instrument of personal edification but also of community, against all the risks that lurk in the unique stories that sometimes populate unquestioned. The encounter with a certain literature, even within the universe of disability, today can allow us to falsify, empower, humanise, rather than to expropriate, defame, confirm (Adichie, 2020): it can become an amplifier of cultures that are more respectful of the diversity and differences of each one. Reading can also become an opportunity to come to terms in a meaningful way with one's own condition of fragility or disadvantage: encountering the stories of others can allow one to find assonances and concordances with one's own being in the world, to make peace with that part of oneself that is sometimes unknown but impossible to get rid of. In this sense, the perspectives that open up are wide and boundless. "Books collect and give birth to words (...). Words that we

say, to ourselves, or that allow an interweaving, a dialogue with others. And therefore books with and books for those growing up with special needs' (Canevaro, 2009, p. 9).

Starting from within: reading to counteract ableism

The world of disability has long been the victim of stereotypes and prejudices, which severely limit understanding and acceptance. If the language in recent years, at least in scientific and professional contexts, has greatly changed, the same fate has not yet befallen the commonly expressed imagery. What is still dominant is an abilist approach that attempts to "consider a person or a category of people inferior on the basis of their level of ability, assessed in relation to standards set arbitrarily by society" (Acanfora, 2021, p. 32). In fact, there is a wealth of specialised literature that is trying to propose different frameworks on disability issues, but the results in terms of social perception are not always immediate and significant (Fiorucci, 2014; Fiorucci, Pinnelli, 2020; Gaggioli, Sannipoli, 2021). The result is a very evident and contradictory counterpoint between policies, languages, practices and visions, both of professionals and of the community at large.

In this direction, reading can take on the role of an important mediator, especially if it invites us to cross-fertilise the study and in-depth study of more didactic texts with the beautiful literature directly narrated by people with disabilities.

Canevaro writes: 'to represent the figure of the mediator we can use the metaphor of someone who wants to cross a stream that separates two banks and does not want to get wet: he therefore puts his feet on the stones that emerge. Perhaps he throws a stone to build a foothold where one is lacking. These supports are the mediators, those who provide support and who connect one to the other. A mediator is like a simple stone on which to rest one's foot to get to the other shore' (2008, p. 8).

The very rich narrative available to us today can fulfil this function and invite us to trespass on the existing. A professional, who wants to choose inclusive horizons, has the possibility of measuring his or her own maps through stories narrated from the inside that take on a voice and can show senses in addition to meanings, culturally suffered and/or constructed. I like to think, then, that in initial and ongoing training contexts, readings should be proposed, capable of being more activating perhaps than a frontal study mode of topics. Encountering stories could invite one to assume a punctuation of care relationships that know how to call by name rather than by deficit. Some texts can thus create a mental space that allows the other not to be crushed in a category, be it one of denial or pity; but at the same time, to activate a path of mutual recognition, in revealing the other with his or her strengths and weaknesses, the reader also embraces his or her most intimate and authentic identity.

Scarica attraverso il QR code la bibliografia della prima parte



CRESCERE LETTORI. PROMOZIONE DELLA LETTURA O EDUCAZIONE ALLA LETTURA?

Letture oltre il genere: lettura per tutt*.

Readings beyond gender: reading for all.

Giordana Szpunar (Sapienza Università di Roma)

giordana.szpunar@uniroma1.it

Abstract italiano

“Non siamo nati per leggere”. Su questo aspetto la ricerca e la letteratura presentano, ormai, dati incontrovertibili. L’invenzione della lettura, che risale ormai a qualche migliaio di anni fa, ha determinato una riorganizzazione del cervello che ha comportato, a sua volta, l’evoluzione intellettuale della specie fino allo stato attuale. Tale evoluzione è stata possibile solo grazie alla capacità del cervello umano di modellarsi in base all’esperienza e, di conseguenza, di combinare collegamenti nuovi tra strutture preesistenti (Wolf, 2009; Dehaene, 2019). D’altra parte, nonostante non siamo nati per leggere, la ricerca in ambito biologico, psicologico, neuroscientifico, filosofico converge nell’affermare che la versione finale del cervello *sapiens* è caratterizzata da una struttura narrativa. Una persona adulta esperisce e comprende la propria vita come una collezione più o meno integrata di storie, una narrazione (Gallagher, 2011; Zahavi 2012). E, allora, viene spontaneo chiedersi quale impatto possono avere le narrazioni esterne di natura sociale, anche di tipo finzionale, sul sé narrativo. Su questo tema la ricerca è stata particolarmente prolifica negli ultimi anni (Consoli, 2018) e mostra, tra l’altro, che la narrazione finzionale influenza le credenze riferite al mondo reale (Marsh et alii, 2003) e le credenze relative al sé (Djikic et alii, 2009), modifica gli atteggiamenti e i comportamenti prosociali (Bal & Veltkamp, 2013; Johnson, 2012), facilita l’attivazione dell’empatia cognitiva e della capacità di comprendere l’altro (Kidd & Castano, 2013), promuove la riduzione del pregiudizio (Vezzali et alii, 2015).

La letteratura ha una relazione privilegiata con il linguaggio. Il linguaggio costituisce una vera e propria metamorfosi del pensiero (Smorti, 2018), ha il potere di plasmare il nostro comportamento (Chambers, 2020), di definirci e di descrivere e interpretare il mondo (Ghenò, 2019). Non sono le esperienze che viviamo a formarci, ma le storie che raccontiamo di quelle esperienze. La lettura ad alta voce condivisa di storie possiede, inoltre, una caratteristica fondamentale: la relazione con il lettore e con il gruppo sociale degli ascoltatori e delle ascoltatrici. Nella lettura ad alta voce “coloro che leggono insieme sentono di appartenere a una specie di comunità nella quale interviene la mediazione dei riferimenti adulti (insegnanti, genitori), che promuove la produzione di domande e accompagna la co-costruzione delle risposte, e dal confronto con i pari che apre alla possibilità di appropriarsi di molteplici interpretazioni e punti di vista diversi per leggere e rileggere la realtà e il sé. Nel contesto della lettura ad alta voce condivisa, il lettore detiene, un grande potere, quello di scegliere cosa leggere. Si tratta di un grande potere, perché, per l’appunto, cosa leggiamo stimola, orienta, forma, trasforma chi ascolta.

La lettura è considerata, senza dubbio, uno degli agenti fondamentali della costruzione della consapevolezza e della socializzazione dei ruoli di genere (Gianini Belotti, 1973; Blakemore, Berenbaum, & Liben, 2009).

Il processo di strutturazione dell’identità di genere è, infatti, il risultato complesso dell’interazione tra fattori biologici, cognitivi e socio-culturali (Ruble et alii, 2006; Blakemore

et alii, 2009). La ricerca che valorizza gli aspetti socio-culturali, la costruzione e la strutturazione dell'identità di genere è da ascrivere principalmente alle numerose influenze presenti nel contesto sociale: la famiglia e il gruppo degli adulti di riferimento (parenti, insegnanti, ecc.) che rappresentano modelli di ruolo, esibiscono aspettative, attivano atteggiamenti incoraggianti o scoraggianti (Fagot, Rodgers & Leinbach, 2000); il gruppo dei pari che attraverso la segregazione di genere produce "culture separate" (Maccoby, 1998); i giocattoli, i media (libri, televisione, videogiochi, internet), il linguaggio che veicolano in modo esplicito o implicito messaggi stereotipici (Huston & Wright, 1996; Kinder, 1999; Signorielli, 2001).

Affinché l'attività di lettura si proponga come "zona" accogliente, inclusiva, rispettosa delle differenze, dispositivo di identificazione e allo stesso tempo di ribaltamento di modelli costituiti, strumento di decostruzione degli stereotipi e di riduzione del pregiudizio, è necessario tenere presenti almeno due aspetti: la scelta di ciò che si legge e la mediazione del confronto e della condivisione con e tra gli ascoltatori e le ascoltatrici.

La scelta del lettore deve orientarsi su una molteplicità di proposte che garantisca un'ampia varietà di protagonisti (dal punto di vista delle caratteristiche fisiche, del genere, dell'orientamento sessuale, della provenienza culturale, delle visioni del mondo, della posizione socioeconomica, delle abilità, dei modelli familiari ecc...), di vicende rappresentate (relativamente ai problemi che affrontano, alle strategie che usano, alle soluzioni che trovano, alle modalità di relazione che hanno i protagonisti e a luoghi, spazi e tempi della storia), di forme narrative, di generi letterari, di linguaggi e di stili (Batini, 2022).

L'attenzione alla varietà garantisce la possibilità del doppio e complementare movimento dell'identificazione e dell'apertura a possibilità diverse. I bambini e le bambine hanno così la possibilità di identificarsi con i personaggi e di incontrare storie "scritte apposta" per loro (Batini, 2022), sperimentando una letteratura del riconoscimento e dell'appartenenza che esprime la sua funzione pacificatoria (Chambers, 2020). Ma la varietà rende anche possibile sfruttare la funzione sovversiva della letteratura (Taibo II, 2006; Chambers, 2015) che, nel proporre rappresentazioni della complessità della realtà, offre uno strumento potente di comprensione del mondo.

Infine, è necessario prestare attenzione alla funzione di mediazione che il lettore svolge nel processo di conversazione collettiva sulla lettura. Attorno alla lettura ad alta voce condivisa, se ben condotta, si forma una vera e propria comunità di ricerca, composta dall'autore o dall'autrice, dalla persona che legge, e dagli ascoltatori e le ascoltatrici. Il senso di appartenenza a tale comunità facilita processi di confronto e di socializzazione dell'esperienza, di negoziazione di interpretazioni e punti di vista, di ricerca di ipotesi di risoluzione di problemi, di co-costruzione di conoscenze e significati.

Se la lettura scelta è accessibile e la mediazione del lettore è attenta, la lettura ad alta voce condivisa si fa pratica sociale di inclusione profondamente democratica che, se sapientemente condotta, consente a tutte e a tutti di accedere, individualmente e collettivamente, a innumerevoli finestre sulla realtà, di fare inferenze e disegnare tanti mondi possibili, nei quali la specificità di ognuna e ognuno si possa riconoscere, ma nei quali sia anche possibile per tutti e per ciascuno confrontarsi con l'infinita varietà delle scelte immaginabili.

English abstract

"We are not born to read". On this aspect, research and literature now present incontrovertible data. The invention of reading, which dates back a few thousand years, led

to a reorganisation of the brain, which in turn led to the intellectual evolution of the species to its present state. This evolution was only possible due to the human brain's ability to shape itself according to experience and, consequently, to combine new connections between pre-existing structures (Wolf, 2009; Dehaene, 2019). On the other hand, despite the fact that we are not born to read, research in the biological, psychological, neuroscientific, and philosophical fields converges in stating that the final version of the sapien brain is characterised by a narrative structure. An adult person experiences and understands his or her life as a more or less integrated collection of stories, a narrative (Gallagher, 2011; Zahavi 2012). And, then, the question arises as to what impact external narratives of a social nature, including fictional ones, can have on the narrative self. On this topic, research has been particularly prolific in recent years (Consoli, 2018) and shows, among other things, that fictional narratives influence real-world reported beliefs (Marsh et alii, 2003) and beliefs related to the self (Djikic et alii, 2009), modify prosocial attitudes and behaviours (Bal & Veltkamp, 2013; Johnson, 2012), facilitates the activation of cognitive empathy and the ability to understand the other (Kidd & Castano, 2013), promotes prejudice reduction (Vezzali et alii, 2015).

Literature has a privileged relationship with language. Language constitutes a metamorphosis of thought (Smorti, 2018), has the power to shape our behaviour (Chambers, 2020), to define us and to describe and interpret the world (Gheno, 2019). It is not the experiences we have that shape us, but the stories we tell about those experiences. Shared reading aloud of stories also possesses a fundamental characteristic: the relationship with the reader and the social group of listeners. In reading aloud "those who read together feel that they belong to a kind of community in which the mediation of adult references (teachers, parents) intervenes, which promotes the production of questions and accompanies the co-construction of answers, and by the confrontation with peers which opens up the possibility of appropriating multiple interpretations and different points of view to read and re-read reality and the self.

In the context of shared reading aloud, the reader holds, a great power, that of choosing what to read. It is a great power, because, precisely, what we read stimulates, orients, shapes, transforms the listener.

Reading is considered, without a doubt, one of the fundamental agents of the construction of gender role awareness and socialisation (Gianini Belotti, 1973; Blakemore, Berenbaum, & Liben, 2009).

The process of structuring gender identity is, in fact, the complex result of the interaction between biological, cognitive and socio-cultural factors (Ruble et alii, 2006; Blakemore et alii, 2009). Research that emphasises socio-cultural aspects, the construction and structuring of gender identity is mainly ascribable to the numerous influences present in the social context: the family and the group of reference adults (relatives, teachers, etc.) that represent role models, exhibit role models, and are the most important factors in the development of gender identity.) that represent role models, exhibit expectations, activate encouraging or discouraging attitudes (Fagot, Rodgers & Leinbach, 2000); the peer group that through gender segregation produces "separate cultures" (Maccoby, 1998); toys, the media (books, television, video games, Internet), language that explicitly or implicitly convey stereotypical messages (Huston & Wright, 1996; Kinder, 1999; Signorielli, 2001).

In order for the reading activity to propose itself as a welcoming, inclusive "zone", respectful of differences, a device for identifying and at the same time overturning established models, a tool for deconstructing stereotypes and reducing prejudice, at least two aspects must be

borne in mind: the choice of what is read and the mediation of confrontation and sharing with and between the listeners.

The reader's choice must be oriented towards a multiplicity of proposals that guarantee a wide variety of protagonists (from the point of view of physical characteristics, gender, sexual orientation, cultural background, worldviews, socio-economic position, abilities, family models, etc.), the events depicted (in terms of the problems they face, the strategies they use, the solutions they find, the ways in which the protagonists relate to each other and the places, spaces and times of the story, narrative forms, the types of relationship they have with each other, etc...), of events represented (in terms of the problems they face, the strategies they use, the solutions they find, the ways in which the protagonists relate to each other and the places, spaces and times of the story), of narrative forms, literary genres, languages and styles (Batini, 2022).

Finally, attention must be paid to the mediating function that the reader plays in the process of collective conversation about reading. Around shared reading aloud, if well conducted, a real community of research is formed, consisting of the author, the person reading, and the listeners. The sense of belonging to such a community facilitates processes of confrontation and socialisation of experience, negotiation of interpretations and points of view, the search for problem-solving hypotheses, and the co-construction of knowledge and meanings.

If the reading chosen is accessible and the reader's mediation is attentive, shared reading aloud becomes a social practice of profoundly democratic inclusion that, if wisely conducted, allows everyone and everyone to access, individually and collectively, countless windows on reality, to make inferences and design many possible worlds, in which the specificity of each and everyone can recognise themselves, but in which it is also possible for each and everyone to confront the infinite variety of imaginable choices.

Reading to understand others.

Leggere per capire gli altri.

Emanuele Castano (Università degli Studi di Trento)
emanuele.castano@unitn.it

English abstract

In the beginning it was stories

When we imagine our hunter-gatherer ancestors, we typically conjure up two images. One of them is, well, hunting prays with stones and spears, and gathering fruits from bushes and trees. The other image is of them gathered around the fire, telling stories. Aside from the particularly apt use of tools, there is nothing uniquely human about the first image. Telling each other stories, however, we are pretty sure it is an activity that is exquisitely specific to homo sapiens. It thus stands to reason that it be associated with our quintessential characteristics, namely culture and hyper-sociability (Tomasello, 2014). Anthropologists have in fact suggested that it is through storytelling, and storylistening, that we have developed the capacity to imagine virtual communities which in turn scaffolded the formation of actual ones, thus ensuring cooperative behaviour and the formation of societies of ever-increasing complexity (Wiessner, 2014). Central to these processes is the capacity the process of mentalizing, or Theory of Mind (ToM): the capacity to infer and represent other people's mental states. In other words, to understand others. Archeological

artifacts provide hints, but discussions about how these processes co-evolved in the ancient past is necessarily speculative. The relation between stories and ToM has however been investigated empirically in contemporary research.

Stories and Theory of Mind

Two decades ago the first evidence of this relation emerged in research studies that looked at the covariance between people's engagement with fiction and ToM (Mar et al., 2006). To measure engagement with fiction an adapted version of the Author Recognition Test was used. This consists of presenting participants with a list of names of fiction and nonfiction and tasking them to select the names of authors they knew. On the basis of such responses, researchers calculate, for each participant, a score of exposure to fiction - and to nonfiction. The same participants subsequently performed a series of tests, including the Reading the Mind in the Eyes (Baron-Cohen et al., 2001). The RMET is among the most widely used Theory of Mind measures. It assesses accuracy in inferring others' mental states by observing only the eye region. Results from these studies suggest that exposure fiction (but not to non-fiction) correlates with performance on the RMET. A decade ago, these results were further qualified by a research program that I started in 2013.

What stories and Theory of Mind?

In a first set of experiments, participants were randomly assigned to read one among many excerpts from novels or short stories that had previously been classified as literary or popular fiction; subsequently they completed various measures of ToM, including the previously discussed RMET. Results showed only those who had read *literary* fiction scored higher on ToM test, while those who read popular fiction scored similarly to those who had read nothing or who had read nonfiction. Follow-up experiments that used either the exact same methodology (e.g., Kidd & Castano, 2019; Kidd et al., 2016; van Kuijk, Verkoeijen, Dijkstra, & Zwaan, 2018) or conceptually similar ones (Black & Barnes, 2015; Castano, 2021; Pino & Mazza, 2016; Schwerin & Lenhart, 2022) largely replicated the findings (see also Kidd & Castano, 2017a; Panero et al., 2016; for meta-analytical reviews see Dodell-Feder & Tamir, 2018; Quinlan et al., 2022). In addition to these experimental findings, correlational research also evidences a specific relation between engagement with literary fiction and ToM. Contrary to the pioneering studies reviewed above (Mar et al., 2006), instead of a single score assigned to participants based on their response to the Author Recognition Tests, the most recent studies computed two scores: one for exposure to popular fiction and one for exposure to literary fiction (Kidd & Castano, 2017b). In line with the results obtained in the experimental work, in which exposure to fiction is manipulated, rather than measured, these studies also revealed that it is only literary fiction that is (positively) associated with Theory of Mind (see also Castano et al., 2020; 2021; & Vasudevan, 2022). What is so special about literary fiction that leads to its unique contribution to our capacity to understand others?

The language of stories

My initial insight about this question, which jumpstarted this entire research program, is that literary fiction is populated by complex, unpredictable characters, which are often referred to as "round," in contrast to the "flat" characters of popular fiction (Forster, 2002). In fact, recent empirical research confirms that characters of literary fiction are perceived as more complex than those of popular fiction (Castano, 2021; Kidd and Castano, 2019). There is little doubt that both popular and literary fiction require interpretation, inferential, and

attributional processes (Graesser et al., 1994), but my contention is that literary characters require more of it. To say it with the words of cognitive literary scholar Lisa Zunshine: literary characters “make the reader infer implied mental states in addition to (and sometimes instead of) spelling some out” (Zunshine, 2019, p. 5).

Direct evidence of the relation between engagement with fiction where mental states are implied, rather than explicitly described, and ToM skills, is not to my knowledge available when it comes to adults, but a study using children books supports this conjecture. In this study, children were read fictional stories that varied, depending on the condition, with respect to the presence vs. absence of metacognitive language. Consistent with the rationale proposed here, it was children who were read fiction without metacognitive language that subsequently scored higher on Theory of Mind tasks. In other words, having to infer characters’ thoughts and feelings for themselves, instead of being told what these were (via metacognitive language), strengthened their mentalizing skills (Peskin & Astington, 2004). If engagement with literary fiction is associated with greater ToM skills among adults, could it be that this type of fiction also contains fewer mental states words, compared to popular fiction? Initial evidence from my own research support this conjecture (Castano et al., 2022a).

This latest finding brings us to the final aspect of my program of research, which focuses on the language of fiction. While the literary *versus* popular is undoubtedly influenced by sociological processes and it is historically bounded, could it be that their language differs over and beyond the specific dimension of metacognition? I attempted to answer this question by putting together a corpora of literary and popular fiction and analyzed them via computational linguistic tools. What emerged was that the language of literary fiction is more complex, both from a lexical and syntax standpoint, than that of popular fiction (Castano et al., 2022b). First, this result is related to the overall argument that literary fiction is more complex than popular fiction (Kidd & Castano, 2013). Second, it dovetails with conjecturing and findings from evolutionary psychology.

Evolutionary accounts have suggested that social communication, which for homo sapiens largely overlaps with language, and particularly complex language, may have developed as a response to an evolutionary pressure for the development of a sophisticated social cognition system to sustain sociability and functioning within social groups. Once in place, however, language may have allowed for the development of, and further scaffolded, increasingly complex social cognition. This causal loop has been primarily investigated in the context of the ToM, and empirical evidence has begun to accumulate suggests that language complexity, and specifically syntax complexity, is associated with ToM skills in both children (de Villers & Pyers, 2002) and adults (Oesch & Dunbar, 2017).

Conclusive thoughts

I have summarized here the main findings emerging from my research program, stemming from both human experimentation and correlational studies and to text analyses using computational linguistic tools. This research has been conducted exclusively with adults, and largely builds upon a distinction between literary and popular fiction, which is primarily pertinent for fiction aimed at adults. Can we generalize to the activities of being read to, as opposed to reading oneself, and to the developmental stages of the school years?

Important differences exist between the social cognition of, say, a 10-year old and a middle age person, and these will need to be carefully considered. For instance, the research mentioned above showing that eliminating metacognition language from children books

resulted in children stronger ToM skills development came to a surprise to the authors, since it is customarily thought that children have to learn such language in order to be able to engage in mentalizing. This brings us back to the debate, briefly mentioned above, about the primacy of social cognition or that of language. It is thus possible that, at least at a very early stages of development, typically prior to elementary school years, mentalizing language may need to be present to aid children develop their capacity to think in a complex manner about the mind of others. However, subsequently, reading and being read stories that require more inference will be beneficial. Amid the general call for more reading, we should thus also reflect upon what we want our children and youth to read, and being read to.

Abstract italiano

In principio erano le storie

Quando immaginiamo i nostri antenati cacciatori-raccoglitori, in genere ci vengono in mente due immagini. Una è quella di loro che cacciano con pietre e lance e raccolgono frutti da arbusti e alberi. L'altra immagine è quella di loro riuniti intorno al fuoco a raccontare storie. A parte l'uso particolarmente azzecato degli strumenti, non c'è nulla di unicamente umano nella prima immagine. Raccontarsi storie, invece, siamo quasi certi che sia un'attività squisitamente specifica dell'homo sapiens. È quindi logico che sia associata alle nostre caratteristiche per eccellenza, ovvero la cultura e l'ipersocialità (Tomasello, 2014). Gli antropologi hanno, infatti, suggerito che è attraverso la narrazione e l'ascolto di storie che abbiamo sviluppato la capacità di immaginare comunità virtuali che, a loro volta, hanno favorito la formazione di comunità reali, garantendo così un comportamento cooperativo e la formazione di società di complessità sempre maggiore (Wiessner, 2014). Al centro di questi processi c'è la capacità di mentalizzare, o Teoria della Mente (ToM): la capacità di inferire e rappresentare gli stati mentali degli altri. In altre parole, di capire gli altri. Gli artefatti archeologici forniscono degli indizi, ma le discussioni su come questi processi si siano co-evoluti nell'antico passato sono necessariamente speculative. La relazione tra storie e ToM è stata tuttavia indagata empiricamente nella ricerca contemporanea.

Storie e teoria della mente

Due decenni fa la prima prova di questa relazione è emersa all'interno di studi di ricerca che hanno esaminato la covarianza tra l'impegno delle persone con la narrativa e la ToM (Mar et al., 2006). Per misurare l'impegno con la narrativa è stata utilizzata una versione adattata del test di riconoscimento degli autori. Questo consiste nel presentare ai partecipanti un elenco di nomi di narrativa e saggistica e nel chiedere loro di selezionare i nomi degli autori che conoscevano. Sulla base di queste risposte, i ricercatori calcolano, per ogni partecipante, un punteggio di esposizione alla narrativa - e alla saggistica. Gli stessi partecipanti hanno poi eseguito una serie di test, tra cui il Reading the Mind in the Eyes (Baron-Cohen et al., 2001). L'RMET è una delle misure della Teoria della Mente più utilizzate. Valuta l'accuratezza nel dedurre gli stati mentali degli altri osservando solo la regione degli occhi. I risultati di questi studi suggeriscono che l'esposizione alla narrativa (ma non alla saggistica) è correlata con le prestazioni nel RMET. Una decina di anni fa, questi risultati sono stati ulteriormente qualificati da un programma di ricerca che ho avviato nel 2013.

Quali storie e la Teoria della Mente?

In una prima serie di esperimenti, i partecipanti sono stati assegnati in modo casuale a leggere uno tra molti estratti di romanzi o racconti che erano stati precedentemente

classificati come narrativa letteraria o popolare; successivamente hanno completato varie misure della ToM, tra cui il già discusso RMET. I risultati hanno mostrato che solo coloro che avevano letto narrativa letteraria hanno ottenuto punteggi più alti nel test ToM, mentre coloro che avevano letto narrativa popolare hanno ottenuto punteggi simili a coloro che non avevano letto nulla o che avevano letto saggistica. Esperimenti successivi che hanno utilizzato la stessa metodologia (ad esempio, Kidd & Castano, 2019; Kidd et al., 2016; van Kuijk, Verkoeijen, Dijkstra, & Zwaan, 2018) o concettualmente simili (Black & Barnes, 2015; Castano, 2021; Pino & Mazza, 2016; Schwerin & Lenhart, 2022) hanno ampiamente replicato i risultati (si veda anche Kidd & Castano, 2017a; Panero et al., 2016; per le revisioni meta-analitiche si veda Dodell-Feder & Tamir, 2018; Quinlan et al., 2022). Oltre a questi risultati sperimentali, la ricerca correlazionale evidenzia anche una relazione specifica tra l'impegno nella narrativa letteraria e la ToM.

A differenza degli studi pionieristici esaminati in precedenza (Mar et al., 2006), invece di un unico punteggio assegnato ai partecipanti in base alle loro risposte ai test di riconoscimento degli autori, gli studi più recenti hanno calcolato due punteggi: uno per l'esposizione alla narrativa popolare e uno per l'esposizione alla narrativa letteraria (Kidd & Castano, 2017b). In linea con i risultati ottenuti nei lavori sperimentali, in cui l'esposizione alla narrativa viene manipolata, piuttosto che misurata, questi studi hanno anche rivelato che è solo la narrativa letteraria a essere associata (positivamente) alla Teoria della mente (si veda anche Castano et al., 2020; 2021; & Vasudevan, 2022). Cosa c'è di così speciale nella narrativa letteraria che la porta a contribuire in modo unico alla nostra capacità di comprendere gli altri?

Il linguaggio delle storie

La mia intuizione iniziale su questa domanda, che ha dato il via all'intero programma di ricerca, è che la narrativa letteraria è popolata da personaggi complessi e imprevedibili, spesso definiti "rotondi", in contrasto con i personaggi "piatti" della narrativa popolare (Forster, 2002). In effetti, recenti ricerche empiriche confermano che i personaggi della narrativa letteraria sono percepiti come più complessi di quelli della narrativa popolare (Castano, 2021; Kidd e Castano, 2019). È indubbio che sia la narrativa popolare che quella letteraria richiedano processi interpretativi, inferenziali e attributivi (Graesser et al., 1994), ma la mia tesi è che i personaggi letterari ne richiedano di più. Per dirla con le parole della studiosa di letteratura cognitiva Lisa Zunshine: i personaggi letterari "fanno sì che il lettore inferisca stati mentali impliciti oltre a (e a volte invece di) esplicitarne alcuni" (Zunshine, 2019, p. 5).

Non sono a conoscenza di prove dirette della relazione tra l'impegno con la narrativa in cui gli stati mentali sono impliciti, piuttosto che esplicitamente descritti, e le abilità di ToM, ma uno studio che utilizza libri per bambini supporta questa congettura. In questo studio, ai bambini sono state lette storie di fantasia che variavano, a seconda della condizione, rispetto alla presenza o all'assenza di linguaggio metacognitivo. Coerentemente con la logica qui proposta, i bambini a cui sono state lette storie senza linguaggio metacognitivo hanno ottenuto punteggi più alti nei compiti di Teoria della mente. In altre parole, il fatto di dover dedurre da soli i pensieri e i sentimenti dei personaggi, invece di sentirsi dire quali sono (attraverso il linguaggio metacognitivo), ha rafforzato le loro capacità di mentalizzazione (Peskin & Astington, 2004). Se l'impegno nella narrativa letteraria è associato a maggiori capacità di ToM negli adulti, è possibile che questo tipo di narrativa contenga anche un minor numero di parole relative agli stati mentali, rispetto alla narrativa popolare? I primi risultati della mia ricerca supportano questa ipotesi (Castano et al., 2022a).

Quest'ultima scoperta ci porta all'ultimo aspetto del mio programma di ricerca, che si concentra sul linguaggio della narrativa. Sebbene la contrapposizione tra letterario e popolare sia indubbiamente influenzata da processi sociologici e sia storicamente delimitata, è possibile che il loro linguaggio differisca al di là della dimensione specifica della metacognizione? Ho cercato di rispondere a questa domanda mettendo insieme corpora di narrativa letteraria e popolare e analizzandoli attraverso strumenti linguistici computazionali. È emerso che il linguaggio della narrativa letteraria è più complesso, sia dal punto di vista lessicale che sintattico, di quello della narrativa popolare (Castano et al., 2022b). In primo luogo, questo risultato è legato alla tesi generale secondo cui la narrativa letteraria è più complessa di quella popolare (Kidd & Castano, 2013). In secondo luogo, è in linea con le congetture e le scoperte della psicologia evolutiva.

I resoconti evolutivi hanno suggerito che la comunicazione sociale, che per l'homo sapiens si sovrappone in larga misura al linguaggio, e in particolare al linguaggio complesso, potrebbe essersi sviluppata come risposta a una pressione evolutiva per lo sviluppo di un sofisticato sistema di cognizione sociale per sostenere la socievolezza e il funzionamento all'interno dei gruppi sociali. Una volta in funzione, tuttavia, il linguaggio potrebbe aver permesso lo sviluppo di una cognizione sociale sempre più complessa e averne favorito l'impalcatura. Questo ciclo causale è stato studiato principalmente nel contesto della ToM e l'evidenza empirica che ha iniziato ad accumularsi suggerisce che la complessità del linguaggio, e in particolare la complessità della sintassi, è associata alle abilità della ToM sia nei bambini (de Villiers & Pyers, 2002) sia negli adulti (Oesch & Dunbar, 2017).

Letture, territori, traduzioni.

Readings, territories, translations.

Alessio Surian (Università degli Studi di Padova)
alessio.surian@unipd.it

Abstract italiano

Il contributo ha carattere euristico: esplora le relazioni delle attività di lettura ad alta voce con la dimensione materiale e contestuale cui rimandano e in cui sono direttamente o indirettamente inserite. In particolare, vengono prese in considerazione quattro lenti d'indagine.

Una prima lente riguarda il registro metaforico ed il suo rapporto con il nostro corpo, l'ambiente in cui viviamo e la progressiva de-territorializzazione dei processi educativi. Questo registro ci invita a prendere in considerazione il modo in cui capiamo noi stessi e il mondo in cui viviamo attraverso l'immaginazione figurata, prestando attenzione agli aspetti figurati del linguaggio che mettono in luce la struttura poetica della mente (Gibbs, 2006) entrando nel merito della natura del pensiero e dei ragionamenti quotidiani. Da un lato, riflettere su questi aspetti mette in evidenza lo stretto rapporto fra (a) gli aspetti di comunicazione teatrale, materiale e corporea legati al leggere, (b) la dimensione di costruzione (più o meno condivisa) dei significati e (c) lo scarto fra i riferimenti culturali della generazione che insegna e di quella che apprende. Un esempio? Qualche giorno fa leggevo un testo scritto da un bambino della scuola primaria in cui descriveva "un orologio che va senza telefono".

Una seconda lente ha a che fare con la scelta più o meno consapevole di un “canone”. Leggere ad alta voce è importante per lo sviluppo cognitivo e affettivo di chi ascolta ed è un momento che esemplifica ciò che chi insegna ritiene significativo. Nei contesti educativi ci sono opportunità limitate per farlo. Come e cosa scegliamo di leggere? Chi e cosa queste scelte riconoscono e promuovono e chi e cosa mettono in ombra. Due esempi dal mese appena trascorso: l’Università Roma Tre ha insignito Mimmo Cuticchio, maestro dell’arte dei pupi siciliani, della Laurea Honoris Causa in Teatro, Musica e Danza, per la sua abilità nel coniugare “mestiere e creazione”, dando “nuova vita ad antiche e nobili tradizioni, affermandosi quale maestro indiscusso del teatro contemporaneo”; l’Università Federale di Rio de Janeiro ha insignito della Laurea Honoris Causa Eliane Potiguara (autrice nel 1975 de “La terra è la madre dell’indio”, e del poema “Identidade indígena”) e Carlos de Assumpção (autore del poema “Protesto” e “decano” della letteratura afrobrasiliiana).

Una terza lente prende in considerazione un aspetto specifico del “canone” e riguarda il ritardo con cui in Italia si affronta il plurilinguismo a scuola, tema che, a sua volta, offre numerose declinazioni: l’approccio emergenziale e legato al “deficit” nel rapporto con i mondi delle migrazioni, l’insegnamento delle lingue “straniere”, il riconoscimento dei diversi aspetti di mediazione linguistico-culturale che attraversano gli spazi e le relazioni scolastiche ed il curriculum implicito.

Una quarta lente può essere letta in chiave di sintesi e rimanda al rapporto fra lettura ad alta voce ed educazione alla cittadinanza, in particolare quando si tratta di declinarla nelle esplicitazioni dei rapporti fra dimensione locale e planetaria. Qualcosa si muove sul fronte istituzionale a proposito della Strategia italiana per l’Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG), approvata dal Consiglio Nazionale per la Cooperazione allo Sviluppo (CNCS) a febbraio 2018. L’undici giugno 2020 il Comitato Interministeriale per la Cooperazione allo Sviluppo (CICS) ha approvato la Strategia ECG che è anche il documento di riferimento della Legge Regionale approvata il 9 giugno dal Consiglio Regionale delle Marche su “Interventi di promozione dell’educazione alla cittadinanza globale (ECG) ed alla cultura della sostenibilità”. A giugno 2022 è stato presentato il documento con le linee guida per i “Piani territoriali per l’ECG” imperniati su processi multi-attore così come è avvenuto già nel processo che ha portato all’adozione della Strategia ECG da parte del CNCS: sono state coinvolte in processi di dialogo e scrittura collettiva organizzazioni del terzo settore, imprenditori, Regioni e una pluralità di Ministeri e agenzie. Nel richiamare approcci educativi e prospettive pedagogiche, la Strategia ECG prenda esplicitamente in considerazione la pedagogia narrativa e alcune delle esperienze italiane più significative degli anni ’60 e ’70, legate a maestri quali Celestin Freinet, Mario Lodi, Danilo Dolci.

English abstract

The contribution is heuristic in nature: it explores the relationships of reading aloud activities with the material and contextual dimension to which they refer and in which they are directly or indirectly embedded. In particular, four lenses of investigation are considered.

A first lens concerns the metaphorical register and its relationship with our body, the environment in which we live and the progressive de-territorialisation of educational processes. This register invites us to consider how we understand ourselves and the world we live in through figurative imagination, paying attention to the figurative aspects of language that shed light on the poetic structure of the mind (Gibbs, 2006) by entering into the nature of everyday thinking and reasoning. On the one hand, reflecting on these aspects highlights the close relationship between (a) the theatrical, material and corporeal

communication aspects of reading, (b) the (more or less shared) construction dimension of meanings and (c) the gap between the cultural references of the teaching generation and the learning generation. An example? A few days ago I was reading a text written by a primary school child in which he described "a clock that goes without a telephone".

A second lens has to do with the more or less conscious choice of a 'canon'. Reading aloud is important for the cognitive and affective development of the listener and is a moment that exemplifies what those who teach consider meaningful. In educational contexts there are limited opportunities to do this. How and what do we choose to read? Who and what do these choices recognise and promote and who and what do they overshadow. Two examples from the past month the University of Roma Tre awarded Mimmo Cuticchio, master of the art of Sicilian puppets, an Honorary Degree in Theatre, Music and Dance, for his ability to combine 'craft and creation', giving 'new life to ancient and noble traditions, establishing himself as an undisputed master of contemporary theatre'; the Federal University of Rio de Janeiro awarded Eliane Potiguara (author in 1975 of 'The Earth is the Mother of the Indio', and the poem 'Identidade indígena') and Carlos de Assumpção (author of the poem 'Protesto' and 'doyen' of Afro-Brazilian literature) with an Honorary Degree.

A third lens takes into consideration a specific aspect of the 'canon' and concerns the delay with which multilingualism at school is tackled in Italy, a theme that, in turn, offers numerous declinations: the emergency and 'deficit' approach in the relationship with the worlds of migration, the teaching of 'foreign' languages, the recognition of the different aspects of linguistic-cultural mediation that cross school spaces and relationships, and the implicit curriculum.

A fourth lens can be read in a synthesis key and refers to the relationship between reading aloud and citizenship education, particularly when it comes to declining it in the explanations of the relationships between the local and planetary dimensions. Something is moving on the institutional front regarding the Italian Strategy for Education for Global Citizenship (ECG), approved by the National Council for Development Cooperation (CNCS) in February 2018. On 11 June 2020, the Interministerial Committee for Development Cooperation (CICS) approved the ECG Strategy, which is also the reference document of the Regional Law approved on 9 June by the Marche Regional Council on "Interventions for the promotion of Global Citizenship Education (ECG) and the Culture of Sustainability". June 2022 saw the presentation of the document with the guidelines for 'Territorial Plans for ECG' hinging on multi-actor processes, as was already the case in the process that led to the adoption of the ECG Strategy by the CNCS: third sector organisations, entrepreneurs, Regions, and a plurality of Ministries and agencies were involved in collective dialogue and writing processes. In recalling educational approaches and pedagogical perspectives, the ECG Strategy explicitly considers narrative pedagogy and some of the most significant Italian experiences of the 1960s and 1970s, linked to masters such as Celestin Freinet, Mario Lodi and Danilo Dolci.

Scarica attraverso il QR code la bibliografia della sezione “CRESCERE LETTORI.
PROMOZIONE DELLA LETTURA O EDUCAZIONE ALLA LETTURA?”



I RISULTATI DI UNA POLITICA EDUCATIVA LEGGERE: FORTE! AD ALTA VOCE FA CRESCERE L'INTELLIGENZA.

Le azioni e i numeri dei primi tre anni: i risultati qualitativi e quantitativi dal nido e dai servizi per la prima infanzia sino alla scuola secondaria di secondo grado.

The actions and numbers of the first three years: qualitative and quantitative results from nursery and early childhood services through secondary school.

Giulia Barbisoni, Lavinia Della Lena, Martina Pinzino, Eleonora Pera, Federico Batini (Gruppo di ricerca FISSUF, Università degli Studi di Perugia)

Abstract italiano

Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza, è un progetto voluto e promosso dalla Regione Toscana in collaborazione con l'Università degli Studi di Perugia che ne ha curato, sino ad oggi, il coordinamento scientifico (cattedra di pedagogia sperimentale, Dipartimento FISSUF - di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e delle Formazioni, in collaborazione con l'Associazione Nausika e con i lettori volontari di LaAV) e con il partenariato del Cepell ("Centro per il libro e la lettura" del Ministero per i Beni e le Attività Culturali), dell'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana e di Indire (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa).

Il progetto, avviato nel 2019 e giunto al quarto anno di attività, rappresenta una vera e propria "politica educativa", in quanto mira a far divenire la pratica della lettura ad alta voce una pratica routinaria e quotidiana nell'intero sistema di educazione e istruzione toscano (dai servizi per la prima infanzia sino alla secondaria di secondo grado). La finalità principale è quella di ridurre, nel tempo, la dispersione scolastica e garantire a tutte le studentesse e gli studenti, una reale possibilità di successo formativo.

Per perseguire questa finalità attraverso Leggere: Forte! si interviene in tutte le scuole e i servizi educativi toscani per introdurre la creazione di un tempo quotidiano dedicato alla lettura ad alta voce seguendo il metodo proposto. La ricerca sul campo e la letteratura sul tema hanno dimostrato in modo chiaro che la lettura ad alta voce è in grado di produrre una serie di benefici interni ed esterni, con importanti ricadute sul percorso formativo individuale e sul successo scolastico.

Alcuni tra i benefici dimostrati sono:

- Lo sviluppo delle abilità cognitive fondamentali (come: attenzione, pianificazione, successione, simultaneità etc.);
- L'incremento del numero di parole conosciute e gli effetti linguistici in generale;
- Il rinforzo delle abilità complessive di comprensione;
- Lo sviluppo delle capacità di riconoscere le proprie ed altrui emozioni;
- Lo sviluppo di abilità relazionali;
- Il supporto nella costruzione della propria identità, nello sviluppo del pensiero critico e dell'autonomia di pensiero.

L'effetto diretto di questi benefici facilita un percorso scolastico individuale significativo dal momento che l'acquisizione di queste competenze rende possibile il successo formativo e di sviluppare competenze rilevanti ed utili per la vita.

La pratica

La pratica dell'ascolto della lettura ad alta voce di storie nei servizi per l'infanzia e nelle scuole di tutti gli ordini si realizza, seguendo il metodo proposto, in maniera quotidiana, intensiva, progressiva e sistematica, con una particolare attenzione alla bibliovarietà e alla centralità dei soggetti in ascolto. Sono le stesse educatrici e gli stessi educatori dei servizi per la prima infanzia e gli e le insegnanti delle scuole a leggere ad alta voce alle bambine, ai bambini, alle ragazze e ai ragazzi con cui lavorano. Aderire alla politica educativa di "Leggere: Forte!" significa quindi proporre l'ascolto sistematico della lettura ad alta voce nelle classi in cui si insegna e farlo seguendo il metodo e l'approccio forniti durante gli incontri di formazione. A supporto di tale pratica, a partire dal primo anno di progetto, sono state costruite apposite bibliografie, dedicate alle diverse fasce di età, messe a disposizione degli educatori e degli insegnanti e realizzate con il coinvolgimento del personale educativo, delle insegnanti e delle reti bibliotecarie toscane. Al fine di supportare pienamente gli insegnanti, è stato possibile inoltre, nel corso dell'anno scolastico, avere una serie di servizi di sostegno e richiedere un affiancamento da parte di un esperto in presenza per sostenere l'attività o per risolvere eventuali criticità.

La formazione per educatori e docenti

La formazione è dedicata agli educatori e alle educatrici dei servizi educativi per la prima infanzia e alle e ai docenti che operano nelle scuole toscane. Due sono le tipologie di percorsi formativi, riconosciuti nell'ambito del Piano della formazione di ambito del Ministero dell'Istruzione e del Merito: una formazione di base per coloro che aderiscono per la prima volta alla politica educativa, e una formazione a catalogo che offre incontri di approfondimento su tematiche specifiche tra le quali i docenti "esperti" possono scegliere. Con lo stesso fine di sostenere coloro che aderiscono alla politica educativa, oltre che documentare la pratica, nel corso dell'anno educativo/scolastico si sono svolte anche attività di monitoraggio.

La misurazione degli effetti

In tutti i nidi e nelle scuole coinvolte vengono misurati gli effetti per dimostrare l'impatto che l'ascolto della lettura ad alta voce produce sui bambini e sui ragazzi. Durante tutti e tre gli anni sono stati utilizzati metodi qualitativi, in particolare strumenti descrittivi che raccontano i processi e i cambiamenti intercorsi coinvolgendo bambine e bambini, ragazze e ragazzi, educatrici e insegnanti. Gli insegnanti sono stati protagonisti anche di una ricerca condotta da Indire sugli effetti che la pratica ha prodotto su di loro.

Al fine di poter valutare gli effetti quantitativi della lettura ad alta voce sono stati operati confronti tra gruppi di trattamento (le sezioni e le classi che hanno svolto la lettura ad alta voce) e gruppi di controllo (che non hanno svolto la lettura ad alta voce), attraverso la somministrazione di test standardizzati. Tale metodologia di ricerca ha permesso di rilevare eventuali miglioramenti nelle abilità associate alle dimensioni valutate, riconducendo tali evidenze agli effetti dell'esposizione alla lettura ad alta voce.

I risultati di Leggere: forte!

La misurazione degli effetti condotta nel corso dei tre anni di progetto in affiancamento e a sostegno della pratica della lettura ad alta voce, ha permesso di far emergere importanti risultati in merito ai vantaggi conseguiti dai bambini e dagli studenti e rilevanti indicazioni operative. Sia l'analisi della rilevazione quantitativa condotta sul campione ristretto, sia

quella qualitativa estesa a tutti i partecipanti, confermano gli effetti positivi della lettura ad alta voce.

Le evidenze raccolte grazie agli strumenti quantitativi e qualitativi, mettono in luce un quadro coerente tra la percezione degli insegnanti e degli studenti e gli effetti rilevati della pratica della lettura ad alta voce. Gli strumenti quantitativi utilizzati nella fascia d'età 0-6 hanno rilevato incrementi significativi nelle abilità cognitive dei bambini, nelle abilità linguistiche e nelle abilità fino-motorie e grosso-motorie (Bayley-III, 2009; M-P-R, 2017). L'analisi qualitativa dei diari di bordo risulta coerente con questi dati, dal momento che educatori ed educatrici, le e gli insegnanti dichiarano di aver osservato miglioramenti nella memoria, nel lessico, nelle abilità motorie e nel gioco simbolico.

Nella fascia scolare emergono significativi miglioramenti nelle capacità di comprensione e nelle competenze necessarie a formulare e utilizzare concetti verbali recuperando informazioni precedentemente apprese, sviluppi nelle abilità linguistiche e nella capacità di elaborare verbalmente nuove risposte (WISC-IV, 2003) nonché miglioramenti nelle abilità cognitive (CAS-2, 1997). Tali evidenze sono in linea con la percezione degli insegnanti che segnalano miglioramenti dell'attenzione, della concentrazione, delle competenze linguistiche, con un importante arricchimento del vocabolario, delle abilità di comprensione del testo e dei tempi di apprendimento e anche un miglioramento (effetti indiretti) nelle abilità di lettura autonoma (oltre a un maggiore interesse per la stessa) e di scrittura.

La coerenza delle evidenze qualitative e quantitative avvalorava l'efficacia della lettura ad alta voce come strumento educativo e didattico basato sulle evidenze, potente e sostenibile, in grado di promuovere lo sviluppo complessivo dei soggetti e dei gruppi.

English abstract

Reading: Loud! Aloud Makes Intelligence Grow, is a project desired and promoted by the Region of Tuscany in collaboration with the University of Perugia, which has overseen its scientific coordination to date (chair of experimental pedagogy, FISSUF Department - of Philosophy, Social, Human and Education Sciences, in collaboration with the Nausika Association and the volunteer readers of LaAV) and with the partnership of Cepell ('Centre for Books and Reading' of the Ministry of Cultural Heritage and Activities), the Regional School Office for Tuscany and Indire (National Institute for Documentation Innovation Educational Research).

The project, launched in 2019 and now in its fourth year of activity, represents a true "educational policy", as it aims to make the practice of reading aloud a routine and daily practice in the entire Tuscan education and instruction system (from early childhood services up to secondary school). The main aim is to reduce, over time, school drop-out and guarantee all students a real chance of educational success.

In order to pursue this aim, through Leggere: Forte! we act in all schools and educational services in Tuscany to introduce the creation of a daily time dedicated to reading aloud following the proposed method. Research in the field and literature on the subject have clearly demonstrated that reading aloud can produce a series of internal and external benefits, with important repercussions on the individual's educational pathway and scholastic success.

Some of the proven benefits are:

- The development of fundamental cognitive skills (such as: attention, planning, succession, simultaneity, etc.);
- The increase in the number of known words and linguistic effects in general;

- The reinforcement of overall comprehension skills;
- The development of the ability to recognise one's own and others' emotions;
- The development of interpersonal skills;
- The support in the construction of one's own identity, the development of critical thinking and autonomy of thought.

The direct effect of these benefits facilitates a meaningful individual educational pathway since the acquisition of these skills makes it possible to be successful in education and to develop relevant and useful life skills.

The practice

The practice of listening to the reading aloud of stories in children's services and schools of all levels is carried out, following the proposed method, in a daily, intensive, progressive and systematic manner, with a focus on bibliovariety and the centrality of the listening subjects. It is the same educators at the early childhood services and school teachers who read aloud to the children, boys, girls and boys with whom they work. Adhering to the educational policy of "Leggere: Forte!" therefore means proposing systematic listening to reading aloud in the classrooms in which they teach and doing so following the method and approach provided during the training sessions. To support this practice, starting from the first year of the project, special bibliographies, dedicated to the different age groups, have been built and made available to educators and teachers and realised with the involvement of educational staff, teachers and the Tuscan library networks. In order to fully support teachers, it was also possible, during the school year, to have a series of support services and to request coaching from an expert in attendance to support the activity or to resolve any critical issues.

Training for educators and teachers

The training is dedicated to educators and teachers of early childhood education services and to teachers working in Tuscan schools. There are two types of training courses, recognised within the framework of the Ministry of Education and Merit's Training Plan: basic training for those joining the education policy for the first time, and catalogue training that offers meetings

in-depth training on specific topics from which 'expert' teachers can choose. With the same aim of supporting those who adhere to the education policy, as well as documenting the practice, monitoring activities also took place during the educational/scholastic year.

“La voce degli studenti!”. tre indagini esplorative condotte all’interno della politica educativa: “leggere forte: ad alta voce! fa crescere l’intelligenza.

"Students' Voice!". three exploratory surveys conducted within the educational policy, "reading loud: out loud! raises intelligence.

Giulia Mattiacci, Lia Corrieri, Aurora Castellani, Heidi Marazzita, Federico Batini (Gruppo di ricerca FISSUF, Università degli Studi di Perugia)

Abstract italiano

Background

Il contributo presenta tre indagini esplorative condotte all’interno della terza annualità del progetto “Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l’intelligenza”, una politica educativa promossa dalla Regione Toscana con lo scopo di introdurre nelle sezioni e nelle classi di ogni ordine e grado la lettura ad alta voce da parte dell’insegnante in modo intensivo e sistematico (Batini, 2021). La ricerca mira, da un lato, a mettere in luce le voci, il punto di vista, le opinioni e le esperienze degli studenti che hanno sperimentato le sessioni di lettura ad alta voce e, dall’altro, a comprendere se l’esposizione alla lettura ad alta voce, così come proposta dal metodo seguito nella politica educativa, abbia un impatto sulla qualità del vissuto, soprattutto emotivo, sulle opinioni e sugli atteggiamenti degli studenti esposti alla lettura, se messi a confronto con studenti che hanno seguito la consueta didattica proposta dalla scuola.

Metodo

Studio 1. Sono stati condotti 16 Focus Group con classi di scuola primaria e secondaria di I grado, al fine di approfondire le percezioni degli studenti rispetto a differenti temi come l’esperienza con la lettura e, nello specifico, quella ad alta voce, e il rapporto personale con il libro. I Focus Group sono stati realizzati sia all’interno di classi aderenti alla politica di “Leggere: Forte!” (LF) sia in classi non aderenti a “Leggere: Forte!” (NLF), per poter verificare se e quanto l’esposizione alla lettura ad alta voce influenzasse le percezioni dei ragazzi nei confronti della lettura stessa. I corpus trascritti sono stati prima analizzati e categorizzati da tre ricercatrici in maniera indipendente procedendo poi a un confronto e alla negoziazione di accordi interpretativi. Successivamente l’analisi condotta si è focalizzata sulle evidenze emotivo-affettive emerse, ispirandosi al metodo “Mood Meter” proposto da Brackett e colleghi (2019).

Studio 2. È stata somministrata la scala di Disposizione alla lettura a 98 studenti di classi aderenti alla politica educativa di Scuola Sec. di I e II grado. La scala valuta l’atteggiamento nei confronti della lettura ed i conseguenti comportamenti ad esso associati, come l’evitamento o meno di situazioni riguardanti la lettura (Alexander & Filler, 1976) e si compone di tre sotto-scale: cognitiva, emotiva e conativa. L’analisi dei dati ha previsto il calcolo del punteggio totale medio ottenuto dagli studenti alla Scala di Disposizione alla lettura ed il calcolo del punteggio medio ottenuto alle singole sotto-scale, con il fine di confrontare i punteggi medi ottenuti dagli studenti delle Scuole Sec. di II Grado con quelli degli studenti delle Scuole Sec. di I Grado. In un secondo momento si sono confrontati i punteggi ottenuti dagli studenti del campione “Leggere:Forte!” con quelli di 98 studenti comparabili per età e grado d’istruzione non aderenti alla politica educativa, attraverso l’analisi della varianza (ANOVA), con l’obiettivo di valutare se nelle classi delle Scuole Secondarie fosse presente una differenza nella disposizione alla lettura, tra gli studenti che

hanno aderito alla politica educativa e quelli che invece hanno proseguito la didattica ordinaria.

Studio 3. Al fine di conoscere l'opinione degli alunni e delle alunne, aderenti alla politica educativa, in merito all'attività della lettura, sono stati elaborati tre differenti questionari sulle abitudini di lettura, rivolti agli studenti delle Scuole Primarie e delle Scuole Secondarie di I e di II grado. Ogni questionario si distingue per complessità di contenuti e modalità di rilevazione delle risposte. L'analisi condotta ha comportato in parallelo il calcolo di percentuali di risposta ai singoli item a scelta multipla e un'elaborazione delle risposte aperte mediante categorizzazione ex-post o altre forme descrittive alternative, come la nuvola di parole.

Risultati

Studio 1. L'indagine ha evidenziato, nel complesso, differenze nella numerosità e nella distribuzione delle occorrenze per categoria tra gruppi LF e NLF. L'analisi della mappatura emotiva, in particolare, ha rilevato un repertorio emotivo espresso significativamente più ampio nelle classi aderenti al progetto "Leggere: Forte!", rispetto alle classi non aderenti a "Leggere: Forte!", con significatività statistica dimostrata attraverso test T di Student. A partire da queste evidenze, si ipotizza che l'esposizione alla lettura intensiva di narrativa permetta di acquisire una maggiore competenza nella discriminazione e nella competenza emotiva.

Studio 2. I risultati hanno messo in luce come il campione totale di studenti di scuola secondaria (LF) mostri una tendenza positiva nella disposizione alla lettura, in termini di idee, emozioni e comportamenti. Dal confronto tra Scuole Sec. di I e II Grado si evince come la media del punteggio ottenuta per la disposizione alla lettura presenti un andamento simile per entrambi i gruppi, confermando una tendenza positiva nella disposizione alla lettura. Anche nelle sottoscale i due gruppi evidenziano un andamento simile. Nonostante la tendenza che accomuna i due gruppi, nelle Scuole Sec. di I Grado, i ragazzi e le ragazze ottengono punteggi lievemente superiori in tutte le dimensioni indagate, se confrontati con il gruppo di Sec. di II Grado: la rilevazione dei tempi e della continuità della lettura ad alta voce, superiore nella secondaria di I grado, può rappresentare una possibile spiegazione. Infine, dal confronto dei punteggi medi ottenuti dal gruppo LF con quelli del gruppo NLF effettuato attraverso l'analisi della varianza (ANOVA) si osserva una differenza statisticamente significativa tra gruppo LF e NLF in ciascuna delle dimensioni indagate: scala totale, componente cognitiva, componente affettiva e componente conativa ($p < 0.0001$). Si osserva pertanto una maggiore disposizione alla lettura nei gruppi LF rispetto ai gruppi NLF.

Studio 3. L'indagine condotta ha permesso di evidenziare le abitudini di lettura più diffuse tra bambini e ragazzi, le loro preferenze di lettura, i criteri con cui scelgono i libri, la frequentazione di eventi dedicati alla lettura, come è nato l'interesse nei confronti della lettura ed il tempo che essi dedicano alla lettura. I risultati ottenuti hanno offerto così un'interessante panoramica sulle opinioni e sui comportamenti di bambini e ragazzi rispetto alle esperienze di lettura.

English abstract

Background

The contribution presents three exploratory surveys conducted as part of the third year of the project "Leggere: Forte! Aloud makes intelligence grow", an educational policy promoted by the Region of Tuscany with the aim of introducing reading aloud by the teacher in sections and classes of all levels in an intensive and systematic way (Batini, 2021). The research aims,

on the one hand, to shed light on the voices, views, opinions and experiences of students who have experienced the read aloud sessions and, on the other, to understand whether exposure to reading aloud, as proposed by the method followed in the educational policy, has an impact on the quality of experience, especially emotional, opinions and attitudes of students exposed to reading, when compared with students who have followed the usual teaching proposed by the school.

Method

Study 1. 16 Focus Groups were conducted with primary and secondary school classes in order to investigate the students' perceptions on different topics such as their experience with reading and, specifically, reading aloud, and their personal relationship with books. The focus groups were carried out both in classes adhering to the "Leggere: Forte!" (LF) policy and in classes not adhering to "Leggere: Forte!" (NLF), in order to verify if and how much the exposure to reading aloud influenced the pupils' perceptions towards reading itself. The transcribed corpora were first analysed and categorised by three researchers independently and then compared and interpretative agreements were negotiated. Subsequently, the analysis conducted focused on the emotional-affective evidence that emerged, drawing inspiration from the 'Mood Meter' method proposed by Brackett and colleagues (2019).

Study 2. The Disposition to Read scale was administered to 98 students from classes adhering to the educational policy of Secondary I and Secondary II Schools. The scale assesses attitudes towards reading and the consequent associated behaviours, such as the avoidance or non-avoidance of situations concerning reading (Alexander & Filler, 1976) and consists of three sub-scales: cognitive, emotional and conative. The data analysis involved the calculation of the average total score obtained by the students on the Reading Disposition Scale and the calculation of the average score obtained on the individual sub-scales, with the aim of comparing the average scores obtained by Secondary School students with those of First Grade students. In a second step, the scores obtained by the students in the "Leggere:Forte!" sample were compared with those of 98 students comparable by age and educational level who did not adhere to the educational policy, through the analysis of variance (ANOVA), with the aim of assessing whether there was a difference in the reading disposition in the secondary school classes, between the students who adhered to the educational policy and those who instead continued with ordinary teaching.

Study 3. In order to find out the opinion of the pupils, adherents of the educational policy, on the activity of reading, three different questionnaires on reading habits were drawn up, addressed to the pupils of Primary Schools and Secondary Schools. Each questionnaire differs in terms of complexity of content and method of collecting answers. The analysis conducted involved in parallel the calculation of response percentages for the individual multiple-choice items and an elaboration of the open-ended answers by means of ex-post categorisation or other alternative descriptive forms, such as the word cloud.

Results

Study1. Overall, the survey revealed differences in the number and distribution of occurrences per category between LF and NLF groups. The analysis of the emotional mapping, in particular, revealed a significantly larger emotional repertoire expressed in the classes adhering to the "Leggere: Forte!" project, compared to the classes not adhering to "Leggere: Forte!", with statistical significance demonstrated through Student's t-tests. On

the basis of this evidence, it is hypothesised that exposure to intensive reading of fiction leads to greater competence in discrimination and emotional competence.

Study 2. The results revealed that the total sample of secondary school (LF) students shows a positive trend in reading disposition, in terms of ideas, emotions and behaviour. The comparison between Grade I and Grade II secondary schools shows how the average score obtained for reading disposition presents a similar trend for both groups, confirming a positive trend in reading disposition. In the subscales, the two groups also show a similar trend. In spite of the common trend between the two groups, in the Sec. I schools, boys and girls obtain slightly higher scores in all the dimensions investigated, when compared to the Sec. II group: the detection of the timing and continuity of reading aloud, which is higher in Sec. I schools, may be a possible explanation. Finally, the comparison of the average scores obtained by the LF group with those of the NLF group carried out through the analysis of variance (ANOVA) shows a statistically significant difference between the LF and NLF groups in each of the dimensions investigated: total scale, cognitive component, affective component and conative component ($p < 0.0001$). Thus, a higher reading disposition is observed in the LF groups than in the NLF groups.

Study 3. The survey conducted revealed the most common reading habits among children and young people, their reading preferences, the criteria by which they choose books, their attendance at reading events, how their interest in reading arose and the time they devote to reading. The results thus offered an interesting insight into the opinions and behaviour of children and young people with regard to reading experiences.

Lettura ad alta voce in classe: effetti nell'ambito professionale e personale dei docenti.

Reading aloud in the classroom: effects in the professional and personal sphere of teachers.

Raimonda M. Morani, Rachele Borgi, Loredana Camizzi, Claudia Chellini (INDIRE)
r.morani@indire.it; r.borgi@indire.it; l.camizzi@indire.it; c.chellini@indire.it

Abstract italiano

Negli ultimi decenni la lettura ad alta voce è diventata una pratica molto studiata sia dai ricercatori (Batini 2018; 2022 a; Chambers 2011; Valentino Merletti 1996) sia dagli insegnanti a scuola (Atwell 2014; 2021; Cavadini, 2019; Golinelli e Minuto 2010). Uno dei motivi di questo interesse, anche nell'ambito delle neuroscienze, deriva dal fatto che la lettura non è 'naturale', ma è uno dei processi culturali più complessi che il nostro cervello compie e per il quale non è programmato biologicamente (Chambers 2020; Dehaene 2009; Wolf 2009).

La lettura ad alta voce è necessaria perché, attraverso l'ascolto, facilita l'accesso al senso a chi ha difficoltà di decifrazione e favorisce lo sviluppo della capacità di lettura anche quando chi legge è in grado di farlo autonomamente.

Con la finalità di introdurre la lettura ad alta voce come pratica quotidiana e sistematica nei servizi per l'infanzia e nelle scuole di entrambi i cicli d'istruzione, la Regione Toscana ha promosso Leggere: forte!, una politica educativa realizzata con il coordinamento scientifico dell'Università di Perugia e in collaborazione con l'USR Toscana, l'Indire e il Cepell.

Nell'ambito di Leggere: forte!, l'Indire ha condotto una ricerca con una duplice finalità: da una parte rilevare la percezione del cambiamento nella pratica educativa e didattica e nei comportamenti di lettura di educatori e insegnanti, dall'altra raccogliere esperienze, opinioni e suggerimenti sulla sostenibilità di Leggere: forte! nella vita quotidiana delle scuole.

In relazione al primo obiettivo si è scelto di utilizzare un questionario semi-strutturato, rivolto a educatori e docenti, diversificato per le fasce zero-sei e scolare e suddiviso in quattro aree di indagine: la percezione del cambiamento nella propria pratica educativa e didattica e la percezione del cambiamento in atteggiamenti e competenze del gruppo/classe, la lettura ad alta voce nell'emergenza sanitaria e il cambiamento nelle proprie abitudini di lettura. Il questionario è stato somministrato agli educatori e docenti zero-sei per due annualità (2019/2020 e 2020/2021), ai docenti della scuola primaria e secondaria nella sola annualità 2020/2021.

Per quanto riguarda il secondo obiettivo, è stato somministrato un questionario ai dirigenti scolastici delle scuole che nei primi due anni hanno partecipato a Leggere: forte! e a quelli che non avevano ancora aderito. Sono stati organizzati inoltre due focus group, uno con dirigenti scolastici di scuole aderenti e uno misto con DS di scuole aderenti e non aderenti, scelti, in entrambi i casi, in modo che fossero rappresentati tutti i gradi di scuola e tutte le zone coinvolte. Sono state indagate le percezioni e le opinioni sugli aspetti organizzativi e sulle possibili ricadute didattiche, si è favorito il confronto delle esperienze, la condivisione di buone pratiche, criticità importanti e possibili soluzioni, focalizzandosi in particolare sulla sostenibilità di Leggere: forte! nella vita quotidiana delle scuole.

Questo contributo si propone di presentare alcuni risultati emersi dall'attività di ricerca, in particolare esaminando come la lettura ad alta voce quotidiana influisca sul modo di fare scuola e sulle abitudini di lettura di educatori e docenti. La lettura in classe incide, ad esempio, sulla percezione dell'autoefficacia personale e professionale (Bandura 2002) e sull'arricchimento lessicale dei docenti stessi. Infatti se è dimostrato che una pratica quotidiana, intensiva e sistematica di lettura ad alta voce contribuisce ad arricchire il lessico e a migliorare le prestazioni linguistiche dei bambini (Batini 2021; 2022a), non era altrettanto prevedibile il fatto che alcuni educatori e insegnanti dichiarassero che leggere ad alta voce albi illustrati abbia contribuito ad arricchire il loro lessico, spingendoli a riflettere sulle parole da utilizzare. A questo proposito, si osserva che Leggere: forte!, attraverso la formazione, sembra aver contribuito ad aumentare l'interesse degli insegnanti non solo per gli albi ma anche più in generale per la narrativa.

Per quanto riguarda l'ambito cognitivo e conoscitivo le risposte si focalizzano su una serie di vantaggi che gli educatori e gli insegnanti ricavano da Leggere: forte!. In alcuni casi emerge una maggiore disponibilità a leggere ad alta voce a scuola e a casa, ai figli, anche cresciuti, o ai vecchi genitori. Si registra un aumento di interesse per i libri per bambini e per le bibliografie fornite dalla formazione, una maggiore cura nella scelta dei libri da leggere in classe e un aumento nell'uso delle biblioteche e, in alcuni casi, anche una certa attenzione alla qualità letteraria dei testi da proporre.

Sembra inoltre che la lettura ad alta voce autorizzi l'insegnante a 'perder tempo' leggendo più a lungo non solo in classe, ma anche per puro piacere o divertimento, svincolando la lettura dalla finalizzazione, esclusiva e spesso paralizzante, ad ancilla dello studio. Incoraggiati dalla formazione, parecchi educatori e docenti riscoprono così la possibilità di divertirsi (Batini & Giusti 2021) e sperimentano quel piacere di leggere che si trasmette per via empatica più che per dichiarazioni d'intenti.

English abstract

In recent decades, reading aloud has become a widely studied practice both by researchers (Batini 2018; 2022 a; Chambers 2011; Valentino Merletti 1996) and by teachers at school (Atwell 2014; 2021; Cavadini, 2019; Golinelli and Minuto 2010). One of the reasons for this interest, also in the field of neuroscience, stems from the fact that reading is not 'natural', but is one of the most complex cultural processes that our brain performs and for which it is not biologically programmed (Chambers 2020; Dehaene 2009; Wolf 2009).

Reading aloud is necessary because, through listening, it facilitates access to meaning for those who have difficulty deciphering and encourages the development of reading skills even when the reader is able to do so independently.

With the aim of introducing reading aloud as a daily and systematic practice in services for children and in schools of both educational cycles, the Region of Tuscany has promoted *Leggere: forte!*, an educational policy realised with the scientific coordination of the University of Perugia and in collaboration with USR Toscana, Indire and Cepell.

Within the framework of *Leggere: forte!*, Indire conducted research with a twofold aim: on the one hand to detect the perception of change in educational and didactic practice and in the reading behaviour of educators and teachers, and on the other hand to collect experiences, opinions and suggestions on the sustainability of *Leggere: forte!* in the daily life of schools.

In relation to the first objective, it was decided to use a semi-structured questionnaire, aimed at educators and teachers, diversified for the zero-six and school age groups and divided into four areas of investigation: the perception of change in one's own educational and didactic practice and the perception of change in group/class attitudes and skills, reading aloud in health emergencies and change in one's own reading habits. The questionnaire was administered to zero-six educators and teachers for two years (2019/2020 and 2020/2021), to primary and secondary school teachers in the year 2020/2021 only.

With regard to the second objective, a questionnaire was administered to the head teachers of the schools that had participated in *Leggere: forte!* in the first two years and to those that had not yet joined. Two focus groups were also organised, one with headmasters from participating schools and one mixed with headmasters from participating and non-participating schools, chosen, in both cases, so that all school grades and areas were represented. Perceptions and opinions on organisational aspects and possible educational spin-offs were investigated, experiences were compared, good practices, important criticalities and possible solutions were shared, focusing in particular on the sustainability of *Leggere: forte!* in the daily life of schools.

This contribution aims to present some findings from the research activity, in particular examining how daily reading aloud affects the way schools are run and the reading habits of educators and teachers. Classroom reading affects, for instance, teachers' perceptions of personal and professional self-efficacy (Bandura 2002) and vocabulary enrichment. In fact, if it has been proven that a daily, intensive and systematic practice of reading aloud contributes to enriching children's vocabulary and improving their language performance (Batini 2021; 2022a), it was not so predictable that some educators and teachers stated that reading aloud illustrated books helped to enrich their vocabulary, prompting them to reflect on the words to be used. In this regard, it is noted that *Leggere: forte!*, through training, seems to have contributed to increasing teachers' interest not only in picture books but more generally in fiction.

With regard to the cognitive and cognitive sphere, the answers focus on a number of benefits that educators and teachers derive from Leggere: forte! In some cases, an increased willingness to read aloud at school and at home, to children, even grown-up children, or to older parents emerges. There is an increased interest in children's books and bibliographies provided by education, greater care in the choice of books to be read in the classroom and an increase in the use of libraries and, in some cases, also some attention to the literary quality of the texts on offer.

It also seems that reading aloud empowers the teacher to 'waste time' by reading longer not only in class, but also for pure pleasure or enjoyment, freeing reading from its exclusive and often paralysing purpose as the handmaiden of study. Encouraged by training, many educators and teachers thus rediscover the possibility of having fun (Batini & Giusti 2021) and experience the pleasure of reading that is transmitted through empathy rather than declarations of intent.

Scarica attraverso il QR code la bibliografia della sezione “I RISULTATI DI UNA POLITICA EDUCATIVA. LEGGERE: FORTE! AD ALTA VOCE FA CRESCERE L’INTELLIGENZA”



ALTRI RISULTATI DI RICERCA

Progetto: Ad alta voce Porta Palazzo

Project: “Aloud” Porta Palazzo

Giusi Marchetta, Susanna Morante, Diego Izzo, Federico Batini (Gruppo di ricerca FISSUF, Università degli Studi di Perugia)

Abstract italiano

Porta Palazzo costituisce un quartiere dal cuore pulsante e iridato nella città di Torino, soprattutto perché caratterizzato da un tasso di presenza immigrata tra i più elevati della città. In virtù di questa peculiarità, il quartiere può essere considerato un complesso laboratorio di integrazione e una realtà di convivenza urbana dalle molteplici sfaccettature. In questo contesto si inserisce “Ad Alta Voce”, progetto che si svolge presso l’I.C. Torino II, che comprende 4 plessi, per un totale di 1032 studenti. L’iniziativa vanta, tra le istituzioni promotrici: “Fondazione per la Scuola” (ente della Fondazione Compagnia di San Paolo) che ha lo scopo di contribuire, anche attraverso lo svolgimento e la promozione di attività di ricerca, a elevare la qualità e l’efficacia del sistema educativo, facendo riferimento alle migliori esperienze in termini di innovazione dei processi di apprendimento e facilitandone il trasferimento, con una costante assistenza alle istituzioni scolastiche affinché possano acquisirle, adattarle e utilizzarle; “Riconessioni” (anch’esso afferente alla Fondazione Compagnia di San Paolo), un modello che si propone di fornire a scuole primarie e secondarie di I grado un accompagnamento nel processo di innovazione tecnologica, organizzativa e didattica, con l’obiettivo di rendere la scuola il punto nevralgico della trasformazione sociale attraverso la costituzione di una comunità di docenti, studenti, genitori; la “Fondazione Lavazza Onlus”, che promuove e realizza progetti di sostenibilità economica, sociale e ambientale a favore delle comunità.

L’efficacia e la potenza degli effetti della lettura ad alta voce con i bambini è stata ampiamente dimostrata nei risultati di oltre 75 anni di ricerca educativa. Gold e Gibson (2001) sottolineano che la lettura ad alta voce rappresenta un pilastro nello sviluppo dell’alfabetizzazione. Infatti, attraverso la mediazione della lettura ad alta voce, i bambini più piccoli hanno la possibilità di avvicinarsi precocemente alle storie ed allenare le loro abilità di comprensione, mentre i bambini più grandi e i ragazzi sono in grado di fruire fruttuosamente di testi di livello linguistico superiore rispetto a quelli a cui potrebbero accedere mediante la lettura autonoma. Inoltre, leggere ad alta voce rende le idee complesse più accessibili ed espone i bambini a un vocabolario più ricco e a forme e varietà linguistiche che non fanno parte del linguaggio quotidiano.

La lettura ad alta voce ha numerosi effetti positivi anche sulla lettura autonoma successiva: aiuta a capire la struttura dei libri, crea delle attese nei confronti dello sviluppo della storia, consente di abituarsi ed allenarsi ad attribuire significati e a conoscere possibilità di interpretazione alternative. Sono inoltre numerose le evidenze che mettono in relazione la lettura ad alta voce con lo sviluppo delle abilità e conoscenze indispensabili per il successo scolastico: i bambini abituati ad ascoltare letture scrivono bene e ottengono risultati migliori anche in altre aree (Oczkus, 2012; Al-Mansour, Al-Shorman, 2010). Le pratiche di lettura condivisa sono ampiamente raccomandate per promuovere il linguaggio e altre abilità denominate di emergent literacy (Farrant, Zubrick, 2013; Lonigan, Shanahan, 2009).

La lettura sollecita i processi inferenziali, logico-causali e critici, favorisce la costruzione di

immagini mentali (Freschi, 2018) e sortisce effetti tangibili anche con interventi intensivi successivi all'infanzia, nella scuola primaria e nelle scuole secondarie (Batini, Bartolucci & Timpone, 2018; Batini, a cura di, 2021). Infine occorre ricordare che La doppia disuguaglianza (Wang, 2021) vissuta dagli studenti migranti dipende anche dal contesto scolastico. Il progetto "Ad Alta Voce Porta Palazzo" vuole agire proprio sulle condizioni dell'equità dell'apprendimento e della democrazia cognitiva (Surian et al., 2022)

In virtù di quanto assunto, rispetto alla letteratura di riferimento presente nel panorama nazionale e internazionale, gli obiettivi alla base del progetto si muovono nella direzione dell'integrazione della lettura ad alta voce da parte degli insegnanti per i bambini e i ragazzi con cui lavorano come pratica quotidiana e sistematica.

Parallelamente, il progetto si propone di promuovere l'inclusione e facilitare i processi di integrazione nell'ambiente scolastico e sociale mediante quella che può essere considerata una concreta azione equitativa: l'esposizione alla lettura ad alta voce si configura altresì come un mezzo per favorire apprendimenti trasversali e acquisire una progressiva padronanza della lingua italiana.

Inoltre, il progetto mira a migliorare le competenze relazionali ed il benessere complessivo dei bambini, facilitandone i processi di sviluppo cognitivi, psicologici, identitari ed emotivi.

Nel corso della prima annualità del progetto, nell'a.s. 2021/2022, sono state proposte e implementate molteplici azioni, con il fine di attuarlo in tutta la sua complessità e di documentare in maniera più dettagliata possibile gli sviluppi dell'intero percorso, con un'attenzione particolare al punto di vista dei docenti. Innanzitutto, per le e gli insegnanti di ogni grado coinvolto nel progetto (Infanzia, Primaria, Secondaria di Primo Grado), si è svolto un ciclo di formazione che ha previsto un primo incontro in plenaria teso a motivare al progetto ed a specificarne senso e significato. Nei successivi incontri di formazione, articolati secondo un percorso specifico per ogni ordine di scuola, le tematiche trattate hanno riguardato le motivazioni alla base del progetto, nonché la presentazione dei numerosi effetti della pratica della lettura ad alta voce. Sono state inoltre proposte alle e agli insegnanti numerose pratiche strutturate, modalità, strategie operative e tecniche di lettura ad alta voce, con l'obiettivo di fornire più strumenti e stimoli possibile. Infine un incontro è stato dedicato all'esposizione delle evidenze di collegamento con gli obiettivi ministeriali e con il curriculum.

A tutti i docenti - di ogni grado - è stato richiesto di rendicontare l'intero andamento del training di lettura ad alta voce attraverso un diario di bordo settimanale in formato online. Lo scopo di questo strumento è di prendere consapevolezza, attraverso un approccio metacognitivo, della propria pratica di lettura ad alta voce, e di permettere al gruppo di ricerca di monitorare l'andamento del progetto, le eventuali difficoltà o i punti di forza riscontrati dall'esperienza diretta del personale coinvolto. Inoltre, il diario di bordo rappresenta un ottimo strumento per tenere traccia delle iniziative prese, nell'ambito del progetto, da parte del personale, consentendo dunque di osservare e di valutare gli effetti delle proprie scelte e di strutturare l'attività sulla base di questa valutazione.

Partendo dalle risposte ottenute dalla compilazione dei diari di bordo da parte di tutti gli insegnanti aderenti al progetto ed alla sperimentazione, è stata svolta l'analisi qualitativa dei dati.

Parallelamente, sono state analizzate le risposte su scale numeriche per valutare l'andamento nel tempo di alcune variabili (es. tempo di lettura, tempi di attenzione,...), sul calcolo delle percentuali relative alle risposte delle domande a scelta multipla, e sul contenuto delle risposte alle domande aperte, individuando categorie sulla base della loro

frequenza all'interno dei resoconti.

Per le domande che prevedevano la scelta di una risposta tra una o più di quelle fornite, sono state calcolate le percentuali relative alla frequenza di ciascuna opzione di risposta. Le variabili considerate erano relative a: manifestazione di interesse da parte dei bambini, tipologie di manifestazioni verbali, benefici riscontrati, ulteriori benefici e/o guadagni correlati all'attività di lettura.

Analizzando il corpus dei testi delle domande aperte per ciascun ordine di scuola (infanzia, primaria e secondaria), sono state individuate quattro categorie in base alla rilevanza delle unità di osservazione presenti nel corpus. Le quattro categorie individuate sono state: competenze linguistiche (12%), competenze emotivo-relazionali (16%), piacere della lettura (36%) e competenze cognitive (13%).

Al fine di supportare gli insegnanti nella pratica e di condividere attraverso feedback e racconti dell'esperienza in corso, si sono svolti nel corso dell'anno incontri mensili di monitoraggio con le/i insegnanti di tutti i gradi coinvolti nel progetto. Gli incontri hanno rappresentato un momento di confronto tra i diversi attori del progetto, con lo scopo di creare un costruttivo momento di scambio e confronto, monitorare l'andamento del progetto, chiarire eventuali dubbi e fornire strumenti pratici di risoluzione alle difficoltà riscontrate durante l'attività di lettura ad alta voce.

In termini quantitativi, al fine di poter valutare gli effetti multidimensionali della lettura ad alta voce su linguaggio, comprensione, attenzione, competenze emotive ecc., si è reso necessario prevedere un confronto tra "gruppi di trattamento" e "gruppi di controllo". A entrambi sono stati somministrati, preliminarmente (rilevazioni ex-ante), una serie di test per valutare le competenze iniziali dei bambini e degli studenti nelle dimensioni considerate. Al termine del periodo di training, il gruppo di trattamento e quello di controllo sono stati nuovamente coinvolti in una fase di raccolta dati (rilevazioni ex-post) in cui bambini e studenti sono stati sottoposti agli stessi test somministrati nella prima fase di rilevazioni. In virtù di questo disegno di ricerca è possibile rilevare eventuali miglioramenti (o peggioramenti) nei punteggi dei test e, dunque, nelle abilità associate alle dimensioni di valutazione considerate. Confrontando i punteggi ottenuti dal gruppo sperimentale e dal gruppo di controllo è possibile quindi ricondurre eventuali differenze agli effetti dell'esposizione (o della mancata esposizione) alla lettura ad alta voce. I test utilizzati valutano un ampio range di componenti cognitive e psicologiche di sviluppo; sono stati scelti per le specifiche classi di età, tenendo conto delle tappe di sviluppo dei bambini.

Le somministrazioni sono state effettuate a ottobre 2021 (ex-ante) e a fine marzo-inizio aprile 2022 (ex-post).

I risultati finora ottenuti avvalorano le ipotesi iniziali circa gli effetti prodotti dall'esposizione alla lettura ad alta voce e consentono di formulare ulteriori ipotesi circa gli effetti a medio termine delle azioni già intraprese sul percorso scolastico ed esistenziale delle decine di migliaia di bambini e ragazzi coinvolti.

English abstract

Porta Palazzo constitutes a neighbourhood with a beating heart in the city of Turin, mainly because it is characterised by one of the highest immigrant presence rates in the city. Due to this peculiarity, the neighbourhood can be considered a complex laboratory of integration and a multi-faceted reality of urban cohabitation.

This is the context for 'Ad Alta Voce', a project that takes place in the I.C. Torino II, which consists of four plexuses with a total of 1032 students. The initiative boasts, among its

promoting institutions: "Fondazione per la Scuola" (an entity of the Compagnia di San Paolo Foundation), which aims to contribute, also by carrying out and promoting research activities, to raising the quality and effectiveness of the education system, referring to the best experiences in terms of innovation of learning processes and facilitating their transfer, with ongoing assistance to school institutions so that they can acquire, adapt and use them; "Riconessioni" (also part of the Compagnia di San Paolo Foundation), a model that aims to provide primary and secondary schools with support in the process of technological, organisational and didactic innovation, with the objective of making schools the focal point of social transformation through the establishment of a community of teachers, students and parents; the 'Lavazza Foundation Onlus', which promotes and implements projects of economic, social and environmental sustainability in favour of communities.

The effectiveness and power of the effects of reading aloud with children has been amply demonstrated in the results of more than 75 years of educational research. Gold and Gibson (2001) point out that reading aloud represents a cornerstone in literacy development. Indeed, through the mediation of reading aloud, younger children have the opportunity to approach stories early on and train their comprehension skills, while older children and adolescents are able to benefit fruitfully from texts of a higher language level than those they could access through independent reading. In addition, reading aloud makes complex ideas more accessible and exposes children to a richer vocabulary and language forms and varieties that are not part of everyday language.

Reading aloud also has numerous positive effects on subsequent independent reading: it helps to understand the structure of books, creates expectations with regard to the development of the story, and enables children to become accustomed to and trained in attributing meanings and learning about alternative possibilities of interpretation. There is also a great deal of evidence linking reading aloud with the development of skills and knowledge that are crucial for academic success: children who are used to listening to readings write well and perform better in other areas (Oczkus, 2012; Al-Mansour, Al-Shorman, 2010). Shared reading practices are widely recommended to promote language and other skills called emergent literacy (Farrant, Zubrick, 2013; Lonigan, Shanahan, 2009). Reading solicits inferential, logical-causal and critical processes, encourages the construction of mental images (Freschi, 2018) and also has tangible effects with intensive interventions after childhood, in primary and secondary schools (Batini, Bartolucci & Timpone, 2018; Batini, ed., 2021). Finally, it should be mentioned that the double inequality (Wang, 2021) experienced by migrant students also depends on the school context. The project "Ad Alta Voce Porta Palazzo" wants to act precisely on the conditions of learning equity and cognitive democracy (Surian et al., 2022)

Given this assumption, with respect to the reference literature on the national and international scene, the objectives underlying the project move in the direction of the integration of reading aloud by teachers for the children and young people they work with as a daily and systematic practice.

At the same time, the project aims to promote inclusion and facilitate integration processes in the school and social environment through what can be considered a concrete equitable action: exposure to reading aloud is also a means of promoting transversal learning and acquiring a progressive mastery of the Italian language.

Furthermore, the project aims to improve children's relational skills and overall well-being, facilitating their cognitive, psychological, identity and emotional development processes.

During the first year of the project, in the 2021/2022 school year, multiple actions were proposed and implemented, with the aim of realising the project in all its complexity and documenting in as much detail as possible the developments of the entire pathway, with a special focus on the teachers' point of view. First of all, for the teachers of each grade involved in the project (Pre-school, Primary, Secondary), a training programme was held, which included an initial plenary meeting aimed at motivating the project and specifying its meaning and significance. In the subsequent training meetings, structured according to a specific pathway for each order of school, the topics covered included the motivations behind the project, as well as the presentation of the numerous effects of the practice of reading aloud. A number of structured practices, methods, operational strategies and techniques of reading aloud were also proposed to and for teachers, with the aim of providing as many tools and stimuli as possible. Finally, a meeting was dedicated to the presentation of evidence linking with ministerial objectives and the curriculum.

All teachers - of all grades - were asked to report on the entire progress of the read aloud training through a weekly logbook in an online format. The purpose of this tool is to become aware, through a metacognitive approach, of one's own reading aloud practice, and to enable the research team to monitor the progress of the project, any difficulties or strengths from the direct experience of the staff involved. Furthermore, the logbook is an excellent tool to keep track of the initiatives taken, within the project, by the staff, thus allowing them to observe and evaluate the effects of their choices and to structure the activity on the basis of this evaluation.

Starting from the answers obtained from the compilation of the logbooks by all the teachers participating in the project and the experiment, a qualitative analysis of the data was carried out.

At the same time, the answers were analysed on numerical scales to assess the trend over time of certain variables (e.g. reading time, attention spans,...), on the calculation of the percentages relating to the answers to the multiple-choice questions, and on the content of the answers to the open-ended questions, identifying categories on the basis of their frequency within the reports.

For the questions that required the choice of an answer from one or more of those given, the percentages related to the frequency of each answer choice were calculated. The variables considered were related to: children's expression of interest, types of verbal manifestations, benefits experienced, additional benefits and/or gains related to the reading activity.

By analysing the corpus of texts of the open-ended questions for each school order (pre-school, primary and secondary), four categories were identified based on the relevance of the observation units in the corpus. The four categories identified were: language skills (12%), emotional-relational skills (16%), reading pleasure (36%) and cognitive skills (13%).

In order to support teachers in their practice and to share feedback and stories about the ongoing experience, monthly monitoring meetings were held throughout the year with the teachers of all grades involved in the project. The meetings represented a moment of confrontation between the various project stakeholders, with the aim of creating a constructive moment of exchange and comparison, monitoring the progress of the project, clarifying any doubts and providing practical tools for resolving difficulties encountered during the read aloud activity.

In quantitative terms, in order to be able to assess the multidimensional effects of reading aloud on language, comprehension, attention, emotional skills, etc., it was necessary to

provide a comparison between 'treatment groups' and 'control groups'. To both, a series of tests were administered in advance (ex-ante assessments) to assess the children's and students' initial competences in the dimensions considered. At the end of the training period, the treatment and control groups were again involved in a data collection phase (ex-post assessments) in which children and students were subjected to the same tests administered in the first survey phase. Due to this research design, it is possible to detect any improvements (or worsening) in the test scores and thus in the abilities associated with the assessment dimensions considered. By comparing the scores obtained from the experimental group and the control group, it is then possible to trace any differences back to the effects of exposure (or lack of exposure) to reading aloud. The tests used assess a wide range of cognitive and psychological developmental components; they were chosen for specific age groups, taking into account the developmental stages of the children. The administrations were carried out in October 2021 (ex-ante) and in late March-early April 2022 (ex-post).

The results obtained so far support the initial hypotheses about the effects produced by exposure to reading aloud and make it possible to formulate further hypotheses about the medium-term effects of the actions already undertaken on the educational and existential path of the tens of thousands of children and young people involved.

Progetto: Lettrici e Lettori Forti.

Project: “Strong Readers”.

Benedetta D’Autilia, Eleonora Cei, Ermelinda De Carlo, Federico Batini (Gruppo di ricerca FISSUF, Università degli Studi di Perugia)

Abstract italiano

Lettrici e Lettori forti è un progetto di promozione della lettura promosso dall’Istituto Comprensivo Giacomo Ferrari di Parma, capofila di una rete di sei istituti comprensivi (IC Malaguzzi, IC Belloni, IC San Benedetto, IC Newton, IC Toscanini) della città e della provincia di Parma, in collaborazione con l’università di Perugia, l’associazione Nausika e il movimento di volontari LaAV Letture ad alta voce.

Il progetto, nella sua prima annualità, ha coinvolto circa 130 docenti e oltre 1500 studenti, dalla scuola dell’infanzia alla scuola secondaria di primo grado, secondo un approccio in verticale. Il progetto è sostenuto da *Fondazione Cariparma* nell’ambito del bando “Leggere crea indipendenza”. Il bando richiama il programma d’azione dell’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile varata dalle Nazioni Unite, assumendo come riferimento gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs – Sustainable Development Goals). Fondazione Cariparma, attraverso il progetto, intende sostenere la lettura affinché diventi una pratica quotidiana per fasce sempre più ampie della popolazione stimolando la curiosità e il piacere di leggere. Il gruppo di lavoro è coordinato dal prof. Federico Batini (Unipg) ed è composto dal gruppo di ricerca da lui diretto e dall’associazione Nausika LaAV.

Il progetto nasce dalla consapevolezza, ormai ben confermata in letteratura, dei vantaggi che la lettura ad alta voce è in grado di promuovere nello sviluppo psico-cognitivo individuale, fin dalla primissima età.

Tra gli obiettivi principali del progetto abbiamo: adottare la lettura ad alta voce svolta da insegnanti ed educatori/educatrici come pratica quotidiana e sistematica; promuovere

l'inclusione e favorire l'integrazione nell'ambiente scolastico e sociale; favorire l'apprendimento e la padronanza della lingua attraverso l'esposizione alle storie; compiere un'azione equitativa attraverso l'esposizione dei bambini e delle bambine alla lettura ad alta voce; migliorare le competenze relazionali ed il benessere complessivo dei bambini; facilitare processi di sviluppo cognitivi, psicologici, identitari ed emotivi; avviare processi di service learning legati alla lettura.

A supporto di questi obiettivi nel corso del primo anno sono state previste attività strutturate di formazione, articolata per ordine e grado (infanzia, primaria, secondaria) relative a:

- Motivazioni ed effetti della lettura ad alta voce
- Pratiche, modalità, strategie operative e tecniche di lettura ad alta voce
- Evidenze di collegamento con gli obiettivi ministeriali e con la disposizione alla lettura autonoma e alle specifiche bibliografiche.

Al fine di supportare gli insegnanti nella pratica e di valutare l'andamento del progetto si sono svolti incontri di monitoraggio con gli/le insegnanti di tutti gli ordini e i gradi coinvolti nel progetto. Gli incontri hanno rappresentato un momento di confronto tra i diversi attori del progetto, ed hanno lo scopo di creare un costruttivo momento di scambio e confronto, di monitorare l'andamento del progetto, di chiarire eventuali dubbi e di fornire strumenti pratici di risoluzione alle difficoltà riscontrate durante l'attività di lettura ad alta voce.

Per poter valutare concretamente gli effetti della lettura ad alta voce su una serie di dimensioni (linguaggio, comprensione, attenzione, competenze emotive, etc.) è stato previsto un confronto tra "gruppi di trattamento" e "gruppi di controllo". A entrambi sono stati somministrati preliminarmente (rilevazioni ex-ante) una serie di test per valutare le competenze iniziali dei bambini e degli studenti nelle dimensioni considerate. Al termine del periodo di training di lettura ad alta voce, condotto solo dal gruppo di trattamento, entrambi sono stati nuovamente coinvolti in una seconda fase di raccolta dati (rilevazioni ex-post) in cui bambini e studenti sono stati sottoposti agli stessi test somministrati nella prima fase di rilevazioni. Questo processo ha permesso di quantificare ed osservare i cambiamenti nel corso del tempo connessi alla pratica della lettura ad alta voce.

I test individuati sia per l'infanzia che per la fascia scolare sono stati selezionati coerentemente agli obiettivi di ricerca, al fine di raccogliere informazioni circa il livello di funzionamento cognitivo, linguistico ed emotivo sulla base dell'epoca di sviluppo.

I risultati raccolti mettono in mostra gli incrementi (e i possibili decrementi) dei due gruppi - sperimentale e controllo - fra la prima e la seconda somministrazione. Per ogni soggetto sono stati calcolati gli incrementi sottraendo al punteggio della seconda rilevazione quello della prima.

A seguito delle analisi statistiche svolte, nelle scuole dell'infanzia sono emersi incrementi significativi nella comprensione del testo (TOR, 2007); incrementi significativi sono stati rilevati anche nelle capacità di comprendere le emozioni e gli stati emotivi altrui (TEC, 2004). Nella fascia scolare sono emersi significativi miglioramenti nella capacità di formulare e utilizzare concetti verbali recuperando informazioni precedentemente apprese e elaborando verbalmente nuove risposte (WISC-IV, 2003a; 2003b;) e nelle capacità di lettura individuale e di comprensione del testo (Prove INVALSI; PROVE MT, 1998).

Nell'anno scolastico 2022/23 il Progetto *Lettrici e Lettori forti* è giunto alla seconda annualità, annoverando tra gli aderenti due ulteriori istituti comprensivi: l'IC Guatelli e l'IC Borgotaro. La prosecuzione del progetto ha permesso di differenziare la formazione, nonché le strategie di accompagnamento, prevedendo incontri espressamente rivolti a coloro che aderiscono per la prima volta e a coloro che invece si avviano alla seconda annualità. Anche

la misurazione degli effetti sarà diversificata al fine di valutare in un'ottica longitudinale l'andamento dei risultati ottenuti nel corso del tempo, approfondendo alcune aree di interesse come la fluenza verbale e l'accesso lessicale.

English abstract

“Lettrici e Lettori forti” is a project to promote reading promoted by the Istituto Comprensivo Giacomo Ferrari of Parma, the leader of a network of six other institutes (IC Malaguzzi, IC Belloni, IC San Benedetto, IC Newton, IC Toscanini) in the city and province of Parma, in collaboration with the University of Perugia, the Nausika association and the LaAV Letture ad voce volunteer movement.

The project, in its first year, involved around 130 teachers and over 1,500 students, from pre-school to upper secondary school, following a vertical approach. The project is supported by the Cariparma Foundation in the framework of the call for proposals 'Leggere crea indipendenza' (Reading creates independence). The call recalls the action programme of the 2030 Agenda for Sustainable Development launched by the United Nations, taking the Sustainable Development Goals (SDGs) as a reference. Through the project, Fondazione Cariparma intends to support reading so that it becomes a daily practice for increasingly larger segments of the population, stimulating curiosity and the pleasure of reading.

The working group is coordinated by Prof. Federico Batini (Unipg) and consists of the research group he directs and the Nausika LaAV association.

The project stems from the awareness, now well confirmed in the literature, of the advantages that reading aloud is able to promote in individual psycho-cognitive development from a very early age.

The project's main objectives include: to adopt reading aloud by teachers and educators as a daily and systematic practice; to promote inclusion and foster integration in the school and social environment; to foster language learning and mastery through exposure to stories; to perform an equity action through exposing boys and girls to reading aloud; to improve children's relational skills and overall well-being; to facilitate cognitive, psychological, identity and emotional development processes; to initiate service learning processes related to reading.

In support of these objectives during the first year, structured training activities were planned, articulated by order and grade (childhood, primary, secondary) on:

- Motivations and effects of reading aloud
- Practices, operational strategies and techniques of reading aloud
- Evidence of linkage with ministerial objectives and the provision for independent reading and bibliographic specifications.

In order to support teachers in practice and to evaluate the progress of the project, monitoring meetings were held with the teachers of all grades involved in the project. The meetings represented a moment of confrontation between the various project stakeholders, and were intended to create a constructive moment of exchange and dialogue, to monitor the progress of the project, to clarify any doubts and to provide practical tools for solving difficulties encountered during the read aloud activity.

In order to concretely assess the effects of reading aloud on a number of dimensions (language, comprehension, attention, emotional competence, etc.), a comparison between 'treatment groups' and 'control groups' was planned. To both, a series of tests were administered in advance (ex-ante assessments) to assess the children's and students' initial

competences in the dimensions considered. At the end of the read aloud training period, conducted by the treatment group only, both were again involved in a second data collection phase (ex-post assessments) in which children and students were subjected to the same tests administered in the first survey phase. This process made it possible to quantify and observe changes over time related to the practice of reading aloud.

The tests identified for both pre-school and school age groups were selected in line with the research objectives in order to gather information on the level of cognitive, linguistic and emotional functioning on the basis of developmental age.

The results show the increases (and possible decreases) in the two groups - experimental and control - between the first and second administration. Increments were calculated for each subject by subtracting the score from the second survey from that of the first.

As a result of the statistical analyses carried out, significant increases emerged in text comprehension in pre-schools (TOR, 2007); significant increases were also found in the ability to understand the emotions and emotional states of others (TEC, 2004).

In the school year significant improvements emerged in the ability to formulate and use verbal concepts by retrieving previously learned information and verbally elaborating new answers (WISC-IV, 2003a; 2003b;) and in individual reading and text comprehension skills (INVALSI tests; PROVE MT, 1998).

In the 2022/23 school year, the “Lettrici e Lettori forti” Project reached its second year, counting two further institutes among its adherents: IC Guatelli and IC Borgotaro. The continuation of the project has made it possible to differentiate the training, as well as the support strategies, scheduling meetings expressly aimed at those joining for the first time and those entering the second year. The measurement of the effects will also be diversified in order to evaluate the trend of the results obtained over time in a longitudinal perspective, deepening certain areas of interest such as verbal fluency and lexical access.

Progetto: Leggimi ancora.

Project: “Read me again”.

Giulia Toti, Barbara Ciurnelli, Federico Batini (Gruppo di ricerca FISSUF, Università degli Studi di Perugia)

Abstract italiano

Il progetto Leggimi ancora è un progetto nazionale realizzato per iniziativa di Giunti scuola in partenariato e collaborazione con l’Università degli Studi di Perugia e con il movimento nazionale di lettori volontari LaAV (Letture ad Alta Voce), e l’Associazione Nausika. Il progetto, giunto ormai alla sua quinta annualità, si basa su un invito apparentemente molto semplice: leggere agli alunni e alle alunne in classe, ogni giorno e ad alta voce, aumentando la durata delle sessioni di lettura nel corso dell’anno.

I docenti coinvolti partecipano durante tutto l’anno a incontri formativi e webinar specifici, per approfondire il metodo di lettura ad alta voce proposto all’interno di Leggimi ancora, per aggiornarsi sulle bibliografie consigliate, sugli effetti della lettura ad alta voce e sulle motivazioni per utilizzarla. I materiali e le numerose bibliografie costruite ad hoc sono diventati strumenti di lavoro quotidiano.

Vengono utilizzati diari di bordo per documentare la propria attività, per condividerla e per valorizzare il punto di vista di studenti e docenti.

La prima annualità (2018-2019)

Il progetto Leggimi ancora nasce come progetto nazionale per promuovere la lettura ad alta voce e nella prima annualità vede aderire già oltre 10.000 docenti in tutto il territorio nazionale.

Nella prima annualità si è svolta la prima sperimentazione nazionale di grandi dimensioni sulla lettura ad alta voce a scuola, grazie alla quale è stato possibile verificare gli effetti di tale pratica nelle scuole primarie e secondarie di primo grado in un campione numericamente significativo.

Per ogni classe coinvolta nel gruppo sperimentale il gruppo di ricerca ha definito un training progressivo di letture, ovvero un elenco di letture improntato alla logica delle progressività (da breve a più lungo, da più semplice linguisticamente a più complesso, da storie poco articolate a storie più strutturate, da letture che si esauriscono in una sola sessione a letture che richiedono molte sessioni) ma senza disdegnare avanzamenti e retrocessioni. L'indicazione per tutte le classi partecipanti è stata quella di seguire il protocollo fornito e partire dal tempo di attenzione di bambini e ragazzi per poi procedere, progressivamente, in direzione di un'ora quotidiana. La lettura veniva (e viene) svolta dagli insegnanti curricolari che hanno ricevuto una formazione specifica.

All'interno di questo progetto è stata effettuata una ricerca su un campione relativo a tre città italiane (Lecce, Modena, Torino) selezionato con l'obiettivo di individuare gli effetti sulle funzioni cognitive e sulle capacità di comprensione del testo di un'esposizione continuativa alla lettura ad alta voce.

In questo contributo vengono presentati i risultati dello studio longitudinale di controllo, con campionamento randomizzato a grappolo, al fine di verificare gli effetti della lettura ad alta voce su quella che, in sintesi, possiamo definire come intelligenza.

L'intervento, della durata di 4 mesi, consisteva nel sostituire, in una metà delle 32 classi del campione, individuate casualmente, 1 ora al giorno di attività didattica con la lettura ad alta voce. Mentre gli studenti delle classi di controllo svolgevano le normali attività didattiche di lingua italiana (comprensione del testo, grammatica, lessico, ecc.), nelle classi sperimentali (lettura ad alta voce) agli studenti venivano letti romanzi e racconti da insegnanti.

La sperimentazione del primo anno

I dati qui presentati riguardano in totale 626 bambini di cinque scuole primarie situate in due città italiane, Modena e Lecce. All'inizio dello studio e quattro mesi dopo, gli studenti hanno completato individualmente una sottoscala della Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV; Wechsler, 2003a;2003b) e la scala del Cognitive Assessment System (CAS2; Naglieri & Das, 1997; Nagliari 2005). La WISC-IV e la CAS2 sono entrambe misure di intelligenza ed entrambe sono correlate al successo scolastico (Kaufman et al., 2018), in particolare il CAS2 si concentra meno sulla conoscenza delle cose e più sulle abilità di pensiero (Georgiou et al., 2020).

Le analisi

L'intervento ha aumentato i punteggi sulle dimensioni indagate da CAS2 e WISC-IV?

Per rispondere a questa domanda i dati raccolti sono stati analizzati mediante un modello misto in cui la condizione (lettura ad alta voce vs. controllo), il tempo (1 vs. 2) e il sesso (maschio vs. femmina) sono stati utilizzati come predittori categoriali, e l'età (centrata) come predittore continuo.

La classe, la scuola e la città sono state incluse come fattori casuali annidati. Sia per il CAS2 che per la WISC-IV sono stati utilizzati punteggi ponderati (corretti per l'età). Per il CAS2, il modello includeva un fattore ripetuto a quattro livelli corrispondente alle quattro sottoscale del CAS2; per la WISC-IV includeva un fattore ripetuto a cinque livelli, corrispondente alle cinque sottoscale del VCI.

Risultati

Il test critico di interazione Condizione X Tempo per l'ipotesi è risultato significativo sia per il CAS-2 che per l'ICV della WISC-IV. Per entrambe le misure di intelligenza, l'interazione era dovuta a un miglioramento più marcato del punteggio tra il tempo 1 e il tempo 2 nella condizione di lettura ad alta voce rispetto alla condizione di controllo. Effetto che si è verificato in ciascuna classe.

Inoltre è risultata significativa anche l'interazione Condizione x Tempo x Età, sia per il CAS-2, che per la WISC-IV, $F(3, 6150) = 48,66, p = .001$. Per il CAS2 il miglioramento nel tempo è minore per i bambini più grandi rispetto a quelli più piccoli nella condizione di controllo, mentre è più forte nella condizione di lettura ad alta voce.

Per la WISC-IV, nella condizione di controllo i bambini più grandi non migliorano nel tempo, mentre nella condizione di lettura ad alta voce il miglioramento avviene in egual misura in entrambi i gruppi di età.

Verso la quinta annualità

I risultati emersi dalla sperimentazione del primo anno, hanno permesso di legittimare tale pratica e realizzare così anche le successive edizioni, arrivando, nell'anno in corso, alla V annualità.

Il progetto, in crescita ogni anno, all'inizio della quinta annualità ha visto coinvolti già oltre 10.000 classi che aumenteranno ulteriormente nel corso dell'anno.

Le riflessioni riportate nei diari del quarto anno evidenziano un forte entusiasmo e coinvolgimento da parte di alunni e alunne, sia nei confronti dell'attività di lettura che verso i libri stessi. Tra gli aspetti che sorprendono maggiormente i docenti vi sono l'incremento del lessico, un notevole incremento della concentrazione e dell'attenzione, oltre a una maggiore consapevolezza delle proprie ed altrui emozioni da parte degli studenti e delle studentesse.

English abstract

The "Leggimi ancora" project is a national project implemented through the initiative of Giunti scuola in partnership and collaboration with the University of Perugia and the national movement of volunteer readers LaAV (Lectures at High Voice), and the Nausika Association. The project, now in its fifth year, is based on a seemingly very simple invitation: read to pupils and students in class, every day and aloud, increasing the duration of reading sessions throughout the year.

Involved teachers participate throughout the year in specific training meetings and webinars to learn more about the read aloud method proposed within Read to Me Again, to get up to speed on recommended bibliographies, the effects of reading aloud, and the motivations for using it. The materials and numerous purpose-built bibliographies have become tools for daily work.

Logbooks are used to document one's activity, to share it, and to enhance the views of students and teachers.

The first year (2018-2019)

The “Leggimi ancora” project was established as a national project to promote reading aloud, and in its first year already has more than 10,000 teachers nationwide participating. The first year saw the first large-scale national experiment on reading aloud at school, thanks to which it was possible to verify the effects of this practice in primary and secondary schools in a numerically significant sample.

For each class involved in the experimental group, the research team defined a progressive training of readings, that is, a list of readings marked by the logic of progressions (from short to longer, from linguistically simpler to more complex, from poorly articulated stories to more structured stories, from readings that are exhausted in one session to readings that require many sessions) but without disdaining advancements and demotions. The direction for all participating classes was to follow the protocol provided and start with the attention span of children and youth and then move, progressively, in the direction of a daily hour. Reading was (and is) being done by curricular teachers who have received specific training. Within this project, research was carried out on a sample covering three Italian cities (Lecce, Modena, Turin) selected with the aim of identifying the effects on cognitive functions and text comprehension abilities of continuous exposure to reading aloud.

This paper presents the results of the longitudinal control study, with cluster randomized sampling, in order to test the effects of reading aloud on what, in summary, we can define as intelligence.

The 4-month intervention consisted of substituting, in one half of the 32 randomly identified sample classes, 1 hour per day of instructional activity for reading aloud. While the students in the control classes carried out normal Italian language teaching activities (text comprehension, grammar, vocabulary, etc.), in the experimental classes (reading aloud) students were read novels and short stories by teachers.

The first-year experiment

The data presented here involve a total of 626 children from five elementary school located in two Italian cities, Modena and Lecce. At the beginning of the study and four months later, students individually completed a subscale of the Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV; Wechsler, 2003a;2003b) and the Cognitive Assessment System scale (CAS2; Naglieri & Das, 1997; Nagliari 2005). The WISC-IV and CAS2 are both measures of intelligence and both are correlated with school success (Kaufman et al., 2018), with CAS2 in particular focusing less on knowing things and more on thinking skills (Georgiou et al., 2020).

Analyses

Did the intervention increase scores on the dimensions investigated by CAS2 and WISC-IV? To answer this question, the collected data were analyzed using a mixed model in which condition (reading aloud vs. control), time (1 vs. 2) and gender (male vs. female) were used as categorical predictors, and age (centered) as a continuous predictor.

Class, school, and city were included as nested random factors.

For both CAS2 and WISC-IV, weighted (age-adjusted) scores were used. For CAS2, the model included a four-level repeated factor corresponding to the four subscales of CAS2; for WISC-IV it included a five-level repeated factor corresponding to the five subscales of the VCI.

Results

The critical interaction test Condition X Time for the hypothesis was significant for both the CAS-2 and ICV of the WISC-IV. For both measures of intelligence, the interaction was due to a more pronounced improvement in score between time 1 and time 2 in the read aloud condition than in the control condition. Effect that occurred in each class.

In addition, the interaction Condition x Time x Age was also significant for both CAS-2 and WISC-IV, $F(3, 6150) = 48.66$, $p = .001$. For CAS2, the improvement over time is smaller for older children than for younger children in the control condition, while it is stronger in the read aloud condition.

For WISC-IV, in the control condition the older children do not improve over time, while in the read aloud condition the improvement occurs equally in both age groups.

Towards the fifth annuality

The results that emerged from the experimentation in the first year made it possible to legitimize this practice and thus implement subsequent editions as well, reaching, in the current year, the fifth annuality.

The project, growing every year, at the beginning of the fifth annuality has already involved more than 10,000 classes, which will increase further during the year.

Reflections reported in the fourth-year journals show strong enthusiasm and involvement on the part of pupils and students, both toward the reading activity and the books themselves. Among the aspects that surprise teachers the most are an increase in vocabulary, a noticeable increase in concentration and attention, as well as a greater awareness of their own and others' emotions on the part of pupils and students.

Scarica attraverso il QR code la bibliografia della sezione "ALTRI RISULTATI DI RICERCA"



SESSIONI TEMATICHE

Sessione 1. Lettura e lettura ad alta voce come intervento di recupero/cura

Reading aloud and neurodiversity.

Lettura ad alta voce e neurodiversità.

Gabriella La Rovere (Associazione "L'orologio di Benedetta")
gabriella.larovere@libero.it

English Abstract

Reading aloud is an extraordinary didactic and educational tool. Much has been written about its benefits to children, the elderly and people with depression. Little or nothing about its effect on persons with neurodiversity, with mental disabilities of varying degrees, with psychiatric disorders, as if they were precluded from any possibility of understanding and benefiting from it.

Reading aloud creates a defined space in which there is the suspension of anxiety and of all the obsessive-compulsive behaviors associated with it that cause interruption of attention and therefore of learning. Added to this is the increase in language skills; the consolidation of narrative intelligence with the ability to place the story in a temporal space and be able to define what happens before and what after; the development of listening skills with increased attention span; the increase in waiting times; the ability to create mental images on the basis of the verbal code.

The reading aloud laboratory is a relational setting, an enabling social microcosm in which the axioms of communication are satisfied.

The workshop lasts one hour. For those with temporal processing deficits and in the presence of severe cognitive delay, the workshop begins and ends with a song. The place where it takes place must have the right lighting, an adequate temperature, all disturbing elements must be eliminated. The maximum number of participants is eight. The place where the workshop takes place becomes a relational setting, which means that anyone who enters the room - even for a short time - joins the group and the conductor manages and supports the relationship. Reading aloud can be associated with the use of mediators (puppets) to facilitate understanding and transfer of skills. The laboratory is aimed at the group, but there are times when the ratio is 1:1 to stimulate attention. The reading aloud laboratory creates a defined space in which there is the suspension of anxiety and all the obsessive-compulsive behaviors associated with it.

Abstract italiano

La lettura ad alta voce è uno straordinario strumento didattico e educativo. Molto è stato scritto sui suoi benefici a bambini, anziani e alle persone depresse. Poco o niente sull'effetto a persone con neurodiversità, con disabilità mentale di vario grado, con disturbi psichiatrici, come se fosse a loro preclusa ogni possibilità di comprendere e beneficiarne.

La lettura ad alta voce crea uno spazio definito nel quale c'è la sospensione dell'ansia e di tutti i comportamenti ossessivo-compulsivi ad essa associati che sono causa di interruzione dell'attenzione e quindi dell'apprendimento. A questo si aggiunge l'aumento delle competenze linguistiche; il consolidamento della intelligenza narrativa con la capacità di

porre la storia in uno spazio temporale e riuscire a definire cosa succede prima e cosa dopo; lo sviluppo della capacità di ascolto con aumento del tempo di attenzione; l'aumento dei tempi di attesa; la capacità di creare immagini mentali sulla base del codice verbale.

Il laboratorio di lettura ad alta voce è un setting relazionale, un microcosmo sociale abilitativo nel quale vengono soddisfatti gli assiomi della comunicazione.

Il laboratorio ha durata di un'ora. Per chi ha deficit di elaborazione temporale ed in presenza di ritardo cognitivo grave, il laboratorio inizia e termina con una canzone. Il luogo dove si svolge il laboratorio deve avere la giusta illuminazione, temperatura adeguata, devono essere eliminati tutti gli elementi di disturbo. Il numero massimo di partecipanti è otto. Il luogo dove si svolge il laboratorio diventa un setting relazionale, che significa che chiunque entri nella stanza- anche per poco - si inserisce nel gruppo e il conduttore gestisce e favorisce la relazione. La lettura ad alta voce può essere associata all'uso di mediatori (pupazzi) per facilitare la comprensione e il trasferimento di competenze. Il laboratorio è diretto al gruppo, ma ci sono momenti nei quali il rapporto è 1:1 per stimolare l'attenzione. Il laboratorio di lettura ad alta voce crea uno spazio definito nel quale c'è la sospensione dell'ansia e di tutti i comportamenti ossessivo-compulsivi ad essa associati.

La lettura condivisa per il potenziamento dei processi cognitivi in età prescolare.

Shared reading for the enhancement of cognitive processes in preschoolers.

Costanza Ruffini, Sofia Gentili, Silvia Drovandi, Silvia Niccolai, Giada Demetri, Lucia Nepi, Roberta Facondini, Chiara Pecini (Università degli Studi di Firenze)

costanza.ruffini@unifi.it; sofia.gentili@stud.unifi.it; silvia.drovandi@stud.unifi.it;

silvianiccolai.85@gmail.com; giada.demetri@stud.unifi.it;

lucia.nepi@unifi.it;

roberta.facondini@unifi.it; chiara.pecini@unifi.it

English Abstract

Reading is considered a “gym” to train cognitive processes such as memory, language (Billington et al., 2012) and Executive Functions (Uchida & Zawashima, 2008). In preschool, when reading skills have not yet been acquired, a common parent-child activity is shared reading. Shared reading includes a series of interventions designed to encourage children to talk while reading books through strategies such as child-centeredness, processing children's expressions, giving feedback and pauses, and evaluating children's responses (Hemmeter & Kaiser, 1994). It has long been considered a way to promote emergent literacy skills in preschoolers (Bus, van Ijzendoorn, & Pellegrini, 1995; Lonigan, 1994; 1999; Scarborough & Dobrich, 1994). One form of shared reading is dialogic reading where the child plays an active role by becoming co-narrator of the story (Arnold et al., 1994; Whitehurst et al., 1988). The child and the adult focus on the same object, the story, that offers emotions, desires, and thoughts for cognition (Renda, 2019). Dialogic reading has recently been found to be effective in promoting higher-level cognitive processes, such as those called Executive Functions (Howard et al., 2017).

Executive Functions (EF) are cognitive control processes needed to face a novel or complex task, when it is no longer sufficient to rely on automatic responses (Diamond, 2013). Recent theories tend to interpret this domain as consisting of different but interrelated components (Diamond, 2013; Miyake et al., 2000). Diamond's fractionated model (2013) identifies three

basic EF: inhibition, working memory, and cognitive flexibility. Inhibition consists in the capacity to resist from providing an automatic, impulsive response (response inhibition) and from being distracted by interfering stimuli (interference control). Working memory enables to do multiple mental operations simultaneously, to reorder and continuously update items held in memory by making connections between them. Cognitive flexibility is defined as the ability to shift attention from one mental strategy to another, to adapt to changes, to look at the same thing in different ways or from different perspectives. EF develop progressively from early childhood onward (Posner & Rothbart, 2000; Zelazo & Muller, 2002), and preschool is the most sensible period for the greatest changes (Carlson, 2005; Garon, Bryson & Smith, 2008; Zelazo et al., 2003). Good preschool EF affect child's developmental trajectories (Moffitt et al., 2011; Zelazo, 2020), thus, it is crucial to promote early interventions, especially within family settings for children, such as at home and at school. Among the interventions proposed to promote EF, shared/dialogical reading has also been used in recent years with preschoolers as it is an ecological and daily activity (Grolig, 2020; Cutler & Palkovitz, 2020; Bartolucci & Batini, 2020). An example is the picture book entitled Quincey Quokka's Quest (Howard and Chadwick, 2015) telling in rhyme the adventures of the main character Quincey, the ever-happy quokka. This book promotes the enhancement of EF (Howard et al., 2017) as, in addition to the benefits fostered by shared reading, there are activities proposed in the form of increasing difficulty games specifically constructed to train one or more emergent EF in preschool.

The aim of the first pilot study (Authors, 2021) was to analyze the feasibility and efficacy of the intervention with the Italian version of Quincey Quokka's Quest in a sample of 20 Italian preschoolers (8 females and 12 males; aged 4–5 years; M: 57.6 months; SD: 6.9). A repeated within subjects' design was used (first assessment T0, pre-training assessment T1 and post-training assessment T2). Pre and post training assessments included five EF measures, specifically the Day-Night Stroop to measure inhibition, the Keep Truck to measure updating in verbal working memory, the Color and Form Game to measure emerging cognitive flexibility skills and the Mr Ant to measure updating in visuospatial working memory. The intervention was conducted within school context by a psychologist once a week for eight weeks. The weekly intervention lasted about 20 min per couple of children. During each intervention's session, in order to always propose challenging exercises, the difficulty level was chosen according to the performances obtained by the child at the previous sessions and monitored within a Training Monitoring Table filled by the operator. The intervention resulted to be feasible as all children, parents and teachers positively welcomed Quincey's story and actively collaborated. From the Training Monitoring Table, it emerged general improvements in all book's activities from the first to the last sessions. Comparing baseline (T1-T0) and intervention (T2-T1) phases, a significant effect of training was found in Color and Form Game accuracy and in Mr Ant with large and moderate effect sizes respectively, whereas a significant effect of time resulted for Keep Truck accuracy, Simons Says A and Mr Ant. The results confirmed, even if at a pilot level, the feasibility, and the efficacy of the Italian version of Quincey Quokka's Quest in improving cognitive flexibility abilities, thus supporting the usefulness of ecological interventions, such as dialogic reading book, to empower specific EF components in preschool contexts.

A new efficacy study (Authors, in progress) with the Italian picture book Quincey Quokka's Quest was conducted on 109 children between the ages of 39 and 74 (Mage=60.07; SD = 9.40; 57% females). The classroom teachers conducted the intervention and proposed the book's

activities to three children at a time within school context. The basic EF components were measured with a digital assessment to investigate pre and post training differences between experimental (62 children; Mage =62.61; SD = 9.30; 57% females) and control groups (47 children; Mage =56.72; SD = 8.53; 57% females). The results of the second study are currently being analysed.

Taking into account the findings of the pilot study, following the model of the illustrated rhyming book Quincey Quokka's Quest, four books were developed by the research group to enhance EF basic components and learning prerequisites of math (Umberto il gufetto, dei numeri il maghetto), reading (La giraffa Mimì e la sciarpa dell'ABC), writing (Il tucano Gilberto, uno scrittore un po' incerto) and social-emotional skills (Lupo Selvaggio, il burlone del villaggio).

Abstract italiano

La lettura è considerata una "palestra" per allenare processi cognitivi come memoria, linguaggio (Billington et al., 2012) e Funzioni Esecutive (Uchida & Zawashima, 2008). In età prescolare, quando le abilità di lettura non sono ancora state acquisite, un'attività comune genitori-figli è la lettura condivisa. La lettura condivisa comprende una serie di interventi volti ad incoraggiare i bambini a parlare durante la lettura dei libri attraverso strategie quali la centralità del bambino, l'elaborazione delle sue espressioni, il fornire feedback e pause ed il valutare le sue risposte (Hemmeter & Kaiser, 1994). La lettura condivisa è stata a lungo considerata un modo per promuovere le abilità di alfabetizzazione emergente nei prescolari (Bus, van Ijzendoorn, & Pellegrini, 1995; Lonigan, 1994; 1999; Scarborough & Dobrich, 1994). Una forma di lettura condivisa è la lettura dialogica, in cui il bambino svolge un ruolo attivo diventando co-narratore della storia (Arnold et al., 1994; Whitehurst et al., 1988). Il bambino e l'adulto si concentrano sullo stesso oggetto, la storia, che offre emozioni, desideri e riflessioni (Renda, 2019). Recentemente è stato dimostrato che la lettura dialogica è efficace nel promuovere processi cognitivi di livello superiore, come le cosiddette Funzioni Esecutive (Howard et al., 2017).

Le Funzioni Esecutive (FE) sono processi di controllo cognitivo necessari per affrontare un compito nuovo o complesso, quando non è più sufficiente affidarsi alle risposte automatiche (Diamond, 2013). Le teorie più recenti tendono a interpretare questo dominio come costituito da componenti diverse ma interrelate (Diamond, 2013; Miyake et al., 2000). Il modello frazionato di Diamond (2013) identifica tre FE di base: inibizione, memoria di lavoro e flessibilità cognitiva. L'inibizione consiste nella capacità di resistere a una risposta automatica e impulsiva (inibizione della risposta) e di non essere distratti da stimoli interferenti (controllo dell'interferenza). La memoria di lavoro consente di svolgere più operazioni mentali contemporaneamente, di riordinare e aggiornare continuamente gli elementi in memoria creando connessioni tra di essi. La flessibilità cognitiva è definita come la capacità di spostare l'attenzione da una strategia mentale all'altra, di adattarsi ai cambiamenti, di guardare la stessa cosa in modi diversi o da prospettive diverse. Le FE si sviluppano progressivamente dalla prima infanzia (Posner & Rothbart, 2000; Zelazo & Muller, 2002), e l'età prescolare è il periodo di massimo cambiamento (Carlson, 2005; Garon, Bryson & Smith, 2008; Zelazo et al., 2003). Buone FE prescolari influiscono sulle traiettorie di sviluppo del bambino (Moffitt et al., 2011; Zelazo, 2020), pertanto è fondamentale promuovere interventi precoci, soprattutto all'interno dei contesti familiari dei bambini, come a casa e a scuola.

Tra gli interventi proposti per promuovere le FE, la lettura condivisa/dialogica è stata utilizzata negli ultimi anni anche con bambini prescolari, in quanto si tratta di un'attività ecologica e quotidiana (Grolig, 2020; Cutler & Palkovitz, 2020; Bartolucci & Batini, 2020). Un esempio è l'albo illustrato intitolato *Quincey Quokka's Quest* (Howard e Chadwick, 2015) che racconta in rima le avventure del protagonista Quincey, il quokka sempre felice. Questo libro promuove il potenziamento delle FE (Howard et al., 2017) in quanto, oltre ai benefici favoriti dalla lettura condivisa, sono proposte attività sotto forma di giochi a difficoltà crescente costruite appositamente per allenare una o più FE emergenti in età prescolare.

Il primo studio pilota (Ruffini et al., 2021) ha analizzato la fattibilità e l'efficacia dell'intervento con *Quincey Quokka's Quest* (versione italiana) in un campione di 20 prescolari (8 femmine e 12 maschi; età 4-5 anni; M: 57,6 mesi; SD: 6,9). È stato utilizzato un disegno ripetuto within-subject (prima valutazione T0, valutazione pre-training T1 e valutazione post-training T2). Le valutazioni pre e post training comprendevano cinque misure di FE, in particolare lo Stroop Giorno-Notte e Simon Says per misurare l'inibizione, il Tieni a Mente ed il Mr Ant per misurare l'aggiornamento della memoria di lavoro ed il Gioco dei Colori e delle Forme per misurare le abilità emergenti di flessibilità cognitiva. L'intervento è stato condotto nel contesto scolastico da uno psicologo una volta alla settimana per otto settimane. L'intervento settimanale è durato circa 20 minuti per coppia di bambini. Durante ogni sessione, al fine di proporre sempre esercizi stimolanti, il livello di difficoltà è stato scelto in base alle prestazioni ottenute dal bambino nelle sessioni precedenti e monitorato all'interno di una Tabella di Monitoraggio del training compilata dall'operatore. L'intervento è risultato fattibile in quanto tutti i bambini, genitori ed insegnanti hanno accolto positivamente la storia di Quincey e hanno collaborato attivamente. Dalla Tabella di Monitoraggio è emerso un miglioramento generale in tutte le attività del libro dalla prima all'ultima sessione. Confrontando baseline (T1-T0) e intervento (T2-T1), è stato riscontrato un effetto significativo del training nell'accuratezza del Gioco dei Colori e delle Forme e in Mr Ant, con effect size rispettivamente grande e moderato, ed un effetto significativo del tempo per l'accuratezza di Tieni a Mente, Simons Says A e Mr Ant. I risultati hanno confermato, anche se a livello pilota, la fattibilità e l'efficacia della versione italiana di *Quincey Quokka's Quest* nel migliorare le abilità di flessibilità cognitiva, sostenendo così l'utilità di interventi ecologici, come la lettura dialogica, per potenziare specifiche componenti esecutive in contesti prescolari.

Un nuovo studio di efficacia (Ruffini, in corso) con l'albo illustrato italiano *Quincey Quokka's Quest* è stato condotto su 109 bambini di età compresa tra 39 e 74 anni (Mage=60,07; SD=9,40; 57% femmine). Gli insegnanti di classe hanno condotto l'intervento e proposto a scuola le attività del libro a tre bambini alla volta. Le componenti di base delle FE sono state valutate con task digitali per indagare le differenze pre e post training tra il gruppo sperimentale (62 bambini; Mage =62,61; SD = 9,30; 57% femmine) e quello di controllo (47 bambini; Mage =56,72; SD = 8,53; 57% femmine). I risultati del secondo studio sono attualmente in fase di analisi.

Tenendo conto dei risultati dello studio pilota, sul modello dell'albo illustrato *Quincey Quokka's Quest*, il gruppo di ricerca ha sviluppato quattro albi per migliorare le componenti di base delle FE e i prerequisiti dell'apprendimento della matematica (*Umberto il gufetto, dei numeri il maghetto*), lettura (*La giraffa Mimì e la sciarpa dell'ABC*), scrittura (*Il tucano Gilberto, uno scrittore un po' incerto*) e competenze socio-emotive (*Lupo Selvaggio, il burlone del villaggio*).

L'utilizzo di gesti complessi come supporto per l'acquisizione di parole nuove durante le attività di lettura ad alta voce. Uno studio pilota con bambini dai 3 ai 5 anni.

The use of complex gestures as support for the acquisition of new words during read aloud activities. A pilot study with 3- to 5-year-old children.

Dicataldo Raffaele, Leo Irene, Roch Maja (Università di Padova)

raffaele.dicataldo@unipd.it; irene.leo@unipd.it; maja.roch@unipd.it

Abstract italiano

Introduzione

La lettura ad alta voce è una delle attività più importanti che genitori, insegnanti e/o educatori possono svolgere con i bambini nei diversi contesti educativi. Durante la lettura ad alta voce, l'adulto legge un libro al bambino utilizzando una o più tecniche interattive strutturate per coinvolgere attivamente il bambino nell'attività di lettura.

La lettura ad alta voce promuove lo sviluppo del linguaggio orale, del vocabolario e dell'abilità di comprensione del testo orale, nonché la consapevolezza fonologica, l'intelligenza verbale, l'auto-percezione di benessere ma anche aspetti più meramente cognitivi (Duursma et al., 2008; Beauchat et al., 2009). Infine la lettura ad alta voce promuove nell'ascoltatore l'interesse per i libri e il desiderio di diventare un lettore (Sclaunich, 2012). Il dato più interessante emerso dalla letteratura è che l'esposizione alla lettura ad alta voce è in grado di determinare benefici per tutti i bambini, indipendentemente dalle loro condizioni iniziali, rappresentando così un vero dispositivo per il diritto all'apprendimento di tutti i bambini. Sebbene la lettura ad alta voce sia associata a numerosi outcomes linguistici, cognitivi e socio emotivi, i suoi maggiori effetti ricadono sullo sviluppo lessicale. Diverse ricerche hanno dimostrato come la lettura ad alta voce risulti essere determinante, in età prescolare, anzitutto per l'ampliamento del vocabolario, sia in termini di ampiezza che di profondità (Justice et al., 2005; Dicataldo et al., 2022), ma anche nel favorire una maggiore complessità del linguaggio espressivo (McNeill & Fowler, 1999; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992).

Obiettivo

Secondo l'Embodied Cognition (Wellsby & Pexman, 2014) - fulcro delle teorie che enfatizzano il ruolo di funzioni sensoriali e motorie nella cognizione - la mente è connessa al corpo così come lo sono i pensieri, le emozioni, le azioni e le sensazioni. Se la cognizione coinvolge il corpo è ragionevole supporre che lo faccia anche l'apprendimento del linguaggio. Sulla base di questa letteratura, il progetto di ricerca "*Letture in movimento*" mira ad investigare se l'esposizione multimodale (contesto linguistico ricco e supportato da movimento) a parole target presenti nelle storie lette ai bambini durante le attività di lettura ad alta voce, supporta l'acquisizione di nuove parole e nuovi movimenti complessi.

Metodo

Questo progetto pilota, all'interno di un più vasto progetto di ricerca volto ad investigare le relazioni tra sviluppo cognitivo, linguistico e motorio in età prescolare, ha visto la partecipazione di 50 bambini e bambine (15 F) di età media pari a 57 mesi (ds = 10,4) di cui 11 Piccoli (μ età = 45 mesi), 21 Medi (μ età = 54 mesi) e 18 Grandi (μ età = 69 mesi).

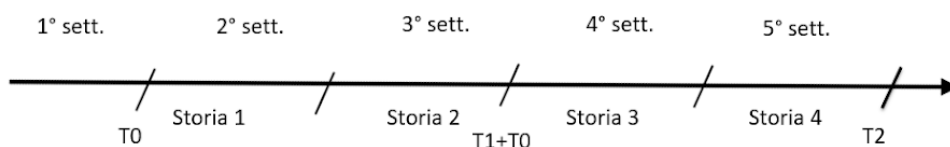
Prima dell'intervento, sono state valutate le abilità lessicali e motorie dei partecipanti attraverso il TFL (Vicari et al., 2007) che valuta la capacità del bambino di utilizzare la corretta etichetta fono-lessicale, e il PDMS-2 (Zanella et al., 2021) che consente di ottenere una valutazione della motricità globale e fine.

Intervento

L'intervento si sviluppa in 4 sessioni a cadenza settimanale. In ogni sessione si procedeva con la lettura ad alta voce di una storia calibrata per le diverse età dei partecipanti (totale storie 12), ciascuna contenente 6 parole target: 2 parole accompagnate da gesti non associati al significato, 2 accompagnate da gesti associati al significato e 2 senza gesti. Durante ogni lettura, erano presenti due sperimentatrici: la prima si occupava della lettura e la seconda animava il momento della lettura con movimenti specifici relativi alle parole target.

La lettura veniva ripetuta per tre volte: la prima volta i bambini dovevano solo ascoltare la storia e guardare i movimenti; la seconda e la terza volta i bambini ascoltavano la storia e imitavano i movimenti riprodotti dalla sperimentatrice. La capacità dei bambini di riconoscere le 24 parole target ed eseguire i rispettivi gesti è stata valutata in 4 diversi tempi (Figura 1) attraverso 2 prove ah hoc. Per verificare la conoscenza preliminare delle parole target e l'acquisizione delle stesse è stata somministrata una prova di riconoscimento di immagini. Il compito consiste nel disporre 6 immagini target più 4 immagini filler (distrattori) e chiedere ai bambini di indicare l'immagine corrispondente alla parola udita. Infine, è stata sviluppata una prova ad hoc durante la quale veniva richiesto di osservare alcuni movimenti e di imitarli fedelmente al fine di valutarne accuratezza, in termini di precisione, coordinazione e grandezza del movimento.

Figura 1. Timeline delle valutazioni attraverso le prove ah hoc



Risultati

I risultati indicano che l'intervento sembra avere degli effetti sul numero di parole e movimenti acquisiti a prescindere dal tipo di stimolo (Tabella 1).

Tabella 1. Differenza pre-post per il gruppo intero (N = 50)

Misure	Tempo 0	Tempo 2	T-test	
	Media(DS)	Media(DS)	t(gdl)	p
Parole con movimento associato (0-8)	2 (1,5)	2,7 (1,9)	-2,51(49)	.008
Parole con movimento non associato (0-8)	1,9 (1,6)	2,6 (1,7)	-3,31(49)	<.001
Parole senza movimento associato (0-8)	1,6 (1,4)	2,2 (1,5)	-2,94(49)	.002

Movimento associato a parola (0-16)	12,2 (2,5)	14 (2,5)	-4,57(49)	<.001
Movimento non associato a parola (0-16)	11,5 (2,6)	13,2 (2,7)	-4,81(49)	<.001
Movimento distrattore (0-16)	11,5 (2,7)	12,6 (2,7)	-2,88(49)	.003

In aggiunta sono state analizzate le percentuali di parole e movimenti appresi: i bambini apprendono una maggiore percentuale di parole accompagnate da gesti associati, seguita dalla percentuale di parole accompagnate da gesti non associati e senza gesti. Il trend nella % delle parole apprese non è sovrapponibile a quello che si evidenzia per i movimenti. Infine ci siamo chiesti se ci fossero differenze nei vari gruppi. Dai risultati preliminari emerge che l'intervento sembrerebbe essere maggiormente efficace per bambini di 4 anni per i quali risultano statisticamente significative le differenze tra t0 e t2 in tutte i punteggi ricavabili dalle prove ad hoc. Tuttavia si rilevano differenze significative anche nel gruppo dei piccoli per quanto riguarda il riconoscimento di parole con movimento associato e non associato ma anche per il movimento associato e non associato a parola target.

Conclusioni

I risultati di questo studio pilota forniscono un'indicazione di una facilitazione nell'acquisizione di nuove parole durante attività di lettura ad alta voce, se queste vengono accompagnate da un gesto semanticamente correlato. In linea con gli studi sull'efficacia di interventi di lettura ad alta voce, i 4 anni risultano momento migliore per presentare questo tipo di interventi (Dicataldo et al., 2022) mentre per i bambini di 3 e 5 anni di età, l'efficacia di questo tipo di intervento è meno chiara e necessita ulteriori approfondimenti per comprendere se in queste fasce di età i movimenti durante la lettura ad alta voce aiutano o distraggono il bambino.

English Abstract

Introduction

Reading aloud is one of the most important activities that parents, teachers and/or educators can do with children in different educational settings. During reading aloud, adults read a book to the child using one or more interactive techniques to engage actively the child in the activity. Reading aloud promotes the development of oral language, vocabulary and oral text comprehension skills, as well as phonological awareness, verbal intelligence, and self-perception of well-being but also more purely cognitive aspects (Duursma et al., 2008; Beauchat et al., 2009). Finally, reading aloud promotes in the listener an interest in books and a desire to become a reader (Sclaunich, 2012). The most interesting finding from the literature is that exposure to reading aloud is capable of producing benefits for all children, regardless of their initial conditions, thus representing a real device for the right to learn for all children. Although reading aloud is associated with numerous linguistic, cognitive, and social-emotional outcomes, its greatest effects fall on lexical development. Several research studies have shown that reading aloud proves beneficial, at preschool age, first and foremost in expanding vocabulary, both in terms of breadth and depth (Justice et al., 2005; Dicataldo et al. 2022), but also in fostering greater complexity of expressive language (McNeil & Fowler, 1999; Valdez-Menchaca & Whitehurst, 1992).

Aim

According to Embodied Cognition (Wellsby & Pexman, 2014) - the fulcrum of theories that emphasize the role of sensory and motor functions in cognition - the mind is connected to the body, as are thoughts, emotions, actions, and sensations. If cognition involves the body, it is reasonable to assume that language learning does as well. Based on this literature, the "*Readings in Motion*" research project aims to investigate whether multimodal exposure (rich language context supported by movement) to target words found in stories read to children during read-aloud activities supports the acquisition of new words and new complex movements.

Method

This pilot project, within a larger research project aimed at investigating the relationships between cognitive, language, and motor development in preschool, involved 50 boys and girls (15 F) with an average age of 57 months ($ds = 10.4$), of whom 11 Young (μ age = 45 months), 21 Middle (μ age = 54 months), and 18 Old (μ age = 69 months).

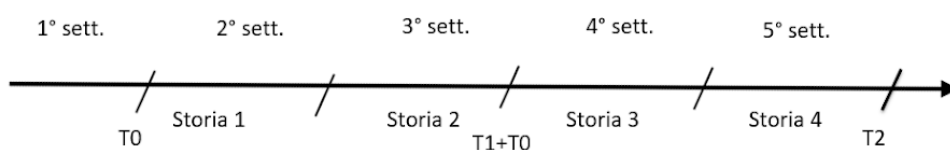
Prior to the intervention, the participants' lexical and motor skills were assessed through the TFL (Vicari, Marotta & Luci, 2007), which evaluates the child's ability to use correct phonological etiquette, and the PDMS-2 (Zanella et al., 2021), which allows for an assessment of global and fine motor skills.

Intervention

The intervention was developed in 4 sessions on a weekly basis. In each session, a story calibrated for the different ages (total stories 12) was read aloud, each containing 6 target words: 2 words accompanied by gestures not associated with meaning, 2 accompanied by gestures associated with meaning, and 2 without gestures. During each reading, two experimenters were present: one was in charge of the reading and the second one animated the reading moment with specific movements related to the target words.

The reading was repeated three times: the first time the children only had to listen to the story and watch the movements; the second and third times the children listened to the story and imitated the movements reproduced by the experimenter. The children's ability to recognize the 24 target words and perform the respective gestures was assessed at 4 different times (Figure 1) through 2 ad hoc tests. To test prior knowledge of the target words and their acquisition, a picture recognition test was administered. The task consists of arranging 6 target images plus 4 filler images (distractors) and asking children to point to the image corresponding to the word heard. Finally, an ad hoc test was developed during which they were asked to observe some movements and imitate them faithfully in order to assess accuracy, in terms of precision, coordination, and magnitude of movement.

Figure 1. *Timeline of assessment through ad-hoc testing*



Results

The results indicate that the intervention seems to have effects on the number of words and movements acquired regardless of the type of stimulus (Table 1).

Table 1. *Pre-post difference for the whole group (N = 50).*

Measures	Time 0	Tempo 2	T-test	
	Mean(SD)	Mean(SD)	t(gdl)	p
Words with associated movement (0-8)	2 (1,5)	2,7 (1,9)	-2,51(49)	.008
Words with no associated movement (0-8)	1,9 (1,6)	2,6 (1,7)	-3,31(49)	<.001
Words without associated motion (0-8)	1,6 (1,4)	2,2 (1,5)	-2,94(49)	.002
Movement associated with word (0-16)	12,2 (2,5)	14 (2,5)	-4,57(49)	<.001
Movement not associated with word (0-16)	11,5 (2,6)	13,2 (2,7)	-4,81(49)	<.001
Distractor movement (0-16)	11,5 (2,7)	12,6 (2,7)	-2,88(49)	.003

Additionally, the percentages of words and movements learned were analyzed: children learn a higher percentage of words accompanied by associated gestures, followed by the percentage of words accompanied by non-associated gestures and without gestures. The trend in the percentage of words learned is not overlapping with that for movements. Finally, we asked whether there were differences in the various groups. Preliminary results show that the intervention would appear to be most effective for 4-year-old children for whom there are statistically significant differences between t0 and t2 in all scores from the ad hoc tests. However, significant differences are also found in the younger group for associated and no associated movement word recognition but also for associated and no associated target word movement.

Conclusion

Results of this pilot study provide an indication of facilitation in the acquisition of new words during read aloud activities if these are accompanied by a semantically related gesture. In line with studies on read-aloud interventions, 4 years appears to be the best time to present this type of intervention (Dicaldo et al. 2022) while for 3- and 5-year-old children, the effectiveness of this type of intervention is less clear and needs further investigation to understand whether movements during reading aloud help or distract the child in these age groups.

La lettura a voce alta come cura in un centro di salute mentale: il gruppo di narrazione e la biblioteca “il fiore del deserto”.

Reading aloud as a cure in a mental health context: the storytelling group and the Desert Flower library.

Rosaria Maria Capillo (ASP Palermo)

rosariacapillo@gmail.com

Abstract italiano

Sono tanti i riferimenti che illustrano il potere della letteratura per l'individuo come per il gruppo: le storie delle “Mille e una notte” (The Thousand and One Nights. 1984) insegnano come Sharhrazad, con la catena dei racconti, abbia vinto la distruttività salvando se stessa e mille altre fanciulle e Boccaccio (2014) come dei giovani, ritirati in campagna per sfuggire alla peste, raccontando a turno novelle salvarono la loro vita e ricostituirono il senso della comunità. Sigmund Freud (1906) affermava che “narratori e poeti sono alleati preziosi nella descrizione della vita interiore dell'uomo”. Romanzi, poesie, cibo per la mente, nutrono l'immaginazione, espandono la capacità di pensiero poiché, accendendo immagini, offrendo rappresentazioni, trasformano esperienze emotive in pensieri e parole comunicabili. Sono queste le premesse per cui dal 2007 è attivo presso un Centro Diurno del Dipartimento Salute Mentale dell'ASP Palermo il “Gruppo di Narrazione”, dispositivo psicoanalitico a mediazione narrativa (René, 2015), nel quale in assetto gruppale viene proposta la lettura a voce alta di un testo letterario che, fungendo da trama emotiva e fantastica comune, consente alle persone con disagio psichico di accostarsi a giusta distanza al riconoscimento delle emozioni e al “lavoro del pensiero”. Tale attività si svolge settimanalmente articolata in due momenti: uno nel quale il conduttore legge a voce alta un testo, l'altro in cui seguono i “testi” dei pazienti, le loro associazioni, pensieri, narrazioni. Uno spazio di verbalizzazione gruppale in cui il testo letterario svolge una funzione di supporto alla comunicazione, operando sia una preliminare delimitazione che una condivisione. Protetti dalla cornice del gruppo, accompagnati dal testo letterario, come da un “filo di Arianna”, pensiamo in prossimità di un oggetto comune: il testo letterario funge così da oggetto mediatore, da cui divagare anche “deragliando”, garantiti da un approdo sicuro, un argine contenitivo.

Da un lato l'uso del testo letterario, dall'altra l'importanza dell'assetto gruppale.

Il gruppo infatti opera attraverso un'alternanza di pensiero verbale e di immagini, e attraverso la “funzione gamma” (Corrao, 1985), analogo simmetrico nel gruppo di ciò che rappresenta la “funzione alfa” (Bion, 1961)

nella struttura personale, fornisce supporto e parola a sensazioni grezze, percezioni preliminari, frammenti relazionali, che uniti tra loro diventano materiale prezioso per costruire uno scenario che dia coerenza ed intelligibilità a vissuti frammentati. Di volta in volta il conduttore-narratore propone racconti, capitoli di romanzi da leggere di settimana in settimana, per offrire storie e personaggi in cui riconoscersi pur restando ad una distanza di sicurezza, pre-testi cui legare le proprie paure, sogni, storie.

Nel sentire racconti i “lettori” hanno cominciato a raccontarsi in gruppo; vedere che racconti costituiscono sistemi di auto rappresentazione e di determinazione di senso ha restituito fiducia di potere contare sui propri per sentire e dare un nome a quanto era innominabile e incomunicabile. Così di settimana in settimana si costruisce una trama in cui convergono i testi letterari e le associazioni dei pazienti, un romanzo scritto a più mani, il romanzo del gruppo. Da anni mentre in Italia cala il numero dei lettori, al Centro Diurno si opera un'inversione di rotta e ogni mercoledì ci incontriamo per leggere insieme, come in un

circolo letterario. facendoci accompagnare dai personaggi nell'esplorazione ed elaborazione delle vicissitudini dell'animo umano.

Conseguentemente il Centro Diurno si è dotato di una biblioteca che, inizialmente piccola e rivolta ai pazienti e ai loro familiari, è cresciuta negli anni grazie alla collaborazione degli utenti stessi, che hanno catalogato i libri, e dei cittadini che hanno cominciato ad utilizzarla e ad arricchirla con donazioni in libri.

È nata così la Biblioteca di quartiere "*Il Fiore del deserto*", biblioteca piccola ma speciale poiché testimonia la speranza che, pur in condizioni difficili come nella sofferenza psichica, può esserci crescita e cambiamento. Attraverso il Progetto Biblioteca di Quartiere il Centro Diurno, oltre a favorire il recupero di abilità e autostima, ha offerto ai pazienti opportunità di inclusione sociale e lavorativa e, creando un ponte fra la realtà del disagio psichico e la società civile, contrasta lo stigma verso "il diverso" generando nella comunità una cultura di inclusione.

Attualmente il patrimonio librario conta circa 9.000 volumi, prevalentemente romanzi; inoltre libri in lingue straniere, libri per ragazzi, libri di poesia, saggistica, fotografia, arte, storia della letteratura. Dal punto di vista logistico, la biblioteca sorge nel salone di ingresso del Centro Diurno, spazio polifunzionale caratterizzato da una zona che ospita 8 librerie, angoli attrezzati per la consultazione e la lettura individuale e uno spazio frontale dedicato ai gruppi di lettura a voce alta; quest'ultimo è delimitato da una parte da una vetrata che affaccia nell'atrio interno, dall'altra da una tenda sipario che consente il contemporaneo svolgimento delle attività della biblioteca e di quelle cliniche del Centro Diurno, ma svolge anche un'importante funzione simbolica, rappresentando concretamente il transito reversibile fra realtà e fantasia: con la chiusura l'accesso allo spazio dell'immaginario e con l'apertura il necessario ritorno alla realtà (Winnicott, 1971). Ideata sullo schema di un planisfero, la Biblioteca si sviluppa poi lungo il corridoio del Centro, dove altre librerie ospitano come Contenitori/Continenti mondi anche lontani, per proporre differenze e vicinanze: uno spazio di integrazione, scambio e condivisione in cui i libri fungono da tramite di incontro.

Dall'inaugurazione nel 2013 la Biblioteca si è aperta alla città tante volte, ospitando scrittori, attori, musicisti che come testimonial hanno dato visibilità, sostegno a questo progetto di integrazione.

Nel 2018 la biblioteca *Il fiore del deserto* ha iniziato una collaborazione con la Biblioteca Comunale di Palermo e, aderendo al Polo PA1 del Sistema Bibliotecario Nazionale, è stata inserita nel portale OpaLibr@rsi, ha partecipato al Maggio dei Libri, ha sottoscritto l'adesione al Patto della Lettura di Palermo

Ci auguriamo che la Biblioteca *Il fiore del deserto* possa crescere e, da fiore del deserto, diventare un bel giardino fiorito nella nostra città.

English abstract

There are many references that illustrate the power of literature for the individual as for the group: the stories of the "Arabian Nights" (The Thousand and One Nights, 1984) teach how Sharhrazad, with the chain of stories, she won the destructiveness saving herself and a thousand other girls and Boccaccio (2014) like young people, retreated to the countryside to escape the plague, telling stories in turn saved their lives and restored the sense of community. Sigmund Freud (1906) stated that "narrators and poets are valuable allies in describing the inner life of man". Novels, poems, food for the mind, nourish the imagination,

expand the capacity of thought because, lighting images, offering representations, transform emotional experiences into thoughts and communicable words.

These are the premises for which since 2007 is active at a Day Center of the Mental Health Department of ASP Palermo the “Narrative Group”, psychoanalytic device narrative mediation (René, 2015), in which group arrangement is proposed the reading aloud of a literary text that, acting as a common emotional and fantastic plot, allows people with psychic discomfort to approach the right distance to the recognition of emotions and the “work of thought”.

This activity takes place weekly in two stages: one in which the conductor reads aloud a text, the other in which follow the “texts” of patients, their associations, thoughts, narratives. A group verbalization space in which the literary text performs a function of support to communication, operating both a preliminary delimitation and a sharing. Protected by the frame of the group, accompanied by the literary text, as a “Ariadne’s thread”, we think in the vicinity of a common object: the literary text thus acts as a mediator object, from which to wander even “derailing”, guaranteed by a safe haven, a containment barrier.

On the one hand the use of the literary text, on the other the importance of the group structure.

In fact, the group operates through an alternation of verbal thought and images, and through the “gamma function” (Corrao, 1981), symmetrical analog in the group of what represents the “alpha function” (Bion, 1961) in the personal structure, provides support and speech to rough sensations, preliminary perceptions, relational fragments, that together become precious material to build a scenario that gives coherence and intelligibility to fragmented experiences. From time to time the conductor-narrator proposes short stories, chapters of novels to be read from week to week, to offer stories and characters in which to recognize themselves while remaining at a safe distance, pre-texts to tie their fears, dreams, stories. In hearing stories the “readers” began to tell each other in group; to see that stories constitute systems of self-representation and determination of meaning has returned confidence to be able to rely on their own to feel and give a name to what was unmentionable and incommunicable. So week by week we build a plot in which literary texts and patient associations converge, a novel written by multiple hands, the novel of the group. For years while in Italy the number of readers has fallen, at the Day Centre there is a reversal and every Wednesday we meet to read together, as in a literary circle. Making us accompany by the characters in the exploration and processing of the vicissitudes of the human soul.

As a result, the Day Centre has a library that, initially small and aimed at patients and their families, has grown over the years thanks to the collaboration of the users themselves, who have catalogued the books, and citizens who began to use it and enrich it with donations in books.

Thus, was born the Library of the neighborhood “The Flower of the desert”, small but special library because it testifies to the hope that, even in difficult conditions as in psychic suffering, there can be growth and change. Through the Neighborhood Library Project, the Day Centre, in addition to promoting the recovery of skills and self-esteem, has offered patients opportunities for social and work inclusion and, creating a bridge between the reality of mental distress and civil society, counters the stigma towards “the different”, generating a culture of inclusion in the community.

Currently, the library has about 9,000 volumes, mainly novels; also books in foreign languages, children’s books, books of poetry, non-fiction, photography, art, history of literature. From a logistical point of view, the library is located in the entrance hall of the

Day Centre, a multifunctional space characterized by an area that houses 8 libraries, equipped areas for individual consultation and reading, and a front space for reading groups in a loud voice; the latter is bordered by a window overlooking the internal atrium, on the other hand by a curtain that allows the simultaneous performance of the activities of the library and those clinics of the Day Center, but also plays an important symbolic function, concretely representing the reversible transit between reality and fantasy: with the closure the access to the space of the imagination and with the opening the necessary return to reality (Winnicott, 1971). Designed on the scheme of a planisphere, the Library then develops along the corridor of the Center, where other libraries host as Containers/Continents worlds even far away, to propose differences and proximity: a space of integration, exchange and sharing where books act as a means of meeting.

Since its inauguration in 2013, the Library has opened to the city many times, hosting writers, actors, musicians who, as a testimonial, have given visibility and support to this integration project.

In 2018 the library The flower of the desert began a collaboration with the Municipal Library of Palermo and, joining the PA1 Pole of the National Library System, was included in the portal OpaLibr@rsi, participated in May of Books, has subscribed to the Pact of the Reading of Palermo

We hope that the Library The flower of the desert can grow and, from flower of the desert, become a beautiful flower garden in our city.

Reading groups in prison: a pedagogical perspective.

Gruppi di lettura in carcere: una prospettiva pedagogica.

Giulia De Rocco (Università di Bologna)
giulia.derocco2@unibo.it

English abstract

Objectives

Today, means and possible paths of formal and informal education in prison constitute research topics of the international scientific community, in order to better respond to the rehabilitation mandate of punishment.

The objective of this paper is to help elaborate and discuss experiences of reading groups in prison, as valuable educational instruments. The research aims to define if the practice of collective confrontation through literature as a possible tool to support the co- construction of significant educational relationships for liberation processes of inmates, in particular of women. The choice to focus on prisons' female sections is due to the desire of conducting a *gender-oriented* analysis, as a way to enhance and empower women through pedagogical tools to respond to suffering, marginality and criminal enforcement.

Theoretical framework

According to philosopher Martha Nussbaum, the health of our democracies depends on the quality of education, in particular the humanities. The study of art and literature favors the development of empathic citizens, aware of their rights, politically active, and responsible for other people's well-being. The importance of dedicating economic, public, and human

resources to the imagination, critical thinking, empathy, and cooperation is a permanent universal quest (Nussbaum, 2010).

In the first half of the XXth century, Wolfgang Iser of the *Constance School of reception theory* introduced a new way of thinking about literary texts. In his *The act of reading. A theory of aesthetic response* (Iser, 1978), Iser confirmed the reader's active role in the scope, meaning, and entire writing process, adding an anthropological component to critical literary studies. Jerome Bruner represents another essential point of reference, foremost for the definition of the role of narration as a tool for the construction of meanings and to manage human experience: to expand the narrative thought means giving value to intentions and actions by attaching responsibility towards self and others (Bruner, 1962). Since narrative skills are fundamental for self-growth, it is important to identify methods of self-education and reflection, in order to dominate self-transformation.

In prison, a total institution that alters the personalities of its inmates (Goffmann, 1961; Foucault, 1975), individual and group reading experiences, are considered as educational tools that emphasize critical thinking for the purpose of liberation, according to the pedagogical framework of Freire's problem-posing education. The contribution intends to reflect on the reading groups in prison as possible experiences that respect Freire's proposal to organize education as practices of dialogical encounter, critical consciousness, and freedom (Freire, 1971).

Collective experiences - as reading together - in prisons are rare: they facilitate the encounter of bodies, the sharing of knowledges, and the organization; they foster relationships, mutuality, and reciprocal protection from episodes of violence at the hands of institutional forces. Collective spaces are nuanced spaces: the relationship and encounter among detained people and with non-detained people are the privileged moments of resistance, set outside of institutionalized isolation. And in so doing allowing for detained spaces and times to be liberated.

Methodology

The paper aims to present initial data from a research study that, more broadly, investigates the possible uses of prison libraries as privileged settings for educational work, of its spaces as spaces of resistance, of reading in prison as an emancipatory practice (Arcuri et al, 2001; Benelli, Del Gobbo, 2016; Finlay, Bates, 2018; Garner, 2020; Zizioli, 2021). The narrative method (Arfuch, 2010; Bichi, 2000; Bichi, Maestriperi, 2012, Bustelo, 2017; Cohen, Manion, Morrison, 2011; De Fina, Georgakopoulou, 2015) is used as empirical evidence of how people interpret their experiences, "transvaluing the personal to the more-than-personal (human, shared, universal)" (Shuman, 2006). It is intended to present the analysis of two narrative interviews, made with two women who participated in shared reading groups, one within the Verona Prison, one dedicated to people in alternative measure, with the aim of reflecting on their experience, the impact that participation in such experiences had on their sentence, on their social reentry and, more generally, on their life project. Narrative inquiry, based on a critical reconceptualization of human beings as narrators and emancipators, can give a new and deeper insight into the complex ways in which reading together can transform time in the experience of punishment and incarceration, creating a collective and inclusive space. Storytelling is meant as an epistemological, theoretical-methodological perspective particularly suited to investigate experiences traversed by traumatic experiences (Arfuch, 2021) and, therefore, also of detention. It is also considered central to the research to emphasize the transformative value of autobiographical narration (Bertaux,

1999; Bichi, 2002; Castiglioni, 2002; Demetrio, 2004). It is a movement with two main directions: on the one hand, the transformation of the narrator and the listener, and on the other hand, the transformation that narratives operate in social and cultural contexts.

Abstract italiano

Obiettivi

Oggi, i mezzi e i possibili percorsi di educazione formale e informale in carcere costituiscono temi di ricerca della comunità scientifica internazionale, per meglio rispondere al mandato riabilitativo della pena.

L'obiettivo di questo lavoro è quello di contribuire a elaborare e discutere le esperienze dei gruppi di lettura in carcere, come validi strumenti educativi. La ricerca si propone di definire se la pratica del confronto collettivo attraverso la letteratura sia un possibile strumento per sostenere la co-costruzione di relazioni educative significative per i processi di liberazione dei detenuti, in particolare delle donne. La scelta di concentrarsi sulle sezioni femminili delle carceri è dovuta alla volontà di condurre un'analisi orientata al genere, come modo per valorizzare e potenziare le donne attraverso strumenti pedagogici per rispondere alla sofferenza, alla marginalità e all'esecuzione penale.

Quadro teorico

Secondo la filosofa Martha Nussbaum, la salute delle nostre democrazie dipende dalla qualità dell'istruzione, in particolare delle discipline umanistiche. Lo studio dell'arte e della letteratura favorisce lo sviluppo di cittadini empatici, consapevoli dei propri diritti, politicamente attivi e responsabili del benessere altrui. L'importanza di dedicare risorse economiche, pubbliche e umane all'immaginazione, al pensiero critico, all'empatia e alla cooperazione è una ricerca universale permanente (Nussbaum, 2010).

Nella prima metà del XX secolo, Wolfgang Iser della scuola di Costanza sulla teoria della ricezione ha introdotto un nuovo modo di pensare ai testi letterari. Nel suo *L'atto di lettura. Una teoria della risposta estetica* (Iser, 1978), Iser ha confermato il ruolo attivo del lettore nella portata, nel significato e nell'intero processo di scrittura, aggiungendo una componente antropologica agli studi critici letterari.

Jerome Bruner rappresenta un altro punto di riferimento essenziale, soprattutto per la definizione del ruolo della narrazione come strumento di costruzione di significati e di gestione dell'esperienza umana: ampliare il pensiero narrativo significa dare valore alle intenzioni e alle azioni attribuendo responsabilità verso se stessi e gli altri (Bruner, 1962). Poiché le competenze narrative sono fondamentali per la crescita di sé, è importante individuare metodi di autoformazione e riflessione, al fine di dominare l'autotrasformazione. Nel carcere, un'istituzione totale che altera la personalità dei suoi detenuti (Goffmann, 1961; Foucault, 1975), le esperienze di lettura individuali e di gruppo sono considerate strumenti educativi che enfatizzano il pensiero critico ai fini della liberazione, secondo il quadro pedagogico dell'educazione al problem-posing di Freire. Il contributo intende riflettere sui gruppi di lettura in carcere come possibili esperienze che rispettano la proposta di Freire di organizzare l'educazione come pratiche di incontro dialogico, coscienza critica e libertà (Freire, 1971).

Le esperienze collettive - come la lettura in comune - nelle carceri sono rare: facilitano l'incontro dei corpi, la condivisione dei saperi e l'organizzazione; favoriscono le relazioni, la mutualità e la protezione reciproca da episodi di violenza da parte delle forze istituzionali. Gli spazi collettivi sono spazi sfumati: la relazione e l'incontro tra le persone detenute e con

quelle non detenute sono i momenti privilegiati di resistenza, posti al di fuori dell'isolamento istituzionalizzato. In questo modo, gli spazi e i tempi della detenzione possono essere liberati.

Metodologia

L'articolo intende presentare i dati iniziali di una ricerca che, più in generale, indaga i possibili usi delle biblioteche carcerarie come contesti privilegiati per il lavoro educativo, dei suoi spazi come spazi di resistenza, della lettura in carcere come pratica emancipatoria (Arcuri et al, 2001; Benelli, Del Gobbo, 2016; Finlay, Bates, 2018; Garner, 2020; Zizioli, 2021). Il metodo narrativo (Arfuch, 2010; Bichi, 2000; Bichi, Maestripietri, 2012, Bustelo, 2017; Cohen, Manion, Morrison, 2011; De Fina, Georgakopoulou, 2015) viene utilizzato come prova empirica di come le persone interpretano le loro esperienze, "trasvalutando il personale al più-personale (umano, condiviso, universale)" (Shuman, 2006). Si intende presentare l'analisi di due interviste narrative, realizzate con due donne che hanno partecipato a gruppi di lettura condivisa, uno all'interno del carcere di Verona, uno dedicato alle persone in misura alternativa, con l'obiettivo di riflettere sulla loro esperienza, sull'impatto che la partecipazione a tali esperienze ha avuto sulla loro pena, sul loro reinserimento sociale e, più in generale, sul loro progetto di vita. L'indagine narrativa, basata su una riconcettualizzazione critica degli esseri umani come narratori ed emancipatori, può fornire una nuova e più profonda visione dei modi complessi in cui la lettura comune può trasformare il tempo nell'esperienza della pena e dell'incarcerazione, creando uno spazio collettivo e inclusivo. Lo storytelling è inteso come prospettiva epistemologica, teorico-metodologica particolarmente adatta a indagare esperienze attraversate da vissuti traumatici (Arfuch, 2021) e, quindi, anche di detenzione. Si ritiene inoltre centrale nella ricerca sottolineare il valore trasformativo della narrazione autobiografica (Bertaux, 1999; Bichi, 2002; Castiglioni, 2002; Demetrio, 2004). Si tratta di un movimento con due direzioni principali: da un lato, la trasformazione del narratore e dell'ascoltatore e, dall'altro, la trasformazione che le narrazioni operano nei contesti sociali e culturali.

Una esperienza di lettura ad alta voce con anziani affetti da declino cognitivo. An experience of reading aloud with elderly people suffering from cognitive decline.

Giuseppe Liverano (Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")
giuseppe.liverano@uniba.it

Abstract italiano

Le ricerche sulla lettura ad alta voce effettuate nell'ultimo decennio evidenziano risultati importanti in termini di sviluppo di competenze cognitive e non cognitive, di competenze sociali, di benessere nei bambini, negli adolescenti e negli adulti (Batini, 2012, Batini & Bartolucci, 2019; Sclaunich, 2012). Tante sono state le attività documentate in Italia e all'estero di formazione alla lettura ad alta voce svolte in contesti educativi e di cura formali ed informali, che ne hanno testimoniato anche il potere inclusivo (Galdieri & Sibilio, 2020) la capacità di alfabetizzare le emozioni (Buccolo, 2017) o come strumento per accrescere il senso di consapevolezza (Batini et. al., 2020). Diversi sono stati gli studi, inoltre, che ne hanno testato l'efficacia sugli anziani colpiti da declino cognitivo, per i quali si riducono gli

stimoli sociali (Cohen-Mansfield et al., 2010), per i quali agisce come recupero della memoria a breve e a lungo termine, come stimolatore di emozioni positive, come strumento efficace contro la solitudine e gli stati ansiosi, come protettore delle facoltà cognitive, (Rui, Nouchi et al., 2012; Billington, Josie et al., 2013). Il contributo presenta una esperienza di lettura ad alta voce passiva e attiva che l'autore ha svolto da febbraio a settembre 2022 con suo padre, affetto da declino cognitivo, per effetto di una demenza senile vascolare di medio-grave entità e poi con un gruppo di anziani del Centro Polivalente della città di Palagiano, attraverso cui si evidenziano lievi ma significativi risultati in termini di riduzione del declino cognitivo (Chang et. Al., 2021), di ripristino delle facoltà cognitive, di espressività degli stati emotivi e di benessere personale e sociale, e in modo lieve, dell'indipendenza e della comunicazione (Kawashima et. al., 2005; Sekiguchi & Kawashima 2007).

English abstract

Research on reading aloud carried out in the last decade highlights important results in terms of the development of cognitive and non-cognitive skills, social skills, and well-being in children, adolescents and adults (Batini, 2012, Batini & Bartolucci, 2019; Sclaunich, 2012). Many have been the documented activities in Italy and abroad of training in reading aloud carried out in formal and informal educational and care contexts, which have also testified to its inclusive power (Galdieri & Sibilio, 2020) the ability to literate emotions (Buccolo, 2017) or as a tool to increase the sense of awareness (Batini et. al., 2020). There have also been several studies that have tested its effectiveness on the elderly affected by cognitive decline, for whom social stimulations are reduced (Cohen-Mansfield et al., 2010), for whom it acts as a recovery of short- and long-term memory, as a stimulator of positive emotions, as an effective tool against loneliness and anxious states, as a protector of cognitive faculties, (Rui, Nouchi et al., 2012; Billington, Josie et al., 2013). The paper presents an experience of passive and active reading aloud that the author carried out from February to September 2022 with his father, who suffers from cognitive decline as a result of medium to severe vascular senile dementia, and then with a group of elderly people from the Multipurpose Centre of Palagiano city, through which he shows slight but significant results in terms of reduction of cognitive decline (Chang et. Al, 2021), of restoration of cognitive faculties, of expressiveness of emotional states and of personal and social well-being, and in a slight way, of independence and communication (Kawashima et. al., 2005; Sekiguchi & Kawashima 2007).

Scarica attraverso il QR code la bibliografia della SESSIONE 1- Lettura e lettura ad alta voce come intervento di recupero/cura



Sessione 2. Lettura e lettura ad alta voce nel sistema educativo e di istruzione e nel sistema culturale

User-centered development and teacher acceptability testing of information picture books used for language development during interactive read alouds in early childhood classrooms.

Sviluppo incentrato sull'utente e test di accettabilità da parte dell'insegnante di libri illustrati informativi utilizzati per lo sviluppo del linguaggio durante le letture interattive ad alta voce nelle classi della prima infanzia.

Allison Breit, Reneé Seward, MGD (University of Cincinnati)

breitad@ucmail.uc.edu; renee.seward@uc.edu

Abstract italiano

Ottimizzare la fruibilità degli albi illustrati informativi letti ad alta voce dagli insegnanti nelle classi della prima infanzia è necessario per massimizzare il loro potenziale impatto educativo. Tuttavia, l'esperienza dell'utente sui libri letti ad alta voce è spesso raramente considerata durante lo sviluppo e la progettazione del libro. Per questo motivo, nell'ambito di un progetto più ampio per lo sviluppo di un programma di lettura interattiva di libri per lo sviluppo del linguaggio nelle classi prescolari, abbiamo utilizzato l'approccio basato sull'utente, che consisteva nel costruire nove albi illustrati informativi su argomenti di vita quotidiana che gli insegnanti avrebbero potuto utilizzare durante le letture interattive ad alta voce a gruppi interi nelle loro classi. Gli albi erano stati progettati da tre ricercatori del campo dell'istruzione e due ricercatori del campo del design grafico/comunicativo. Abbiamo poi testato l'accettabilità dei nove albi illustrati informativi in un focus group di sei insegnanti della prima infanzia in due sessioni.

La costruzione degli albi illustrati informativi ha preso in considerazione diversi principi di progettazione incentrati sull'utente. In primo luogo, abbiamo stabilito l'obiettivo dell'esperienza dell'utente degli albi illustrati informativi: costruire la comprensione e l'uso da parte dei bambini di una grammatica complessa, di un vocabolario accademico e di capacità di fare inferenze attraverso l'impegno in conversazioni reattive con l'insegnante e tra di loro. In seguito, abbiamo individuato gli utenti, gli insegnanti della prima infanzia e i bambini in età prescolare (3-5 anni che non leggono ancora in senso convenzionale) e abbiamo esplorato l'esperienza degli insegnanti che leggono ad alta voce a un gruppo di 16-20 bambini in età prescolare. Attingendo alle nostre esperienze e conoscenze personali di ricercatori, professionisti della prima infanzia e designer grafici, abbiamo dettagliato e descritto in modo approfondito l'esperienza della lettura interattiva ad alta voce in classe in base ai tre fattori seguenti: facilità di utilizzo da parte dell'insegnante, visibilità del libro per i bambini e ambiente generale. Sulla base di queste descrizioni e discussioni collaborative, nonché dell'obiettivo degli albi illustrati informativi di sviluppare le competenze linguistiche dei bambini, abbiamo sistematizzato la costruzione dei libri per quanto riguarda: 1) il testo scritto, 2) la posizione, il colore e la spaziatura dei caratteri tipografici e 3) le immagini. Per esempio, il nostro sistema di scrittura del testo dei libri comprendeva la scelta di un argomento adatto allo sviluppo dei bambini in età prescolare, la conduzione di ricerche su quell'argomento e la stesura del testo in modo che includesse una grammatica complessa relativa a quell'argomento, un vocabolario e domande che richiedevano di fare inferenze.

Una volta costruiti i prototipi di tutti e nove i libri, abbiamo condotto un test di accettabilità per gli insegnanti con un focus group per sei insegnanti della prima infanzia. Gli insegnanti sono stati selezionati per il focus group in base a due criteri: (1) l'insegnante era stato riconosciuto come esemplare dal suo supervisore e (2) si era offerto di partecipare al progetto. Nell'ambito del progetto più ampio, i sei insegnanti della prima infanzia hanno partecipato a quattro sessioni separate di focus group, ciascuna della durata di circa due ore. Le prime due sessioni di focus group si sono concentrate sull'accettabilità del testo scritto, della tipografia e delle immagini degli albi illustrati informativi. I focus group sono stati condotti da due membri del personale del progetto non coinvolti nella costruzione dei libri, con una persona che fungeva da moderatore e una da registratore. Le sessioni di focus group si sono svolte virtualmente tramite la piattaforma Zoom e sono state registrate e trascritte. Una volta trascritte, abbiamo esaminato sistematicamente le prime due discussioni del focus group per individuare i temi relativi all'accettabilità degli albi illustrati informativi utilizzando tre fasi: 1) suddivisione dei dati e attribuzione di un codice per ogni segmento, 2) raggruppamento dei codici in categorie simili e 3) creazione di temi a partire dai dati. I risultati del test di accettabilità degli insegnanti nelle due sessioni di focus group hanno portato ai seguenti tre temi: (1) completa accettabilità dell'adeguatezza allo sviluppo del testo scritto, della lunghezza, degli argomenti, del colore della tipografia, della posizione, della spaziatura e delle immagini, (2) accettabilità mista di caratteri diversi per il vocabolario e (3) richiesta di grafici per illustrare concetti astratti. Per esempio, per il primo tema, un insegnante ha commentato: "Le mie immagini erano tutte sugli animali, quindi erano molto vivaci e colorate, e mi hanno anche coinvolto molto. È evidente che i bambini piccoli hanno un grande interesse per gli animali". Dopo questo commento, gli altri insegnanti si sono detti d'accordo, e uno ha detto: "Sono d'accordo, le mie foto erano colorate e hanno catturato la mia attenzione". Per quanto riguarda il secondo tema, alcuni insegnanti non hanno gradito l'uso di un carattere diverso per le parole del vocabolario, lo hanno sottolineato chiedendo: "Perché è un carattere diverso? Perché mi piacciono i colori". Un altro insegnante ha detto: "Beh, ora che l'hai detto, onestamente non l'avevo nemmeno notato". Per il terzo tema, un insegnante ha spiegato, mentre gli altri annuivano a sostegno: "Queste immagini sono ovviamente fotografie reali e alcuni bambini potrebbero non essere abituati a vedere la vera rappresentazione dell'oggetto. Probabilmente sono più abituati a vedere un cartone animato. Quindi, credo che avere una grafica in alcune pagine sarebbe davvero utile e probabilmente è quello che sono abituati a vedere nei libri e in TV". Di conseguenza, gli insegnanti hanno accettato tutti gli elementi dello sviluppo e della progettazione dei nove libri illustrati informativi, tranne uno (il carattere delle parole del vocabolario), e hanno dato un importante suggerimento (la grafica) per ottimizzare ulteriormente i libri per la lettura ad alta voce nelle classi.

In conclusione, la valutazione da parte dell'utente, seguita da test di accettabilità da parte degli insegnanti, ha portato allo sviluppo collaborativo e alla progettazione di nove albi illustrati informativi sulla vita in generale, da utilizzare in un programma di sviluppo linguistico supplementare. Ciò si tradurrà probabilmente in una maggiore facilità d'uso da parte degli insegnanti, in una maggiore motivazione e volontà da parte di insegnanti e bambini di impegnarsi in letture interattive ad alta voce e in maggiori opportunità di utilizzare un linguaggio più complesso nelle classi della prima infanzia. Questo progetto contribuisce a migliorare le conoscenze e il campo dell'educazione, sugli effetti della lettura interattiva ad alta voce sulla comprensione e sull'uso del linguaggio da parte dei bambini.

English abstract

Optimizing the usability of information picture books read aloud by teachers in early childhood classrooms is necessary for maximizing their potential educational impact. However, the user experience of read-aloud books is often rarely considered during book development and design. Therefore, as part of a larger project to develop a supplemental language development interactive book reading program for preschool classrooms, we utilized a collaborative user design approach consisting of three researchers in the education field and two researchers in the graphic/communication design field to construct nine information picture books about life science topics for teachers to use during whole-group interactive read alouds in their classrooms. We then tested the acceptability of the nine information picture books in a focus group of six early childhood teachers across two sessions.

Construction of the information picture books included consideration of several user-centered design principles. First, we established the user experience goal of the information picture books; to build children's understanding and use of complex grammar, academic vocabulary, and inference-making skills through engaging in responsive conversations with the teacher and each other. Next, we determined the users, early childhood teachers and preschool children (ages 3-5 who are not yet reading in the conventional sense) and then explored the experience of teachers reading aloud to a whole group of 16 to 20 preschool children. We drew on our personal experiences and knowledge as researchers, early childhood professionals, and graphic designers and thoroughly detailed and described the classroom interactive read-aloud experience according to the following three factors: ease of teacher use, visibility of the book for children, and overall environment. Based on these descriptions and collaborative discussions as well as the goal of the information picture books to build children's language skills, we systematized the construction of the books in regard to the: 1) written text 2) typography location, color, and spacing, and 3) images. For example, our system for writing the text of the books included selecting a developmentally appropriate topic for preschool children, conducting research on that topic, and then writing the text so that it included complex grammar related to that topic, vocabulary, and questions that required inference making.

Once prototypes of all nine books were constructed, we conducted teacher acceptability testing using a focus group of six early childhood teachers. Teachers were selected for the focus group according to two criteria: (1) the teacher was recognized as exemplary by their supervisor, and (2) the teacher volunteered to participate in the project. As part of the larger project, the six early childhood teachers participated in four separate focus group sessions, each lasting approximately two hours long. The first two focus group sessions focused on the acceptability of the written text, typography, and images of the information picture books. Two project personnel not involved in constructing the books conducted the focus groups with one person serving as the moderator and one person serving as the recorder. The focus group sessions were held virtually via Zoom and were recorded and transcribed. Once transcribed, we systematically examined the first two focus-group discussions for themes for acceptability of the information picture books using three stages: 1) chunking the data and attaching a code for each segment, 2) grouping the codes into similar categories, and 3) creating themes out of the data.

Results of teacher acceptability testing across the two focus group sessions revealed the following three themes: (1) complete acceptability of the developmental appropriateness of the written text, length, topics, typography color, location, spacing, and images, (2) mixed

acceptability of different font for vocabulary, and (3) request for graphics to illustrate abstract concepts. For instance, for the first theme, one teacher commented, “My pictures were all about animals, and so they were very vibrant and colorful, and I was also very engaged. So obviously young kids have a big high interest in animals.” Following that comment, the rest of the teachers agreed, with one saying, “I agree, my pictures were colorful and captured my attention.” Regarding the second theme, a few teachers did not like the use of a different font for the vocabulary words pointing out and questioning, “Why is it a different font? Because I like the colors.” Another teacher said, “Well now that you picked it out, I honestly didn’t even notice it.” For the third theme, one teacher explained while the rest nodded in support, “These pictures are obviously real-life photographs and for some kids they may not be used to seeing the real depiction of the item. They’re probably more used to seeing a cartoon. So, I think, having like a graphic on a few pages would be really beneficial, and is more probably what they’re used to seeing in books and on TV.” Consequently, teachers accepted all but one element (font of vocabulary words) of the development and design of the nine informational picture books and made an important suggestion (graphics) for further optimizing the books for reading aloud in classrooms.

In conclusion, user-center evaluation followed by acceptability testing by teachers resulted in the collaborative development and design of nine information picture books about life science to be used in a supplemental language development program. This is likely to translate into ease of use by teachers, improved motivation and willingness by both teachers and children to engage in interactive read alouds, and greater opportunities for using more complex language in early childhood classrooms. This project contributes to the greater knowledge and field of education regarding the effects of interactive reading aloud on young children’s understanding and use of language.

Gli interventi educativi di lettura ad alta voce al nido: gli stili di lettura e la consapevolezza curricolare delle educatrici.

Educational interventions of reading aloud in the nursery: reading styles and educators' curricular awareness.

Andrea Lupi, Mirko Susta (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo)
andrea.lupi@uniurb.it; m.susta@campus.uniurb.it

Abstract italiano

La ricerca suggerisce che la lettura ad un gruppo di bambini molto piccoli può essere un evento raro al nido (Honig e Shin, 2001; Norris, 2017). Esiste una mole di riflessioni sugli apprendimenti infantili e lo sviluppo linguistico correlato alla lettura in età precoce, ma molta meno ricerca è stata effettuata sulle pratiche educative e curricolari al nido e all’infanzia per l’adozione di strategie e dispositivi didattici nella proposta di lettura ad alta voce. Molti educatori non sono consapevoli dell’importanza della lettura ad alta voce e la relazione bambino-educatore nella pratica di lettura condivisa ha ricevuto insufficiente attenzione fino ad oggi (Torr, 2019), ad esempio negli USA in venti anni di ricerche sullo sviluppo linguistico dei bambini tra i 12 e i 36 mesi in un ventennio si è pubblicata una sola ricerca incentrata esclusivamente sulle pratiche degli educatori a favore della *literacy* infantile (Lee, 2013). La ricerca longitudinale ha messo in evidenza l’esistenza di un nesso predittivo tra frequenza e qualità della lettura ad alta voce nei primi due anni di vita e il

seguinte sviluppo linguistico e lessicale del bambino (Farrant and Zubrick 2011, 2013; Price e Kalil, 2018), ma è stata spesso limitata alla relazione genitoriale (Allen Richman e Colombo, 2007) ed ha anche evidenziato che le migliori prestazioni d'apprendimento avvengono in relazioni uno-a-uno (Ramirez-Esparza et Al. 2014; 2017) e in condizioni di scambio interattivo tra chi legge e chi partecipa alla lettura (Huebner e Meltzoff, 2005).

La ricerca sulla lettura ad alta voce può trarre benefici da una focalizzazione sul punto di vista professionale delle educatrici di nido. In Italia alcuni (Robasto et. Al, 2022) hanno valutato la presenza nei diari delle educatrici di segni riconducibili agli apprendimenti infantili, mentre altri (Batini e Giusti, 2021) hanno indagato le tecniche di lettura che impiegano 57 educatrici di nido toscane, tra le più efficaci nel promuoverla in un progetto di ampio respiro. Batini (2019) poi ha proposto che la lettura ad alta voce venga utilizzata in maniera costante nel sistema di istruzione fin dal nido in modo da costituire una occasione per inverare il diritto all'apprendimento.

Recentemente (Zucker et Al., 2021) una analisi sugli stili di lettura dei docenti durante la lettura condivisa di libri in 98 scuole dell'infanzia ha dimostrato che gli stili dei docenti sono in grado di influenzare la partecipazione degli alunni ma non sono predittivi rispetto ai loro apprendimenti linguistici e di *literacy*. Anche se Hargrave e Senechal (2000) hanno dimostrato che approcci più interattivi che fanno ricorso al dialogo e alle domande durante la lettura hanno un impatto sul vocabolario e altri (Dickinson e Smith, 1994) hanno messo in luce la relazione tra lettura interattiva e apprendimenti infantili. Pertanto lo stile interattivo di lettura risulta una delle più interessanti dimensioni della pratica professionale da indagare.

La nostra ricerca cercherà quindi di rispondere a una prima domanda: come leggono le educatrici del nido? Hanno stili interattivi? Se sì di che tipo? Adottano attenzioni extra testuali prima della lettura? Dopo la lettura coinvolgono i bambini in attività che ne richiamano i contenuti?

Van Kleeck (2003) propone alcune tracce per la ricerca educativa sulla lettura ad alta voce, e segnala che l'educatrice è impegnata in una attività che processa elementi fonetici, elementi ortografici, elementi di lessico e vocabolario e infine elementi di significato e contesto (dalla conoscenza del mondo fino alla sintassi passando per lo sviluppo della mente narrativa e delle convenzioni di stampa). Questi elementi, in un paradigma curricolare possono corrispondere a delle finalità d'insegnamento, e spingere l'adulto a praticare una selezione di azioni utili a favorire l'apprendimento nei bambini. Wright (2018) sostiene che i bambini sono impegnati fin da piccoli, quando partecipano a una lettura ad alta voce, ad aumentare il proprio bagaglio lessicale, a comprendere la relazione tra fonema e grafema, unità lessicale e unità grafemica, regole di stampa. Proprio le regole di stampa e le convenzioni testuali hanno portato alcuni autori (Zucker et Al. 2009) a proporre un metodo per la facilitazione degli apprendimenti che vi sono correlati. La nostra ricerca pertanto vuole indagare se nel nido gli adulti che leggono ai bambini hanno obiettivi d'apprendimento chiari, se sono in grado di scegliere le azioni educative e di insegnamento correlandole agli obiettivi, se valutano in qualche modo gli apprendimenti.

La metodologia della nostra ricerca sarà di tipo osservativo e coinvolgerà 20 nidi di diverse regioni italiane e i dati saranno raccolti per mezzo di interviste, questionari, video registrazioni.

English abstract

Research suggests that reading aloud to a group of very young children may be a rare event at the nursery (Honig e Shin, 2001; Norris, 2017). Furthermore, there is a great amount of research on childhood learning and language development related to reading at early age, but much less data have been collected on educational and curricular practices at nursery and preschool about the adoption of instructional strategies and teaching experiences for reading aloud interventions. Many educators are unaware of the importance of reading aloud and child-educator relationship in shared reading practice has received insufficient attention currently (Torr, 2019), e.g. in the USA, in twenty years of research on language development of children aged 12 to 36 months, only one study has been published that paid exclusive attention on educators' practices to promote children literacy (Lee, 2013). Longitudinal research has revealed the existence of a predictive link between frequency and quality of reading aloud in the first two years life and the following linguistic and lexical development of child (Farrant and Zubrick 2011, 2013; Price e Kalil, 2018), but has often been limited to parental relationship (Allen Richman e Colombo, 2007) showing that the best learning performance occurs in one-to-one relationships (Ramirez-Esparza et Al. 2014; 2017) and in conditions of interactive exchange between reader and participant (Huebner e Meltzoff, 2005).

Research on reading aloud can benefit from a focus on professional perspectives of early years educators. In Italy some authors (Robasto et. Al, 2022) investigated the presence in the teachers' diaries of conviction that reading aloud can be related to children learning, while others (Batini e Giusti, 2021) displayed the structure of reading techniques employed by 57 Tuscan nursery educators (among the most effective in promoting reading in a wide-ranging project). Batini (2019) proposed that reading aloud should be used consistently in the education system as early as possible, starting from ECEC centers, to provide a general opportunity to all in order to achieve the right to learn.

Recently (Zucker et Al., 2021) an analysis of teachers' reading styles during shared book reading in 98 pre-schools showed that teachers' styles can influence pupils' participation but don't seem to be predictive of their language and literacy learning. In contrast Hargrave e Senechal (2000) have shown that more interactive approaches using dialogue and questions during reading have impact on vocabulary, and others (Dickinson e Smith, 1994) have highlighted the relationship between interactive reading and child learning. Therefore, is interesting to investigate interactive reading style as a fundamental dimension of early education professional practice.

Our research will try to answer an initial question: how do nursery educators read? Do they have interactive styles? If so, which one? Do they adopt extra-textual attention before reading? After reading, do they involve children in activities that recall and analyse contents? Van Kleeck (2003) invites to consider some paths for educational research on reading aloud, and points out that the educator is engaged in an activity that processes 1) phonetic elements, elements of spelling, 2) elements of vocabulary and lexis, and 3) elements of meaning and context (from the knowledge of the world to syntax via development of narrative mind and printing conventions). Those elements, in a curricular paradigm, can correspond to teaching purposes, and prompt the educator to produce some useful actions to drive children's learning. Wright (2018) argues that children are engaged from an early age, if they participate in shared reading aloud, in increasing their lexical knowledge, understanding the relationship between phoneme and grapheme, lexical unit and grapheme unit, and rules of print. The main role of rules of printing and textual conventions in achieving

reading have led some authors (Zucker et Al. 2009) to come up with a method to facilitate the related learning.

Our research therefore wants to investigate whether adults in the ECEC centers who read to toddlers have clear learning objectives, whether they are able to choose educational strategies and teaching materials by correlating them with objectives, whether they evaluate learning and how.

The methodology of our research will be observational and will involve 20 nurseries in different Italian regions and data will be collected by means of interviews, questionnaires and video recording.

Parole per libri senza parole: un'esperienza di lettura ad alta voce di silent book per future educatrici di nido.

Words for Wordless Books: Reading Wordless Picture Books Aloud for Future Nursery Teachers.

Luca Rossi, Anna Salerni (Sapienza Università di Roma)

luca.rossi@uniroma1.it; anna.salerni@uniroma1.it

Abstract italiano

La proposta illustra un'esperienza di lettura di *silent book* nell'ambito di un laboratorio universitario dedicato alla fascia 0-3 anni.

La cornice di riferimento è quella della lettura ad alta voce nella prima infanzia, attività di grande importanza per favorire lo sviluppo di una serie di funzioni linguistiche, cognitive e sociali.

Leggere ad alta voce per i bambini è una pratica virtuosa i cui benefici sono evidenti già da subito, giacché "le competenze cognitive e sociali di un bambino" dipendono "dalla quantità di linguaggio cui viene esposto tra i 6 mesi e i 3 anni di vita" (Oliverio, 2017: 51). L'aumento della capacità comunicativa fa emergere quello che in neuropedagogia è chiamato "io autobiografico e narrativo", "un io costruito sulla base delle storie che il bambino si racconta" (ibid.). Raccontare e leggere storie, perciò, alimenta nel bambino lo sviluppo del pensiero narrativo, che favorisce la capacità di costruire mondi, essenziale non solo per pensare, ma per vivere e agire nella società (Bruner, 1960).

I libri, in questo senso, sono strumenti simbolici eccezionali e preziosi mediatori di cui gli educatori possono servirsi per avvicinare i bambini alla cultura e, allo stesso tempo, per attivare i meccanismi neurobiologici che sottendono al dialogo e all'empatia (Ammaniti, Gallese, 2014; Gerhardt, 2006 citati da Bobbio, 2021).

L'apprendimento della lettura da parte di bambine e bambini negli anni della scolarizzazione è facilitato da tutte quelle attività che li avvicinano alle parole, al loro significato, alle loro emozioni. Ma i semi del futuro apprendimento della lettura si gettano prima della scolarizzazione e danno frutti molto importanti: a ulteriore conferma dei benefici della lettura nella fascia 0-6, ci sono infatti una serie di ricerche sperimentali e quasi sperimentali che evidenziano come questa pratica possa contribuire al futuro successo formativo dei bambini e a far loro sviluppare delle pre-competenze (aumento del vocabolario, memorizzazione, comprensione ecc.) fondamentali per apprendere nel percorso scolastico; non solo: tali capacità - che la lettura anglosassone definisce *emergent literacy* (Farrant, Zubrick, 2013; Lonigan, Shanahan, 2009) - svolgono una funzione "protettiva" contro

l'insuccesso scolastico e l'abbandono dei percorsi formativi (Batini, 2019; Batini et al., 2021; Vahedi, 2014).

Non basta però avere un libro in mano e leggere a voce alta per essere buoni lettori e bravi educatori di infanzia (Iori, 2018; Salerni e Szpunar, 2019). Formare educatori in grado di saper leggere è perciò uno degli obiettivi su cui lavorare nei corsi di studio di area educativa, sia per rafforzare e rendere riconoscibili le competenze richieste alle professioni educative (Legge 205/2017), sia per sfatare, ancora una volta, l'idea che per essere professionisti competenti basti il fare.

In Europa già da tempo si è sviluppata una maggiore attenzione politica per la qualità dei servizi educativi della prima infanzia, basti pensare al documento *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* della Commissione europea (2014), per citarne solamente uno. Anche in Italia il dibattito è diventato più intenso a partire da un rinnovamento normativo sul sistema integrato 0-6 (Bobbio, 2019) a partire dalla Legge 107/2015 e fino all'approvazione delle Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei" nel 2021.

Le domande da porsi e i temi su cui lavorare per educare consapevolmente alla lettura sono: che cosa leggere? Quando leggere? Come leggere? Perché leggere?

Non mancano risorse in letteratura per trovare risposte a queste domande (Catarsi, 1999), e non mancano quelle online, come per esempio il ricco portale del progetto di promozione per la lettura "Nati per leggere", iniziativa più che ventennale che offre anche una formazione per la lettura; interessante per gli educatori è anche il ricco portale dedicato al progetto "Leggere: forte!" della Regione Toscana, sul quale si possono trovare suggerimenti di libri, pratiche e strategie di lettura, webinar.

I particolari tipi di libro usati durante il laboratorio, i *silent book*, cioè albi illustrati senza parole, si offrono come eccellenti mediatori culturali in grado di superare le barriere linguistiche, essendo la narrazione affidata solo a una sequenza di immagini legate da un filo narrativo, una sceneggiatura più o meno leggera che il lettore è chiamato a riempire di significati (Terrusi, 2015, 2017).

L'assenza di parole è uno stimolo per il lettore a narrare le immagini che sta guardando e si potrebbe dire che i *silent book*, nella loro intrinseca polisemia, danno una grande importanza al ruolo del lettore teorizzato da Eco (1979) nella co-costruzione del senso dell'opera.

L'uso dei *silent book*, per quanto detto sopra, si rivela molto fecondo nella prima infanzia per stimolare il pensiero narrativo.

A maggio 2022, alla fine di un corso semestrale di Pedagogia generale nell'ambito del corso di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione di Sapienza Università di Roma, è stato svolto un laboratorio di 12 ore dedicato alla fascia 0-3 anni. Alle circa 20 studentesse partecipanti è stata offerta una sintetica formazione sulla lettura per la prima infanzia e sui *silent book*. Sono state poi illustrate, attingendo soprattutto al progetto Leggere: forte!, delle tecniche di lettura adatte all'infanzia (Batini e Giusti, 2021).

Sono stati successivamente mostrati diversi *silent book* accompagnati da cenni teorici (Terrusi, 2017).

Le restrizioni dovute alla pandemia da covid-19 rendevano difficile l'ingresso nei nidi e questo ha condizionato il lavoro. Alle studentesse è stato chiesto di dividersi in gruppi, scegliere un *silent book* ritenuto adatto a bambini di 2 o 3 anni e realizzare un prodotto audiovisivo di pochi minuti in cui venisse raccontata, attraverso una lettura animata, una delle possibili storie contenute nel libro scelto.

A questo scopo il docente ha mostrato alcuni *silent book* animati reperibili su Youtube, video di tecniche di lettura e, con la tecnica del *modeling*, ha mostrato come poter realizzare un video di *silent book*, sia dal punto di vista ideativo che tecnico.

Durante l'intervento verranno mostrati uno o due lavori realizzati e si terminerà leggendo alcune delle valutazioni conclusive scritte dalle studentesse sulla positività del laboratorio.

Lo scopo della proposta è mostrare una possibile strada per imparare a leggere i *silent book* per i bambini del nido

English abstract

This paper describes a wordless picture book reading experience for pupils aged 0-3 in a university workshop for students.

The theoretical framework is the one of reading aloud in early childhood, an activity of crucial importance for the development of a number of linguistic, cognitive and social skills. Reading aloud to children is an invaluable practice the benefits of which can be seen immediately, considering that the development of 'the cognitive and social skills of a child' depend "on the quantity of language that they are exposed to from 6 months to 3 years of age" (Oliverio, 2017, p. 51). The increase in communicative capacity brings out what in neuropedagogy is called an "autobiographical and narrative self", "a self based on the stories that the child tells" (Oliverio, 2017, p. 51). Telling and reading stories, therefore, nourishes the development of narrative thought in the child, which, in turn, enhances the capacity to build worlds, essential not only for thinking but also for living and acting within a society (Bruner, 1960).

In this sense, books are exceptional symbolic tools and precious mediators that educators can use to bring culture closer to children and, at the same time, to activate neurobiological mechanisms that lead to conversations and empathy (Ammaniti & Gellese, 2014; Gerhardt, 2006 cited by Bobbio, 2021).

Learning reading at school age is facilitated by all the activities that bring children closer to words, to the meaning of words and their emotions. However, the seeds of future reading skills are planted before school age and yield important fruits: a further confirmation of benefits of reading from birth to 6 months of age are a number of experimental or quasi-experimental research that highlight how this practice can contribute to the future educational success of children and help them develop pre-skills (vocabulary improvement, memorization, comprehension, etc.) that are essential for learning during schooling. And not only, such skills, that American and British literature defines as emergent literacy (Farrant & Zubrick 2013; Lonigan & Shanahan, 2009), have a protective function against scholastic failure and abandonment of educational paths (Batini, 2019; Batini et al., 2021; Vahedi, 2014).

However, to be good readers and good nursery teachers, having a book and reading it aloud is not sufficient. (Iori, 2018; Salerni & Szpunar, 2019). For that reason, training educators who know how to read is one of the objectives to pursue in the faculties of education, both to strengthen and make identifiable the skills required of educational professions (Law 205/2017), and to debunk, once again, the idea that it is sufficient to do to be competent professionals.

In Europe, there has already been an increased political focus on the quality of early childhood education services. It is enough to mention the European Commission's Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care, to name just one. Even in Italy, the debate has become more intense starting with a regulatory

renewal of the zero-six integrated system (Bobbio, 2019), beginning with Law 107/2015 and up to the approval of pedagogical guidelines for the zero-six integrated system in 2021.

The questions to ask and topics to work on to consciously educate to read are: What to read? When to read? How to read? Why read?

There is plenty of literature that can help us find answers to these questions (Catarsi, 1999), not to mention those online, such as the rich portal of the project on reading promotion “Nati per leggere” (Born to read), an initiative which is more than twenty years old that also provides reading training. For teachers, another interesting portal is the one dedicated to the project called “Leggere: forte!” (Read: Cool!) of the Tuscany Region, where one can find book suggestions, reading strategies and practices as well as webinars.

The type of book used during the workshop, the wordless picture book, is an excellent cultural mediator that can overcome linguistic barriers, being the kind of narration based on a sequence of pictures linked by a narrative thread, a light script that the reader needs to fill with meaning (Terrusi, 2015, 2017).

The absence of words is a stimulus for the reader to narrate the images he is looking at. For that reason, we can say that wordless picture books, with their intrinsic polysemy, give a great importance to the role of the reader, the reader that Eco (1979) sees as one actively participating in the co-construction of the meaning.

The use of wordless picture books, as mentioned above, proves to be very fruitful in early childhood to stimulate narrative thinking.

In May 2022, at the end of a single-semester course in General Pedagogy, as part of the Degree in Education Sciences of Sapienza University of Rome, a 12-hour workshop dedicated to children up to three years old was held. There were approximately 20 participating students who took a concise training in reading for early childhood and in wordless picture books. After that, reading techniques appropriate to early childhood, drawing mainly from the project Read: Hard! were illustrated (Batini & Giusti, 2021).

Several wordless picture books were subsequently shown, accompanied by theoretical notes (Terrusi, 2017). The restrictions due to Covid-19 made it more difficult to enter nursery schools and this affected the work negatively. The students were asked to work in groups, choose a wordless picture book suitable for 2–3-year-old children and create a video lasting several minutes where they would tell one of the possible stories of the chosen book in an animated way.

For this purpose, the teacher showed some animated wordless picture books available on YouTube and videos of reading techniques. Furthermore, by means of modelling, he demonstrated how to create a wordless picture book video, both from the ideational and technical point of view.

This work also includes the presentation of a couple of student works as well as of some of the final evaluations written by the students on the positive outcomes of the workshop.

The aim of the paper is to illustrate a possible way of learning to read wordless picture books for the children of nurseries.

La lettura ad alta voce nei contesti educativi per la prima infanzia in un confronto tra Italia e Brasile: la formazione degli educatori e delle educatrici. Reading aloud in early childhood educational contexts in a comparison between Italy and Brazil: the training of educators.

Clara Silva (Università degli Studi di Firenze), Luciane Pandini Simiano (Universidade do Sul de Santa Catarina - Brasil), Elisa Lencioni (Università degli Studi di Firenze)
clara.silva@unifi.it; lucianepandini@gmail.com; elisa.lencioni@unifi.it

Abstract italiano

La lettura ha un ruolo fondamentale nella formazione dell'essere umano: permette di incrementare la conoscenza, contribuisce a promuovere un pensiero critico, favorisce la riflessione e lo sviluppo del linguaggio (Cardarelli, 1995). Inoltre, è ampiamente dimostrato che leggere ai bambini e alle bambine fin dai primi anni di vita offre benefici al loro sviluppo linguistico, relazionale, sociale, emotivo, cognitivo e consente un maggior successo formativo (Batini, 2021; Cardarelli, 1995; Cardarelli, Chiantera, 1989; Catarsi, 2001, 2011; Freschi, 2008, 2013, 2018; Mantovani, 1989; Valentino Merletti, 1996).

In questo quadro, il presente contributo si focalizza sull'importanza di praticare la lettura ad alta voce all'interno dei contesti educativi per la prima infanzia, per promuovere nei bambini e nelle bambine, fin dalla tenera età, il piacere di leggere (Cambi, Cives, 1996; Catarsi, 2011; Detti, 2002). Si articola in tre passaggi: una messa a punto teorica, un'esperienza comparata e una proposta formativa.

Sul primo versante ci si sofferma sull'importanza di una formazione iniziale degli educatori e delle educatrici sulla lettura ad alta voce affinché possano promuovere adeguatamente tale pratica all'interno dei contesti educativi per la prima infanzia, visto il ruolo che essa ricopre nella crescita fin dalla tenera età. È fondamentale infatti «che i bambini siano messi in grado di interagire precocemente con il libro, magari a cominciare dalla famiglia, dal nido e dalla scuola dell'infanzia» (Catarsi, 2011, p. 31). Di qui l'esigenza di includere nell'offerta formativa rivolta ai futuri educatori socio-pedagogici, gli strumenti conoscitivi e pratici utili per promuovere un'educazione alla lettura di qualità. Nelle attività di lettura di un albo illustrato (Terrusi, 2012) sono le conoscenze e le competenze relative alla lettura ad alta voce a consentire all'educatore/educatrice le premesse per creare un'interazione piacevole ed emotivamente calda, attraverso l'assunzione di una postura incoraggiante (Catarsi, 2001, 2011). Si tratta cioè di saper pensare, progettare e programmare l'esperienza in ambienti e tempi adeguati ma flessibili (Freschi, 2013), senza costrizioni, attenti ai bisogni e le specificità di ciascuno, per entrare in relazione con i bambini e le bambine e dar loro l'opportunità di «leggere prima di leggere» (Cardarelli, Chiantera, 1989). Fin dalle sperimentazioni condotte sul territorio toscano a partire dagli anni duemila, si evince il valore delle esperienze di educazione alla lettura all'interno dei contesti educativi e la conseguente importanza di una formazione adeguata da parte delle educatrici e degli educatori (Catarsi, 2011, 2012, 2013; Silva, 2011; Silva, Boffo, Freschi, 2017).

Tale quadro teorico-pratico trova riscontro, e ci spostiamo qui sul secondo versante, nei risultati di una ricerca qualitativa che ha visto la partecipazione di due servizi educativi, rispettivamente in Italia, nella città di Pistoia, e in Brasile, nella città di Imbituba-Santa Catarina, per condividere le esperienze che gli educatori e le educatrici di entrambi i paesi hanno vissuto, al fine di contribuire all'arricchimento delle discussioni attorno al tema della

lettura ad alta voce. Anche a partire dal pensiero di Paulo Freire (1989) si comprende che il bambino, fin dai primi anni di vita, è un lettore, perché, ancora prima di imparare a leggere le lettere dell'alfabeto, impara a leggere il mondo. I bambini e le bambine interagiscono fin dalla tenera età con esperienze di lettura ad alta voce e si esprimono attraverso i loro "cento linguaggi" (Malaguzzi, 1995). In altre parole, «i bambini creano modi unici di svolgere le loro letture e sono potenzialmente in grado di leggere a modo loro» (Gonçalves, 2019, p. 55). Attraverso tali esperienze, l'adulto che legge li/le accompagna nell'universo della lettura come protagonisti della relazione, facendone dei lettori attivi: ciò richiede di credere nella loro ricca possibilità di sviluppare significati sul mondo e di affermare la loro educazione come un'azione che si realizza attraverso le relazioni educative (Pandini-Simiano, Silva, 2022). La ricerca condotta a Pistoia e a Imbituba-Santa Catarina parte da questa prospettiva e ha utilizzato, come strumenti di ricerca, il diario di campo, il registro fotografico e, soprattutto, lo "stare insieme" di educatori/educatrici e bambini/e durante l'attività di lettura ad alta voce. Incrociando i dati raccolti nei due contesti, viene confermato che la lettura ad alta voce costituisce una pratica da includere stabilmente fin dal nido, in modo intenzionale e pianificato, anche a sostegno dei processi di *agency* e di socializzazione sia con i pari sia con il libro (Batini, 2021; Silva 2011).

Sulla base del quadro teorico e dei risultati della comparazione realizzata è stato elaborato un Progetto di ricerca di durata biennale appena avviato, promosso dall'Università degli Studi di Firenze e cofinanziato dalla Regione Toscana, intitolato "Crescere Insieme CONtesti (CICONTI)". Il progetto, che sarà illustrato nella terza parte del contributo, ha l'obiettivo di formare rispetto al tema della lettura ad alta voce i futuri educatori e le future educatrici che frequentano il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione presso l'Ateneo fiorentino. Nel corso del primo anno è prevista una mappatura (*mapping study*), per individuare le esperienze e i progetti di lettura ad alta voce realizzati negli ultimi anni sul territorio toscano in collaborazione con i *partner* coinvolti nel progetto. Parallelamente, viene svolta un'analisi della letteratura nazionale e internazionale, attraverso la metodologia della *literature review*, per indagare i principali costrutti teorici, le metodologie e le strategie di promozione della lettura ad alta voce impiegate maggiormente, al fine di individuare gli indicatori metodologici per un'educazione alla lettura all'avanguardia e le *core competences* da sviluppare nel percorso formativo al centro di "CICONTI". Nel corso del secondo anno, alla luce dei risultati della ricerca, all'interno del Corso di Laurea verrà elaborata ed erogata in via sperimentale una formazione in collaborazione con la rete territoriale coinvolta in "CICONTI", destinata agli studenti e alle studentesse, al fine di sviluppare in loro adeguate conoscenze e competenze da spendere nei contesti educativi in cui andranno a lavorare, dove potranno promuovere e diffondere buone pratiche di lettura ad alta voce.

English abstract

Reading has a fundamental role in the formation of the human being: it increases knowledge, it contributes to the promotion of critical thinking, it promotes reflection and the development of language (Cardarello, 1995). Furthermore, it is widely demonstrated that reading to children from an early age benefits their linguistic, relational, social, emotional, cognitive development and enables greater educational success (Batini, 2021; Cardarello, 1995; Cardarello, Chiantera, 1989; Catarsi, 2001, 2011; Freschi, 2008, 2013, 2018; Mantovani, 1989; Valentino Merletti, 1996).

Within this framework, this paper focuses on the importance of practicing reading aloud in early childhood educational contexts, to promote in children, from a very early age, the

pleasure of reading (Cambi, Cives, 1996; Catarsi, 2011; Detti, 2002). It is divided into three steps: a theoretical development, a comparative experience and a training proposal.

On the first side, we focus on the importance of an initial training of educators regarding reading aloud, so that they can properly promote this practice within the educational contexts for early childhood, given the role it plays in growth from an early age. In fact, it is fundamental «that children are enabled to interact with the book at an early stage, perhaps starting with the family, the nursery and the kindergarten» (Catarsi, 2011, p. 31). Hence the need to include in the training offer aimed at future socio-pedagogical educators, the cognitive and practical tools useful to promote quality reading education. In the activities of reading a picture book (Terrusi, 2012) it is the knowledge and skills related to reading aloud that allow the educator to create the premises for creating a pleasant and emotionally warm interaction, by assuming an encouraging posture (Catarsi, 2001, 2011). In other words, it is a question of knowing how to think, design and plan the experience in suitable but flexible spaces and timescales (Freschi, 2013), without constraints, attentive to the needs and specificities of everyone, to enter into a relationship with children and give them the opportunity to «read before reading» (Cardarello, Chiantera, 1989). Since the experimentations conducted on the Tuscan territory since the 2000s, it is clear the value of reading education experiences within educational contexts and the consequent importance of appropriate training by educators (Catarsi, 2011, 2012, 2013; Silva, 2011; Silva, Boffo, Freschi, 2017).

This theoretical and practical framework is reflected, and we move here on the second side, in the results of a qualitative research, which saw the participation of two educational services, respectively in Italy, in the city of Pistoia, and in Brazil, in the city of Imbituba-Santa Catarina, to share the experiences that educators from both countries have lived, in order to contribute to the enrichment of discussions around the theme of reading aloud. Also starting from the thought of Paulo Freire (1989) it is understood that the child, from the earliest years of life, is a reader, because, even before learning to read the alphabet letters, he/she learns to read the world. Children interact from an early age with reading aloud experiences and express themselves through their “hundred languages” (Malaguzzi, 1995). In other words, «children create unique ways of reading and are potentially able to read in their own way» (Gonçalves, 2019, p. 55). Through these experiences, the adult who reads accompanies them in the universe of reading as protagonists of the relationship, making them active readers: this requires believing in their rich possibility of developing meanings about the world and asserting their education as an action that is realized through the educational relationships (Pandini-Simiano, Silva, 2022). The research conducted in Pistoia and Imbituba-Santa Catarina starts from this perspective and has used, as research tools, the logbook, the photographic register and, above all, the “being together” of educators and children during the activity of reading aloud. By crossing the collected data in the two contexts, it’s confirmed that reading aloud is a practice to be included permanently from the nursery, in an intentional and planned manner, also to support the processes of agency and socialization both with peers and with the book (Batini, 2021; Silva, 2011).

On the basis of the theoretical framework and the results of the comparison carried out, a two-year research Project has just been launched, promoted by the University of Florence and co-financed by the Tuscany Region, entitled “Crescere Insieme CONtestI (CICONTI)”. The project, which will be illustrated in the third part of this contribution, aims to train future educators attending the Degree Course in Science of Education and Training at the University of Florence with regard to the topic of reading aloud. During the first year, a mapping study

is planned to identify the reading aloud experiences and projects implemented in recent years on the Tuscan territory, in collaboration with the partners involved in the Project. In parallel, an analysis of national and international literature is carried out, through the methodology of the literature review, to investigate the main theoretical constructs, methodologies and strategies of promoting reading that are most frequently used, in order to identify the methodological indicators for a cutting-edge reading education and the core competences to be developed in the training path at the centre of "CICONTI". During the second year, in the light of the research results, within the Degree Course, a training course will be developed and delivered on an experimental basis in collaboration with the territorial network involved in "CICONTI", intended for students, in order to develop in them adequate knowledge and skills to be spent in the educational contexts in which they will work, where they will be able to promote and disseminate good practices of reading aloud.

Lettura ad alta voce alla scuola dell'infanzia. Uno studio comparativo tra letture in presenza e video-letture.

Reading aloud at nursery school. A comparative study between presence readings and video-readings.

Roberta Cardarello, Fanny Benedetti (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia)
roberta.cardarello@unimore.it; fannybene@gmail.com

Abstract italiano

La ricerca sperimentale descrive e approfondisce la pratica della lettura ad alta voce in due versioni: la lettura svolta da un adulto in presenza e quella fruita attraverso video-letture, ossia video in cui vengono letti albi illustrati. Questa nuova forma di lettura ad alta voce si è notevolmente diffusa in rete con l'inizio della pandemia da Sars-Covid-19 a febbraio 2020. Infatti, con l'inizio del lockdown e di conseguenza la chiusura dei vari servizi per l'infanzia, le video-letture sono diventate una strategia funzionale ed efficace, in quel momento storico, per diffondere e promuovere l'ascolto di storie tra i più piccoli e anche per mantenere un legame di reciprocità tra scuola e famiglie. Lo studio comparativo ha avuto luogo presso una scuola dell'infanzia di Piacenza e ha lo scopo di osservare le differenti reazioni e comportamenti dei bambini di fronte a queste due modalità di lettura, così come indagare e verificare le potenzialità e i limiti di entrambe le modalità. Nella prima parte dell'elaborato viene delineato un quadro teorico sulla lettura e sulla lettura ad alta voce. Alcuni studi (Batini, 2018; Del Carlo, 2012; Valentino Merletti, 1996; Cardarello, 2004) confermano che diversi stili, diverse modalità e strategie hanno una loro incisività nel processo di apprendimento stimolato dalla lettura ad alta voce. In sintesi, a seconda di come si legge, dello stile che si usa, dei libri che si scelgono e delle attività che vengono proposte prima, durante e dopo la lettura, si promuovono diverse abilità e apprendimenti. A questo punto, la domanda che ci si posti è "Cosa accade se la lettura ad alta voce viene mediata da dispositivi multimediali?". Un paio di recenti studi (Reich, et al., 2019; Bus, Anstadt, 2021) hanno evidenziato alcuni limiti e potenzialità di eventi lettura di albi illustrati in formato digitale letti tramite auto-narrazione su tablet. Nella seconda parte dell'elaborato viene descritto lo studio comparativo delineando gli interrogativi di partenza, i metodi e i risultati. Le domande che hanno guidato la ricerca sono: "Si possono evidenziare notevoli differenze tra i video in modo da suddividerli in macro-categorie?"; "Queste differenze hanno diverse

conseguenze sui comportamenti e le reazioni di chi fruisce i video, in termini di comprensione e coinvolgimento?"; "Come reagiscono i bambini durante l'ascolto di una storia letta da un'insegnante e durante quella ascoltata e guardata con video-proiettore?"; "Si possono registrare evidenti differenze in termini di durata, coinvolgimento e comprensione tra un'esperienza di lettura e l'altra?"; "Tipologie di video diverse hanno effetti diversi sulla durata, sul coinvolgimento e sulla comprensione dell'esperienza?". Le video letture selezionate sono state divise in tre categorie in base alla presenza-assenza di alcune caratteristiche. I video definiti "basici" sono caratterizzati dalla lettura in diretta dell'albo illustrato. La seconda categoria è caratterizzata da video con pagine scannerizzate e montate tra di loro con effetti di transizione. Infine, vi sono i video animati composti da montaggio di pagine scannerizzate con musica di sottofondo, movimenti di macchina ed effetti speciali. Lo studio coinvolge un campione di 60 bambini di età eterogenea compresa tra i 3 e i 5 anni suddiviso in 6 gruppi sperimentali organizzati per fasce d'età: 3 gruppi dei piccoli (di 3 e 4 anni) e 3 gruppi dei grandi (di 5 anni). Ad ogni gruppo dei piccoli e dei grandi è stata assegnata una categoria di video letture. Ogni gruppo partecipa a 6 incontri sperimentali, strutturati in quattro momenti principali: una prima fruizione della lettura (con video o svolta dall'insegnante), quattro domande di comprensione di primo livello (servono ad estrapolare le informazioni più importanti ed esplicite della storia), una seconda fruizione, (con video o con l'insegnante in alternanza alla prima fruizione), quattro domande di secondo livello (indagano le cause, le motivazioni che sono alla base di alcuni eventi). Si propongono 6 albi illustrati diversi per ogni categoria, per un totale di 18 albi illustrati e 18 corrispondenti video-letture. Gli incontri di tutti i gruppi sono stati diretti dalla stessa insegnante, per mantenere costante lo stile delle letture durante tutti gli incontri. Ogni incontro è stato video-registrato in modo da trascrivere le risposte alle domande di comprensione, cronometrare la durata delle varie letture e numerare le distrazioni, le reazioni emotive, i commenti e le domande durante le letture. Tutti questi parametri vengono analizzati per ogni bambino. Osservare e annotare questi segnali è servito per dare una descrizione quantitativa riguardo alla durata, il coinvolgimento e la comprensione delle due modalità di lettura. La durata degli eventi lettura in presenza è superiore a quella delle video letture. Questo dato non viene influenzato nemmeno dall'ordine di fruizione. Il fattore più influente in risposta a questo fenomeno è la presenza/assenza d'interazione durante le due modalità di lettura. La durata delle video-letture si avvicina di più a quella della lettura in presenza con l'aumentare degli effetti di transizione, dei rumori simulati, delle musiche di sottofondo e dei movimenti di macchina. I punteggi di coinvolgimento sono notevolmente superiori nelle letture in presenza. L'unica eccezione viene segnalata nel gruppo con le letture animate, dove si registrano punteggi di coinvolgimento abbastanza equivalenti tra le due modalità di lettura. Inoltre, per quanto riguarda il coinvolgimento non si è dimostrata rilevante la variabile dell'ordine di fruizione. Per quanto riguarda la comprensione si registrano punteggi molto alti sia dopo la fruizione video che dopo la lettura in presenza, con un lieve vantaggio per la lettura in presenza. Il numero delle incomprensioni totali risulta molto più basso, pari alle metà del punteggio delle risposte corrette. È bene precisare che in base al criterio di calcolo dei punteggi non è possibile avere una stima precisa della comprensione, ma una più approssimata. Il tasso di comprensione, come è stato calcolato, ci dice che: che almeno un bambino/a ha capito e che almeno un bambino/a non ha capito. In conclusione, questo studio è servito a fornire una prima descrizione ad ampio spettro delle video letture, presentandone le caratteristiche, le diversità, le potenzialità e i limiti riscontrabili in una fruizione scolastica, e dunque collettiva. I risultati ottenuti da questo

studio evidenziano una delle potenzialità più evidenti della lettura ad alta voce svolta dall'insegnante: quella di mantenere alto il livello di coinvolgimento e di interazione dei bambini.

English abstract

The present experimental thesis describes and deepens the practice of reading aloud in two versions: the reading made by an adult in presence and the reading through video-readings, or video where illustrated books for children are read. This new form of reading aloud was greatly spread online with the beginning of the Sars-Covid-19 pandemic in February 2020. In fact, with the beginning of the lockdown and the consequent closure of the various children's services, the video-readings have become a functional and effective strategy, in that historical moment, to spread and promote the listening of stories among children and to maintain reciprocity ties between school and family. The comparative study takes place in a nursery school in Piacenza, and it has the aim to observe the different reaction and behaviours of the younger children in front of these two ways of reading as well as to research and test the potential and limits of both ways. In the first part of the script a theoretical framework about reading and reading aloud is outlined. Many studies (Batini, 2018; Del Carlo, 2012; Valentino Merletti, 1996; Cardarello, 2004) confirmed that different styles, different methods and strategies have their own incisiveness in the process of learning stimulated by reading aloud. In summary, depending on how you read, the style you use, the books you choose and the activities you propose before, during and after reading, you promote different abilities and learning. At this point the question is: what happens if reading aloud is mediated by multimedia device? A couple of recent studies (Reich, et al., 2019; Bus, Anstadt, 2021) have outlined some of the limits and potential of digital picture books narrated with the auto-narration on tablet. In the second part of the script the comparative study is described and the questioning of departure, the methods and results of the research are outlined. The questioning that guided the study are: "Can we point out remarkable differences between videos in order to subdivide them into macro-categories?"; "Have these differences different consequences on behaviors and reaction of who uses videos as far as comprehension and engagement?"; "How do children react during the listening of a story read by a teacher and during story listened and watched on a video-projector?"; "Can we record remarkable differences in terms of duration, engagement and comprehension between an experience of reading and the other?"; "Do different typologies of video have different effects on duration, engagement and comprehension of the experience?". The selected video-reading have been divided into three categories according to the presence/absence of some characteristics. The videos defined "basic" are characterized by the reading live of illustrated book. The second category is characterized by videos with scanned pages and assembled with effects of transition. In the end, there are animated videos composed by the assembly of scanned pages with background music, camera movements and special effects. The study involves a sample of 60 children of various ages between 3 and 5 years divided into 6 experimental groups organized for age groups: 3 groups of younger children (3-4 years old) and 3 groups of older children (5 years old). To each group of older and younger children has been assigned a category of video-reading. Each group participate to 6 experimental meeting structured in four principal moments: a first reading (with video or made by the teacher), four comprehension question of first level (they are meant to extrapolate the most important and explicit information of the story), a second fruition (with the video or made by the teacher alternating the first fruition), four question of second level (they search the causes and the motivation which are at the base

of some events). Six different illustrated albums different for each category are proposed for a total of 18 illustrated albums and 18 corresponding video-reading. The meeting of all the groups have been directed to the same teacher to maintain a constant style of reading during all the meetings. Each meeting has been videorecorded in order to transcript the answer to the comprehension question, the time of duration of the various reading and to number the distractions, the emotive reactions, the comments and the questions during the readings. All these parameters are analyzed for each child. Observing and noticing these signals was useful to give a quantitative description about the duration, the involvement, and the comprehension of the two ways of reading. The duration of life reading is superior to the duration of video readings. This datum is not influenced by the order of fruition. The most important factor in answer to this phenomenon is the present/absent of interaction during the two ways of reading. The duration video-reading characterized by a lot of special effects, camera movement and music is longer than the duration of the other categories of video-reading. The score on involvement is superior for the presence readings. The only exception is pointed out in the groups which were assigned to the animated videos: the score of involvement is the same for the two ways of readings. For what concern the comprehension, we record very high score for the presence reading as well as for the video readings. The number of incomprehension is very inferior compared to the number of correct answers. In order to the criterion of calculation of the score it is not possible to point out a precise esteem of the comprehension, but only a rounded one. The calculation of the comprehension rate points out that at least one child of the experimental group has comprehended and that at least one child has not comprehended.

In conclusion, this study has been useful to provide an initial and general description about video-readings by outlining some of their characteristics, differences, potential and limits during a school fruition, that is a collective one. The results provided by this research point out one of the most evident potentials of the reading aloud made by the teacher: that is to maintain children's involvement and interaction.

Ti guardo e ti ascolto: esperienze di lettura ad alta voce con bambini sordi e udenti.

I look at you and I listen to you: reading aloud experiences with deaf and hearing children.

Federica Baroni (Università degli Studi di Bergamo), Ilaria Folci (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano)

federica.baroni@unibg.it; ilaria.folci@unicatt.it

Abstract italiano

Il valore psico-pedagogico della narrazione fin dalla prima infanzia è affermato da tempo (Bruner, 1997), così come i benefici della lettura sullo sviluppo cognitivo, linguistico ed emotivo (Blezza Picherle, 2013). Ricerche d'ambiti disciplinari diversi hanno anche evidenziato l'importanza della narrazione condivisa per i bambini con bisogni comunicativi complessi (Costantino, 2011; Galdieri & Sibilio, 2020), aprendo a progetti editoriali e programmi di promozione della lettura come diritto universale (cfr. Nati per Leggere, I libri per tutti, Radio Magica, RISE - Reading Involves Shared Experiences a livello internazionale). Le prime esperienze e i primi materiali si caratterizzavano come soluzioni dedicate, non

sempre connotate da elementi di accessibilità ed inclusività, come invece oggi è possibile osservare sia nelle proposte editoriali sia nelle pratiche educative, coerentemente con l'evolvere della cultura pedagogica in tema di inclusione (Bocci, 2021): IN-book, radio web, contenuti digitali multimediali mescolano linguaggi differenti per favorire un accesso equo alle storie, così che possano essere fruite da tutti i bambini, senza adattamenti separati, come il paradigma della progettazione universale da tempo promuove nell'ideazione e realizzazione di qualsiasi prodotto, struttura, programma e servizio (Ostroff, 2001).

L'esposizione precoce alla lett(ura)eratura assume particolare rilevanza per i bambini sordi dei quali sono note le generali difficoltà nello sviluppo della competenza linguistica verbale (Fabbretti & Tomasuolo, 2006) e la scarsa propensione verso la lettura come ambivalente elemento di causa-effetto; da qui deriva l'importanza di lavorare sulle conoscenze pregresse per favorire la comprensione del testo (Jackson, Paul & Smith, 1997). Anche in relazione a questo, le ricerche hanno approfondito approcci, possibilità e indirizzi operativi del bilinguismo che espone sia alla lingua verbale sia alla Lingua dei Segni (Anniballi, Gibellini & Lucioi, 2018), legittimando uno sguardo culturale e basato sulla valorizzazione della comunicazione visiva negli studi sulla sordità (Caselli, Maragna & Volterra, 2006). Leggere storie ad alta voce con il supporto di mediatori visivi e della Lingua dei Segni è un'ottima pratica educativa con una chiara valenza didattico-pedagogica.

Il contributo intende presentare le esperienze quotidiane di lettura ad alta voce con i bambini del Nido e dell'Infanzia della Scuola Audiofonetica di Brescia, una realtà che accoglie alunni udenti e sordi (o con altre disabilità) in classi inclusive, tesaurizzando la specializzazione didattico-educativa in tema di sordità che caratterizza questa Istituzione dal 1856, prima come scuola rivolta unicamente alle bambine sorde, poi come scuola per tutti (Scuola Audiofonetica di Mompiano, 2020). Nelle proposte di insegnanti, educatori e specialisti che lavorano in questa realtà è fondamentale e costante la ricerca di soluzioni inclusive che tengano conto delle numerose variabilità cognitive, emotive, psicologiche, sociali, linguistiche e culturali che caratterizzano ciascun alunno (Tomlinson, 1999): l'approccio dello sfondo integratore nella progettazione educativo-didattica offre loro un indirizzo per orientare le pratiche verso proposte coerenti con il contesto, integrate e connotate da una visione di complessità e di sistema (Canevaro, Lippi & Zanelli, 1988). La lettura ad alta voce si inserisce in questa cornice nel momento in cui viene proposta come avvio di ogni Unità di Apprendimento - a partire dai libretti cartonati con i più piccoli al Nido fino agli albi illustrati alla Scuola dell'Infanzia - e nell'ambito delle ritualità che hanno particolare valenza educativa nello 0-6, come il momento prima o dopo il pranzo: come gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia (2022) del Ministero dell'Istruzione sottolineano, gli albi illustrati e la lettura ad alta voce offrono repertori linguistici ricchi e vari che consentono agli educatori di svolgere un ruolo chiave nel favorire quei processi di acquisizione delle capacità linguistiche e comunicative fondamentali nella crescita dei bambini e delle bambine.

Con riferimento alle linee teoriche che valorizzano la lettura ad alta voce in prospettiva inclusiva, il contributo intende delineare linee operative che facciano sintesi delle esperienze sul campo documentate attraverso tecniche di osservazione partecipante (Corbetta, 1999). Le prime riflessioni sulla lunga esperienza di pratiche di lettura condivisa portate avanti negli anni dalla Scuola Audiofonetica si sintetizzano in otto punti: 1) la rilevanza della ritualità come elemento di prevedibilità nelle azioni connesse alla lettura ad alta voce; 2) la qualità delle scelte dei temi che tengano conto dei campi di esperienza dei bambini, nell'intento di ampliare le loro conoscenze pregresse e l'enciclopedia, con preferenza per quelle letture che

stimolano le “grandi domande”; 3) la necessità di individuare prodotti editoriali che curino particolarmente illustrazioni e grafica; 4) il mantenimento del testo originale per un’esposizione piena e di qualità all’esperienza linguistica; 5) la predisposizione di un setting che favorisca la comunicazione visiva e lo scambio dialogico aperto con le figure adulte e tra bambini; 6) la valorizzazione delle figure educative, insegnanti ed assistenti alla comunicazione (udenti e sordi), che conoscono la Lingua dei Segni e possono interpretare per tutti la storia attraverso segni, espressioni, corpo e movimento; 7) il ruolo chiave dell’adulto nel supportare la comprensione del testo attraverso domande che coinvolgono tutti bambini, a partire da quelli che presentano bisogni comunicativi complessi; 8) il potenziale del digitale nella produzione e fruizione di *digital storytelling* accessibili che mescolano linguaggi differenti ed avvicinano i bambini al piacere di ascoltare storie narrate e vedere storie segnate.

Possibili sviluppi a partire dalle osservazioni raccolte sono rappresentati dalla sistematizzazione, documentazione e diffusione delle buone pratiche della Scuola Audiofonetica sul tema della lettura condivisa, così che l’esperienza quotidiana delle realtà educative non resti sottotraccia, ma costituisca valore collettivo utile a promuovere una cultura inclusiva dello 0-6 e della letteratura per l’infanzia.

English abstract

The psycho-pedagogical value of storytelling from early childhood is long claimed (Bruner, 1997) and also the benefits of reading on cognitive, linguistic and emotional development (Bleza Picherle, 2013). Scientific Research from different fields has highlighted the importance of shared storytelling for children with complex communicative needs (Costantino, 2011; Galdieri & Sibilio, 2020), opening the way for publishing projects and programs to promote reading as a universal right (cf. Nati per Leggere, I libri per tutti, Radio Magica, RISE - Reading Involves Shared Experiences at the international level). The first experiences and materials were characterized as specialized solutions, not always marked by elements of accessibility and inclusiveness, as can be observed today in both publishing proposals and educational practices, in accordance to the evolution of the inclusive pedagogical culture (Bocci, 2021): IN-books, web radio, and multimedia digital content combine different languages to promote equitable access to stories in order to facilitate the usability for all children, without separate adaptations, as the universal design paradigm has long promoted in the design and implementation of any product, structure, program, and service (Ostroff, 2001).

Early exposure to read and the literacy becomes particularly relevant for deaf children who have general difficulties to develop verbal language and linguistic competence (Fabbretti & Tomasuolo, 2006) and a low propensity toward reading as an ambivalent cause-and-effect element; thus, the importance of working on pre-knowledge to enhance text comprehension (Jackson, Paul & Smith, 1997). Linked to this, research has also investigated approaches, possibilities and operative directions of bilingualism that both expose to verbal and Sign Language (Anniballi, Gibellini & Lucoli, 2018), legitimizing a cultural perspective based on the enhancement of visual communication in deafness studies (Caselli, Maragna & Volterra, 2006). Reading stories aloud with the support of visual mediators and Sign Language is an excellent educational practice with a distinct didactic-pedagogical value.

The contribution intends to present the daily experiences of reading aloud with the children of Nursery and Kindergarten of the Scuola Audiofonetica in Brescia, an institution that welcomes hearing and deaf (or with other disabilities) pupils in inclusive classes, treasuring

its didactic-educational specialization in deafness since 1856, first as a school exclusively for deaf girls, then as a school for all (Scuola Audiofonetica di Mompiano, 2020). For teachers, educators and specialists who work in this School is fundamental and constant in their proposals the search for inclusive solutions that take into account the many cognitive, emotional, psychological, social, linguistic and cultural variabilities that characterize each pupil (Tomlinson, 1999): the integrative background approach in educational-didactic planning offers them a direction to orient practices towards proposals that are consistent with the context, integrated and marked by a complex and systemic vision (Canevaro, Lippi & Zanelli, 1988). Reading aloud is part of this framework when it is proposed as the start of each Learning Unit - from the small booklets with the youngest children at the Nursery to the picture books at Kindergarten - and as part of the rituals that have particular educational value in 0-6, such as the moment before or after lunch: as the National Guidelines for Early Childhood Educational Services (2022) of the Ministry of Education underline, picture books and reading aloud offer rich and varied linguistic repertoires that enable educators to play a key role in fostering those processes of acquiring linguistic and communicative skills that are fundamental in the growth of boys and girls.

In according to the theoretical frameworks that enhance reading aloud in an inclusive perspective, the contribution intends to draw operational lines that synthesize field experiences documented through participant observation techniques (Corbetta, 1999). Initial reflections on the long experience of shared reading practices carried out over the years by the Scuola Audiofonetica can be summarized in eight points: 1) the relevance of rituals as an element of predictability in the actions related to reading aloud; 2) the quality of subject choices that consider children's fields of experience, with the intent to expand their prior knowledge and encyclopedia, with preference for those readings that stimulate "big questions" 3) the need to identify editorial products that take special care of illustrations and graphics; 4) the preservation of the original text for full and quality exposure to the language experience; 5) the provision of a setting that fosters visual communication and open dialogic exchange with adults and between children; 6) the enhancement of educational figures, teachers and communication assistants (hearing and deaf), who know Sign Language and can interpret the story for all through signs, expressions, body and movement; 7) the key role of the adult in supporting text comprehension through questions that involve all children, starting with those with complex communicative needs; 8) the digital potential on the production and enjoyment of accessible digital storytelling that mixes different languages and brings children closer to the pleasure to hear told stories and to see marked stories.

Possible developments from the collected observations are represented by the systematization, documentation and dissemination of the Scuola Audiofonetica's good practices on the topic of shared reading, so that the daily experience of educational realities doesn't remain unspoken but constitutes collective value useful for promoting an inclusive culture of 0-6 and children's literature.

La lettura “espansiva” nella pratica didattica montessoriana: le osservazioni dei tirocinanti.

“Expansive” reading in Montessori teaching practice: the observations of the trainees.

Mina De Santis, Lorella Lorenza Bianchi (Università degli Studi di Perugia)

mina.desantis@unipg.it; lorellalorenza.bianchi@unipg.it

Abstract Italiano

La lettura nel Metodo Montessori

Maria Montessori nel libro *L'Autoeducazione* (1970) introduce in concetto di lettura a voce alta passiva e attiva (recettiva e produttiva). La pedagoga sosteneva che la motivazione e l'interesse erano punti imprescindibili per l'apprendimento. Nel libro *Il Segreto dell'Infanzia* (1999) l'autrice spiega i metodi da utilizzare per appassionare i più giovani alla lettura. Un passaggio molto interessante del libro è quello in cui la Montessori racconta di come i bambini fossero in realtà interessati a decifrare i messaggi, ma non a imparare le parole. Infatti, “i bambini cominciarono a leggere tutte le stampe che si trovavano nella scuola e c'erano alcuni scritti veramente difficili da decifrare, come un certo calendario dove erano stampate parole scritte in lettere gotiche” (p.72). Ai bambini piaceva il fatto di scoprire il significato di simboli nuovi, di utilizzare il proprio intuito e le proprie abilità per ottenere informazioni. Non si trattava meramente di imparare a memoria dei termini e ricordarseli, ma di riuscire a ricavare il vero senso delle parole. Nel libro si legge: “era uno sforzo di intuizione paragonabile a quello che induce gli adulti a rimanere lungamente studiando i segni di scritture preistoriche scolpite sulla pietra, fino a che il senso che ne deriva dà la prova di aver decifrato i segni sconosciuti” (p.74). Ebbene sì, era proprio questo il segreto della passione per la lettura: la curiosità e la volontà di decifrare termini per capirne il significato. Il fatto di riuscire a comprendere i messaggi da soli creava nei bambini un forte senso di autocompiacimento, soddisfazione e sicurezza di sé.

Nelle scuole ad indirizzo montessoriano tutti sono invitati a leggere a voce alta, insegnanti e bambini e non solo a leggere ma anche ad interpretare. Il metodo prevede infatti le “letture interpretate” (Montessori, 1979), ovvero la lettura di brevi frasi tratte anche da famosi testi di letteratura e non necessariamente solo letteratura dedicata all'infanzia. Le frasi delle letture interpretate vengono scritte su appositi cartellini che i bambini pescano da una scatola contenente l'intera serie.

I bambini, dopo aver letto mentalmente, eseguono le azioni indicate non in modo meccanico, bensì mettendo una cura quasi artistica nell'espressione del sentimento. Interpretano l'azione, la studiano, provando e riprovando come se fosse una rappresentazione scenica. Nel materiale scientifico montessoriano esistono scatole con diversi gradi di complessità interpretativa (serie).

La lettura, dopo la decodifica e la comprensione si sofferma sull'interpretazione soggettiva, un po' come se il brano letto seguisse un percorso circolare: dall'esterno verso l'interno (decodifica e comprensione) e poi ancora verso l'esterno con la nuova veste dell'interpretazione soggettiva e personale. Il bambino che ascolta l'insegnante che legge ad alta voce non solo segue la narrazione, ma si lascia permeare da una sonorità che coinvolge mente e corpo. La musicalità delle parole insieme al ritmo narrativo della storia offre ai bambini la possibilità di conoscere e immaginare nuovi mondi e di vivere un'esperienza emotivamente coinvolgente (Honegger Fresco, 2017).

L'indagine sulla lettura nelle scuole montessoriane

Consapevoli che “l’ascolto della lettura ad alta voce favorisce lo sviluppo delle funzioni cognitive fondamentali, facilita lo sviluppo delle capacità di riconoscere le proprie ed altrui emozioni, facilita lo sviluppo di abilità relazionali, incrementa notevolmente il numero di parole conosciute, aiuta nella costruzione della propria identità, favorisce lo sviluppo del pensiero critico, favorisce l’autonomia di pensiero. Tutto questo di fatto stimola un rendimento scolastico positivo, nonché lo sviluppo delle competenze per la vita” (Batini, Giusti, 2021a, p. 9) abbiamo condotto un’indagine con l’obiettivo principale di accompagnare lo sviluppo della dimensione professionale di un gruppo di insegnanti del Corso di differenziazione montessoriana. Le insegnanti nel ruolo di tirocinanti (Bianchi, 2020) nelle classi e sezioni ad indirizzo montessoriano hanno avuto occasione di osservare una didattica centrata sui principi del metodo. Le corsiste sono state inserite come tirocinanti in 65 sezioni e classi (15 nido, 24 infanzia, 26 scuole primarie). La specifica riflessione sulle attività relative alla lettura è stata possibile grazie alla metodologia osservativa (De Santis, 2020) che ha permesso la progettazione e la successiva compilazione di protocolli osservativi e la stesura di un diario di bordo personale/professionale. L’obiettivo è stato quello di riflettere sulle evidenze legate alla didattica della lettura con l’intento di ri-attraversare criticamente la pratica. I due strumenti utilizzati hanno messo in evidenza i diversi approcci specifici del metodo:

- Il bambino lettore: lettura di parole, proposizioni, periodi e relativa interpretazione.
- Dalla lettura meccanica all’analisi della lettura.
- La lettura come espressione e rappresentazione
- La preparazione delle serie linguistiche
- La teatralità della lettura: la gestione della voce e del corpo
- La lettura ad alta voce a piccolo gruppo.
- Le libere letture individuali (preparate dall’insegnante o scelte in biblioteca).
- Ricerca e comprensione dei generi letterari (narrativo, comico, d’avventura, scientifico, storico, biografico, ecc.)
- La lettura in biblioteca.
- Il libro di informazione.
- Le enciclopedie: uso personale e di gruppo.
- Le monografie.
- La lettura ascoltata: la maestra e l’arte del leggere.
- I classici della narrativa.
- La lettura collettiva come momento comunitario di analisi, interpretazione, valutazione.
- La lettura “espansiva” per puro piacere, come arricchimento cognitivo ed emotivo (Montessori, 1979, p. 93).

Dall’analisi dei dati raccolti si evidenzia che 86% delle insegnanti delle classi/sezione che hanno accolto le tirocinanti fanno esplicito riferimento ai principi pedagogici e didattici del metodo, in particolare nel nido (fascia 0-3 anni) e nella scuola dell’infanzia (fascia 3-6 anni) si riscontra la presenza di: *lettura ascoltata, lettura collettiva, lettura espansiva*.

In particolare è stato rilevato come gli insegnanti della casa dei bambini (Montessori, 1979) facciano uso delle varie modalità di lettura, alternando momenti in piccolo gruppo, a coppie a momenti in cui vengono organizzate le letture collettive e le letture ad alta voce (Batini, 2022).

Nel 76% delle classi/sezioni emerge la libera scelta da parte dei bambini dei materiali

linguistici che accompagnano la lettura, la scelta dei compagni con cui dedicarsi alla lettura e la scelta degli spazi scolastici in cui leggere. “ La zona di lettura ad alta voce, nello specifico, può essere considerata come un spazio che, grazie alla mediazione di una voce che legge una storia, apre ad altri spazi, altri mondi possibili, la cui esperienza assume un valore educativo straordinario e i cui effetti sugli apprendimenti sono ampiamente dimostrati dalla ricerca empirica” (Batini, Giusti, 2021b, p.163).

Risultano invece più problematici gli aspetti inerenti la lettura nella fascia 6-11 anni dove l'utilizzo della lettura in classe è legato principalmente all'aspetto strumentale e all'organizzazione di contenuti finalizzati alla ricerca e all'approfondimento di contenuti.

A questo proposito nei diari di bordo (D) si legge:

“Gli insegnanti, nonostante il metodo, hanno una propria modalità di gestione degli aspetti legati alla lettura” (D. n.2); “Alcuni docenti gestiscono il lavoro di lettura degli alunni in modo scolastico ovvero effettuano la lettura silenziosa individuale ed esercizi di comprensione” (D. n. 10); “A fine giornata scolastica, gli ultimi 10 minuti e a cadenza bi-settimanale leggono a voce alta un testo scelto nella biblioteca di classe” (D. n. 51).

Nei protocolli osservativi si evince quanto la prassi della preparazione dei materiali inerenti le serie linguistiche impegni le insegnanti e i bambini per moltissimo tempo nei primi tre mesi dell'anno scolastico. La lettura teatrale delle frasi/racconti delle scatole grammaticali rivestono un ruolo centrale nell'agire degli insegnanti e del fare scuola nell'indirizzo della primaria. Parallelamente possiamo affermare che anche la gestione dei momenti dedicati alle letture informative degli alunni e alle ricerche disciplinari è strettamente dipendente dall'organizzazione dei tempi interni alle diverse classi. Nel 58% delle classi della scuola primaria le insegnanti dedicano un giorno alla settimana alla lettura delle favole cosmiche che successivamente danno origine a specifiche ricerche sui diversi fenomeni dell'ecosistema (educazione cosmica). Nell'89% delle sezioni invece si leggono storie legate a viaggi o alla vita degli animali che successivamente permettono ai bambini di continuare la ricerca in maniera autonoma al fine di sviluppare la preziosa competenza dell' “imparare ad imparare” (Indicazioni Nazionali 2012, Batini, 2018).

Nel 71% dei protocolli osservativi si evidenzia come i bambini abbiano acquisito le regole di utilizzo del libro grazie agli interventi di mediazione degli insegnanti.

Il 63% delle insegnanti montessoriane pone attenzione alla grafica dei testi, alla presenza di immagini non stereotipate, alla qualità della storia e dei dati contenuti.

Le caratteristiche intrinseche del metodo Montessori, alla luce dell'analisi effettuata, sono da ritenersi elementi fondamentali nella promozione di un adeguato uso della lettura espansiva intesa come emotivamente risuonante poiché “la pratica della lettura, centrale in tutto il primo ciclo di istruzione, è proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'allievo” (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 28).

English abstract

Reading in the Montessori Method

Maria Montessori in her book *L'Autoeducazione* (1970) introduces passive and active (receptive and productive) to the concept of reading aloud. The pedagogist argued that

motivation and interest were essential points for learning. In the book *Il Segreto dell'Infanzia* (1999), the author explains the methods to be used to make young people passionate about reading. A very interesting passage in the book is the one in which Montessori tells how the children were interested in deciphering the messages, but not in learning the words. In fact, "the children began to read all the prints that were in the school and there were some writings that were really difficult to decipher, such as a certain calendar where words written in Gothic letters were printed" (p.72). The children enjoyed discovering the meaning of new symbols, using their intuition and skills to obtain information. It was not merely a matter of memorizing the terms and remembering them, but of being able to get the true meaning of the words. In the book we read: "it was an effort of intuition comparable to that which induces adults to stay for a long time studying the signs of prehistoric writings carved on stone, until the meaning that derives from it gives proof of having deciphered the unknown signs" (p.74). Yes, this was precisely the secret of the passion for reading: curiosity and the will to decipher terms to understand their meaning. Being able to understand the messages on their own created a strong sense of complacency, satisfaction, and self-confidence in the children.

In Montessori schools everyone is invited to read aloud, teachers and children and not only to read but also to interpret. In fact, the method provides for "interpreted readings" (Montessori, 1979), or the reading of short sentences also taken from famous literature texts and not necessarily just literature dedicated to childhood. The sentences of the interpreted readings are written on special tags that the children draw from a box containing the entire series.

The children, after having read mentally, perform the indicated actions not in a mechanical way, but rather putting an almost artistic care in the expression of the feeling. They interpret the action, study it, trying and trying again as if it were a stage representation. In the Montessori scientific material there are boxes with different degrees of interpretative complexity (series).

Reading, after decoding and understanding, focuses on the subjective interpretation, a bit as if the passage read follows a circular path: from the outside to the inside (decoding and understanding) and then again to the outside with the new guise of subjective and personal interpretation. The child who listens to the teacher who reads aloud not only follows the narration but is permeated by a sound that involves mind and body. The musicality of the words together with the narrative rhythm of the story offers children the opportunity to know and imagine new worlds and to live an emotionally engaging experience (Honegger Fresco, 2017).

The reading survey in Montessori schools

Aware that "listening to reading aloud favors the development of fundamental cognitive functions, facilitates the development of the ability to recognize personal's and others' emotions, facilitates the development of relational skills, considerably increases the number of known words, helps in the construction of one's own identity, favors the development of critical thinking and favors autonomy of thought. All this in fact stimulates a positive school performance, as well as the development of life skills" (Batini, Giusti, 2021a, p. 9). We conducted a survey with the main objective of accompanying the development of the professional dimension of a group of teachers of the Montessori Differentiation Course. The teachers in the role of trainees (Bianchi, 2020) in the Montessori-oriented classes and sections had the opportunity to observe a teaching centered on the principles of the method.

The students were included as trainees in 65 sections and classes (15 nursery schools, 24 preschools and n 26 primary schools). The specific reflection on the activities related to reading was possible thanks to the observational methodology (De Santis, 2020) which allowed the design and subsequent compilation of observational protocols and the drafting of a personal /

professional logbook. The goal was to reflect on the evidence related to the teaching of reading with the aim of critically re-crossing the practice. The two tools used highlighted the different specific approaches of the method:

- The child reader: reading of words, propositions, sentences, and their interpretation.
- From mechanical reading to reading analysis.
- Reading as expression and representation.
- The preparation of the language series.
- The theatricality of reading: voice and body management.
- Small group reading aloud.
- Free individual readings (prepared by the teacher or chosen in the library).
- Research and understanding of literary genres (fiction, comic, adventure, scientific, historical, biographical, etc.).
- Reading in the library.
- The information book.
- Encyclopedias: personal and group use.
- The monographs.
- Listened reading: the teacher and the art of reading.
- The classics of fiction.
- Collective reading as a community moment of analysis, interpretation, evaluation.
- “Expansive” reading for pure pleasure, as cognitive and emotional enrichment (Montessori, 1979, p. 93).

The analysis of the data collected shows that 86% of the teachers of the classes / sections that welcomed the trainees explicitly refer to the pedagogical and didactic principles of the method, specifically in the nursery (age range 0-3) and in the kindergarten. (age range 3-6) there is the presence of: listening reading, collective reading, expansive reading.

In particular, it was noted that the teachers of the children's home (Montessori, 1979) make use of the various reading methods, alternating moments in small groups, in pairs with moments in which collective readings and readings aloud are organized (Batini, 2022).

In 76% of the classes / sections, the free choice by children of the linguistic materials that accompany the reading emerges, the choice of companions with whom to dedicate themselves to reading and the choice of school spaces in which to read. “The reading aloud area, specifically, can be considered as a space that, thanks to the mediation of a voice reading a story, opens up to other spaces, other possible worlds, whose experience assumes an extraordinary educational value and whose effects on learning are amply demonstrated by empirical research” (Batini, Giusti, 2021b, p.163).

On the other hand, the aspects inherent in reading in the 6-11 age group are more problematic, where the use of reading in the classroom is mainly linked to the instrumental aspect and to the organization of content aimed at researching and deepening content.

In this regard, in the logbooks (D) we read:

“Despite the method, teachers have their own way of managing aspects related to reading” (D. n.2); “Some teachers manage the pupils’ reading work in a scholastic way, or they carry

out individual silent reading and comprehension exercises” (D. n. 10); “At the end of the school day, the last 10 minutes and every two weeks read aloud a text chosen in the class library” (D. n. 51).

The observational protocols show how much the practice of preparing materials related to the language series engages teachers and children for a very long time in the first three months of the school year. The theatrical reading of the phrases / stories of the grammar boxes plays a central role in the actions of teachers and in teaching in primary school. At the same time, we can state that even the management of the moments dedicated to the informative readings of the students and disciplinary research is strictly dependent on the organization of time within the different classes. In 58% of primary school classes, teachers dedicate one day a week to reading cosmic fables which subsequently give rise to specific research on the various phenomena of the ecosystem (cosmic education). In 89% of the sections, on the other hand, stories related to travel or the life of animals are read which subsequently allow children to continue research independently in order to develop the precious competence of “learning to learn” (National Indications 2012, Batini, 2018). In 71% of the observational protocols, it is highlighted how the children have acquired the rules for using the book thanks to the mediation interventions of the teachers.

63% of Montessori teachers focus on the graphics of the texts, the presence of non-stereotyped images, the quality of the story and the data contained.

The intrinsic characteristics of the Montessori method, in the light of the analysis carried out, are to be considered fundamental elements in promoting an adequate use of expansive reading understood as emotionally resonant since “the practice of reading, central to the entire first cycle of education, is proposed as a moment of socialization and discussion of learning content, but also as a moment of autonomous and individual research, capable of developing the ability to concentrate and critical reflection, therefore as a particularly useful activity to favor the student’s maturation process”(National Indications, 2012, p. 28).

La lettura ad alta voce come tecnica nel laboratorio di scrittura e di lettura: i dati raccolti durante un tirocinio curricolare nella secondaria di primo grado. Reading aloud in writing and reading workshop: data collected during a curricular stage in the middle school.

Carmela Montrone (Università degli Studi di Siena)
carmela.montrone17@gmail.com

Abstract italiano

L’esperienza del tirocinio curricolare, svolta nei mesi di marzo-maggio 2022 presso l’Istituto Comprensivo “Jacopo della Quercia” di Siena, è stata la premessa per una ricerca condotta sul laboratorio italiano di scrittura e di lettura ispirato al writing-reading workshop di Lucy Calkins e di Nancie Atwell e applicato all’insegnamento dell’Italiano nella scuola secondaria di primo grado. I risultati sono stati elaborati in una tesi di laurea magistrale in Didattica della letteratura italiana discussa all’Università degli Studi di Siena nel settembre 2022. Le classi oggetto della ricerca sono state una prima, una seconda e due terze, composte da circa 20-24 ragazze e ragazzi, di nazionalità italiana e no; alcuni di loro (da 1 a 4 per ogni classe) con

Sostegno, altri con Bisogni Educativi Speciali (BES) oppure con Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) certificati o in via di certificazione. Le 75 ore complessive del tirocinio sono state distribuite nel corso di 7 settimane, affiancando la didattica per circa 12 ore settimanali.

Nel laboratorio applicato dalle docenti tutor nelle loro classi, la lettura ad alta voce è una delle strategie centrali attraverso cui si articola la proposta didattica. Nelle classi, infatti, si legge individualmente o in comune, ad alta voce. In entrambi i casi è fondamentale la creazione di un clima di silenzio che favorisca l'attenzione. Durante la pratica individuale lo studente dedica quotidianamente un tempo standard a scuola – minimo dieci minuti – alla lettura di un testo scelto fra quelli della biblioteca di classe o da lui stesso proposto. La scelta è autonoma, basata sui consigli dei compagni e su pochissimi suggerimenti dell'insegnante, soprattutto all'inizio della pratica, in riferimento ad eventuali difficoltà legate alla comprensione della lingua. I ragazzi scelgono ciò che vogliono leggere e abbandonano ciò che non gli piace: l'abbandono è lecito e possibile, se motivato, e anche solo il disinteresse per una narrazione è ritenuto un valido motivo. Ogni studente può portare con sé il libro scelto, dedicando tempo alla lettura anche a casa. Nel corso dell'anno scolastico due o tre libri sono oggetto di una breve

presentazione, fatta in classe, per i compagni: durante un tempo cronometrato (cinque o sette minuti) il lettore deve essere in grado di illustrare il libro nella sua complessità, facendo riferimento alla propria esperienza di lettore. Durante la lettura ad alta voce, come previsto dal laboratorio, l'insegnante legge un libro, con cadenza e durata costanti, mostrando alla classe le strategie di lettura profonda e mediando con la voce la comprensione del testo stesso. È importante che la lettura ad alta voce sia effettuata dall'insegnante come processo esemplare e non dai ragazzi, primo perché l'insegnante stessa si rivela ai suoi alunni come un buon lettore (e non per la performance), secondo perché alternando la lettura con delle osservazioni può mostrare quali domande si pone un lettore che sta leggendo in profondità. La pratica della lettura ad alta voce è utilizzata anche per l'insegnamento della letteratura e durante il laboratorio di scrittura. Nell'insegnamento della letteratura l'efficacia della lettura ad alta voce sta nel fatto che questa scelta didattica faccia leva sul concetto stesso di opera letteraria: un testo esiste perché viene riutilizzato, riletto, condiviso, reinterpretato in epoche diverse, in spazi diversi, da persone diverse. L'obiettivo del laboratorio, infatti, non è lo studio della Storia della letteratura, bensì quello di dotare i ragazzi degli strumenti necessari per interpretare in maniera autonoma ciò che leggono, classico o contemporaneo che sia, e soprattutto trarre piacere dalla lettura. Questo non implica il silenzio su alcune posizioni della critica, ma viene evitato che questa diventi lo strumento della lettura: la letteratura diventa autentica nel momento in cui trova connessioni e fa sorgere domande. Nel laboratorio di scrittura l'insegnante legge ad alta voce alcuni brani o testi integrali, perché considerati funzionali alla scrittura di un racconto dello stesso genere di quello letto: le ragazze e i ragazzi si sperimentano scrittori dopo che l'insegnante ha esplicitato alcune tecniche incontrate nel corso della lettura. Durante il processo di scrittura strutturato in sessioni, la lettura ad alta voce è funzionale almeno in altri due casi: all'applicazione di alcune tecniche di revisione quando, per esempio, uno scrittore in difficoltà con la punteggiatura può riascoltare il suo brano, leggendolo ad alta voce per sé e inserendo in corrispondenza delle pause del respiro i corretti segni di interpunzione; durante la condivisione tra pari, quando la voce è quella delle ragazze e dei ragazzi sessi, che scelgono di sottoporre ai propri compagni alcuni passaggi dei loro lavori.

La lettura e la lettura ad alta voce collocano l'alunno al centro dell'esperienza didattica attraverso la modalità laboratoriale. L'autonomia nelle scelte di lettura e la condivisione delle esperienze all'interno della comunità-classe favoriscono la riflessione sui significati dei brani e dei libri assieme alle insegnanti che, allenate a riflettere, sostengono l'apprendimento delle studentesse e degli studenti. La comprensione e la negoziazione dei significati delle letture è un allenamento alla comprensione e alla negoziazione dei significati della complessità del reale.

Guardando alla normativa di riferimento per la scuola secondaria di primo grado, in particolare alle Raccomandazioni del Consiglio dell'Unione Europea relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018) e alle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012), risulta che la lettura ad alta voce così inserita all'interno del laboratorio – caratterizzata dall'ascolto di testi in lingua italiana – da un lato incrementa la competenza alfabetica funzionale delle studentesse e degli studenti che hanno una buona conoscenza dell'italiano, dall'altro stimola l'apprendimento della lingua da parte delle studentesse e degli studenti con difficoltà linguistiche.

English abstract

These research on the Italian writing and reading workshop inspired by Lucy Calkins and Nancie Atwell's writing-reading workshop and applied to the teaching of Italian in the middle school is based on a curricular stage at the Istituto Comprensivo "Jacopo della Quercia" in Siena (March-May 2022). The results are shared in a Master's dissertation discussed at the University of Siena in September 2022. The classes are composed of about 20-24 girls and boys of Italian and non-Italian nationality; some of them - 1 to 4 for each class - have supporter teachers, others have Special Educational Needs or Specific Learning Disorders certified or in the process of certification. The total 75 hours of the stage are distributed in 7 weeks, supporting teaching for about 12 hours per week.

In the workshop applied by the two teachers in their classrooms, reading aloud is one of the central strategies of didactics. In the classes, in fact, they read individually or in common, aloud. In both cases the creation of a quiet atmosphere that promotes attention is essential. During individual practice, the student devotes time - daily in classroom, a minimum of ten minutes - to reading a text chosen from those in the class library or proposed by him or her. The choice is autonomous, based on the advice of peers and very few suggestions from the teacher, especially at the beginning of the practice, with reference to any difficulties related to language comprehension. Students choose what they want to read and abandon what they do not like: abandonment is permissible and possible, if motivated, and even just disinterest in a narrative is considered a valid reason. Each student can take his or her chosen book with him or her, devoting time to reading at home as well. During the school year, two or three books are the subject of a short presentation, done in class, for classmates: during five or seven minutes the reader illustrates the book in its complexity, referring to his or her own experience as a reader. During the reading aloud, as provided in the workshop, the teacher reads a book, with constant cadence and rhythm, showing the class the deep reading strategies and mediating with the voice the comprehension of the text itself. It is important that the reading aloud is done by the teacher as an exemplary process and not by the children, first because the teacher reveals herself as a good reader (not for the performance), second because by alternating the reading with observations she can show what questions asks himself a reader who is deeply reading.

The practice of reading aloud is also used in the teaching of literature and during the writing workshop. In the teaching of literature, the effectiveness of reading aloud lies in the fact that this teaching choice leverages the concept of a literary work: a text exists because it is reused, reread, shared, reinterpreted in different eras, in different spaces, by different people. The goal of the workshop, in fact, is not the study of the History of Literature, but to equip children with the necessary tools to independently interpret what they read, whether classical or contemporary, and above all to derive pleasure and fun from reading. This does not imply silence on criticism, but it does prevent it from becoming the instrument of reading:

literature becomes authentic in finding connections and raises questions. In the writing workshop, the teacher reads aloud pieces or whole texts because they are functional for writing a story of the same genre as the one read: the students experiment themselves as writers after the teacher explains some techniques encountered during the reading. During the writing process organized of sessions, reading aloud is functional in at least two other instances: to the application of some revision techniques when, for example, a writer struggling with punctuation can re-listen to his or her piece, reading it aloud for himself or herself and inserting the correct punctuation marks in the breath breaks; during peer sharing, when the voice is that of the student who choose to submit some pieces of their work to their peers.

Reading and reading aloud make the student at the center of the learning experience through the workshop. Autonomy in reading choices and sharing experiences within the classroom community foster reflection on the meanings of books together with teachers who, trained in reflection, support students' learning. Understanding and negotiating the meanings of readings is training in understanding and negotiating the meanings of the complexity of reality.

Looking at legislation for middle school (Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, 2018 and "Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione", 2012) it results that reading aloud within the Italian writing and reading workshop - characterized by listening to texts in the Italian language - on the one side increases the functional literacy competence of students who are proficient in Italian, and on the other stimulates language learning by students with language difficulties.

Educare alla lettura nella scuola secondaria di secondo grado: una ricerca esplorativa sulle pratiche dei docenti.

Reading education in secondary school: an exploratory research on teachers' practices.

Paola Cortiana (Università di Torino)
paola.cortiana@unito.it

Abstract italiano

Premessa teorica

Sempre più spesso si cerca di tracciare il profilo del lettore adolescente: i ragazzi di oggi non sono più lettori tradizionali, ma sono abituati a misurarsi con universi narrativi a più dimensioni, passando da un mezzo all'altro con sicurezza e curiosità. La mente riceve continue sollecitazioni sul fronte visivo, perché i giovani oggi sono immersi per molte ore nei

social, nei video di Youtube o in molteplici serie TV (Cortiana, 2021). Le storie, siano esse orali, scritte o audiovisive, sono però riconducibili ieri come oggi ai medesimi bisogni: aiutano a costruire la propria identità (Bruner, 2002), conoscere gli altri, attribuire un significato e un senso alle azioni e agli eventi, scoprire i valori in cui credere, arricchire la vita di nuovi pensieri e orizzonti (Petit, 2010). Gli adolescenti, "Individui liminali" (Bainbridge, 2010), cercano in particolare nelle narrazioni le emozioni che agitano il faticoso periodo di passaggio di cui non sono ancora consapevoli, per capire chi sono, che cosa desiderano (Chambers, 2020).

Nonostante la possibilità di provare emozioni e identificarsi, l'armonia tra adolescenti e lettura oggi risulta però spezzata: l'incanto della parola sembra spegnersi mano a mano che si fa ingresso nell'età adulta, proprio negli anni dell'adolescenza in cui tanto si può crescere grazie ai libri (Solimine, 2018).

Blezza Picherle (2013) individua quattro ragioni per interpretare tale crisi: innanzitutto un uso non "estetico" del libro, che non favorisce il piacere della lettura (Detti, 2002); la mancanza di competenze adeguate da parte dei lettori; una società che va in fretta e non favorisce il tempo dell'ascolto e della lettura; e infine una metamorfosi del lettore, che fruisce soprattutto testi iconici

e audiovisivi attraverso dispositivi mobili (pp. 23,24).

Chambers (2020), nel suo prezioso contributo mette in evidenza un ulteriore bisogno dei giovani: quello di riconoscere il linguaggio utilizzato per raccontare le storie. Oggi si scrivono romanzi sotto forma di e-mail, lettere, versi o racconti collegati; si prendono a prestito le tecniche letterarie della finzione per scrivere saggi; i fumetti e le graphic novel stanno infatti assumendo sempre maggiore popolarità e riconoscimento da parte della critica letteraria (Forni, 2020).

Per cercare di promuovere quindi l'incontro con le storie, è necessario per i docenti conoscere e valorizzare le narrazioni più diffuse tra i giovani, esponendo anche a scuola gli studenti alla lettura ad alta voce di testi vari (Batini, 2022): si tratta quindi, accanto ai classici, di esplorare storie che rientrano sotto la definizione di "Young Adult Literature", che si diffondono tra i giovani attraverso il passaparola e i social.

La ricerca

Alla luce di questa premessa teorica, si intende nel presente contributo rispondere alle seguenti domande di ricerca: quanto queste forme di narrazione sono conosciute e diffuse a scuola? Quali testi vengono utilizzati per educare alla lettura gli adolescenti? Quali sono le pratiche di educazione di lettura diffuse tra i docenti della scuola secondaria di II grado?

La ricerca educativa va fatta con docenti, veri protagonisti del cambiamento: nel quadro di riferimento della ricerca-formazione (Asquini, 2018, Agrusti & Dodman, 2021), la formazione passa attraverso la ricerca fatta con i pratici e la costruzione di un sapere pratico (Perla & Vinci, 2021). Per avviare un proficuo percorso di formazione all'educazione alla lettura con docenti della scuola secondaria di II grado, si è quindi partiti da uno studio esplorativo sulle pratiche diffuse tra gli insegnanti, proponendo un questionario semi-strutturato che aveva come obiettivi:

- individuare i testi della "Young adult Literature" conosciuti dai docenti in servizio;
- evidenziare i classici della letteratura utilizzati in classe per educare alla lettura;
- conoscere la diffusione e l'utilizzo nella didattica di forme di narrazione crossmediale (fumetti, graphic novel, serie tv);

- conoscere la diffusione della pratica della lettura ad alta voce di opere complete in classe;
- indagare il valore riconosciuto ai social nella condivisione dei libri.

Il questionario, formato da 15 domande, prevedeva risposte aperte e chiuse su scala likert 1-5 (per niente - moltissimo), ed è stato somministrato a 70 docenti volontari di Scuole secondarie di II grado della provincia di Vicenza.

Risultati

Le risposte chiuse vengono sottoposte ad analisi quantitativa; le risposte aperte invece sono oggetto di analisi del contenuto: il processo è ancora in corso, ma è possibile tracciare delle prime considerazioni riflessive.

Per quanto riguarda la conoscenza di testi, più o meno recenti, riconducibili al filone “Young adult Literature”, si evidenziano risposte piuttosto generiche e la citazione limitata di titoli: questo conferma la tendenza a considerare tale filone “paraletteratura”. I docenti sembrano infatti, nell’ambito di percorsi di educazione alla lettura, dedicare ampio spazio alla divulgazione dei classici della letteratura italiana, mostrando un limitato rinnovamento in termini di bibliodiversità.

Per quanto riguarda la diffusione di forme di narrazione crossmediale nella didattica, i docenti si mostrano favorevoli all’utilizzo di fumetti e graphic novels, mentre riconoscono, per la maggior parte, un valore didattico limitato alle serie tv: anche nel caso di fumetti e graphic novels, le opere sembrano poco conosciute e utilizzate.

Qualsiasi forma assumano i testi, essi vengono comunque letti tendenzialmente solo in parte ad alta voce: solo alcuni docenti affrontano la lettura ad alta voce in classe di opere complete.

La maggior parte dei docenti infine evidenzia diffidenza verso il ruolo delle piattaforme social ed in particolare di book tok per la valorizzazione della lettura e la costruzione di percorsi di educazione alla lettura.

Conclusioni

I primi risultati permettono di tracciare già delle considerazioni significative sulle partecchie dei docenti di scuola secondaria di II grado: sembra infatti che gli insegnanti debbano ancora per lo più sviluppare la consapevolezza del ruolo della crossmedialità, della bibliodiversità e della lettura ad alta voce nel favorire l’incontro degli adolescenti con le narrazioni.

Educare e motivare gli adolescenti alla lettura significa promuovere la fruizione di storie attraverso nuovi linguaggi, rispettando e valorizzando i desideri e le propensioni dei giovani, ricordando che a tutti deve essere concessa la libertà di leggere ampiamente, di leggere libri che sono rilevanti per sé e di poter fare le proprie scelte di lettura.

English abstract

Theoretical framework

Often and often we try to trace the profile of the adolescent reader: today's kids are no longer traditional readers, but are used to measuring themselves with multi-dimensional narrative universes, passing from one medium to another with confidence and curiosity. The mind receives continuous inputs on the visual front, because young people today spend a lot of time in social media, in Youtube videos or in multiple TV series (Cortiana, 2021). Stories, oral, written or audiovisual, yesterday as today are connected to the same needs: they help to build one's own identity (Bruner, 2002), to know others, to attribute meaning

and a sense to actions and events, to discover the values to believe in, enriching life with new thoughts and horizons (Petit, 2010). In the narratives, adolescents - "Liminal Individuals" (Bainbridge, 2010) - look for the same emotions that afflict them in this period of transition, trying to understand who they are and what they want (Chambers, 2020).

Despite the possibility of experiencing emotions and identifying oneself, the harmony between adolescents and reading, today is however broken: the enchantment of the word seems to fade as one enters adulthood, precisely in the adolescent years in which books can help so much to grow up (Solimine, 2018).

Blezza Picherle (2013) identifies four reasons for interpreting this crisis: first of all a non-“aesthetic” use of the book, which does not favor the pleasure of reading (Detti, 2002); the lack of adequate skills on the part of readers; a society that moves too quickly and does not favor time for listening and reading; and finally a metamorphosis of the reader, who uses above all iconic and audiovisual texts through mobile devices (pp. 23, 24).

Chambers (2020), in his precious contribution highlights a further need of young people: recognizing the language used to tell stories. Today, novels are written in the form of e-mails, letters, verses or related stories; the literary techniques of fiction are borrowed to write essays; comics and graphic novels are in fact becoming increasingly popular and recognized by literary critics (Forni, 2020).

In order to try to foster the encounter with stories, it is necessary for teachers to know and value the most common narratives among young people, also exposing students to reading aloud various texts at school (Batini, 2022). It is necessary, apart from the classics, to explore stories that belong to "Young Adult Literature", which spread among young people through the use of social networks.

The research

Moving from these premises, in this paper we intend to answer the following research questions: to what extent are these forms of narration known and widespread in school? Which texts are used to educate adolescents to reading? Which are the most popular reading education practices secondary school teachers?

Educational research must be done with teachers, true protagonists of change: in the framework of research-training (Asquini, 2018, Agrusti & Dodman, 2021), training passes through research done with practitioners and the construction of practical knowledge (Perla & Vinci, 2021). To foster a generative training course in reading education with secondary school teachers, we therefore started with an exploratory study on the practices common among teachers, distributing a semi-structured questionnaire that had the following objectives:

- to identify the texts of the "Young adult Literature" known by in service teachers;
- to highlight the classics used to educate to reading in class;
- to know the dissemination and use in teaching of cross-media narrative forms (comics, graphic novels, TV series);
- to know the diffusion of the practice of reading aloud of complete works in class;
- to investigate the value recognized to social media in sharing books.

The questionnaire, consisting of 15 questions, provided for open and closed answers on a likert scale 1-5 (not at all - very much), and was completed by 70 volunteer teachers of secondary schools of the province of Vicenza.

Results

Closed answers are subjected to quantitative analysis; the open answers, on the other hand, are subject to analysis of the content: the process is still in progress, but it is possible to trace some first reflective considerations.

As regards the knowledge of more or less recent texts of “Young adult Literature”, rather generic answers and the limited citation of titles are highlighted: this confirms the tendency to consider this vein "paraliterature". In fact, in the context of reading education courses, teachers seem to devote ample space to the dissemination of the classics of Italian literature, showing a limited renewal in terms of bibliovariety.

As regards the diffusion of cross-media narrative forms in teaching, teachers agree with the use of comics and graphic novels, while they recognize, for the most part, a limited educational value to TV series: even in the case of comics and graphics novels, the works seem little known and used.

Whatever form the texts take, they are however tended to be read only partially aloud: only some teachers face the reading aloud in class of complete works.

Finally, most of the teachers show diffidence towards the role of social platforms and in particular of book tok for the enhancement of reading and the construction of educational paths for reading.

Conclusion

The first results already allow us to trace significant considerations on the subjects of secondary school teachers: in fact, it seems that teachers must still mostly develop an awareness of the role of cross-mediality, bibliovariety and reading aloud in fostering the meeting of adolescents with narratives.

Educating and motivating adolescents to read means promoting the use of stories through new languages, respecting and valuing the desires and inclinations of young people, remembering that everyone must be allowed the freedom to read extensively, to read books that are relevant to themselves and to be able to make personal reading choices.

Disposizione alla lettura e competenze di comprensione del testo nelle matricole universitarie. Un caso di studio dell'Università di Parma.

Reading disposition and text comprehension skills in university freshmen. A case study of the University of Parma.

Marco Bartolucci, Andrea Pintus (Università di Parma)
marco.bartolucci@unipr.it; andrea.pintus@unipr.it

Abstract italiano

All'interno del corso di laurea in scienze dell'educazione, è stato implementato un percorso di rilevazione in entrata per poter promuovere il potenziamento delle azioni di tutorato ed orientamento in itinere degli studenti (Zuccoli, 2020), nonché azioni di riprogettazione didattica e potenziamento della formazione interna dei docenti stessi. Nello specifico, è stato costruito un percorso di ricerca-azione, che parte da una ricognizione sugli studenti appena immatricolati sia delle competenze di analisi e comprensione dei testi (Campagnolo, 2022), sia di dimensioni trasversali come l'autoefficacia percepita, la motivazione allo studio e le

strategie di organizzazione dello stesso. Agli stessi studenti è stata somministrata anche la scala di Disposizione alla Lettura (DAL) (Batini et. al, under review), scala che rileva tre dimensioni particolari di disposizione, quali la dimensione affettiva, quella conativa e quella cognitiva. In questo contributo si vuole analizzare le possibili correlazioni fra le competenze di comprensione dei testi e la disposizione alla lettura, al fine di implementare percorsi mirati per il recupero delle competenze di comprensione e la sensibilizzazione alla lettura in generale.

English abstract

Within the Bachelor of Science in Education program, an incoming survey pathway has been implemented in order to be able to promote the enhancement of tutoring and orientation actions in itinere for students (Zuccoli, 2020), as well as actions of didactic redesign and enhancement of internal training of teachers themselves. Specifically, an action-research pathway was constructed, starting with a survey of newly matriculated students of both text analysis and comprehension skills (Campagnolo, 2022) and transversal dimensions such as perceived self-efficacy, study motivation and study organization strategies. The same students were also administered the Disposition to Read (DAL) scale (Batini et. al, under review), a scale that detects three particular dimensions of disposition to reading, such as affective, conative and cognitive dimensions. In this contribution we aim to analyze the possible correlations between text comprehension skills and reading disposition in order to implement targeted pathways for the recovery of comprehension skills and reading awareness in general.

Scarica attraverso il QR code la bibliografia della SESSIONE 2- Lettura e lettura ad alta voce nel sistema educativo e di istruzione e nel sistema culturale



Sessione 3 - La promozione della lettura e della lettura ad alta voce.

L'albo illustrato al museo. Nuove pratiche per l'educazione dell'infanzia al patrimonio artistico e culturale.

The picture book in the museum. New practices for childhood education in artistic and cultural heritage.

Claudia Pazzini (Fondazione Ranieri di Sorbello)
arte@fondazioneranieri.org

Abstract italiano

Partendo dall'assunto che nel ventunesimo secolo le istituzioni culturali debbano operare *"in un sistema di relazioni al servizio della società e del suo sviluppo sostenibile"* (Icom, 2018), ritengo che i luoghi che custodiscono il patrimonio artistico siano chiamati a farsi carico dell'educazione estetica della collettività (Shaffer, 2021) e che sia parte integrante della loro vocazione naturale alimentare il dibattito sulla questione, in sinergia con gli enti territoriali e il mondo della scuola, attraverso la promozione di un'offerta di didattica museale in cui l'opera d'arte sia concepita come un attivatore di pensiero per sviluppare senso critico, senso estetico, senso di appartenenza, rispetto e tutela del patrimonio culturale. L'albo illustrato è un alleato efficace nell'accompagnare lo sviluppo di questo processo di consapevolezza del bambino che, entrando in un museo, viene messo di fronte ad una realtà lontana nel tempo e complessa da decifrare, eppure ricca di opportunità per aprire il cuore e la mente alla meraviglia della scoperta (Cardone et al., 2017). Per questo, è fondamentale incentivare la divulgazione degli albi per bambini nei musei e nelle istituzioni culturali, come risorsa di conoscenza del mondo con un approccio alternativo, basato sulla potenza iconica dell'arte per accogliere la pluralità di visioni ed uscire da una lettura univoca della realtà che ci circonda. Allo stesso tempo, questi libri sono ottimi mediatori del patrimonio artistico e culturale perché, oltre all'arte, essi consentono di raccontare qualsiasi disciplina in modo trasversale, dalla storia alla letteratura, dalla filosofia alla geografia, partendo da un altro punto di vista che può essere quello di un bambino, di un artista, di un oggetto, di uno straniero, di un personaggio storico, offrendo di storia in storia, da un'illustrazione all'altra, nuovi parametri di percezione di sé, dell'altro, del mondo, del passato e del presente.

Questo contributo si focalizza su un case study riguardante la creazione di una biblioteca d'arte per bambini ospitata in un museo umbro a cura di chi scrive. Grazie al sostegno del MiC, nel 2020 si è proceduto ad effettuare una prima selezione dei migliori albi illustrati in commercio su cui basare la progettazione delle proposte educative museali, caratterizzate soprattutto da appuntamenti di letture ad alta voce e di attività artistiche legate alla lettura di albi illustrati. Il momento laboratoriale è il campo di azione che consente al bambino di metabolizzare e rielaborare individualmente quanto ascoltato e visto in gruppo durante l'esperienza museale svolta attraverso la mediazione della lettura dell'albo illustrato. Il prodotto grafico-pittorico realizzato al termine della visita quindi non si limita ad essere un piccolo souvenir da portare a casa ma diventa la concretizzazione di una personale sintesi degli stimoli percettivi, emotivi e cognitivi ricevuti lungo il percorso di visita mediante la libera associazione di idee, narrazioni e oggetti d'arte costantemente proposta. La meraviglia e lo stupore sono le due leve emotive che maggiormente si attivano quando un'opera d'arte viene accostata ad una lettura di storie tematicamente distanti ma accomunate da un

dettaglio che, con le opportune sollecitazioni mentali, innesca la riflessione, il dibattito e l'apprendimento, oltre a suscitare un coinvolgimento più diretto e profondo con i contenuti e il valore simbolico delle opere d'arte prese in esame. Fondamentale in questo processo di apprendimento è la figura dell'operatore museale che si trasforma in un facilitatore e in un attivatore del pensiero, attraverso la lettura ad alta voce e il dialogo, piuttosto che in un educatore onnisciente che trasmette nozioni passivamente (Spadoni, 2016). Per questo scopo, la selezione dei titoli della biblioteca museale deve essere particolarmente accurata e finalizzata all'obiettivo. In particolare, nel case study preso in esame i settori in cui essa è suddivisa sono quattro: il primo Musei e Artisti, è pensato per conoscere aspetti inconsueti del mondo dell'arte ma è anche un valido strumento per esplorare insieme il museo con le attività laboratoriali; Storie e Scienze, è focalizzato sull'approfondimento di tematiche e personaggi legati alle varie materie scolastiche della scuola primaria e secondaria di I grado; Domande e Risposte, presenta una selezione di libri che pongono interrogativi, che esplorano l'intimo e il pensiero dei bambini come spunto per parlare di sé attraverso l'esperienza di visita al museo; infine, la sezione Collezioni e Inventari, è incentrata sul valore estetico, affettivo e simbolico dell'oggetto e della passione infantile per le raccolte.

L'educazione estetica nel XXI secolo non è più un ambito che riguarda una ristretta cerchia sociale di intellettuali o di privilegiati poiché è diventata una delle otto competenze chiave che ciascun cittadino europeo è chiamato a sviluppare nel suo percorso formativo e professionale (Baldriga, 2017). Benché ultima tra le otto abilità per l'apprendimento permanente indicate nella Raccomandazione del Consiglio Europeo del 2018, la competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturali *"implica la comprensione e il rispetto di come le idee e i significati vengono espressi creativamente e comunicati in diverse culture e tramite tutta una serie di arti e altre forme culturali"* e quindi rende imprescindibile per la crescita personale e sociale di un essere umano l'immersione profonda nella propria identità culturale, in tutte le forme attraverso la quale essa si manifesta, dall'arte alla letteratura, dalla musica al teatro, per maturare la capacità di esprimere e interpretare le idee di un autore, di un'opera, di una rappresentazione, di un concetto astratto o figurativo, di dialogare con questo patrimonio e di farlo proprio, per poi estendere lo stesso atteggiamento di conoscenza e rispetto verso le diverse manifestazioni culturali nel mondo, passate e presenti. Un libro - come diceva Jella Lepman, fondatrice della Internationale Jugendbibliothek di Monaco di Baviera - è un educatore silenzioso, una finestra verso il mondo, un ponte capace di costruire la pace tra i popoli. Oggi più che mai il futuro dei musei è proiettato verso una ridefinizione che non può esimersi dal promuovere *"la conoscenza, il pensiero critico, la partecipazione e il benessere della comunità"* (Icom, 2018), per cui diventa sempre più indispensabile orientarsi verso un approccio partecipativo che preveda un coinvolgimento attivo del visitatore in grado di farne emergere le potenzialità creative e intellettive, attraverso progetti o strumenti didattici stimolanti. Tra questi ultimi, l'albo illustrato, ancora poco diffuso nelle pratiche educative museali, rappresenta una nuova frontiera da esplorare e sperimentare per trasformare la visita al museo in un'esperienza di meraviglia, di intercultura e di cittadinanza attiva tale da fare la differenza per chi la vive.

English abstract

By assuming that in the twenty-first century cultural institutions should operate "in a system of relationships at the service of society and its sustainable development" (Icom, 2018), I believe that the institutions that preserve the artistic heritage are called to take charge of the aesthetic education of the community (Shaffer, 2021) and that it is an integral part of their

natural vocation to fuel the debate on the issue, in synergy with local authorities and school institutions, through the promotion of the museum education in which the work of art is conceived as an activator of thought to develop critical sense, aesthetic sense, sense of belonging, respect and protection of cultural heritage. The picture book is an effective ally in accompanying the development of this process of awareness of the child who, upon entering a museum, is confronted with a reality distant in time and complex to understand, yet full of opportunities to open the heart and the mind to the wonder of discovery (Cardone et al., 2017). For this reason, it is essential to encourage the dissemination of children's books in museums and cultural institutions, as a resource of knowledge of the world with an alternative approach, based on the iconic power of art, to accommodate the plurality of visions and get out of a unique way of reading the reality that surrounds us. At the same time, these books are excellent mediators of the artistic and cultural heritage because, in addition to art, they may be a tool to study any discipline in a transversal way, from history to literature, from philosophy to geography, starting from a different point of view that can be that of a child, an artist, an object, a foreigner, a historical character, offering from story to story, from one illustration to another, new parameters of perception of oneself, of the others, of the world , of past and present.

This contribution focuses on a case study concerning the creation of an art library for children hosted in an Umbrian museum by the writer. Thanks to the support of the Italian Ministry of Culture, in 2020 an initial selection of the best picture books on the market was bought as a support for the museum educational proposals, characterized above all by reading aloud meetings and artistic activities related to picture books. The laboratory is the field of action that allows the child to metabolize individually and re-elaborate what they heard and saw during the museum experience carried out through the reading of a picture book. The graphic-pictorial product created at the end of the visit is therefore not just a small souvenir to take home but it becomes the embodiment of a personal synthesis of the perceptive, emotional and cognitive stimuli received along the visit through the free association of ideas, storytelling and art objects constantly proposed. Wonder and amazement are the two emotional levers that are most activated when a work of art is combined with a reading of stories that may be thematically distant but united by a detail which, with the appropriate mental stimuli, triggers reflection, debate and learning, as well as arousing a more direct and profound involvement with the contents and the symbolic value of the works of art examined. Fundamental in this learning process is the figure of the museum operators who transform themselves into facilitators and activators of thought, through reading aloud and dialogue, rather than be omniscient educators who transmit notions passively (Spadoni, 2016). For this purpose, the selection of titles for the museum library must be particularly accurate and aimed at the objective. In particular, in the case study examined, the sections into which it is divided the library are four: the first is Museums and Artists, it's designed to learn about unusual aspects of the art world but is also a valid tool for exploring the museum with a laboratory; Stories and Sciences, is focused on the deepening of themes and characters related to the various school subjects of primary and lower secondary school; Questions and Answers presents a selection of books that pose questions, which explore the intimate and thought of children as a starting point to talk about themselves through the experience of visiting the museum; finally, the Collections and Inventories section focuses on the aesthetic, emotional and symbolic value of the object and the childhood passion for collections.

Aesthetic education in the 21st century is no longer a benefit that concerns only a small social circle of intellectuals or privileged people, since it has become one of the eight key skills that every European citizen is called to develop in his training and professional career (Baldriga, 2017). Although last among the eight lifelong learning skills set out in the 2018 European Council Recommendation, the competence in cultural awareness and expression “involves understanding and respecting how ideas and meanings are creatively expressed and communicated in different cultures and through a whole series of arts and other cultural forms” and therefore it’s essential for the personal and social growth of a human being to deeply immerse themselves in their own cultural identity, in all the forms through which it manifests itself, from art to literature, from music to theatre, to develop the ability to express and interpret the ideas of an author, a work, a representation, an abstract or figurative concept, to dialogue with this heritage and make it one's own, and then extend the same attitude of knowledge and respect towards the different cultural manifestations in the world, past and present. A book - as Jella Lepman, founder of the Internationale Jugendbibliothek in Munich said - is a silent educator, a window to the world, a bridge capable of building peace between peoples. Today more than ever the future of museums is projected towards a redefinition that cannot avoid promoting "the knowledge, the critical thinking, the participation and well-being of the community" (Icom, 2018). For this purpose, it becomes increasingly essential to move towards a participatory approach that provides for an active involvement of the visitors who should be accompanied to bring out their creative and intellectual potential, through projects or stimulating educational tools. Among the latter, the picture book, still not widespread in museum educational practices, represents a new frontier to explore and experiment in order to transform a visit to the museum into an experience of wonder, interculture and active citizenship that can make a difference for who lives it.

Personaggi in cerca di voci: leggere insieme perché...

Characters in search of voices: read together because...

Stefania Schiavi (Università degli Studi di Salerno), Gennaro Vitale (IC Sandro Penna di Battipaglia, SA), Fortunata C.Cutolo (Università degli Studi di Salerno)
sschiavi@unisa.it; gennaro.vitale2@posta.istruzione.it; fccutolo@unisa.it

Abstract italiano

La lettura ad alta voce viene riconosciuta come “una strategia fondamentale che ogni insegnante dovrebbe possedere” (Catarsi, 2011, p.40) perché si connota come “un’esperienza di fondamentale importanza in tutti gli ordini scolastici” (Catarsi, 2001, p.14). La lettura da parte dell’adulto, se opportunamente condotta offre la possibilità di riformulare e condividere emozioni, immaginare scenari ed eventi, elaborare insieme significati e sentimenti. Tutti elementi importanti per comprendere come è fatta una storia, per cogliere la successione degli eventi, le motivazioni che animano i personaggi, gli snodi narrativi. Oltre che essere fondamentale come prerequisito all’apprendimento della lettura e della scrittura, leggere ai bambini potenzia la dimensione dell’ascolto. Nell’attuale contesto sociale i bambini sono oramai diventati forti consumatori di messaggi massmediali, questo ha prodotto effetti significativi riguardo ai livelli di attenzione (Pira, Marrali, 2007) e sulle loro capacità di ascolto. I bambini di oggi sono disabituati ad un ascolto attento della

parola scritta e orale, potremmo parlare piuttosto di “non ascolto” o “ascolto intermittente”; sostanzialmente sarebbe corretto dire che sentono ma non ascoltano. Il sentire si connota come un processo automatico e spesso passivo ed è molto diverso dall’ascolto che potremmo definire come una disposizione interiore consapevole e intenzionale, ed è il risultato di una complessa organizzazione di abilità sensoriali, percettive, linguistiche e intellettuali. L’ascolto dell’adulto che legge si configura dunque come un’occasione importante per potenziare questa facoltà che sta cadendo in disuso e consente al bambino di arricchire la sua competenza linguistica (lessicale e sintattica), di assimilare quasi naturalmente i primi costrutti sintattici più complessi, le prime subordinazioni, di fare collegamenti, di fare inferenze, di fare ipotesi e previsioni.

“Il piacere di leggere non è una scoperta che si fa da adulti...il lettore di libri è tale perché ha maturato un buon rapporto con l’oggetto libro. Questo è sempre avvenuto tra l’infanzia e l’adolescenza. Dopo quel periodo i giochi sembrano fatti, e chi non ha fatto proprio l’oggetto libro, ne resta privato per sempre” (Livolsi, 1986, p.51). Fermamente ispirati dalle riflessioni di Livolsi, nel corso delle nostre rispettive carriere di docenti ci ha da sempre accomunato, oltre ad un personale piacere per la lettura, l’impegno nella diffusione della “cultura della lettura ad alta voce” come buona pratica da sostenere a qualsiasi età. Leggere ad alta voce in primo luogo favorisce un atteggiamento positivo nei confronti della lettura ed è sicuramente il modo più efficace per suscitare interesse per ciò che si legge. Come docenti di Scuola Primaria, abbiamo sperimentato in prima persona che «Il libro deve rappresentare sin dai primi anni un oggetto familiare da toccare, sfogliare, guardare, farsi leggere e far finta di leggere; un interlocutore nei confronti del quale assumere un ruolo attivo di ascolto e comprensione» (Cardarello, Chiantera, 1989, p.12).

Partecipando da anni a “Libriamoci – Giornate di lettura nelle scuole”, iniziativa promossa dal Ministero della Cultura, dal Centro per il Libro e la Lettura e dal Ministero dell’Istruzione e rivolta a tutte le scuole italiane, abbiamo riscontrato quanto sia reale affermare che “la lettura produce lettori...se usata adeguatamente e costantemente, avendo cura di scegliere testi davvero adatti non solo all’età, ma proprio a quel gruppo, con le dovute variazioni e la dovuta varietà...”(Batini,2018,p.12). Leggere ai propri alunni appassionatamente, con enfasi, inserendo pause riflessive e di confronto crea l’abitudine all’ascolto, dilata i tempi di attenzione, induce alla creazione di immagini mentali, allo stesso tempo accresce il desiderio di imparare a leggere fornendo una motivazione più convincente al difficile processo di apprendimento della lettura perché permette al bambino di avvicinarsi a testi che risulterebbero troppo difficili per una lettura individuale. Leggere un testo sottolineandone la sonorità, il ritmo, gli effetti fonosimbolici crea un territorio comune di idee, di immagini, di emozioni senza eguali. La creazione di immagini mentali, attivata dalla lettura ad alta voce, gioca un ruolo di rilievo sia ai fini dello svilupparsi della competenza creativa, sia ai fini dell’arricchimento di quella capacità simbolica che il bambino è andato creandosi nel tempo. Immagini ancora più significative se la lettura ad alta voce, con il tempo e con il coinvolgimento di tutti gli alunni della classe o del gruppo di lettura, si trasforma in “lettura partecipata” grazie alla quale i protagonisti di un racconto “in cerca di voci” le ritrovano, in base ai tratti distintivi del carattere, nelle voci stesse dei bambini :flebili, alte o basse, forti o esili e flebili, sonore, piene, tonanti, acute, argentine, squillanti o cupe, gravi, sorde, chiare, limpide o gutturali, nasali, roche... Le voci che d’un tratto riescono a trasformare un’aula in un bosco incantato, nella torre di un castello, in una città rumorosa ed affollata, voci prestate ai personaggi ma anche ad oggetti che evocano luoghi sonori e/o rumorosi, una lettura che si fa teatro, che si fa palcoscenico di voci sul quale ciascuno può ritrovare il proprio modo di

ascoltare e di farsi ascoltare dove l'inclusione riesce davvero ad avere il volto di tutti e la voce di ciascuno.

Fin dal 2013 l'obiettivo di Libriamoci, quest'anno alla nona edizione, è quello di accendere e rafforzare il piacere della lettura, aiutando a convertirla in un'abitudine quotidiana. In quest'ottica, e nel segno di una continuità progettuale quest'anno, dal 14 al 19 novembre ha invitato ad ideare e organizzare iniziative di lettura a voce alta, sia in presenza che online, volte a stimolare nelle studentesse e negli studenti il piacere di leggere. Il tema istituzionale della nona edizione "Se leggi sei forte!" è stato declinato in tre filoni tematici realizzati con l'intento di ispirare i docenti e i lettori nella realizzazione delle proprie attività.

Il primo dei filoni tematici di Libriamoci "La forza delle parole" è stato dedicato all'uso delle parole per interpretare, spiegare, criticare, modificare la realtà che ci circonda. In questo filone possono rientrare tutte le letture riguardanti temi di attualità ambientali, politici e sociali.

Narrativa, romanzi di formazione e biografie sono i generi del secondo filone tematico: "I libri, quelli forti..." particolarmente adatto a studenti di scuole secondarie di primo e secondo grado, colti nel momento più delicato del percorso di crescita personale.

Il filone, che, invece, ha dato voce al genere poetico: "Forti con le rime" riguarda l'arte di combinare parole e ritmo, di evocare emozioni, atmosfere, interi mondi, con un unico verso, è una potente arma di seduzione e di espressione rivolgendosi a quel "poeta interiore" che forse è in ciascuno di noi.

L'esperienza maturata negli anni a scuola con gli alunni della Scuola Primaria, ci ha permesso di offrire un taglio diverso anche all'esperienza svolta con gli studenti del primo anno di Scienze della Formazione Primaria nel corso del Laboratorio di Ecologia e Studi sull'ambiente. Fermamente convinti dell'importanza della formazione iniziale dei futuri docenti, abbiamo colto nell'iniziativa l'opportunità di sperimentare un'esperienza progettuale reale conducendo gli studenti a maturare esperienze significative di ricerca-azione didattica sul primo e sul secondo dei filoni tematici di Libriamoci: "La forza delle parole" e "Forti con le rime" in riferimento alle tematiche ambientaliste ed ecologiche previste per il laboratorio. Gli studenti sono stati accompagnati nella ricerca di testi bibliografici, racconti e poesie a tema ed invitati alla lettura ad alta voce in aula, non mancando di dare all'esperienza riflessioni significative opportunamente registrate attraverso questionari finali per la raccolta dei dati che hanno dato risalto e significatività all'esperienza in ottica trasversale. La sfida che si trova davanti la scuola italiana è quella di innovare l'azione educativa, una sfida che richiede incisività sia attraverso azioni significative interne alla scuola che coinvolgano gli alunni e le alunne in modo significativo ed operativo, sia mediante la formazione di docenti che assumano modelli d'insegnamento/apprendimento collegati al mondo reale con attività orientate all'azione e basate proprio sulle competenze trasversali. La lettura è lo strumento più potente per favorire il raggiungimento, da parte di tutti bambini e i ragazzi, delle competenze fondamentali per la vita, e non solo a scuola.

"Tutti coloro che da adulti sono diventati lettori hanno incontrato, ad un certo punto (spesso più volte) un libro che gli ha parlato come se fosse stato scritto per loro..." (Batini, 2019).

English abstract

Reading aloud is recognized as "a fundamental strategy that every teacher should possess" (Catarsi, 2011, p.40) because it is connoted as "an experience of fundamental importance in all school orders" (Catarsi, 2001, p.14). Reading by the adult, if properly conducted, offers

the possibility to reformulate and share emotions, imagine scenarios and events, elaborate meanings and feelings together. All important elements to understand how a story is made, to grasp the succession of events, the motivations that animate the characters, the narrative junctions. In addition to being essential as a prerequisite for learning to read and write, reading to children enhances the dimension of listening. In the current social context, children have by now become heavy consumers of mass media messages, this has produced significant effects on attention levels (Pira, Marrali, 2007) and on their listening skills.

Today's children are not used to listening carefully to the written and oral word, we could rather speak of "not listening" or "intermittent listening"; basically it would be correct to say that they hear but do not listen. Hearing is characterized as an automatic and often passive process and is very different from listening which we could define as a conscious and intentional inner disposition, and is the result of a complex organization of sensory, perceptive, linguistic and intellectual abilities. Listening to the adult who reads is therefore configured as an important opportunity to strengthen this faculty which is falling into disuse and allows the child to enrich his linguistic competence (lexical and syntactic), to almost naturally assimilate the first more syntactic constructs complexes, the first subordinations, to make connections, to make inferences, to make hypotheses and predictions.

"The pleasure of reading is not a discovery that one makes as an adult... the book reader is such because he has developed a good relationship with the book object. This has always happened between childhood and adolescence. After that period the games seem done, and whoever has not made the book object their own, remains deprived of it forever" (Livolsi, 1986, p.51). Firmly inspired by Livolsi's reflections, in the course of our respective careers as teachers we have always shared, in addition to a personal pleasure in reading, the commitment to disseminate the "culture of reading aloud" as a good practice to be supported any age. Reading aloud in the first place promotes a positive attitude towards reading and is certainly the most effective way to arouse interest in what is read. As primary school teachers, we have experienced firsthand that «The book must be a familiar object from the earliest years to touch, leaf through, look at, be read and pretend to read; an interlocutor towards whom to assume an active role of listening and understanding» (Cardarello, Chiantera, 1989, p.12).

By participating for years in "Libriamoci - Days of reading in schools", an initiative promoted by the Ministry of Culture, the Center for Books and Reading and the Ministry of Education and aimed at all Italian schools, we have found how real it is to say that "reading produces readers ... if used adequately and constantly, taking care to choose texts that are truly suitable not only for the age, but precisely for that group, with the due variations and the due variety ..." (Batini, 2018, p.12). Reading to your pupils passionately, with emphasis, inserting reflection and discussion pauses creates the habit of listening, expands attention spans, leads to the creation of mental images, at the same time increases the desire to learn to read by providing motivation more convincing to the difficult process of learning to read because it allows the child to approach texts that would be too difficult for individual reading. Reading a text emphasizing its sonority, rhythm, phonosymbolic effects creates a common territory of ideas, images, emotions without equal. The creation of mental images, activated by reading aloud, plays an important role both for the purpose of developing creative competence and for the purpose of enriching the symbolic capacity that the child has been creating over time. Even more significant images if reading aloud, over time and with the involvement of all the pupils of the class or of the reading group, is transformed into "participatory reading" thanks to which the protagonists of a story "in search of voices

" they find them, based on the distinctive traits of the character, in the children's voices themselves: weak, high or low, strong or thin and weak, sonorous, full, thundering, acute, silvery, ringing or dark, serious, deaf, clear, clear or guttural, nasal, hoarse...

The voices that suddenly manage to transform a classroom into an enchanted forest, into the tower of a castle, into a noisy and crowded city, voices lent to the characters but also to objects that evoke sonorous and/or noisy places, a reading which becomes theatre, which becomes a stage for voices on which everyone can find their own way of listening and being heard where inclusion truly manages to have everyone's face and everyone's voice.

Since 2013 the goal of Libriamoci, this year in its ninth edition, is to ignite and strengthen the pleasure of reading, helping to convert it into a daily habit. With this in mind, and as a sign of project continuity this year, from 14 to 19 November, it invited the ideation and organization of reading aloud initiatives, both face-to-face and online, aimed at stimulating in students the pleasure to read. The institutional theme of the ninth edition "If you read you are strong!" it was divided into three thematic strands created with the intention of inspiring teachers and readers in the realization of their activities.

The first of the thematic strands of Libriamoci "The power of words" was dedicated to the use of words to interpret, explain, criticize, modify the reality that surrounds us. All readings regarding current environmental, political and social issues can fall into this vein.

Fiction, bildungsromans and biographies are the genres of the second thematic strand: "The books, the strong ones ..." particularly suitable for first and second grade secondary school students, caught in the most delicate moment of the path of personal growth.

The vein, which, however, gave voice to the poetic genre: "Strong with rhymes" concerns the art of combining words and rhythm, of evoking emotions, atmospheres, entire worlds, with a single verse, is a powerful weapon of seduction and expression by addressing that "inner poet" who is perhaps in each of us.

The experience gained over the years at school with Primary School pupils has allowed us to offer a different cut also to the experience carried out with first year students of Primary Education Sciences during the Ecology and Environmental Studies Laboratory . Firmly convinced of the importance of the initial training of future teachers, we took the opportunity to experience a real design experience in the initiative, leading the students to gain significant experiences of didactic research-action on the first and second of the thematic strands of Libriamoci: "The power of words" and "Strong with rhymes" in reference to the environmental and ecological issues envisaged for the laboratory. The students were accompanied in the search for bibliographic texts, stories and themed poems and invited to read aloud in the classroom, not failing to give the experience significant reflections appropriately recorded through final questionnaires for the collection of data which gave prominence and significance to the experience from a transversal point of view. The challenge facing the Italian school is that of innovating the educational action, a challenge that requires incisiveness both through significant actions within the school that involve the pupils in a significant and operational way, both through the training of teachers and adopt teaching/learning models connected to the real world with action-oriented activities based precisely on transversal skills.

Reading is the most powerful tool to help all children and young people achieve fundamental life skills, and not just at school.

"All those who have become readers as adults have encountered, at some point (often several times) a book that spoke to them as if it had been written for them... (Batini, 2019).

Lettura e modellamento cognitivo per comprendere il testo. Alcuni dati di ricerca.

Reading and cognitive modelling for understanding the text. Some research data.

Marianna Traversetti (Sapienza Università di Roma), Amalia Lavinia Rizzo (Università Roma Tre)
marianna.traversetti@uniroma1.it; amalia.rizzo@uniroma3.it

Abstract italiano

Il problema della comprensione della lettura, come è noto, ha radici antiche, ma è divenuto in Italia di stringente attualità e fonte di crescente preoccupazione negli ultimi anni, da quando si sono diffuse le comparazioni internazionali dei risultati fornite dai dati Pisa-Ocse. Per gli studenti italiani, il trend rimane oltre 10- 15 punti al di sotto della media europea, con un punto massimo ottenuto nel 2012, ed una più recente ricaduta dal 2015 al 2018 (OECD 2019). Tali risultati fanno riflettere sul fatto che gli insegnanti delle scuole italiane non riescano del tutto, almeno quanto i colleghi degli altri Paesi, a mobilitare nella mente degli allievi quelle strategie cognitive ed emotivo-motivazionali in grado di condurli a cogliere i significati profondi in un testo letto. È allora necessario interrogarsi sugli accorgimenti didattici da adottare per modificare i metodi attualmente agiti in classe.

La ricerca delle strategie didattiche più efficaci documentate nella letteratura evidence-based (Hattie, 2009, 2012; Slavin, 2020) ha portato alla individuazione di alcune strategie, tra cui la più promettente è il Reciprocal Teaching-RT (Palincsar, Brown, 1984), una strategia multipla che comprende quattro strategie singole: *Predicting, Clarifying, Questioning, Summarizing*. Sulla stregua di questo riferimento, SAPIE ha predisposto un programma adattato al contesto italiano definito *Reading Comprehension-Reciprocal Teaching-RC-RT* che è stato sperimentato in Italia (Calvani, Chiappetta Cajola, 2019) e poi revisionato (Rizzo, Traversetti, 2021), secondo la metodologia EBID- *Evidence-Based Improvement Design* (Calvani, Marzano, 2020). Nell'ambito del programma l'insegnante, attraverso il modellamento cognitivo ad alta voce, interagendo con dialoghi critici ed esempi condotti sulla lettura di testi di difficoltà progressiva, a partire da domande chiave conduce gli allievi alla costruzione di risposte condivise e mostra come ragiona il buon lettore mentre legge. Il modellamento ha infatti lo scopo di far interiorizzare agli allievi gli atteggiamenti riflessivi e gli schemi cognitivi più idonei per la comprensione del testo. Ciò che fa la qualità del modellamento cognitivo e di quel parlare ad alta voce che lo caratterizza, infatti, è la capacità dell'insegnante di immedesimarsi profondamente nella mente dell'allievo, sul suo stesso linguaggio e sulle sue preconoscenze, di dare voce alle sue stesse perplessità, accompagnandolo, nel contempo, ad intravedere soluzioni a cui non avrebbe pensato. Il programma in questa forma è stato sperimentato su un campione nazionale costituito da 481 alunni di classe quarta di scuola primaria, suddivisi in 29 classi sperimentali e in 22 classi di controllo. Gli esiti, valutati attraverso la capacità di fare un buon riassunto nell'arco dei tre mesi di sperimentazione, hanno evidenziato, per le classi sperimentali, rispetto a quelle di controllo, un guadagno stimabile tra i tre e i sei mesi di attività didattica per gli allievi a sviluppo tipico, e di circa cinque mesi di guadagno nel pur più limitato campione di allievi con disabilità intellettiva (Rizzo, Traversetti, 2019). Questi risultati, cui va aggiunto un buon indice di gradimento da parte di insegnanti ed allievi, hanno fornito una conferma della buona efficacia e sostenibilità del programma, che è stato successivamente arricchito

prevedendo la possibilità di estenderlo in classe terza. Il presente contributo illustra alcuni risultati relativi a quest'ultima sperimentazione, che ha seguito una metodologia quasi sperimentale, e che è finalizzata a far applicare la strategia del RT, considerata di alta efficacia per lo sviluppo della comprensione del testo anche per gli allievi con bisogni educativi speciali-BES (OECD, 2005; Mitchell, Sutherland, 2022). Il campione non probabilistico a scelta ragionata (Cohen, Manion, Morrison, 2007) è composto da 29 classi sperimentali di tre regioni italiane, per un totale di n. 556 allievi, di cui n. 131 con BES, e da 18 classi di controllo, per un totale di 320 allievi, di cui 69 con BES. La sperimentazione persegue i seguenti obiettivi: 1. sperimentare il kit didattico del programma RC-RT in classi terze frequentate da allievi con disabilità intellettiva ed altri BES; 2. formare gli insegnanti delle classi sperimentali (su posto comune e di sostegno) sull'applicazione del RT; 3. verificare i risultati di apprendimento degli allievi coinvolti in riferimento alla comprensione del testo; 4. verificare la possibilità, per gli allievi con disabilità, di svolgere le attività in collaborazione con i compagni di classe; 5. mettere a punto un modello benchmark per l'applicazione del RT in classe terza.

Il progetto ha previsto un Corso di formazione rivolto agli insegnanti finalizzato a promuovere le loro competenze metodologico-didattiche attraverso l'applicazione del RT. A conclusione della sperimentazione in classe terza, si può affermare che l'intervento didattico con l'impiego del RT, condotto in prospettiva inclusiva, abbia ottenuto un effetto moderato sullo sviluppo della comprensione del testo e di abilità di riassunto degli allievi a sviluppo tipico e moderato-alto per gli allievi con BES. Gli allievi della classe a sviluppo tipico riportano, infatti, un guadagno negli apprendimenti di 3 mesi: la comprensione del testo è pari a un effetto di efficacia di +0.26, il riassunto a +0.21 e vocabolario a +0.22.

I risultati degli allievi con BES sono superiori a quelli dei compagni a sviluppo tipico: l'effetto sulla comprensione del testo è pari a +0.38 (5 mesi di guadagno negli apprendimenti) sul riassunto a +0.56 (7 mesi) e sul vocabolario a +0.45 (6 mesi) (Traversetti, Rizzo, 2022, in press; Traversetti, Rizzo, Pellegrini, 2022).

English abstract

The problem of reading comprehension, as is well known, has ancient roots, but it has become highly topical in Italy and it is a source of growing concern in recent years, ever since the international comparisons of results provided by the Pisa-Ocse data became widespread. For Italian students, the trend remains more than 10 to 15 points below the European average, with a high point obtained in 2012, with a more recent relapse from 2015 to 2018 (OECD 2019). These results make us reflect on the fact that teachers in Italian schools are not entirely successful, at least as much as their colleagues in other countries, in mobilising in pupils' minds those cognitive and emotional-motivational strategies capable of leading them to grasp the profound meanings in a text they read. It is therefore necessary to question the didactic expedients to be adopted to modify the methods currently used in the classroom.

The search for the most effective teaching strategies documented in the evidence-based literature (Hattie, 2009, 2012; Slavin, 2020) has led to the identification of a number of strategies. The most promising is the Reciprocal Teaching-RT (Palincsar, Brown, 1984). RT is a multiple strategy comprising four individual strategies: Predicting, Clarifying, Questioning, Summarising. On the basis of this reference, SAPlE prepared a programme adapted to the Italian context called Reading Comprehension-Reciprocal Teaching-RC-RT that was tested in Italy (Calvani, Chiappetta Cajola, 2019), and then revised (Rizzo, Traversetti, 2021), according

to the EBID- Evidence-Based Improvement Design methodology (Calvani, Marzano, 2020). Within the framework of the programme, the teacher - through cognitive modelling aloud - interacting with critical dialogues and examples conducted on the reading comprehension of progressive difficulty, and starting from key questions, leads the learners to the construction of shared answers and shows how the good reader thinks while reading. Indeed, the modelling aims to make learners internalise the reflective attitudes and cognitive schemata most suitable for understanding the text.

What makes the quality of cognitive modelling and of the talking aloud that characterises it, in fact, is the teacher's ability to empathise deeply with the pupil's mind, with his own language and pre-knowledge, to give voice to his own perplexities, while at the same time accompanying him to glimpse solutions he would not have thought of. The programme in this form was tested on a national sample of 481 fourth grade primary school pupils, divided into 29 experimental classes and 22 control classes. The outcomes, assessed through the ability to make a good summary over the three months of experimentation, showed, for the experimental classes, compared to the control classes, an estimated gain of between three and six months of teaching activity for pupils with typical development, and a gain of around five months in the more limited sample of pupils with intellectual disabilities (Rizzo, Traversetti, 2019). These results, to which must be added a good index of satisfaction on the part of teachers and pupils, provided confirmation of the good efficacy and sustainability of the programme, which was subsequently enriched by envisaging the possibility of extending it into the third class. This contribution illustrates some of the results of this latest experiment, which followed a quasi-experimental methodology, and which is aimed at applying the RT strategy, considered highly effective for the development of reading comprehension also for pupils with special educational needs-BES (OECD, 2005; Mitchell, Sutherland, 2022).

The non-probabilistic reasoned choice sample (Cohen, Manion, Morrison, 2007) is made up of 29 experimental classes in three Italian regions, with a total of 556 pupils, of which 131 with BES, and 18 control classes, with a total of 320 pupils, of which 69 with BES. The experimentation pursues the following objectives: 1. to test the RC-RT teaching kit in third classes attended by pupils with intellectual disabilities and other BES; 2. to train the teachers of the experimental classes (common and support positions) on the application of RT; 3. to verify the learning results of the pupils involved in the reading comprehension; 4. to verify the possibility for pupils with disabilities to carry out the activities in collaboration with their classmates; 5. to develop a benchmark model for the application of RT in third classes.

The project included a training course for teachers aimed to promote their methodological and teaching skills through RT application. At the end of the experimentation in the third class, it can be stated that the teaching intervention with the use of RT, conducted from an inclusive perspective, achieved a moderate effect on the development of reading comprehension and summarising skills for typical-development pupils and a moderate-high effect for pupils with BES. Pupils in the typical development class report a gain in learning by 3 months: reading comprehension at +0.26, summarising at +0.21 and vocabulary at +0.22. The results of pupils with BES are higher than those of their typically developing peers: the effect on reading comprehension is +0.38 (5 months of learning gain) on summarising is +0.56 (7 months) and on vocabulary +0.45 (6 months) (Traversetti, Rizzo, 2022, in press; Traversetti, Rizzo, Pellegrini, 2022).

La promozione della lettura ad alta voce: strumenti per l'innovazione della didattica universitaria e per la formazione degli educatori e degli insegnanti.
The promotion of reading aloud: tools to innovation in university didactics and to the training of educators and teachers.

Lucia Paciaroni (Università degli Studi di Macerata)

l.paciaroni2@unimc.it

Abstract italiano

Il contributo intende presentare l'attività svolta negli ultimi due anni accademici (2021/22; 2022/23) nell'ambito delle lezioni di Letteratura per l'infanzia del Corso di laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione del Dipartimento di Scienze della Formazione, dei Beni Culturali e del Turismo dell'Università di Macerata. A partire dall'anno 2021/22, sono state introdotte alcune novità nel programma per permettere agli studenti e alle studentesse di sperimentare attività pratiche legate alla lettura ad alta voce all'interno dei servizi educativi per l'infanzia. Il corso, quindi, oltre a ripercorrere la storia della letteratura per l'infanzia del XIX secolo, con particolare attenzione non solo alle opere e agli autori più importanti, ma anche ai processi educativi in atto in quel periodo attraverso l'analisi di alcuni libri, si è concentrato poi sulla storia dell'albo illustrato.

Nella seconda parte del corso, infatti, le lezioni si sono concentrate sull'educazione alla lettura nella fascia d'età 0-3 e sugli albi illustrati, ai quali viene riservato sempre maggiore spazio tra gli scaffali degli asili nido, illustrandone le specifiche caratteristiche morfologiche e funzionali, «dove confluiscono i linguaggi della scrittura e dell'illustrazione, competenze progettuali, metafore e visioni del mondo, energie che insieme concorrono alla produzione di un oggetto fisico» (Terrusi, 2012). Nel corso delle lezioni sono stati diversi i momenti di riflessione dedicati all'importanza che negli ultimi anni ha assunto l'albo illustrato, come evidenziato anche dalle ricerche proposte da Marcella Terrusi e dall'associazione Hamelin (Terrusi, 2012, 2017; Hamelin, 2012). L'attenzione è stata posta anche nei confronti della significatività della lettura ad alta voce e dei numerosi utilizzi di cui i futuri educatori – ma anche i futuri insegnanti – si possono servire, come dimostrato dalle recenti e interessanti analisi proposte negli ultimi anni dagli studi del settore (Batini, 2018, 2019, 2022). Gli studenti, inoltre, hanno avuto la possibilità di esercitarsi con le letture ad alta voce in aula e di elaborare percorsi di educazione alla lettura.

Infine, nell'ultima parte del corso, gli studenti e le studentesse, hanno avuto l'occasione di partecipare a un ciclo di seminari – organizzato in collaborazione con l'Associazione Italiana Biblioteche – dedicato alle esperienze locali e ai progetti nazionali incentrati sull'importanza e sui benefici della lettura ad alta voce.

Gli studenti e le studentesse sono stati coinvolti in lezioni frontali e attività laboratoriali per sperimentare, in particolare, le potenzialità degli albi illustrati attraverso la lettura ad alta voce. Hanno quindi avuto modo di conoscere i programmi nazionali *Nati per Leggere* e *Nati per la Musica* condividendo momenti di riflessione

con i referenti regionali del progetto, pediatri e volontari e confrontandosi con diversi albi illustrati proposti per la prima infanzia (Dal Gobbo, 2019). Questo incontro ha permesso ai partecipanti di comprendere i benefici della lettura ad alta voce in termini di sviluppo cognitivo, linguistico, relazionale ed emotivo. Inoltre, si è ritenuto utile inserire all'interno del ciclo dei seminari un'attività pratica dedicata alla lettura ad alta voce, un incontro con le librerie locali, l'Associazione Italiana Biblioteche e i referenti di alcune biblioteche del territorio. Sono state anche presentate le iniziative svolte all'interno dei nidi comunali con particolare attenzione alla lettura di albi illustrati.

Con questo contributo si intende, quindi, illustrare il percorso formativo proposto in aula, mettendo soprattutto in luce l'importanza della promozione della lettura ad alta voce in contesti come quello universitario, in cui si stanno formando futuri educatori di nido e insegnanti. Inoltre, l'obiettivo è anche quello di mostrare i risultati dell'attività svolta, quindi l'efficacia degli incontri proposti, verificata attraverso due questionari, proposti all'inizio e alla fine del corso.

Il primo questionario era incentrato soprattutto sulla verifica delle conoscenze degli studenti relative alla letteratura per l'infanzia in generale, con alcune domande inerenti l'albo illustrato, e sulla loro esperienza con i libri e la lettura, sia individuale che collettiva. È interessante notare come la quasi totalità degli studenti non fosse a conoscenza di progetti e iniziative legate alla promozione della lettura e dei benefici della lettura ad alta voce, a partire sin dalla prima infanzia, alla quale il loro futuro lavoro è rivolto. Dalle risposte del questionario finale, invece, è emersa una nuova consapevolezza non solo sul concetto di letteratura per l'infanzia ma soprattutto sulla potente pratica che ogni giorno avranno modo di sperimentare come educatori, quella della lettura ad alta voce. Inoltre, in molti casi, gli studenti hanno evidenziato come proprio questa pratica richieda un grande senso di responsabilità nei confronti della crescita e dello sviluppo dei bambini e delle bambine. Si evidenzia, pertanto, la necessità di avviare interventi sempre più incisivi e sistematici dedicati alla letteratura per l'infanzia e alle pratiche di lettura partendo dal nido per poi proseguire nel corso dell'intero ciclo della scuola di base.

English abstract

The proposal aims to present the activity carried out in the last two academic years (2021/22; 2022/23) within the Children's Literature lessons of the Course in Education and Training Sciences of the Department of Education, Cultural Heritage and Tourism of the University of Macerata. Starting from the academic year 2021/22, some innovations have been introduced in the program to allow students to experience practical activities connected to reading aloud within the educational services for children.

The course retraced the history of children's literature of the XIX century, with particular attention to the most important authors and the educational processes through the analysis of some books. The lessons then dealt with the history of the illustrated book. In the second part, in fact, the course is focused on reading

education in the age group 0-3 and on illustrated books, that have had more and more importance in kindergartens, illustrating the specific morphological and functional characteristics, « where the languages of writing and illustration, design skills, metaphors and worldviews converge, energies that together contribute to the production of a physical object » (Terrusi, 2012). During the lessons there were several moments of reflection dedicated to the importance that the illustrated books have assumed in the recent years, as underlined by the researches proposed by Marcella Terrusi and Hamelin Association (Terrusi, 2012, 2017; Hamelin, 2012). The course also highlighted the significance of reading aloud and a lot of uses that future educators - but also future teachers - can use, as shown by the recent and interesting analyses proposed in the last years by studies of the sector (Batini, 2018, 2019, 2022). The students also had the opportunity to practice reading aloud in the classroom and to develop project of reading education.

Finally, in the last part of the course, students had the opportunity to take part in some seminars - organized in collaboration with the *Associazione Italiana Biblioteche* - dedicated to local experiences and national projects focused on the importance and benefits of reading aloud. Students were involved in lectures and laboratory activities to experience, in particular, the potential of illustrated books through reading aloud. They then got to know the national programs *Nati per Leggere* and *Nati per la Musica* sharing moments of reflection with regional project coordinators, pediatricians and volunteers and comparing with several illustrated books proposed for early childhood (Dal Gobbo, 2019). This meeting allowed participants to understand the benefits in terms of cognitive, linguistic, relational and emotional development generated by reading aloud. In addition, it was considered useful to include in the seminar cycle a practical activity dedicated to reading aloud: a meeting with local bookshops, *Associazione Italiana Biblioteche* and the references of some local libraries. It also presented the initiatives carried out within the municipal kindergartens with particular attention to the reading of illustrated books.

This proposal, therefore, intends to illustrate the educational path proposed in the classroom, highlighting above all the importance of the promotion of reading aloud in contexts such as the universities where future educators and teachers are being trained. In addition, the aim is also to show the results of the activity carried out, then the effectiveness of the proposed meetings, verified through two questionnaires, proposed at the beginning and at the end of the course.

The first questionnaire was addressed mainly to the verification of students' knowledge of children's literature, with some questions related to the illustrated books, and their experience with books and reading, both individual and collective. It is interesting to note that almost all students were not at all aware of projects and initiatives related to the promotion of reading and of the benefits of reading aloud, starting from early childhood. Instead, from the answers of the final questionnaire a new awareness emerged not only about the concept of children's literature but above all about the powerful practice that every day they will have the opportunity to experience how educators, that of reading aloud. Moreover, in many cases, the

students highlighted how this practice requires a great sense of responsibility towards the growth and development of children. It is therefore evident that there is a need to initiate increasingly incisive and systematic interventions dedicated to children's literature and reading practices, starting from the kindergarten and then throughout the entire cycle of the school.

Il Gruppo di lettura per l'educazione degli adulti. L'esperienza del progetto Erasmus+ "EU-Reading Circles".

The reading group for adult education. The Erasmus+ project "EU-Reading Circles" experience.

Elisa Maia (*Università Telematica "Leonardo da Vinci"*)
e.maia@unidav.it

Abstract italiano

Il gruppo di lettura, una metodologia di promozione della lettura sperimentata prevalentemente nei contesti non-formali, si configura come esperienza gratuita, sociale e partecipativa legata alla condivisione testuale e alla negoziazione del significato, capace non solo di potenziare le competenze di lettura profonda, ma anche di sviluppare le abilità sociali e di cittadinanza dei soggetti coinvolti, soprattutto in caso di scarse competenze di alfabetizzazione legate a situazioni di fragilità socio-culturale, bisogni educativi speciali e/o di disturbi specifici dell'apprendimento (Di Carlo, 2021). Dal punto di vista teorico e prassico, il gruppo di lettura si configura come uno spazio connotato per una costante tensione tra le dimensioni individuale e sociale (Gavazzi, 2019), di cui – a testimonianza della natura situata e dinamica che lo contraddistingue – risulta difficile restituire una definizione esaustiva e universalmente valida (Di Carlo, 2021). Intrinsecamente connotato in termini educativi, il gruppo di lettura si fonda sulla pratica della lettura condivisa, la quale si sviluppa secondo traiettorie relazionali, partecipative e sociali, riconoscendo alla negoziazione dei significati un aspetto caratterizzante (Di Carlo, 2021).

Nell'ottica della promozione della lettura e del contrasto delle povertà educative sui territori, il progetto Erasmus+ *EU-Reading Circles* ha individuato nel gruppo di lettura un dispositivo trasformativo di intervento nelle comunità per la promozione della literacy, obiettivo essenziale per la prevenzione dell'esclusione culturale e sociale. Gli esperti di alto livello del gruppo UE sul letteralismo (2012), infatti, affermano che la lettura e la scrittura non rappresentano mere competenze, bensì influiscono sulla capacità di operare nella società come cittadini, lavoratori, genitori. La literacy, perciò, emerge come un costrutto multimodale fortemente contestualizzato, definibile come partecipazione attiva alle pratiche sociali.

Il progetto, avviato nel 2020 e ancora in corso, coinvolge università, biblioteche e associazioni di Spagna (capofila), Italia, Francia, Grecia e Polonia. *EU-Reading Circles*, che intende promuovere l'inclusione sociale e favorire il diritto all'esercizio della cittadinanza a partire dallo sviluppo delle competenze di literacy, individua nel coinvolgimento attivo della comunità educante una scelta strategica innovativa. Riconoscendo, infatti, il ruolo di alcuni specifici fattori di rischio sperimentati nell'infanzia, tra cui la correlazione tra il basso livello d'istruzione dei genitori e la trasmissione intergenerazionale dello svantaggio e della vulnerabilità, il progetto investe nella formazione degli adulti (insegnanti, educatori,

operatori culturali, genitori, nonni) affinché acquisiscano le conoscenze e le abilità per favorire la creazione di ambienti più alfabetizzati nei contesti educativi formali e non-formali, in cui possa esercitarsi il protagonismo di tutti i cittadini. La prima fase del progetto ha previsto la mappatura dei gruppi di lettura dei territori coinvolti, attraverso la somministrazione di questionari semi-strutturati che hanno consentito di delineare il profilo dei gruppi rilevati. Successivamente ciascuno dei paesi partner ha realizzato una formazione indirizzata prioritariamente ai membri del partenariato perché potessero acquisire competenze specifiche di gestione dei gruppi, scelta del libro, modalità di lettura ad alta voce, al fine di promuovere, nei territori di riferimento, la formazione di nuovi gruppi di adulti e ragazzi, affiancandoli nella costituzione.

In Italia il progetto si svolge in Abruzzo, con la presenza del Dipartimento di Lettere, Arti e Scienze e Sociali dell'Università "G. d'Annunzio" di Chieti-Pescara e dell'associazione culturale "Smart-Lab Europe". La mappatura dei gruppi di lettura si è svolta tra febbraio e luglio 2021 e ha portato all'individuazione di 29 gruppi sul territorio regionale, con una presenza significativa nelle province di Pescara e Chieti. L'analisi delle dimensioni indagate ha restituito un panorama eterogeneo dei gruppi per affiliazione, longevità, fenomenologia dei luoghi di ritrovo e frequenza degli incontri, nonché per strategie di conduzione e scelte letterarie, lasciando emergere una concezione complessa della lettura, intesa come atto generativo di consapevolezza e di cittadinanza.

Successivamente alla fase di formazione e a eventi di disseminazione aperti al territorio, sono stati stipulati 11 Patti di collaborazione con i cosiddetti "partner associati" del progetto: due associazioni e nove istituzioni scolastiche delle province di Pescara e Chieti (dalla primaria, alla secondaria di II grado, ai centri provinciali per l'istruzione degli adulti). Dopo la sottoscrizione dei Patti, il gruppo promotore italiano ha somministrato un questionario strutturato ai partner associati, indirizzato agli iscritti delle associazioni, agli studenti e ai loro familiari, agli insegnanti e al personale ATA, al fine di individuarne le abitudini di lettura e individuare possibili azioni da intraprendere per promuovere la lettura nei territori di riferimento. Tra marzo e ottobre 2022 sono stati raccolti circa 600 questionari, attualmente in esame. Contestualmente, le istituzioni scolastiche partner hanno attivato nuovi gruppi di lettura, coinvolgendo insegnanti, studenti e, in alcuni casi, genitori, nonni e altre realtà territoriali. A partire dalle prime sollecitazioni raccolte in un incontro che si è tenuto ad ottobre, si è constatato quanto per i partner associati l'attivazione dei gruppi abbia rappresentato una strategia fortemente motivante rispetto allo sviluppo delle competenze di literacy e alla definizione di spazi di crescita personale e collettiva che hanno risposto a un'esigenza inespresa di confronto e condivisione. Le metodologie adottate dai nuovi gruppi di lettura sono tra loro fortemente eterogenee e saranno oggetto di analisi nei prossimi mesi.

Nell'esperienza che si sta sviluppando in Abruzzo grazie a *EU-Reading Circles*, il gruppo di lettura si conferma come entità sociale analizzabile attraverso il modello interpretativo della comunità di pratica (Wenger, 2006), in ragione delle possibilità di apprendimento innescate dalla condivisione e dalla negoziazione dei significati.

In conclusione, il modello che si sta sperimentando in Abruzzo nell'ambito di *EU-Reading Circles* sollecita un'analisi del "reading circle" come incubatore di connessioni tra scuola e territorio, nonché come spazio di scambio di esperienze e buone pratiche tra soggetti che individuano nel gruppo di lettura la cifra progettuale di una comunità educante impegnata, nell'ottica della corresponsabilità delle diverse agenzie formative del territorio, nella creazione di ambienti più alfabetizzati e inclusivi. In tale prospettiva, i gruppi di lettura

possono assumere il ruolo di cantieri pedagogici aperti, capaci di stimolare la partecipazione, andando a configurarsi come palestre di cittadinanza in cui esperire nuove forme di socialità (Zizioli, 2017).

English abstract

The reading group, a methodology for promoting reading experimented mainly in non-formal contexts, is configured as a free, social and participatory experience linked to textual sharing and the negotiation of meaning, capable not only of enhancing profound reading skills, but also to develop the social and citizenship skills of the subjects involved, especially in the case of poor literacy skills linked to situations of socio-cultural fragility, special educational needs and / or specific learning disabilities (Di Carlo, 2021). From a theoretical and practical point of view, the reading group is configured as a space characterized by a constant tension between the individual and social dimensions (Gavazzi, 2019), of which - as evidence of the situated and dynamic nature that distinguishes it - it is difficult to return an exhaustive and universally valid definition (Di Carlo, 2021). Intrinsically connoted in educational terms, the reading group is based on the practice of shared reading, which develops according to relational, participatory and social trajectories, recognizing a characterizing aspect to the negotiation of meanings (Di Carlo, 2021).

With a view to promoting reading and combating educational poverty in the territories, the Erasmus+ "EU-Reading Circles" project has identified in the reading group a transformative intervention device in the communities for the promotion of literacy, an essential objective for the prevention of exclusion. cultural and social. The high-level experts of the EU group on literalism (2012), in fact, affirm that reading and writing are not mere skills, but rather affect the ability to operate in society as citizens, workers, parents. Literacy, therefore, emerges as a highly contextualized multimodal construct, which can be defined as active participation in social practices.

The project, launched in 2020 and still ongoing, involves universities, libraries and associations in Spain (lead partner), Italy, France, Greece and Poland. "EU-Reading Circles", which intends to promote social inclusion and promote the right to exercise citizenship starting from the development of literacy skills, identifies an innovative strategic choice in the active involvement of the educating community. In fact, recognizing the role of some specific risk factors experienced in childhood, including the correlation between the low level of parental education and the intergenerational transmission of disadvantage and vulnerability, the project invests in adult education (teachers, educators, cultural operators, parents, grandparents) so that they acquire the knowledge and skills to foster the creation of more literate environments in formal and non-formal educational contexts, in which the protagonism of all citizens can be exercised. The first phase of the project involved the mapping of the reading groups of the territories involved, through the administration of semi-structured questionnaires that made it possible to outline the profile of the groups detected. Subsequently, each of the partner countries carried out a training aimed primarily at the members of the partnership so that they could acquire specific skills in managing groups, choosing a book, reading aloud methods, in order to promote, in the reference territories, the training of new groups of adults and children, supporting them in the constitution.

In Italy, the project takes place in Abruzzo, with the presence of the Department of Humanities, Arts and Sciences and Social of the "G. d'Annunzio" of Chieti-Pescara and the cultural association "Smart-Lab Europe". The mapping of the reading groups took place

between February and July 2021 and led to the identification of 29 groups on the regional territory, with a significant presence in the provinces of Pescara and Chieti. The analysis of the dimensions investigated has returned a heterogeneous panorama of the groups by affiliation, longevity, phenomenology of the meeting places and frequency of meetings, as well as by management strategies and literary choices, allowing to emerge a complex conception of reading, understood as a generative act of awareness and citizenship.

Following the training phase and dissemination events open to the territory, 11 collaboration agreements were signed with the so-called “associated partners” of the project: two associations and nine school institutions in the provinces of Pescara and Chieti (from primary to secondary level II grade, to the provincial centers for adult education). After the signing of the Agreements, the Italian promoting group administered a structured questionnaire to the associated partners, addressed to the members of the associations, students and their families, teachers and ATA staff, in order to identify their reading habits and identify possible actions to be taken to promote reading in the reference territories. About 600 questionnaires were collected between March and October 2022 and are currently under review. At the same time, the partner schools have activated new reading groups, involving teachers, students and, in some cases, parents, grandparents and other local realities. Starting from the first requests collected in a meeting that was held in October, it was noted how much for the associated partners the activation of the groups represented a highly motivating strategy with respect to the development of literacy skills and the definition of spaces for personal growth and collective that have responded to an unexpressed need for comparison and sharing. The methodologies adopted by the new reading groups are highly heterogeneous and will be analyzed in the coming months.

In the experience that is developing in Abruzzo thanks to “EU-Reading Circles”, the reading group confirms itself as a social entity that can be analyzed through the interpretative model of the community of practice (Wenger, 2006), due to the learning possibilities triggered by sharing and from the negotiation of meanings.

In conclusion, the model that is being tested in Abruzzo in the context of “EU-Reading Circles” calls for an analysis of the “reading circle” as an incubator of connections between school and territory, as well as a space for exchanging experiences and good practices between subjects who they identify in the reading group the project code of an educating community committed, with a view to the co-responsibility of the various training agencies in the area, in the creation of more literate and inclusive environments. In this perspective, reading groups can take on the role of open pedagogical sites, capable of stimulating participation, taking the shape of citizenship gyms in which to experiment new forms of sociality (Zizioli, 2017).

Biblioteche accademiche ad alta voce.

Academic libraries out loud.

Valentina Rovacchi, Elisabetta Tamburini, Antonella Fallerini (Sapienza Università di Roma)
valentina.rovacchi@uniroma1.it; elisabetta.tamburini@uniroma1.it;
antonella.fallerini@uniroma1.it

Abstract italiano

Premessa indispensabile è che il presente contributo si configura semplicemente come il racconto di attività promosse e realizzate da bibliotecarie e docenti universitari impegnati a diffondere il piacere per la lettura e per i libri.

Galeotto fu il corso per lettori volontari di *Nati per leggere*, nel 2012. Forti del bagaglio acquisito, due bibliotecarie di Sapienza Università di Roma hanno elaborato il progetto *La fabbrica dei lettori*, per l'ASL del 2016-2017 e 2017-2018 e per i PCTO del 2018-2019. L'obiettivo era fornire agli studenti delle scuole superiori i rudimenti della lettura ad alta voce e l'occasione (fonte di enorme gratificazione) di metterli subito in pratica in una scuola dell'infanzia del quartiere San Lorenzo e presso il Nido aziendale. Un resoconto dell'esperienza è stato presentato durante il Convegno nazionale per festeggiare i vent'anni del programma *Nati per Leggere*. Il fenomeno più interessante dell'esperienza si è ravvisato nell'interesse dei piccoli ascoltatori nei confronti di ragazzi che percepivano più vicini a loro per età rispetto alle educatrici o alle bibliotecarie. E la soddisfazione maggiore è derivata dall'esclamazione di una lettrice all'uscita dal nido: "Non ho mai fatto niente di più bello in vita mia!".

Nel 2019, i volontari del Servizio Civile del progetto *Library Lab* sono stati formati alla lettura ad alta voce. Oltre che nel nido dell'ateneo, letture ad alta voce sono state organizzate, per il 10 maggio dello stesso anno, nell'ambito della rassegna *Libri salvati*, in ricordo dei roghi dei libri organizzati nel 1933 dal regime nazista in Germania, e durante le giornate di orientamento *Porte Aperte alla Sapienza*, nel mese di luglio.

Per *Il Maggio dei libri 2019*, nella sede di Psicologia è stata organizzata una maratona di lettura ad alta voce, con la partecipazione di docenti, studenti, personale tecnico-amministrativo-bibliotecario, nonché dei componenti del Gruppo di lettura di Facoltà Letteraria *Mente*, nato nel 2018. Con il Cepell (Centro per il libro e la lettura), promotore de *Il Maggio dei libri*, si era ventilata l'ipotesi di organizzare una sorta di competizione per studenti universitari, sul modello del *Festival della lettura ad alta voce*, rivolto a scuole primarie, medie e superiori.

Il Gruppo di lettura Letteraria *Mente* è stato anche protagonista di alcune iniziative organizzate dalla Facoltà in collaborazione con la Biblioteca, come presentazioni di libri o giornate di riflessione su tematiche varie. Durante gli eventi, in modo del tutto inatteso, alcuni lettori, sparsi tra il pubblico, si alzavano in piedi oppure si avvicinavano alla cattedra degli oratori per leggere ad alta voce brani letterari attinenti all'argomento trattato. Queste *incursioni letterarie*, come le abbiamo denominate, sono state talmente apprezzate da essere state richieste durante il XVII Congresso Nazionale della Società Italiana per la Prevenzione Cardiovascolare.

Per sollecitare la partecipazione degli studenti universitari al gruppo di lettura, una docente che partecipa agli incontri molto attivamente ha avuto un'idea davvero interessante, che si è deciso di mettere in atto. Sulla falsariga dello speaker's corner di Hyde Park, creeremo un *reader's corner* nel cortile di Psicologia. Qualche componente del gruppo si alternerà nella lettura ad alta voce di brani del libro scelto nel mese, di cui si discuterà nell'incontro

successivo. Se questa attività di promozione avrà successo, si potrà pensare di creare un calendario di appuntamenti del reader's corner, lasciando libertà a chicchessia di intervenire con una lettura a piacere. La prima iniziativa potrebbe avere luogo il 10 maggio 2023, novantesimo anniversario del rogo dei libri nazista, data già fissata come evento conclusivo del PCTO *Bib-Up* promosso da alcune biblioteche di Sapienza.

Con l'intento, infine, di rendere disponibili ai futuri educatori e maestri di scuola primaria materiali adatti per esercitarsi con la pratica della lettura ad alta voce, la Biblioteca della Facoltà di Medicina e Psicologia, in collaborazione con i corsi di laurea in Scienze dell'educazione e della formazione, Scienze della formazione primaria e Scienze pedagogiche, che afferiscono al Dipartimento di Psicologia dei processi di sviluppo e socializzazione, uno dei sei della Facoltà, ha allestito uno scaffale di Albi illustrati, conservati nella Biblioteca di Filosofia a Villa Mirafiori, dove si svolgono le lezioni degli insegnamenti dei suddetti corsi di laurea. La scelta dei primi libri da acquistare si è basata sulla selezione di una ricercatrice, attivamente impegnata nell'uso della lettura ad alta voce come strumento pedagogico e d'inclusione. Di recente si è arricchita di altri volumi, utili per le letture ad alta voce organizzate per le figlie e i figli delle donne ospiti in case rifugio dell'associazione Differenza Donna, nell'ambito del progetto di Terza missione *Lib(e)riamoci. Spazi culturali contro la violenza sulle donne*.

L'Ateneo ha finanziato anche un altro progetto di Terza Missione, dal titolo *I libri Sapienza parlano*. In questo caso, la lettura ad alta voce non è direttamente condivisa, perché si realizzeranno, tra l'altro, libri parlati non soltanto per gli studenti, ma per tutti quei cittadini con diverse disabilità che abbiano desiderio/necessità di attingere al vasto patrimonio librario scientifico a disposizione. Se, infatti, sono facilmente reperibili audiolibri di romanzi, ad esempio, sono più difficili da rintracciare versioni audio di testi tecnici di varie discipline, quali l'architettura, la geologia, l'economia etc., che ovviamente abbondano sugli scaffali delle biblioteche universitarie.

English abstract

An essential premise is that this contribution is simply the account of activities promoted and implemented by librarians and university lecturers committed to spreading the pleasure of reading and books.

It all started with the course for volunteer readers in the context of Nati per leggere (Born to Read), in 2012. Relying on the acquired knowledge, two librarians from Sapienza University of Rome developed a project called La fabbrica dei lettori (The Readers' Factory), for the 2016-2017 and 2017-2018 ASL and for the 2018-2019 PCTO. The aim was to provide high school students with the rudiments of reading aloud and the opportunity (a source of enormous gratification) to put them into practice immediately both in a kindergarten in the San Lorenzo district and at the company's nursery. A report of the experience was presented during the national conference to celebrate 20 years of Nati per Leggere programme[1]. The most interesting phenomenon to observe was the interest children showed in youngsters, whom they perceived closer to them in age than the educators or librarians. And the best compliment came from one reader's exclamation while leaving the nursery: "I have never done anything more beautiful in my life!".

In 2019, civil service volunteers from the Library Lab project were trained in reading aloud[2]. In addition to at the university's nursery, read-alouds were organised on 10th May of the same year, as part of the Libri salvati (Saved Books) event, in remembrance of the infamous

book burnings organised in 1933 by the Nazi regime in Germany and during the Open Doors orientation days at Sapienza in July.

On *Il Maggio dei libri* (A May in Books), a read-aloud marathon was organised in the Psychology building, with the participation of lecturers, students, technical-administrative-library staff, as well as members of the Faculty Reading Group *LetterariaMente*, created in 2018[3].

Together with *Cepell* (Centre for Books and Reading)[4], the promoter of *The May in Books*, we discussed the idea of organising a sort of competition for university students, on the model of the Festival of reading aloud, addressed to primary, middle and high schools.

The Reading Group *LetterariaMente* was at the centre of a number of initiatives organised by the Faculty, in collaboration with the Library, such as book presentations or encounters on various topics[5]. Quite unexpectedly, during the events some readers among the audience would stand up and approach the speakers to read aloud literary excerpts relevant to the topics discussed. These literary incursions[GL1], as we later called them, became so popular that they were even requested during the 17th National Congress of the Italian Society for Cardiovascular Prevention[6].

To encourage the participation of university students in the reading group, a lecturer who takes part actively in the meetings came up with a very interesting idea, which we decided to implement. Along the lines of the speaker's corner in Hyde Park, we will create a reader's corner in the Psychology courtyard. A few members of the group will take turns in reading aloud excerpts from the book of the month, which will be discussed during the next meeting. If this promotional activity is successful, a calendar of appointments for the reader's corner could be created, giving anyone the opportunity to intervene with a reading of their choosing.

With the aim of finally making suitable materials available to future educators and primary school teachers in order to practise reading aloud, the Library of the Faculty of Medicine and Psychology, in collaboration with the degree-level courses in Education and Training Sciences, Primary Education Sciences and Pedagogical Sciences (which are part of the Department of Psychology of Developmental and Socialization Processes, one of the Faculty's six), has set up a shelf of illustrated books, stored in the Philosophy Library at Villa Mirafiori, where the lessons of the above-mentioned degree courses are held[7]. The purchase of the first books was based on the selection of a researcher[8], actively involved in the use of reading aloud as a pedagogical and inclusion tool. This resource has recently been updated with the addition of other books suitable for read-alouds, organised for the children of women housed in shelters of the *Differenza Donna* association, as part of the Third Mission project *Lib(e)riamoci. Cultural spaces against violence against women*[9]. The University has also financed another Third Mission project, entitled *Sapienza books speak*[10]. In this case, the reading aloud is not a directly shared experience, because, among other things, "spoken books" will be released not only for students, but for all those citizens with various disabilities who have the desire/need to draw on the vast heritage of available scientific books. As a matter of fact, whereas audio books of novels are for example more readily available, audio versions of technical texts of various disciplines, such as architecture, geology, economics, etc., which obviously abound on the shelves of university libraries, are however more difficult to find.

Notes:

- [1]https://www.natiperleggere.it/wp/wp-content/uploads/2019/06/Locandina-A3_web.jpg
- [2] Thanks to the contribution of Laura Cardinali from the association Il salotto di Giano, <https://www.ilsalottodigiano.it/>
- [3]https://web.uniroma1.it/fac_medpsico/facmedpsico/territorioeterzamissione/letterariamente
- [4] <https://cepell.it/>, autonomous institute of the Ministry of Culture, pertaining to the General Directorate for Libraries and Copyright.
- [5]https://web.uniroma1.it/fac_medpsico/facmedpsico/facmedpsico/territorioeterzamissione/culturalmente/la-cura-nel-narrare
- [6] Held in Naples, in March 2019. The proposed readings revolved around the theme Real or fake? and they were taken from Shakespeare's Henry IV, Celine's Doctor Semmelweis, Gogol's Dead Souls, Manzoni's The Betrothed, Collodi's Pinocchio.
- [7] New in the Faculty Newsletter: <https://sites.google.com/uniroma1.it/newsletter-medpsi/newsletter-2021/nl-luglio-2021#h.11hmw7woau2g>
- [8] Sara Marini works with Scosse association, <https://www.scosse.org/>
- [9] <https://web.uniroma1.it/sbs/liberiamoci/liberiamoci>
- [10] <https://web.uniroma1.it/sbs/i-libri-sapienza-parlano/i-libri-sapienza-parlano>
-

Note per una didattica della lettura all'aperto.

Notes for an outdoor reading education.

Salvatore Laneri (Università degli Studi di Palermo)
lanerisalvatore@gmail.com

Abstract italiano

Questo contributo propone una riflessione sulle possibilità didattiche della lettura ad alta voce all'aperto e, nello specifico, in ambiente naturale. Le condizioni teoriche individuate in questa sede suggeriranno le scelte metodologiche da adottare nel corso di una più ampia ricerca sperimentale sull'apprendimento linguistico e letterario in contesto montano.

La pratica della lettura ad alta voce all'aperto rientra nell'alveo delle pratiche di outdoor learning, cioè di quelle proposte afferenti ai principi generali dell'outdoor education ma più specificamente «appartenenti al settore scolastico formale» (Bortolotti, 2018). L'accostamento tra l'apprendimento linguistico e l'uso di metodologie outdoor appare timidamente trattato dalla letteratura scientifica, limitandosi a poche pubblicazioni relative all'apprendimento della lingua inglese come lingua straniera o seconda, più raramente della lingua madre (outdoor language arts), nella scuola dell'infanzia e primaria (Fellner, 2007; Mousa, 2022; Norling, Samberg, 2015).

Il primo assunto teorico su cui può fondarsi una didattica della lettura all'aperto è quello dell'apprendimento esperienziale, in cui l'educatore sia in grado di «utilizzare la situazione circostante, fisica e sociale, per estrarne tutti gli elementi che debbono contribuire a promuovere esperienze di valore» utili all'apprendimento (Dewey, 1938).

D'altronde, l'attenzione alla qualità dell'esperienza declinata in uno spazio esterno all'aula scolastica trova ulteriore riscontro nelle opportunità della place-based education, che descrive «the process of using local community and environment as a starting point to teach concepts in language arts» (Sobel, 2004). Infine, gli apporti dell'embodiment education consolidano la connessione tra esperienza e spazio fisico, per cui «la coscienza corporea non si sviluppa naturalmente, ma va educata» attraverso un «approccio educativo ecologico» che sostenga le esperienze educative, «coinvolgendo appieno il soggetto in attività [...] che

attivano la consapevolezza dell'agire grazie alla presenza e coscienza di sé» (Cecilian, 2018). Una sperimentazione della lettura ad alta voce e all'aperto può tradurre in termini pratici queste considerazioni teoriche.

Sul piano dell'esperienza, si ipotizza che la lettura ad alta voce in ambiente naturale promuova un processo di significazione potenzialmente più complesso di quello attivabile in classe, poiché lo stesso trovarsi in uno spazio diversamente connotato richiede l'attivazione, da parte degli allievi, di strategie di apprendimento diverse da quelle abitualmente impiegate nel contesto indoor. Nell'intervento intitolato *Reading In and Through Nature: An Outdoor Pedagogy for Reading Literature*, Richard Novak (2014) sostiene l'esistenza di un processo di significazione proprio dell'apprendimento in ambiente naturale:

When teachers take students into a natural setting and they read in that setting, there is an immediate convergence of three types of meaning making: the meaning making occurring in reading the literary text, the meaning making occurring in reading the landscape, and the meaning making that occurred in prior experience.

È in questa triplice significazione che risiede il potenziale educativo della natura. Tuttavia sarebbe ingenuo pensare che basti uscire dall'edificio scolastico per innescare un processo di apprendimento linguistico significativo. In questo senso, affinché un'attività di lettura outdoor restituisca risultati considerevoli, non è sufficiente che si esca fisicamente "fuori" dalla scuola, ma piuttosto sarà necessario immergersi "dentro" o "attraverso" l'ambiente naturale, facendo aderire i caratteri del paesaggio alla sostanza letteraria del testo letto insieme ad alta voce. Soltanto da questa immersione si ipotizza che possa scaturire un'armonia semiotica ed estetica in grado di restituire il fortunato processo di significazione sostenuto da Novak.

Un altro aspetto da considerare è il coinvolgimento attivo della dimensione corporea nel processo di apprendimento all'aperto. Che sia statica o dinamica, la presenza fisica degli allievi in un ambiente naturale implica inevitabilmente un diverso rapporto tra i corpi e ciò che sta intorno a loro: in bilico tra la curiosità e la diffidenza, la propriocezione nell'ambiente naturale attiva una sorveglianza psicofisica tale da attribuire un nuovo valore educativo alla sensorialità.

Scrive Nan Sheperd (1977) in *The Living Mountain* che «ognuno dei sensi è un modo per penetrare ciò che la montagna ha da offrire»; contestualmente, si può ipotizzare che esercitare i sensi attraverso la lettura all'aperto possa aiutare a penetrare un testo in modalità diverse rispetto a quelle fornite dalla lettura indoor.

La fase sperimentale della ricerca prevede la realizzazione di attività di educazione linguistica e letteraria negli ambienti naturali prossimi ad alcuni istituti di scuola secondaria di primo grado collocati in ambiente montano. Queste attività, supportate dalle dovute conoscenze relative alle diverse tipologie testuali (letteraria, espositiva, regolativa, ecc.), saranno finalizzate anche al raggiungimento di alcuni obiettivi di apprendimento legati alle capacità di ascolto, parlato e lettura.

Alla luce delle considerazioni sopra riportate, la selezione dei testi da leggere seguirà i dovuti accorgimenti. Saranno perciò scelti quei testi letterari, espositivi e regolativi che presenteranno corrispondenze floreali, faunistiche, geologiche, paesaggistiche o meteorologiche con l'ambiente naturale in cui si svolgerà la lettura condivisa ad alta voce.

È importante che queste concordanze, per essere funzionali, costituiscano fenomeni linguistico-letterari significativi, in grado di caratterizzare il testo in questione. Potrebbe trattarsi di un tropo, ovvero «la svolta di un'espressione che dal suo contenuto originario viene diretta ('deviata') a rivestire un altro contenuto» (GARAVELLI, 1988) o comunque dovrebbe essere determinante nei meccanismi narrativi, espositivi o regolativi di riferimento. Diversamente, verrebbe meno la condizione necessaria all'aderenza tra lingua e natura, impedendo un'efficace immersione nell'ambiente di apprendimento. A titolo esemplificativo, con una leggera pioggia d'inizio autunno (e una classe ben disposta ed equipaggiata, beninteso) si può stimolare una lettura immersiva di testi come *La prima pioggia* di Marino Moretti, *La pioggia nel pineto* di Gabriele D'Annunzio o altre poesie in cui il fenomeno meteorologico, unito alla musicalità delle foglie percosse dalle gocce, appaia dotato di valore fonosimbolico. Meno efficace, almeno dal punto di vista teorico, la lettura di una poesia in cui, semplicemente, piove. Per concludere, l'efficacia di una lettura immersiva emergerà in un momento successivo alla lettura stessa, quando gli allievi saranno invitati ad esprimere, oralmente o per iscritto, le proprie riflessioni sul testo letto, sull'ambiente circostante e sull'attività svolta. Contestualmente, si provvederà alla verifica degli apprendimenti previsti tramite una prova strutturata che sarà sottoposta anche al gruppo di controllo indoor. La lettura all'aria aperta risulterà pertanto adeguata o significativa qualora riuscirà a favorire e migliorare i processi di apprendimento.

English abstract

This contribution proposes a reflection on the educational possibilities of reading aloud outdoors, specifically in the natural environment. The theoretical conditions identified here will suggest the methodological choices to be made in the course of broader experimental research on language and literary learning in mountain context.

The practice of reading aloud outdoors falls under the umbrella of outdoor learning practices, that is, those proposals pertaining to the general principles of outdoor education but more specifically "belonging to the formal school sector" (Bortolotti, 2018) (translated by the author). The juxtaposition of language learning and the use of outdoor methodologies appears timidly dealt with in the scientific literature, being limited to a few publications related to English as a foreign or second language learning, more rarely to the mother tongue learning (outdoor language arts), in preschool and elementary school (Fellner, 2007; Mousa, 2022; Norling, Samberg, 2015).

The first theoretical assumption on which an outdoor reading education can be based is that of experiential learning, in which the educator should be able to "utilize the surroundings, physical and social, that exist so as to extract from them all that they have to contribute to building up experiences that are worth while" (Dewey, 1938). Moreover, attention to the quality of experience declined outside the classroom is further reflected in the opportunities of place-based education, which describes "the process of using local community and environment as a starting point to teach concepts in language arts" (Sobel, 2004). Finally, the contributions of embodiment education consolidate the connection between experience and physical space, whereby "bodily consciousness does not develop naturally, but must be educated" through an "ecological educational approach" that supports educational experiences, "fully involving the subject in activities [...] that activate the awareness of acting through presence and self-awareness" (Ceciliani, 2018) ((translated by

the author). An experimentation with reading aloud and outdoors can translate these theoretical considerations into practical terms.

On the level of experience, it is hypothesized that reading aloud in the natural environment promotes a potentially more complex process of signification than that which can be activated in the classroom, since being in a differently connoted space requires itself the activation by learners of learning strategies different from those usually employed in the indoor context. In his paper titled *Reading In and Through Nature: An Outdoor Pedagogy for Reading Literature*, Richard Novak (2014) argues for the existence of a process of signification peculiar to reading in the natural environment:

When teachers take students into a natural setting and they read in that setting, there is an immediate convergence of three types of meaning making: the meaning making occurring in reading the literary text, the meaning making occurring in reading the landscape, and the meaning making that occurred in prior experience.

The educational potential of nature lies in this threefold signification. However, it would be naïve to think that simply going outside the school building is enough to trigger a meaningful language learning process. In this sense, for an outdoor reading activity to return considerable results, it is not enough to physically go "outside" the school, but rather it will be necessary to immerse oneself "in" or "through" the natural environment, making the characters of the landscape adhere to the literary substance of the text read aloud together. Only from this immersion is it hypothesized that a semiotic and aesthetic harmony can arise and restore the successful process of signification advocated by Novak. Another aspect to consider is the active involvement of the bodily dimension in the outdoor learning process. Whether static or dynamic, the physical presence of learners in a natural environment inevitably implies a different relationship between their bodies and what is around them: hovering between curiosity and wariness, proprioception in the natural environment activates a psychophysical surveillance such that a new educational value is attributed to sensoriality. Nan Sheperd (1977) writes in *The Living Mountain* that "each of the senses is a way in to what the mountain has to give"; contextually, it can be hypothesized that exercising the senses through outdoor reading may help to draw skills and knowledge from the text in different ways than those provided by indoor reading.

The experimental phase of the research involves the implementation of language and literary education activities in the natural environments close to some secondary schools located in the mountain environment. These activities, supported by due knowledge related to different text types (literary, expository, regulatory, etc.), will also be aimed at achieving some learning objectives related to listening, speaking and reading skills.

In light of the above considerations, the selection of texts to be read will follow due caution. Therefore, the literary, expository and regulatory texts will be chosen according to the presence of floral, faunal, geological, landscape or meteorological correspondences with the natural environment in which the shared reading aloud will take place. It is important that these concordances, in order to be functional, constitute significant linguistic-literary phenomena able to characterize the text in question. It could be a rhetorical device or the object of the reading itself; however, it should be decisive in the narrative, expository or regulatory mechanisms of reference. Otherwise, the necessary condition for adherence between language and nature would be lost, preventing an effective immersion in the learning environment. By way of example, with a light early autumn rain (and a well-disposed and equipped classroom, of course) it is possible to stimulate an immersive reading

of texts such as Marino Moretti's *The First Rain*, Gabriele D'Annunzio's *The Rain in the Pine Grove* or other poems in which the meteorological phenomenon, combined with the musicality of the leaves being beaten by the drops, appears endowed with sound symbolic value. Less effective, at least from a theoretical point of view, is the reading of a poem in which, simply, it rains.

To conclude, the effectiveness of immersive reading will emerge after the reading itself, when learners will be asked to express, orally or in writing, their reflections on the text, their surroundings and the activity they engaged in. At the same time, the expected learning will be verified through a test that will also be submitted to the indoor control group. Therefore, outdoor reading will be appropriate or meaningful if it succeeds in fostering and enhancing learning processes.

Educare alla sostenibilità: un percorso basato su lettura ad alta voce, autobiografia e passeggiate all'aperto.

Education for sustainability: a process based on reading aloud, autobiography and outdoor education.

Rosa Tiziana Bruno (Università degli Studi di Salerno)
rosatiziana@gmail.com

Abstract italiano

Ipotizzando come necessaria la connessione tra educazione e sostenibilità, per realizzare uno sviluppo sociale compatibile con la protezione dell'ambiente, ci siamo posti la domanda: è possibile introdurre a scuola un sistema di relazioni che promuova lo sviluppo di stili di vita sostenibili?

Partendo dagli studi che mostrano come la letteratura incoraggi l'attenzione all'altro, inducendo il lettore a prendersi cura del mondo che lo circonda (Diamond, Donatelli, 2009), abbiamo condotto una ricerca che ha visti coinvolti cinquecento discenti, con i loro insegnanti, all'interno di scuole di ogni ordine e grado, in un percorso educativo basato sulla combinazione di lettura ad alta voce, autobiografia e educazione all'aria aperta. L'obiettivo della ricerca è stato creare un'autentica comunità educante, in grado di favorire l'acquisizione di una *eco-identità* da parte di bambini e ragazzi, ovvero la crescita personale e relazionale, nella piena realizzazione del Sé, in armonia sia con l'ambiente sociale che con quello naturale.

Considerando che il pensiero e la conoscenza hanno una forte dimensione relazionale (Bruner, 1992) e che ogni competenza è prima sociale e solo successivamente diventa individuale (Vygotskij, 2010), abbiamo scelto di lavorare all'interno di un paradigma educativo socio-relazionale, al fine di favorire la creazione di un sistema di relazioni sostenibili all'interno della comunità scolastica. L'obiettivo era aumentare la consapevolezza in una dimensione che considerasse il 'noi' e non soltanto il 'me'.

Si è quindi deciso di utilizzare la letteratura per ragazzi, in particolare gli albi illustrati, come strumento di base per favorire la formazione del senso di comunità e l'acquisizione della consapevolezza che lega ogni essere umano a tutti gli esseri viventi e alla Terra (*ecosaggezza*). Abbiamo diretto il nostro focus sulla lettura ad alta voce come input per la creazione di un sistema di *relazioni sostenibili* all'interno della scuola e fuori da essa.

A questo scopo è stato ideato e implementato un percorso educativo, chiamato *Fiabadiario*, consistente nella lettura ad alta voce di albi illustrati da cui si diramano, attraverso specifiche modalità, altre attività: dibattiti, annotazioni di pensieri, scritture autobiografiche e passeggiate in Natura.

La linea dell'indagine, secondo il modello della ricerca-azione, includeva due domande fondamentali:

È possibile introdurre nella scuola un sistema di relazioni che favorisca lo sviluppo di atteggiamenti e stili di vita sostenibili?

Esiste un legame tra lettura, ad alta voce e sostenibilità?

L'ipotesi di ricerca si è strutturata attorno agli indicatori di disagio emersi dall'analisi qualitativa iniziale:

- richieste di aiuto da parte degli insegnanti, per arginare manifestazioni di disagio giovanile;
- evidenza di forme di disagio sociale osservabili in classe (difficoltà relazionali e comunicative, arroganza, aggressività, difficoltà di attenzione, paura del contatto con gli elementi naturali);
- ambiente familiare e contesto socio-culturale di origine;

Il campo di indagine empirica è stato la realtà educativa nella scuola, anche di quella ospedaliera, con le finalità di:

- creare contesti favorevoli alla costruzione di un sistema di relazioni che si possa configurare come una "comunità educante".
- empowerment (consapevolezza di sé e del proprio agire in relazione ai propri simili e agli elementi naturali) di tutti gli stakeholder (studenti, insegnanti, famiglie).

L'indagine si è poi concentrata sugli strumenti in grado di promuovere la costruzione di una comunità educante fondata su relazioni sostenibili e la formazione di un pensiero ecologico, articolandosi in cinque fasi:

Fase I: raccolta dati sulla realtà scolastica attraverso un'indagine qualitativa (intervista di gruppo semistrutturata, focus group con docenti e genitori).

Fase II: Interventi formativi sull'alfabetizzazione alla lettura e sulla pratica della narrazione, rivolti a docenti e famiglie.

Fase III: Raccolta dati sulla condizione relazionale all'interno delle classi e sul rapporto di bambini e adolescenti con gli elementi naturali.

Fase IV: Interventi sulle classi a seguito dell'analisi dei dati scaturiti dai focus group con docenti e genitori.

Fase V: Analisi dei dati centrata sull'emergere di nuovi atteggiamenti relazionali e classificazione dei cambiamenti prodotti nella relazione con il mondo naturale.

Per garantire una ragionevole validità e affidabilità dei risultati, abbiamo iniziato dall'osservazione partecipante, utilizzando un processo di triangolazione che includeva: intervista semi-strutturata, analisi socio-semiotica della conversazione e budget di tempo. Osservare il fenomeno attraverso più "finestre" ci ha aiutato a confrontare i dati raccolti e a valutare con maggiore certezza i risultati ottenuti.

Conclusa l'implementazione del *Fiabadiario*, in tutte le scuole abbiamo registrato cambiamenti negli atteggiamenti e nei comportamenti degli insegnanti, nonché dei discenti e delle loro rispettive famiglie, che confermano ampiamente l'efficacia della lettura ad alta voce, soprattutto se abbinata alla scrittura autobiografica e alla passeggiata in natura, per la costruzione di relazioni sostenibili e la formazione di una eco-identità.

English abstract

Assuming the connection between education and sustainability is important for realizing a social development compatible with environmental protection, we asked ourselves a question: *Is it possible to introduce a system of relationships at school that promotes the development of sustainable ways of living?* Starting from the studies that show how literature encourages attention to the other, inducing the reader to take care of the world around him (Diamond, Donatelli, 2009), together with teachers and pupils we realized a research which involved five hundred children and their teachers, experimenting an educational path based on the combination of reading aloud, autobiography and outdoor education.

The goal of the research was to create an authentic educational community within the school, capable to encourage the acquisition of an *eco-identity* by the pupils, that is, personal and relational growth in the full realization of the Self, in harmony with the social and natural environment, with a view to an authentic education for sustainability.

Considering that thought and knowledge have a strong relational dimension (Bruner, 1992) and that every competence is first social and only then becomes individual (Vygotskij, 2010), we have worked within a socio-relational didactic approach. Our path therefore abandons the traditional educational paradigm to rely instead on a paradigm capable of favoring the creation of an authentic educating community based on a system of sustainable relationships. The goal was to increase the awareness of the individual in a dimension that considers 'we' and not just 'me', establishing synergies between pupils and families, so that the educational inputs that children receive from their reference adults were in perfect harmony.

To foster authentic relationships among children and adolescent we needed a strategy that could stimulate the listening skills of the other and the inner dialogue. We therefore thought of using literature, especially picture books, as a basic tool to encourage the formation of an educating community. Our focus was on the importance of *reading aloud*, also understood in its emotional aspects, and we wondered to what extent *reading aloud*, combined with autobiography and outdoor education could be linked to education to sustainability.

The name chosen for the social-relational path is *Fiabadiario* (Talediary), consisting of two words: *fiaba* (fairy tale), ancient symbol of narration, and *diario* (diary), which refers to the annotation of lived experiences.

Fiabadiario consists in the annotation of collective or autobiographical thoughts which develop from reading aloud. The path is divided into five phases and it harmoniously uses three techniques: *reading aloud*, *collective writing* and *autobiographical narration* (also developed with drawing), combining them with the activity in Nature.

The line of the inquiry, according to the Action Research model, included three basic questions:

*How to deal with the growing child and youth discomfort that finds expression in school?
Is it possible to introduce a system of relationships in the school that favors the development of sustainable attitudes and ways of life?*

Is there a link between reading literacy, storytelling and sustainability?

The research hypothesis was structured around the indicators of discomfort that emerged from the initial qualitative analysis:

- *requests for help from teachers, in order to stem expressions of youthful unease;*

- *evidence of forms of social unease observable in the classroom (relationship and communication difficulties, arrogance, aggression, difficulty in attention, fear of contact with natural elements);*
- *family environment and socio-cultural context of origin;*

The *field* of the empirical survey of the research was the educational reality in school, including hospital school, with the following purposes:

- diffusion in educational practice of improvement changes for the evolution of the school system towards an authentic educational community;
- *empowerment* (achievement of self-awareness and actions in the field of relationships, both social and with Nature) of all *stakeholders* (students, teachers, families);
- create contexts conducive to building a system of relationships that can be configured as an "educating community".

The research then focused on tools capable of promoting the training of an ecological thinking and building an educating community.

The Research-Intervention was divided into five phases:

Phase I: data collection on school reality through a qualitative survey (semi-structured group interview in the classroom, focus group with teachers and parents).

Phase II: Training interventions on reading literacy and storytelling practice aimed at teachers and families.

Phase III: Data collection on the relational reality within the classes and on the relationship of children and teenagers with natural elements.

Phase IV: Interventions on the classes following the analysis of the data derived from the focus groups with teachers and parents.

Phase V: Data analysis centered on the emergence of new relational attitudes and classification of the changes produced in the relationship with the natural world.

To ensure reasonable validity and reliability of findings, we started with *participant observation* and used a process of triangulation including: *semi-structured interview*, *socio-semiotic analysis of the conversation* and *time budget*. Basically, we used multiple independent sources of data to answer our questions. Observing the phenomenon through multiple "windows" helped us in comparing what we saw through a variety of lenses. All teachers had the experience of implementing the *Fiabadiario*. The data being collected come from the very students and teachers who are engaged with this strategy.

The combination of the time budget analysis with that of the semi-structured face-to-face interview made it possible to interpret everyday actions and behaviors in terms of meaning, starting from the definitions that the actors gave through the individual narratives. In this framework of qualitative and quantitative analysis it was possible to detect, at the end of the path, a significant reduction in the daily time spent in front of digital screens to the benefit of activities considered now more interesting such as: reading, family conversation, caring for pets, visits to schoolmates, outdoor walks.

These data allow us to conclude that the socio-educational path of the *Fiabadiario* produced a change in lifestyle and the emergence of positive relational attitudes in the classroom such as: availability towards companions in difficulty, improvement of attention skills and greater respect for natural elements.

Scarica attraverso il QR code la bibliografia della SESSIONE 3- La promozione della lettura e della lettura ad alta voce



Sessione 4 - Altre tematiche connesse alla lettura o alla lettura ad alta voce.

Sostantivo solo femminile?

Reading: only feminine noun?

Maria Elena Scotti (Università Milano-Bicocca)
maria.scotti@unimib.it

Abstract italiano

Nel contesto occidentale, pur nell'epoca della scolarizzazione di massa (Cipolla, 2002), la lettura non appare un piacere egualmente diffuso tra uomini e donne ma sembra costituire un interesse prevalentemente femminile: i dati europei sulla lettura di libri mostrano come in tutte le nazioni della comunità la percentuale delle lettrici sia superiore a quella dei lettori (Eurostat, 2016); in Italia il passaggio da una maggioranza di lettori a una di lettrici si evidenzia per la prima volta nel 1988 (Istat, 1989) andando poi progressivamente ad ampliarsi (Istat, 2022). Tale divario di genere nella frequenza di lettura diviene significativo a partire dalla preadolescenza per permanere nel resto della vita (Istat, 2019; 2022), sia nella fascia di lettura debole (almeno un libro letto negli ultimi dodici mesi) che in quella forte (più di dodici libri); risultati simili si osservano in ambito europeo.

Negli ultimi vent'anni queste evidenze sono diventate oggetto di indagine, per comprenderne le ragioni e per cercare soluzioni (Jabbar & Warraich, 2022; Muntoni, Wagner, & Retelsdorf, 2021; Muntoni & Retelsdorf, 2019; Wolter, Braun, & Hannover, 2015); infatti, poiché diversi studi mostrano come il minor interesse dei ragazzi per i libri sia connesso a minori capacità di *literacy* (OCSE, 2010; Schleicher, 2019), in un'ottica pedagogica e politica la lettura non può più essere considerata solo una scelta privata quanto piuttosto uno strumento sul quale investire per promuovere la crescita di cittadini consapevoli e responsabili (EU, 2012).

Tra gli esiti delle ricerche condotte in Europa, interessante è una comune sottolineatura sul ruolo che riveste la mancanza di lettori maschili adulti (Clark, 2012; EU, 2012) che possano stimolare alla lettura o porsi come modello, presentando la lettura come attività anche maschile. Gli autori degli studi ipotizzano infatti che l'incontro prevalente con lettrici adulte (madri, maestre, babysitter, educatrici...) possa portare i ragazzi a connotare in modo stereotipato questa azione come femminile.

A partire da queste riflessioni sul modello, si è scelto di modificare lo sguardo d'indagine per esplorare i modelli offerti dall'immaginario figurativo e letterario. L'intento non è di cercare nessi di causalità ma di comprendere quali rappresentazioni siano state prodotte sul soggetto che legge e riflettere sulle implicazioni di genere.

Con l'intento di realizzare una prima indagine di carattere esplorativo, per muoversi nell'ampio universo dell'immaginario figurativo si è proceduto in due fasi distinte: innanzitutto si è preso in esame il lavoro compiuto da Stefan Bollmann (2005/2007) che ha raccolto quadri raffiguranti donne lettrici e si sono selezionati sei tra gli autori citati, uno per ogni sezione dell'opera, per esaminarne l'intera produzione pittorica, così da comprendere se vi erano altri soggetti ritratti nell'atto di leggere, catalogarne il genere e analizzarne le modalità di rappresentazione. Si è posta attenzione a scegliere artisti di differenti periodi storici, andando a coprire un arco temporale che spazia dal XVII al XX secolo. Successivamente, nell'idea che l'immaginario contemporaneo sia nutrito da quanto appare in rete, si è svolta

una ricerca attraverso il motore di ricerca *Google* utilizzando stringhe che non contenessero indicazioni di genere sui soggetti; si è interrotto il lavoro nel momento in cui tornavano a ripresentarsi o gli stessi siti o le stesse immagini pur in siti diversi, secondo il principio della saturazione casistica (Bichi, 2002).

In fase di analisi, con riferimento metodologico al lavoro di Riccardo Massa (1992), si è considerata ogni opera, pittorica o letteraria, come una deissi esterna ossia un oggetto materiale e simbolico prodotto dalla cultura e dalla società; tale oggetto, come uno specchio, riproduce un'idea di realtà che è espressione della società in cui è stato generato, ma, al tempo stesso, alimenta, in modo diffuso e spesso inconsapevole, le visioni collettive, contribuendo a ri-creare quanto rappresenta. Con una postura di ricerca clinica (Marcialis, 2015), si sono osservate le opere attraverso una procedura indiziaria (Ginsburg, 1986), andando a rilevare quanto, nel manifesto, può costituire, con la sua presenza o la sua assenza, indizio di un contenuto latente; particolare attenzione è stata rivolta alla disposizione di corpi, spazi e simboli quali elementi strutturali (Massa, 1987; Ferrante, 2017), che qualificano l'esperienza di lettura.

Per quanto consapevoli dei limiti di questa indagine, il lavoro svolto ha portato all'emersione di questioni che sarebbe interessante approfondire ai fini della promozione e dell'educazione alla lettura.

Nei confini del campione esaminato, i risultati mostrano una connotazione di genere riguardo alla lettura, sia da una prospettiva quantitativa che qualitativa. Non solo, infatti, le immagini di lettrici sono diffuse in numero maggiore rispetto a quelle dei lettori, ma, soprattutto, vi è una differente raffigurazione della lettura maschile e femminile. Per uomini e ragazzi la lettura era ed è rappresentata come un'attività finalizzata ad obiettivi pragmatici quali la conoscenza e l'informazione mentre il puro piacere della narrazione sembra trovare poco spazio nei canoni classici dell'iconografia maschile. Al contrario l'immaginario racconta un forte legame tra donne e libri, sottolineando, e legittimando, sia la dimensione di evasione che quella di eversione (Woolf, 1929/2013; Klüger, 1996).

Sarebbe ora rilevante approfondire l'indagine, definendo campioni più ampi, soprattutto in ambito letterario, con particolare attenzione per i testi della recente letteratura per bambini/e, ragazzi/e in quanto offre modelli e figure in cui i giovani lettori e le giovani lettrici possono identificarsi.

Ma sarebbe altrettanto importante conoscere quali siano le rappresentazioni che ragazzi e ragazze hanno della lettura e di chi legge (Eleuteri, 2022) o in che modo siano influenzati/e dalla presenza o dall'assenza di modelli, reali e immaginari, di riferimento.

English abstract

In the western context, even in the era of mass schooling (Cipolla, 2002), reading does not appear to be an equally widespread pleasure among men and women, but it seems to constitute a predominantly female interest: European data on book reading show how the percentage of female readers is higher than that of male readers (Eurostat, 2016) in all the nations of the community. In Italy the shift from a majority of men to a majority of women readers is first evident in 1988 (Istat, 1989) and then it is growing wider and wider (Istat, 2022). This gender gap in reading frequency becomes significant starting from pre-adolescence to remain throughout life (Istat, 2019; 2022), both in the weak (at least one book read in the last twelve months) and in the strong (more than twelve books) reading band; similar results are observed in the European context.

In the last two decades, there have been several studies about this evidence, in order to understand the reasons and to look for solutions (Jabbar & Warraich, 2022; Muntoni, Wagner, & Retelsdorf, 2021; Muntoni & Retelsdorf, 2019; Wolter, Braun, & Hannover, 2015). Indeed, since several studies show that children's lower interest in books is related to lower literacy skills (OECD, 2010; Schleicher, 2019), from a pedagogical and political perspective reading can no longer be considered just a private choice but rather a tool in which to invest in order to promote the growth of aware and responsible citizens (EU, 2012).

Among the outcomes of the research conducted in Europe, there is an interesting common emphasis on the role played by the lack of men readers (Clark, 2012; EU, 2012) who can stimulate reading, act as role model and present reading as an activity that is also masculine. Indeed, the authors of these studies hypothesise that the prevalent encounter with women readers (mothers, teachers, babysitters, educators...) may lead boys to stereotypically connote this action as feminine.

Starting from these reflections on the model, we chose to modify the look of inquiry to explore the models offered by figurative and literary imagery. The intention is not to seek causal links but to understand what representations have been produced on the reading subject and to reflect on the implications of gender.

In order to carry out an initial exploratory investigation, we proceeded in two distinct phases to move through the broad universe of figurative imagery: firstly, we examined the work carried out by Stefan Bollmann (2005/2007), who collected paintings with women readers, and we selected six of the mentioned authors, one for each section of the work. We analysed their entire pictorial production and, if there were other subjects portrayed in the act of reading, we catalogued the gender and analysed the ways in which they are represented. We took care to choose artists from different historical periods to cover a time span from the 17th to the 20th century. Then, starting from the idea that the contemporary imaginary is nourished by what appears on the web, we carried out a query through the Google search engine: we used strings that did not contain gender indications on the subjects such as "images with people reading". We interrupted the work when the same sites or images came up again in different sites, according to the principle of casuistic saturation (Bichi, 2002). (Bichi, 2002).

In the analysis phase, with methodological reference to the theory of Riccardo Massa (1992), we considered each work, pictorial or literary, as an external "deissi", i.e. a material and symbolic object produced by culture and society. This object, like a mirror, reproduces an idea of reality that is an expression of the society in which it was generated. At the same time, it feeds collective visions, in a widespread and often unconscious way, and it contributes to re-create what it represents. With a clinical research posture (Marcialis, 2015), we observed the works through a circumstantial procedure (Ginsburg, 1986): we detected what may constitute, by its presence or absence, a clue to a latent content. We paid particular attention to the arrangement of bodies, spaces and symbols as structural elements (Massa, 1987; Ferrante, 2017), which compose and define the reading experience. Although aware of the limitations of this investigation, the results show issues that would be interesting to explore further, for the purposes of reading promotion and education. Within the boundaries of the examined sample, the results show a gendered connotation regarding reading, both from a quantitative and qualitative perspective. Not only are there more images of female readers than of male readers, but, above all, there is a different depiction of male and female reading. For men and boys, reading was and is represented as an activity aimed at pragmatic objectives such as knowledge and information, while the pure

pleasure of narration seems to find little space in the classical canons of male iconography. On the contrary, the imaginary emphasises a strong link between women and books, underlining, and legitimising, both the dimension of escapism and subversion (Woolf, 1929/2013; Klüger, 1996).

It would now be relevant to deepen the investigation, defining larger samples, especially in the literary sphere, with a special focus on the texts of recent literature for children/young adult, as it offers models and figures with which young men and women readers can identify. But it would be equally important to know what representations boys and girls have of reading and reader (Eleuteri, 2022) and how they are influenced by the presence or absence of models of men and women readers, real and imaginary.

Leggi con me, leggo per te: esperienze all'aperto per costruire comunità educanti.
Read with me, I read for you: outdoor experiences to build educating communities.

Emanuela Pettinari (Università di Bologna), Mariangela Scarpini (Università di Modena e Reggio Emilia)

emanuela.pettinari4@unibo.it; mariangela.scarpini@unimore.it

Abstract italiano

Nel periodo di pandemia l'infanzia ha visto ridotta la possibilità di vivere esperienze educative di diversa natura, sia in contesti al chiuso, sia in luoghi all'aperto (Gigli, 2021, Balduzzi, Lazzari 2021): la chiusura di scuole e servizi ha disvelato anche agli occhi dei non addetti ai lavori come tali contesti consentono a tutti e tutte un'opportunità democratica di formazione svolgendo al contempo una funzione socializzante.

Unicef (2020), nel rapporto relativo alla situazione successiva alle restrizioni dovute al Covid-19, riferiva come circa 1,6 miliardi di alunni avessero visto le proprie scuole chiuse (168 milioni completamente chiuse per quasi un anno) e circa un terzo di questi non avesse avuto i mezzi necessari per usufruire della didattica a distanza (DaD), abbandonando percorsi di studio e formazione, per finire così nelle maglie dell'abbandono precoce della scuola. Nel nostro stesso Paese, secondo "Save the Children" (report annuale 2020), sono emersi circa 3 milioni e 600 mila minori in povertà assoluta e relativa, che non hanno avuto accesso alla DaD e ad un'inclusione più che mai necessaria, specialmente per chi vive condizioni di fragilità. Uno studio realizzato dalla SIRD (*Società Italiana di Ricerca Didattica, 2020^[1]*) ha inoltre riportato come un alunno su quattro non abbia partecipato delle attività proposte e questo dato, superiore se si riferisce alla scuola primaria, racconta implicitamente come le famiglie con maggiori difficoltà (e che pertanto necessiterebbero ancora di più della presenza della scuola e dei servizi) siano state le più colpite: ciò fa riflettere ancora di più sulla funzione della scuola, capace di combattere contro le disuguaglianze e consentire anche a chi ha condizioni di partenza meno privilegiate, di accedere al mondo della cultura, arginando così il fenomeno della dispersione scolastica (Vanderbroek, Lazzari, 2014).

Gli studi sono ormai concordi nel ritenere come i lunghi periodi di assenza formativa provochino perdita di conoscenze e competenze, sia in ambito cognitivo, ma anche socio-emozionale il cosiddetto *Learning Loss*: per dirla con Cooper, che studiò il fenomeno nel 1996 "it is clear that students do forget mathematics material over the summer, and poor children lose reading skills as well" (Cooper, 1996, p.88). Asquini e Sabella (2018) hanno posto tale tema al centro della scena italiana, a seguito del lockdown, per comprendere quali strategie organizzative differenti possano migliorare la partecipazione e favorire processi di

apprendimento più solidi. Inoltre, già nel 1993 l'OMS sosteneva come sia necessario supportare le *life skills*, specialmente nei momenti di sfida, nei quali l'individuo ha bisogno di trovare un nuovo equilibrio ed un nuovo adattamento: coltivare tali abilità, sin dall'infanzia, può contribuire al miglioramento dell'intera società.

A partire da tali presupposti, un'équipe di pedagogiste, provenienti da tre regioni italiane (Umbria, Piemonte e Marche), hanno deciso di realizzare attività di lettura ad alta voce, a distanza, con l'obiettivo di sostenere le famiglie, le bambine ed i bambini, nel momento più intenso del lockdown. Le proposte, che hanno coinvolto circa duecento persone, hanno visto il libro e la musica protagonisti della scena, partendo da un'analisi iniziale dei bisogni dei genitori intervistati, con momenti di scambio e confronto in corso d'opera. Nei mesi successivi, il progetto è stato ripreso e fatto proprio dall'Osservatorio sull'Infanzia e l'Adolescenza (OS.I.A.MO.) organismo istituzionale del Comune di Montemarciano (An)^[2], - formato da volontari, amministratori, educatori ed insegnanti con la collaborazione della Biblioteca - che si è da subito posto la questione di come oltrepassare la lontananza creata dalla chiusura dei servizi e delle scuole, a partire dall'esperienza narrata dalle pedagogiste, in un'ottica di ricerca-azione.

Partendo dall'affermazione di Anna, una bambina che ha suggerito ai propri genitori: "Compriamo una casa più lunga", l'Osservatorio ha interpretato la necessità di trovare uno spazio di comunità all'aperto per rispondere al bisogno di movimento, di scoperta del mondo e di sostegno e supporto nella crescita delle competenze penalizzate dal lockdown, che ha reso l'infanzia invisibile (Farnè, Balduzzi, 2021). La decisione (frutto di focus group ed interviste) è stata quella di realizzare momenti di lettura ad alta voce, condivisa, nei parchi del territorio, per integrare le dimensioni della socialità, della condivisione fra pari (famiglie e bambini) e sostenere le competenze linguistiche attraverso l'uso del libro e della narrazione e della lettura ad alta voce, come ci ricordano le evidenze scientifiche (Batini, 2022).

Giunti al terzo anno di attività, si è mostrato come l'accresciuta consapevolezza e autonomia dei bambini e delle bambine, li porti al desiderio di poter essere loro a leggere per altri, dimostrando come la lettura sia un piacere da condividere, che fa ritrovare anno dopo anno le medesime storie con voci differenti. I genitori che hanno preso parte alle iniziative, inoltre, hanno riferito di una maggiore consapevolezza del valore della lettura e dal piacere che da essa si trae, raccontando di aver incrementato l'acquisto di libri o le visite in Biblioteca, condividendo momenti di ascolto e lettura con i propri figli.

L'Osservatorio intende ora soffermarsi su una riflessione che preveda il coinvolgimento attivo delle famiglie, per creare quelle interconnessioni che rendono un tessuto sociale interconnesso e capace di fare comunità (Bronfenbrenner, 1986).

Note:

^[1] www.youtube.com/watch?v=VnH4-q1bih0

^[2] Il Comune di Montemarciano, insieme ad altri della regione Marche, aderisce al Progetto "Città sostenibili dei bambini e degli adolescenti", attivato nella Regione nel 2014, in Convenzione con Ombudsmann delle Marche, Unicef Italia e Legambiente Marche. Partendo da tale convenzione, l'Assemblea Legislativa ha approvato con la L.R. 14/2017 la costituzione di un Osservatorio permanente comunale sulla qualità di vita dei bambini e degli adolescenti, con ruolo consultivo e propositivo.

English abstract

In the pandemic period, childhood has seen reduced opportunities for different kinds of educational experiences, both in indoor and outdoor settings (Gigli, 2021, Balduzzi, Lazzari

2021): the closure of schools and services has unveiled how such settings represents a democratic opportunity for education and for socialization.

Unicef (2020), in its report on the situation after the restrictions due to Covid-19, reported how about 1.6 billion pupils had seen their schools closed (168 million completely closed for almost a year) and about a third of them did not have the necessary means to take advantage of distance learning (in Italian D, abandoning paths of study and training, thus ending up in the meshes of early school dropout. In our own country, according to "Save the Children" (annual report 2020), about 3.6 million minors in absolute and relative poverty emerged, who did not have access to DaD and an inclusion that is more necessary than ever, especially for those living in fragile conditions. A study conducted by SIRD (*Italian Society for Educational Research, 2020^[1]*) also reported how one in four pupils did not participate of the proposed activities, and this figure, higher if it refers to elementary school, implicitly tells how families with greater difficulties (and who would therefore need even more of the presence of school and services) were the most affected: this makes us reflect even more on the function of schools, capable of fighting against inequality and enabling even those with less privileged starting conditions to access the world of culture, thus stemming the phenomenon of school dropout (Vanderbroek, Lazzari, 2014).

Studies now agree that long periods of educational absence result in loss of knowledge and skills, both in the cognitive, but also socio-emotional sphere the so-called Learning Loss: in the words of Cooper, who studied the phenomenon in 1996 "it is clear that students do forget mathematics material over the summer, and poor children lose reading skills as well" (Cooper, 1996, p.88). Asquini and Sabella (2018) put this issue front and center in the wake of the Italian lockdown to understand what different organizational strategies can improve participation and foster more robust learning processes. Moreover, as early as 1993, WHO argued how it is necessary to support life skills, especially in times of challenge, in which the individual needs to find a new balance and adaptation: cultivating such skills, from childhood, can contribute to the improvement of the whole society.

Based on these assumptions, a team of pedagogues, from three Italian regions (Umbria, Piedmont and Marche), decided to carry out read aloud activities, at a distance, with the aim of supporting families, girls and boys, in the most intense moment of lockdown. The proposals, which involved about two hundred people, saw the book and music as protagonists of the scene, starting with an initial analysis of the needs of the parents interviewed, with moments of exchange and confrontation in the process. In the months that followed, the project was taken up and made its own by the Observatory on Childhood and Adolescence (O.S.I.A.M.O.) of the Municipality of Montemarciano (An^[2]), made up of volunteers, administrators, educators and teachers, who immediately posed the question of how to overcome the distance created by the closure of services and schools, starting from the experience narrated by the pedagogues, in a research-action perspective.

Starting from the statement of Anna, a little girl who suggested to her parents, "Let's buy a longer house," the Observatory interpreted the need to find an outdoor community space to respond to the need for movement, discovery of the world and support and support in the growth of skills penalized by the lockdown, which has made childhood invisible (Farnè, Balduzzi, 2021). The decision (the result of focus groups and interviews) was to implement moments of reading aloud, shared, in local parks, in collaboration with the Library, to integrate the dimensions of sociability, sharing among peers (families and children) and support language skills through the use of books and storytelling and reading aloud, as scientific evidence reminds us (Batini, 2022). Now in its third year of activities, it has been

shown how the increased awareness and autonomy of the youngest children leads them to a desire to be able to be the ones to read to others, demonstrating how reading is a pleasure to be shared, bringing back the same stories with different voices year after year. Parents who took part in the initiatives also reported an increased awareness of the value of reading and the pleasure they derive from it, telling of increased book purchases or visits to the Library, sharing moments of listening and reading with their children.

The Observatory now intends to dwell on a reflection involving the active involvement of families, to create those interconnections that make an interconnected social fabric capable of community (Bronfenbrenner, 1986).

Notes:

^[1] www.youtube.com/watch?v=VnH4-q1bih0

^[2] The Municipality of Montemarciano, together with others in the Marche region, adheres to the Project "Sustainable Cities for Children and Adolescents", activated in the Region in 2014, in Convention with Ombudam Marche, Unicef Italia and Legambiente Marche. Starting from this convention, the Legislative Assembly approved with R.L. 14/2017 the establishment of a permanent municipal Observatory on the quality of life of children and adolescents, with a consultative and propositional role.

La didattica museale: tra allestimenti museali, videoinstallazioni e lettura ad alta voce per promuovere le intelligenze multiple.

Michele Domenico Todino, Lucia Campitiello (Università Degli Studi di Salerno), Aldo Caldarelli (Università Niccolò Cusano), Stefano Di Tore (Università degli Studi di Salerno)

e-mail: mtodino@unisa.it; lcampitiello@unisa.it; aldo.caldarelli@unicusano.it; sditore@unisa.it

Abstract italiano

In questo intervento si presentano i risultati della co-progettazione inclusiva di quattro brevi narrazioni che accompagnano la visita di un museo virtuale; evidenziando l'importanza della lettura ad alta voce che accompagna il visitatore all'interno dello spazio immersivo. La prototipazione è avvenuta a partire dalla scansione di quattro reperti archeologici: un *guttus* e una profumiera provenienti dal Museo Archeologico Civico di Carife e due crateri a figure rosse provenienti dal Museo Archeologico Nazionale del Sannio Caudino di Montesarchio. La piattaforma tecnologica usata per lo sviluppo informatico è il motore grafico Unity3D, molto diffuso nel mondo videoludico. Il campo di applicazione di questa tecnologia è la promozione del patrimonio culturale in tutte quelle realtà territoriali che sono pronte ad accettare la sfida della digitalizzazione, e della scansione delle proprie opere artistiche e dei propri reperti archeologici, per raggiungere tutti coloro che sono interessati a quei beni custoditi presso le loro strutture. Attraverso allestimenti museali, videoinstallazioni e kit didattici le università e i musei, possono mettere in campo esperienze professionali e porre a sistema le competenze didattiche, le competenze storiche e archeologiche dei direttori e funzionari dei musei con quella dei ricercatori della didattica innovativa. A partire da questo contesto, che inquadra la ricerca nel più vasto tema della didattica museale e degli ambienti virtuali d'apprendimento, la lettura ad alta voce diviene parte essenziale del sistema videoludico e accompagna il visitatore nel museo virtuale rendendola un'attività educativa. In effetti, la lettura ad alta voce permette di promuovere uno stile d'apprendimento uditivo, nei termini proposti da Howard Gardner (2005), ovvero favorire l'ascolto come canale preferenziale durante il processo d'insegnamento-apprendimento e l'azione didattica, che

altresì permette di oltrepassare i limiti di una didattica mono-modale per affrontare le sfide del futuro attraverso un approccio multi-modale come suggerito da Rossi e Rivoltella (2019). Le descrizioni dei quattro oggetti, inseriti in una descrizione audio-video (nello stile di un breve documentario), presenti nel museo virtuale sono stati realizzati per proporre uno storytelling al contempo validato dal direttore del museo ma ricalibrato per qualsiasi tipologia d'utente (a prescindere, per quanto possibile, dal titolo di studio e l'età).

English abstract

This work presents the results of the inclusive co-design of four short stories for a virtual museum, highlighting the importance of reading aloud into an immersive space to help users to understand to better understand what they watch. A first version of this virtual environment was based on 3D scanning objects of four archaeological artifacts: a *guttus* and a perfume cruet from the Museo Archeologico Civico of Carife and two red-figure craters from the Museo Archeologico Nazionale of Sannio Caudino at Montesarchio. The technology used for IT development is the Unity3D graphics engine, very popular in the gaming world. The project aims to promote cultural heritage, offering an opportunity to territories that decide to focus on the challenge of digitization, by 3D scanning artistic works and archaeological finds and then making them available online to all interesting people from all over the world. If universities and museums work in collaboration, through museum installations, video installations and educational kits, they can field professional and educational experiences by leveraging their educational, historical, archaeological and narrative skills. Based on what has just been said, the research is placed in the broader theme of museum education and virtual learning environments, reading aloud becomes an essential part of the video game system (usable in virtual reality) and accompanies the visitor in the virtual museum making it an educational activity. Indeed, reading aloud allows promoting an auditory learning style, in the terms proposed by Howard Gardner (2005), i.e. promoting listening as a preferential channel during the teaching-learning process and the didactic action, which also allows to go beyond the limits of a mono-modal teaching to face the challenges of a multi-modal approach as suggested by Rossi and Rivoltella (2019). Finally, the descriptions of the four objects are audio-video (in the style of a short documentary) and have been created to propose a storytelling that is both historically and archaeologically validated but recalibrated for any type of user (regardless, for as much as possible, from the level of education and age).

La lettura ad alta voce: il punto di vista delle famiglie

Reading aloud: the families' point of view.

Maria Filomia (Università degli Studi di Perugia)

maria.filomia@unipg.it

Abstract italiano

La pratica della lettura ad alta voce in contesto domestico, può essere definita come un'attività di alfabetizzazione informale in cui i bambini sono impegnati in un'interazione sociale con i genitori con un libro o altra fonte testuale (Merga & Ledger, 2018). Sebbene esistano numerose evidenze scientifiche che testimoniano i benefici che la lettura ad alta voce produce nei bambini, molto poco si conosce sulla percezione e il punto di vista dei

genitori (Merga & Ledger, 2018). Le evidenze scientifiche sono concordi nel sostenere che leggere insieme ad un adulto gioca un ruolo molto importante nello sviluppo delle competenze linguistiche dei bambini, può essere un indicatore del successo scolastico, sostiene lo sviluppo del linguaggio, dell'attenzione, della perseveranza, e le abilità di emergent literacy (Lawson, 2012; Cunningam & Stanovich, 1997; Batini et alii, 2020, Batini 2022), la lettura ad alta voce promuove anche lo sviluppo di dimensioni emotivo-relazionali (Batini, Luperini et al., 2021).

Oltre ai vantaggi in termini di abilità per i bambini la lettura ad alta voce si configura come un'opportunità di natura sociale e relazionale, inoltre la lettura condivisa, tra genitori e figli può avere un'influenza positiva sui livelli di stress dei genitori (Merga & Ledger, 2018). Come sostiene la Baumrind (1966) ciò che avviene nel contesto familiare contribuisce in maniera sostanziale allo sviluppo dell'individuo, il quale riceve da tale contesto e dall'ambiente circostante gli stimoli necessari per la formazione della sua personalità e per lo sviluppo delle proprie abilità sociali e della vita emotiva, l'obiettivo primario della genitorialità è "fare ciò che è necessario per consentire ai propri figli di diventare competenti, crescendo adulti che saranno in grado di funzionare bene all'interno della società" (Natoli et alii, 2016, p.52). Come sostiene Bronfenbrenner (1986) le esperienze significative fatte con i propri genitori sembrano occupare un posto di primaria importanza nella costruzione della personalità, del carattere, dei valori, delle credenze che ognuno porta in sé.

Nella lettura tra adulto e bambino l'emozione è trasmessa da segnali prosodici: il volume della voce, il tempo della narrazione, il ritmo e il timbro della voce sono la base della semantica e della sintassi che serve per trasmettere un significato, e questo fin dai primissimi giorni di vita. Esiste quindi una correlazione tra l'emozione provata e la capacità di comprensione (Cunningam & Stanovich, 1997).

Quando genitore e figlio interagiscono in modo piacevole, come durante la lettura ad alta voce condivisa, il bambino è in grado di percepire l'attaccamento emotivo del genitore attraverso le variabili non verbali e inconscie di tono, timbro, ritmo, tempo e linguaggio del corpo. Nel contesto di un genitore che legge ad alta voce, la dimensione cognitiva del linguaggio e dei significati è mediata dall'autore del racconto, ma la componente inconscia, affettiva, è mediata dal modo in cui il linguaggio e i significati sono trasmessi dal genitore. Le stesse variabili comunicano al bambino l'"attaccamento" emotivo del genitore all'atto della lettura e il grado in cui il genitore ha raggiunto una sorta di intersoggettività con lo scrittore della storia (Lawson, 2012).

Il contesto della ricerca

Nei sei nidi a gestione diretta del Comune di Foligno la lettura ad alta è una attività quotidiana alla quale le educatrici dedicano molto tempo ed attenzione, sono altresì impegnate nel condividere questa esperienza con le famiglie attraverso momenti di lettura ad alta voce che coinvolgono anche le famiglie, momenti di formazione e scambio sul tema della lettura, e l'attività del prestito settimanale. I nidi sono dotati di un'ampio repertorio di libri che annualmente viene arricchito da titoli nuovi scelti con attenzione in collaborazione con la Coordinatrice pedagogica e di rete.

Obiettivo della ricerca

Il presente studio si pone l'obiettivo di indagare gli atteggiamenti e le credenze dei genitori rispetto alla lettura ad alta voce e anche come questa possa sostenere i genitori nelle loro pratiche di genitorialità. La ricerca vuole indagare se e come la pratica regolare di lettura ad

alta voce in contesto domestico cambia la qualità percepita della relazione con i propri figli, declinare e documentare pratiche di lettura ad alta voce in ambito domestico.

Metodologia

Il campione sarà selezionato tra i genitori dei bambini che frequentano i nidi a gestione diretta del Comune di Foligno, il reclutamento sarà su base volontaria.

L'inclusione o l'esclusione dal campione sarà definita definita attraverso le seguenti fasi:

- rispondere ad un breve questionario strutturato finalizzato a raccogliere informazioni dettagliate circa il campione;
- partecipare ad un incontro formativo sul tema della lettura ad alta voce in famiglia;
- impegnarsi a leggere almeno una volta durante il fine settimana attraverso il prestito dei libri attraverso il nido;
- tenere un diario delle letture;
- partecipare a due focus group, uno iniziale ed uno finale, i focus group saranno condotti il primo a gennaio 2023 e il secondo a giugno 2023.

I focus group saranno registrati ed il loro contenuto trascritto integralmente e analizzato attraverso il software Nvivo. I risultati saranno descritti attraverso i criteri COREQ (Tong et al. 2007). Le aree tematiche indagate saranno relative alle dimensioni individuate da Baumrind (responsiveness, demandingness) in base alla descrizione degli stili genitoriali (2005). Saranno inoltre indagate le motivazioni, le esperienze ed i sentimenti provati dai genitori durante la lettura ad alta voce utilizzando le categorie individuate da Merga e Ledger (2018).

Ad ogni genitore partecipante sarà consegnato un diario, con un approccio basato sul diario temporale, nel quale sarà chiesto di annotare: i titoli dei libri scelti per la lettura, i tempi/durata della lettura, commenti, sentimenti, osservazioni. La scelta di utilizzare uno strumento semi strutturato come il diario risponde all'esigenza di poter disporre di uno strumento in grado di offrire alle famiglie uno strumento di riflessione e di poter documentare lo sviluppo di competenze. La scelta del diario è documentata in analoghe ricerche che coinvolgono gli insegnanti (Robasto et alii, 2022).

English abstract

The practice of reading aloud at home can be defined as an informal literacy activity in which children are engaged in social interaction with their parents with a book or other textual source (Merga & Ledger, 2018). Although there is a great deal of scientific evidence attesting to the benefits that reading aloud produces in children, very little is known about parental perception (Merga & Ledger, 2018). Scientific evidence agrees that reading together with an adult plays a very important role in the development of children's language skills and can be an indicator of academic success, supports the development of language, attention, perseverance, and emergent literacy skills (Lawson, 2012; Cunningham & Stanovich, 1997; Batini et alii, 2020, Batini 2022), reading aloud also promotes the development of emotional-relational dimensions (Batini, Luperini et al., 2021).

In addition to the benefits in terms of children's skills, reading aloud is seen as an opportunity for socialization, moreover, shared reading between parents and children can have a positive influence on parents' stress levels (Merga & Ledger, 2018). As Baumrind (1996) argues, what takes place in the family environment contributes substantially to the individual development, who receives the necessary stimuli for his or her personality and the development of his or her social skills and emotional life. The primary goal of parenting

is "to do what is necessary to enable one's children to become competent, growing up adults who will be able to function well within society." (Natoli et al., 2016, p. 52). As Bronfenbrenner (1986) argues, significant experiences with one's parents seem to occupy a primary place in the construction of the personality, character, values, and beliefs that each person carries within him.

The emotion is transmitted by prosodic signals. Since the very first days of life the volume of the voice, the time of the narration, and the rhythm and timbre of the voice are the basis of the semantics and syntax to convey a meaning. Thus, there is a correlation between the emotion found and the ability to understand (Cunningham & Stanovich, 1997).

When parent and child interact in a pleasant way, such as during shared reading aloud, the child can sense the parent's emotional attachment through the non-verbal and unconscious variables of tone, timbre, rhythm, time and body language. In the context of a parent reading aloud, the cognitive dimension of language and meanings is mediated by the author of the story, but the unconscious and affective components are mediated by the way language and meanings are transmitted by the parents. (Lawson, 2012).

Context

In the six directly managed daycare centre of the Municipality of Foligno, reading aloud is a daily activity to which the practitioner devote much time and attention; they are also committed to sharing this experience with families through moments of reading aloud. The nurseries are equipped with a large repertoire of books that is enriched annually with new titles carefully chosen in collaboration with the Pedagogical and Network Coordinator.

Objective

The present paper aims to investigate parents' attitudes and beliefs about reading aloud and also how it can support parents in their parenting practices. The research aims to investigate whether and how regular practice of reading aloud at home changes the perceived quality of relationship with one's children, declining and documenting practices of reading aloud.

Methodology

The sample will be selected from parents of children attending directly managed nurseries of the Municipality of Foligno; recruitment will be voluntary.

Inclusion or exclusion from the sample shall be defined through the following steps:

- answer a short structured questionnaire to gather detailed information about the sample;
- participate in a training meeting on the theme of reading aloud in the family;
- undertake to read at least once during the weekend by lending books in the nursery;
- keep a diary of readings;
- participate in two focus groups, initial and final, they will be conducted the first in January 2023 and the second in June 2023.

The focus groups will be recorded and their content fully transcribed and analyzed through the Nvivo software. Results will be described using COREQ criteria (Tong et al. 2007). The thematic areas investigated will be related to the dimensions identified by Baumrind (responsiveness, demandingness) according to the description of parenting styles. The motivations, experiences and feelings of parents during the reading-aloud will also be investigated using the categories identified by Merga and Ledger (2018).

Each participant will receive a diary in which they will be asked to write down: the titles of the books chosen for a reading, the times/duration of the reading, comments, feelings, and observations. The decision to use a semi-structured tool such as the diary responds to the

need to be able to provide families with a tool for reflection and to be able to document the development of skills. The choice of the diary is documented in similar research involving teachers (Robasto et al., 2022).

I racconti in mezzo. Narrativa breve e lettura ad alta voce.

The stories in-between. Short fiction and the shared reading aloud.

Giovanna Lombardo (Insegnante e ricercatrice indipendente)
giovannalomb@gmail.com

Abstract italiano

Il contributo intende restituire l'esperienza del laboratorio di lettura tuttora in corso in due classi seconde SSIG, focalizzando l'attenzione su:

- efficacia della lettura dialogata per la costruzione di senso
- strategie essenziali di lettura profonda
- la scelta di narrativa breve letta ad alta voce.

Nel contributo saranno presi in esame e illustrati:

- l'impianto generale del laboratorio di lettura
- alcuni esempi di racconti letti ad alta voce, tratti dalla letteratura classica e contemporanea
- le modalità di gestione della lettura dialogata e le strategie di lettura profonda applicate
- i feedback dei ragazzi e delle ragazze.

Premesse teorico-metodologiche e contesto

La scelta della narrativa breve nasce da un fallimento:

- una lettura di romanzo in classe non finita perché troppo diluita nel tempo;
- e da una necessità: rendere viva e partecipata l'ora di lettura condivisa attraverso una selezione mirata dei testi e grazie a strategie di lettura profonda immediatamente applicabili e riconoscibili da parte della comunità di lettori in ascolto.

I presupposti metodologici per questa piccola sperimentazione didattica risiedono nella pratica ormai consolidata del laboratorio di lettura nelle sue declinazioni - lettura ad alta voce da parte dell'insegnante, lettura individuale, lettura condivisa in gruppi di lettura - nella presenza delle biblioteche di classe, nell'uso quotidiano di strategie per la lettura profonda.

Obiettivi e risultati parziali

La finalità, come accennato, è stata principalmente quella di far coincidere l'ora di lettura con una narrazione compiuta, conclusa tanto nella sua forma originaria quanto nelle ramificazioni di senso e di confronto che dalla lettura ad alta voce sono scaturite. Questa modalità si è confermata utile per rafforzare e rendere più solide e significative le connessioni fra i lettori e il testo, ovvero per rendere «vivo» il racconto, i suoi personaggi, il suo mondo nello spazio dell'ora a esso dedicata.

English abstract

The presentation aims to report on the experience of the ongoing reading workshop in two middle school classes, focusing on:

- effectiveness of the dialogic reading;
- essential strategies for close reading;
- the choice for short fiction read aloud.

The paper will consider and discuss:

- the general layout of the reading workshop;
- some examples of short stories read aloud;
- the main strategies for dialogic reading and close reading;
- the students' feedback on the shared reading aloud.

Rationale and method

The premises for this research project are:

- a failure: the reading aloud of a novel we could not complete because of its length and the many sessions needed for reading;
- a need: to make the reading hour alive and involving, through the choice of stories and the reading strategies that could be familiar and relevant to the community of readers.

The methodological premise for this experience lays in the established practice of the reading workshop - shared reading aloud, individual reading, reading groups -, in the presence of classroom libraries, in the daily habit to close reading strategies.

Objectives and first achievements

The choice for short stories read aloud tried to match the reading time (usually, one hour) with the narrative unity of the text, complete in its original form and in the ramifications of meaning originated by the discussion in class. Thus, the connections between readers and texts became stronger and deeper, the characters and their stories «living» among the readers in the spaces of an hour.

Scrivere per la lettura ad alta voce: il framework W4AR 1.0 per sviluppare competenze linguistiche e comunicative.

Writing for reading aloud: the W4AR 1.0 framework for developing language and communication skills.

Gianluca Simonetta, Irene Micali (Università degli Studi di Firenze)
gianluca.simonetta@unifi.it; irene.micali@unifi.it

Abstract italiano

Introduzione

Durante l'a.s. 2020-2021 *SECOP edizioni* ha lanciato il concorso creativo "DIGITale", riservato agli studenti della scuola secondaria di secondo grado.

Il concorso invitava alla scrittura di racconti ispirati agli obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030. Gli insegnanti che hanno aderito all'iniziativa hanno tenuto lezioni sulle tematiche dell'Agenda 2030 durante le ore di educazione civica, storia e italiano, e hanno stabilito che la verifica dei risultati di apprendimento sarebbe stata condotta sui racconti realizzati dagli studenti, che avrebbero potuto lavorare anche in gruppo.

L'editore ha ricevuto 43 racconti, 15 dei quali sono stati selezionati e pubblicati nell'antologia *La tela digitale* (AA.VV., 2021), che è accompagnata anche dalla versione in audiobook

realizzata da un gruppo di studenti universitari coordinati da due studiosi, rispettivamente, di linguistica e di comunicazione digitale.

In questo contributo sarà portato all'attenzione di quanti si occupano di lettura ad alta voce il framework W4AR 1.0, che è stato concepito e sperimentato per rendere possibile la *traduzione* dal testo a stampa (scritto per la lettura silenziosa) all'audiotesto (letto ad alta voce) passando per una sua *risrittura auralizzata* (ovvero finalizzata alla lettura ad alta voce).

Cornice teorica

Come noto negli studi di glottodidattica, scrivere e leggere (insieme a parlare e ascoltare) sono considerate tradizionalmente "quattro abilità" linguistiche fondamentali (Balboni, 1998).

Scrittura e lettura abbinano segni scritti con significati sfruttando la conoscenza linguistica del parlante, cioè quel tipo di conoscenza fonologica, morfosintattica e lessicale che prende il nome di "grammatica mentale" (Chomsky, 1957). In particolare, scrivere e leggere si caratterizzano come abilità ricettive e l'apprendimento di tali abilità ha uno statuto separato dall'acquisizione del sistema linguistico. L'apprendimento della scrittura e della lettura è il risultato di un insegnamento mirato e in questo senso le due abilità si configurano come un prodotto dell'evoluzione culturale dell'uomo (McShane, 1994).

Nello specifico, la lettura presuppone la decodifica dei segni grafici (grafemi) ma anche e soprattutto la comprensione semantica degli elementi lessicali codificati in quei grafemi e, non da ultimo, l'elaborazione fono-articolatoria che si traduce nell'uso della voce. In questo senso la lettura ad alta voce si caratterizza come un'abilità ponte tra testo scritto e testo orale che presuppone il ricorso sia alle abilità produttive sia a quelle ricettive.

Obiettivi della ricerca e ulteriori sviluppi

È proprio in questa cornice teorica che si inserisce la nostra prospettiva di ricerca. Se sono ben documentati in letteratura gli effetti positivi degli interventi precoci che si basano sulla lettura ad alta voce congiunta tra genitore e bambino (Batini et al., 2019) o fra insegnante e studente, il nostro obiettivo è quello di mettere a punto uno strumento metodologico funzionale alle pratiche della lettura ad alta voce nel resto dei contesti. Nella convinzione che il framework W4AR 1.0 possa prestarsi allo scopo, ci riserviamo come ulteriore sviluppo di ricerca quello di misurare gli effetti della lettura ad alta voce (nella sua versione condivisa negli ambienti di comunicazione digitale) sullo sviluppo delle competenze e abilità linguistico/comunicative (Sala et al., 2020).

Il Framework W4AR 1.0

In relazione alla produzione dell'audioversione dei racconti dell'antologia *La tela digitale*, il problema di partenza era costituito da quella che può essere considerata a tutti gli effetti una "traduzione intersemiotica" (Jakobson, 1966). In tal senso, il passaggio dal testo-scritto-per-la-lettura-silenziosa (De Mauro, 2014) al testo-scritto-per-la-lettura-ad-alta-voce è stato realizzato in una serie di incontri seminariali nel *Laboratorio di Strategia Comunicativa* dell'Università di Firenze (a.a. 2020-2021). Il seminario ha permesso di concepire e sperimentare la versione 1.0 del framework W4AR (Writing for Aural Reading) che formalizza il processo e lo rende riproducibile in altri contesti.

W4AR 1.0 prevede 3 momenti operativi (M1: *lettura silenziosa libera*, M2: *risrittura auralizzante*, M3: *lettura ad alta voce*) e l'utilizzo di 2 *strumenti di transizione* da un

momento al successivo (un *Continuum Analitico CA*, strumentale al *Procedimento di Analisi PA*, e un *Format di Sceneggiatura FS*, strumentale al *Procedimento di Esecuzione PE*). Di seguito la loro descrizione e una schematizzazione del processo che conduce al risultato (figura 1).



Figura 1. Schematizzazione del processo previsto da W4AR 1.0.

M1 prevede la *lettura silenziosa libera* del testo dei racconti finalizzandola a quella che nel seminario abbiamo concepito come un'*interpretazione ermeneutica* delle valenze espressive del testo. I criteri seguiti in questa fase sono necessariamente soggettivi e seguono un procedimento di analisi che distribuisce i contenuti all'interno del *Continuum Analitico CA*. CA procede lungo due assi incrociati che identificano 4 campi emotivo/tonali, che abbiamo identificato attraverso altrettanti colori (figura 2): lungo l'asse verticale corre il continuum tra le *emozioni positive* [Em(P), sfumature al rosso] e le *emozioni negative* [Em(N), sfumature al nero]; lungo l'asse orizzontale corre il continuum tra il *tono serio* [To(S), sfumature al blu] e il *tono ironico* [To(I), sfumature al verde]. Al centro si colloca l'area della *neutralità emotiva/tonale* [Em(X) e To(X), sfumature al bianco].

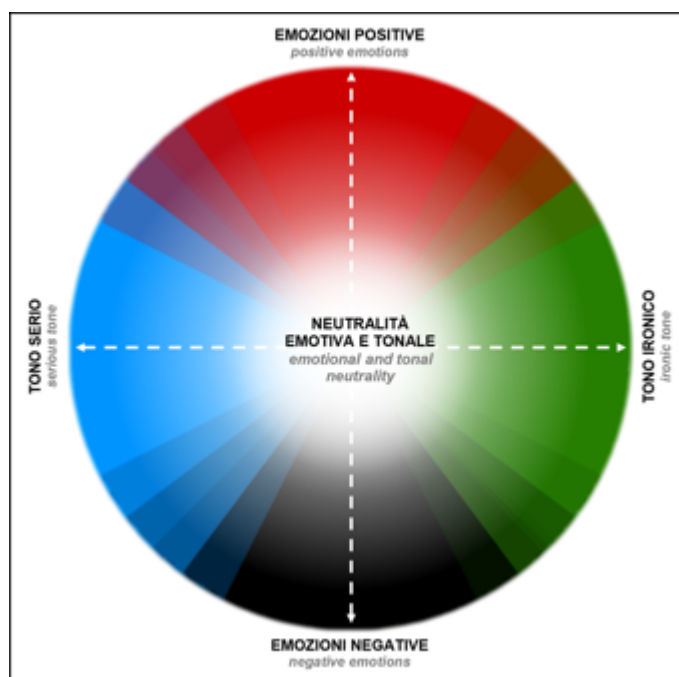


Figura 2. Il *Continuum Analitico CA* che permette la classificazione emotivo/tonale delle *lessie*.

M2 prevede le operazioni di *riscrittura auralizzante*, che permette di ottenere la *sceneggiatura della performance di lettura ad alta voce*. Il risultato delle operazioni previste in questa fase è una vera e propria *partitura di lettura ad alta voce*, che si configura come un *Format di Sceneggiatura FS*.

Il procedimento di analisi PA che permette di ottenere FS si articola in due *manovre*.

- L'individuazione e la segmentazione delle *lessie* di cui si compone il testo [Le(1), Le(2), Le(n)] e delle *pause* che le intervallano [P per le pause brevi, PP per le pause medie e PPP per le pause lunghe]. Si tratta di un'operazione che procede attraverso criteri oggettivi: le *lessie* sono individuate sulla scorta dei capitoli, dei paragrafi e dei capoversi; le *pause* sono distinte tra brevi, medie e lunghe sulla scorta della punteggiatura.
- L'individuazione degli elementi sovrasegmentali: il *tono di voce* della scrittura in terza persona [ad es. le descrizioni, che possono essere To(S)/To(I)/To(X)] e la *caratterizzazione emotiva* del discorso diretto [ad es. i dialoghi/monologhi, che possono essere Em(P)/Em(N)/Em(X)].

Combinando i valori di M1 con gli elementi di M2 si ottiene il Format di Sceneggiatura FS che prevede dunque la notazione che segue:

- Le(n) = la numerazione progressiva di ogni *lessia*;
- P/PP/PPP = la determinazione della durata delle *pause* che intervallato le varie *lessie*;
- To(S/I/X) = il *tono di voce* di ogni *lessia* alla terza persona;
- Em(P/N/X) = la *caratterizzazione emotiva* di ogni *lessia* alla prima persona.

M3 prevede la *lettura ad alta voce* vera e propria, che abbiamo concepito come *interpretazione performativa ad alta voce* da eseguire sulla scorta della partitura ottenuta in M2 attraverso l'impiego del *Format di Sceneggiatura FS*.

Quella in figura 3 è una schematizzazione della sceneggiatura utilizzata durante la sperimentazione.

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor incididunt ut labore et dolore magna aliqua.	Le (1)	To (X) Em (X)	P
Ut enim ad minim veniam, quis nostrud exercitation ullamco laboris nisi ut aliquip ex ea commodo consequat.	Le (2)	To (S) Em (P)	P
Duis aute irure dolor in reprehenderit in voluptate velit esse cillum dolore eu fugiat nulla pariatur.	Le (3)	To (S) Em (N)	PP
Excepteur sint occaecat cupidatat non proident, sunt in culpa qui officia deserunt mollit anim id est laborum.	Le (4)	To (I) Em (N)	PPP
[...]	Le (n)	To (*) Em (*)	P

Figura 3. Simulazione del testo riscritto secondo il *Format di Sceneggiatura FS*: in corrispondenza delle *lessie* (prima colonna da sinistra) compare la notazione che stabilisce l'identificativo numerico (seconda colonna), il tono di voce e la caratterizzazione emotiva (terza colonna) e il tipo di pausa che separa le *lessie* (ultima colonna).

English abstract

Introduction

During the school year 2020-2021 *SECOP edizioni* has launched the "DIGITale" project, a creative contest for secondary school students.

The contest involved students to write short stories inspired by the Sustainable Development Goals of the 2030 Agenda. The teachers who joined the project gave lectures on the topics of the 2030 Agenda during the class of civic education, history and language: they would assess learning outcomes by evaluating the stories written by the students, who could also work in groups.

The publisher received 43 short stories, 15 of which were selected and published in the anthology *La tela digitale* (AA.VV., 2021), which is also accompanied by the audiobook version created by a group of university students coordinated by two scholars, respectively, of linguistics and digital communication.

In this contribution we will introduce the W4AR 1.0 framework to people involved in reading aloud. The W4AR 1.0 framework was designed and tested to transpose a printed text (written for silent reading) in an audio text (read aloud) through its auralized rewriting (ie aimed at reading aloud).

Theoretical frame

As known in language teaching studies, writing and reading (together with speaking and listening) are traditionally considered "four fundamental linguistic skills" (Balboni, 1998).

Writing and reading combine written signs with meanings by exploiting the linguistic knowledge of the speaker, that is the type of phonological, morphosyntactic and lexical knowledge that takes the name of "mental grammar" (Chomsky, 1957). In particular, writing and reading are characterized as receptive skills and the learning of these skills has a separate status from the acquisition of the language system. Learning to write and learning to read is the result of targeted teaching and these skills are configured as a product of the cultural evolution of man (McShane, 1994).

Specifically, reading presupposes the decoding of graphic signs (graphemes) but also and above all the semantic understanding of the lexical elements encoded in those graphemes and, last but not least, the phono-articulatory processing that results in the use of the voice. In this sense, reading aloud is characterized as a bridging ability between written text and oral text that requires the use of both productive and receptive skills.

Research objectives and further developments

Our research proceeds within this theoretical framework. We know that the positive effects of early interventions based on joint reading aloud between parent and child (Batini et al., 2019) or between teacher and student are well documented by studies: our goal here is to create a tool which works for reading aloud in other contexts. We believe that the W4AR 1.0 framework can work for this purpose, so we propose as further research that of measuring the effects of reading aloud (in its shared version in digital communication environments) and its value on the development of linguistic and communicative skills (Sala et al., 2020).

The W4AR 1.0 framework

To create the audio version of the stories in the anthology *La tela digitale*, the starting problem was the "intersemiotic translation" (Jakobson, 1966). In this sense, the passage from the written-text-for-silent-reading (De Mauro, 2014) to the written-text-for-reading-aloud was carried out in a series of seminar meetings in the *Laboratorio di Strategia Comunicativa* of the University of Florence (academic year 2020-2021). The seminar allowed us to design and test version 1.0 of the W4AR (Writing for Aural Reading) framework, which formalizes the process and makes it reproducible in other contexts...

W4AR 1.0 includes 3 operational moments (M1: free silent reading, M2: auralizing rewrite, M3: reading aloud) and the use of 2 tools for the transition from one moment to the next (an *Analytical Continuum AC*, functional to the *Analysis Process AP*, and a *Script Template ST*, aimed at the *Delivery Process DP*). Below we offer their description and an outline of the process leading to the result (figure 1).



Figure 1. Schematic of the process activated by W4AR 1.0.

M1 provides for the free silent reading of the text of the stories finalizing it to what we conceived in the seminar as a hermeneutic interpretation of the expressive values of the text. The criteria followed in this phase are necessarily subjective and follow an analysis procedure that distributes the contents within the *Analytical Continuum AC*.

AC proceeds along two crossed axes that identify 4 emotional/tonal fields, which we have identified through as different colors (figure 2): along the vertical axis runs the continuum between positive emotions [Em(P), shades of red] and negative emotions [Em(N), shades of black]; along the horizontal axis runs the continuum between the serious tone [To(S), shades of blue] and the ironic tone [To(I), shades of green]. At the center is the area of emotional and tonal neutrality [Em(X) and To(X), shades of white].

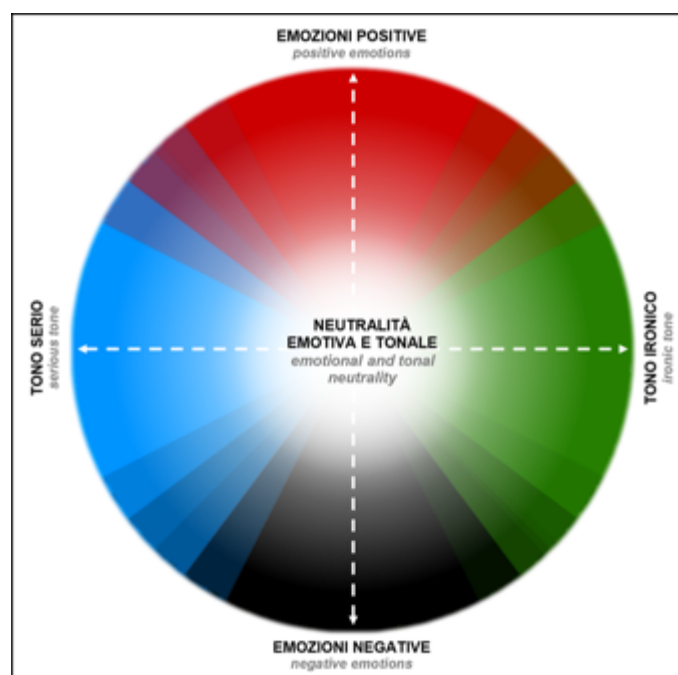


Figure 2. The Analytical Continuum AC that allows the emotional and tonal classification of lexias.

M2 provides for the auralizing rewriting operations, which allows to obtain the script of the reading aloud performance. The result of the operations carried out in this phase is a script for reading aloud, which is configured as a *Script Template ST*.

The *Analysis Process AP* that allows to obtain ST is divided into two operations.

- Identification and segmentation of the lexias of which the text is composed [Le(1), Le(2), Le(n)] and of the pauses between them [P for short pauses, PP for medium pauses and PPP for long pauses]. This is an operation that proceeds through objective criteria: the lexias are identified on the basis of the chapters, paragraphs and other sections; the pauses are distinguished between short, medium and long on the basis of punctuation.
- Identification of the supra-segmental elements: the tone of voice of writing in the third person [eg. descriptions, which can be To(S)/To(I)/To(X)] and the emotional characterization of direct speech [eg. dialogues / monologues, which can be Em(P)/Em(N)/Em(X)].

Combining the values of M1 with the elements of M2 we obtain the *Script Template ST* which therefore provides the following notation:

- Le(n) = the progressive numbering of each lexia;
- P/PP/PPP = the duration of the pauses that separate the various lexias;
- To(S/I/X) = the tone of voice of each third person lexia;
- Em(P/N/X) = the emotional characterization of each first person lexia.

M3 involves reading aloud, which we conceived as a performance that follows the *Script Template ST* created in M2.

Figure 3 shows a schematic of the script used during the experimentation.

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor incididunt ut labore et dolore magna aliqua.	Le (1)	To (X) Em (X)	P
Ut enim ad minim veniam, quis nostrud exercitation ullamco laboris nisi ut aliquip ex ea commodo consequat.	Le (2)	To (S) Em (P)	P
Duis aute irure dolor in reprehenderit in voluptate velit esse cillum dolore eu fugiat nulla pariatur.	Le (3)	To (S) Em (N)	PP
Excepteur sint occaecat cupidatat non proident, sunt in culpa qui officia deserunt mollit anim id est laborum.	Le (4)	To (I) Em (N)	PPP
[...]	Le (n)	To (*) Em (*)	P

Figure 3. Simulation of the text rewritten according to the *Script Template ST*. The notation that appears in correspondence with the lexias (first column from the left) establishes: the numeric identifier (second column), the tone of voice and the emotional characterization (third column) and the type of pause that separates the lexias (last column).

Dalla carta allo schermo. Stato della ricerca e implicazioni cognitive della lettura digitale.

From paper to screen. State of research and cognitive implications of digital reading.

Andrea Nardi (INDIRE)
a.nardi@indire.it

Abstract italiano

Negli ultimi anni la questione relativa alle implicazioni cognitive ed educative della *digital reading* è tornata in auge in ambito accademico a seguito di una serie di fattori concomitanti: i) l'uso crescente di libri di testo digitali per l'attività didattica e la migrazione verso *paperless classrooms* in tutto il mondo (Meishar-Tal & Shonfeld, 2018); ii) l'affermazione di Internet come fonte principale per documentarsi, informarsi ed apprendere; il consolidamento di alcuni meccanismi di funzionamento degli algoritmi informatici che impongono regole alla diffusione delle informazioni e tendono a polarizzare idee, opinioni, credenze e pregiudizi (e.g. *echo chamber* e *filter bubble*, Pariser, 2011; Sunstein, 2009); l'ondata di disinformazione propagatasi durante l'emergenza sanitaria che ha distorto la comunicazione influenzando la comprensione degli eventi pandemici (Zarocostas, 2020); il timore man mano sempre più condiviso che l'incapacità di comprendere testi letti online possa pregiudicare la possibilità che i lettori hanno di 'difendersi' da una serie di narrazioni manipolatorie.

L'ecosistema della lettura digitale è un oggetto complesso e variegato e «lettura digitale» significa oggi tante cose. Ci sono differenze sostanziali tra leggere un tweet, un post, una e-mail, un articolo accademico online, una pagina web e fare riferimento a tutte queste pratiche come «lettura digitale» rischia di ignorare le differenze (Morris, 2016). L'esperienza di lettura che facciamo su un libro di carta e quella che avviene su molti e-reader sono ormai quasi del tutto comparabili. Allo stesso tempo quella di libri elettronici rappresenta una minima parte della complessiva lettura in ambiente digitale. Ed è qui che il dibattito assume oggi nuova rilevanza: quando non si guarda soltanto al 'leggere in digitale', al trasferimento di un libro cartaceo sul supporto elettronico, ma alla più ampia varietà di pratiche di lettura che avvengono online attraverso i nostri numerosi gadget digitali (Nardi, 2022a).

La ricerca sul confronto tra lettura su schermo e lettura su carta è solo agli inizi ed è molto difficile stabilire gli effetti nel lungo periodo dell'uso del medium digitale sulle funzioni cognitive. La questione è inoltre molto complessa perché deve fare i conti con la multidimensionalità della lettura e quindi con l'indagine di aspetti ergonomici, cognitivi, attentivo-percettivi, emotivo-empatici, fenomenologici e socioculturali (Mangen & van der Weel, 2016). Ci sono però evidenti cambiamenti nelle pratiche dei lettori che ci avvertono delle possibili trasformazioni dei processi mentali (Wolf, 2018). Il passaggio dalla carta allo schermo è un processo spesso sottovalutato ma che riguarda principalmente il nuovo contesto della lettura e le abitudini cognitive che questo contesto incoraggia (Nardi, 2015; 2020a).

Quando si analizzano i dati forniti dalle ricerche che hanno confrontato l'efficacia della lettura tradizionale e digitale dobbiamo però tenere in considerazione che ottenere risultati comparabili da queste indagini è un'operazione molto complessa per la molteplicità delle variabili in gioco (Kovac & van der Weel, 2020; Singer & Alexander, 2017; van der Weel & Mangen, 2022). Nonostante questo, i risultati degli studi vengono spesso decontestualizzati dalle condizioni sperimentali che li hanno prodotti, presentati di un modo semplicistico, e

riassunti in dispute del tipo “è meglio leggere su carta o in digitale”. Domande come queste partono però da una errata contrapposizione tra le due esperienze di lettura e andrebbero sostituite con un’analisi che cerchi di superare le dicotomie (Nardi, 2022b) e che di volta in volta prenda in considerazione: le diverse tipologie di testi letti, le specifiche funzionalità degli ambienti di lettura, le caratteristiche dei dispositivi/software utilizzati e via dicendo (Roncaglia, 2021).

Non possiamo tuttavia esimerci da un’indagine che cerchi di capire “cosa stiamo perdendo e guadagnando” in questa transizione. Con le dovute precauzioni, dobbiamo quindi rilevare come tutte le sintesi degli studi più affidabili e pertinenti pubblicate finora (Clinton 2019; Delgado et al. 2018; Furenes et al. 2021; Kong et al. 2018; Singer e Alexander 2017) siano giunte alle medesime conclusioni, ovvero che quando non si leggono testi informativi brevi come news, aggiornamenti, post ma testi più lunghi, complessi, cognitivamente ed emotivamente più impegnativi, la comprensione tende ad essere migliore quando si legge su carta rispetto a quando si legge in digitale. I ricercatori hanno etichettato questo fenomeno come “effetto di inferiorità dello schermo” (Ben-Yehudah e Eshet-Alkalai, 2021) e i risultati spingono a ritenere ancora il medium cartaceo come il migliore per comprendere a fondo un testo, memorizzare ed estrarne nuove informazioni (E-READ, 2019). Negli ultimi anni sono stati fatti considerevoli investimenti nella transizione ai libri di testo digitali ma se si guarda ai potenziali benefici per l’apprendimento, le evidenze a disposizione non sembrano supportare questa scelta, almeno non per tutte le situazioni di apprendimento. Allo stesso tempo le indagini internazionali ci informano che maggiore e più frequente è l’uso della tecnologia digitale in classe, peggiori sono le performance degli studenti ai test di lettura digitale, e che chi studia con più frequenza nel formato cartaceo, rispetto a quello digitale, ha migliori prestazioni di lettura (OECD, 2021). Gli adolescenti che leggono più spesso su carta, in particolar modo testi di narrativa, hanno capacità di lettura significativamente più forti e questi lettori sembrano poi ottimizzare anche l’uso della tecnologia digitale (OECD, 2021; Jerrim & Moss, 2019). Sono in linea con questi risultati quelli provenienti da ricerche svolte in ambito nazionale (Gui et al., 2021).

I dati relativi alle abitudini di lettura nel nostro Paese non sono più rassicuranti, mostrando da anni una progressiva disaffezione alla pratica del leggere (ISTAT, 2019; 2021). Indipendentemente dalla propensione o meno all’uso di dispositivi di lettura digitali, i lettori sono rimasti tenacemente fedeli al modello tradizionale della forma-libro (Roncaglia, 2021). La maggior parte degli studenti preferisce ancora optare per il libro di testo tradizionale (AIE-MIUR, 2019). Allo stesso tempo si registra una riduzione progressiva del tempo che i giovani dedicano alla lettura lunga, senza distrazioni, sia di narrativa che di saggistica (CEPELL-AIE 2021). La scomparsa della lettura lunga (*long-form reading*) è evidente anche nell’istruzione superiore, dove i professori assegnano testi più brevi e meno complessi perché si rendono conto che gli studenti sono impreparati alla lettura attenta e paziente di testi più impegnativi (Baron & Mangen, 2021). La disabitudine dei lettori a questa importante pratica cognitiva è probabilmente uno dei fattori che concorrono alle maggiori difficoltà di comprensione della lettura (INVALSI, 2022; OECD, 2019). Gli studi svolti a livello internazionale registrano contestualmente un progressivo deterioramento delle performance di lettura che sarebbe dovuto alla maggior esposizione dei giovani lettori al mezzo digitale (Delgado et al. 2018; Kovac & van der Weel, 2020) e un declino nelle pratiche di lettura di livello superiore, competenze da sempre importanti, ma che oggi divengono vitali per gestire le complessità del nuovo contesto mediale ed informativo (Schüller-Zwierlein et al., 2022).

Il dibattito sulla lettura digitale si configura quindi come una questione di vitale importanza per la salute della democrazia partecipativa nel momento in cui i lettori non risultano attrezzati per disvelare le semplificazioni populiste, le fake news, le teorie del complotto e la disinformazione, risultano più vulnerabili alla manipolazione e si riduce la loro capacità di prendere decisioni informate (Schüller-Zwierlein et al., 2022). Non si tratta ovviamente di una disputa tra sostenitori del cartaceo o del digitale; non si deve cadere in trappole argomentative nostalgiche così come in atteggiamenti di fascinazione tecnologica. La scuola e la ricerca si dovranno però impegnare nei prossimi anni per non precludere ai lettori del futuro le abilità cognitive che fino ad oggi erano garantite dalla lettura tradizionale, arginando i possibili fenomeni di impoverimento cognitivo. Occorre immaginare strategie compensative ai possibili scompensi del digitale, da una parte alfabetizzando ad un uso critico/consapevole dei nuovi linguaggi e dall'altra creando le condizioni perché i vecchi alfabeti non vengano dismessi, alimentando quella situazione di bi-alfabetismo promossa a più riprese da Maryanne Wolf (Wolf, 2009; 2016; 2018; 2022).

Quali sono le sfide cognitive poste dal passaggio da una lettura tradizionale alla lettura digitale, online e su schermo? Quali sono le evidenze fornite dalla neurolettura circa le implicazioni cognitive di questa transizione? Le nuove modalità di lettura ristrutturano le nostre abitudini cognitive e il nostro pensiero? E quali competenze devono acquisire i lettori di oggi per leggere criticamente nel nuovo ecosistema digitale? L'intervento cercherà di rispondere a queste domande, fornendo indicazioni sulle possibili strategie didattiche da implementare per supportare e coinvolgere gli studenti in letture critiche, riflessive e profonde anche attraverso lo schermo.

English abstract

In recent years, the question regarding the cognitive and educational implications of *digital reading* has come back into vogue in academia as a result of several concomitant factors: (i) the increasing use of digital textbooks for teaching activities and the migration towards *paperless classrooms* worldwide (Meishar-Tal & Shonfeld, 2018); (ii) the emergence of the Internet as the primary source for documenting, informing and learning; the consolidation of specific mechanisms of operation of computer algorithms that impose rules on the dissemination of information and tend to polarise ideas, opinions, beliefs and prejudices (e.g. *echo chamber* and *filter bubble*, Pariser, 2011; Sunstein, 2009); the wave of misinformation propagated during the health emergency that distorted communication by influencing the understanding of pandemic events (Zarocostas, 2020); the increasingly shared fear that the inability to understand texts read online may undermine the ability of readers to 'defend' themselves against a series of manipulative narratives. The digital reading ecosystem is a complex and diverse thing, and 'digital reading' today means many things. There are substantial differences between reading a tweet, a post, an email, an online academic article or a web page, and referring to all these practices as 'digital reading' risks to ignore the differences (Morris, 2016). The reading experience we have on a paper book and the one we have on many e-readers are now almost entirely comparable. At the same time, e-books represent a tiny part of the overall reading in the digital environment. And this is where the debate takes on new relevance today: when we look not only at 'reading digitally', at the transfer of a paper book to the electronic medium but also at the wider variety of reading practices that take place online through our many digital gadgets (Nardi, 2022a).

Research on the comparison between reading on screen and reading on paper is only in its infancy, and it isn't effortless to establish the long-term effects of the use of the digital medium on cognitive functions. Moreover, the issue is very complex because it has to deal with the multidimensionality of reading. Thus with the investigation of ergonomic, cognitive, attentional-perceptual, emotional, phenomenological and sociocultural aspects (Mangen & van der Weel, 2016). However, there are evident changes in readers' practices that alert us to possible transformations in mental processes (Wolf, 2018). The shift from paper to screen is an often underestimated process, but one that mainly concerns the new reading context and the cognitive habits that this context encourages (Nardi, 2015; 2020a). However, when analysing the data provided by comparative studies on the effectiveness of traditional and digital reading, we must bear in mind that obtaining comparable results from these investigations is a very complex task due to the multiplicity of variables involved (Kovac & van der Weel, 2020; Singer & Alexander, 2017; van der Weel & Mangen, 2022). Despite this, the results of studies are often decontextualised from the experimental conditions that produced them. They are then presented simplistically and summarised in disputes such as "is it better to read on paper or digitally?". Questions such as these, however, start from an erroneous opposition between the two reading experiences and should be replaced with an analysis that seeks to overcome the dichotomies (Nardi, 2022b) and that, from time to time, takes into consideration the different types of texts read, the specific functionalities of the reading environments, the characteristics of the devices/software used and so on (Roncaglia, 2021).

However, we cannot exempt ourselves from an investigation that seeks to understand "what we are losing and gaining" in this transition. With due caution, we must therefore note how all the syntheses of the most reliable and relevant studies published so far (Clinton 2019; Delgado et al. 2018; Furenes et al. 2021; Kong et al. 2018; Singer and Alexander 2017) have come to the same conclusions. Namely, when reading not short informational texts such as news, updates and posts but longer, more complex, cognitively and emotionally challenging texts, comprehension tends to be better when reading on paper than digitally. Researchers have labelled this phenomenon as the "screen inferiority effect" (Ben-Yehudah and Eshet-Alkalai, 2021). The results urge that the paper medium is still the best for thoroughly understanding a text and memorising and extracting new information from it (E-READ, 2019). Considerable investments have been made in the transition to digital textbooks in recent years. Still, when looking at the potential benefits for learning, the available evidence does not seem to support this choice, at least not for all learning situations. At the same time, international surveys inform us that the more significant and frequent the use of digital technology in the classroom, the worse students' performance on digital reading tests, and that those who study more frequently in paper format, as opposed to digital, have better reading performance (OECD, 2021). Adolescents who read more often on paper, especially fiction texts, have significantly stronger reading skills, and these readers also seem to optimise their use of digital technology (Jerrim & Moss, 2019; OECD, 2021). In line with these findings are those from national research (Gui et al., 2021).

The data on reading habits in our country is no longer reassuring, showing a progressive disaffection to the practice of reading (ISTAT, 2019; 2021). Regardless of the propensity or otherwise to use digital reading devices, readers have remained tenaciously faithful to the traditional model of the book-form (Roncaglia, 2021). Most students still prefer to opt for the traditional textbook (AIE-MIUR, 2019). At the same time, there is a gradual reduction in the amount of time young people devote to extended, distraction-free reading of both

fiction and non-fiction (CEPELL-AIE, 2021). The disappearance of *long-form reading* is also evident in higher education, where professors assign shorter, less complex texts because they realise that students are unprepared for the careful and patient reading of more challenging texts (Baron & Mangen, 2021). Readers' disaccustomedness to this critical cognitive practice is probably one of the factors contributing to the most significant difficulties in reading comprehension (INVALSI, 2022; OECD, 2019). Studies carried out at the international level simultaneously record a progressive deterioration in reading performance that would be due to the increased exposure of young readers to the digital medium (Delgado et al. 2018; Kovac & van der Weel, 2020) and a decline in higher-level reading practices. Skills that have always been important but today are becoming vital in order to manage the complexities of the new media and information context (Schüller-Zwierlein et al., 2022).

The debate on digital reading is thus a crucial issue for the health of participatory democracy at a time when readers are: ill-equipped to uncover populist simplifications, fake news, conspiracy theories and misinformation, more vulnerable to manipulation, and their ability to make informed decisions is reduced (E-READ, 2019; Schüller-Zwierlein et al., 2022). This is obviously not a dispute between paper or digital supporters; one should neither fall into nostalgic argumentative traps nor into attitudes of technological fascination. Schools and research, however, will have to commit themselves in the coming years so as not to preclude future readers from the cognitive abilities that were hitherto guaranteed by traditional reading, stemming the possible phenomena of cognitive impoverishment. It is necessary to devise compensatory strategies for the potential imbalances caused by digital transformation. On the one hand, by literalising a critical/aware use of the new languages, and on the other hand, by creating the conditions so that the old alphabets are not discarded, fuelling that situation of biliteracy promoted on several occasions by Maryanne Wolf (Wolf, 2009; 2016; 2018; 2022).

What are the cognitive challenges posed by transitioning from traditional reading to digital, online and screen-based reading? What is the evidence from neuro-reading about the cognitive implications of this transition? Do the new reading modes restructure our cognitive habits and thinking? And what skills do today's readers need to acquire to read critically in the new digital ecosystem? The talk will attempt to answer these questions, providing indications on possible teaching strategies to be implemented to support and engage students in critical, reflective and deep reading, also through the screen.

Il cervello che legge: il connubio educativo e di apprendimento.

The Reading Brain: The Educational And Learning Combination.

Riccardo Sebastiani (Università degli Studi di Perugia)

riccardo.sebastiani@unipg.it

Abstract italiano

La lettura non è solo un esercizio di stile o di espressione ma è l'atto più "inclusivo" che esista perché, ad ogni latitudine, l'azione cerebrale che sta dietro all'azione di leggere è regolata da due sistemi cerebrali universali, a prescindere dalla cultura a cui si appartiene.

Le aree cerebrali che si attivano nel produrre il linguaggio sono situate principalmente nell'emisfero di sinistra e in altre aree deputate all'elaborazione visiva. La padronanza del

linguaggio scritto è fortemente condizionata dall'apprendimento di quelle regole che collegano codici scritti, suoni e significati delle parole. Grazie a questi meccanismi si producono cambiamenti strutturali e funzionali del cervello che, oltre ad immagazzinare, elabora le informazioni necessaria a creare delle mappe concettuali indispensabili per il processo educativo.

La lettura, soprattutto quella ad alta voce, permette al discente di relazionarsi con il proprio timbro di voce modulando sia la ritmica che la frequenza, modulando il volume e l'espressività facendo sì che affini le tecniche e prenda confidenza con il proprio corpo. Non solo, la lettura ad alta voce sfida la paura di esporsi in pubblico e permette di assumere un atteggiamento più maturo e professionale un modo, insomma, per vincere la timidezza e la paura di esporsi davanti agli altri.

Non solo, ma è stato dimostrato che è più facile ricordare un testo se la lettura dello stesso avviene ad alta voce perché l'ascolto, anche di sé stessi, fa sì che le informazioni si ancorino nel cervello anche attraverso le immagini.

La lettura, come già scritto, permette la "collaborazione" tra le diverse aree cerebrali e mentre il lato sinistro del cervello analizza il senso delle parole, il lato destro integra fra loro i dati 'razionali', vive emozioni e le rielabora.

L'emozione influenza i processi cognitivi: in particolare memoria, percezione e decisioni. E il lato "emotivo" del cervello è molto attento a cogliere pause, intonazioni, accenti e ritmo adottati da chi legge.

La lettura, infatti, ha il potere sotteso di smuovere e vibrare le emozioni come sosteneva Proust: "forse non ci sono giorni della nostra adolescenza vissuti con altrettanta pienezza di quelli che abbiamo creduto di trascorrere senza averli vissuti, quelli passati in compagnia del libro prediletto" (M. Proust, *Del Piacere di Leggere*, Passigli Editori, Firenze, 1997, p.85).

Recenti studi, inoltre, hanno dimostrato che la lettura a voce alta è molto più che un trasferimento di informazioni che vanno ad arricchire il vocabolario del bambino: la lettura è pari ad un atto sociale imprescindibile dalla relazione emotiva. Tale condizione fa entrare in gioco l'autoregolazione. "L'emergere delle abilità di autoregolazione è una componente essenziale dello sviluppo e rappresenta nei primi anni della crescita un risultato di notevole complessità.: le funzioni esecutive e la capacità di regolare le emozioni, abilità necessarie per raggiungere i propri obiettivi, sono mediate dalla capacità individuale di regolazione (Piccolo LDR, Weisleder A, Oliveira JBA, et al., *J Dev Behav Pediatr.* 2021 Jul 1)".

La capacità di autoregolazione è un meccanismo importante che la lettura ad alta voce va ad ampliare influenzando, così, non solo il linguaggio ma anche i processi cognitivi.

La lettura ad alta voce può diventare, così, uno strumento potente di trasmissione di contenuti, idee, conoscenze che la scuola e gli insegnanti opportunamente motivati e preparati possono sfruttare per raggiungere obiettivi cognitivi e trasversali che facilitino l'attività didattica aumentando la motivazione ad apprendere.

Qualunque sia la strada percorsa, gli approcci cognitivi condividono l'obiettivo (stimolare la plasticità neuronale), la procedura (sollecitare le funzioni cognitive, mettendo il soggetto in condizione d'apprendimento), la tecnica (confrontarlo a problemi la cui soluzione esige che si mobilitino le funzioni cognitive) perché pongono problemi che fanno sì che si mobilitino delle funzioni superiori, in modo da stimolare la riconfigurazione dei circuiti cerebrali e delle connessioni funzionali.

In questa ottica appare ancora più indispensabile indagare come l'insieme delle funzioni cerebrali che stanno dietro la lettura siano d'ausilio nell'ambito della ricerca educativa. Non

solo, ma risultano indispensabili anche nella relazione familiare e, conseguentemente, nei processi di apprendimento.

English abstract

Reading is not just an exercise in style or expression but it is the most "inclusive" act that exists because, at every latitude, the cerebral action behind the action of reading is regulated by two universal cerebral systems, one regardless of the culture to which you belong.

The brain areas that are activated to produce language are located mainly in the left hemisphere and in other areas responsible for visual processing. The mastery of written language is strongly conditioned by the learning of those rules that connect written codes, sounds and meanings of words. Thanks to these mechanisms, structural and functional changes are produced in the brain which, in addition to storing, processes the information necessary to create conceptual maps essential for the educational process.

Reading, especially reading aloud, allows the student to relate to his own timbre of voice by modulating rhythm and frequency, modulating volume and expressiveness, making him refine his techniques and familiarize himself with his own body. Not only that, reading aloud challenges the fear of exposing oneself in public and allows one to assume a more mature and professional attitude, a way, in short, to overcome shyness and the fear of exposing oneself in front of others.

Not only that, but it has been shown that it is easier to remember a text if you read it aloud because listening, even to yourself, causes information to become anchored in the brain also through images.

Reading, as already written, allows the "collaboration" between the different brain areas and while the left side of the brain analyzes the meaning of words, the right side integrates the 'rational' data, experiences emotions and elaborates them.

Emotion influences cognitive processes: in particular memory, perception and decisions. And the "emotional" side of the brain is very attentive to catch pauses, intonations, accents and rhythm adopted by the reader.

In fact, reading has the underlying power to move and vibrate emotions as Proust claimed: "perhaps there are no days of our adolescence lived with as much fullness as those we thought we would pass without having lived them, those spent in the company of the favorite book" (M. Proust, *Del Piacere di Leggere*, Passigli Editori, Firenze, 1997, p.85).

Furthermore, recent studies have shown that reading aloud is much more than a transfer of information that enriches the child's vocabulary: reading is equal to a social act essential to the emotional relationship. This condition brings self-regulation into play. "The emergence of self-regulation skills is an essential component of development and represents a result of considerable complexity in the first years of growth: executive functions and the ability to regulate emotions, skills necessary to achieve one's goals, are mediated by individual capacity to regulate (Piccolo LDR, Weisleder A, Oliveira JBA, et al., *J Dev Behav Pediatr.* 2021 Jul 1)".

The ability to self-regulate is an important mechanism that reading aloud expands, thus influencing not only language but also cognitive processes.

Thus, reading aloud can become a powerful tool for transmitting content, ideas, knowledge that the school and suitably motivated and prepared teachers can exploit to achieve cognitive and transversal objectives that facilitate the teaching activity by increasing the motivation to learn .

Whatever the path followed, the cognitive approaches share the objective (stimulating neuronal plasticity), the procedure (stimulating the cognitive functions, putting the subject in a learning condition), the technique (confronting him with problems whose solution requires mobilize cognitive functions) because they pose problems that cause higher functions to be mobilized, so as to stimulate the reconfiguration of brain circuits and functional connections.

From this point of view, it seems even more essential to investigate how the set of brain functions behind reading are of help in the field of educational research. Not only that, but they are also indispensable in the family relationship and, consequently, in the learning processes.

Scarica attraverso il QR code la bibliografia della SESSIONE 4- Altre tematiche connesse alla lettura o alla lettura ad alta voce.

