

SEZIONE A TEMA LIBERO

Promuovere il piacere della lettura viaggiando nel cielo con Gianni Rodari.

Fostering the pleasure of reading by traveling in the sky with Gianni Rodari.

Paola Cortiana, Università degli Studi di Torino.

Silvia Garbo, Miur.

Vittorio Grotto, Centro di Documentazione Didattica di Santorso (VI).

ABSTRACT ITALIANO

La presente ricerca si prefigge di esplorare il tema del piacere della lettura, indagando il ruolo educativo della scuola e delle pratiche in essa adottate al fine di creare un rapporto positivo tra gli studenti e il libro. Lo studio è basato sull'ipotesi che il proporre un approccio rinnovato al testo possa favorire un atteggiamento positivo verso la lettura, che può diventare un'esperienza gradevole per gli alunni, che attraverso essa hanno la possibilità di immergersi in nuovi mondi. Lo studio coinvolge gli alunni di due classi quarte di scuola primaria e si articola in tre fasi: la fase di pre-intervento, la fase di intervento e la fase di post intervento. Le fasi di pre e post intervento vedono la somministrazione di un adattamento del questionario di Tellegen e Frankhuisen (2001). La fase di intervento prevede lo svolgimento del progetto *Viaggio nel libro*, percorso di lettura e scrittura dentro a un'opera narrativa: il testo scelto per l'intervento è "La torta in cielo" di Gianni Rodari. L'analisi dei dati conferma l'efficacia di una didattica incentrata su un approccio rinnovato al testo, capace di creare un rapporto positivo tra gli alunni e i libri, in cui viene valorizzato il piacere di leggere.

ENGLISH ABSTRACT

The aim of this research is to explore the theme of the pleasure of reading, investigating the educational role of the school and practices it has adopted in order to create a positive relationship between students and books. The study is based on the hypothesis that propose a renewed approach to the text can promote a positive attitude towards reading, which can become a pleasant experience for the students who, through it, have the opportunity to dive into new worlds. The study involves two groups of fourth grade pupils of primary school and is organized into three phases: the pre-intervention phase, the intervention phase and the post-intervention phase. The pre and post intervention phases see the administration of an adaptation of the questionnaire on the pleasure of reading by Tellegen e Frankhuisen (2001). The intervention phase involves the development the the project "A trip into books", a reading – wrtiting educational project across narrative books; the chosen novel is La torta in cielo" by Gianni Rodari. The The analysis of the data confirms the effectiveness of a teaching focused on a renewed approach to the text, able to create a positive relationship between students and books, where it is valued the pure pleasure of reading.

Introduzione

Ascoltare e leggere storie fin da piccoli è fondamentale per divenire adulti dotati di capacità critica e sensibilità: ma che cosa è possibile fare come educatori affinché i bambini un giorno leggano e amino Calvino, Dostoevskij, Flaubert, assaporando il valore dell'ope-

ra e riconoscendo l'umanità dei protagonisti e l'universalità dei valori che i classici della letteratura veicolano?

La scuola è chiamata, insieme alla famiglia e alle altre realtà educative, a dare il suo contributo a promuovere il *piacere della lettura*, favorendo l'incontro con i libri, così che questi ultimi siano compagni di viaggio familiari e fidati per tutta la vita. Siamo in anni di transizione da una cultura basata sulla carta stampata, la cui comprensione presuppone una lettura profonda, a una cultura influenzata dagli strumenti digitali, che tendono a una lettura più superficiale e veloce (Wolf, 2018). C'è il rischio che la società inizi a perdere l'attenzione necessaria per dare tempo alle facoltà umane fondamentali che costituiscono e mantengono la lettura profonda. Per contrastare questa tendenza, la scuola deve essere in prima linea, cercando nuovi modi per educare i ragazzi all'ascolto e alla lettura, rimotivandoli.

Presentiamo di seguito i risultati di una ricerca compiuta nella scuola primaria, che si rivela particolarmente significativa vista la ricorrenza dell'anno rodariano.

Il piacere della lettura

Il piacere della lettura è stato oggetto di numerose ricerche a partire da anni '80: alcuni studiosi hanno messo in relazione il piacere alla lettura con l'interesse suscitato da ciò che si legge o con la soddisfazione ricavata dall'atto di lettura (Clark, Rumboldt, 2006); altri hanno descritto la lettura per piacere come un'attività che dipende dalle esperienze precedenti del lettore, dalle sue concezioni del sé e del mondo (Miall, 1986) e dal contesto sociale (Graff, 1982). Un rinnovamento significativo nello studio del piacere della lettura è stato apportato dal filone teorico del *Reading Response Criticism*, che fa riferimento alla risposta positiva del lettore al testo, con ricerche che hanno indagato la lettura finalizzata allo svago (Greaney, 1980), la lettura ludica (Nell, 1988) e ricreativa (McKenna, Kear, Ellsworth, 1995), la lettura indipendente e volontaria (Cullinan, 2000).

Se ad oggi risulta ancora difficile dare una definizione che consideri il piacere in tutte le sue componenti, la maggior parte degli studiosi è concorde nel definirlo come un'emozione che nasce dall'incontro tra componenti cognitive e affettive, e che è alla base di un rapporto positivo e coinvolgente con la storia, in quanto permette al lettore di apprezzare il testo e di utilizzare l'immaginazione, grazie alla quale è possibile accrescere le proprie conoscenze emotive e cognitive (Levorato, 2000).

Grazie ai contributi offerti dal *Reader Response Criticism*, la risposta del lettore è ulteriormente analizzata e approfondita; gli studiosi Beach e Hinds (1991) in particolare hanno individuato nella risposta del lettore alcuni atteggiamenti che sono così identificabili: il *coinvolgimento*, ossia la disponibilità ad entrare nella realtà fittizia; l'*interpretazione*, che corrisponde alla capacità di comprendere il punto di vista dell'autore e di ricercare collegamenti con il proprio vissuto; l'*atteggiamento valutativo*, che corrisponde a una presa di posizione; e infine un'*attitudine problematica* al testo, che corrisponde a porsi domande e a cercare spiegazioni. Al 1994 risale la messa a punto di uno strumento fondamentale per indagare la risposta del lettore: il *Literature Response Questionnaire* di Miall e Kuiken, che individua sette aspetti nella risposta del lettore a un testo letterario. Tra questi, ricordiamo l'immedesimazione, l'empatia, lo svago e la vividezza, tutti

atteggiamenti che promuovono un rapporto intimo e piacevole con il libro e vanno considerati nella costruzione e conduzione di percorsi di educazione al testo. Numerose ricerche hanno infatti evidenziato come un rapporto piacevole con il libro sia fondamentale nel promuovere la formazione di lettori esperti e appassionati fin dalla prima infanzia: un atteggiamento positivo nei confronti del leggere già dai primi anni di vita contribuisce al piacere della lettura che dura tutta la vita (Aarnouse & Van Leeuwe, 1998; Shazila, A.; Puteri Rohani, M., Abdul, R.; Roszainora, S.; Razita, M.; Norliana, G. et al., 2012), ha ripercussioni emotive e sociali positive (Clark & Rumbold, 2006), aiutando, anche in età adulta, ad affrontare la solitudine e a combattere i sentimenti negativi (Rane-Szostak, Herth, 1995).

L'analisi di Levorato (2000) risulta particolarmente significativa nello studio del piacere della lettura e delle sue potenzialità: la studiosa propone un approccio che integra le componenti affettivo-energetiche e quelle cognitive, basato sulla tesi che la lettura genera un particolare forma di piacere, che nasce nell'incontro tra l'architettura dei contenuti della mente e la narrativa.

Secondo Levorato il piacere può essere determinato da qualcosa di particolarmente significativo per il sé: si prova dunque piacere quando ci si immerge completamente in un'attività che viene percepita come appagante e gradevole e quando si sente la volontà e il desiderio di continuarla. La studiosa, nel suo studio fenomenologico sul piacere, analizza ulteriormente la risposta del lettore, distinguendo quattordici tipologie di piacere che possono essere vissute mentre si legge (pp. 124-130); la lunga lista di piaceri individuata dalla studiosa può essere ricondotta a due grandi bisogni umani: il bisogno di stabilità e sicurezza da un lato e il bisogno della mente di modificarsi e innovarsi dall'altro. In questo secondo gruppo rientra anche il piacere del riconoscimento della macchina narrativa e dall'apprezzamento dello stile: anche il lettore più inesperto può provare piacere nell'assaporare "il sapore massimo di ogni parola" (Campo, 1987), riconoscendo "percezioni, pensieri, scopi ed emozioni che il linguaggio quotidiano fatica a comunicare" (Levorato, p. 126).

Educare ai piaceri della lettura a scuola

La letteratura evidenzia che per favorire l'incontro con i piaceri della lettura a scuola l'insegnante può andare verso l'interpretazione e la pratica dialogica, superando la concezione didatticistica della letteratura basata sull'analisi testuale (Cisotto, 2006; Blezza Picherle, 2013).

Un percorso proficuo di educazione alla lettura riconosce la centralità della lettura e delle letture dei singoli come membri di una comunità: mettere al centro il lettore con le sue interpretazioni fa infatti della classe una comunità ermeneutica o comunità di discorso (Boscolo, 2002), che prefigura al suo interno una civiltà del dialogo (Luperini, 2013). La comunità di discorso è una comunità dialogica fondata sulla problematicità della lettura (Santi, 2016), che fa vivere e rivivere un testo in modi sempre nuovi; una classe in cui viene riservata particolare attenzione alle metodologie collaborative di lavoro, come l'apprendimento cooperativo e la co-costruzione della conoscenza tramite discussione, in cui l'interazione viene realizzata a più livelli, secondo la tecnica dell'insegnamento

reciproco (Palincsar & Brown, 1984), che prevede che il lettore, in piccolo gruppo formuli ipotesi e previsioni, faccia domande ai compagni, spieghi porzioni di testo e riassume agli altri (Bertolini, 2012).

Il significato di un racconto emerge così dalla conversazione e dalla problematicizzazione: ogni storia può essere interpretata in una molteplicità di modi diversi, e solo condividendo e interpretando gli elementi critici di un testo sarà possibile scoprire il significato che il testo assume per ciascuno e arrivare a sviluppare immagini condivise sugli argomenti.

All'interno di un clima di conoscenza, gioco, intrattenimento e collaborazione, può avvenire un percorso di avvicinamento alla lettura delle esperienze di lettura accompagnate da attività e sostenute da facilitazioni procedurali, in cui il docente riveste un ruolo centrale, perché media e promuove il dialogo e la riflessione critica sul testo, a partire dalla lettura ad alta voce.

La lettura del testo ad alta voce da parte dell'insegnante è una strategia che può favorire l'immedesimazione nella storia e la comprensione della narrazione, tanto a casa, dove permette di creare un'atmosfera calda e rassicurante, quanto tra i banchi di scuola. La lettura ad alta voce favorisce inoltre lo sviluppo del linguaggio e l'arricchimento lessicale, rivelandosi uno strumento per abituare i bambini all'ascolto, dilatando i tempi di attenzione e favorendo processi cognitivi molto simili a quelli che avvengono nella mente di un lettore esperto (Cisotto, 2006). L'educatore può alternare momenti di lettura ad alta voce a momenti di racconto di alcuni passaggi, così da rendere la narrazione più coinvolgente e fruibile; può inoltre ritornare su alcuni passaggi (*rilettura*), per chiarire determinati passaggi e per far rivivere emozioni (Cardarello, 2004). La lettura può essere interrotta per permettere la formulazione di domande aperte, caratteristiche di una fase di approfondimento che segue una prima fase di esplorazione e verbalizzazione (Crowell 1981; Kunen & Duncan 1983; Shapiro & Hudson 1991; Bassa Poropat & De Vecchi 1995; Lumbelli 2003; Bertolini, 2012). La formulazione delle domande viene accompagnata da momenti di discussione, che precedono e/o concludono ogni attività di lettura, per arrivare a conoscenze condivise e alla socializzazione delle singole riflessioni, nell'ambito di una reale comunità di discorso.

Il progetto *Viaggio nel libro*

Il Progetto *Viaggio nel libro e dintorni* (Vitella, Grotto, Cortiana, 2018) è un progetto di lavoro di *lettura e scrittura* sul testo narrativo, per insegnanti d'italiano del primo e secondo ciclo di istruzione, che decidono di affidare alla lettura di un libro nella loro classe la programmazione dell'insegnamento di lingua italiana. Il progetto, ideato da Marilena Vitella e Vittorio Grotto del Centro di Documentazione Didattica di Santorso (VI) si basa sulla condivisione di un libro di narrativa in classe attraverso la voce dell'insegnante. Gli alunni non hanno il libro. È l'insegnante che *mette in scena la voce* e realizza la *poetica della lettura ad alta voce* (Cisotto, 2006).

Si pone, nell'arco di un intero anno scolastico, il raggiungimento dei principali obiettivi di apprendimento riferiti all'Educazione Linguistica, in generale, e in particolare a tre dei suoi cinque nuclei fondanti (Cisotto, 2006): *composizione scritta, comprensione del testo,*

interpretazione, mediante un “approccio per competenze che prevede la creazione di ambienti di apprendimento per la costruzione attiva del sapere da parte degli alunni” (Castoldi, 2016).

Il laboratorio di lettura si fonda sull’obiettivo fondamentale di trasmettere il *piacere della lettura*, e successivamente l’obiettivo di *insegnare a leggere*, nel duplice significato di conquistare una lettura profonda del testo (Wolf, 2018), e di imparare a fare della buona semiotica della narrativa (Eco, 2013), per impadronirsi delle tecniche, così utili per l’apprendimento dello scrivere. Analizzare le scritture d’autore è un esercizio utile per “comprovare che dietro una bella storia c’è sempre un sapientissimo lavoro di costruzione e che per un narratore conoscere bene i “ferri del mestiere” è condizione non sufficiente ma senz’altro necessaria (Cerami, 1996).

La prima fase del laboratorio comporta la “lettura” della copertina dell’opera di narrativa scelta. Uno dei meccanismi che si mette in atto quando si ascolta o si legge un testo è quello di *costruirsi delle attese* su quello che il testo dirà. Si può far prendere consapevolezza di questo processo fondamentale, proprio cominciando dal “luogo” di primo impatto con il racconto, la copertina, ricca di indizi, testuali ed iconici, che forniscono informazioni esplicite ed implicite, base di partenza per la formulazione di ipotesi ed anticipazioni sul contenuto del libro che verrà letto.

Inizia successivamente la lettura a viva voce dell’insegnante dei vari capitoli. Sarà una lettura interrotta da domande poste dall’insegnante stesso per guidare il processo inferenziale (Cisotto, 2006), sollecitando il pensiero ad alta voce degli alunni. È una procedura di *problem-solving* che mira a condurre gli alunni a produrre inferenze, sia attraverso il recupero di schemi di conoscenza pertinenti, sia ponendo un’attenzione più fine e distribuita agli indizi suggeriti dal testo stesso (Lumbelli 2009). La classe diventa così comunità di discorso (Boscolo, 2002) in cui l’insegnante legge, guida la discussione e il confronto. Una comunità di ricerca, perché si arriva a conclusioni condivise, aperte sempre a nuove conquiste. E qui trova il proprio spazio anche l’alunno più debole, perché viene presa in considerazione la sua opinione. È una didattica inclusiva (Stella, 2016).

Particolare importanza assume nel laboratorio di lettura, la formulazione di inferenze degli stati interni dei personaggi (Cisotto, 2006). Ciò permette all’alunno, da una parte di instaurare un incontro personale con il testo, e dall’altra di acquisire una sorta di “*alfabetizzazione emozionale*”, in quanto aiuta a raggiungere una maggiore consapevolezza del proprio vissuto emotivo-affettivo (Bleza Picherle, 2004).

L’ultima fase del laboratorio di lettura prevede il ritorno al testo letto per analizzarlo e coglierne la struttura, e la bellezza del linguaggio evocativo, attraverso gli artifici che lo generano, dando la possibilità così di creare un repertorio personale e di classe (Cisotto, 2015), da mettere a disposizione durante il laboratorio di scrittura.

La ricerca: ipotesi e metodo

Alla luce di questo contesto teorico, si è partiti dalla domanda su quale ruolo può rivestire la scuola nel favorire il piacere alla lettura; individuato nel progetto *Viaggio nel libro* un approccio capace di far percepire la lettura come pratica stimolante, è stata

formulata la seguente ipotesi: l'approccio conversazionale e incentrato sulla lettura ad alta voce del progetto *Viaggio nel libro* può promuovere un'attitudine positiva verso la lettura.

La presente ricerca è riconducibile al paradigma empirico - sperimentale e presenta finalità esplorative; si è ricorso, nello specifico, al metodo quasi - sperimentale (Felisatti & Mazzucco, 2013), che ha previsto una fase di pre-intervento, intervento e post-intervento.

I partecipanti

Gli alunni coinvolti nel progetto sono stati i 37 alunni di due classi quarte della scuola primaria "Falcone e Borsellino", plesso dell'Istituto Comprensivo di Albignasego. Gli alunni hanno già confidenza con alcune attività riguardanti la lettura, in particolare hanno svolto percorsi mirati a sviluppare la competenza pragmatico - testuale.

Gli strumenti

Lo strumento adottato per la verifica dell'ipotesi è stato una rielaborazione del questionario di Tellegen e Frankhuisen (2001): attraverso tale questionario validato, le due ricercatrici hanno costruito "un modello di interazione tra importanti aspetti dell'atteggiamento di lettura spontaneo, indicando che oltre il 50% del piacere della lettura può essere spiegato dalle sue interazioni con 7 aspetti dell'atteggiamento di lettura" (Tellegen & Frankhuisen, 2001, p. 5) aventi come punto fondamentale l'attenzione assorta.

TAB. 1 - ITEM RELATIVI ALL'IMMAGINAZIONE

| Immaginazione |
|--|
| 1 - Se leggo una storia mi riconosco facilmente nei personaggi |
| 8 - Quando leggo mi sembra di vedere le persone della storia |
| 14 - Quando leggo mi sembra di far parte della storia |
| 16 - Mentre leggo è come se la storia mi fosse raccontata |
| 19 - Se leggo immagino la storia e la vedo davanti a me |
| 26 - Quando leggo immagino di far parte della storia |
| 33 - C'è un personaggio di un libro che mi assomiglia |
| 34 - Se nella storia leggo rumori mi sembra di sentirli |
| 37 - Quando leggo immagino le voci dei personaggi |
| 41 - Mi sembra di vedere davanti agli occhi ciò che leggo |
| 44 - Quando leggo una storia mi rispecchio nei personaggi |

Il questionario utilizzato nella presente ricerca è già stato utilizzato in precedenti studi esplorativi dal Gruppo di Ricerca sulla lingua Italiana dell'Università degli Studi di Padova. Tale strumento è composto da una serie di 50 item a risposta multipla che hanno ripreso alcuni item dei sette aspetti presenti nel modello elaborato da Tellegen e Frankhuisen (2001): immaginazione (11 item), svago o distrazione (11 item); eccitamento (4

item); ricordo (4 item); emozioni (9 item); piacere della lettura (7 item); abitudini di lettura (4 item) (tab, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7).

TAB. 2 - ITEM RELATIVI ALLA LETTURA PRATICATA PER SVAGO O DISTRAZIONE

| |
|---|
| Svago, distrazione |
| 3 - Se sono annoiato leggo un libro |
| 5 - Se leggo dimentico ciò che ho da fare |
| 11 - Se voglio pensare a qualcosa di diverso leggo un libro |
| 12 - Quando leggo un libro il tempo passa velocemente |
| 13 - Se sto male non riesco a leggere |
| 21 - Leggo un libro per stare tranquillo |
| 24 - Vado a leggere se mi sento solo |
| 30 - Se sono teso/a leggo un libro |
| 35 - Se tutti si dimenticano di me leggo un libro |
| 38 - Se leggo sono distratto da ciò che sta intorno a me |
| 40 - Se devo aspettare da qualche parte leggo un libro |

TAB. 3 - ITEM RELATIVI ALL'ECCITAMENTO

| |
|--|
| Eccitamento |
| 18 - Quando leggo rido e mi diverto |
| 20 - Sono curioso di ciò che accade in un libro |
| 29 - Mentre leggo sento la storia |
| 42 - Mi capita di ridere ad alta voce quando leggo |

TAB. 4 - ITEM RELATIVI AL RICORDO

| |
|--|
| Ricordo |
| 7 - Ricordo a lungo quello che leggo |
| 20 - Penso spesso a quello che ho letto |
| 32 - Mi ricordo tutto di quello che leggo |
| 45 - Quando leggo ho difficoltà a mantenere l'attenzione |

TAB. 5 - ITEM RELATIVI ALL'EMOZIONE

| |
|---|
| Emozione |
| 4 - Mi sento triste quando leggo un libro |
| 9 - Provo gioia per quello che accade in un libro |
| 10 - Mi meraviglio di ciò che accade in un libro |
| 23 - Mi fa pena un personaggio di un libro |

| |
|--|
| 25 - Riesco a spaventarmi da ciò che succede in una storia |
| 28 - Sono arrabbiato/a con ciò che sta accadendo in una storia |
| 36 - Mi sento annoiato quando leggo |
| 39 - Sono triste per ciò che accade al protagonista |
| 43 - Sono felice per quello che sta accadendo in un libro |

TAB. 6 - ITEM RELATIVI AL PIACERE DELLA LETTURA

| |
|--|
| Piacere della lettura |
| 2 - Leggere libri è molto piacevole |
| 6 - Mi piace leggere storie di paura |
| 15 - Quando leggo un libro mi piace essere solo |
| 17 - Leggo volentieri libri in cui accadono cose paurose |
| 27 - Mi piace leggere libri che mi appassionano |
| 31 - Quando leggo un libro mi sento a mio agio |
| 46 - Andrei volentieri a leggere un libro |

TAB. 7 - ITEM RELATIVI ALLA FREQUENZA DELLA LETTURA

| |
|---------------------------------------|
| Frequenza della lettura |
| 47 - Leggi quando sei a casa? |
| 48 - Quanto spesso leggi un libro? |
| 49 - Quando hai letto l'ultima volta? |
| 50 - Quanti libri leggi? |

Per le domande da 1 a 47 i rispondenti hanno avuto a disposizione tre opzioni (mai, qualche volta e spesso; risposte a *parziale autonomia semantica*, Corbetta, 1999); gli ultimi tre item invece, relativi alle abitudini di lettura, hanno previsto una scelta tra quattro o cinque opzioni (risposte *semanticamente autonome*, Corbetta, 1999). Per la domanda 48 infatti le risposte possibili sono state cinque (quasi ogni giorno, una o due volte a settimana, solo nei fine settimana, una volta al mese, solo in vacanza), per il quesito 49 le opzioni sono state quattro (ieri, un paio di giorni fa, lo scorso fine settimana, lo scorso mese); infine, per il quesito 50 le opzioni sono state ancora quattro (uno o più alla settimana, uno ogni quattordici giorni, uno ogni mese, meno di uno al mese).

Le fasi della ricerca

La ricerca ha previsto una fase di pre-intervento; una fase di intervento strutturata in 5 incontri di due ore ciascuno e una fase di post intervento. Nelle fasi di pre- e post-intervento è stato somministrato il questionario, che è stato completato interamente da tutti e 37 gli studenti.

L'intervento è stato incentrato sullo sviluppo del progetto *Viaggio nel libro*: particolare attenzione è stata dedicata alla scelta del testo, che come sostengono, tra gli altri, Cardarelli (2004) e Blezza Picherle (2013), deve essere adatto per poter promuovere un'attitudine positiva da parte degli studenti. La scelta è ricaduta su un grande autore della letteratura per ragazzi italiana, Gianni Rodari, che con le sue filastrocche, i suoi racconti e le sue riflessioni, ha fatto viaggiare milioni di ragazzi: “- Signori, in carrozza, si parte verso terre inesplorate e paesi sconosciuti, che non sono segnati sulla carta geografica.” (Premiata Agenzia Viaggi Fantastici Gianni Rodari). Il testo scelto è *La torta in cielo*, di cui è stata proposto l'approfondimento del primo capitolo.

Il percorso si è articolato in una serie di cinque incontri di due ore ciascuno, con cadenza settimanale tra marzo e aprile 2016. Gli incontri hanno avuto luogo all'interno delle ore curricolari di Italiano e alla presenza dell'insegnante di questa disciplina che ha assistito al loro svolgimento.

Gli incontri hanno rispettato le caratteristiche del progetto e le fasi del progetto: il primo incontro è stato dedicato all'approfondimento della copertina e all'avvio della lettura ad alta voce del primo capitolo, interrotta per approfondimenti e generazioni di inferenze; nel secondo incontro la lettura ad alta voce è proseguita, dedicando particolare attenzione alla ricerca nel testo di indizi sull'oggetto misterioso protagonista del racconto. Nel terzo incontro la lettura è stata interrotta, tra l'altro, per proporre un'attività di scrittura che evidenziasse il ruolo del destinatario, del supporto e dello scopo nella composizione. Nel quarto e quinto incontro si è proseguito con lettura del primo capitolo, che è stata interrotta per far emergere gli stati interni dei personaggi e per proporre attività pittoriche di rielaborazione del testo. L'intervento si è concluso con l'assegnazione di un compito di scrittura, che ha visto una partecipazione motivata da parte di tutti gli alunni.

Risultati

I dati pre- e post-intervento sono stati analizzati e confrontati per evidenziare cambiamenti significativi nell'atteggiamento verso la lettura: sono state condotte un'analisi descrittiva e un t - test per campioni appaiati, grazie al quale è stato possibile operare un confronto tra medie, che vengono di seguito analizzate.

Emerge in modo chiaro che l'intervento ha determinato una variazione positiva delle medie per tutte le 7 dimensioni considerate: l'immaginazione, la lettura praticata per svago o distrazione, l'eccitamento, il ricordo, l'emozione, il piacere della lettura e la frequenza della lettura. Si riportano di seguito le tabelle con le medie relative agli item che hanno subito una variazione significativa ($p < 0,05$) (tab. 8-14).

Come si nota dalla tabella 8, le medie evidenziano punteggi significativamente più elevati tra pre e post intervento per 7 degli 11 item relativi all'immaginazione: l'item 1, “Se leggo una storia mi riconosco facilmente nei personaggi” ($M=1,270$ vs $M=1,541$); l'item 14, “Quando leggo mi sembra di far parte della storia” ($M=1,162$ vs $M=1,486$); l'item 16, “Mentre leggo è come se la storia mi fosse raccontata” ($M=1,081$ vs $M=1,486$); l'item 26, “Quando leggo immagino di far parte della storia” ($M=1,324$ vs $M=1,649$); l'item 33, “C'è un personaggio di un libro che mi assomiglia” ($M=1,027$ vs $M=1,405$); l'item 37, “Quando

leggo immagino le voci dei personaggi”(M=1,297 vs M=1,649) e l’item 41, “Mi sembra di vedere davanti agli occhi ciò che leggo” (M=1,135 vs M=1,432).

TAB. 8 - RISULTATI DEL T-TEST PER CAMPIONI APPAIATI DEGLI ITEM RELATIVI ALL'IMMAGINAZIONE CHE HANNO RAGGIUNTO SUBITO VARIAZIONI SIGNIFICATIVE

| Immaginazione | | | | | | | | | |
|---------------|------------|------------|------------|--------|---------|--------|---------|----|-------|
| Item | Pre | Post | Pre - Post | | | | | | |
| | intervento | intervento | Media | Ds | Media | Ds | t | Df | p |
| 1 | 1,270 | 0,5082 | 1,541 | 0,5052 | -0,2703 | 0,6519 | -0,2522 | 36 | 0,016 |
| 14 | 1,162 | 0,6877 | 1,486 | 0,6065 | -0,3243 | 0,6689 | -2,949 | 36 | 0,006 |
| 16 | 1,081 | 0,7218 | 1,486 | 0,6065 | -0,4054 | 0,9267 | -2,661 | 36 | 0,012 |
| 26 | 1,324 | 0,8183 | 1,649 | 0,5383 | -0,3243 | 0,7474 | -2,640 | 36 | 0,012 |
| 33 | 1,027 | 0,6449 | 1,405 | 0,6855 | -0,3784 | 0,5452 | -4,221 | 36 | 0,000 |
| 37 | 1,297 | 0,7769 | 1,649 | 0,5383 | -0,3514 | 0,8238 | -2,594 | 36 | 0,014 |
| 41 | 1,135 | 0,7134 | 1,432 | 0,6888 | -0,2973 | 0,8119 | -2,227 | 36 | 0,032 |

Il grafico 1 riporta il cambiamento delle medie prima e dopo l'intervento degli item relativi all'immaginazione che hanno subito variazioni significative (graf. 1).

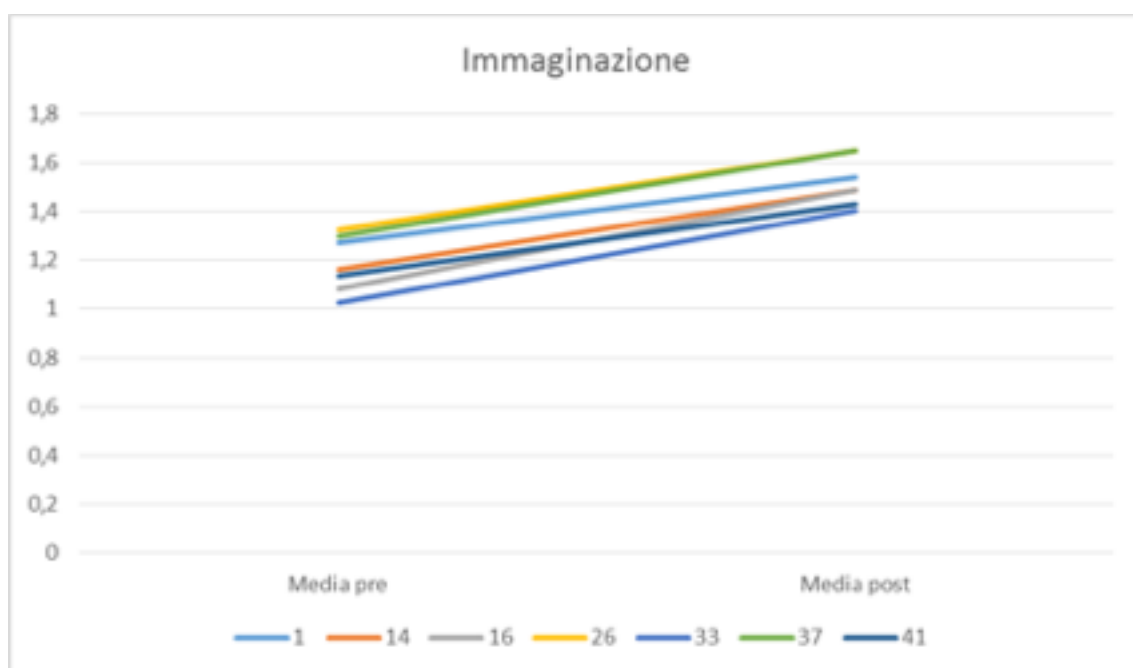
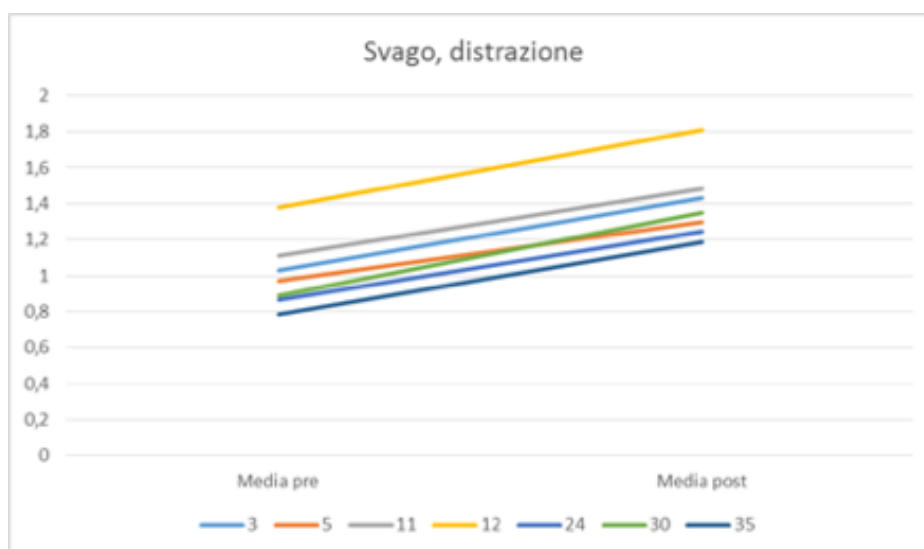


FIG. 1 - CAMBIAMENTO DELLE MEDIE PRIMA E DOPO L'INTERVENTO DEGLI ITEM RELATIVI ALL'IMMAGINAZIONE CHE HANNO SUBITO VARIAZIONI SIGNIFICATIVE

TAB. 9 - RISULTATI DEL T-TEST PER CAMPIONI APPAIATI DEGLI ITEM CHE RELATIVI ALLA LETTURA PER SVAGO O DISTRAZIONE CHE HANNO SUBITO VARIAZIONI SIGNIFICATIVE

| Svago, distrazione | | | | | | | | | |
|-----------------------|-------------------|--------------------|------------|--------|---------|--------|--------|----|-------|
| Item | Pre intervento | Post intervento | Pre - Post | | | | | | |
| | Media | Ds | Media | Ds | Media | Ds | t | Df | p |
| 3 | 1,027 | 0,6003 | 1,432 | 0,6028 | -0,4054 | 0,7623 | -3,235 | 36 | 0,003 |
| 5 | 0,973 | 0,6866 | 1,297 | 0,7403 | -0,3243 | 0,6689 | -2,949 | 36 | 0,006 |
| 11 | 1,108 | 0,6576 | 1,486 | 0,6507 | -0,3784 | 0,8612 | -2,672 | 36 | 0,011 |
| 12 | 1,378 | 0,6811 | 1,811 | 0,3971 | -0,4324 | 0,7280 | -3,613 | 36 | 0,001 |
| 24 | 0,865 | 0,7875 | 1,243 | 0,6833 | -0,3784 | 1,0097 | -2,279 | 36 | 0,029 |
| 30 | 0,892 | 0,7373 | 1,351 | 0,6756 | -0,4595 | 0,9308 | -3,003 | 36 | 0,005 |
| 35 | 0,784 | 0,7504 | 1,189 | 0,6599 | -0,4054 | 0,8320 | -2,964 | 36 | 0,005 |

Anche per quanto riguarda la dimensione dello “svago, distrazione”, si registra una variazione significativa tra pre- e post- intervento. Come si nota dalla tabella 9, le medie evidenziano punteggi significativamente più elevati per 7 degli 11 item relativi alla lettura svolta per svagarsi o distrarsi: l’item 3, “Se sono annoiato leggo un libro” (M=1,027 vs M=1,432); l’item 5, “Se leggo dimentico ciò che ho da fare”, (M=,973 vs M=1,297); l’item 11, “Se voglio pensare a qualcosa di diverso leggo un libro” (M=1,108 vs M=1,486); l’item 12, “Quando leggo un libro il tempo passa velocemente” (M=1,378 vs M=1,811); l’item 24, “Vado a leggere se mi sento solo” (M=,865 vs M=1,243); l’item 30, “Se sono teso/a leggo un libro” (M= ,892 vs M=1,351); e l’item 35, “Se tutti si dimenticano di me leggo un libro” (M= ,784 vs M=1,189).

**FIG. 2 - SEQ "GRAFICO" * ARABIC 2 - CAMBIAMENTO DELLE MEDIE PRIMA E DOPO L'INTERVENTO DEGLI ITEM RELATIVI ALLA LETTURA PER SVAGO O DISTRAZIONE CHE HANNO SUBITO VARIAZIONI SIGNIFICATIVE**

Il grafico 2 riporta il cambiamento delle medie prima e dopo l'intervento degli item relativi alla lettura per svago o distrazione che hanno subito variazioni significative (graf. 2).

TAB.10 - RISULTATI DEL T-TEST PER CAMPIONI APPAIATI DEGLI ITEM CHE RELATIVI ALL'ECCITAMENTO CHE HANNO SUBITO VARIAZIONI SIGNIFICATIVE

| Eccitamento | | | | | | | | | |
|-------------|------------|------------|------------|--------|---------|--------|---------|----|-------|
| Item | Pre | Post | Pre - Post | | | | | | |
| | intervento | intervento | | | | | | | |
| | Media | Ds | Media | Ds | Media | Ds | t | Df | p |
| 18 | 1,162 | 0,6877 | 1,703 | 0,5199 | -0,5405 | 0,6910 | -4,758 | 36 | 0,000 |
| 22 | 1,730 | 0,6078 | 1,919 | 0,3635 | -0,1892 | 0,4618 | -0,3431 | 36 | 0,017 |
| 29 | 1,108 | 0,6986 | 1,486 | 0,6065 | -0,3784 | 0,7208 | -3,193 | 36 | 0,003 |
| 42 | 1,027 | 0,7988 | 1,486 | 0,6921 | -0,4595 | 0,8026 | -3,482 | 36 | 0,001 |

Come si nota dalla tabella 10, le medie evidenziano punteggi significativamente più elevati tra pre e post intervento per tutti e 4 gli item relativi alla lettura come eccitamento: l'item 18, "Quando leggo rido e mi diverto" (M=1,162 vs M=1,703); l'item 22, "Sono curioso di ciò che accade in un libro" (M=1,730 vs M=1,919); l'item 29, "Mentre leggo sento la storia" (M=1,108 vs M= 1,486) e l'item 42, "Mi capita di ridere ad alta voce quando leggo" (M=1,027 vs M=1,486).

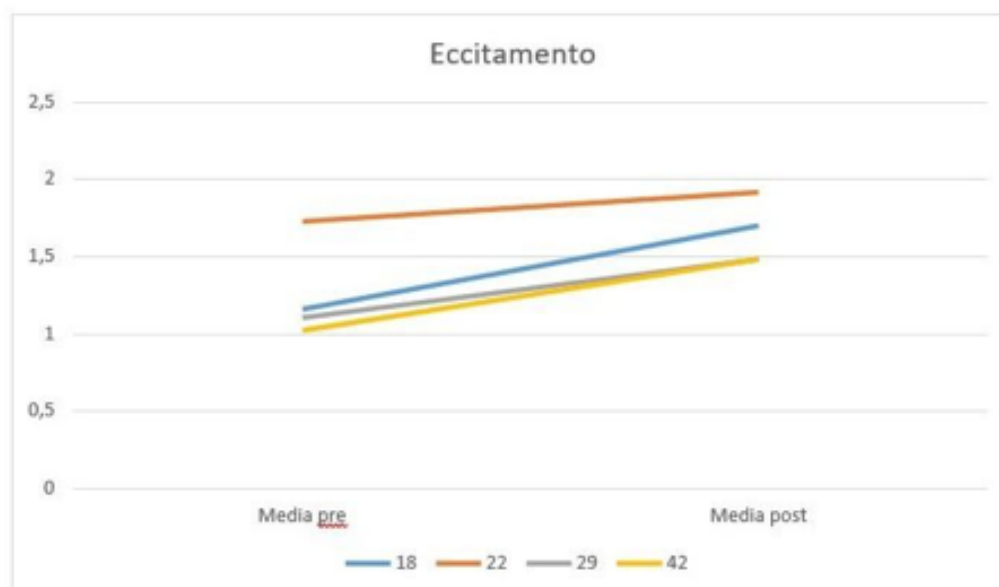


FIG. 3 - CAMBIAMENTO DELLE MEDIE PRIMA E DOPO L'INTERVENTO DEGLI ITEM RELATIVI ALL'ECCITAMENTO CHE HANNO SUBITO VARIAZIONI SIGNIFICATIVE

Il grafico 3 riporta il cambiamento delle medie prima e dopo l'intervento degli item relativi all'eccitamento che hanno subito variazioni significative.

TAB. 11 - RISULTATI DEL T-TEST PER CAMPIONI APPAIATI DEGLI ITEM CHE RELATIVI AL RICORDO CHE HANNO SUBITO VARIAZIONI SIGNIFICATIVE

| Ricordo | | | | | | | | | |
|---------|------------|------------|------------|--------|---------|--------|--------|----|-------|
| Item | Pre | Post | Pre - Post | | | | | | |
| | intervento | intervento | Media | Ds | Media | Ds | t | Df | p |
| 7 | 1,459 | 0,6053 | 1,703 | 0,4634 | -0,2432 | 0,6414 | -2,307 | 36 | 0,027 |
| 32 | 1,054 | 0,6212 | 1,514 | 0,5067 | -0,4595 | 0,6496 | -4,303 | 36 | 0,000 |

Come si nota dalla tabella 11, le medie evidenziano punteggi significativamente più elevati tra pre e post intervento per 2 dei 4 item relativi all'area del ricordo: l'item 7, "Ricordo a lungo quello che leggo" (M=1,459 vs M=1,703) e l'item 32, "Mi ricordo tutto di quello che leggo" (M=1,054 vs M=1,514).

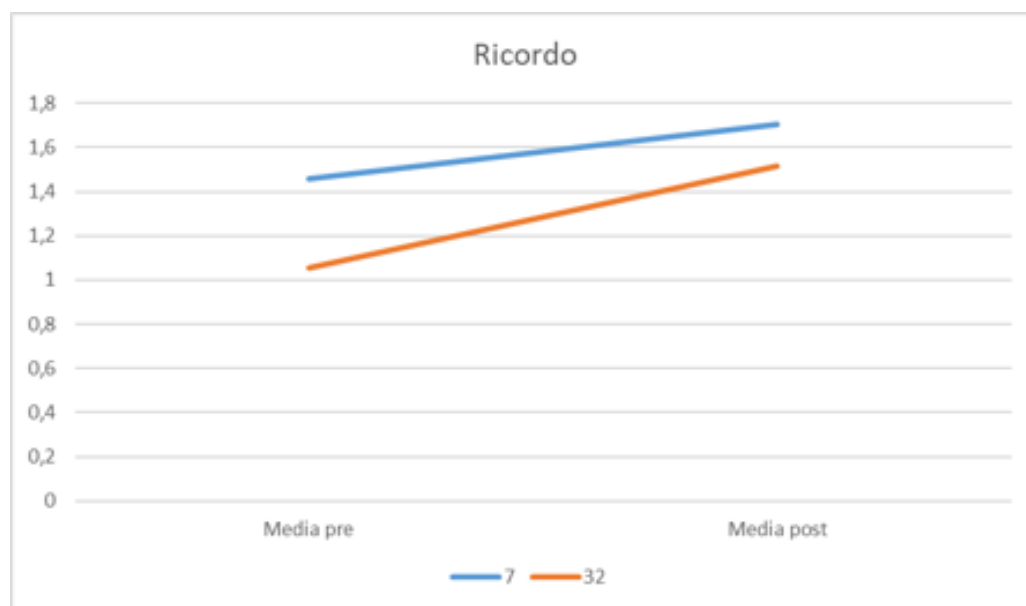


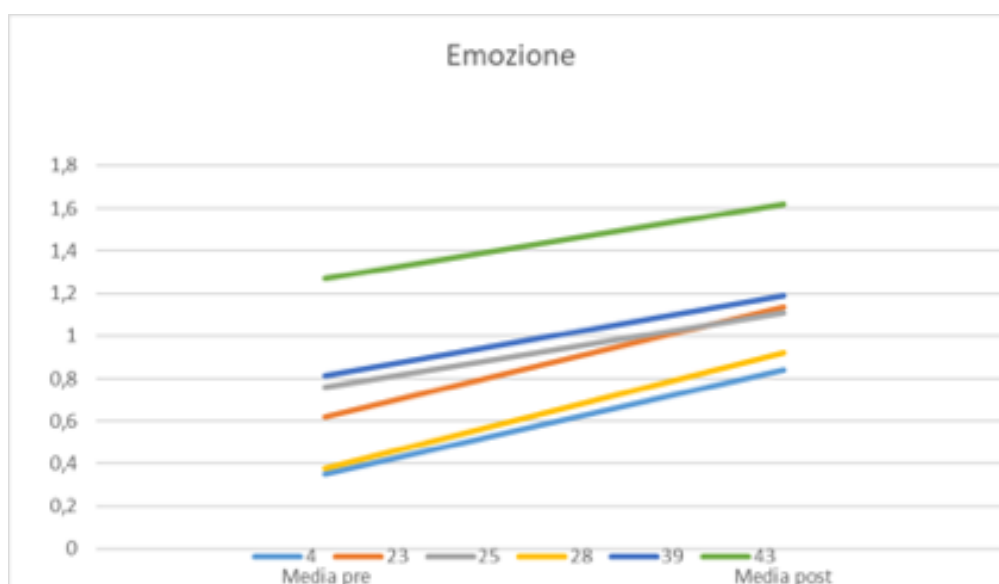
FIG. 4 - CAMBIAMENTO DELLE MEDIE PRIMA E DOPO L'INTERVENTO DEGLI ITEM RELATIVI AL RICORDO CHE HANNO SUBITO VARIAZIONI SIGNIFICATIVE

Il grafico 4 riporta il cambiamento delle medie prima e dopo l'intervento degli item relativi al ricordo che hanno subito variazioni significative.

TAB. 12 - RISULTATI DEL T-TEST PER CAMPIONI APPAIATI DEGLI ITEM CHE RELATIVI ALL'EMOZIONE CHE SUBITO VARIAZIONI SIGNIFICATIVE

| Emozione | | | | | | | | | |
|----------|------------|------------|------------|--------|---------|--------|--------|----|-------|
| Item | Pre | Post | Pre - Post | | | | | | |
| | intervento | intervento | | | | | | | |
| | Media | Ds | Media | Ds | Media | Ds | t | Df | p |
| 4 | 0,351 | 0,4840 | 0,838 | 0,6877 | -0,4865 | 0,7311 | -4,047 | 36 | 0,000 |
| 23 | 0,622 | 0,6391 | 1,135 | 0,6308 | -0,5135 | 0,6921 | -4,513 | 36 | 0,000 |
| 25 | 0,757 | 0,5965 | 1,108 | 0,6986 | -0,3514 | 0,7156 | -2,987 | 36 | 0,005 |
| 28 | 0,378 | 0,5940 | 0,919 | 0,6823 | -0,5405 | 0,6910 | -4,758 | 36 | 0,000 |
| 39 | 0,811 | 0,6163 | 1,189 | 0,6599 | -0,3784 | 0,7208 | -3,193 | 36 | 0,003 |
| 43 | 1,270 | 0,5602 | 1,622 | 0,5452 | -0,3514 | 0,6332 | -3,375 | 36 | 0,002 |

Come emerge dalla tabella 12, le medie evidenziano punteggi significativamente più elevati tra pre e post intervento per 6 dei 9 item relativi all'area dell'emozione: l'item 4, "Mi sento triste quando leggo un libro" (M=,351 vs M=,838); l'item 23, "Mi fa pena un personaggio di un libro" (M=,622 vs M=1,135); l'item 25, "Riesco a spaventarmi da ciò che succede in una storia", (M=,757 vs M=1,108); l'item 28, "Sono arrabbiato/a con ciò che sta accadendo in una storia" (M=,378 vs M=,919); l'item 39, "Sono triste per ciò che accade al protagonista" (M=,811 vs M=1,189) e l'item 43, "Sono felice per quello che sta accadendo in un libro" (M=1,270 vs M=1,622).

**FIG. 5 - CAMBIAMENTO DELLE MEDIE PRIMA E DOPO L'INTERVENTO DEGLI ITEM RELATIVI ALL'EMOZIONE CHE HANNO SUBITO VARIAZIONI SIGNIFICATIVE**

Il grafico 5 riporta il cambiamento delle medie prima e dopo l'intervento degli item relativi all'area dell'emozione che hanno subito variazioni significative.

TAB.13 - RISULTATI DEL T-TEST PER CAMPIONI APPAIATI DEGLI ITEM CHE RELATIVI AL PIACERE DELLA LETTURA CHE HANNO SUBITO VARIAZIONI SIGNIFICATIVE

| Piacere della lettura | | | | | | | | | |
|-----------------------|------------|------------|------------|--------|---------|--------|--------|----|-------|
| Item | Pre | Post | Pre - Post | | | | | | |
| | intervento | intervento | | | | | | | |
| | Media | Ds | Media | Ds | Media | Ds | t | Df | p |
| 6 | 0,730 | 1,216 | 0,7691 | 0,8211 | -0,4865 | 0,8699 | -3,402 | 36 | 0,002 |
| 15 | 1,432 | 0,6888 | 1,757 | 0,4947 | -0,3243 | 0,7092 | -2,782 | 36 | 0,009 |
| 17 | 0,784 | 0,8211 | 1,243 | 0,7960 | -0,4595 | 0,7672 | -3,643 | 36 | 0,001 |
| 31 | 1,703 | 0,5199 | 1,892 | 0,3148 | -0,1892 | 0,5184 | -2,220 | 36 | 0,033 |
| 46 | 1,622 | 0,5452 | 1,865 | 0,4191 | -0,2432 | 0,4947 | -2,991 | 36 | 0,005 |

Come emerge dalla tabella 13, le medie evidenziano punteggi significativamente più elevati tra pre e post intervento per 5 dei 7 item relativi all'area del piacere della lettura: l'item 6, "Mi piace leggere storie di paura" (M=,730 vs M=,7691); l'item 15, "Quando leggo un libro mi piace essere solo" (M=1,432 vs M=1,757); l'item 17, "Leggo volentieri libri in cui accadono cose paurose" (M=,784 vs M=1,243); l'item 31, "Quando leggo un libro mi sento a mio agio" (M=1,703 vs M=1,892) e l'item 46, "Andrei volentieri a leggere un libro" (M=1,622 vs M=1,865).

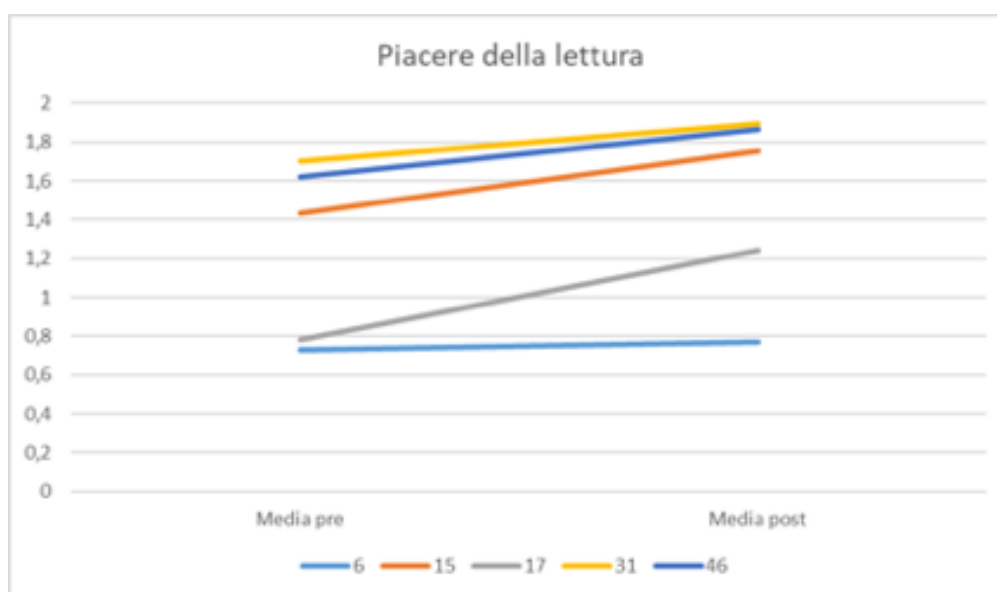


FIG. 6 - "GRAFICO" * ARABIC 6 CAMBIAMENTO DELLE MEDIE PRIMA E DOPO L'INTERVENTO DEGLI ITEM RELATIVI AL PIACERE DELLA LETTURA CHE HANNO SUBITO VARIAZIONI

SEQ

Il grafico 6 riporta il cambiamento delle medie prima e dopo l'intervento degli item relativi all'area del piacere della lettura che hanno subito variazioni significative.

TAB. 14 - RISULTATI DEL T-TEST PER CAMPIONI APPAIATI DEGLI ITEM CHE RELATIVI ALLA FREQUENZA DELLA LETTURA CHE HANNO SUBITO VARIAZIONI SIGNIFICATIVE

| Frequenza della lettura | | | | | | | | | |
|-------------------------|----------------|-----------------|------------|--------|---------|--------|--------|----|-------|
| Item | Pre intervento | Post intervento | Pre - Post | | | | | | |
| | Media | Ds | Media | Ds | Media | Ds | t | Df | p |
| 47 | 1,459 | 0,5575 | 1,811 | 0,3971 | -0,3514 | 0,4840 | -4,416 | 36 | 0,000 |
| 49 | 2,270 | 1,0179 | 2,514 | 0,8374 | -0,2432 | 0,7229 | -2,047 | 36 | 0,048 |

Come emerge dalla tabella 14, le medie evidenziano punteggi significativamente più elevati tra pre e post intervento per 2 dei 4 item relativi alla frequenza della lettura: l'item 47, "Leggi quando sei a casa?" (M=1,459 vs M=1,811) e l'item 49, "Quando hai letto l'ultima volta?" (M=2,270 vs M=2,514).

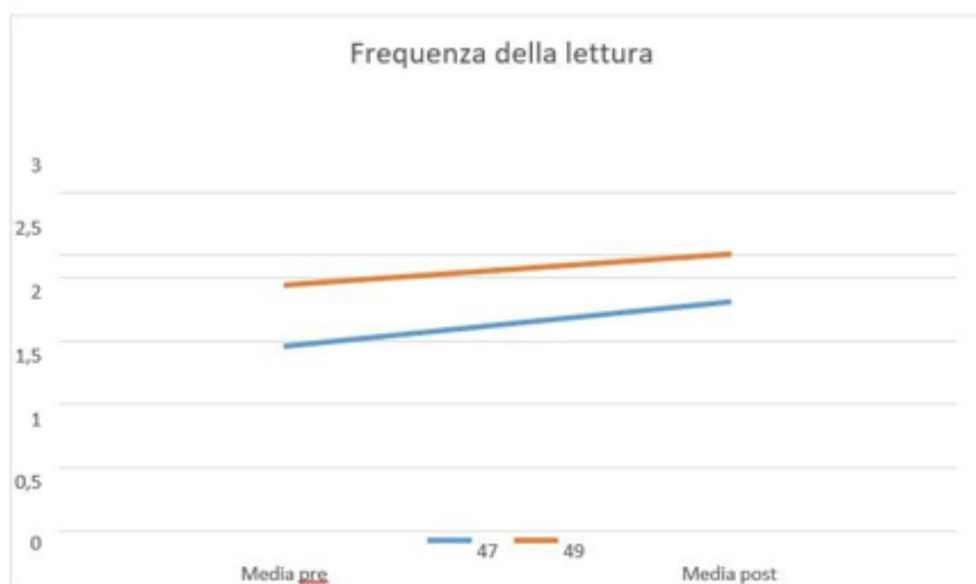


FIG. 7 - CAMBIAMENTO DELLE MEDIE PRIMA E DOPO L'INTERVENTO DEGLI ITEM RELATIVI ALLA FREQUENZA DELLA LETTURA CHE HANNO SUBITO VARIAZIONI SIGNIFICATIVE

Il grafico 7 riporta il cambiamento delle medie prima e dopo l'intervento degli item relativi all'area della frequenza della lettura che hanno subito variazioni significative.

Come si può notare dalle tabelle da 8 a 14, che mostrano i risultati dell'analisi dei dati tramite il t - test per campioni appaiati, e che raggruppano i vari item per area, si rileva che tutte le medie sono migliorate. In particolare emerge che tutti gli item - tranne gli item 2, 8, 9, 10, 13, 19, 20, 21, 27, 36, 38, 40, 48 e 50 - mostrano un cambiamento significativo.

Discussione

L'analisi dei dati evidenzia che il progetto *Viaggio nel libro* ha prodotto risultati significativi nell'instaurare un rapporto di affezione verso la lettura. Ciò è testimoniato dal fatto che in tutte e sette le aree individuate da Tellegen e Frankhuisen (2001), si sono verificati dei miglioramenti tra il pre e il post intervento.

Emblematica risulta essere l'area relativa alla lettura come eccitamento, nella quale si è rilevato il maggior cambiamento, dal momento che per tutti e 4 gli item relativi a quest'area le medie hanno evidenziato punteggi significativamente più elevati tra pre e post intervento: l'item 18, "Quando leggo rido e mi diverto" (M=1,162 vs M=1,703); l'item 22, "Sono curioso di ciò che accade in un libro" (M=1,730 vs M=1,919); l'item 29, "Mentre leggo sento la storia" (M=1,108 vs M=1,486) e l'item 42, "Mi capita di ridere ad alta voce quando leggo" (M=1,027 vs M= 1,486). Un simile cambiamento testimonia il fatto che l'aver proposto questo percorso ha permesso di instaurare complicità tra i bambini e l'oggetto libro, come dimostrato dal coinvolgimento mostrato dagli alunni nel corso degli incontri e dalla loro disponibilità a condividere i propri punti di vista.

Una modalità di lavoro interdialogica e cooperativa in classe ha contribuito a creare attenzione e interesse verso la pagina scritta, facendo percepire la lettura come pratica stimolante, capace di incuriosire: ciò è evidenziato dal fatto che, per l'item 22, "Sono curioso di ciò che accade in un libro", le medie mostrano punteggi significativamente più elevati tra pre e post intervento (M=1,730 vs M=1,919). La curiosità ha permesso di cogliere con maggiore facilità le espressioni del testo che suscitano la risata (1), come dimostra il cambiamento delle medie tra pre e post intervento conseguito dall'item 42, "Mi capita di ridere ad alta voce quando leggo" (M=1,027 vs M= 1,486). La capacità dei bambini di riconoscere le espressioni che scatenano la risata risulta estesa anche ad altri item che rientrano nell'area relativa all'emozione: infatti, oltre alla risata, gli studenti sono in grado di provare tristezza, rabbia e felicità. Ciò è evidente dal cambiamento delle medie tra pre e post intervento ottenuto dall'item 4, "Mi sento triste quando leggo un libro" (M=, 622 vs M=1,135); dall'item 39, "Sono triste per ciò che accade al protagonista" (M=,811 vs M=1,189); dall'item 25, "Riesco a spaventarmi da ciò che succede in una storia" (M=,757 vs M=1,108); dall'item 28, "Sono arrabbiato/a con ciò che sta accadendo in una storia" (M=, 378 vs M=,919); e dall'item 43, "Sono felice per quello che sta accadendo in un libro" (M=1,270 vs M=1,622). Questo indica che l'aver proposto numerose conversazioni, anche a carattere autobiografico, ha inciso sulla capacità dei bambini di immergersi nella lettura con trasporto, di viverla come esperienza di completo assorbimento, tanto da percepire un profondo coinvolgimento emotivo, come mostra il cambiamento delle medie tra pre e post intervento conseguito dall'item 29, "Mentre leggo sento la storia" (M=1,108 vs M=1,486).

Dalla capacità di riuscire a coinvolgersi emotivamente durante l'incontro con un testo scritto deriva poi il fatto che gli alunni percepiscono la lettura come esperienza piacevole, come pratica in cui si sentono a proprio agio dal momento che ad ogni lettore è concessa la libertà di incontrare un testo in modo personale. Ciò è evidente dal cambiamento delle medie tra pre e post intervento mostrato dall'item 31, "Quando leggo un libro mi sento a mio agio" ($M=1,703$ vs $M=1,892$).

Una volta che gli studenti sono capaci di percepire la lettura come attività piacevole e gratificante, grazie alla quale è possibile immergersi in mondi nuovi, risulta naturale provare il desiderio di indulgere nella lettura durante il tempo libero, come emerso dai risultati dell'analisi degli item relativi alle aree del piacere della lettura e della frequenza della lettura (vedi tabelle 13 e 14), e dal cambiamento delle medie tra pre e post intervento mostrato dall'item 46, "Andrei volentieri a leggere un libro" ($M=1,622$ vs $M=1,865$).

Si può dunque affermare in conclusione che l'alternanza della lettura ad alta voce ad attività di vario genere ha permesso di migliorare gli atteggiamenti dei bambini verso i libri. Tale miglioramento ha avuto delle ricadute significative soprattutto per quanto riguarda il coinvolgimento emotivo che è possibile sperimentare immergendosi in un testo, che consente agli studenti di percepire la storia, di sentirla. Un coinvolgimento di intensità tale da far perdere la cognizione del tempo e far dimenticare i propri impegni - come emerso dal cambiamento delle medie tra pre e post intervento mostrato dall'item 5, "Se leggo dimentico ciò che ho da fare" ($M=,973$ vs $M=1,297$) - caratterizzato dall'"attenzione" assorta che Tellegen e Frankhuisen pongono al centro del loro modello (Tellegen & Frankhuisen, 2001, p. 6).

Considerazioni conclusive

Nelle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012 si prescrive che "la lettura connessa con lo studio e l'apprendimento e la lettura più spontanea, legata ad aspetti estetici o emotivi, vanno parimenti praticate in quanto rispondono a bisogni presenti nella persona" (*Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012, p. 29). Il Progetto *Viaggio nel libro* risulta proporre un approccio efficace nel promuovere una lettura legata ad aspetti estetici ed emotivi, che va di pari passo con la lettura connessa con la comprensione.

Quello che la presente ricerca fa emergere con forza è la necessità, da parte dell'istituzione scolastica, di dedicare uno spazio dedicato alla promozione della lettura. Il problema principale, per quanto riguarda la lettura, "non è l'incapacità di una lettura strumentale, ma la persistenza di una mancata motivazione alla lettura" (Detti, 2002, p. 9). Spetta quindi alla scuola affrontare questa situazione poiché spesso i metodi di insegnamento che vengono impiegati sono concentrati su un approccio efferente al testo, in cui contano comprensione e analisi. Se la comprensione è un processo imprescindibile, il piacere alla lettura va ugualmente perseguito attraverso la costruzione di un rapporto personale con i libri, fatto di empatia ed emozioni.

Per creare questo rapporto è fondamentale favorire la creazione di ambienti di lettura, sostenendo e vivificando le biblioteche scolastiche; è inoltre essenziale porre attenzione al

modo in cui si legge e si parla del libro: il progetto *Viaggio nel libro*, focalizzato appunto sul dialogo e capace di trasformare la classe in una comunità di discorso, si è rivelato efficace nel promuovere un'attitudine positiva verso la lettura.

L'approccio del progetto *Viaggio nel libro* si rivela proficuo in quanto consente di far diventare il libro uno *sfondo integratore* (Zanelli, 1986), all'interno del quale gli alunni si sentono partecipi, e anche i meno esperti possono inserirsi, trovando il proprio spazio e acquisendo senso di appartenenza e sicurezza in un gruppo classe caratterizzato da un clima democratico e costruttivo. Viene così favorito l'avvicinamento degli studenti alle storie poiché ognuno di loro è sollecitato ad instaurare un incontro personale con il testo, che viene connotato di valori e significati personali. In questo modo, ampliando e arricchendo il libro dei propri significati personali, ognuno diventa co-autore.

Un elemento cruciale per avvicinare gli allievi al piacere della lettura, è stata poi la scelta della lettura ad alta voce, che ha permesso di creare negli ascoltatori tensione, curiosità, coinvolgimento, aspettative. Oltre alla tecnica della lettura ad alta voce, altre strategie sono risultate valide al fine di creare un rapporto di complicità tra i bambini e l'oggetto libro, come ad esempio le strategie per favorire la comprensione del testo verbale, ovvero le micro e le macrostrategie quali il racconto, la rilettura, le illustrazioni e la formulazione di domande (Bertolini, 2012).

Anche la scelta di «manipolare» un testo narrativo, predisponendo delle attività che partono dal libro esaminato, permette di favorire un atteggiamento positivo con il testo: questo perché gli studenti possono viverlo come strumento di scoperta, divertimento, arricchimento personale e dialogo. Un altro vantaggio derivato da questa scelta consiste nel fatto che gli alunni possono acquisire una maggiore consapevolezza delle operazioni cognitive e metacognitive che solitamente attivano durante la lettura, per riuscire a goderne pienamente.

Nell'instaurare un rapporto di affezione con i libri concorre in modo determinante la figura dell'insegnante, che con professionalità ed entusiasmo crea le condizioni per conseguire tale risultato, evitando di cadere nella contrapposizione tra intrattenimento e preoccupazione educativa: “riteniamo che l'attenzione ai processi cognitivi dei bambini sia perfettamente compatibile con le istanze di divertimento e gratuità che devono caratterizzare la lettura dei bambini” (Cardarello, 2004, p. 25).

Le narrazioni infatti, oltre ad intrattenere i bambini, hanno anche un valore educativo, in quanto formano giovani “alfabetizzati e capaci di leggere e comprendere, ma anche dotati di uno spirito che consenta loro di avere nei confronti della cultura un atteggiamento positivo, un interesse per la vita” (Detti, 2002, p.10).

Nota degli autori

I dati della ricerca presentata sono stati raccolti ed elaborati nell'ambito della tesi di laurea in Scienze della formazione primaria svolta, presso l'Università degli Studi di Padova, da Silvia Garbo con il coordinamento scientifico di Paola Cortiana. Per quanto riguarda la stesura del presente articolo, si specifica che Paola Cortiana ha curato i paragrafi “Il piacere della lettura”; “Educare ai piaceri della lettura a scuola”; “La ricerca: ipotesi e metodo”, “Discussione” e “Considerazioni conclusive”; Silvia Garbo “Risultati” e “Discussione”; Vittorio Grotto il paragrafo “Il progetto *Viaggio nel libro*”.

Note

- (1) La capacità dei bambini di riconoscere le espressioni che scatenano la risata è importante, come evidenzia Tellegen (Tellegen, 1992, p. 280): “L’ilarità è un’emozione di competenza: di sentimenti di padronanza delle situazioni di stimolo e del sentimento di prontezza a reagire allo stimolo umoristico. Ogni potenziale stimolo umoristico provoca uno sviluppo di tensione. Questa tensione esiste nel fatto che dobbiamo incontrare certe sfide. In primo luogo una sfida emotiva/motivazionale: una sfida che riguarda sentimenti di moderazione a causa dell’inequivocabilità della routine quotidiana. Il lettore deve volere e deve essere capace di rinunciare a questa compostezza e andare verso una scherzosa, meno limitata, e più libera interpretazione della situazione. Il lettore deve prendersi la libertà di accettare l’inaccettabile, così che egli possa apprezzare l’umorismo potenziale. In secondo luogo una sfida cognitiva o intellettuale: una persona deve, per esempio, essere capace di comprendere uno scherzo. Chiunque manchi di sufficiente competenza per soddisfare queste condizioni non sarà capace di provare ilarità in rapporto a uno stimolo umoristico.” (Tellegen, 1992, p. 280).

Bibliografia

- A.a.v.v. (2012). *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* from <http://www.flcgil.it/files/pdf/20120906/indicazioni-nazionali-2012-per-il-curricolo-di-scuola-infanzia-e-primo-ciclo-del-4-settembre-2012.pdf>. Data ultima consultazione: 21.08.2018.
- Aarnouse, C., & van Leeuwe, J. (1998). Relation between reading comprehension, vocabulary, reading pleasure and reading frequency. *Educational Research and Evaluation*, 4, 143-166.
- Bassa Poropat M. T., De Vecchi E. (1995). *Guardare assieme e discutere. L’interosservazione come metodologia d’intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Beach, R., & Hynds, S. (1991). *Research in the Response to Literature*. in Barr, R., Kamil, M.L., Mosenthal, P. B., & Pearson, P. D. (eds.). *Handbook of Reading Research*, 2, New York-London: Longman, 453-489.
- Bertolini, C. (2012). *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell’infanzia*. Bergamo: edizioni junior.
- Bleza Picherle, S. (2013). *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Bleza Picherle, S. (2004). *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*. Milano: Vita e Pensiero.
- Boscolo, P. (2002). *La scrittura nella scuola dell’obbligo. Insegnare e motivare a scrivere*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Campo, C. (1987). *Gli Imperdonabili*. Milano: Adelphi.
- Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*. Bergamo: edizioni junior.
- Castoldi, M. e Cisotto, L. (2016). *Diventare insegnanti*. Roma: Carocci.
- Cerami, V. (1996). *Consigli a un giovane scrittore*. Milano: Garzanti.
- Cisotto, L. e Gruppo RDL (2015). *Scrivere testi in 9 mosse*. Trento: Erickson.
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo*. Roma: Carocci.

- Clark, C., & Rumboldt, K. (2006). *Reading for pleasure: A research overview*. London: National Literacy Trust.
- Corbetta, P. (1999). *Metodologia e tecniche della ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Crowell D. C. (1981). Educational technology research. Should we teach children how to learn from television? *Educational Technology*, 21, 12, 18-22.
- Cullinan, B. E. (2000). Independent Reading and School Achievement. *School Library Reading Research*, v.3.
- Detti, E. (2002). *Il piacere di leggere*. Firenze: La nuova Italia.
- Eco, U. (2003). *Sulla letteratura*. Milano: Bompiani.
- Felisatti, E., & Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Graff, G. (1982). *Beyond the culture wars*. New York: Norton.
- Greaney, V. (1980). Factors related to the amount and type of leisure reading. *Reading Research Quarterly*, 3, 337 - 357.
- Kunen, S., Duncan, E. M. (1983). Do verbal descriptions facilitate visual inferences? *Journal of Educational Research*, 76, 6, 370-373.
- Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.
- Lumbelli L. (2003). Per un controllo consapevole della comprensione di testi: un approccio alla diagnosi ed alla stimolazione. In O. Albanese, P. A. Doudin, & D. Martin (Eds.) *Metacognizione ed educazione* (pp. 159 - 171). Milano: Franco Angeli.
- Lumbelli L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Bari: Laterza.
- Luperini, R. (2013). *Insegnare la letteratura oggi*. San Cesario di Lecce: Manni Editori.
- McKenna, M., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitude toward reading: A National survey. *Reading Research Quarterly*, 30, 4, 934-956.
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1994). Foregrounding, defamiliarization and affect: Response to literary stories. *Poetics*, 22, 389 - 407.
- Miall, D. S. (1986). Emotion and the self: The context of remembering. *British Journal of Psychology*, 77(3), 389-397.
- Nell, V. (1988). The Psychology of Reading for Pleasure. *Reading Research Quarterly*, 23 (1), 6 - 50.
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Rane-Szostak, D., & Herth, K. (1995). Pleasure reading, other activities, and loneliness in later life. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 39, 100-108.
- Rodari, G. (2009). *La torta in cielo*. Torino: Einaudi.
- Santi, M. (2016). *Ragionare con il discorso. Il pensiero argomentativo nelle discussioni in classe*. Napoli: Liguori Editore.
- Shapiro L. R., Hudson J. A. (1991). Tell me a make-believe story. Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27, 6, 960-974.

- Shazila, A., Puteri Rohani, M., Abdul, R., Roszainora, S., Razita, M., Norliana, G. et al. (2012). Reading for Pleasure as a Means of Improving Reading Comprehension Skills. *Asian Social Science*, 8 (13), 233 - 238.
- Stella, M. (2016). *Tutta un'altra scuola! (Quella di oggi ha i giorni contati)*. Firenze: Giunti Editore.
- Tellegen, A. (1992, August). *Note on structure and meaning of the MPQ Absorption scale*. Unpublished manuscript, University of Minnesota.
- Tellegen, S. and Frankhuisen, J. (2001). *Why do school children enjoy reading? The construction of an explanatory model*. Paper presented at the Annual Meeting of the European Reading Conference.
- Wolf, M. (2018). *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Zanelli, P. (1986). *Uno 'sfondo' per integrare*. Bologna: Cappelli.