

Tecniche per la promozione della lettura nella scuola primaria.

BUONE PRATICHE

Techniques to improve Reading in Primary School Students.

Enrico Angelo Emili, Università degli Studi di Bologna.

ABSTRACT ITA

In questo lavoro presentiamo alcune tecniche di promozione della lettura, per la fascia di età della scuola primaria, molto diffuse nell'area anglo-americana riportandone le evidenze scientifiche. A questo scopo, è stata compiuta, attraverso le banche dati e i motori di ricerca più noti, una selezione tra gli studi effettuati sul tema della lettura dialogica, nella sola fascia di età della scuola primaria, facendo riferimento a rassegne critiche e meta-analisi. Le conclusioni evidenziano che le tecniche presentate hanno ricadute positive sulla motivazione alla lettura e nel percorso di apprendimento che porterà all'acquisizione degli elementi formali della lettura. Queste tecniche costituiscono, quindi, un *continuum* di grande importanza tra l'età pre-scolare e quella scolare anche grazie al loro valore inclusivo. A scopo esemplificato, viene presentata la tecnica del modeling come supporto per la lettura condivisa degli *IN-book*. Vengono, infine, proposti all'attenzione due progetti internazionali di promozione della lettura, utili per reperire materiali multi-lingue per attività di lettura condivisa.

ABSTRACT ENG

In this paper we present some techniques to promote reading, for primary school age group, widespread in the Anglo-American region reporting the scientific evidences. For this purpose, it was accomplished, through databases and search engines, a selection from studies conducted on the subject of Dialogic reading, only in the primary school age group, referring to critical reviews and meta-analyses. The conclusions show that these techniques have a positive impact on motivation to read and in the learning path that will lead to the acquisition of formal elements of reading. These techniques are, thus, a *continuum* of great importance among pre-school children and school children also through their inclusive value. For this purpose, the *modeling technique* is presented as exemplified support for shared reading of *IN-book*. In the end, two projects are proposed to the attention of international promotion of reading, useful for finding materials multi-languages for shared reading activities.

Introduzione

I dati statistici evidenziano che in Italia si legge molto meno rispetto agli altri Paesi europei.

Nel 2016 solo il 40,5% (meno 6,3% rispetto al 2010) della popolazione italiana dai sei anni in avanti ha dichiarato di aver letto l'ultimo anno almeno un libro, non oggetto di studio, in formato cartaceo tradizionale (Istituto Nazionale di Statistica [ISTAT] 2017).

Lo stesso calo si è verificato nella fascia di età compresa tra i sei e i dieci anni. Lo sviluppo delle competenze necessarie alla lettura autonoma e consapevole cominciano in famiglia e nella prima infanzia.

Chambers (2015) sostiene che un bambino che non sa ancora leggere, intento a guardare un albo illustrato (ad es. uno della serie del cane Spotty),

inizia a capire come usarlo, come deve girare le pagine, cosa deve fare con le finestrelle, e ama tutto questo al punto da desiderare che qualcuno gli legga le parole ad alta voce mentre lui osserva le figure (p. 14).

Ebbene, prosegue l'Autore, il bambino "sta progredendo nelle sue abilità di lettore quanto un critico letterario impegnato a risolvere gli enigmi linguistici dell'Ulisse di Joyce" (Chambers, 2015, p. 15). La Wolf sottolinea l'importanza di ripetuti e costanti momenti di ascolto di libri, facendo riferimento al pensiero di Chomsky e richiamandone le seguenti parole:

Un bambino impara a leggere per la prima volta quando viene preso in braccio e gli viene letta una favola. La frequenza con cui ciò accade, o non accade, nei primi cinque anni di vita si rivela uno dei migliori predittori della successiva capacità di leggere (citato in Wolf, 2009, p. 26).

La *reading aloud*, o lettura ad alta voce, sviluppatasi nei paesi anglosassoni negli anni Ottanta viene considerata una strategia fondamentale per migliorare le competenze di base utili a diventare lettori esperti e accrescere l'interesse verso la lettura (Blezza Picherle, 2013). Tale attività se il lettore adulto legge con qualità e prevede momenti di partecipazione attiva e dialogata con il pre-lettore emergente, incidono favorevolmente sul lessico, sullo sviluppo delle competenze di ascolto e lettura, nonché sui tempi di attenzione e concentrazione (Adrian et al., 2005; Wolf, 2009) e sulla motivazione (Blezza Picherle, 2013, p. 111).

Rodari sosteneva con forza negli anni sessanta che:

la fiaba è lo strumento di un colloquio fra genitori e figli. La voce della madre che legge o del padre ha ancora nella vita del bambino una funzione insostituibile. E non solo nel bambino molto piccolo (Rodari, 1967, p. 30).

Quello che aveva intuito Rodari è confermato dalla letteratura scientifica. La narrazione può attivare quell'interesse cognitivo (concentrazione e attenzione) ed emotivo (affettivo) che sta alla base di una lettura condivisa significativa (Hidi & Boscolo, 2006; Cisotto, 2006). Eppure, con l'ingresso dei bambini nella scuola primaria, a volte, questi momenti di lettura con i genitori si interrompono bruscamente. Per condividere il piacere della narrazione alla scuola primaria e al contempo promuovere e rinforzare implicitamente i processi di automatizzazione della lettura, proponiamo una rassegna dei metodi suggeriti nei programmi educativi nazionali britannici e molto diffusi negli Stati Uniti: *paired reading*, *repeat reading* e *shared reading*. La scelta di questi metodi è dettata dal fatto che sono attività di lettura mediate socialmente (Dixon-Krauss, 1995; 2000) dall'alto valore inclusivo (Costantino, 2011, Terrusi, 2014, Canevaro, 2009, Caldin, Polato, Claudet, 2009) che coltivano, prima di tutto, il piacere della condivisione e dell'ascolto reciproco tra tutor e *tutee* (Blezza Picherle, 1996, Valentino Merletti, 1998).

In questo contributo, faremo riferimento alle cinque tipologie di lettore proposte dalla Wolf (2009): il pre-lettore emergente (primo quinquennio di vita), il lettore neofita (a partire dalla classe prima), il lettore decodificante, semi-fluido (indicativamente tra i 7 e i 9 anni), il lettore fluido (indicativamente tra i 9 e i 15 anni) e il lettore esperto (indicativamente tra i 16 anni).

Paired reading

La *paired reading* è una tecnica di *parental involvement* e di *peer tutoring* che fu descritta e promossa, per la prima volta, come programma di intervento educativo da Morgan, nel 1976 e negli anni è stata sviluppata e implementata soprattutto da Topping (1995, 2001, 2014). *Paired reading* significa letteralmente leggere in coppia e originariamente vede i genitori (o tutor) co-protagonisti nei momenti di lettura del figlio (o *tutee*) nelle fasi di lettore neofita e decodificante. L'obiettivo è supportare l'automatizzazione e la fluidità della lettura, migliorando al contempo le abilità di ascolto e di produzione parlata facendo leva sulla motivazione e la sfera emotiva affettiva. Il libro diviene il mediatore-ponte che permette molteplici occasioni di incontro, dialogo e crescita reciproca.

In sintesi, il genitore e il figlio leggono ad alta voce lo stesso testo all'unisono in modo sincronizzato. Il bambino sarà supportato e guidato dalla voce del genitore per tutta la durata dell'attività. Quando si sentirà più sicuro, proseguirà la lettura da solo ma, se dovesse trovarsi in difficoltà, potrà sempre ricorrere all'aiuto del tutor. Le parti che riuscirà a leggere autonomamente le vivrà con soddisfazione condividendo i progressi. L'azione di scaffolding del tutor, agendo nella zona di sviluppo prossimale del *tutee*, permette lo svolgimento di un compito non ancora interiorizzato ma potenzialmente raggiungibile, attraverso un sostegno, orientato a ridursi. Nello specifico, la tecnica del *paired reading* si articola in due fasi.

Prima fase:

1. Una volta che il bambino ha scelto un libro motivante (eventualmente coadiuvato dal genitore), è prevista una discussione preliminare sul libro. A partire dal titolo e dalla copertina il *tutee* ipotizza di cosa tratterà il testo e condivide le sue aspettative. Può essere opportuno, in questa fase, che il tutor guidi la discussione al fine di trovare degli agganci significativi con il vissuto emotivo e le pre-conoscenze del bambino.

2. Comincia la lettura all'unisono tra *tutee* e tutor. Sarà quest'ultimo ad adattarsi al ritmo di lettura. Se il *tutee* sbaglia a leggere una parola o fa una pausa più lunga di quattro secondi nel tentativo di leggerla, il tutor la pronuncia per lui. Poi riprendono a leggere simultaneamente.

3. Occasionalmente, alla fine di una pagina il tutor, se occorre una pausa, può domandare al *tutee*, senza forzature, di ipotizzare cosa potrebbe accadere nella pagina successiva, stimolando la formulazione di ipotesi sempre in modo ludico;

4. Tramite commenti e osservazioni il tutor enfatizza, ad es. attraverso esclamazioni, risate, espressioni mimiche, gesti e cambiamenti di voce, i punti chiave della storia per aiutare il *tutee* a fissarli nella memoria.

Seconda fase:

Dopo un periodo di lettura simultanea, il genitore lascia progressivamente leggere da solo il bambino attraverso i seguenti passi:

1. il tutor abbassa gradualmente la propria voce e lascia che la voce del *tutee* predomini (*fading out*), oppure grazie ad un segnale concordato il *tutee* decide quando si sente pronto a leggere da solo;

2. il tutor, in modo naturale, smette completamente di leggere e ascolta il *tutee* restandogli accanto;

3. Il tutor interviene solo se il *tutee* sbaglia una parola o non riesce a leggerla nell'arco di quattro secondi, mostrandogli come si legge correttamente (modeling). Il *tutee* riprende la lettura partendo dalla rilettura corretta della parola.

4. Se il *tutee* perde fiducia o concentrazione e comincia ad essere in difficoltà il tutor riprende a leggere all'unisono. Questa fase durerà fino a quando il *tutee* non si sentirà nuovamente sicuro di leggere da solo. Sarà lui a farlo capire al tutor con un gesto convenzionale precedentemente concordato: ad es. toccandogli un braccio o una mano.

In tutte le fasi, Topping (2014) evidenzia l'importanza di supportare il lettore novizio con frequenti elogi soprattutto in caso di auto-correzione al fine di mantenere alta la motivazione e trasmettere esplicitamente il proprio supporto. I tempi di lettura non dovrebbero superare i quindici minuti circa, ma questo dipende molto dalla singola situazione, dal contesto e dalle competenze del bambino; piuttosto è importante creare una certa regolarità provando a leggere assieme poco ma spesso e senza forzature.

La tecnica è applicabile anche a scuola e vede la lettura a coppie formate da un lettore novizio e uno più esperto che ricopre il ruolo di tutor. Al termine della lettura, di un testo motivante per entrambi (tratto da un libro, una rivista o un sito web), *tutee* e tutor avranno ricadute positive nelle loro performance di lettura con un impatto positivo anche nella sfera socio-emozionale (Topping, 2014).

Le rassegne sulle evidenze scientifiche della *paired reading* di Topping & Lindsay (1992) e Topping (1995, 2001) hanno evidenziato ricadute positive nell'accuratezza della lettura e nella comprensione del testo, in particolare nei bambini che avevano un background povero di esperienze di lettura condivisa. Leggere in coppia risulta più motivante, rinforza l'autostima (Miller, Topping & Thurston, 2010; Topping et al. 2011, Brooks, 2016) e i processi di auto-correzione e le competenze fonetiche (Topping & Lindsay, 1992; Topping, 2014; Brooks, 2016;) di entrambi i lettori (Miller et al., 2010 e Topping, 2014).

Repeated Reading

Una tecnica simile alla *paired reading* ma dal taglio più didattico è la *repeated reading* e si colloca nella fase di lettore decodificante o semi-fluido. L'obiettivo di tale tecnica, teorizzata da Samuel nel 1979, è migliorare la fluidità di lettura nella fascia di età della scuola primaria. Nello specifico la tecnica si articola in cinque fasi.

Prima fase: una coppia di lettori sceglie un libro o un testo interessante, che si colloca nella zona di sviluppo prossimale del *tutee* e nel livello di sviluppo attuale del tutor più competente.

Seconda fase: il tutor legge una volta, ad alta voce, il testo selezionato tra le 50 e le 200 parole (in base alle competenze attuali del *tutee*).

Terza fase: il *tutee* rilegge più volte il testo in modo silente finché non si sente sicuro e poi lo legge a voce alta al tutor. In questa fase il tutor più competente ha il ruolo di segnare le parole saltate o lette male. Nella fase di lettura del testo da parte del *tutee*, come avviene nella *paired reading*, dopo quattro secondi di eventuali esitazioni nella lettura di una parola il tutor interviene pronunciandola per lui e il *tutee* la ripete.

Quarta fase: terminato il turno di lettura il tutor fornisce un feedback anche rispetto alla prosodia e all'espressività. Le eventuali parole omesse vengono pronunciate correttamente dal tutor e il *tutee* le ripete.

Quinta fase: al termine della fase dedicate al feedback, il *tutee* rilegge, massimo quattro volte, lo stesso testo per migliorare la fluidità di lettura.

Therrien e Kubina (2006), in una rassegna *evidence based*, evidenziano le ricadute positive, soprattutto in termini di fluidità di lettura (Bryant et al., 2000), negli alunni del primo triennio della scuola primaria e correttezza (Begency et al., 2010; Case et al., 2010), e in caso di difficoltà di lettura anche oltre. I dati scaturiti dalle meta-analisi di Hattie (2015) ne confermano l'efficacia attribuendo alla lettura ripetuta un *effective size* (1) di 0,67.

Una criticità è data dal fatto che gli studenti migliorano in termini di fluidità e correttezza nelle sole parole che compongono il testo letto.

Shared reading

La tecnica della *shared reading* o lettura condivisa, nasce con l'obiettivo di aiutare i lettori emergenti a prendere confidenza con il libro e la lettura ma, è indicata, con i dovuti adattamenti, in tutte le fasi dell'apprendimento della scuola primaria.

La tecnica si basa sull'interazione e la condivisione di significati utili a supportare la comprensione di una storia. Il docente guida le fasi della lettura e incoraggia la partecipazione di tutti, favorendo più modalità di espressione e comunicazione, in linea con i principi dell'*Universal Design for Learning* (Cast, 2011). Nello specifico la tecnica della *shared reading* si articola, generalmente, in tre fasi.

Prima fase: l'insegnante sceglie assieme ai bambini un albo illustrato e successivamente, quest'ultimi ipotizzano, analizzando il titolo e la copertina, di cosa tratterà il testo e condividono le loro aspettative.

Seconda fase: l'insegnante legge in modo animato e partecipato il libro assieme ai bambini, mostrando loro in modalità "sincrona", le pagine lette e le illustrazioni.

Terza fase: segue una seconda lettura, anche corale, affinché il testo divenga familiare. In questa fase, al fine di aiutare i bambini a regolare la loro comprensione del testo risultano utili domande guida, ulteriori riletture, fasi di riflessione sulle illustrazioni e confronti tra il docente e il lettore emergente (Combs, 1987).

L'avvento della *shared reading* come strategia didattica formalizzata, è riconducibile a Holdaway, il quale la sperimentò allo scopo di replicare nel mondo della scuola le esperienze di lettura condivisa che i bambini facevano a casa con i loro familiari (Holdaway, 1979). Al contempo, questo permetteva ai bambini poco esposti a pratiche di lettura extra scolastiche di fruire del piacere di una modalità di lettura condivisa. In

particolare, la tecnica si è diffusa in seguito alla pubblicazione di Holdaway (1979, p.157) di linee guida operative di seguito sintetizzate:

- incoraggiare la scoperta: incoraggiare gli studenti a partecipare attivamente alle fasi della narrazione della storia, favorendo il gusto della scoperta (ad es. cosa succederà dopo?, etc.) e l'apprendimento cooperativo;
- incoraggiare l'esplorazione: veicolare attivamente nuove conoscenze negli studenti. Condivisione della codifica e del significato delle parole, delle emozioni provate e delle esperienze personali correlate al testo;
- incoraggiare l'esperienza autonoma: esplorare e sperimentare la lettura delle storie da soli o in piccoli gruppi.
- incoraggiare l'espressione: gli studenti partecipano ad attività espressive di gruppo che possono favorire il processo di identificazione con le storie e quello di interiorizzazione del linguaggio usato.

A queste indicazioni, proponiamo di aggiungerne una quinta, grazie alle attuali potenzialità che offrono le nuove tecnologie:

- incoraggiare la creatività e la co-costruzione: gli studenti, possono modificare le storie, rielaborarle, stravolgerle, arricchirle con nuovi linguaggi e crearne di originali. La partecipazione di tutti a questa attività didattica può essere favorita dal formato digitale poiché esso permette adattamenti in tempo reale e un alto livello di personalizzazione.

Grazie alle tecnologie (ingranditori, telecamere collegate al video proiettore etc.), è possibile utilizzare anche albi illustrati dai formati minori poiché le pagine possono, essere facilmente proiettate su uno schermo, cartellone o parete, favorendo il focus attivo. Gli albi illustrati, nella loro versione digitalizzata, possono essere adattati, modificati o arricchiti con simboli, fotografie, disegni, testi co-costruiti, effetti sonori, file vocali e colonne sonore.

Le ricerche sull'efficacia della *shared reading* indicano principalmente la fascia d'età pre scolare. In particolare si verificano ricadute positive sui tempi di attenzione dei bambini, sulle capacità di ascolto (Zuckerman & Augustyn, 2011, U.S. Department of Education, 2015), e sulla comprensione del testo con un *effective size* di 0,51 (Bochna, 2010).

Nella fascia scolare, gli studi di Trelease (2006), evidenziano che la lettura ad alta voce favorisce il raggiungimento di obiettivi quali: il piacere nella lettura, l'ampliamento del lessico, la capacità di fare inferenze.

Le dimensioni della lettura dialogica

Per tutte le tecniche di lettura dialogica presentate, suggeriamo un'ulteriore riflessione sulle seguenti dimensioni:

Dimensione degli spazi della lettura e della ritualità

Non esiste una postura o uno spazio predefinito per leggere. Secondo Calvino chi legge o ascolta un libro, ha il diritto di immergersi nella narrazione assumendo le posizioni che preferisce; ad es: "seduto, sdraiato, raggomitolato, coricato [...] o addirittura a testa in giù, in posizione yoga. Con il libro capovolto (Calvino, 1979, p. 3)".

Il momento della lettura può sempre essere caratterizzato e/o preannunciato dall'introduzione di un elemento nuovo o da una piccola modifica all'ambiente per conferire una ritualità all'attività.

Dimensione della prosodia e dell'ascolto

L'adulto che legge un libro attraverso la sua voce conferisce al testo una fisicità. La voce sottolinea, enfatizza e accompagna l'ascoltatore mantenendo viva la sua attenzione.

La letteratura scientifica è in generale accordo (si ricordano senza pretesa di esaustivi Frasnidi-Poli, 1989; Pennac, 1993; Fox, 2001; Wolf, 2009; Blezza Picherle, 1996) nel sostenere l'importanza della corretta prosodia come competenza che il lettore adulto deve possedere per rendere efficace l'esperienza di lettura condivisa.

L'ascolto, permette di focalizzare l'attenzione nei confronti del ritmo e della sonorità di un testo.

Secondo Tognolini & Valentino Merletti (2006): "prima del senso, c'è il suono [...] che bisognerebbe imparare a sentire con le orecchie della mente, anche quando si legge in silenzio". Il suono, il segno, l'immagine e il senso si sostengono circolarmente a supporto della comprensione del testo letto.

Dimensione dell'immaginazione

La *shared reading* favorisce la creazione di immagini mentali proprie (Valentino Merletti, 2009). Scrive Calvino, nelle sue Lezioni Americane (1993):

Se ho incluso la Visibilità nel mio elenco di valori da salvare è per avvertire del pericolo che stiamo correndo di perdere una facoltà fondamentale: il potere di mettere a fuoco visioni ad occhi chiusi, [...] di pensare per immagini (Calvino, 1993, p. 103).

In particolare, quando i bambini ascoltano una storia attivano la loro capacità di visualizzare quanto stanno ascoltando. Tale capacità migliora la comprensione narrativa del testo e il ricordo delle sequenze (NRP, 2000).

Dimensione metacognitiva, metariflessiva e creativa

La letteratura scientifica dimostra che lo sviluppo di un vocabolario sempre più ricco aiuta i bambini nell'identificazione dei concetti chiave dei testi che leggono, o ascoltano, e favorisce la loro capacità di cogliere le inferenze accrescendo la comprensione del testo (Scarborough 1998).

Un'attività di riflessione sul testo e sulle immagini permette la negoziazione di significati e l'individuazione di connessioni e collegamenti tra le vicende narrate e le proprie esperienze di vita.

Dalla lettura del libro possono scaturire numerose attività che valorizzano una dimensione creativa. Ad esempio, è possibile mettere in scena la storia, aggiungere elementi o dettagli personali alle immagini del libro, giocare con le parole del testo o, come suggerisce Rodari (1973), modificare il finale o inventare nuove storie.

Dimensione dell'inclusione

Prima di attivare un percorso di lettura condivisa, occorre verificare che il libro scelto sia accessibile e fruibile da tutti i componenti della classe. Altri elementi che potrebbero risultare come ostacolo all'accesso sono l'argomento, la lunghezza, la leggibilità del testo (lessico e sintassi) e delle immagini. Se il libro non è disponibile nel formato accessibile desiderato, occorre rimuovere le barriere con degli adattamenti resi possibili grazie all'uso della bassa e dell'alta tecnologia. I libri adattati divengono oggetti che attraggono tutti i bambini della classe affascinati dai libri tattili, in Braille, in Lis, in simboli, con spessori e marcatori visivi, con linguette per girare la pagina etc. A scopo esemplificativo si riporta l'esperienza italiana degli IN-book (Centro Sovrazonale di CAA di Milano e Verdello) (2) pensati principalmente per bambini con disturbi dello spettro autistico ma utili per tutti. Sono libri illustrati il cui testo, di norma, è fedelmente tradotto in simboli grafici (ad es. Pcs, Widget, Arasaac etc.) nati nell'ambito della CAA (Comunicazione Aumentativa Alternativa). I simboli hanno lo scopo di aumentare la leggibilità attraverso una rappresentazione grafica contigua alle parole, generalmente posta sopra ad esse. Gli IN-book si caratterizzano come strumenti di supporto alla comunicazione "in entrata" centrati sul piacere della lettura. Hanno ricadute positive sui tempi di attenzione e sulla comprensione linguistica (Costantino, 2013). L'attività di lettura ad alta voce, prosodica, avviene attraverso la tecnica del modeling. Nel modeling il tutor accompagna il ritmo di lettura ad alta voce indicando costantemente con il dito la parte inferiore del simbolo, riquadrato, che sta leggendo. Costantino ricorda che "progressivamente, attraverso il modeling e senza bisogno di spiegazioni o di richiami, il bambino apprende automaticamente la corrispondenza tra parola ascoltata, simbolo e parola scritta (Costantino, 2011, p. 222-223)". Le linee guida sul trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti, dell'Istituto Superiore di Sanità (ISS), evidenziano che, grazie ai libri in simboli, si verificano miglioramenti nelle abilità comunicative e nell'interazione bambino-adulto. In nessun caso vi è un declino nel linguaggio parlato dei bambini (ISS, 2011, pp.32-35). I libri diventano mediatori e strumenti inclusivi che arricchiscono il contesto educativo di tutti in direzione di una speciale normalità (Ianes, 2006) e di una cultura inclusiva. L'Ibby (3) (International Board on Books for Young People), fondata da Jella Lapman, ha dato un impulso straordinario alla divulgazione e alla promozione di testi accessibili che veicolano, attraverso il riconoscimento delle diversità e la valorizzazione delle differenze, i valori dell'inclusione.

Dimensione della condivisione in rete

In Internet è possibile accedere a due portali che mettono a disposizione libri di letteratura per l'infanzia in formato digitale e in più lingue. Ad esempio, l'International Children's digital Library (4), raccoglie e propone libri da tutto il mondo, anche italiani, e li condivide gratuitamente, garantendo ad ogni bambino la possibilità di conoscere ed apprezzare la ricchezza della letteratura per l'infanzia della comunità mondiale.

Un programma similare è il progetto tedesco Amira (5).

Attraverso un portale vengono condivisi albi illustrati rivolti ai bambini che stanno imparando a leggere. Ognuna delle circa quaranta storie presenti è tradotta in sette lingue:

italiano, tedesco, turco, russo, polacco, arabo e inglese. Esiste un'ottava versione del libro che presenta solo le immagini per permettere al docente un lavoro sul libro personalizzato (tradurre il testo in una lingua non disponibile, modificare, semplificare o inventare il testo, aggiungere simboli per la comunicazione aumentativa ecc.). In tutti i libri è possibile attivare la voce di un lettore umano per ascoltare la storia. Le storie proposte provengono da una ventina di stati diversi. Le storie sono divise in tre categorie corrispondenti a livelli di difficoltà crescente. Il portale può essere di grande utilità anche per un lavoro sull'italiano L2 e per leggere storie provenienti da altre culture come ponti per una didattica interculturale arricchente.

Conclusioni

Le tecniche descritte rientrano nella cornice del modello mediazionale dell'alfabetizzazione teorizzato da Dixon-Krauss (2000). Tale modello parte dal concetto di zona di sviluppo prossimale vygotskiano (6) e si basa sul principio che la mediazione e la comunicazione sociale siano la funzione primaria del linguaggio. Tutte le tecniche descritte prevedono che il tutor prenda decisioni in merito alla tipologia e quantità di mediazione e interazione sociale necessaria al fine di creare nuove zone di sviluppo prossimale (Dixon-Krauss, 2000). I libri diventano il luogo d'incontro dove nasce una conoscenza, che prima non c'era o era nascosta, la quale una volta compresa e condivisa, alimenta, accompagna e apre a nuove possibilità. Le tecniche descritte costituiscono un continuum tra l'età pre-scolare e quella scolare e possono contenere, a vari livelli di intensità, alcune tra le più efficaci strategie emerse dalla ricerca, Evidence Based Education (EBE), di Hattie (2009). In particolare:

- il feedback sistematico e bidirezionale tra docente e allievo (ES= 0,73);
- strategie di lettura ripetuta (ES=0,67)
- strategie di tutoraggio alla pari o peer tutoring (ES=0,55)
- strategie di supporto/scaffolding (ES=0,53)
- strategie che coinvolgono i genitori (ES=0,49)
- strategie che supportano la motivazione (ES=0,44)

Le tecniche di lettura dialogica presentate, soprattutto la *paired reading* e la *shared reading*, hanno ricadute molto promettenti sulla motivazione alla lettura. In particolar modo, la *repeat reading* e la *paired reading* sembrerebbero migliorare implicitamente la fluidità di lettura e l'accuracy e arricchire il lessico, favorendo la comprensione del testo (Blezza Picherle, 1996, Valentino Merletti, 1998, Cardarello & Chiantera, 1989; Cardarello 2012; Blezza Picherle, 2013) e l'autostima (Miller et al. 2010; Topping et al. 2011, Brooks et al., 2016). Risultati perfettamente in linea con le Indicazioni Nazionali per la scuola dell'infanzia e il primo ciclo d'istruzione (MIUR, 2012) che ribadiscono l'importanza della:

- pratica dell'ascolto di testi letti dall'insegnante realizzata abitualmente senza alcuna finalizzazione, al solo scopo di alimentare il piacere di leggere;
- lettura come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti (MIUR, 2012, p.28-29).

Leggere può e deve essere un'esperienza che affonda le sue radici nella vita di tutti i giorni.

Chi non legge, a 70 anni avrà vissuto una sola vita: la propria! Chi legge avrà vissuto 5000 anni: c'era quando Caino uccise Abele, quando Renzo sposò Lucia, quando Leopardi ammirava l'infinito... perché la lettura è una immortalità all'indietro (Eco, 2000).

I libri sono, dunque, custodi di parole e immagini che narrano le vicende di personaggi che favoriscono l'incontro e il dialogo non solo con se stessi ma anche con gli altri.

Note

- (1) Un indicatore/valore standardizzato, denominato Effective Size (ES), rappresenta la misura della forza di una strategia nell'incidere sugli esiti di apprendimento. Un intervento didattico mostra visibilmente i propri effetti a partire da un ES di 0,40. Le strategie riportano un effective size aggiornato (Hattie, 2015) rispetto alla prima pubblicazione dei dati (Hattie, 2009)
- (2) <http://www.sovrazionalecaa.org/chisiamo>
- (3) <http://www.ibby.org>
- (4) <http://en.childrenslibrary.org>
- (5) <http://www.amira-pisakids.de>
- (6) La zona di sviluppo prossimale è “la distanza tra il livello attuale di sviluppo così come è determinato dal problem solving autonomo e il livello di sviluppo potenziale così come è determinato attraverso il problem solving sotto la guida di un adulto o in collaborazione con i propri pari più capaci” (Vygotskij, 1980, p. 127).

Bibliografia

- Adrián, J. E., Clemente, R. A., Villanueva, L., & Rieffe, C. (2005). Parent-child picture-book reading, mother's mental state language and children's theory of mind. *Journal of Child Language*, vol. 32, pp. 673-686. doi: 10.1017/S0305000905006963
- Begeny, J. C., et al. (2010). A control-group comparison of two reading uency programs: The Helping Early Literacy with Practice Strate- gies (HELPs) program and the Great Leaps K-2 reading program. *School Psychology Review*, vol. 39, pp.137-155.
- Blezza Picherle S. (1996). Leggere nella scuola materna, Brescia: La Scuola.
- Blezza Picherle, S. (2013). Formare lettori, promuovere la lettura: riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola. Milano: Franco Angeli.
- Bochna, C. R. (2010). The impact of instruction in text structure on listening comprehension in preschool age students (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3378045).
- Brooks,. G., (2016). What works for children and young people with literacy difficulties? Published by The Dyslexia-SpLD Trust. (5th edition).
- Bryant, D. P., et al, (2000). Reading outcomes for students with and without reading disabilities in general education middle-school con- tent area classes. *Learning Disability Quarterly*, vol. 23, pp, 238–252.
- Calvino, I., (1979). Se in una notte di inverno un viaggiatore, Milano: Mondadori (ed. 2000).
- Calvino, I., (1988). Lezioni americane, Milano: Garzanti (ed. consultata, Milano: Mondadori, 1993, p.103)
- Caldin, R., Polato, E., Claudet, P., (2009) Toccare, immaginare, imparare. Il ruolo dei libri come mediatori., in: La differenza non è una sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità, Aversa: Lapis-Ibby Italia, pp. 20 - 31 [capitolo di libro].
- Canevaro, A., (2009). "Il valore dei libri in rapporto alla disabilità" in "Sola S. e Terrusi M., La differenza non è una sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità, Aversa: Lapis-Ibby Italia, p.13.
- Cardarello, R. e Chiantera, A. (1989) Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta. Firenze: La Nuova Italia.
- Cardarello, R. (2012) La comprensione dei testi: processi cognitivi e competenze del lettore. Bergamo: Junior
- Case, L. P., et al. (2010). Validation of a supplemental reading intervention for first-grade children. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 43, pp. 402–417.
- Center for Applied Special Technology [CAST], (2011), Universal Design for Learning [UDL], version 2.0. Wakefield, MA: Author, <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines> (ver. 30/06/2017)
- Chambers, A.,(2015). Il lettore infinito, Modena: Equilibri Editrice.
- Cisotto, L., (2006). Didattica del testo: processi e competenze. Roma: Carocci.
- Combs, M. (1987). Modeling the reading process with enlarged texts. *The Reading Teacher*, vol. 40, pp. 422-426.

Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children., Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington, DC: National Academy Press.

Costantino, M. A., (2011), Costruire libri e storie con la CAA, Trento: Erickson pp. 222-223.

Dixon-Krauss, L. A. (1995). Partner reading and writing: Peer social dialogue and the zone of proximal development. *Journal of Reading Behavior*, vol. 27, pp.45-63.

Dixon-Krauss, L. (2000), Vygotskij nella classe. Potenziale di sviluppo e mediazione didattica. Trento: Erickson.

Eco, U., (2000). Perché i libri allungano la nostra vita. In La Bustina di Minverva Milano: Bompiani (p. 231). Versione originale apparsa in: L'Espresso, 02/06/1991.

Fox, M., (2001), Reading magic: why reading aloud to our children will change their lives forever, New York: Harcourt, Inc.

Frasnedi, F. e Poli, L., (1989) Lettura e azione cognitiva, Bologna: Thema.

Hattie, J., (2009). Visible Learning: A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement, London: Routledge.

Hattie, J., et al, (2015). Visible Learning into ActionInternational Case Studies of Impact, London: Routledge.

Hidi, S., & Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. In C. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. New York: The Guilford Press, pp. 144-157.

Holdaway, D. (1979). The foundations of literacy. Gosford N.S.W.: Ashton Scholastic.

Ianes, D., (2006). La speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali. Trento: Erickson.

Istituto Nazionale di Statistica [ISTAT] 2017 anticipazione dati 2016 fonte: http://www.repubblica.it/economia/rapporti/osserva-italia/conad/2017/03/14/news/si_legge_sempre_meno_si_salvano_solo_gli_e-book-160507206/

Istituto Superiore Sasnità [ISS], (2011, aggiornamento 2015), Il trattamento dei disturbi dello spettro autistico nei bambini e negli adolescenti. Rodengo Saiano (Bs): Color Art. pp. 32-35

Miller, D., Topping, K.J. & Thurston, A. (2010). Peer tutoring in reading: the effects of role and organization on two dimensions of self-esteem. *British Journal of Educational Psychology*, 80 (30), 417-434. doi:10.1348/000709909X481652.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR], Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.

Morgan, R.T.T. (1976). 'Paired Reading' tuition: a preliminary report on a technique for cases of reading deficit. *Child Care Health and Development*, vol. 2, pp. 13-28

doi:10.1111/j.1365-2214.1976.tb00230.x.

National Reading Panel (U.S.), & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching children to read : an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: reports of the subgroups. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.

- National Early Literacy Panel, [NELP], (2008). Developing Early Literacy. Report of the National early literacy panel. Disponibile da <http://www.nifl.gov> [20/04/2017].
- Pennac, D., (1993). Come un romanzo, Milano: Feltrinelli.
- Rodari, G., (1967). Libri d'oggi per ragazzi d'oggi, Genova: Il melangolo, ed. 2000, p. 30.
- Rodari, G., (1973). Grammatica della Fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie, Torino: Einaudi Ragazzi, (ed. 1999).
- Samuel, S. J., (1979). The method of repeated readings. RT, vol. 32, riproposto integralmente in The Reading Teacher, International Reading Association, vol. 50, n. 5 pp. 376-381
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors, in B. K. Shapiro, P. J. Accardo, & A. J. Capute (Eds.).
- Terrusi, M., (2014), Si cresce solo se sognati. Reportage da Lampedusa, Andersen, vol. 309
- Therrien, W. J. & Kubina, R. M. JR., (2006), Developing Reading Fluency With Repeated Reading, Intervention in school and clinic, vol. 41, no. 3, pp. 156–160.
- Tognolini, B e Valentino Merletti, R., (2006). Leggimi forte, Milano: Salani Editore
- Topping, K. J. (1992). The effectiveness of paired reading in ethnic minority homes. Multicultural Teaching, vol. 10, pp.19-23.
- Topping, K. J. & Lindsay, G. A. (1992), Paired reading: A review of the literature. Research Papers in Education, vol 7, no. 3, pp. 199-246. doi: 10.1080/0267152920070302
- Topping, K. J. (1995). Paired reading, spelling & writing: The handbook for teachers and parents. London & New York: Cassell.
- Topping, K. J. (2001). Thinking reading writing: A practical guide to paired learning with peers, parents & volunteers. New York & London: Continuum International.
- Topping, K.,(2011), Peer tutoring in reading in Scotland: thinking big. Literacy, vol. 45: pp. 3–9. doi: 10.1111/j.1741-4369.2011.00577.x
- Topping, K. J. (2014). Paired Reading and Related Methods for Improving Fluency, International Electronic Journal of Elementary Education Vol.7, Issue 1, pp. 57-70.
- Trelease, J. (2006). The Read-Aloud Handbook. New York: Penguin Group.
- U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, What Works Clearinghouse. (2015). Early Childhood Education intervention report: Shared book reading. Retrieved from <http://whatworks.ed.gov>
- Valentino Merletti, R., (2009). Leggere ad alta voce, Milano: Mondadori, (prima edizione 1996)..
- Valentino Merletti, R., (1998) Raccontar storie, Milano: Mondadori.
- Vygotskij, L.S., (1980). Il processo cognitivo, Torino: Boringhieri.
- Wolf, M., (2009). Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge, Milano: Vita e Pensiero.
- Zuckerman, B. & Augustyn, M.,(2011). Books and reading: evidence-based standard of care whose time has come. Academic Pediatrics; vol. 11 (n. 1). doi: 10.1016/j.acap.2010.09.007.