



ISSN: 2038-3282

**Publicato il: Aprile 2019**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)  
Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**Promote reading at an early age through dialogue reading**  
**Promuovere la lettura in età precoce attraverso la lettura dialogata**

*di Emilio Greco<sup>1</sup>, Sarah Gobbo Carrer<sup>2</sup>, Fabrizio Cedrone<sup>3</sup>*

<sup>1</sup>Dipartimento per la ricerca,  
Università degli Studi Link Campus University, Roma  
[e.greco@unilink.it](mailto:e.greco@unilink.it)

<sup>2</sup>Educatrice Pedagogica  
[sarah\\_gc@hotmail.it](mailto:sarah_gc@hotmail.it)

<sup>3</sup>Scuola di specializzazione in Igiene e Medicina Preventiva  
Università degli Studi di Chieti-Pescara "G. d'Annunzio", Chieti  
[cedronefab@gmail.com](mailto:cedronefab@gmail.com)

**Abstract**

In the light of the situation of the Italians in the field of reading in the European scenario and of the national guidelines for the curriculum, the importance of the "reading aloud" is reflected and indications are given as to the most appropriate places and times to practice shared reading in the family and illustrating the effectiveness of the practice of reading dialogue on books with images only. Through this strategy, the adult, once the child has learned to make himself understood through words, making small syntheses or reworkings during the reading and also asking complex questions to the child and not of mere designation, proposes an exchange, an interaction with the child going to analyze his understanding while reading. This reading strategy stimulates the curiosity that, combined with the emotions felt, goes to generate interest, fundamental to reiterate the reading and stimulate the knowledge of the books on one's own.

**Keywords:** literacy; life long learning; emergent literacy skills; dialogue reading; engaged in reading.

### **Abstract**

Vista la situazione degli italiani in ambito di lettura nello scenario europeo e considerando in quali termini si parla di lettura nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo*, si riflette sull'importanza della lettura ad alta voce dando delle indicazioni su quali siano i luoghi e i tempi più adeguati per praticare la lettura condivisa in famiglia e illustrando l'efficacia della pratica della lettura dialogata su libri con sole immagini. Attraverso tale strategia, l'adulto, una volta che il bambino ha imparato a farsi capire attraverso le parole, facendo piccole sintesi o rielaborazioni durante la lettura e ponendo anche domande complesse al bambino e non di mera designazione, propone uno scambio, una interazione col bambino andando così ad analizzare la sua comprensione durante la lettura. Questa strategia di lettura stimola la curiosità che, unita alle emozioni provate, va' a generare l'interesse, fondamentale per reiterare la lettura e stimolare la conoscenza dei libri in proprio.

**Parole chiave:** alfabetizzazione; apprendimento permanente; abilità di alfabetizzazione; lettura del dialogo; impegnato nella lettura.

## **1. Introduzione**

La lettura ad alta voce, se praticata con continuità e nei modi adeguati alle tappe evolutive del bambino, è in grado di influenzare numerosi aspetti: lo sviluppo delle competenze fonologiche, l'accrescimento del vocabolario, l'acquisizione delle competenze essenziali al successivo apprendimento autonomo della lettura e della scrittura, e infine la relazione dei genitori con il bambino e le competenze genitoriali.

Un tempo saper leggere rappresentava una qualità distintiva, oggi invece la capacità di leggere e scrivere appare diffusa e dunque non ci si preoccupa di promuovere sufficientemente la lettura. Oggi per conoscere e informarsi non ci si affida più solo al libro cartaceo ma anche a quello multimediale, ai giornali e agli altri mezzi di comunicazione elettronici come il computer, il *tablet* e la televisione. Nonostante ciò, i dati sull'illetteratismo della popolazione adulta sono allarmanti ed è per questo che, oltre alla scuola, la famiglia deve partecipare attivamente alla promozione della lettura.

## **2. La lettura degli italiani nello scenario europeo**

“In Italia è alta la quota di analfabeti primari, mai alfabetizzati, e altissima quella di quanti, usciti dalle scuole e dalle università con discrete competenze di lettura, le dimenticano poi nella vita adulta e sono travolti da quella devastante de-alfabetizzazione che respinge il 38% della popolazione in un rinnovato analfabetismo – l'*illiteracy* degli anglosassoni – e un altro 33% in una condizione che viene definita dagli esperti *a rischio di analfabetismo*. Anche un umanista incallito lo capisce: 38 e 33 fanno 71, questa è la percentuale di adulti italiani per i quali la lettura è un'impresa assai difficile o letteralmente impossibile”.<sup>1</sup> La situazione degli italiani descritta dalla

---

<sup>1</sup> [www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/download/121/97](http://www.ledonline.it/index.php/ECPS-Journal/article/download/121/97).

docente di Psicopedagogia dell'Università di Trieste, Lucia Lumbelli, fa riflettere su quanto sia fondamentale per il futuro del nostro paese investire sui bambini e donar loro il piacere della lettura e non trasmettere quella tediosa, odiata, obbligata lettura che spesso in passato veniva imposta.

Secondo le rivelazioni periodiche dell'ISTAT, negli ultimi decenni, sono aumentati i lettori occasionali, ovvero persone che leggono mediamente meno di un libro ogni due mesi, e diminuiti i lettori abituali, ovvero coloro che, integrano facilmente i media tradizionali a quelli più tecnologici potenziando le proprie capacità comunicative (Moretti, 1993, p. 14). Nell'indagine PISA (*Programme for International Student Assessment*) del 2006, sono stati raccolti dati sulle capacità scientifiche, matematiche e di lettura dei quindicenni scolarizzati italiani e i risultati sono stati davvero preoccupanti rispetto alle indagini precedenti del 2000 e del 2003 e rispetto agli altri 56 Paesi, 30 dei quali dell'area Ocse (Domenici, 2008, pp. 18-19). Andava perciò attuato un cambiamento, almeno per i programmi curricolari della scuola dai 3 ai 15 anni. Per questo alla scuola viene chiesto di sviluppare negli allievi interessi, capacità e comportamenti che portino a considerare la lettura come consuetudine e risorsa indispensabile per la propria crescita personale ma deve essere anche chiamata la famiglia alla familiarizzazione del bambino con i diversi strumenti di conoscenza che vengono oggi inclusi e proposti all'interno di una didattica inclusiva e variata.

Con il Decreto del 31 luglio 2007 dal ministro della Pubblica istruzione vengono fornite alle istituzioni scolastiche le Indicazioni per la elaborazione dei curricoli per la scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (Domenici, 2008, p. 15) per soddisfare al meglio la funzione pubblica e sociale della scuola e per far perseguire e raggiungere finalità formative tra le quali quella di promuovere conoscenze e competenze necessarie per rendere ciascuno capace di apprendere per tutta la vita, anche e soprattutto autonomamente; *life long learning* (Domenici, 2008, 21-22).

### **3. La lettura nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo***

Le *Indicazioni nazionali per il curricolo* della scuola dell'infanzia nascono per l'esigenza di ripensare l'esperienza del *fare scuola*. Il compito della scuola non è una semplice acquisizione di competenze ma deve *educare istruendo* le nuove generazioni nella visione di individui unici che crescono in una società multiculturale. Ogni bambino ha bisogno di essere educato, di essere aiutato a scoprire il valore di sé stesso e della realtà che lo circonda.

L'obiettivo della scuola non è dunque solo quello di sviluppare nei bambini singole tecniche e competenze; piuttosto è quello di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale. La scuola deve porre le basi del percorso formativo dei bambini sapendo che esso proseguirà in tutte le fasi successive della vita. Si tratta dunque di elaborare gli strumenti di conoscenza necessaria per comprendere i contesti naturali, sociali, culturali, antropologici nei quali gli studenti si troveranno a vivere e ad operare. La scuola, attraverso la manipolazione, il gioco, la narrazione, le espressioni artistiche e musicali, può dare ai bambini occasioni privilegiate per apprendere per via pratica quello che successivamente dovrà essere fatto oggetto di più elaborate conoscenze teoriche e sperimentali.

Nelle *Indicazioni per il curricolo* la lettura è descritta come “attività autonoma e personale che dura tutta la vita”, un'attività perciò di fondamentale importanza che va praticata su una grande varietà di testi per permettere al bambino l'accesso ai testi anche in modo autonomo. La pratica della

lettura è proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'alunno.

Il primo luogo in cui il bambino familiarizza con il libro e interiorizza conoscenze attraverso pratiche di lettura è la casa: luogo dove il bambino impara la relazione, dapprima con la famiglia e poi con il resto del mondo. La scuola e la famiglia rappresentano, dunque, le due istituzioni principali al cui interno il bambino si forma e debbono per questo collaborare per rendere efficace ed efficienti i loro interventi educativi. Come è scritto nell'articolo 30 infatti l'azione della scuola si esplica attraverso la collaborazione con la famiglia, nel reciproco rispetto dei diversi ruoli e ambiti educativi. "L'incontro e la lettura di libri illustrati e l'analisi dei messaggi presenti nell'ambiente incoraggiano il progressivo avvicinarsi dei bambini alla lingua scritta e motivano un rapporto positivo con la lettura e la scrittura".

Un bambino che legge con maggiore difficoltà avrà più probabilità di avere difficoltà nella sua carriera scolastica e di andare incontro a evasione scolastica, bassi livelli educativi, e minori opportunità lavorative da adulto. Un bambino che legge e trova piacere a farlo troverà invece più facilmente stimoli continui per la propria crescita personale. Dunque la riuscita scolastica è strettamente legata a orientamenti positivi verso la scuola e a una valorizzazione dell'apprendimento scolastico da parte delle famiglie alle quali viene "riconosciuto il compito dell'organizzazione della motivazione individuale, orientata secondo il principio dell'*acquisività*, cioè secondo una spinta ad apprendere culturalmente all'interno di un contesto di relazioni sociali" (Besozzi, 2013, p. 171).

La scuola è l'unica agenzia che ha per mandato istituzionale il compito di predisporre, adottare e controllare gli strumenti necessari affinché ciascun alunno possa sviluppare al meglio le proprie potenzialità e tradurle in concrete competenze. Gli stimoli ambientali però vengono offerti ovviamente anche dai contesti extra-scolastici caratterizzati da fattori intrinseci (patrimonio genetico) e fattori estrinseci (il livello socio culturale d'origine, le amicizie, le esperienze). La famiglia può e deve trasmettere l'importanza della scuola come luogo in cui il bambino continua a crescere attraverso la relazione con gli altri e lo stupore e dunque il piacere che le nuove conoscenze apprese possono dargli. Per far ciò è opportuno far conoscere ai bambini albi illustrati e libri multimediali fin dalla più tenera età, parlare, leggere ad alta voce e raccontar loro il più possibile per invogliarli a comunicare, per abituarli ad ascoltare e per insegnar loro a divertirsi apprendendo.

#### **4. La lettura ad alta voce del genitore al bambino**

Leggere libri ad alta voce ai bambini rappresenta una delle attività più importanti che i genitori possano praticare affinché i loro figli sviluppino il linguaggio orale e le abilità alfabetizzanti definite come *emergent literacy skills* necessarie al successo sia scolastico che nella vita (Del Carlo, 2012, p. 9). La famiglia rappresenta un ambiente particolarmente favorevole alla trasmissione della *literacy* in quanto la diade genitore-bambino, attraverso una lettura condivisa, costituisce il primo nucleo di sviluppo delle competenze fondamentali per l'apprendimento linguistico-cognitivo (Del Carlo, 2012, p. 13).

Spesso succede che nella lettura ad alta voce dell'adulto al bambino ci sia una comunicazione a senso unico riversando l'adulto i suoi desideri più profondi sul bambino e aspettandosi che egli vi si adegui. Il genitore che legge invece non deve essere solo un buon lettore ma deve essere un buon ascoltatore e deve quindi cogliere l'esprimersi del proprio bambino per poter successivamente sperare di farsi ascoltare (Filogrosso e Viola, 2012, p. 140) e mantenere susseguentemente vivo l'interesse precedentemente stimolato provocando il cosiddetto *effetto Ovsiankina* (Moretti, 1993, p. 17). I genitori devono comunicare coi propri bambini e insegnar loro l'attenzione all'ascolto mentre se ne fa esercizio reciproco (*ascolto reciproco*). Non va, infatti, sottovalutata la portata educativa della lettura ad alta voce rispetto ai tempi dell'ascolto, in quanto pratica che crea nel bambino una piacevole abitudine all'ascolto, ampliando e stimolando i tempi di attenzione oggi sempre più ridotti dai ritmi incalzanti della vita quotidiana (Gherardi, 2014, pp. 201-217). La lettura ad alta voce è uno dei primi strumenti capaci di attivare una comunicazione efficace attraverso un buon uso della voce e dell'intonazione e una buona dose di spontaneità, di osservazione dell'altro e del suo interesse. Il promotore della lettura dunque deve affabulare il bambino ma gli deve permettere di non restare prigioniero della sua voce ma di scoprire una propria dimensione di lettura, con gusti e modalità proprie, che potrebbero anche costituire un'occasione di confronto con quella del genitore stesso (Chambers, 2006, p. 111). "L'uditore bambino [...] segue il fluire della voce e ha molte ragioni per restare affascinato. Perché la voce è la storia stessa che si fa e che si dipana piano piano, e ogni storia è un richiamo a penetrare in un mondo, e ogni mondo un teatro di avventure possibili. E poi perché la voce incanta con il suo ritmo, così come tutti i ritmi del mondo sanno incantare. L'apparente paradosso di tale inizio è dunque che l'incontro con la pagina scritta avviene nell'orizzonte dell'oralità" (Frasnedi, 1999, p. 35).

La lettura è un luogo "dove gli uomini convengono per fare cose e provare emozioni" (Ferrieri, 2011, pp. 147-148) e per far sì che sia efficace è bene disporre di uno spazio fisico accogliente dove il bambino possa scegliere e prendere liberamente il libro da sfogliare autonomamente o col genitore. I bambini sono affascinati dai riti perché dalle reiterazioni traggono la sicurezza dell'agire autonomamente e acquisiscono nuove competenze e per questo avere un luogo fisso dove il genitore condivide con la lettura e i racconti, il proprio tempo con loro, è indispensabile per creare le condizioni ideali di promozione alla lettura. Inoltre, ci si può dedicare alla lettura come fosse appunto un rituale, ogni sera nel momento della *buona notte*, dove il bambino finché non si addormenta, gode nell'avere la sua mamma accanto al letto e ascolta la dolce musica emessa dalla sua voce, trae piacere nell'osservarla e nel studiarne i particolari del viso, le sue espressioni e la cadenza dei suoi respiri. Il bambino ascolta ma si permette volentieri di distrarsi poiché la sua occupazione principale può essere quello studio della madre o dell'adulto che raramente può compiere a lungo quanto vorrebbe. "La voce della madre non gli parla solo di Cappuccetto Rosso o di Pollicino: gli parla di sé stessa" (Rodari, p. 1973, p. 136).

## 5. I luoghi e i tempi della lettura

"Come ogni elenco di diritti che si rispetti, quello dei diritti alla lettura dovrebbe aprirsi con il diritto di non servirsene – nella fattispecie, il diritto di non leggere – in mancanza del quale non saremmo di fronte a una lista di diritti ma a un perverso tranello" (Pennac, 1993, p. 117). Leggere dunque non deve essere un'imposizione anche perché interventi coercitivi rischiano di dare origine a veri e propri *effetti boomerang*, per cui chi legge perché costretto ovviamente non ne prova

piacere (Moretti, 1993, p. 16). Leggere deve essere un atto volontario in quanto piacevole e costruttivo che dunque necessita di un ambiente adeguato e dei suoi tempi compresi quelli della ripetizione dove la rilettura incanta il bambino di una permanenza che trova ogni volta ricca di nuovi incanti (Pennac, 1993, p. 124).

L'ambiente familiare dovrebbe essere, inoltre, interattivo e idoneo a dare l'avvio e a sostenere in itinere l'avanzamento del processo di alfabetizzazione ma poiché non tutti i genitori sanno come fare, sono nati, seppur la loro presenza è ancora debole sul territorio, alcuni *Centri per bambini e genitori*, dei servizi educativi integrativi al nido che accolgono bambini di età compresa tra 0 e 3 anni accompagnati dai genitori dove viene promossa l'attività di lettura ad alta voce per favorire una genitorialità consapevole, alimentando, da un lato, il processo di rinnovamento della relazione tra bambino e genitore e, dall'altro, il processo di alfabetizzazione dei piccoli. Oltre a fornire un'esperienza di lettura negli spazi del Centro, l'obiettivo delle educatrici è quello di offrire ai genitori modelli di lettura per promuoverla a casa e negli altri contesti di vita del bambino piccolo (Gherardi, pp. 201-2017).

I bambini sono spesso soggetti a un tipo di comunicazione altamente funzionale in cui prevalgono scambi comunicativi *economici* che comportano un rischio di impoverimento non solo linguistico-cognitivo ma anche del rapporto empatico che si sviluppa tra le persone e per questo il momento della lettura condivisa da genitore e bambino con i suoi rituali e all'interno di un posto prediletto all'interno della propria casa è un'occasione per ricostituire un rapporto intenso, affettuoso, di complicità e intesa (Cardarello, 2004, p. 13).

Il luogo ideale dove poter leggere insieme è un luogo che si conosce e che si sente proprio, è un luogo che il bambino può personalizzare come vuole e dove si muove in libertà e in sicurezza. Su questa ottica Bruno Munari progettò nel 1993 con Marco Ferreri il *Libroletto* ovvero un libro da leggere ma anche da *abitare*: sei cuscini di materiali diversi di cm 70 x 70 con ai bordi delle brevi frasi da poter staccare e riattaccare per comporre storie sempre nuove.<sup>2</sup> Questo *Libroletto*, caratterizzato inoltre dal non avere una storia con un inizio e una fine definiti, è un luogo dove il bambino gioca e inventa, costruisce storie e alimenta la sua immaginazione, può star comodo anche con accanto il genitore e, se stanco, può liberamente stendersi e riposare un po'. La lettura in famiglia per il bambino è molto gratificante, perché egli può gestire in modo autonomo la situazione, gli spazi e i tempi, decidere quale libro leggere, con quale ritmo girare le pagine e quando non leggerlo più, disporre inoltre delle attenzioni del genitore e imparare attraverso di lui (Cardarello, 2004, pp.17-18).

## **6. La lettura dialogata con libri di solo immagini**

Le immagini presenti nei libri permettono al bambino di riconoscere oggetti già noti, di analizzare quelli che non ha ancora potuto vedere direttamente e di arricchire, di nuovi punti di vista e interpretazioni, le immagini già in suo possesso. Il libro illustrato sottolinea l'importanza della ricezione del testo e della risposta estetica del bambino che, sfogliando un libro illustrato o seguendo con gli occhi sul libro una narrazione orale, si avvicina al processo di lettura (Filograsso e Viola, 2012, pp. 52-53). L'immagine assume dunque la funzione di modello cognitivo che, una

---

<sup>2</sup>[http://www.libritattili.prociechi.it/lt/index.php?module=documents&JAS\\_DocumentManager\\_op=downloadFile&JAS\\_File\\_id=51](http://www.libritattili.prociechi.it/lt/index.php?module=documents&JAS_DocumentManager_op=downloadFile&JAS_File_id=51)

volta acquisito, diverrà utile per l'identificazione e il riconoscimento di oggetti simili (Merletti e Paladin, 2012, pp. 66-68).

I *wordless books* sono libri che si avvalgono di sole immagini per raccontare una storia o per illustrare una serie di concetti. I libri di questo tipo sono particolarmente adatti per i bambini per consolidare le loro capacità di analisi dei dettagli delle immagini, di colmare i vuoti temporali esistenti tra un'immagine e l'altra ed eventualmente di verbalizzare il racconto scaturito dall'osservazione delle immagini (Merletti e Paladin, 2012, p. 97). Già nei primissimi anni di vita, i bambini imparano a leggere le figure e a raccontare storie secondo il modello familiare di chi ha maggiore esperienza; i bambini imparano non solo le parole che l'adulto usa per designare gli oggetti raffigurati ma anche la selezione che fa dell'immagine (Filograsso e Viola, 2012, p. 31).

Lo stile di lettura dialogato è caratterizzato da una marcata interattività tra adulto e bambino e risulta altamente motivante perché svolge la funzione di mantenere l'attenzione su quanto si sta guardando o leggendo e funziona come momento di controllo della comprensione. La lettura dialogica consiste dunque nel porre frequenti domande aperte al bambino, incoraggiandolo a raccontare la storia, nell'aumentare le sue conoscenze e abilità portando la conversazione a un livello appena superiore alle sue facoltà (Del Carlo, 2012, pp. 21-24). La lettura dialogata però non si basa sull'*immediate talk* ovvero sulla semplice etichettatura di immagini ma è l'utilizzo di queste come ponti per richiamare esperienze personali nel bambino, per fare commenti o valutazioni; per generare un dialogo e creare nuovi legami col proprio figlio.

Il genitore rappresenta dunque un modello di interazione con il testo e il suo comportamento verbale, nelle situazioni di lettura ad alta voce, risulta essenziale per sviluppare l'enciclopedia personale del bambino. Le conversazioni che coinvolgono i bambini offrono loro molte opportunità di ascoltare parole inusuali e di fare connessioni con quello che già sanno. Anche solo la mimica e l'uso della voce propongono un modo di esperire il testo che implicitamente suggerisce al bambino modi di sentire e capire la storia (Filograsso e Viola, 2012, p. 30). La capacità dell'adulto di attivare la partecipazione del bambino e il suo coinvolgimento sono dunque decisivi non solo per la creazione di un clima piacevole ma anche per le acquisizioni alfabetizzanti. La lettura dialogata del genitore al bambino, rispettando al massimo le necessità emotive dei bambini, formulando le giuste domande che li aiutino ad esprimersi, risulta inoltre uno dei modi migliori per educare al rispetto reciproco, all'attività cooperativa e all'affettività (Filograsso e Viola, 2012, pp. 143-144).

Come spiega la Cardarello (2007), la consapevolezza del genitore dell'importanza di sfogliare e analizzare le figure con i propri figli permette di sostenere, senza insegnare, l'iniziativa intellettuale dei bambini e di garantire una forma di educazione informale senza per questo diventare didatticistica. La lettura condivisa di un libro di figure è caratterizzata non solo dal riconoscimento di oggetti e personaggi, che includono l'utilizzo dell'enciclopedia personale del bambino e la memoria di lavoro delle immagini viste in precedenza, ma anche dal riconoscimento del movimento e della gestualità. Attraverso la reiterazione della lettura da parte del genitore, il bambino impara inoltre a riconoscere la consequenzialità delle immagini che implica l'individuazione di legami non solo successivi ma anche causali (Filograsso e Viola, 2012, p. 54).

L'illustrazione riveste perciò una specifica funzione motivazionale sia verso il libro in quanto oggetto sia verso la lettura vera e propria. Le illustrazioni infatti facilitano il trascinarsi e

l'attivazione del coinvolgimento emotivo poiché il piacere del testo ascoltato si prolunga nel piacere della figura osservata (Filograsso e Viola, 2012, p. 55). L'illustrazione diviene così un'arte narrativa che alimenta la curiosità e suscita lo stupore del bambino sensibilizzandolo al visivo che potrà portare successivamente a nutrire interesse anche nei confronti dell'arte (Del Gobbo, 2008, pp. 50-53). Attraverso la lettura di libri illustrati si insegna ai bambini a conoscere la sequenza delle immagini, a riconoscere le mutazioni e a far formar in loro una mentalità elastica e vasta.

Una tecnica per rendere il clima aperto al dialogo è quello del *rispecchiamento verbale* elaborato da Lucia Lumbelli che consiste nella riproposizione delle parole e/o dei contenuti proposti dai bambini sotto forma di un enunciato formale non direttivo privo di qualsiasi tipo di valutazione. Questa strategia è finalizzata alla creazione di un clima disteso in cui i bambini possano percepire un'attenzione costante (ma non giudicante) del genitore e, dunque, possano sentirsi liberi di esprimersi (Gherardi, 2014, pp. 201-217).

Per una lettura non di semplice etichettatura ma dialogata piuttosto che *libri delle cose*, descrittivi, sono preferibili quelli *delle storie*; quelli narrativi che si prestano maggiormente all'interpretazione emozionalista, così, attraverso la lettura, il genitore oltre a focalizzarsi sulla dimensione cognitiva del bambino, alimenta l'importante ed ineludibile dimensione dell'emozione (Cardarello, 2004, p 16).

## **7. Le fiabe e i racconti di sé e del quotidiano**

Le fiabe nascono come narrazioni orali e dunque si prestano particolarmente alla mediazione del genitore, sono brevi racconti immaginari che richiedono un tempo limitato di attenzione essendo facili da seguire, hanno azioni che si susseguono con grande rapidità e uno schema narrativo molto forte costituito da categorie ben definite e catalogate. “La fiaba ha un tipo di svolgimento che si conforma al modo in cui il bambino pensa e percepisce il mondo [...]. Egli può trarre molto più conforto da una fiaba che da una manovra consolatoria basata su un ragionamento e su punti di vista adulti” (Betthleim, 1977, pp. 47-48). Le fiabe infatti, presentano forti implicazioni psicologiche ed emozionali e come sostenne Rodari nella presentazione alla raccolta di fiabe di H. C. Andersen, sono uno strumento di educazione al futuro che “toccano, nel bambino, la molla dell'immaginazione: una molla essenziale alla formazione di un uomo completo”. La narrativa, “pur essendo un evidente piacere, è una cosa seria” (Bruner, 2002, p. 101) in quanto costruisce l'identità poiché “è un percorso di strutturazione di *mondi possibili*, di versioni del sé e di costruzioni della propria autobiografia” (Rodari, 1970, p. 35). Solo interiorizzando le regole della narrazione, ascoltandole e poi leggendole e raccontandole, il bambino impara a rappresentare e a scambiare le proprie rappresentazioni con quelle del mondo poiché la narrazione nutre l'attività simbolica della mente (Filograsso e Viola, 2012, p. 10). Dunque il racconto e le invenzioni di storie contribuiscono a far acquisire, nelle forme del pensiero narrativo, gli strumenti per comprendere il mondo naturale e sociale e per costruire la propria identità. La lettura come ascolto favorisce così nel bambino la costruzione dello schema narrativo e della struttura logica del discorso, sviluppa la sua fiducia nelle proprie capacità comunicative e insegna ad organizzare il pensiero per comunicarlo: il bambino impara l'uso corretto delle denominazioni di personaggi e delle loro caratteristiche e racconta le vicende attraverso collegamenti causali e temporali (Gherardi, 2012, pp. 201-217).

Nel libro *La mente a più dimensioni* (1986) Bruner afferma che il narrare sia una fondamentale capacità umana che si basa appunto sul pensiero narrativo; modalità cognitiva attraverso la quale le persone strutturano l'esperienza e gli scambi col mondo sociale, che è alla base dell'acquisizione del linguaggio. L'ipotesi di Bruner afferma che il linguaggio non viene acquisito dal bambino per assolvere alla funzione di dire il nome delle cose ma per riferirsi alla propria esperienza soggettiva. Dunque i nomi delle cose vengono acquisiti per scandire momenti significativi, carichi emotivamente di comunicare con l'altro con parole, sguardi e carezze. L'ascolto o la lettura della narrativa induce emozioni vere e proprie sia empatiche, provate per l'interesse per un personaggio, sia non empatiche, provate in prima persona per il modo e il contenuto della narrazione (Filograsso e Viola, 2012, p. 18). Il racconto di una storia dunque suscita nel bambino delle risposte partecipatorie, come l'empatia e l'identificazione col personaggio narrato che è consone alla sua concezione del mondo e del sé. Perciò, se qualcosa nel racconto richiama esperienze passate o una condizione attuale del bambino, egli partecipa alle sue emozioni e "oltrepassa la membrana che lo separa dal mondo della narrazione" (Levorato, 2000, p. 197). Avviene dunque un doppio movimento: un rispecchiamento del lettore/ascoltatore della storia nelle circostanze vissute dal personaggio e una proiezione sul personaggio dei propri vissuti personali (Levorato, 2000, p. 199).

La letteratura per l'infanzia racconta storie in cui il protagonista, abbandonato lo *status quo* della propria esperienza, si apre alla possibilità di accedere ad inesplorati e differenti dimensioni dell'essere e di sperimentare alternative al quotidiano (Beseghi, 2014, p. 165). Mediante il processo di immedesimazione e di rispecchiamento che si attiva durante una lettura riuscita di queste storie ricche di simboli e metafore, al bambino viene data la possibilità di decifrare, rielaborare e interpretare la realtà attraversandone la problematicità e la conflittualità e quindi, la complessità (Bernardi, 2009, p. 288).

## **8. Libri digitali e letture multimediali**

Dai dati ISTAT del 2014 è risultato che quasi 5 milioni di persone hanno letto o scaricato libri online o e-book. Se nel complesso, in Italia, la pratica della lettura è ancora molto modesta e in molte case i libri sono del tutto assenti, negli ultimi anni si sta lentamente diffondendo il consumo di prodotti editoriali digitali. Una ricerca promossa dall'Associazione Italiana Editori (AIE) in collaborazione con l'Associazione Italiana Biblioteche (AIB), ha raccolto dati relativi all'uso di e-book interattivi per bambini attraverso questionari online compilati da genitori, insegnanti e bibliotecari. Dallo studio emerge che è in aumento, rispetto agli anni precedenti, la propensione a far leggere i bambini anche in digitale; gli intervistati ritengono che l'e-book sia pratico, coinvolgente, aiuti l'apprendimento e lo sviluppo dell'autonomia personale.<sup>3</sup> La diffusione dei libri online e degli e-book potrebbe, dunque, rappresentare un nuovo canale di accesso alla lettura per le famiglie che non hanno grande familiarità con librerie e libri cartacei.

"L'interesse e le abilità dei ragazzi nella lettura digitale potrebbero essere utilizzati per avviare un *circolo virtuoso* attraverso il quale la lettura più frequente di testi digitali porterebbe ad una migliore competenza nella lettura digitale, che, a sua volta, condurrebbe anche a un maggiore piacere derivante dalla lettura e a una migliore competenza nella lettura di testi stampati".<sup>4</sup> Al

---

<sup>3</sup> <http://www.mamamo.it/news/natidigitali-bambini-e-libri-digitali>.

<sup>4</sup> [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA%20in%20Focus%2012%20\(ITA\).pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA%20in%20Focus%2012%20(ITA).pdf).

giorno d'oggi dunque è necessario che anche i genitori oltre ad imparare a leggere con sicurezza ed espressività al proprio figlio, si alfabetizzino ai nuovi linguaggi dei media elettronici per agevolare i propri figli alla familiarizzazione con questi strumenti che offrono percorsi esplorativi, produzioni simboliche, giochi e letture multimediali.

I libri digitali hanno un'accentuata capacità di motivare alla lettura, visualizzando e sonorizzando la scrittura ed essendo molto seduttivi e facilmente accessibili, attraverso il loro schermo lucente fisso o scorrevole su sfondi colorati, stimolano nuove pratiche di lettura (Moretti, 1993, p. 23).

Gli e-book sono storie digitali da leggere su dispositivi *tablet*, composte da illustrazioni interattive sopra le quali scorre il testo. Hanno inoltre una voce narrante e spesso anche una musica di accompagnamento, gli effetti sonori prodotti dall'interazione del lettore con le immagini e la presenza di *pop-up* di approfondimento (Maragliano, 2004) Queste proprietà, che possiamo rilevare anche in altri *media* digitali, sono in grado di arricchire l'esperienza di lettura, rendendola personalizzata e coinvolgente, trasformandola in una pratica sempre più multimodale, multimediale e conviviale (Rivoltella, 2012). Attraverso la decodifica di illustrazioni d'autore in movimento, la produzione di illustrazioni personali, la drammatizzazione del testo e la possibilità di scelta di colori o musiche d'accompagnamento, il bambino lettore si fa in qualche modo anche autore e creatore. I testi multimediali sono dunque un mezzo dinamico attraverso il quale esplorare, visualizzare e comprendere informazione e concetti presenti nel testo in un modo *engaging* e tattile che aiuti bambini ad interiorizzare ciò che leggono o che gli viene letto (Moretti, Morini, 2014, p. 444). Per formare lettori forti, che continuino a leggere una volta adulti, che leggano per passione fino a essere definiti *engaged in reading*, è perciò fattore determinante disporre di materiale di lettura diversificato e l'offerta di e-book interattivi si presenta in questo senso stimolante e interessante (Jones, Brown, 2011, pp. 5-22). Oltre a essere motivato, il lettore *engaged* è capace di utilizzare strategie complesse per affinare la comprensione, “impiega strategie cognitive per decodificare, interpretare, comprendere, monitorare e regolare il processo di lettura cosicché gli obiettivi e i propositi della lettura possano essere soddisfatti” (Gambrell, 1996, p. 16).

Durante una lettura multimediale il genitore se partecipa attivamente alla storia, applica un “intervento che trasforma intanto che agisce” (Besozzi, 2013, p. 328) e cioè mostra al bambino le capacità dello strumento usato e lo incoraggia ad utilizzarlo autonomamente e a scoprirlo con tentativi; il genitore propone così una sorta di *didattica dell'errore* insegnando al bambino una flessibilità mentale di poter imparare provando e suggerendo strategie di lettura possibili e sviluppando le sue capacità di *problem solving*.

Leggere un racconto narrativo al proprio figlio in forme testuali diversificate arricchisce le sue capacità di decodifica e in tal modo accede a medesimi contenuti ed emozioni partendo da prospettive distinte; “ogni nuova angolazione [...] gli svela aspetti eterogenei e lo invita ad attivare nuove e più profonde chiavi interpretative della realtà” (Moretti, 1993, p. 76).

## 9. Conclusioni

Poiché i bambini apprendono per imitazione, vedere i genitori prestare attenzione ai libri e leggere a loro con piacere, è un forte stimolo a considerare i libri oggetti preziosi.

Durante la lettura ad alta voce il genitore deve cercare di mantenere vivo l'interesse del bambino, stimolare la sua curiosità e donargli il piacere della sorpresa; attraverso le emozioni motivarlo così a rimanere ad ascoltare ciò che gli legge, gli racconta o ha da dirgli. Inoltre, dato che durante la lettura condivisa, il bambino scruta il genitore che legge, vive appieno quel momento, memorizza ogni cosa, dal rumore delle pagine girate all'odore presente nell'aria, e condivide lo stato d'animo trasmessogli dal suo narratore e dalla vicenda narrata; più è forte il suo legame con il genitore-narratore e più efficace e costruttiva diviene l'attività della lettura. Attraverso i libri, specie attraverso le metafore presenti nelle fiabe, si può parlare di tutto coi propri figli e, attraverso una lettura interattiva, instaurare con loro un dialogo aperto e sincero ponendo così le basi per un dialogo futuro maturo e costruttivo. Per promuovere la lettura in famiglia è dunque indispensabile rendere il clima, non direttivo e giudicante ma aperto al dialogo; creare un clima disteso in cui i bambini possano percepire un'attenzione costante del genitore. Le famiglie che trasmettono maggiormente il piacere della lettura ai propri figli sono inoltre quelle che in primis leggono e utilizzano per informarsi media differenti (siano essi libri cartacei o multimediali e digitali). Queste famiglie propongono così anche ai propri figli diversi tipi di letture; letture su testi descrittivi e narrativi, cartacei e digitali, con testo e immagini o solo immagini, tattili e sonori e attribuiscono grande importanza alla lettura, stimolando il dialogo e la conversazione sui libri, e generando la crescita di futuri lettori abituali.

### **Riferimenti bibliografici:**

- Bernardi M. (2009), *Infanzia e metafore letterarie. Orfanità e diversità nella circolarità dell'immaginario*, Bologna: Bononia University Press, p. 288.
- Beseghi E., Grilli G. (a cura di) (2014), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Roma: Carocci editore, p. 165.
- Besozzi E. (2013), *Società, cultura, educazione*, Roma: Carocci editore, pp. 171-328.
- Bettelheim B. (1977), *Il mondo incantato: uso importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Roma. Feltrinelli, pp. 47-48.
- Bruner J. (2002), *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Roma-Bari: Laterza, p. 101.
- Bruner J. (1993), *la mente a più dimensioni*, Roma-Bari: Laterza.
- Cardarello R.(2004), *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Azzano San Paolo (BG): Edizioni Junior, pp. 13.19.
- Cardarello R. (2007), *Il testo e le immagini. Il processo di lettura*, Roma: Carocci editore.
- Chambers A. (2006), *Il piacere di leggere e come non ucciderlo: come imparare a leggere con i bambini e i ragazzi*, Sonda, Casale Monferrato: Sonda, p. 111.
- Del Carlo S. (2012), *Bella Becca. Libri per l'infanzia e modi di leggere degli adulti*, Bergamo: Edizioni Junior, pp. 9-24.
- Del Gobbo A., *Il picture book è una galleria d'arte?*, in« Liber» ottobre- dicembre n. 80, 2008, pp. 50-53.
- Domenici G. (a cura di) (2008), *Nuove Indicazioni per il curricolo. La prova sul campo*, Roma: Anicia, pp. 15-22.
- Ferrieri L. (2011), *La lettura spiegata a chi non legge. Quindici variazioni*, Milano: Editrice Bibliografica, pp. 147-148.

- Filograsso I., Viola T. V.(2012), *Oltre i confini del libro*, Roma: Armando, pp. 30-144.
- Frasnedi F., *La lingua, le pratiche, la teoria*, Bologna: Clueb, p. 35.
- Gambrell L.B. (1996), *Creating classroom cultures that foster reading motivation*. “The Reading Teacher”, 50, 1996, p. 16.
- Gherardi V. (2014), *Bambini che leggono prima di leggere. Esperienze educative in luoghi di lettura per bambini piccoli e genitori*, in “RELAdEI, Revista Latinoamericana de Educación Infantil”, Agosto, 3 (2), pp. 201-217.
- Jones T., Brown C. (2011), *Reading engagement: a comparison between ebook sand traditional print books in an elementary classroom*. “International Journal of Instruction”, 4, 2011, pp. 5-22.
- Levorato M.C. (2000), *Le emozioni della lettura*, Bologna: Il Mulino, pp. 197-199.
- Maragliano R. (2004), *Pedagogie dell'e-learning*, Roma-Bari: Laterza.
- Merletti R.V., Paladin L. (2012), *Libro fammi grande*, Idest, pp. 66-97.
- Ministero Pubblica Istruzione (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, “Annali Pubblica Istruzione”, numero speciale, Le Monnier.
- Moretti G. (1993), *Il piacere della lettura. Seduzione e comprensione del testo nella scuola dell'obbligo*, Roma: Anicia, pp. 14-17.
- Moretti G., Morini A. (2014), *Ricerca esplorativa sull'introduzione di e-book in classi quinte di scuola primaria*, in “ECPS Journal” – 10, <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal> p. 444.
- Munari B. (1993), M. Ferreri, *Libroletto*.
- Pennac D. (1993), *Come un romanzo*, Roma: Feltrinelli, pp. 117-124.
- Rivoltella P.C. (2012), *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Milano: Raffaello Cortina.
- Rodari G. (1973), *Grammatica della fantasia*, Torino:Einaudi, p. 136.
- Rodari G. (1970), *Presentazione*, in H. C. Andersen, “Fiabe”, Torino:Einaudi.