



Vol. 3 (2), Agosto 2014, 201-217

ISSN: 2255-0666

Fecha de recepción: 05-06-2014

Fecha de aceptación: 15-07-2014

Bambini che leggono prima di leggere. Esperienze educative in luoghi di lettura per bambini piccoli e genitori.

Vanna Gherardi

Università di Bologna, Italia

Riassunto

Questo articolo presenta il valore della lettura ad alta voce nell'infanzia sia in rapporto alla costruzione della relazione tra l'adulto e il bambino sia in rapporto al processo di alfabetizzazione primaria. Si sostengono e si esemplificano pratiche di lettura ad alta voce presso centri educativi per bambini e genitori e presso centri di lettura. Si sostiene e si diffonde, inoltre, il valore formativo del progetto "Nati per leggere" per la promozione della lettura precoce.

Parole chiave: Lettura ad alta voce, Emergent Literacy, Educazione della prima infanzia, Alfabetizzazione primaria, Stili di lettura, Lettura precoce.

Niños que leen antes leer. Experiencias educativas en zonas de lectura para niños pequeños y padres.

Vanna Gherardi

Università di Bologna, Italia

Resumen

Este artículo representa el valor de la lectura en voz alta en la infancia en relación a la construcción de la relación entre el adulto y el niño que en relación a proceso de alfabetización primaria. Se sostienen y se ejemplifican prácticas de lectura en voz alta en centros educativos para niños y padres y en centros de lectura. Se fomenta y se difunde, además, el valor formativo del proyecto "Nati per leggere" (nacidos para leer) para la promoción de la lectura precoz.

Palabras clave: Lectura en voz alta, Alfabetización emergente, Educación de la primera infancia, Alfabetización básica, Estilos de lectura, Lectura temprana.

Children who read before reading. Educational experiences in areas of reading for children and parents.

Abstract

This article highlights the value of reading aloud in childhood in order to build the relationship between the adult and the child in the process of primary literacy. The article puts forward practices of reading aloud at educational centers for children and parents and at reading centers. It also supports and spreads the educational value of the project "Born to Read" for the promotion of early reading.

Key words: Reading aloud, Emergent Literacy, Early Childhood Education, Primary Literacy, Reading style, Reading early.

Da un'idea di un pediatra il progetto *Nati per leggere*

Il progetto *Nati per leggere* (NPL) riguarda la promozione della lettura nell'infanzia a partire dai primi mesi di vita del bambino. Il progetto nasce in Italia al fine di diffondere modalità e pratiche di lettura a bambini piccoli e vuole sollecitare biblioteche, centri educativi per l'infanzia, scuole di formazione a sostenere iniziative di lettura in età precoce. Per tale motivo il progetto richiede l'impegno politico e culturale di diverse figure e professionisti di territorio che collaborano in rete coinvolgendo bambini, genitori, esperti della lettura, bibliotecari, autori e editori di libri per l'infanzia, pediatri e educatori.

Il pediatra regala un libro

Il pediatra Giancarlo Biasini, iniziatore del progetto in Italia, spiega come *Nati per leggere* deriva direttamente dal programma Reach out and Read (ROR) che iniziò alla fine degli anni 80 nell'ospedale cittadino di Boston (Boston City Hospital), dove coinvolse all'inizio alcuni pediatri in particolare Robert Needelman e Barry Zuckerman. ROR ebbe inizio perché quei pediatri avevano preso l'abitudine di lasciare nelle sale di attesa alcuni libri con l'idea di intrattenere i bambini. Scopirono che i bambini si portavano i libri a casa e, valutando positivamente il desiderio dei bambini di possedere e quindi leggere i libri, ebbero l'idea di regalarli. ROR nacque dunque per una sorta di serendipity¹. Piano piano il regalo del libro si accompagnò a istruzioni date ai genitori sulla utilità della lettura come strumento per lo sviluppo cognitivo del bambino che era un dato già noto ai pediatri come era noto che prima si induce il bambino a creare, vedendo le parole scritte, una rappresentazione visiva astratta di esse prima si attiva la costruzione della literacy. L'attrazione delle immagini induce ad avviare questo complesso meccanismo di costruzione di circuiti neuronali che continuerà nel tempo.

Da questa esperienza ebbe origine la prima ricerca che fu pubblicata nel 1991 su un rivista di pediatria a larga diffusione (Needelman et al., 1991) e una valutazione dei risultati che il ROR aveva ottenuto: era la prima volta che si valutavano i risultati di un progetto di promozione della lettura. Lo studio rilevava che i genitori di bambini da 6 mesi a 5 anni che, ad ogni visita, avevano ricevuto in regalo un libro per bambini leggevano ai loro bambini 4 volte in più di genitori che non avevano avuto il libro in regalo. Questo risultato, accanto agli studi sul linguaggio ad opera di psicolinguisti, incontrò l'interesse degli educatori impegnati a costruire contesti al fine di arricchire

la literacy dei bambini, in particolare di quelli a rischio di insuccesso scolastico. Nel 1999 in Italia al congresso della Associazione Culturale Pediatri nacque il progetto *Nati per leggere* in un sodalizio con l'Associazione Italiana Biblioteche e il Centro per la Salute del Bambino, che dura tuttora. Negli anni seguenti numerose ricerche hanno dimostrato i vantaggi sullo sviluppo del linguaggio recettivo ed espressivo, cui è legato il successo scolastico, nelle famiglie sensibilizzate alla lettura e l'aumento della lettura e del numero dei libri in casa. E' noto infatti che il limitato numero delle parole che il bambino ascolta in famiglia (Hart & Risley, 1995) e lo scarso numero di libri possono avere un effetto devastante sulla conoscenza delle parole, sulla comprensione morfosintattica e sullo sviluppo del linguaggio dei bambini (Wolf, 2009).

Il contesto culturale favorisce l'emersione della literacy

In bambini piccoli la progressione degli eventi di alfabetizzazione prende nome di *Emergent Literacy*. Comprende abilità, conoscenze e attitudini che precorrono lo sviluppo della lettura e della scrittura. Non è il risultato di istruzioni, le abilità fondamentali non vengono insegnate in maniera formale ma "emergono" naturalmente nell'ambiente di vita del bambino, familiare e di scuola infantile, tanto più esso è reso stimolante. I bambini che vivono in contesti ricchi da un punto di vista delle letture (libri, albi illustrati, riviste, giornali) disponibili in casa e nei servizi educativi infantili hanno uno sviluppo maggiore del linguaggio, e imparano a leggere prima e con meno difficoltà degli altri. Dato che il bambino apprende per imitazione il vedere gli adulti che prestano attenzione ai libri e dimostrano di farlo con piacere, e con piacere leggono ai figli è un forte stimolo a fare quello che ai genitori piace: lo stimolo cognitivo è tanto più efficace quanto più è collegato a esperienze emotive positive.

Quando iniziare a leggere

Le neuroscienze suggeriscono presto, Perché iniziare presto, già dal primo anno di vita? La risposta è che la capacità del cervello a modificarsi strutturalmente in risposta a stimoli è massima nei primi 2-3 anni di vita nei quali avviene una tumultuosa produzione di connessioni tra i neuroni. La rete che si forma, però, deve essere "percorsa" rapidamente pena la perdita della funzione. Le parole, la voce, la lettura sono uno strumento di grande efficienza capaci di modificare funzionamento e struttura del cervello, come dimostra una ricerca recente (Timothy et al. 2009).

La lettura da alta voce, dunque, sembra produrre la sollecitazione neuronale necessaria. Soprattutto se la voce è quella della mamma. Il "suono" del racconto materno suscita un'emozione che ha maggiori capacità di modificare la fisiologia del neonato. In sostanza la possibilità di un legame di parole fra genitori e bambini è possibile fin da subito ed è quasi certamente mediato dalle parole e dal loro tono che il bambino ha ascoltato dall'utero materno.

In Italia, come testimonia ancora il dott. Biasini, i pediatri che si sono impegnati nella promozione della lettura verificano che i genitori scoprono l'interesse dei bambini anche molto piccoli rispetto al libro letto dal genitore e si rendono conto della capacità del bambino di rispondere agli stimoli visivi e uditivi che la lettura produce. Si rendono conto che il libro e il racconto sono uno strumento che avvicinano fisicamente e affettivamente genitore e figlio più di qualsiasi altro strumento e i genitori sono portati a ripetere l'esperienza nei giorni seguenti e più volte al giorno. Il libro diventa uno strumento per attivare le capacità genitoriali. E

spesso i genitori stessi scoprono nella lettura quel modo di stare vicino ai figli che cercavano, ma non sapevano come realizzare.

Nella filosofia di *Nati per leggere* il pediatra è il più adatto per consigliare la lettura in famiglia in età precoce, perché incontra tutte le famiglie fin dalla nascita del bambino ed è di fatto un punto autorevole di riferimento dei genitori fin dai giorni seguenti la nascita.

Ma sono ugualmente necessarie altre forze e altre figure che sostengono in sinergia la promozione della lettura. Sono gli Enti locali che finanziano l'acquisto dei libri per progetti locali. Sono la presenza delle biblioteche per ragazzi e i bibliotecari nella loro politica che può portare ad aumentare l'attitudine alla lettura nel periodo 0-5 anni. E molto possono fare gli educatori nel creare contesti in cui i bambini scoprono i libri e il desiderio di ascoltare storie dalla voce di un adulto, e i genitori che li accompagnano scoprono modi di leggere che continueranno a fare in famiglia, sviluppando buona attitudine alla lettura.

Dalla lettura allo sviluppo economico

Negli ultimi tempi la valutazione sui benefici della lettura sullo sviluppo del bambino ha interessato anche lo sviluppo dell'economia (Tamburlini, 2008). La lettura in età precoce rientra negli obiettivi degli interventi del cosiddetto *Early Childhood Development*, cioè degli interventi educativi della famiglia, della società e dell'ambiente più in generale che promuovono lo sviluppo e che comportano degli effetti a lungo termine, che cioè dall'infanzia si prolungano nella vita dell'adulto. Sui risultati di questi interventi è stata fatta un'analisi dettagliata dei benefici economici. L'analisi si basa sulla stima dei benefici monetari per la collettività che conseguono al sostegno pubblico di questi interventi. Nel 2006 e successivamente James J. Heckman della Università di Chicago, premio Nobel per l'economia nel 2000 e considerato uno dei 10 più influenti economisti nel mondo, ha presentato la sua famosa "curva" (*Returns to a Unit Dollar Invested*) che dimostra come la maggiore resa economica degli investimenti per lo sviluppo umano si ottiene investendo negli anni di età 0-3 e 3-5 cioè nella età prescolare (Heckman, 2006). In conclusione: *"Social policy should be directed toward the malleable early years, if we want to successfully address these problems"*.

Letture e contesti educativi

Dal quadro di analisi sui benefici della lettura in età precoce, di cui si è detto nel quadro precedente, emerge la necessità di coinvolgere le famiglie in un'azione educativa alla lettura in modo tale che i nuovi genitori, spesso disorientati di fronte al compito educativo per la grande quantità di informazioni spesso tra loro contraddittorie, possano trovare una propria linea di orientamento e di educazione.

Pertanto, l'attenzione si sposta al piano dei servizi educativi per l'infanzia e le famiglie e al piano della professionalità degli educatori che operano in questi servizi.

Da un punto di vista educativo, la costruzione di contesti in cui fare maturare esperienze al bambino si pone come problema di base. Si tratta di organizzare ambienti che favoriscano la ricerca di significati sulla lettura in una condizione interattiva. Infatti, come spiega Bruner, i contesti culturali che favoriscono lo sviluppo mentale sono soprattutto e inevitabilmente interpersonali, poiché comportano degli scambi simbolici e comprendono una varietà di iniziative in collaborazione con i pari,

i genitori e gli insegnanti (Bruner, 1997).

L'alfabetizzazione è un processo

Cosa significa *leggere*? Come si inizia a leggere?

L'interesse per la lettura nell'infanzia, da parte della ricerca educativa, è legato in larga parte al fatto che l'abilità di lettura è da sempre considerata la base essenziale per il successo scolastico, tanto che l'istruzione primaria ruota attorno all'insegnare a leggere e a scrivere come obiettivo centrale dell'alfabetizzazione.

Sul piano dell'intervento educativo, allora, occorre chiedersi come un bambino impara a leggere, come si rappresenta il processo del leggere e quando incomincia a leggere rispetto al suo percorso evolutivo.

L'articolo di Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979) sull'apprendimento della lettura e della scrittura ha portato un contributo di rinnovamento teorico che ha influenzato il dibattito pedagogico-didattico portando all'abbandono dei metodi e delle procedure di insegnamento tradizionali. Innanzitutto, il termine *literacy* che traduce quello italiano di *alfabetizzazione*, emerge come "processo" e non come uno stato.

Le ricerche da Ferreiro e Teberosky in poi, infatti, mostrano come l'apprendere a leggere e a scrivere non sia un "evento improvviso" bensì il risultato di un lungo percorso che inizia molto prima dell'entrata nella scuola primaria, da sempre ritenuta la sede iniziale dell'alfabetizzazione (Pontecorvo, 1985). Senza entrare nei dettagli di questo articolato e complesso processo, i cui passaggi cruciali, definiti: presillabico, sillabico, sillabico-alfabetico e alfabetico, sottolineano che non si tratta di un repentino passaggio da uno stato di non sapere a quello di sapere, si vuole qui indicare a educatori infantili, a insegnanti di servizi educativi e scuola dell'infanzia e, in generale, a genitori di bambini piccoli, l'opportunità di costruire fin dall'inizio un ambiente alfabetizzato attorno al bambino. Un ambiente idoneo a dare l'avvio e a sostenere in itinere l'avanzamento del processo di alfabetizzazione.

E' in tale prospettiva che si dà rilevanza ad esperienze di lettura, anche fuori dall'ambiente familiare, in luoghi in cui si privilegia la lettura ad alta voce rivolta ai bambini.

Quali sono questi luoghi di lettura oltre le mura domestiche? Possono essere biblioteche con spazi destinati alla lettura, librerie per ragazzi che organizzano incontri con autori di libri per l'infanzia. Ma soprattutto sono i *Centri di lettura* e i *Centri per bambini e genitori* i luoghi più idonei ad avviare il processo di alfabetizzazione nei bambini piccoli, per la presenza di educatrici formate professionalmente e per i materiali di lettura a disposizione per i piccoli e gli adulti accompagnatori.

Tra i luoghi di lettura per i più piccoli ... un "Centro per bambini e genitori"

I *Centri per bambini e genitori* (su questa tipologia di servizi educativi e sulle normative che li hanno istituiti, in Italia e in Europa, si veda in particolare Manini, Gherardi, Balduzzi, 2005) sono servizi educativi integrativi al nido che accolgono bambini di età compresa tra 0 e 3 anni accompagnati da un adulto, di solito i genitori o un familiare. La denominazione del Centro può variare in quella di *Centro per genitori e bambini* o in quella di *Spazio insieme* o in altre ancora in base all'accento voluto

dall'Ente che gestisce il Centro. Comunque siano le denominazioni, tra le esperienze tipiche proposte da questi Centri, l'attività di lettura è quella su cui ricade la nostra attenzione, per la rilevanza che essa assume nel 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. Si svolgono laboratori di lettura condotti da educatrici che coinvolgono genitori e bambini insieme. 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 promuovere la *lettura ad alta voce* a casa e negli altri contesti di vita del bambino piccolo.

Il logo del progetto *Nati per Leggere* campeggia in angoli predisposti, tra libri, poltroncine e tappeti. Il *Decalogo per far diventare lettori* costruito dall'Associazione Italiana Biblioteche in collaborazione con l'Associazione Culturale Pediatri nell'ambito del progetto *Nati per leggere* è appeso alle pareti, da dove fornisce brevi e sintetiche raccomandazioni al genitore con l'intento di sollecitare la lettura con il proprio bambino, nel quotidiano.

Le esperienze di lettura al Centro possono essere sia libere, e cioè gestite dal singolo genitore col proprio bambino, sia organizzate dalle educatrici.

Riportiamo alcuni momenti di lettura. Sofferriamo l'attenzione su alcune dinamiche tra i libri per vedere agire processi della literacy del bambino.

Un' esperienza di lettura di piccoli e grandi insieme...

L'esperienza è relativa a un progetto sulla lettura, rivolto a bambini piccoli da 1 a 3 anni, realizzato nel Centro per Genitori e Bambini del Comune di Trento. Si riportano alcuni momenti di lettura, di piccoli e adulti insieme, che si ritengono significativi del processo evolutivo dell'apprendimento della lettura.

Un gruppetto di bambini, di età compresa tra 12 e 36 mesi accompagnati dalle rispettive mamme, entra negli spazi del Centro per seguire un laboratorio di lettura.

I bambini si spostano negli angoli-attività del Centro, le mamme parlano tra loro, le educatrici seguono gli spostamenti dei bambini.

Seguiamo il percorso tra i libri di due di loro: Elisa (26 mesi) e Luca (15 mesi).

1. Elisa. Elisa si dirige subito all'angolo conosciuto come luogo della lettura trascinandolo con sé un'educatrice. Si avvicina al cesto dei libri, ne sceglie uno e dice: "E' quello della pipì". Riconosce il libro, le immagini e il personaggio (una bambina in atteggiamento di pipì che scappa), si sofferma sull'immagine della copertina e dice: "Anche a me è scappata la pipì !..".

Interagisce con l'educatrice sull'episodio (pipì scappata) a lei accaduto nel corso dell'incontro precedente, produce commenti sul fatto guardando a lungo quell'immagine di libro che trattiene tra le mani.

Quindi, gira lo sguardo attorno a sé, esplora tra i libri ben in vista ed estrae quello più grande (una raccolta di fiabe classiche per bambini), prende a sfogliarlo, riconosce i personaggi ed esclama: "Ecco ... il lupo di Cappuccetto rosso..., la balena di Pinocchio..., la carrozza di Cenerentola "

La mamma poco distante osserva e spiega: " A casa Elisa ha tanti libri, ogni sera legge una storia e un'altra viene raccontata e inventata...".

La bambina gira ancora una pagina, a un tratto si sofferma, questa volta non riconosce un'immagine del grande libro e, sicura..., dice: "Questa, ... è la storia inventata!...".

Nel frattempo, l'attività di lettura gestita dalle due educatrici presenti sta per iniziare. Una di loro, che ha il ruolo di lettrice, richiama a sé l'attenzione dei piccoli mostrando un piccolo libretto e inizia a leggere seduta sul tappeto. Al centro del tappeto c'è un grande cesto ricolmo di altri libri. A ridosso delle pareti d'angolo, piccole librerie a misura di bambino dalle quali spiccano grandi figure colorate tra libri, libricini e albi illustrati per i più piccoli.

C'è subito attenzione al suono della voce che legge. Solo Elisa insiste con il libro da lei "scelto" in precedenza: lo sfoglia, gira adagio le pagine, imita i comportamenti di chi legge, solo qualche volta reagisce alle proposte interattive dell'educatrice che legge ad alta voce. Rigira tra le mani il "suo" libro e si sofferma sull'immagine del lupo di Cappuccetto Rosso poi, in atteggiamento di lettura, prende ad imitare la voce del lupo che mangia: ...*Aahm!*....

Si avvicina all'altra educatrice poco distante, le porge il libro e le chiede di leggerlo. Ma poi si accorge che la lettura ad alta voce è terminata, e allora corre verso la lettrice, le si avvicina ancora con il libro tra le mani e insiste: vuole proprio ascoltare quella storia. Altri bambini si muovono tra i libri, li manipolano e sfogliano pagine, si soffermano sulle immagini, fanno la loro scelta e portano il libro all'educatrice o alla mamma perché glielo legga.

2. Luca. Una mamma prende in braccio il suo bambino, Luca di 15 mesi, che tiene in mano un libro appena estratto dallo scaffale. Gli sorride quando lui le mostra una figura e continua a seguire le immagini che il bambino sfogliando le pagine fa apparire.

La mamma inizia a leggere tenendo il suo bambino in braccio: il bambino sfoglia le pagine, si sofferma col dito puntato su un'immagine e, con lo sguardo rivolto alla madre, attende la parola. *Il bambino indica con il dito e la madre pronuncia la parola corrispondente.* La parola viene ripresa dal bambino e da lui ripetuta con suoni pari a quelli uditi. Il bambino sta leggendo. La madre traduce le immagini in parole, le parole sono insiemini di suoni e il bambino si prodiga in lallazioni che tendono a riprodurre quei suoni. Il libro viene aperto e chiuso e poi riaperto. Il dito indica un'immagine e continua il gioco di sguardi e lallazioni con la mamma. E' questo un esempio di lettura congiunta tra genitore e figlio di pochi mesi di vita.

Processi interattivi e processi di alfabetizzazione

Entrambi gli episodi descritti mostrano modalità in cui l'educazione alla lettura viene praticata a partire dai primi anni di vita. Il bambino è protagonista attivo nella costruzione della propria conoscenza della lettura che si verifica in una rete di interazioni sociali mediate da rappresentazioni culturali rispetto a pratiche di lettura ad alta voce.

Gli episodi di Elisa e Luca evidenziano *due direzioni formative*, centrali rispetto all'età zero-tre anni, che possiamo così indicare:

- educazione sul piano della costruzione, progressiva e rinnovabile, della relazione tra genitore e figlio, o comunque tra il bambino e un adulto significativo (mamma, papà, nonni, fratelli);

- educazione sul piano dell'alfabetizzazione.

Sono direzioni disgiunte solo per puntualizzarle, in realtà indicano piani di sviluppo interagenti.

a- Rispetto al rapporto genitore-figlio la lettura assume il significato di una condivisione di esperienze, interattive, mediate dal libro. Lo spessore educativo di tale condizione, come riportano le ricerche sulle analisi di conversazioni tra bambini e genitori, risiede nel fatto che le interazioni verbali non sono solo momenti in cui si comunica e si scambiano informazioni ma sono anche momenti in cui si costruiscono conoscenze e significati. Dalle ricerche sugli scambi conversazionali quotidiani tra adulti e bambini, in contesti primari di socializzazione come a casa e a scuola, emerge la diretta influenza di date modalità interattive sull'apprendimento del linguaggio, fin dalla prima infanzia (Fasulo & Pontecorvo, 1999).

E' condivisione il processo di attribuzione congiunta di significati rispetto a ciò che fanno i personaggi della storia, alle immagini che mostrano e ai ricordi che evocano. E' condivisione di parole, di fantasie, di personaggi magici, di eventi straordinari. Tutte queste esperienze interattive vanno ad alimentare l'intesa nel processo di rinnovamento della relazione tra il bambino e l'adulto che gli legge le storie.

Prendere in mano un libro per leggerne le immagini è anche occasione per comunicare abitudini e conoscere preferenze sulla lettura. Vediamo come Elisa (la bambina del primo episodio) porta il suo mondo di significati sulle storie costruito con la mamma nel corso delle pratiche di lettura a casa. E' un esempio di come la lettura nella prima infanzia contribuisca a costruire intesa nella relazione tra madre e figlia e costruisca pure i significati relativi alle storie: le storie esistono scritte e altre si possono inventare ("*questa, ... è la storia inventata*", dice la bambina di fronte all'immagine sconosciuta). Elisa comunica la sua voglia di leggere, il suo piacere di ascoltare una delle storie preferite per risentire *quelle* parole, *quei* suoni, *quelle* emozioni, per sentire le stesse risposte alle stesse domande. La ripetizione è rassicurante. E' il fenomeno del *leggere e rileggere* per il piacere della ripetizione. E ancora, Elisa imita la lettura come ha imparato a fare guardando i grandi che leggono, compie gli stessi movimenti nello sfogliare le pagine e nel dare voce ai personaggi. I primi apprendimenti avvengono per imitazione e in merito a ciò Elisa dà prova del suo stato di apprendista lettrice nel suo percorso di alfabetizzazione.

In linea con la filosofia del progetto *Nati per leggere*, che invita genitori a leggere al proprio bambino, la lettura praticata in spazi morbidi (un angolo raccolto in casa oppure in un Centro educativo o in una biblioteca) consolida la relazione genitore-bambino, stimola l'empatia, la condivisione di emozioni, la condivisione di punti di vista presenti nella storia o nella sua elaborazione. Tra i luoghi educativi rivolti a bambini e adulti insieme, dove si pratica la lettura ad alta voce con l'obiettivo di motivare alla lettura i bambini fin dai primi anni d'età, significativa è la presenza dei *Centri di lettura*, anche se ancora debole è la loro presenza sul territorio nazionale (Gherardi & Manini, 1999).

Leggere insieme permette, inoltre, al genitore di conoscere il proprio figlio, di capire meglio ciò che lo spaventa e ciò che lo incuriosisce in precisi momenti della sua crescita, è inoltre un modo per comunicare col proprio bambino insegnandogli 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.

b- Sul piano dell'alfabetizzazione, la lettura ad alta voce stimola nel bambino l'acquisizione di competenze linguistiche ed espressive come le convenzioni tra grafemi-suoni, parole e significati e schemi di costruzione del pensiero da comunicare. Perché leggere ci dice di significati, di parole nuove con cui dirli, di modalità grammaticali per raccontarli. L'ascolto di storie lette ad alta voce favorisce nel bambino piccolo la costruzione dello schema narrativo, la struttura logica del discorso, sviluppa l'uso corretto alla denominazione di personaggi e delle loro caratteristiche per raccontarne le vicende attraverso collegamenti causali e temporali. Il bambino così impara a organizzare il pensiero per comunicarlo.

L'esempio di lettura congiunta tra Luca e la sua mamma (Luca di 15 mesi, il bambino del secondo episodio) mostra un processo di *scaffolding*.

Nell'interazione tra la madre e il figlio, positivo per la costruzione della literacy del piccolo.

Risale a Bruner (1983) la prima descrizione (nell'ambito di studi evolutivi sull'interazione madre-bambino) del ruolo che nella prima infanzia ha il rapporto con i libri e con la lettura mediato dalla relazione affettiva con i genitori. Questi studi, proseguiti da altri ricercatori, hanno considerato la situazione di lettura di un libro con la madre oppure con un adulto che si prende cura del bambino come una situazione incisiva in cui viene offerto dall'adulto un supporto interattivo – definito *scaffolding* – all'attività linguistico-cognitiva del bambino piccolo. Questo sostegno ha effetti persistenti preparando il bambino anche al linguaggio dell'istruzione.

Questa immagine di interazione affettiva mediata dalla lettura, alla base del processo di alfabetizzazione così come nel corso dell'infanzia, è presente anche in altri autori, e tra questi anche scrittori come Daniel Pennac, i quali sostengono che il *piacere della lettura* oppure il *gusto della lettura* secondo la definizione di Gordon Wells si impara in braccio a un genitore, e cioè attraverso la mediazione di una relazione affettiva con un adulto significativo che introduce il bambino al mondo dei libri illustrati (Orsolini, 1999).

La lettura ad alta voce in un' "Centro di lettura". Stili di lettura e scelta dei testi

I *Centri di lettura* sono servizi educativi di territorio a cui possono accedere bambini e genitori insieme oltre a educatori di altri servizi educativi e insegnanti di scuola dell'infanzia e primaria, con le loro classi, per seguire progetti di lettura costruiti dalle educatrici dei centri con lo scopo di valorizzare la dimensione emotiva del leggere.

“L'ipotesi che sostiene questi servizi non sta in un apprendimento precoce della lettura, quanto in un itinerario educativo finalizzato a far nascere e a sostenere nel bambino la motivazione alla lettura, il piacere dell'ascolto e della narrazione, la curiosità di sapere, l'autonomia di pensiero”. (Comune di Bologna)

L'adulto legge per ed insieme al piccolo e lo guida alla scoperta del testo, fa scoprire le opportunità di piacere condiviso, di divertimento e di apprendimento offerte dalla lettura ad alta voce di libri o altri testi scritti.

La professionalità dell'educatrice interviene nelle diverse fasi dell'esperienza per assicurare una lettura di testi idonea alla specifica età dei bambini, evitando stili di drammatizzazione del testo o di animazione dei personaggi.

La prima fase consiste nella selezione dei libri. Di solito la scelta va al *genere narrativo* o meglio storie brevi e fiabe, in cui domina l'azione (e dunque più adatte ad appassionare i piccoli) ed in cui sono presentati i vari sentimenti che caratterizzano l'animo umano. Si tratta di testi che favoriscono, in molti casi, un processo di *identificazione* più o meno accentuato con i personaggi principali delle vicende. Il criterio di selezione è funzionale al conseguimento di una *maturazione emotiva* dei piccoli: questi testi, infatti, consentono ai bambini di individuare e riconoscere le proprie emozioni e anche di distanziarsi da sentimenti negativi, facendo loro capire che paure ed angosce possono essere dominate. (Bettelheim, 1977).

Dopo aver selezionato le storie, l'educatrice lavora sulla parte scritta, analizzandone le caratteristiche prosodiche (toni, ritmi, accenti) e valuta micro interventi sul testo laddove ritiene necessario per conferire una maggiore comprensione sia lessicale che sintattica. È il caso dell'*anticipazione del soggetto* nei passaggi in cui esso è posposto rispetto al verbo oppure alle parole pronunciate. Ad esempio, nel testo *La rana Romilda* di Bruno Munari (Munari, 1997), la frase può variare da: "Presto, presto- dice la cameriera" in: "La cameriera dice: - Presto, presto" (p. 12), in tal modo, viene facilitata la comprensione.

Oppure, viene operata la *ripetizione del soggetto*: tale accorgimento è motivato dalle ridotte capacità mnemoniche dei bambini piccoli e dall'impossibilità per loro di avvalersi dell'ausilio del testo scritto.

In *La rana Romilda* si legge (p. 20):

Ogni volta che la mano si avvicina, Romilda si spaventa, vorrebbe scappare ma resta rannicchiata sul portasapone. Trattiene il respiro e chiude gli occhi. Ad un tratto si sente prendere e strofinare [...].

L'educatrice, in questo caso, esplicita il soggetto sottinteso nell'ultima frase al fine di ricordare ai bambini l'identità di chi agisce.

Altra strategia motivante l'ascolto interviene sul lessico. L'analisi lessicale del testo focalizza l'attenzione sulle parole per individuare la presenza di termini difficili oppure scarsamente comprensibili dai bambini, al fine di valutare la semplice *sostituzione della parola oscura* con un'altra conosciuta dai piccoli, magari usata nel loro ambiente di vita, oppure, il mantenimento della parola accompagnata da *formule esplicative*, per produrre un arricchimento del lessico, che si possono far precedere o seguire il termine, senza sostituirlo. Ad esempio la frase: "Marcello non si rende conto della metamorfosi dell'orologio" viene così resa più comprensibile: "Marcello non si rende conto del grande cambiamento, cioè della metamorfosi dell'orologio" (*La Rana Romilda*, p. 30). Tale aggiunta permette al bambino di conoscere una parola nuova e, probabilmente, attraverso una o più letture, di padroneggiarla.

Strategie del percorso di lettura

Consideriamo ora le strategie didattiche che intervengono in ambito di percorsi di lettura destinati a gruppi di bambini di 3 anni circa.

L'*attività di lettura* si struttura in tre fasi:

- a) la fase preliminare alla lettura;
- b) la fase della lettura ad alta voce vera e propria;
- c) il dopo lettura.

a) *Fase preliminare alla lettura.*

La lettura ad alta voce è preceduta, solitamente, da un momento in cui l'educatrice mostra ai bambini il libro che leggerà, introduce alcune informazioni generali (relative al titolo, autore, immagini, ecc....) e, se lo ritiene opportuno, procede ad un'essenzializzazione della storia, con lo scopo di orientare l'attenzione dei piccoli su alcuni elementi fondamentali per facilitarne la comprensione.

In questa fase l'educatrice avvia un'interazione che coinvolge il gruppo con lo scopo di verificare le conoscenze dei bambini in merito ad alcuni temi o soggetti e di precisare concetti indispensabili per intendere la storia. In questo caso, utilizza uno **stile dialogato** (Cardarello, 1995), caratterizzato dalla partecipazione dei piccoli, sollecitati da domande e da inviti ad intervenire spontaneamente. Si determina così una *condivisione delle conoscenze* tra i bambini che agevola l'ascolto e la comprensione della storia.

Esempio:

Educatrice: la storia che leggeremo oggi parla di una rana che si chiama Romilda. Voi lo sapete dove vivono le rane?

Bambino 1: nell'erba!

Bambino 2: no! Nell'acqua!

Bambino 3: sì, nell'acqua. Mio nonno va al fosso a prenderle.

Bambino 4: sì, anch'io.

Educatrice: bene. Le rane vivono un po' in terra, un po' in acqua. Possono stare nell'erba ma in posti vicino all'acqua, come sulla riva dei fossi. Da lì possono saltare dentro l'acqua. Ce ne sono tanti di fossi in città?

Bambini (in coro): nooo!

Educatrice: allora ce ne sono tante di rane in città?

Bambini(in coro): nooo!

L'Educatrice pone quelle domande in quanto la storia è incentrata sulle avventure di una rana che vive in un fosso ma spinta dal desiderio di conoscere il mondo giunge in città: in questo caso la discussione, relativa all'ambiente di vita dell'animale, contribuisce a definire i contorni della vicenda e, in parte, rappresenta un sostegno per la comprensione delle emozioni provate dalla protagonista della storia, la rana.

Nell'esempio vediamo attivare un *approccio costruttivista*. Il lavoro congiunto di adulto e bambini, proprio della didattica attiva, è finalizzato alla costruzione di significati condivisi: i piccoli scambiano idee, confrontano punti di vista e sperimentano vari schemi di risoluzione dei problemi, hanno anche la possibilità di riflettere sul proprio modo di pensare sviluppando competenze metacognitive. L'educatrice funge da *mediatore* sia sul piano relazionale sia su quello cognitivo:

incoraggia la partecipazione di tutti e facilita la comunicazione. L'adulto, dialogando, stimola i bambini ad un confronto ed *integrazione* di prospettive differenti, li orienta verso possibili scelte, ecc. Utilizzando un termine vygotkiano, si può affermare che all'interno dell'ambiente d'apprendimento si originano varie "zone di sviluppo prossimale" (in altre parole zone di sviluppo date dalla "divergenza tra il livello della soluzione dei compiti svolti sotto la guida o con l'aiuto degli adulti e quelli svolti da solo" (Vigotskij, 1974).

b) *La fase della lettura ad alta voce vera e propria*

La lettura ad alta voce si configura come una strategia imprescindibile per la mediazione dell'incontro del bambino con il libro.

Tale pratica affascina i bambini e permette l'emergere di vissuti caratterizzati dall'unione di aspetti cognitivi e affettivi. A tal proposito si possono ricordare le parole di Penny Ritscher: "Piace leggere perché si sta vicini, distesi, accoccolati al "calduccio". E viceversa piace stare vicini perché insieme si legge, si guarda, si parla di un libro" (Ritscher, 1998).

La presenza di un adulto che legge per e con il bambino e che appare ai suoi occhi come un lettore appassionato costituisce una condizione ideale per la nascita di quell'amore per il leggere che si trasmette per "contagio".

L'educatrice del Centro si propone di realizzare una lettura dall'andamento fluido e chiaro e, soprattutto, in grado di suscitare piacere. La sua personalità incide sul tipo di strategia utilizzata per dare spessore alla lettura: nel suo ruolo di lettrice, può privilegiare l'intonazione oppure agire su ritmi e pause, può avvalersi del linguaggio non verbale, ecc.. Nel corso della lettura, nel momento in cui lo scritto presenta un vocabolo probabilmente sconosciuto ai bambini, si può sollecitare uno scambio dialogico tra i piccoli, in modo da portarli a negoziare il significato della parola. Questo solo dopo aver valutato l'importanza della conoscenza del termine in rapporto al processo di comprensione, anche se la lettura si interrompe nel punto in cui è introdotto il vocabolo. La valutazione indicherà se quel vocabolo sia importante per capire la storia, ad esempio perché indica un'azione-causa di una serie di avvenimenti che si susseguono, allora è opportuno non rimandare l'interazione nella fase successiva alla lettura.

c) *Il dopo lettura*

La lettura è seguita sempre dalla verbalizzazione del testo: si tratta della ricostruzione dei passaggi fondamentali e del significato della storia letta. La sostanziale diminuzione della capacità di ascolto dei bambini al termine della storia, suggerisce di indirizzare la verbalizzazione su quegli eventi ritenuti indispensabili per la comprensione della storia stessa. Con bambini di tre anni in genere tenta di centrare il discorso sulle sequenze che costituiscono l'intreccio della storia e su alcuni elementi quali l'ambiente o la situazione iniziale, evento iniziale, ecc. La grammatica delle storie di Stein e Glenn ha definito alcune *categorie strutturali* della narrativa (ambiente, evento iniziale, ecc.) legate tra loro da relazioni causali e temporali. Il modello per la comprensione delle storie di Stein e Glenn è descritto in M. C. Levorato, 1988. In tal modo si cerca di sviluppare nei bambini il pensiero narrativo, strumento di *interpretazione* del mondo.

Tuttavia, la conversazione non assume un'impostazione rigida e predeterminata ma asseconda la direzione, spesso imprevedibile, indicata dalle sollecitazioni dei

bambini e agisce di conseguenza. In altre parole, si possono sviluppare i temi emersi oppure spostare il focus del dialogo su specifici argomenti senza, però, ignorare ciò che è stato detto. Si porranno in evidenza gli elementi della storia sostenendo contemporaneamente i tentativi di elaborazione da parte dei bambini.

Esempio:

Educatrice: vi è piaciuta questa storia?

Bambini (in coro): sii!

Educatrice: perché vi è piaciuta?

Bambino 1: ...perché Romilda va via dal fosso e poi...va in tanti posti...

Educatrice: tu dici che Romilda va via dal fosso e va in tanti posti.: Perché R... (voci sovrapposte)

Bambina: sì, va nell'insalata!

Bambino 2: e nel taxi!

Educatrice: Romilda va nell'insalata, nel taxi...e in quali altri posti?

Bambino 3: nel bagno...lì c'è la signora...lei si lava.

Educatrice: Romilda va nel bagno mentre la signora si lava. Bene, abbiamo detto, dunque, che Romilda finisce nel cesto dell'insalata, poi salta all'interno del bagno della signora, infine dentro il vecchio taxi. Possiamo dire che Romilda ha tante avventure?

Bambini (in coro): sii!

Educatrice: abbiamo anche detto che questa rana finisce in tutti questi posti dopo che è andata via dal fosso. Perché, secondo voi, Romilda è andata via dal fosso?

.....(continua).

L'educatrice, in questo esempio, inizialmente vorrebbe focalizzare il discorso sullo stato emotivo della protagonista, cioè sul desiderio della rana di avventura e sulla sua curiosità. Questo dato, infatti, si configura come un elemento fondamentale per la comprensione della storia in quanto causa dell'agire successivo dell'animale (che decide di saltare fuori dal suo fosso). Interrotta però dai bambini (perché R...), che spostano la conversazione sul piano dell'azione, li sollecita a proseguire nella strada da loro indicata e riesamina con loro parte dell'intreccio. Soltanto successivamente l'educatrice recupera il tema dell'intenzionalità della rana, la protagonista, stabilendo una correlazione (forse un po' troppo semplicistica) con ciò che è stato detto, al fine di dare continuità al dialogo collettivo. Se avesse perseguito con insistenza il proposito iniziale, probabilmente, avrebbe inviato ai suoi interlocutori un *feedback* negativo (la non considerazione delle loro idee), inibendo la comunicazione.

Nella fase di analisi verbale, l'educatrice adotta varie strategie funzionali ad incoraggiare la *partecipazione attiva* dei bambini al dialogo collettivo:

- *Domande aperte.* Si tratta di una tecnica comunicativa particolarmente utile a potenziare le competenze verbali e relazionali dei piccoli.

Esempio:

Educatrice: vi è piaciuta questa storia?

- *Rispecchiamento verbale*. Tale tecnica consiste nella riproposizione delle parole e/o dei contenuti proposti dai bambini sotto forma di un enunciato formale privo di qualsiasi tipo di valutazione. Si tratta di un intervento non direttivo elaborato da Lucia Lumbelli, in applicazione educativa della teoria di Rogers, di matrice psicoterapeutica (L. Lumbelli, 1985). Questa strategia è finalizzata alla creazione di un clima disteso in cui i bambini possano percepire un'attenzione costante (ma non giudicante) dell'educatrice e, dunque, possano sentirsi liberi di esprimersi senza timore. L'assenza di valutazione è indispensabile per non creare inibizione e far proseguire la conversazione.

Esempio:

Bambino: ...perché Romilda va via dal fosso e poi...va in tanti posti.

Educatrice: tu dici dunque che Romilda va via dal fosso e va in tanti posti.[...]

L'intervento di rispecchiamento si realizza tramite la ripetizione letterale delle proposizioni dei bambini oppure attraverso la riformulazione di quanto detto dai piccoli.

La *strategia della riformulazione* è funzionale a stimolare la loro produzione verbale in quanto l'educatrice mostra di averli ascoltati e di aver compreso il senso dei loro enunciati. Questo gratifica i bambini perché si percepiscono come soggetti agenti in grado di costruire e veicolare significati importanti.

Esempio:

Educatrice: Romilda va nell'insalata, nel taxi...e in quali altri posti?

Bambino: nel bagno...lì c'è la signora...lei si lava.

Educatrice: Romilda entra nel bagno mentre la signora si lava.

Un libro in prestito

Un'ultima considerazione sull'attività di questi Centri di lettura è relativa all'azione di prestito.

Il *prestito* dei libri ai bambini nasce dall'esigenza di *sensibilizzare la famiglia* al tema del leggere e di coinvolgerla nel processo di costruzione della motivazione alla lettura. Si tratta di una strategia adottata dal Centro allo scopo di rendere il genitore partner attivo con cui negoziare e condividere una medesima cultura del libro e del leggere, oltre alla stessa rappresentazione della lettura come piacere.

Il prestito, inoltre, diviene occasione per comunicare ai bambini informazioni sui testi: essi imparano che esiste un autore, un illustratore ma anche, ad esempio, che la scrittura ha coordinate spazio- temporali convenzionali. Ecco, nuovamente, il processo del piacere collegato al processo di alfabetizzazione.

Riferimenti Bibliografici

- Bell, A. (2003). Reading: great pretenders. *Parenting*, 7, 200-204.
- Bettelheim, B. (1977). *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Milano: Feltrinelli.
- Bettelheim, B., Zelan, K. (1989). *Imparare a leggere*. Milano: Feltrinelli.
- Biasini, G. (2002). *Evidenze scientifiche e sensibilità pediatriche*, in L. Paladin (a cura di), *Nati per Leggere a Brescia: La lettura ai bambini in tenera età*. Brescia: Atti del Convegno 4-5 ottobre.
- Biasini, G. (2011). Nati per leggere. *Infanzia*, 4, 244-247.
- Bruner, J.S. (1983). *Child's Talk: Learning to use language*. Oxford: Oxford University Press.
- Cardarelli, R. (1995). *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Comune di Bologna (1999). *Spazi lettura. Spazi di pratica psicomotoria*. Bologna: Settore Istruzione.
- Fasulo, A. & Pontecorvo, C. (1999). *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*. Roma: Carocci.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Mexico: Siglo Veintiuno Editores.
- Gherardi, V., Manini, M. (1999). *I bambini e la lettura. La cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*. Roma: Carocci.
- Gherardi, V. (2005). *Testo e contesto. La lettura tra scuola ed extrascuola*. Pisa: ETS.
- Hart, B. & Risley, T. (1995). Meaningful Differences in the Everyday Experiences of Young American Children. Lawrence, Kansas (USA): Kansas University.
- Heckman, J.J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1900-1902.
- High, P. et al. (1998). Evaluation of a Clinic-Based Program to Promote Book Sharing and Bedtime Routine Among Low-Income Urban Families With Young. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 152, 459-465.
- Klass, P. (2003). What checkup tell me. *Parenting*, 7, 44-49.
- Lariviere, J. et al. (2011). Parent Picture-Book Reading to Infants in the Neonatal Intensive Care Unit as an Intervention Supporting Parent-Infant Interaction and Later Book Reading. *J Dev Behav Pediatr*, 32, 146-152.
- Levorato, M. C. (1988). *Racconti storie e narrazioni. Il processo di comprensione dei testi*. Bologna: il Mulino.
- Lumbelli, L., Salvatori, M. (1977). *Capire le storie. Un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*. Milano: Emme Edizioni.
- Lumbelli, L. (1985). *Psicologia dell'educazione. Comunicare a scuola*. Bologna: il Mulino.

- Miari, E. (1997). *La lettura delle storie a voce alta*. In E. Zoppi (a cura di), *La lettura strumento di formazione. Libri per crescere* (pp. 29-24). Università di Verona: Quaderno di documentazione.
- Munari, B. (1997). *La rana Romilda*. Mantova: Corraini.
- Needelman, R. et al. (1991). Clinic based intervention to promote literacy. *Am. Journal Dis. Child*, 145, 881-885.
- Orsolini, M. (1999). Imparare a leggere. In C. Pontecorvo (a cura di), *Manuale di psicologia dell'educazione* (pp. 145-172). Bologna: il Mulino.
- Pontecorvo, C. (a cura di). (1993). *La condivisione della conoscenza*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pontecorvo, C. & Pontecorvo M. (1985). *Psicologia dell'educazione. Conoscere a scuola*. Bologna: il Mulino.
- Rashid, F.L., Morris, R.D., Sevcik, R.A. (a cura di). (2005). Relationship between home literacy environment and reading achievement in children with reading disabilities. *Journal of learning disabilities*, 38 (1), 2-12.
- Ritscher, P. (1998). Coccole letterarie. *Bambini*, 11, 30-35.
- Rodari, G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- Ronfani, L. et al. (2006). La promozione della lettura ad alta voce in Italia. Valutazione dell'efficacia del progetto Nati per Leggere. *Quaderni acp*, 13, 187-94.
- Tamburlini, G. (2008). Gli interventi precoci: è possibile una analisi economica. *Fin da piccoli*, 1, 1-4.
- Timothy, A. et al. (2009). Cortical Connectivity: Remediation-Induced Changes in the White Matter of Poor Readers. *Neuron*, 64, 624-626.
- Valentino Merletti, R. (1996). *Leggere ad alta voce*. Milano: Mondadori.
- Vygotskij, L.S. (1974). *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori e altri scritti*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Wells, G. (1993). Intersoggettività e costruzione di conoscenze. In Pontecorvo, *La condivisione della conoscenza* (pp. 353-380). Firenze: La Nuova Italia.
- Wolf, M. (2009). *Proust e il calamaro*. Milano: Vita e pe

Articolo finito il 4 giugno 2014

Gherardi, V. (2014). Bambini che leggono prima di leggere. Esperienze educative in luoghi di lettura per bambini piccoli e genitori. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3 (2), 201-217.

Disponibile en <http://redaberta.usc.es/reladei>

Vanna Gherardi

Università di Bologna

Italia

Mail: vanna.gherardi@unibo.it



Professore associato di Didattica generale all'Università di Bologna, dove insegna Metodologie e didattiche attive nel Corso di laurea magistrale in Scienze della Formazione Primaria e nel Corso di laurea in Educatore nei servizi per l'infanzia. Compie ricerca presso il Dipartimento di Scienze dell'educazione di Bologna sui temi della formazione degli insegnanti e degli educatori, dei servizi per l'infanzia, dei processi di alfabetizzazione e dei processi di lettura in contesti scolastici ed extrascolastici. E' membro della Società Italiana di Pedagogia (SIPED) e della Comparative Education Society European (CESE).