

VALUTAZIONE DELLE PRATICHE DI LETTURA NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA IN ITALIA

1. INTRODUZIONE

1.1. La situazione della lettura in Italia

I dati sulla produzione di libri e sulle abitudini di lettura in Italia forniti dall'ISTAT (Istituto Nazionale di Statistica)¹ per il 2018 mostrano un Paese dove la lettura è poco diffusa, purtroppo confermando il *trend* generale già rilevato negli anni precedenti. Nonostante nel 2018 si sia registrata una lieve crescita della produzione editoriale, la percentuale nazionale dei lettori è sostanzialmente rimasta invariata. Nel 2018 il numero di lettori di libri è rimasto essenzialmente stabile rispetto all'anno precedente. Dall'anno 2000, quando la quota di lettori era del 38,6%, il *trend* è in aumento fino ad aver raggiunto il massimo nel 2010 (46,8%), per poi ridursi nuovamente fino a tornare, nel 2016, al livello del 2001 (40,6%), rimasto stabile fino al 2018. Tuttavia, la quota più alta di lettori continua ad essere rappresentata dai giovani (54,5% dei lettori adolescenti nella fascia d'età 15-17 anni), soprattutto dalle ragazze dagli 11 ai 19 anni (oltre il 60% ha letto almeno libro nell'anno). Il *trend* positivo di lettura dei bambini e dei giovani è testimoniato anche dalle tendenze generali di tutto il settore dell'editoria per ragazzi. Includendo le pubblicazioni educative e scolastiche, infatti, l'editoria per ragazzi registra ancora significativi livelli di crescita: 29,2% delle nuove testate e un incremento del 31,2% per quanto riguarda le tirature nel 2017 e del 9% nel 2018. Bambini e ragazzi confermano il loro interesse per il mondo del libro in quanto rappresentano anche i principali visitatori delle biblioteche: nel 2018, il 15,3% della popolazione dai 3 anni in su è stata in biblioteca almeno una volta l'anno (si tratta di circa 8 milioni e 650 mila persone). Questa abitudine è più comune tra i bambini e i giovani tra i 6 ei 24 anni (38,5% tra i 6 ei 14 anni, 35,3% tra i 15 e i 19, 36,1% tra i 20 ei 24).

Uno degli elementi più significativi che incidono sulle abitudini di lettura dei bambini e dei ragazzi è il ruolo della famiglia. Come emerso all'interno del rapporto ISTAT – infatti

¹ "Produzione e lettura di libri in Italia, anno 2018" (Istat 3 dicembre 2019) riporta i dati raccolti nell'ambito di due diverse indagini: "Indagine sulla produzione di libri" e "Aspetti della vita quotidiana" (indagine campionaria sulle abitudini di lettura delle famiglie): <https://www.istat.it/it/files/2019/12/Report-Produzione-lettura-libri-2018.pdf>.

– il 74,9% dei lettori al di sotto dei 18 ha genitori che leggono; se i genitori non hanno invece questa abitudine, i figli lettori si riducono al 36,2%. Questo aspetto contribuisce a sottolineare i forti legami che esistono tra l'ambiente familiare e l'atteggiamento di lettura mostrato da bambini e ragazzi. La famiglia è l'elemento scatenante della passione dei bambini per la lettura, che sono incoraggiati a leggere e ad appassionarsi seguendo l'esempio dei genitori, e chiedendo anche qualche consiglio per i testi. Considerando il loro ruolo chiave, così, a livello nazionale sono stati sviluppati diversi progetti sull'educazione alla lettura per genitori e famiglie, e si sono poi stati convertiti in pratiche stabili, ed efficaci, nel corso del tempo. Queste azioni hanno lo scopo di rendere i genitori consapevoli del proprio ruolo di agente attivo per la socializzazione dei bambini con i libri e di come diventare significativi promotori dell'educazione alla lettura.

Allo stesso tempo, queste azioni sono volte a far conoscere e diffondere all'interno delle famiglie i numerosi benefici (cognitivi, evolutivi, sociali, ecc.) per i propri figli legati a questa attività. Tra i più rappresentativi c'è il progetto “*Nati per Leggere*”², un'iniziativa pedagogica e culturale promossa dall'azione congiunta dell'Associazione Bibliotecaria Italiana, dell'Associazione Culturale Pediatrica – ONLUS e il Centro Salute Infantile – ONLUS, con l'obiettivo di promuovere la “lettura ad alta voce” per i bambini dai 6 mesi ai 6 anni, e l'iniziativa “*GenitoriPiù*”³, realizzata in partenariato dal Ministero della Salute, dalla Federazione Italiana Medici e Pediatri e dall'UNICEF. Quest'ultima si rivolge a neo-genitori e famiglie per la promozione della salute dei loro bambini, includendo indicazioni anche sull'educazione alla lettura. Per quanto riguarda le peculiari iniziative regionali focalizzate sull'Educazione alla lettura, a partire dall'anno educativo 2019/2020, la Regione Toscana ha lanciato il progetto “*Leggere Forte!*”⁴. L'iniziativa

² “**Nati per Leggere**” (<http://www.natiperleggere.it/>)

Avviato nel 1999, il progetto “Nati per leggere” mira a promuovere l'attitudine alla lettura nella popolazione infantile, offrendo ai bambini di età compresa tra i 6 mesi ei 6 anni (quindi non solo prima dell'acquisizione di reali capacità di lettura, ma anche prima dello sviluppo del linguaggio) fruttuose occasioni di ascolto di letture eseguite ad alta voce da genitori o insegnanti all'interno di forti rapporti affettivi o emotivi con il bambino. L'obiettivo principale delle attività svolte all'interno di “Nati per Leggere” è incoraggiare i bambini a percepire il libro come *medium* (strumento), crocevia di intense esperienze affettive ed esistenziali.

³ “**GenitoriPiù: prendiamoci cura della loro vita**”: <https://www.genitoripiu.it/>

Started from a pilot experience realized by the “Regione Veneto”, the initiative was extended at national level. To date, “GenitoriPiù” is a national health promotion program with the aim to support the ability of future and new parents to have a conscious and effective impact on their lifestyles, so that they can take care of the development of their child (even before the conception). The Program promotes 8 synergic actions for children health, and it is extraordinary that that, close to breastfeeding, the relevance of vaccinations, and other proper and healthy behaviors, there is the Reading Education, as fundamental recommendation.

⁴ “**LEGGERE FORTE!**”: www.regione.toscana.it/leggereforte

mira a promuovere la lettura ad alta voce dai servizi all'infanzia (0-6 anni) fino al secondo ciclo di istruzione ed è promossa da Regione Toscana, Università degli Studi di Perugia, Ministero dell'Istruzione tramite URS (Ufficio Amministrazione Regionale Scolastica), INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione per la Ricerca Educativa) e il CEPELL (Ministero per i Beni e le Attività Culturali – Centro per il Libro e la Lettura). Nonostante i dati positivi sui giovani lettori, il ruolo chiave svolto dalle famiglie per l'educazione alla lettura e i numerosi interventi volti alla sua promozione, nel 2018 una famiglia su dieci non ha ancora un libro in casa e – anche in quelle famiglie dove è presente una biblioteca personale – il numero dei libri disponibili è molto limitato: il 31% delle famiglie non ha più di 25 libri e il 64% ha un massimo di 100 titoli. Questo *trend* è rimasto sostanzialmente invariato da quasi 20 anni ed evidenzia come le condizioni socio-economiche impattano sulle abitudini di lettura degli italiani (il livello di istruzione – spesso legato allo status socio-economico – è ancora un elemento determinante: il 73,6% dei lettori sono laureati, il 46,7% diplomati delle scuole superiori, mentre solo il 26,5% di coloro che, al massimo, possiedono la licenza elementare legge libri).

Se confrontata con l'importanza che ricopre l'ambiente familiare, la scuola sembra giocare un ruolo secondario nell'incoraggiare i giovani ad avere una sana passione, come la letteratura e ad occuparsi di libri: all'interno del contesto educativo la lettura è sostanzialmente percepita dagli utenti come un impegno nello studio (soprattutto da parte degli adolescenti). Gli editori (il 38,4%) sono i primi a desiderare un rinnovamento e un miglioramento delle politiche scolastiche sull'educazione alla lettura⁵ (e non solo a fini

Si tratta di un'azione pluriennale dai servizi educativi 0-6 anni fino al ciclo di istruzione secondaria, strutturata come una vera e propria politica educativa per l'educazione alla lettura. Ha lo scopo di rendere la lettura ad alta voce (fatta da insegnanti ed educatori) una pratica strutturale all'interno dell'intero sistema educativo toscano per supportare i bambini e i ragazzi nel raggiungimento del successo scolastico e della consapevolezza personale. Allo stesso tempo, "Leggere Forte!" mira a produrre una maggiore consapevolezza nelle famiglie sulla rilevanza di questa pratica all'interno dell'ambiente familiare. L'intervento sviluppa tre macro azioni: la formazione degli operatori (educatori, insegnanti), l'attività di lettura nelle scuole, la raccolta dei dati per misurare i risultati raggiunti.

⁵ Tra le più recenti politiche scolastiche per studenti (18 anni), il Governo italiano ha attivato il "Bonus Cultura", un buono personale di € 500,00 da spendere dai giovani in libri e diverse attività e prodotti culturali (teatro, concerti, musei, mostre artistiche, ecc.). È gestito dal MIUR (Ministero dell'Istruzione Italiano) dal portale web 18App (<https://www.18app.italia.it/#/>).

Il "Bonus Cultura", se adeguatamente utilizzato, ha costituito un valido strumento per promuovere anche l'educazione alla lettura. Tali politiche hanno aiutato e sostenuto i giovani nello sperimentare e nell'affrontare la lettura. Si auspica che a questa misura si affianchino ulteriori programmi di sostegno rivolti ai bambini (e alle famiglie) con proposte educative adeguate all'età.

didattici) come mezzo efficace per incidere sulla modesta predisposizione generale alla lettura in Italia.

Per quanto riguarda la variabile di genere, l'ISTAT segnala un divario significativo tra donne e uomini: nel 2018 la percentuale di coloro che leggono tra le prime è del 46,2% mentre del 34,7% tra i secondi.

Da un punto di vista geografico, la lettura è molto più diffusa nelle regioni del Nord (il 49,4% delle persone che vivono nel Nord-Ovest legge almeno un libro), mentre al Sud la quota di lettori scende al 26,7%. Le Isole presentano una realtà molto differenziata (Sicilia, 24,9%; Sardegna, 44,7%). La stessa varietà geografica si registra anche sulla pratica della lettura digitale e sull'accesso ai libri in formato digitale, molto più diffusi nell'Italia centro-settentrionale che nel Mezzogiorno. Negli ultimi anni i prodotti dell'editoria digitale si stanno progressivamente diffondendo anche in Italia. Nel 2018 circa 4 milioni e 800 mila persone hanno dichiarato di aver letto *e-book* e/o libri *online* (l'8,4% della popolazione dai 6 anni in su, pari al 20,6% dei lettori). La lettura dei libri digitali (esclusiva o complementare a quella dei libri cartacei) è più diffusa tra i giovani lettori, dai 15 ai 34 anni, e si riduce progressivamente nelle fasi di età successive (fino a scomparire tra gli over 75 anni). Al contrario, la lettura esclusiva dei libri cartacei è più diffusa tra i bambini fino ai 10 anni e tra chi ne ha più di 44.

1.2. Panoramica generale sulla legislazione nazionale

Sebbene in Italia l'attuale posizione legislativa si stia delineando entro un sistema educativo integrato dagli 0 ai 6 anni che deve essere interamente curato dal Ministero dell'Istruzione nazionale, alcune differenze significative sono ancora presenti all'interno di questa generale e inclusiva fascia di età educativa.⁶

Ad oggi, i servizi educativi dagli 0 ai 3 anni (asili nido pubblici e privati) sono ancora amministrativamente regolamentati e gestiti dalle singole Regioni e i loro programmi educativi sono progettati in modo autonomo, secondo le indicazioni istituzionali regionali o locali. Queste tendenze tematiche regionali sono formulate all'interno del principale quadro di coordinamento del Ministero dell'Istruzione italiano, per garantire l'uniformità

⁶ Si veda la Legge n. 107 del 2015 e i suoi successivi decreti attuativi, con particolare riguardo al numero 65/2017.

generale e l'armonizzazione dei contenuti per i servizi educativi dagli 0 ai 3 anni a livello nazionale.

Dall'altro lato, sin dalla sua definitiva istituzione nel 1968, la scuola dell'infanzia⁷ (rivolta alla fascia 3-6 anni) è governata direttamente dal Ministero dell'Istruzione (MIUR) e costituisce il primo passo ufficiale (anche se non obbligatorio) dell'educazione dei bambini. percorso a livello nazionale. La scuola dell'infanzia (materna) è strettamente correlata alla scuola primaria (elementare). I programmi prescolari educativi e didattici sono ancorati al curriculum nazionale emesso centralmente dal Ministero dell'Istruzione, sia per la scuola dell'infanzia che per il primo ciclo di istruzione (compresa la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado). Pertanto, le scuole dell'infanzia pubbliche e private devono rispettare queste prescrizioni ministeriali nella progettazione delle proprie attività educative, anche nell'ambito dell'autonomia scolastica. Questo primo passo del percorso educativo *“contribuisce all'educazione e allo sviluppo emotivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale dei bambini. Stimola il potenziale relazionale, l'autonomia, la creatività, l'apprendimento e mira a garantire un'effettiva parità di opportunità nell'educazione. Nel rispetto del ruolo educativo dei genitori, la scuola dell'infanzia contribuisce alla formazione integrale dei bambini e – nella sua autonomia e unità didattica e pedagogica – realizza la continuità educativa con la scuola primaria”* (Legge del 23 marzo 2003, n. 53, art. 2).

Il curriculum nazionale per la scuola dell'infanzia (e per il primo ciclo di istruzione, compresa anche la scuola primaria) è prescritto dal D.M. 254 del 16/11/2012 e successive integrazioni legislative, soprattutto per le innovazioni previste dalla Raccomandazione del Consiglio UE sulle *Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente*⁸ (2018/C 189/01). Le prescrizioni ministeriali per l'educazione dell'infanzia individuano **cinque**

⁷ MIUR – Italian Ministry of Education about Preschool <https://www.miur.gov.it/web/guest/scuola-dell-infanzia>

⁸ **RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO del 22/5/2018 sulle Competenze Chiave per l'Apprendimento Permanente:** Le competenze chiave sono quelle di cui tutti gli individui hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, l'occupabilità, l'inclusione sociale, uno stile di vita sostenibile, una vita di successo in società pacifiche, una gestione della vita attenta alla salute e una cittadinanza attiva. Sono sviluppati in una prospettiva di apprendimento permanente, dalla prima infanzia e per tutta la vita adulta, attraverso l'apprendimento formale, non formale e informale in tutti i contesti, compresa la famiglia, la scuola, il posto di lavoro, il vicinato e altre comunità. Le competenze chiave sono considerate tutte ugualmente importanti; ognuna di loro contribuisce a una vita di successo nella società. Le competenze possono essere applicate in molti contesti diversi e in una varietà di combinazioni. Si sovrappongono e si incastrano; aspetti essenziali per un dominio supporteranno la competenza in un altro. Il quadro di riferimento definisce **otto Competenze Chiave**: **1.** Competenza alfabetica, **2.** Competenza multilingue, **3.** Competenza matematica e competenza in scienza, tecnologia e ingegneria, **4.** Competenza digitale, **5.** Competenza personale, sociale e apprendimento per apprendere, **6.** Competenza di cittadinanza, **7.** Competenza imprenditoriale, **8.** Consapevolezza culturale e competenza di espressione.

diversi “campi di esperienza” come base obbligatoria per progettare e strutturare le attività educative per i bambini in età prescolare, combinando i principali obiettivi educativi (e i relativi contenuti) per la fascia 3-6 anni con il *Quadro delle Competenze Chiave* definito dal Parlamento e dal Consiglio Europeo. I campi di esperienza definiti dal Decreto Ministeriale sono: 1) Se stessi e l'Altro; 2) Corpo e movimento; 3) Immagini, suoni, colori; **4) Discorsi e parole**; 5) Conoscenza del mondo.

In particolare, il campo “Discorsi e parole” focalizza l'area educativa relativa sull'acquisizione della competenza di **alfabetizzazione** (*literacy*), inclusa quella **emergente**, così come assunto dall'orizzonte di riferimento europeo delineato dal *Quadro delle Competenze Chiave*. Secondo la definizione fornita dal *Quadro*, infatti, la competenza di alfabetizzazione “è la capacità di identificare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni in forma sia orale che scritta, utilizzando immagini, suoni/audio e materiali digitali attraverso discipline e contesti. Implica la capacità di comunicare e connettersi efficacemente con gli altri, in modo appropriato e creativo. Lo sviluppo dell'alfabetizzazione costituisce la base per l'ulteriore apprendimento e l'ulteriore interazione linguistica. A seconda del contesto, la competenza di alfabetizzazione può essere sviluppata nella lingua madre, nella lingua di scolarizzazione e/o nella lingua ufficiale in un Paese o in una regione”.

Il D.M. 254 del 16/11/2012 sottolinea anche la rilevanza del rapporto scuola-famiglia come obiettivo principale da perseguire per garantire efficaci finalità educative e come risultato lo sviluppo dei bambini. L'azione della scuola, infatti, si svolge in collaborazione con la famiglia (art. 30 della Costituzione italiana), nel rispetto dei reciproci e diversi ruoli educativi, nonché con le altre formazioni sociali in cui si sviluppa ciascuna personalità. Secondo le disposizioni ministeriali, le attività di educazione dell'infanzia sono volte a perseguire lo sviluppo armonico e integrale del bambino, consapevole delle relazioni che legano Cultura, Scuola e Persona nel quadro generale delineato dalla Costituzione italiana e dalla tradizione e cultura europee. Inoltre, l'acquisizione della conoscenza deve tenere presenti le differenze individuali e prevedere il coinvolgimento attivo degli studenti (bambini) e delle famiglie stesse.

Di seguito è riportato un esempio di come la competenza chiave dell'alfabetizzazione potrebbe essere declinata nelle attività di educazione dell'infanzia in Italia.

ISTRUZIONE DEI BAMBINI, 3-6 (La "Scuola dell'Infanzia" in Italia)**COMPETENZA CHIAVE DELL'UNIONE EUROPEA: 1 - ALFABETIZZAZIONE**

*RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO EUROPEO del 22 maggio 2018
(2018/C 189/01)*

CAMPO: Discorsi e Parole

"I Discorsi e le Parole"

Obiettivi educativi

COMPETENZE SPECIFICHE	ABILITÀ*	CONOSCENZE*	ATTIVITÀ SIGNIFICATIVE PROPOSTE AI BAMBINI
Padroneggia gli strumenti espressivi e gestisci l'interazione attraverso la comunicazione verbale in vari campi di esperienza Comprende vari/diversi tipi di testi letti da altri. Riflette sulla lingua e sulle sue regole di funzionamento	● Interagire con gli altri, mostrando fiducia nelle capacità di comunicazione, porre domande, esprimere sentimenti e bisogni, comunicare azioni ed eventi; ● Ascoltare e comprendere i discorsi di altre persone; ● Partecipare in autonomia ai discorsi di gruppo; ● Utilizzare un repertorio linguistico appropriato con un uso corretto di nomi, verbi, aggettivi, avverbi; ● Analizzare e commentare figure di crescente complessità; ● Formulare frasi di significato completo; ● Riassumere con parole proprie un racconto breve; ● Esprimere sentimenti e stati d'animo; ● Descrivere e raccontare eventi, storie, racconti e situazioni personali; ● Inventare storie e racconti; ● Formulare ipotesi sui contenuti dei testi letti, sulla lingua scritta e sperimentare le prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, anche utilizzando le tecnologie; ● Riprodurre e confrontare i tipi di scritture; ● Usare il metalinguaggio: ricerca di assonanze e rime, somiglianze semantiche.	● Principali strutture della lingua italiana ● Elementi di base delle funzioni linguistiche ● Lessico di base per la gestione di semplici comunicazioni orali ● Principi essenziali di organizzazione del discorso ● Principali connettori logici ● Parti del discorso ed elementi variabili Conoscenze e regole vengono acquisite esclusivamente attraverso l'uso comunicativo quotidiano e la riflessione stimolata dal/la docente	● Inventare una storia, illustrarla e drammatizzarla ● Riassumere, partendo da un testo letto dall'insegnante, in una serie di sequenze illustrate; riformularlo e/o drammatizzarlo ● Ricostruire verbalmente ad esempio fasi del gioco, esperienze e illustrare le loro sequenze. ● Costruire rime brevi e semplici. ● Partendo da una storia narrata o letta dall'adulto, ricostruire le azioni dei protagonisti. Tramite una discussione di gruppo, identificare i sentimenti che hanno provato i personaggi nella storia e ipotizzare cosa li abbia causati. ● Partendo da un fatto accaduto, narrato o letto, esprimere semplici valutazioni sui comportamenti dei diversi protagonisti, facendo semplici argomentazioni. Preferibilmente, l'insegnante dovrebbe adottare un approccio ludico per guidare i bambini alla scoperta della lingua scritta

(*) Le competenze chiave dell'UE sono definite come una combinazione di **conoscenze**, **abilità** e **attitudini**, dove: la conoscenza è composta da fatti e cifre, concetti, idee e teorie che sono già stabilite e supportano la comprensione di una determinata area o argomento; le abilità sono definite come l'abilità e la capacità di eseguire processi e utilizzare le conoscenze esistenti per ottenere risultati; gli atteggiamenti descrivono la disposizione e la mentalità ad agire o reagire a idee, persone o situazioni.

ISTRUZIONE DEI BAMBINI, 3-6 (La "Scuola dell'Infanzia" in Italia)			
COMPETENZA CHIAVE DELL'UNIONE EUROPEA: 1 - ALFABETIZZAZIONE			
RACCOMANDAZIONE DEL CONSIGLIO EUROPEO del 22 maggio 2018 (2018/C 189/01)			
CAMPO: Discorsi e Parole <i>"I Discorsi e le Parole"</i>			
Livelli di padronanza			
1° (3 anni)	2° (3-4 anni)	3° (4-5 anni)	4° (5-6 anni)
- Il bambino si esprime con segni, parole, frasi, dichiarazioni minime sui suoi bisogni, sentimenti, richieste poste "qui e ora"; inoltre nomina oggetti conosciuti. - Se supportato da domande su misura fatte dall'insegnante, racconta esperienze e storie ma senza riferimenti temporali definiti. - Esegue istruzioni elementari relative ad azioni immediate: ad esempio, prendere un oggetto nominato e indicato; alzarsi; andare verso un luogo conosciuto e vicino, ecc. - Interagisce attraverso parole, frasi, note e azioni. - È in grado di ascoltare racconti e storie comprendendone il significato generale correlato, mostrando interesse e partecipazione attiva.	- Il bambino si esprime con frasi minime comprensibili; può raccontare il proprio passato e le proprie esperienze secondo le domande dell'insegnante, posizionando correttamente nel tempo quelle più vicine. - Svolge istruzioni chiaramente espresse dall'insegnante, adottando frasi molto semplici e compiti ben strutturati e precisi. - Ascolta racconti o letture di adulti e, in base alle domande dell'insegnante, può identificare gli argomenti generali del testo e alcune informazioni esplicite essenziali. Il bambino fa anche domande sulla storia e sui personaggi.	- Il bambino si esprime attraverso il linguaggio con frasi brevi e semplici, ma correttamente strutturate. - Può raccontare il proprio passato e le proprie esperienze in modo comprensibile, posizionando correttamente nel tempo quelle più vicine, utilizzando e aiutandosi con le domande guida dell'insegnante. - Il bambino esprime i propri sentimenti, stati d'animo, bisogni; esegue semplici istruzioni fornite da adulti o coetanei (compagni di classe). - Sa illustrare un racconto in sequenze e drammatizzarlo insieme ai suoi compagni di classe; a partire dalle sequenze può anche ricostruire brevemente la storia. - Recita poesie, canzoni, filastrocche. Il bambino inventa parole e ipotizza il significato delle parole ancora sconosciute.	- Il bambino usa la lingua italiana, arricchisce e specifica il proprio vocabolario, comprende parole e discorsi e fa supposizioni sui significati. - Esprime le proprie emozioni, sentimenti e argomentazioni e le comunica agli altri utilizzando il linguaggio verbale a seconda delle diverse situazioni di comunicazione; interagisce con i coetanei nei giochi e al lavoro scambiando informazioni, opinioni, stringendo accordi e progettando attività e situazioni. - Sperimenta rime, filastrocche, drammatizzazioni; il bambino inventa anche nuove parole e cerca somiglianze e analogie tra suoni e significati. - Ascolta e capisce le narrazioni, racconta e inventa storie, chiede e offre spiegazioni ed è in grado di usare il linguaggio per pianificare attività e definire regole.

1° (3 anni)	2° (3-4 anni)	3° (4-5 anni)	4° (5-6 anni)
	• The child expresses his own feelings, moods and needs in an understandable way and he interacts with peers by exchanging info and intentions on games, other ludic activities and/or specific tasks	• Ascolta i racconti o le letture dell'insegnante, essendo in grado di riferire gli argomenti principali e le relative informazioni esplicite più importanti. Può riferire grosso modo la storia ascoltata, anche se con alcune incongruenze logiche e temporali nelle frasi. Può anche formulare ipotesi sulla progressione della narrazione. • Il bambino inizia ad avvicinarsi alla lingua scritta, distinguendo i simboli delle lettere dai numeri e copiando il suo nome.	• Il bambino è in grado di riflettere sulla lingua, scoprendo lingue diverse; riconosce e sperimenta la pluralità dei linguaggi e si misura con le potenzialità della creatività e della fantasia. • Si avvicina alla lingua scritta, esplora e sperimenta le prime forme di comunicazione attraverso la scrittura, facendo anche l'incontro con le tecnologie digitali e i nuovi media.

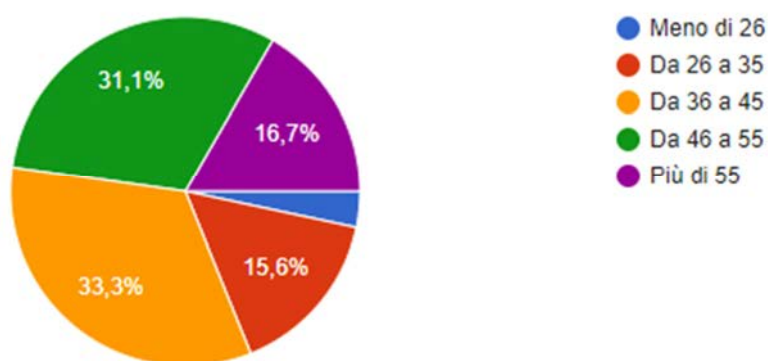
Per quanto riguarda in particolare la **competenza di alfabetizzazione**, le conoscenze, le abilità e le attitudini essenziali coinvolte relative a questa competenza sono legate alla conoscenza della lettura e della scrittura e ad una buona comprensione delle informazioni scritte, e quindi richiede un individuo che abbia conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio. Comprende la consapevolezza dei principali tipi di interazione verbale, una gamma di testi letterari e non letterari e le caratteristiche principali dei diversi stili e dei registri del linguaggio. Gli individui dovrebbero avere le capacità per comunicare sia oralmente che per iscritto in una varietà di situazioni, per monitorare e adattare la propria comunicazione alle esigenze della situazione (...) Un atteggiamento positivo verso l'alfabetizzazione implica una disposizione al dialogo critico e costruttivo (...) e un interesse per l'interazione con gli altri. Ciò implica una consapevolezza dell'impatto del linguaggio sugli altri e la necessità di comprendere e utilizzare il linguaggio in modo positivo e socialmente responsabile.

1.3. Dati socio-demografici degli insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria

Il campione per la ricerca READ-COM in Italia è costituito da 180 docenti che lavorano nelle scuole dell'infanzia pubbliche e private di due province della Toscana, quella di Firenze, compreso il Comune di Firenze e la sua area metropolitana, e quella di Arezzo, con il Comune di Terranuova Bracciolini e l'area del Valdarno. Quasi la totalità del campione è rappresentata da donne (97,8%). Poiché in Italia lo stato di abilitazione all'accesso alla professione di insegnante (sia per la scuola dell'Infanzia che per quella primaria) è regolato dalla Legge, tutti i partecipanti hanno i titoli richiesti, secondo l'evoluzione legislativa nel tempo. Possiedono pertanto il Diploma di Maturità "Magistrale" o "Socio-Psico-Pedagogico", conseguito nell'anno scolastico 2001-2002 (D.L. 10 marzo 1997) o il Corso di Laurea Magistrale in "Scienze della Formazione Primaria" (Legge n. 169, 30 ottobre 2008, Art. 6). Inoltre, è interessante notare che tra il livello più alto (e più recente) di qualifiche menzionato dagli insegnanti (8,9%) ci sono qualifiche post-laurea specifiche e specializzazioni accademiche su schemi di sostegno per bambini con bisogni speciali in diverse aree. Sulla base delle risposte rilevate in merito alla tipologia di centro in cui si trovano impiegati gli insegnanti partecipanti, il più popolare è rappresentato dalla scuola pubblica (63,9%) in ambito urbano (23,3%). I centri situati nelle zone rurali sono il 7,8%. I *range* raggiunti sulle altre opzioni (scuola privata,

scuola sponsorizzata da un sistema di voucher pubblico, scuola bilingue, in regime di compensazione educativa) relative a questa voce sono pari o inferiori all'1%.

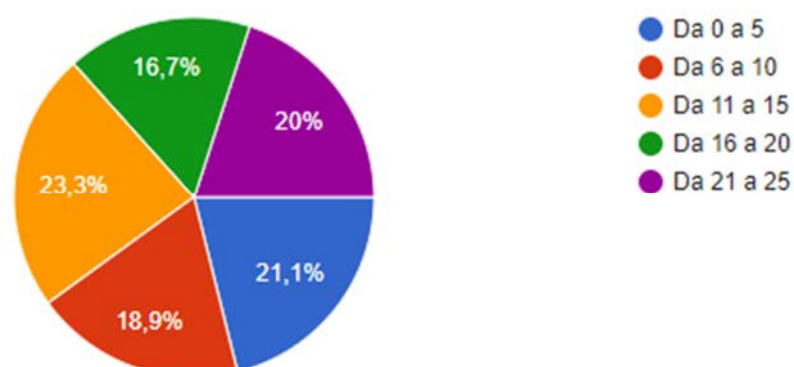
Lo **spettro di età dei partecipanti** presenta una prevalenza di insegnanti più maturi: il 33,30% ha da 36 a 45 anni; il 31,10% da 46 a 55; il 16,7% oltre i 55 anni; solo il 15,6% ha da 26 a 35 anni, e il 3,3% ne ha meno di 26.



Tab. 1 – Distribuzione per età dei partecipanti

Per quanto riguarda **gli anni di servizio di insegnamento** nelle scuole il campione mostra: 21,1% da 0 a 5 anni; 18,9% da 6 a 10 anni; 23,30% da 11 a 15 anni; 16,7% da 16 a 20 anni; 20% da 21 a 25 anni.

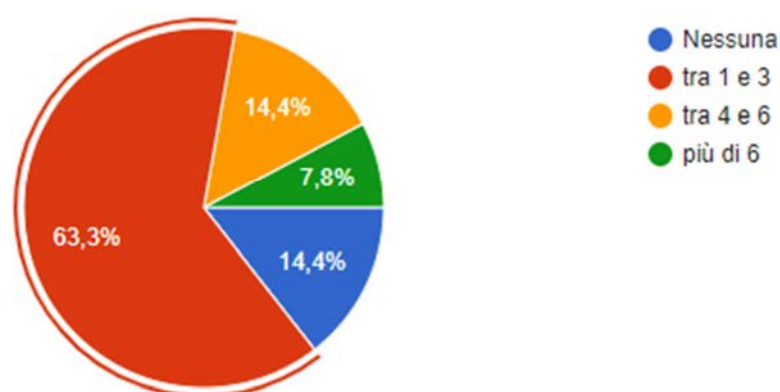
Per quanto riguarda la peculiare esperienza fatta dal campione degli insegnanti nell'ambito dell'educazione dell'infanzia, questa è compresa in un *range* che va da un



minimo di 1 anno di esperienza ad un massimo di 37 anni di esperienza nell'area educativa sulla quale si è focalizzato dal questionario.

Tab. 2 - Anni di servizio di insegnamento

La formazione dei docenti è stata indagata considerando il numero di azioni sulla competenza linguistica a cui hanno partecipato negli ultimi 5 anni: la maggioranza ha partecipato tra 1 e 3 azioni formative (63,3%), il 14,4% ha preso parte tra le 4 e le 6 azioni mentre il 7,8% in più di 6 azioni. Gli insegnanti che non hanno frequentato nessuna formazione sono il 14,4%.



Tab. 3 - Formazione sulla competenza linguistica a cui gli insegnanti hanno partecipato negli ultimi 5 anni

Successivamente, per quanto riguarda le proprie specializzazioni, il 66,6% del campione non ha risposto alla domanda “se sono *tutor*” ma, tra coloro che dichiarano di ricoprire questo ruolo, le attività indicate sono state *tutor*: per neoassunti, per bambini con bisogni speciali, per attività sportive extracurricolari. Il 14,4% dei professionisti che costituiscono

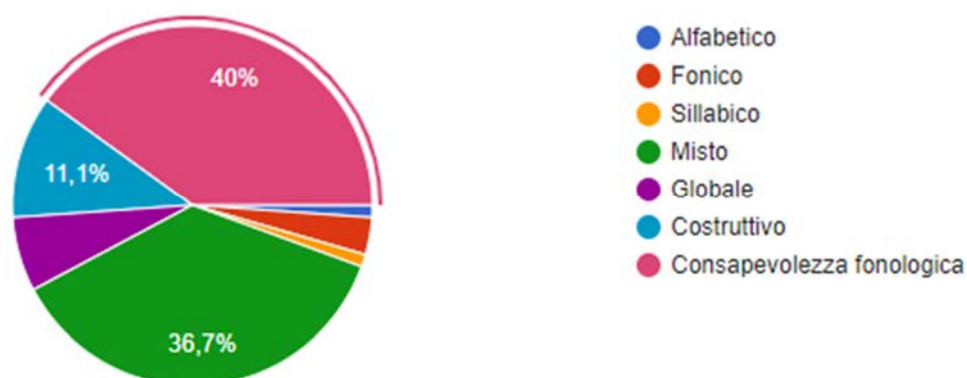
l'intero campione è rappresentato da insegnanti di sostegno (ad esempio per supporto ortofrenico e/o supporto psicofisico per bambini con disturbi dell'udito o della vista).

1.4. Panoramica generale sulle pratiche di educazione alla lettura adottate dagli insegnanti

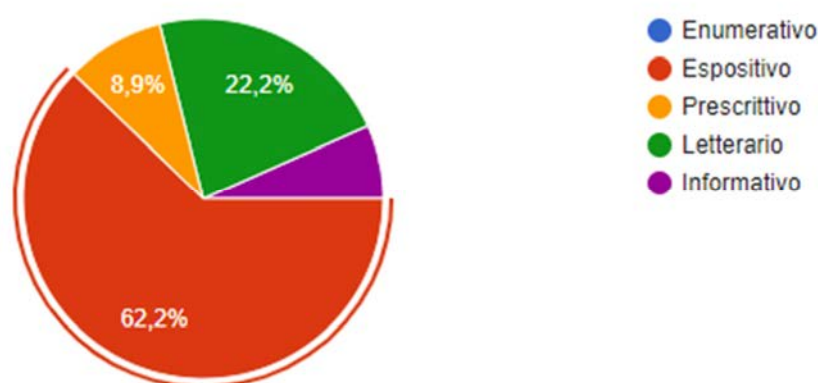
Secondo le peculiari, e crescenti, esigenze evolutive dei bambini all'interno del settore "educazione dell'infanzia", i **metodi più adottati** dagli insegnanti partecipanti sono rappresentati dalla *Consapevolezza Fonologica* (40%) e da quella *Mista* (36,7%), poiché entrambi questi metodi ben si incontrano con i peculiari requisiti del processo di alfabetizzazione emergente. In questa fase educativa, infatti, gli insegnanti sono abituati a proporre attività di pre-grafica e pre-fonetica per introdurre i bambini alle parole scritte. Una percentuale significativa è costituita anche dal *Costruttivismo* (11,10%). Gli altri metodi risultano meno applicati (*Globale*, 6,7%; *Fonico*, 3,3%), mentre metodi come l'*Alfabetico* e il *Sillabico* sono realmente residui. Ciò è dovuto al fatto che queste ultime metodologie sono più adatte agli specifici risultati di apprendimento relativi all'acquisizione di alfabetizzazione da perseguire nella successiva fase educativa (istruzione primaria).

Per quanto riguarda l'apprendimento della "lettura" il **tipo di testo più utilizzato** risulta quello *espositivo* (62,20%), seguito dal *letterario* (22,2%). L'utilizzo dei testi *prescrittivi* e *informativi* ha ottenuto piccole percentuali (rispettivamente l'8,9% e il 6,7%), mentre nessun insegnante ha menzionato il testo *enumerativo*. Per condurre le loro attività educative e incoraggiare l'esperienza di lettura tra i bambini, **gli insegnanti utilizzano principalmente** libri portati da casa (71,1%), libri e materiali didattici di classe o biblioteca scolastica (52,2%) e libri di testo (40%) – gli insegnanti avevano la possibilità di indicare più di un'opzione. Considerando lo spettro di età dei bambini focalizzato (3-6 anni), gli insegnanti hanno menzionato anche altri tipi di testi e strategie interessanti per avvicinare i bambini all'educazione alla lettura o alla narrazione come disegni, libri

illustrati, scatole narrative, audiolibri, invenzione di storie, burattini, drammatizzazioni e teatro *Kamishibai*.⁹



Tab. 4 - Metodi adottati per l'educazione dei bambini in Italia



Tab. 5 - Tipi di testo adottati per l'apprendimento della lettura

Per quanto riguarda le difficoltà pratiche riscontrate dai docenti, queste sono principalmente legate al modo di accrescere, nei bambini, il piacere della lettura (37,8%), segue la comprensione orale e scritta sviluppata dai bambini (32,2% per la comprensione scritta e 25,6% per quella orale), e infine gli aspetti relativi alla tecnica di lettura (30%).

⁹ **Kamishibai** (in giapponese: 紙芝居, "gioco di carta") è una forma di teatro di strada giapponese e di narrazione che era popolare durante la Depressione degli anni '30 e il periodo postbellico in Giappone, fino all'avvento della televisione nel XX secolo. *Kamishibai* veniva raccontato da un *Kamishibaiya* ("narratore di *kamishibai*") che si fermava agli angoli delle strade con una serie di tavole illustrate che venivano posizionate sopra un dispositivo simile a un palcoscenico in miniatura: facendo seguire un'immagine all'altra, raccontava le storie cambiando. *Kamishibai* ha le sue prime origini nei templi buddisti giapponesi dove i monaci, dall'ottavo secolo in poi, avevano iniziato ad utilizzare *emakimono* ("pergamene illustrate") come ausili pittorici per raccontare la storia dei loro monasteri – una prima combinazione di immagini e di testo per tramandare una storia.

Le difficoltà emerse, soprattutto sulla comprensione scritta e sulle tecniche di lettura, vanno attribuite alla giovanissima età dei bambini, che stanno solo iniziando ad avvicinarsi all'alfabetizzazione e alle competenze di lettura. Entrambe queste componenti – infatti – fanno parte delle conoscenze e delle capacità da acquisire e sviluppare formalmente all'interno del ciclo di istruzione primaria.

La stragrande maggioranza degli insegnanti (98,9%) ha poi indicato che le loro **scuole hanno adottato misure specifiche per promuovere l'accesso alla lettura** (sia a scuola che in famiglia) e per fornire un ambiente motivante, che inviti i bambini a leggere in entrambi i contesti. Anche se non viene fatto largo **ricorso a pratiche innovative per l'educazione alla lettura** (il 66,7% non è stato in centri che adottano innovazioni in questo settore), il 75,6% dei docenti partecipanti **ha preso parte a progetti istituzionali o amministrativi legati all'insegnamento della lettura**, sottolineando così anche l'importanza della formazione permanente su questo tema peculiare per i professionisti coinvolti nell'educazione dei bambini.

La situazione relativa alle possibili **modalità di lettura prescritte dalla scuola** in cui i docenti hanno lavorato – o attualmente lavorano – evidenzia una sostanziale parità: il 50% ha indicato la presenza di un metodo scolastico prescritto, il restante 50% no.

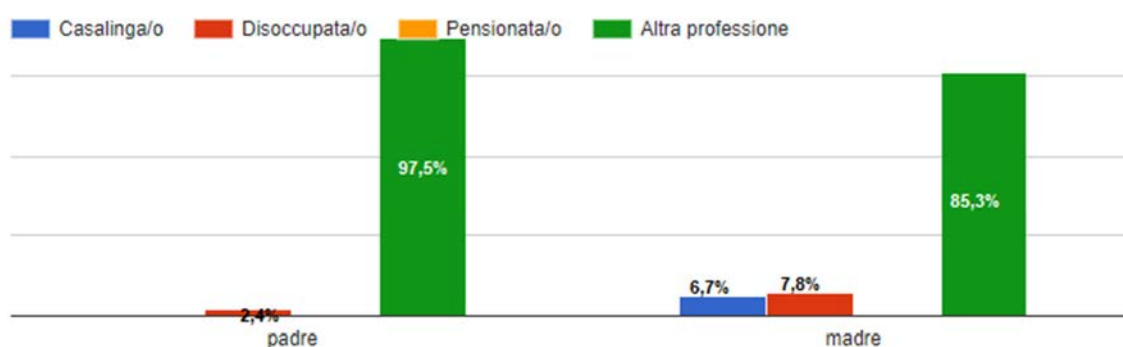
1.5. Dati socio-demografici delle famiglie

Il campione per la ricerca READ-COM in Italia è costituito da 178 famiglie provenienti principalmente da due province toscane, quella di Firenze, compreso il Comune di Firenze e la sua area metropolitana, e quella di Arezzo, con il Comune di Terranuova Bracciolini e l'area del Valdarno. Il campione mostra essenzialmente famiglie biparentali (95,5%) con uno o due bambini e con almeno un bambino nello spettro di età su cui si concentra la ricerca (le famiglie con 3 bambini costituiscono il 7,9% del campione e quelle di 4 bambini il 2,8%). Le famiglie monoparentali rappresentano una piccola percentuale dell'intero campione (4,5%). Le famiglie partecipanti hanno bambini iscritti nelle scuole dell'infanzia locali (e in scuole di altri livelli educativi, se hanno più bambini con età diverse), e sono prevalentemente italiane. Quest'ultima informazione è confermata anche dalle nazionalità rilevate (95,50% padri italiani; 96,62% madri italiane) e dalla percentuale di lingue parlate dai genitori partecipanti: solo il 5,6% del campione ha una madrelingua diversa (spagnolo, arabo, indiano) da quella del Paese in cui vivono. La stragrande maggioranza, ovviamente, sa parlare (98,9%) e scrivere (96,6%) in italiano. Nelle famiglie in cui uno o entrambi i genitori non sono italiani, a casa parlano anche altre

lingue rispetto a quella 'ufficiale' che i bambini usano a scuola (ad esempio spagnolo, arabo, inglese, o altro), ma i casi rilevati costituiscono una percentuale molto bassa (6,7%). Le lingue straniere conosciute (diverse dall'italiano come lingua madre e/o come lingua ufficiale a scuola) sono rappresentate principalmente dall'inglese e dal francese con prevalenza dei livelli di conoscenza base e intermedio. Altre nazionalità rispetto a quella italiana mostrate dai genitori coinvolti sono: spagnola, indiana, marocchina, tunisina, dominicana e peruviana.

Nazionalità delle madri			Nazionalità dei padri		
		%			%
<i>Italiana</i>	172	96,6	<i>Italiana</i>	170	95,5
<i>Spagnola</i>	1	0,6	<i>Peruviana</i>	2	1,1
<i>Tunisina</i>	3	1,7	<i>Indiana</i>	1	0,6
<i>Peruviana</i>	2	1,1	<i>Marocchina</i>	2	1,1
			<i>Dominicana</i>	3	1,7

Successivamente, è stato osservato come il campione di famiglie è caratterizzato da un **livello di istruzione** medio-alto, che trova riscontro anche nella **condizione occupazionale** riscontrata (la percentuale di famiglie con disoccupati è molto bassa: solo il 2,4% dei padri è disoccupato e solo il 7,8% delle madri).

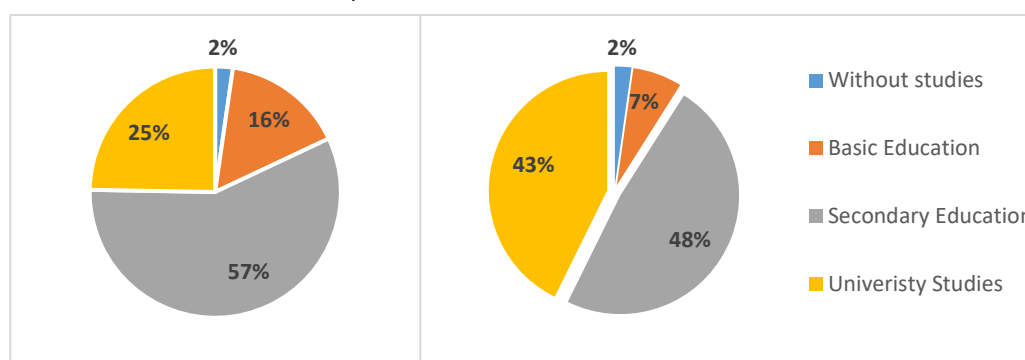


Tab. 6 - Condizione occupazionale dei genitori

Nonostante i questionari siano stati fatti circolare in modo massiccio tra le famiglie appartenenti alle reti locali dei vari partner (tra cui, ad esempio, scuole dell'infanzia, cooperative sociali che lavorano nella prima educazione, associazioni di genitori, ecc.), i

feedback raccolti hanno mostrato una maggiore partecipazione di quelle che possono vantare condizioni socio-economiche stabili, e con un buon livello di istruzione che – probabilmente – li rende più interessati e consapevoli di temi quali l'educazione alla lettura. Famiglie fragili con condizioni economiche più precarie o con *background* 'migrante' hanno partecipato in maniera minore all'indagine. Il basso livello di partecipazione di tale categoria è stato più probabilmente dovuto dalla mancanza di contatto diretto durante la fase di *lockdown* (nel momento in cui è stata prevalentemente svolta l'azione di indagine) sia con la scuola che con gli insegnanti, che avrebbero potuto svolgere un ruolo chiave come intermediari nel raggiungerli così come nel renderli più consapevoli del focus e degli elementi della ricerca. Dovremmo anche aggiungere che questa specifica categoria è solita prendere parte in maniera minore ai diversi tipi di attività sociali organizzati dalla scuola. Le ragioni principali che ne limitano la partecipazione sono generalmente legate agli ostacoli linguistici o agli impegni lavorativi.

Tab. 7 – Livello di istruzione dei padri e livello di istruzione delle madri



Per quanto riguarda le **preferenze di lettura**, la maggioranza delle famiglie partecipanti (86,5%) opta per il formato cartaceo, mentre chi preferisce quello elettronico mostra una netta preferenza per il cellulare (41,6%), seguito dai tablet (20,2%) e infine i computer (19,10%). Solo l'1,1% ha citato altri dispositivi come, ad esempio, la *smart-TV*. La lettura in famiglia è concepita essenzialmente come qualcosa di piacevole legato al tempo libero e ricreativo: tra le motivazioni alla lettura il 69,6% – appunto – indica divertimento, mentre finalità professionali o di studio legate a questa pratica sono indicate rispettivamente dal 14,6 % e dal 5,6% del campione. È interessante notare che il 10,10% delle famiglie legge per attività domestiche, quali istruzioni, ricette, ecc.

2. METODOLOGIA DIDATTICA NELL'APPRENDIMENTO DELLA LETTURA

La lettura è un aspetto fondamentale dell'infanzia poiché svolge un ruolo chiave nell'intero processo di sviluppo dei bambini, comportando numerosi vantaggi come l'acquisizione di alfabetizzazione, l'apprendimento delle lingue, la scoperta del mondo, l'immaginazione, la creatività e, soprattutto, la crescita personale e interiore. La lettura, infatti, non è finalizzata solo al processo di alfabetizzazione dei bambini (sebbene ne costituisca l'ambito principale), ma è anche un mezzo che permette loro di comprendere e interpretare i fenomeni circostanti. Per questo motivo, è importante che le istituzioni educative si prendano cura e promuovano l'educazione alla lettura sin dalle fasi della prima infanzia, introducendo i bambini ai libri e alle pratiche alfabetizzazione emergente. Nell'ambito dell'educazione dell'infanzia le regole di conoscenza e alfabetizzazione vengono acquisite esclusivamente attraverso l'uso comunicativo quotidiano e la riflessione stimolata da parte dell'insegnante, che preferibilmente adotta un approccio ludico per guidare i bambini alla scoperta della lingua scritta. Gli alunni della scuola dell'infanzia si avvicinano all'alfabetizzazione emergente tramite peculiari attività di pre-grafica e pre-fonetica proposte dagli insegnanti e iniziano a familiarizzare con le parole scritte principalmente attraverso i giochi. Vengono introdotti alla lettura soprattutto per sviluppare capacità cognitive e immaginative attraverso l'uso di immagini, disegni, libri-gioco e della lettura ad alta voce di racconti (anche drammatizzati dal docente). In questo modo i bambini iniziano il loro percorso di familiarizzazione e confidenza con l'oggetto "libro": diventano capaci di scegliere un libro, maneggiarlo, sfogliarne le pagine, indicare e magari nominare oggetti, immagini e situazioni in una sorta di forma preliminare di "lettura". In questo processo, il ruolo dell'adulto è ben descritto da ciò che J. Bruner ha definito "*scaffolder*", in quanto l'insegnante non impone, non "insegna", non dirige, bensì supervisiona, guida discretamente, sostiene proattivamente i bambini nell'evoluzione del loro apprendimento. Le abilità di pre-alfabetizzazione acquisite durante l'educazione dell'infanzia rendono i bambini in grado di riconoscere ("leggere") alcune parole, quando queste mostrano alcune lettere ed elementi conosciuti. Tuttavia, in questa fase, il bambino non ha ancora competenze ortografiche e/o fonologiche specifiche su ciò che sta leggendo (*Stato logografico*, U. Frith, 1985): queste abilità più complesse saranno successivamente sviluppate sistematicamente all'interno della fase dell'istruzione primaria, i cui programmi di insegnamento e di apprendimento sono strettamente collegati a quelli

dell'educazione dell'infanzia, grazie alle disposizioni ministeriali¹⁰. Per quanto riguarda una panoramica generale sulle metodologie di insegnamento più diffuse nella scuola italiana (ma legate principalmente allo stadio dell'istruzione primaria), quella più utilizzata è generalmente rappresentata dal metodo **fono-sillabico**, basato sulla decodifica del grafema e sulla relativa associazione al fonema. Questo metodo è risultato il più appropriato, e quello con i risultati più efficaci, nelle pratiche di insegnamento quotidiano, anche in base al fatto che, nella lingua italiana, abbiamo la corrispondenza tra grafema e fonema e la transizione dell'associazione grafema-fonema risulta più semplice che in altre lingue (ad esempio in inglese o in francese). Dieci anni fa, anche in Italia è stato introdotto il **metodo globale**, basato sull'identificazione visiva dell'intera parola, ma è stato gradualmente adottato solo come alternativa per eseguire **metodologie miste** (che vengono adoperate da molti docenti). Si segnala che il metodo globale è riconosciuto dalle linee guida del MIUR come non adatto agli studenti con DSA (disturbi specifici dell'apprendimento), perché può ritardare l'apprendimento della lettura (Linee guida ministeriali 2011, Legge 170/2010).¹¹

Per quanto riguarda **la continuità educativa tra la fase di educazione dell'infanzia e quella della scuola primaria**, i dati emersi evidenziano legami sostanzialmente forti tra le due fasi. I docenti dell'ultimo anno della scuola dell'infanzia e quelli del primo della primaria – appunto – sono abituati a ideare progetti e materiali curriculari basati su linee di azioni comuni (78,3%), condividono obiettivi, lavoro, metodologie e risorse, routine e strategie di valutazione (88,3%) e pianificano incontri periodici durante tutto il corso, per unificare criteri e azioni tra le due fasi (74,4%). Inoltre, focalizzando le pratiche educative specifiche legate alla promozione dell'educazione alla lettura e all'insegnamento, è emerso che gli insegnanti scambiano esperienze di lettura di alcuni livelli con altri (77,8%) e svolgono attività condivise tra gli alunni e gli studenti di entrambi i livelli come il sostegno alla lettura (da parte dei più grandi nei confronti dei più piccoli), visite in aula, condivisione di pause o assemblee in classe (67,2%). Nonostante ciò, tra le osservazioni

¹⁰ Nel corso della scuola primaria il bambino impara a discriminare le varie lettere ed è in grado di effettuare la conversione grafema-fonema, diventando in grado di leggere (per via fonologica) anche le parole che non conosce. Come ultima fase di apprendimento, il bambino impara le regolarità del suo linguaggio, il meccanismo di conversione grafema-fonema diventa più difficile e diventa capace di leggere suoni complessi (sillabe) rendendo la lettura più veloce (U. Frith, 1985).

¹¹ *"Insegnamento della lettura: metodo fono-sillabico e metodo globale"*, G. Guardavilla, Aprile 2019 (articolo tratto dalla rivista digitale per il corpo degli insegnanti *"Dire, Fare, Insegnare"*): <https://www.direfareinsegnare.education/didattica/insegnamento-della-lettura-metodo-fono-sillabico-e-metodo-globale/>

rilasciate dagli insegnanti partecipanti, c'è l'aspettativa (e la volontà) di migliorare ulteriormente la qualità dei collegamenti pedagogici e didattici tra il grado dell'infanzia e l'istruzione primaria, rafforzando il curriculum verticale e orizzontale legato soprattutto all'educazione alla lettura. Nella scuola primaria l'educazione alla lettura tende ad essere assimilata solo all'acquisizione e al perfezionamento dell'alfabetizzazione, con un forte carattere performativo, perdendo progressivamente tutti quei benefici affettivi, emotivi e di sviluppo (sia sociali che individuali) legati a questa pratica. Inoltre, le attività di lettura a scuola, intese come vera e propria educazione alla lettura per promuovere effetti duraturi anche sul piacere di leggere, dovrebbero essere incrementati e migliorati per soddisfare le esigenze di ogni bambino.

2.1 METODOLOGIE DIDATTICHE

Prima di analizzare le azioni che i docenti sono soliti adottare, e se sono più orientati ad una metodologia specifica per introdurre i bambini alle parole scritte, è bene ricordare che in questa fase educativa – in Italia – gli alunni vengono avvicinati gradualmente all'esperienza di lettura e all'acquisizione di capacità di alfabetizzazione emergenti. La scuola dell'Infanzia rappresenta infatti un contesto dove il libro – e quindi la lettura – “*è ravvivato dalla lettura ad alta voce, così da trasmettere le storie dal lettore (l'insegnante) agli ascoltatori (i bambini). Grazie alle parole e ai gesti del maestro (e della maestra, N.d.T.) la lettura prende vita, diventando uno dei 'giochi' più piacevoli e coinvolgenti per i bambini, attivando in loro una positiva trasformazione di crescita e sviluppo*”.¹² Nel quadro generale dell'educazione dell'infanzia, l'intero processo educativo – includendo anche tutti quegli aspetti legati alla lettura – sono vissuti principalmente in una dimensione emotiva ed affettiva, in quanto caratterizza fisiologicamente la relazione tra i bambini e i chi si prende cura di loro (gli insegnanti).

Partendo da queste premesse, gli insegnanti propongono ai bambini numerose e diverse attività legate alla lettura e al suo piacere oltre che alla scoperta dell'oggetto “libro” e delle parole scritte. Se guardiamo i risultati dettagliati sui metodi adottati dagli insegnanti, possiamo apprezzare che questi confermano le tendenze generali riportate nel paragrafo 1.4 sulle pratiche educative di lettura preferite. Gli insegnanti utilizzano principalmente la *consapevolezza fonologica*, il *metodo misto*, la *metodologia costruttiva* e il *metodo telefonico*, mentre i metodi più orientati all'acquisizione concreta delle competenze di alfabetizzazione (come quello *alfabetico* e *sillabico*) sono utilizzati in maniera minore. Va comunque sottolineato che in tutte le metodologie applicate prevalgono aspetti o elementi ludici che trasversalmente possono essere ricollegati ad una dimensione ludica e/o ad un approccio olistico al bambino, in quanto rispondenti in pieno alle caratteristiche principali della formazione scolastica dell'infanzia. Tutti gli insegnanti promuovono infatti le capacità comunicative (ascolto attivo, empatia, dialogo, assertività, argomentazione), usano parole significative per i bambini (come il proprio nome, i gusti personali – 96,7%) e propongono attività per farli giocare con suoni, lettere e parole. Ad esempio, chiedono agli alunni di isolare e manipolare il suono iniziale e/o finale di una parola (83,30%), di combinare il suono dei fonemi con l'onomatopea, i gesti e/o la

¹² E. Freschi, *Il piacere delle storie. Per una didattica della lettura nel nido e nella scuola dell'infanzia*, Parma, Junior-Spaggiari, 2013, pp. 124-125.

cinestetica (77,7%) e mescolare sillabe per creare parole e poi frasi (73,3%). Secondo l'approccio ludico, anche gli insegnanti utilizzano massicciamente risorse come giochi di carte, lettere mobili, corrispondenza iconica (90%), esempi onomatopeici (90%), e propongono sempre situazioni che favoriscano la creatività dei bambini. Anche la lettura ad alta voce e le drammatizzazioni giocano un ruolo fondamentale per guidare i bambini attraverso le loro esperienze di lettura, per questo gli insegnanti spesso rafforzano l'intonazione delle storie, ricorrendo anche al ritmo delle canzoni (93,3%) e proponendo testi giocosi (storie, canzoni) che gli alunni possono identificare e riconoscere (93,3%). Siccome i bambini dai 3 ai 6 anni sono ancora nello *stadio logografico*, dove sono in grado di “leggere” globalmente le parole grazie ad alcuni elementi già noti, gli insegnanti sono soliti mostrare loro le parole e le lettere che possono già riconoscere (80%). Inoltre, gli insegnanti adottano alcune strategie del metodo globale, come ad esempio svolgere attività di identificazione delle sillabe nell'intera parola (80%) o presentare le varie parole e frasi riferite agli elementi che circondano i bambini e che fanno parte del loro ambiente e della routine quotidiana (86, 7%). Anche se nella successiva fase educativa – nella scuola primaria – questo metodo non è supportato dal MIUR come approccio efficace, le sue caratteristiche principali lo rendono idoneo ad essere adottato nell'ambito dell'educazione dell'infanzia e/o ad adottare metodologie miste per introdurre i bambini all'alfabetizzazione emergente. Infine, gli insegnanti propongono attività di pre-grafica e pre-fonetica per rendere familiari ai bambini le parole scritte lavorando con abilità grafo-motorie (86,7%) e per introdurre le unità linguistiche con significato (parole, frasi) – 60% – in modo che i bambini inizino a combinare le consonanti con le vocali (per la creazione di sillabe).

Tab. 8 - Distribuzione dei metodi di lettura utilizzati da parte degli insegnanti

PARTE 1. METODI DI LETTURA	SÌ	NO
METODO "ALFABETICO"		
01. Seguo l'ordine alfabetico per insegnare a leggere.	20%	80%
02. Ogni lettera viene studiata pronunciando il suo nome.	36,7%	63,3%
03. Il processo di insegnamento-apprendimento della lettura e della scrittura vengono esercitati simultaneamente.	36,7%	63,3%
04. Una volta imparato l'alfabeto, le consonanti vengono combinate con le vocali per formare prima sillabe dirette, poi inverse e infine sillabe miste.	40%	60%
05. Combino le sillabe per creare parole e poi frasi.	73,3%	26,7%
06. Per insegnare le lettere uso risorse quali giochi di carte, lettere mobili, corrispondenza iconica	90%	10%
METODO "FONICO"		
07. Comincio insegnando l'apprendimento del suono vocale, poi i suoni dei dittonghi (due vocali insieme) e, infine, il suono delle consonanti.	63,3%	36,7%
08. Combino il suono dei fonemi con l'onomatopea, i gesti e/o la cinestesia.	77,7%	23,3%
09. Combino le sillabe per creare parole e poi frasi.	63,3%	36,7%
METODO "SILLABICO"		
10. Comincio insegnando le vocali, combinando il loro suono e la loro ortografia.	56,7%	43,3%
11. Gli studenti imparano a combinare le consonanti dell'alfabeto per ciascuna delle vocali (ta-te-ti-to-tu, ...).	70%	30%
12. Gli studenti iniziano il loro apprendimento con sillabe dirette, quindi bloccate, invertite e infine sillabe miste (dittonghi e serrature).	30%	70%
13. Gli studenti iniziano combinando le consonanti con le vocali (sillabe) e poi introducono le unità linguistiche con il significato (parole, frasi, ...).	60%	40%
14. Svolgo attività in cui si possono aggiungere e/o cancellare sillabe.	73,3%	26,7%
METODO "MISTO"		
15. Lo studente impara le lettere a partire da una parola la cui iniziale è quella che si sta imparando (mostrata in ordine alfabetico), accompagnata dalla loro illustrazione.	70%	30%
16. Per comprendere il suono di ogni lettera usiamo esempi onomatopeici (ad esempio, per la lettera 's' usiamo il suono del vento 'ssss').	90%	10%
17. Gli studenti imparano le sillabe a partire da una parola che le contiene.	36,7%	63,30%
18. Insegno la sillaba come parte della parola.	80%	20%
19. Mostro le parole e le lettere in modo che gli studenti possano riconoscere parole e lettere.	80%	20%
METODO "GLOBALE"		
20. Presento varie parole e frasi che si riferiscono agli elementi che li circondano e fanno parte del loro ambiente e della routine quotidiana.	86,7%	13,3%
21. Inizio il primo contatto con la scrittura di parole e frasi lavorando con le loro abilità grafo-motorie.	86,7%	13,3%
22. Faccio attività di identificazione delle sillabe nell'intera parola.	80%	20%
23. Faccio eseguire compiti per riconoscere fonemi isolati dalla parola.	66,7%	33,3%
24. Rafforzo il campo linguistico con vocabolario, le strutture grammaticali, l'ordine delle parole, ...	30%	70%
25. Gli studenti identificano e riconoscono testi divertenti (storie, canzoni, ...).	93,3%	6,7%
26. Rafforzo l'intonazione delle storie, anche come ritmo delle canzoni.	93,3%	6,7%

27. Propongo situazioni che favoriscono la creatività degli studenti.	100%	0
28. Presento testi per aiutare gli studenti a capire parole e frasi, in modo che siano in grado di assimilare e comprendere ciò che stanno leggendo.	60%	40%
29. I compiti della lingua scritta sono legati allo sviluppo del linguaggio orale.	56,7%	43,3%
METODO "COSTRUTTIVISTA"		
30. Uso la lettura in situazioni di utilizzo in modo che gli studenti scoprano la sua funzionalità (tempo libero, apprendimento, notizie).	80%	20%
31. Uso parole significative per gli studenti (il loro nome, i gusti personali, ...).	96,7%	3,3%
32. Inizio un'attività partendo dalle conoscenze pregresse che gli studenti hanno in relazione al significato e alla funzionalità dell'apprendimento della lingua scritta.	73,3%	26,7%
33. Lavoro con diversi tipi di testi, come quelli "enumerativi" (elenchi, menù), "informativi" (note, poster), "letterari" (poesie, canzoni, racconti), "espositivi" (dossier di progetti, biografie), "prescrittivi" (ricette, istruzioni).	60%	40%
34. Sviluppo esperienze formative in aula attraverso progetti di lavoro su temi scelti dagli studenti.	73,3%	26,7%
35. Promuovo tra gli studenti le loro capacità comunicative (ascolto attivo, empatia, dialogo, assertività, argomentazione, ...).	100%	0
36. Promuovo negli studenti l'utilizzo di diversi tipi di linguaggio (l'uso del corpo, la gestualità, musica, attività plastiche, ...).	100%	0
CONSAPEVOLEZZA FONOLOGICA		
37. Gioco a contare sillabe e fonemi (ricorrendo o meno al "battito delle mani").	96,7%	3,3%
38. Propongo giochi in rima.	100%	0
39. Propongo attività per imparare a differenziare le parole dalle pseudo-parole.	46,7%	53,3%
40. Propongo attività in cui si contano le sillabe per imparare a discriminare parole lunghe e brevi.	80%	20%
41. Propongo attività nelle quali gli studenti isolano e manipolano le sillabe iniziali e finali.	56,7%	43,3%
42. Propongo attività nelle quali gli studenti isolano e manipolano il suono iniziale e/o finale di una parola.	83,30%	16,7%
43. Propongo attività nelle quali gli studenti devono pronunciare il suono di ogni fonema che contiene una parola.	86,7%	13,3%
44. Svolgo attività relative all'aggiunta, all'omissione, all'inversione e alla modifica dell'ordine di sillabe e fonemi.	56,7%	43,30%
45. Svolgo attività nelle quali occorre distinguere la posizione dei fonemi all'interno delle parole.	50%	50%
46. Gli studenti nominano ad alta voce parole che iniziano, contengono o finiscono con una sillaba specifica.	100%	0
47. Gli studenti classificano le immagini in base alla loro struttura sillabica (numero di sillabe per parola).	40%	60%
48. Gli studenti nominano la parola di un'immagine, omettendo la sillaba che è stata precedentemente indicata (iniziale, centrale o finale).	53,3%	46,7%
49. Presento parole che gli studenti devono indicare se iniziano, contengono o finiscono con un dato fonema.	76,7%	23,3%
50. Gli studenti segmentano le parole in fonemi.	76,7%	23,3%
51. Confrontano le parole che iniziano e/o finiscono con un fonema specifico.	80%	20%
52. Insegno due frasi agli studenti per indicare quale parola è stata aggiunta, modificata e/o cancellata.	46,7%	53,30%

2.2 PRINCIPI PSICOPEDAGOGICI E METODOLOGIA DI APPRENDIMENTO DELLA LETTURA

Andando ad indagare le esperienze che promuovono l'apprendimento della lettura in relazione alla metodologia psico-pedagogica e ai suoi principi, possiamo osservare alcune tendenze generali che riflettono i risultati ottenuti sulle tematiche già trattate all'interno dei precedenti aspetti sull'educazione dell'infanzia. La dimensione ludica e 'immersiva' è perseguita da tutti i docenti, a conferma di come debba essere considerato fondamentale l'avvicinare i bambini alle parole scritte e all'esperienza di lettura in questa fase educativa. L'intero campione, infatti, stabilisce dinamiche di animazione alla lettura (cambio di personaggi, cambio di finali, creazione di storie con immagini), per rendere i bambini sempre più coinvolti e affascinati da questa esperienza. Organizza inoltre l'aula seguendo le esigenze degli alunni in modo da consentire loro di incontrarsi e accedere facilmente ai libri e agli altri materiali di lettura. Piccole librerie ad altezza bambino, ripiani a giorno posti in angoli dedicati così come altre caratteristiche specifiche degli ambienti educativi sono fondamentali per favorire l'esperienza della lettura dei bambini e la loro familiarizzazione con i libri. L'aspetto peculiare relativo alle raccomandazioni sull'organizzazione logistica degli spazi educativi in aula o – in generale – a scuola è emerso anche all'interno dei diversi contributi rilasciati dai testimoni intervistati, quali pedagogisti, coordinatori educativi, responsabili di biblioteche scolastiche o referenti di specifici progetti scolastici incentrati sull'educazione alla lettura.

Il rapporto tra lingua scritta e lingua orale risulta ancora embrionale in questa fase educativa, per cui gli insegnanti promuovono solo alcuni esercizi di pre-grafica. Nonostante ciò, più della metà degli insegnanti partecipanti (66,7%) propone e svolge attività per stabilire relazioni tra lingua scritta e lingua orale.

Tab. 9 - Principi psicopedagogici e metodologia di apprendimento della lettura

PARTE 2. ESPERIENZE D'INSEGNAMENTO CHE PROMUOVONO L'APPRENDIMENTO DELLA LETTURA.		SÌ	NO
PRINCIPI PSICOPEDAGOGICI E METODOLOGIA DI APPRENDIMENTO DELLA LETTURA			
01. Stabilisco relazioni tra lingua scritta e lingua orale.		66,7%	33,3%
02. Stabilisco dinamiche di animazione alla lettura (cambio di personaggi, cambio di finali, creazione di storie con immagini, ...).		100%	0
03. Organizzo l'aula in base alle esigenze degli studenti con diversi angoli di apprendimento e laboratori		100%	0

2.3 ORGANIZZAZIONE DELLE ATTIVITÀ (PROGRAMMAZIONE O PIANIFICAZIONE, TEMPI E RAGGRUPPAMENTO DEGLI STUDENTI)

Per quanto riguarda la pianificazione, i tempi e il raggruppamento degli studenti per le attività di lettura, la stragrande maggioranza del campione di insegnanti preferisce realizzarle in piccoli gruppi (90%), mentre le attività individuali (73,3%) così come quelle svolte in grandi i gruppi (76,7%) risultano, in modo sostanziale, ugualmente applicati da più della metà dei docenti coinvolti, con una piccola propensione a quelli in gruppo numeroso. Il 90% degli insegnanti ha un tempo ben definito da dedicare alle attività di lettura e apprendimento (avvicinamento), e si dichiara pronto e disponibile a modificare la programmazione in aula in base alle esigenze dei bambini (93,3%): una didattica flessibile, sempre pronta a soddisfare le esigenze che possono emergere, può garantire un migliore perseguimento dei risultati di sviluppo e di apprendimento nei bambini, nel rispetto delle singole diversità, attitudini e inclinazioni personali. Nella programmazione delle attività, l'organizzazione di gruppi in base ai livelli di lettura dei bambini è poco praticata (33,3%). Ciò è dovuto al fatto che – in questa fase educativa – non si può parlare di livelli di lettura reali, ma di diversi gradi di familiarizzazione generale con questa pratica e di acquisizione di alfabetizzazione emergente.

Tab. 10 - Organizzazione delle attività

ORGANIZZAZIONE DELLE ATTIVITÀ (PROGRAMMAZIONE O PIANIFICAZIONE, TEMPISTICA, RAGGRUPPAMENTO STUDENTI)	SÌ	NO
04. Svolgo attività di lettura in un grande gruppo.	76,7%	23,3%
05. Svolgo attività di lettura in un piccolo gruppo.	90%	10%
06. Svolgo attività di lettura individuali.	73,3%	26,7%
07. I miei studenti imparano a leggere seguendo il libro di testo di una casa editrice.	13,3%	86,7%
08. Le attività di lettura iniziano a partire da un progetto, un'unità didattica e/o un centro di interesse.	83,3%	13,7%
09. Modifico la programmazione della classe in base alle esigenze degli studenti durante il corso.	93,3%	6,7%
10. Organizzo i gruppi tenendo conto che gli studenti hanno diversi livelli di lettura.	33,3%	66,7%
11. Ho un tempo stabilito, nella routine della classe, per insegnare a leggere (lavori di gruppo, angoli di lettura).	90%	10%

2.3 SPAZIO, MATERIALI E RISORSE UMANE (TIPOLOGIA, ORGANIZZAZIONE, PARTECIPANTI, TIPO DI PARTECIPAZIONE)

Come accennato in precedenza, le caratteristiche dell'ambiente educativo giocano un ruolo fondamentale nel favorire l'esperienza di lettura, ed infatti tutti gli insegnanti dichiarano di avere un luogo tranquillo dove i bambini possano dedicarsi individualmente a questa attività. Dobbiamo anche tener conto che nell'educazione dell'infanzia sono contemplati diversi momenti per attività educative “non strutturate”, inclusa l'esperienza di lettura individuale. Queste attività consentono ai bambini di scegliere liberamente giochi, libri o altre occupazioni in base alle proprie peculiarità e capacità personali, incoraggiati dagli insegnanti a fare esperienze e sviluppare il proprio potenziale personale. Questi momenti costituiscono inoltre occasioni fruttuose per gli insegnanti anche per sensibilizzare i bambini a “comportamenti di lettura” educati e per promuovere il corretto uso di libri e di altri materiali comuni in un'ampia estensione del significato di “educazione alla lettura”. Per quanto riguarda l'utilizzo delle TIC nelle attività didattiche di lettura, queste vengono applicate solo da una piccola percentuale del campione degli insegnanti intervistati, probabilmente a causa della precoce età dei bambini con cui lavorano: solo il 26,7% utilizza le TIC per creare racconti e per svolgere attività selezionate su internet (23,3%), mentre un po' più numeroso è il gruppo di docenti abituato a svolgere attività di lettura interattiva in classe (36,7%).

Per quanto riguarda la gestione pedagogica interna, la condivisione e il coordinamento delle attività di lettura all'interno del corpo docente possono essere considerati delle pratiche stabili svolte dal 76,7% del campione. Lo stesso discorso può essere fatto per il possibile arricchimento dei programmi sull'educazione alla lettura grazie a contributi esterni, secondo quanto riportato da più della metà degli insegnanti partecipanti.

A giudizio degli insegnanti, le relazioni scuola-famiglia incentrate sui temi dell'educazione alla lettura evidenziano famiglie ben disposte a svolgere a casa con il proprio bambino le attività suggerite (86,7%) e gli insegnanti risultano attivamente impegnati nel fornire informazioni utili su come promuovere, in famiglia, l'apprendimento della lettura (o comunque un avvicinamento a essa). Nonostante la notevole attenzione riposta dai genitori nell'affiancare e supportare i figli nelle attività di

lettura svolte a casa, la loro partecipazione alle attività di classe sulla lettura è notevole ma meno frequente (40%), probabilmente limitata dagli impegni lavorativi quotidiani.

Tab. 11 – Organizzazione delle risorse

RISORSE (TIPOLOGIA, ORGANIZZAZIONE, PARTECIPANTI, TIPO DI PARTECIPAZIONE). SPAZI, MATERIALI E RISORSE UMANE	SÌ	NO
12. In aula è presente un luogo tranquillo dedicato alla lettura individuale (biblioteca di classe).	100%	0
13. Uso le TIC per creare storie (<i>story bird</i> , <i>story cubes</i>).	26,7%	73,3%
14. In classe utilizzo varie risorse TIC per svolgere attività di lettura interattiva (internet, lavagna multimediale, libri o materiale creato, ...).	36,7%	63,3%
15. Uso la lavagna digitale per eseguire attività di lettura su internet selezionate (video, giochi, siti web per bambini, ...).	23,3%	76,7%
16. Le famiglie partecipano, in classe, ad attività legate alla lettura.	40%	60%
17. Fornisco informazioni alle famiglie per promuovere l'apprendimento della lettura a casa (laboratori, incontri trimestrali, tutoraggio, ...).	60%	40%
18. Le famiglie, a casa, svolgono con il loro bambino le attività di lettura suggerite in classe.	86,7%	13,3%
19. Mi coordino con altri insegnanti per programmare e/o svolgere attività sulla lettura con gli studenti.	76,7%	23,3%
20. Nella mia classe, figure esterni del centro educativo o altri professionisti partecipano ad azioni che favoriscono l'apprendimento della lettura dei miei studenti.	60%	40%

2.4 VALUTAZIONE

Secondo le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia italiana l'attività di valutazione *“risponde ad una funzione formativa che riconosce, accompagna, descrive e documenta i processi di crescita; evita di classificare e giudicare la performance dei bambini in quanto dovrebbe essere orientata ad esplorare e favorire lo sviluppo di tutte le potenzialità di ogni individuo. Le pratiche di valutazione sono finalizzate al miglioramento costante della qualità educativa”*. Nell'educazione dell'infanzia – infatti – valutare significa scoprire i diversi stili cognitivi, i talenti e gli atteggiamenti dei bambini per incoraggiare e sostenere il loro processo di sviluppo e di crescita. In questa fase educativa, la valutazione svolta dagli insegnanti dovrebbe consistere nell'osservazione attenta e peculiare dei bambini volta a cogliere la differenza tra abilità già padroneggiate e nuove competenze emergenti (o che si stanno consolidando), richiamando la zona di sviluppo prossimale di L. Vygotsky. Le pratiche didattiche degli insegnanti – inclusa la valutazione – dovrebbero essere orientate a incoraggiare, facilitare e sostenere (*“scaffolding”*) lo sviluppo cognitivo, sociale e

individuale armonico dei bambini, senza eccessive stimolazioni precoci. Pertanto, i risultati di sviluppo raggiunti da ciascun bambino – compresi quelli relativi all'acquisizione iniziale di alfabetizzazione emergente e alle esperienze di lettura – dovrebbero essere osservati e compresi, più che misurati. I dati emersi dalle risposte degli insegnanti sui temi della valutazione riflettono questa prospettiva generale: la stragrande maggioranza del campione, infatti, non utilizza test di lettura specifici per valutare l'acquisizione dei bambini (anche perché la competenza di alfabetizzazione è essenzialmente richiesta alla scuola primaria), mentre l'osservazione della loro evoluzione nell'apprendimento, inclusi i risultati sull'apprendimento della lettura (avvicinamento), viene effettuata da più della metà degli insegnanti partecipanti, con particolare riguardo all'analisi progressiva delle prestazioni in classe (60%). D'altra parte, operando sempre in una dimensione olistica dell'apprendimento, la quasi totalità del campione (93,3%) propone attività specifiche volte ad approfondire il livello di comprensione orale, e quindi a stimolare la riflessione dei bambini e le loro connessioni cognitive.

Tab. 12 - Valutazione

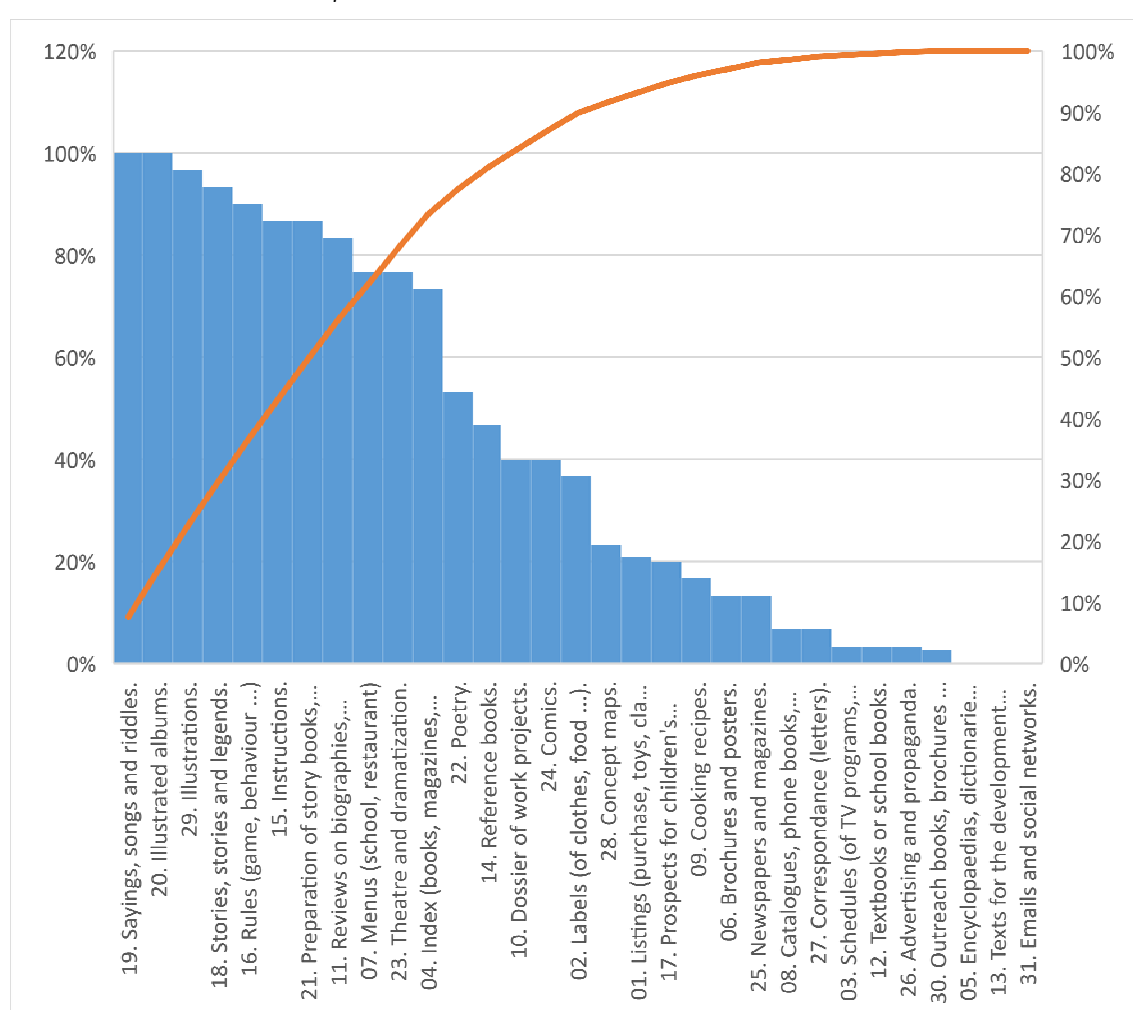
VALUTAZIONE	SÌ	NO
21. Effettuo una prima valutazione all'inizio dell'anno scolastico.	53,3%	46,7%
22. Durante il corso, analizzo diversi momenti in classe per valutare l'apprendimento della lettura da parte dei miei studenti.	60%	40%
23. Durante il corso, utilizzo momenti specifici per valutare i miei studenti con un test di lettura.	26,7%	73,3%
24. Alla fine di un compito sulla lettura, gli studenti riflettono su ciò che hanno imparato	93,3%	6,7%

2.5 TIPI DI TESTO

In questa sottosezione, rifletteremo sulle preferenze degli insegnanti in relazione alle diverse tipologie di testo che utilizzano nelle loro attività educative. Secondo i risultati sopra menzionati sulla rilevanza dell'approccio ludico e sulla frequente applicazione di strategie (e attività) educative volte a stimolare la creatività dei bambini, possiamo vedere che tutti gli insegnanti optano per testi quali motti/detti, canzoni, indovinelli e illustrati album, seguiti da racconti e leggende (93%), e per la preparazione di libri di fiabe, poesie, canzoni e proverbi (86,7%). Tra i testi espositivi, gli insegnanti lavorano principalmente su recensioni, biografie, gite scolastiche, esperimenti (83,3%), per promuovere

direttamente attività a partire dalla propria realtà ed esperienza del bambino, e con dossier di progetti di lavoro (40%). È anche interessante notare come viene applicato il testo prescrittivo: le istruzioni (86,7%) e le regole (90%) rappresentano una tipologia specifica di testi in grado di coniugare l'approccio alla lettura con finalità educative utili ad aiutare i bambini nella conduzione delle loro attività sociali (ad esempio il gioco e altre situazioni sociali di condivisione di spazi e oggetti nella loro routine quotidiana). A seconda della tenera età dei bambini, non vengono utilizzati testi come e-mail o quelli che si possono trovare sui social network.

Tab. 13.a - Distribuzione dei tipi di testo



Tab. 13.b - Tipi di testo

PARTE 3. TIPI DI TESTO	SÌ	NO
TESTO "ENUMERATIVO"		
01. Inserzioni (annunci, giocattoli, titoli di storie, ...)	23,3%	76,7%
02. Etichette (di vestiti, cibo, ...)	36,7%	63,3%
03. Orari (di programmi TV, di attività scolastiche, ...)	3,3%	96,7%
04. Indici (libri, riviste, storie, ...)	73,3%	26,7%

05. Enciclopedie, dizionari, atlanti, ...	0	100%
06. Brochure e poster	13,3%	86,7%
07. Menù (mensa scolastica, ristorante)	76,7%	23,3%
08. Cataloghi, elenchi telefonici, agende, ...	6,7%	93,3%
09. Ricette di cucina	16,7%	83,3%
TESTO "ESPOSITIVO"		
10. Dossier dei progetti di lavoro	40%	60%
11. Recensioni su biografie, gite scolastiche, esperimenti, ...	83,3%	13,7%
12. Libri di testo o libri scolastici	3,3%	96,7%
13. Testi per lo sviluppo dell'abilità di esposizione orale	0	0
14. Opere di consultazione	46,7%	53,3%
TESTO "PRESCRITTIVO"		
15. Istruzioni	86,7%	13,3%
16. Regole (di gioco, di comportamento, ...)	90%	10%
17. Bugiardini e/o foglietti illustrativi di medicinali per bambini	20%	80%
TESTO "LETTERARIO"		
18. Racconti, storie e leggende	93,3%	6,7%
19. Detti, canzoni e indovinelli	100%	0
20. Album illustrati	100%	0
21. Preparazione di libri di fiabe, poesie, canzoni, proverbi, ...	86,7%	13,3%
22. Poesie	53,3%	46,7%
23. Testi teatrali e drammatizzazione	76,7%	23,3%
24. Fumetti.	40%	60%
TESTO "INFORMATIVO"		
25. Giornali e riviste	13,3%	86,7%
26. Pubblicità	3,3%	96,7%
27. Corrispondenza (lettere)	6,7%	93,3%
28. Mappe concettuali	23,3%	76,6%
29. Illustrazioni	96,7%	1,7%
30. Libri informativi, opuscoli divulgativi, ...	2,7%	3,3%
31. E-mail e (testi che si possono trovare sui) social network	0	100%
32. Altro:		

3. IL RUOLO DELLE FAMIGLIE NELL'APPRENDIMENTO DELLA LETTURA

L'attrattiva e il piacere della lettura non sono spesso una conquista dell'età adulta, ma solitamente iniziano ad essere interiorizzati sin dalla tenera età e le abitudini di lettura delle famiglie giocano un ruolo fondamentale nell'orientare l'atteggiamento dei bambini nei confronti di questa pratica. La famiglia, come agente primario di socializzazione, opera una sorta di "*imprinting*" sulle abitudini di lettura dei bambini, poiché è proprio nell'ambiente familiare che vengono offerti i primi esempi di esperienze di lettura. La rilevanza che i genitori (e gli eventuali fratelli più grandi) danno a questa attività, se offrono loro stessi un modello adeguato e consentono incontri precoci con i libri e la condivisione di momenti di lettura, dove questi possono leggere ai bambini o assieme a loro, contribuisce sviluppare la curiosità e l'interesse verso la lettura, influenzando il futuro rapporto dei bambini con questa attività.

Quindi, diventare un lettore – non nel suo significato performativo di essere alfabetizzato, o competente in alfabetizzazione, ma essere *educato* alla lettura – è un processo graduale che inizia nell'ambiente familiare fin dalla tenera età, per essere poi implementato, potenziato e incoraggiato dalle istituzioni educative. È proprio in questa dicotomia tra educare alla lettura e insegnare alla lettura che si delineano – in parte – i rapporti e le aspettative reciproche tra scuola e famiglia, soprattutto per i livelli educativi successivi alla scuola dell'infanzia (questo elemento è emerso in maniera ricorrente anche nelle interviste ad alcuni testimoni privilegiati). Nell'educazione dell'infanzia si osserva una più stretta collaborazione tra le famiglie e la scuola, e la famiglia partecipa più attivamente a diverse tematiche, tra cui anche l'educazione alla lettura, nel suo significato di avvicinamento, incoraggiamento e consapevolezza di questa pratica e della sua dimensione affettiva ed emotiva. D'altra parte, la tendenza generale mostrata nella scuola primaria è che l'attenzione è principalmente rivolta in direzione del processo di acquisizione dell'alfabetizzazione, e che gli aspetti pedagogici e le implicazioni legate all'educazione alla lettura sono più fluidi, favorendo la dimensione del puro apprendimento.

Le famiglie partecipanti sono risultate ben disposte alla lettura: la maggior parte del campione – infatti – crede che la lettura sia (o che dovrebbe essere) un'attività importante da svolgere in famiglia (98,3%), tanto da ritenere che dedicare un tempo prefissato alla settimana per leggere a casa è consigliabile (96,6%). È emerso che è altrettanto importante

avere spazi dedicati, come biblioteche e/o angoli di lettura, dove i bambini possano trovare piacevole questa attività (93,3%). Il generale atteggiamento favorevole mostrato dalle famiglie nei confronti della lettura è evidenziato anche dal piacere personale dei genitori nel frequentare biblioteche e librerie (80,9%) e nel donare un libro a un bambino, che viene sempre considerata una buona scelta (98,9 %).

Questa inclinazione principale si riflette anche nell'**interazione famiglia-bambino con la lettura**, che può manifestarsi in vari modi. All'interno dell'ambiente familiare – infatti – i genitori svolgono diverse attività incentrate sulla lettura, coinvolgendo soprattutto i bambini attraverso il gioco e il divertimento: giocano con loro usando i giocattoli con le lettere per imparare l'alfabeto (91%), raccontano o inventano storie oralmente (95,5%) e cantano canzoni o recitano poesie, scioglilingua, indovinelli (93,2%). Per quanto riguarda sia l'educazione alla lettura che il primo accostamento alle parole scritte, la stragrande maggioranza dei genitori partecipanti (98,9%) è consapevole dell'importanza di insegnare ai propri figli l'utilità di questa attività, trovando anche tanti momenti nella quotidianità della vita familiare per "insegnare" loro come farlo (94,4%) o rispondere alle loro domande sul significato di parole o frasi scritte (98,9%). È molto interessante che l'intero campione consideri fondamentale aiutare i propri figli ad imparare a leggere.

Le famiglie mostrano anche un alto livello di attenzione per quanto riguarda l'uso dei dispositivi TIC e di altri media nell'avvicinare i propri figli alla parola scritta e alla lettura. I genitori sottolineano il loro ruolo guida nell'incoraggiare il corretto avvicinamento alle letture fatte attraverso le nuove tecnologie come computer, cellulare, televisione (76,4%), o nel selezionare o consigliare programmi educativi (da usufruire sempre tramite TV, cellulare, computer) ai loro figli per imparare leggere (78,7%). Ad ogni modo, considerando la specifica fascia di età dei bambini (3-6 anni), è abbastanza probabile che l'applicazione delle TIC non costituisca una risorsa rilevante da utilizzare e adottare da parte delle famiglie nel processo di avvicinamento alla lettura dei propri figli.

Tab. 14 - Risultati ottenuti dai questionari rivolti alle famiglie

Le famiglie hanno spuntato le dichiarazioni con le quali sono d'accordo	SÌ	NO
1. Mi diverto quando vado in libreria o in biblioteca.	80,9%	19,1%
2. Di solito leggo i testi che appaiono sullo schermo quando guardo la TV.	92,1%	7,9%
3. Leggo in luoghi della casa dove mio/a figlio/a può vedermi e/o imitarmi.	91%	9%
4. Parlo con mio/a figlio/a delle cose che abbiamo fatto.	100%	0
5. Leggere dovrebbe essere un'attività importante per la famiglia.	98,9%	1,1%

6. Leggere è essenziale nella vita quotidiana.	97,8%	2,2%
7. Sfoglio le pagine di un libro elettronico o cartaceo (cucina, racconto, ...) con mio figlio.	95,5%	4,5%
8. Di solito rispondo a mio/a figlio/a quando mi chiede "cosa ci metti qui?".	98,9%	1,1%
9. Leggo libri per bambini o siti web con illustrazioni con mio/a figlio/a, quindi lui/lei riesce a interpretare le immagini.	96,6%	3,4%
10. Guardo con mio/a figlio/a quei programmi per bambini che gli/le insegnano a leggere (in televisione o su internet).	38,2%	61,8%
11. Un libro è sempre un buon regalo per un/a bambino/a.	98,9%	1,1%
12. Gioco con mio/a figlio/a con i giocattoli che hanno lettere per imparare l'alfabeto, o numeri (tappetini, ...).	91%	9%
13. Leggere è una perdita di tempo.	0	100%
14. Preferisco guardare video su internet ed evitare siti web con molto testo.	12,4%	87,6%
15. Con mio/a figlio/a leggo la programmazione televisiva per scegliere un programma (per bambini, un film, un concorso, ...).	39,9%	60,7%
16. Gioco con mio/a figlio/a a indovinare o a pronunciare parole che contengono una sillaba da noi scelta.	47,2%	52,8%
17. È consigliabile che la famiglia dedichi un tempo determinato alla settimana alle attività di lettura da svolgere a casa.	96,6%	3,4%
18. Faccio con mio/a figlio/a qualche tipo di attività per incoraggiarlo ad amare la lettura.	88,8%	11,20%
19. Racconto o invento storie oralmente a mio/a figlio/a.	95,5%	4,5%
20. Nei momenti di tutti i giorni, leggo ad alta voce le etichette dei prodotti di mio/a figlio/a, il logo di marchi noti o segnali stradali.	64%	36%
21. È raccomandabile che i genitori insegnino ai propri figli l'utilità della lettura.	98,9%	1,1%
22. Canto con mio/a figlio/a canzoni (per bambini) o recito poesie, scioglilingua, indovinelli.	93,3%	6,7%
23. Ci sono molti momenti nella vita familiare che possono essere usati per insegnare a nostro/a figlio/a a leggere (durante i pasti, in viaggi, nel momento di andare a dormire, ...).	94,4%	5,6%
24. Dovrebbe essere interesse dei genitori aiutare i propri figli ad imparare a leggere.	100%	0
25. È consigliabile che la famiglia selezioni o raccomandi programmi educativi (su dispositivi quali TV, cellulari, computer) per aiutare i propri figli ad imparare a leggere.	78,7%	21,3%
26. Leggo ad alta voce (una storia, le istruzioni di un giocattolo, una ricetta, ...) con mio/a figlio/a.	94,4%	5,6%
27. È importante che la casa abbia uno spazio dedicato all'uso e alla cura di una biblioteca di famiglia.	93,3%	6,7%
28. Guardo e/o seleziono con mio/a figlio/a i libri che si trovano in una libreria o in una biblioteca.	79,8%	20,2%
29. Scrivo la lista della spesa con mio/a figlio/a (utilizzando icone o parole).	25,8%	71,9%
30. È raccomandabile che la famiglia incoraggi il corretto utilizzo delle letture effettuate con le nuove tecnologie (computer, cellulare, televisione, ...).	76,4%	23,6%
31. Partecipo alle attività organizzate dalla scuola per promuovere la lettura.	59,6%	40,4%

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Chaiklin, S. (2003), “The Zone of Proximal Development in Vygotsky's analysis of learning and instruction”. In Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V.
- Bondioli A. (2002), “Gioco e educazione”, Franco Angeli, Milano.
- Fantozzi D., Terlizzi T. (2020), “Insegnare e apprendere. Itinerari pedagogici e didattici nella scuola dell'infanzia e primaria”, Pisa, Ets.
- Frabboni F. Pinto M. (2013), “Manuale di pedagogia e didattica”, Roma-Bari, Laterza.
- Franceschini G. (2012), “Insegnanti consapevoli. Saperi e competenze per i docenti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria”, Bologna, Clueb.
- Catarsi E., “Educazione alla lettura e continuità educativa”, Junior, 2011, collana “Biblioteca Scienze dell'Infanzia”.
- Freschi E., “Il piacere delle storie. Per una «didattica» della lettura nel nido e nella scuola dell'infanzia”, Parma, Junior, 2013, Spiaggiari, collana “Biblioteca Scienze dell'Infanzia”.