



**UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA**  
**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E**  
**PSICOLOGIA APPLICATA - FISPPA**

**CORSO DI STUDIO**  
**IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE**  
**CURRICOLO EPI**

Relazione finale

**L'IMPORTANZA DELLA LETTURA NELLA PRIMA INFANZIA:**  
**“ANCH'IO SO LEGGERE”**

**RELATRICE**

**Prof.ssa Elisabetta Miotti**

**LAUREANDA Tosatto Anna**

**Matricola 1231377**

Anno Accademico 2022/2023

# Indice

INTRODUZIONE .....	1
CAPITOLO 1 Il bambino lettore.....	3
1.1 Il bambino lettore: l'esposizione alla lettura genitoriale e individuale .....	3
1.2 La plasticità cerebrale del bambino lettore.....	5
1.3 Il pensiero narrativo .....	9
1.4 La lettura dialogica .....	10
1.5 Gli albi illustrati: colori, immagini ed educazione linguistica .....	12
CAPITOLO 2: Educare a leggere.....	17
2.1 Il valore della parola: la lettura come mezzo di educazione linguistica .....	17
2.2 Libri in "movimento": la lettura come mezzo di educazione espressivo-emotiva..	21
2.3 Il ruolo dell'adulto e la lettura in famiglia .....	27
CAPITOLO 3: Il declino della lettura: mezzi e strumenti per incentivare la lettura .....	33
3.1 Il declino della lettura nel XXI secolo: cause e conseguenze.....	33
3.2 Strumenti digitali per imparare a leggere e incentivare la lettura .....	35
CONCLUSIONI.....	41
BIBLIOGRAFIA.....	43
SITOGRAFIA .....	49

## INTRODUZIONE

La lettura è una pratica fondamentale nel processo di crescita e sviluppo dei bambini. Leggere insieme ai propri figli rappresenta un'attività di grande valore educativo e socio-culturale, in grado di contribuire alla formazione della personalità dell'individuo e al miglioramento del rapporto con il mondo che ci circonda. La lettura fin dalla più tenera età rappresenta uno strumento indispensabile per la crescita e il benessere dei bambini. Non solo aumenta la loro capacità di comprensione e di analisi del mondo che li circonda, ma stimola anche la fantasia e la creatività. Leggere storie e libri ai propri figli li aiuta a sviluppare un senso critico e un'attitudine alla riflessione, favorendo la capacità di *problem solving* e di pensiero logico. Inoltre, questa attività permette loro di sviluppare le proprie capacità linguistiche, facilitando l'apprendimento di nuovi vocaboli e migliorando la padronanza della lingua.

Nel primo capitolo si affronta lo studio della lettura da un punto di vista individuale e come la lettura faciliti l'accrescimento del lessico, l'approccio alla lingua, alla grammatica e alla sintassi. Una migliore capacità espositiva si traduce in più sviluppate facoltà di interrelazione sociale. In questa sede, si vaglieranno i benefici e le caratteristiche dell'esposizione alla lettura per bambini e studenti tra 0 e 6 e al di sotto dei dodici anni. Verranno considerate di conseguenza le risposte fornite dalla letteratura scientifica in merito ai benefici della lettura individuale.

Nel secondo capitolo si affronterà in che modo leggere insieme ai propri figli sia anche un'attività che consolida il rapporto padre-figlio/madre-figlio. Infatti, attraverso la lettura, i genitori possono creare un momento di condivisione e di intimità con i propri figli, favorendo il dialogo e lo scambio d'idee. Inoltre, tale attività rappresenta un'occasione unica per creare un clima familiare positivo.

Nel terzo capitolo verranno discusse le cause e le conseguenze del declino della lettura, nonché i fattori che permetterebbero alle nuove generazioni di appassionarsi nuovamente. In particolare, ci si riferisce alla digitalizzazione del libro, il cui impatto potrebbe facilitare l'accesso e la fruizione del libro. In ultima istanza, ci si focalizzerà sulla

scelta dei giochi e dei libri in virtù dei quali il bambino, futuro adolescente, potrebbe appassionarsi alla lettura.

## CAPITOLO 1 Il bambino lettore.

### 1.1 Il bambino lettore: l'esposizione alla lettura genitoriale e individuale

L'esposizione precoce alla lettura è fondamentale per lo sviluppo e la comprensione del linguaggio e del funzionamento delle parole. I bambini sviluppano gran parte della loro capacità di apprendimento nei primi tre anni di vita. Data la brevità di un così ingente sviluppo cerebrale, non sorprende che i bambini piccoli che sono esposti a determinate esperienze si dimostrino di solito buoni lettori più avanti nella vita. Così come un bambino sviluppa le capacità linguistiche molto prima di essere in grado di parlare, lo stesso vale per lo sviluppo delle competenze alfabetiche e di lettura<sup>1</sup>.

I bambini che vengono esposti precocemente all'alfabetizzazione con interazioni positive nell'esposizione orale godono di un bacino lessicale di trentadue milioni di parole entro i quattro anni, un vantaggio ragguardevole rispetto ai coetanei che non hanno avuto un'esposizione precoce alla lettura. Gli studi affermano che il cervello di un bambino triplica le sue dimensioni durante il primo anno di vita. Nel recente studio di Dickinson e Griffith (2013) si afferma che «leggere ad alta voce e parlare con un bambino piccolo alimenterà il suo cervello con dieci milioni di parole ogni anno nei primi tre anni di vita»<sup>2</sup>. Questo permette ai loro percorsi neurali di svilupparsi in modi diversi. Etichettare gli oggetti e leggere in giro per la stanza, secondo i principi della tecnica multisensoriale delle parole *flash*, può iniziare a dare i suoi frutti già a tre o quattro mesi. Questo avviene durante il periodo di massima plasticità del cervello e di formazione delle sinapsi. Questo tipo di attività, in grado di flettere i "muscoli mentali" del bambino alimentando la presenza di parole nella quotidianità del soggetto, influenza la crescita cerebrale e lo sviluppo cognitivo.

---

<sup>1</sup> Ackerman, R., & Lauterman, T., Taking reading comprehension exams on screen or on paper? A metacognitive analysis of learning texts under time pressure. *Computers in human behavior*, 28(5), 2001, pp. 1816-1828.

<sup>2</sup> Dickinson, D. K., Nesbitt T. K., and Griffith, H., "Effects of language on initial reading: Direct and indirect associations between code and language from preschool to first grade." *Early Childhood Research Quarterly* 49, 2013, p.4.

Silverman e Crandell (2010) hanno condotto uno studio per dimostrare l'impatto significativo nella conoscenza del vocabolario e della parola target di un bambino in base al tipo di istruzione e pratica quotidiana ricevuta. Sono state osservate importanti evidenze a sostegno della necessità che i genitori inizino a esporre i bambini alla lettura e a un vocabolario ricco. Secondo gli studiosi, l'esposizione precoce e la costanza influiscono direttamente sui successivi risultati dei bambini, in particolar modo sulle loro capacità di lettura. Ai soggetti osservati sono stati somministrati un pre-test e un post-test. Gli studiosi hanno riscontrato che gli studenti hanno ottenuto miglioramenti sulla base di cinque pratiche utilizzate dagli insegnanti, ognuna delle quali ha contribuito alla crescita di ciascun bambino<sup>3</sup>. Le pratiche osservate erano la recitazione e l'illustrazione delle parole, l'analisi semantica delle parole, l'applicazione delle parole in nuovi contesti, la definizione esplicita delle parole in contesti complessi lo studio delle parole.

Ognuna di queste pratiche potrebbe essere introdotta prima dell'ingresso alla scuola dell'infanzia da parte dei genitori. Secondo l'Educational Testing Service statunitense, il singolo fattore più significativo dell'alfabetizzazione dei bambini è il correlato livello di alfabetizzazione della madre. Maggiore è l'istruzione dei genitori, più è probabile che legga ai suoi figli. Gli studi dimostrano che il 77% dei bambini le cui madri hanno un'istruzione universitaria leggono loro ogni giorno, un valore che crolla al 49 per cento nella coorte dei genitori che abbiano conseguito un titolo di studio liceale. Allo stesso modo, i bambini delle famiglie povere hanno meno probabilità di ricevere letture quotidiane. L'indagine nazionale sull'istruzione delle famiglie del 1996 ha rilevato che al 46% dei bambini in famiglie povere veniva letto ogni giorno, rispetto al 61% dei bambini in famiglie benestanti<sup>4</sup>. Un'educazione alla lettura fornita in contesto domestico ha molti esiti nel prevedere le abitudini di lettura dei bambini<sup>5</sup>. In poche parole, e da un punto di vista statistico, i bambini che vengono esposti alla lettura tenderanno ad appassionarsi alla lettura individuale durante la crescita. Sebbene la lettura per piacere non sia stata una priorità della ricerca, nei decenni sono stati fatti degli studi che sottolineano

---

<sup>3</sup> Silverman, R., & Crandell, J. D., Vocabulary practices in prekindergarten and kindergarten classrooms. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 2010, pp. 318-340.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

<sup>5</sup> *Ibidem*.

l'importanza della lettura per piacere sia per lo sviluppo educativo che per quello personale. Questi studi dimostrano che incentivare la lettura può avere un grande impatto su bambini, giovani e adulti e sul loro futuro. Per esempio, una ricerca (Krashen, 1993) condotta sui bambini ha dimostrato che la lettura per piacere sia positivamente collegata a benefici legati all'alfabetizzazione tra cui migliori risultati di lettura e capacità di scrittura sia a scuola che in ambiente domestico<sup>6</sup>. Inoltre, si nota una maggiore capacità di comprensione del testo e una comprovata duttilità nell'utilizzo della grammatica<sup>7</sup>. Ovviamente, si attestano dati positivi nell'ampiezza del vocabolario, nonché risultati incoraggianti relativi al quoziente intellettivo e alla capacità di decodificazione del testo<sup>8</sup>. Si notano inoltre fattori statisticamente positivi legati alla salute, al benessere e alla socialità<sup>9</sup>.

## 1.2 La plasticità cerebrale del bambino lettore

La lettura è un'abilità specifica appresa degli esseri umani. L'abilità di lettura si basa sull'attivazione di più regioni cerebrali e l'interrelazione tra queste regioni, che probabilmente si rafforza nel tempo.<sup>10</sup> Studi di *neuroimaging* funzionale hanno identificato le regioni frontali, temporali e parietali dell'emisfero sinistro che si attivano durante i compiti di lettura, mentre studi trasversali hanno riportato variazioni nella struttura cerebrale di aree simili nei bambini in funzione delle abilità di lettura<sup>11</sup>. Tuttavia, le modalità attraverso cui i cambiamenti evolutivi della struttura cerebrale sono correlati all'acquisizione della lettura nei bambini rimangono in gran parte sconosciuti.

---

<sup>6</sup> Krashen, S., *The Power of Reading*. Englewood, Col., Libraries Unlimited Inc., 1993, pp. 30-35.

<sup>7</sup> Cox, K.E. and Guthrie, J.T., Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 2001, pp. 116- 131.

<sup>8</sup> Angelos, S. & McGriff, N., Tracking students' reading progress. *Knowledge Quest*, 30, 2002, pp. 44-46.

<sup>9</sup> Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E., What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1&2), 1998, 8-15.

<sup>10</sup> Schlaggar B.L., McCandliss B.D., "Development of neural systems for reading". *Annu Rev Neurosci*. 30, 2007, pp.475–503.

<sup>11</sup> Vandermosten M., Boets B., Wouters J., Ghesquiere P. A., "Qualitative and quantitative review of diffusion tensor imaging studies in reading and dyslexia". *Neurosci Biobehav Rev*. 36 (6), 2012, pp.1532–52.

L'apprendimento della lettura è un processo evolutivo prolungato, sostenuto dallo sviluppo parallelo di molteplici abilità cognitive e linguistiche, tra cui la fluidità, l'accuratezza e la consapevolezza fonologica<sup>12</sup>. Queste abilità iniziano a emergere prima dell'inizio della lettura fluente e si affinano grazie all'esercizio; pertanto, gli studi evidenziano che l'apprendimento della lettura sia probabilmente un facilitatore di tali abilità, nonché un risultato di altri processi di sviluppo fisico, tra cui l'ovvia maturazione cerebrale. Quest'ultima comporta cambiamenti dinamici nella materia grigia e bianca<sup>13</sup>. Questi cambiamenti sono specifici a livello temporale, per cui la diminuzione del volume della materia grigia e l'aumento del volume della materia bianca tra l'infanzia e l'adolescenza si verificano prima nelle regioni cerebrali più primitive, e più tardi in quelle filogeneticamente più recenti<sup>14</sup>. I cambiamenti corticali nelle regioni linguistiche perisilviane (le c.d. aree di Wernicke e Broca) di sinistra mostrano un modello di sviluppo unico, in cui l'ispessimento corticale avviene molto più tardi rispetto alle regioni più dorsali dei lobi frontali e parietali<sup>15</sup>. Si ritiene che questi cambiamenti riflettano variazioni nella densità sinaptica e nella mielinizzazione, entrambe influenzate da fattori ambientali e genetici, e caratterizzino la plasticità neurale nel corso dello sviluppo<sup>16</sup>.

Studi di *imaging* longitudinali hanno messo in relazione modelli specifici di maturazione corticale a livello regionale con il funzionamento intellettuale generale, con specifiche funzioni cognitive e con l'apprendimento di abilità, quali la lettura e l'esposizione verbale complessa<sup>17</sup>.

Nel contesto della lettura e dell'alfabetizzazione, questi risultati hanno importanti implicazioni, ma le relazioni specifiche tra l'acquisizione di abilità di lettura e i simultanei

---

<sup>12</sup> Rayner K., Foorman B.R., Perfetti C.A., Pesetsky D., Seidenberg M.S., "How Psychological Science Informs the Teaching of Reading". *Psychol Sci Publ Interest*. 2(2), 2001, pp. 31–74.

<sup>13</sup> Giedd J.N., Blumenthal J., Jeffries N.O., Castellanos F.X., Liu H., Zijdenbos A., Rapoport J.L. "Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study". *Nat Neurosci*. 2(10), 1992, pp. 861–863.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> Gogtay N., Giedd J.N., Lusk L., Hayashi K.M., Greenstein D., Vaituzis A.C., Thompson P.M. "Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood". *Proc Natl Acad Sci*. 101(21), 2004, pp. 174–179.

<sup>16</sup> Sowell E.R., Thompson P.M., Leonard C.M., Welcome S.E., Kan E., Toga A.W. "Longitudinal mapping of cortical thickness and brain growth in normal children". *J Neuro*. 24 (38), 2004, pp. 8223–8231.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

cambiamenti strutturali del cervello nei bambini non sono ancora ben comprese. Dato che la maturazione corticale, il quoziente intellettivo e la lettura sono influenzati dall'esperienza ambientale nel corso dello sviluppo, e che alcune regioni cerebrali hanno un'importanza maggiore di altre nell'apprendimento della lettura, è giustificato scientificamente un modello di sviluppo della lettura che includa la maturazione cerebrale.

Solo pochi studi di *neuroimaging* hanno indagato le relazioni tra struttura cerebrale e abilità di lettura nei bambini. Studi trasversali su lettori di diverse età con problemi di apprendimento o dislessia riportano volumi ridotti di materia grigia nelle regioni fusiformi bilaterali – deputate alla organizzazione delle aree visive superiori – e nelle regioni sopra marginali dell'emisfero destro – cui sono attribuiti compiti legati alla socialità, quali l'empatia –, mentre uno studio longitudinale su bambini a sviluppo tipico suggerisce che i soggetti le cui regioni corticali frontali inferiori hanno un maggiore ispessimento dimostrano di avere migliori abilità fonologiche<sup>18</sup>. Anche la corteccia parietale inferiore è stata implicata nella lettura, data la sua posizione lungo la via visiva e il suo modello di attivazione durante i compiti di lettura. Gli studi sulla lettura hanno costantemente rivelato relazioni tra la materia bianca e la lettura, con fasci di fibre di materia bianca più grandi nelle regioni temporo-parietali e frontali associati a una migliore lettura<sup>19</sup>.

### 1.2.1 I “neuroni della lettura”

La lettura ha affascinato ricercatori di diversi campi di interesse, in quanto è considerata un aspetto fondamentale dello sviluppo umano. Lo studioso francese S. Dehaene analizza il comportamento neurale del cervello, affermando l'esistenza di neuroni con funzione specifica di rilevazione e decodificazione di messaggi e input

---

<sup>18</sup> Kronbichler M., Wimmer H., Staffen W., Hutzler F., Mair A., Ladurner G. “Developmental dyslexia: gray matter abnormalities in the occipitotemporal cortex”. *Hum Brain Mapp.* 29(5), 2008, pp. 613–625.

<sup>19</sup> Vandermosten M., Boets B., Wouters J., Ghesquiere P. A., “Qualitative and quantitative review of diffusion tensor imaging studies in reading and dyslexia”. *Neurosci Biobehav Rev.* 36 (6), 2012, pp.1532–52.

astratti<sup>20</sup>. Lo studioso riconosce la presenza di specifici neuroni, che egli definisce “neuroni della lettura”, evolutivamente formatisi in relazione a una sorta di “riciclaggio neuronale” che ha portato diverse aree neuronali deputate ad altro scopo a riconvertirsi in funzione della decodificazione del messaggio scritto. È bene notare che l’ottemperanza di questi compiti non sia condizionata dal variare delle forme delle lettere, secondo un processo che viene definito di “invarianza percettiva”. In particolar modo, questo processo di astrazione dei messaggi rappresenta una decodificazione di un codice che guida il cervello verso il suono e il significato corrispondenti alla lettera e alla successione di consonanti e vocali che il soggetto legge sul foglio<sup>21</sup>.

Quanto detto viene realizzato dai neuroni dell’area primaria legata alla forma visiva, i cui input vengono ricodificati per essere infine collegati a un lessico mentale. Inoltre, l’autore discute due possibili percorsi per il riconoscimento delle parole: la via fonologica e quella lessicale diretta. Lo studioso spiega che questi percorsi rappresentano una via duplice più che un vero e proprio “bivio”, e ne definisce le caratteristiche denominandolo “modello a doppia modalità”. Secondo gli studi, il percorso fonologico si riferisce al meccanismo attraverso il quale si costruisce una relazione tra forma e suono, tra lettera e suono, tra grafema e fonema. La via lessicale diretta si riferisce al meccanismo di associazione dell’input scritto al suo significato<sup>22</sup>.

È bene notare che quanto detto sinora in merito alla riqualificazione delle aree neuronali in funzione della decodificazione dei messaggi scritti sia un processo che richiede del tempo, e che procede di pari passo all’evoluzione visuo-motoria e cognitiva del soggetto. Lo studioso francese puntualizza il fatto che «i circuiti del sistema visivo del bambino anche se sono genericamente adatti a riciclarsi per imparare a leggere, possiedono un’abilità indesiderabile per la lettura: simmetrizzano gli oggetti»<sup>23</sup>.

---

<sup>20</sup> Paladin, L., Merletti, R.V., *Nati sotto il segno dei libri. Il bambino lettore nei primi mille giorni di vita*, Milano, Idest, 2016, pp. 47-50.

<sup>21</sup> *Ibidem*.

<sup>22</sup> *Ibidem*.

<sup>23</sup> Dehaene, S., *I neuroni della lettura*, Milano, Raffaello Cortina, 2009, p. 90.

### 1.3 Il pensiero narrativo

Secondo Bruner, è possibile immaginare:

*«Almeno due tipi distinti di modelli del mondo costruito dagli esseri umani – uno che rappresenta il mondo della natura e l'altro quello della cultura o dell'esistenza umana. Data la nostra passione ideologica per la comprensione scientifica, abbiamo sempre avuto la tendenza a sottovalutare la profonda differenza tra queste due sfere, di conseguenza, a trascurare l'incommensurabilità tra questi due ambiti e la difficoltà che comporta il tentativo di ridurli l'uno all'altro»<sup>24</sup>.*

Ne deriva una ripartizione tra un pensiero razionale, volto all'analisi dell'ambiente fisico che circonda l'uomo e alle regole meccaniche che lo governano, e un pensiero narrativo, il quale fornisce significato all'esistenza e galvanizza l'interazione tra i soggetti sociali. Da un punto di vista storico-analitico, il pensiero narrativo precede il pensiero razional-scientifico. Prima che il pensiero, la parola e il significato venissero racchiusi all'interno della fredda asetticità dell'indispensabile vaglio galileiano della realtà, infatti, l'uomo ha indagato il mondo mediante miti, leggende e storie, che originavano dal «bisogno di spiegare [...], di superare e risolvere una contraddizione della natura (come nasca il primo uomo, per esempio) » e la narrazione «[...] è spiegazione di un rito, di un atto formale che corrisponde a esigenze comunitarie, è struttura delle credenze di un gruppo, di un *ethnos*, [...] ed è innanzitutto racconto: c'è una storia da presentare, che ha lati terribili, [...] risolti patetici o sorridenti, ci sono dei personaggi in azione, una trama che si snoda»<sup>25</sup>.

La comprensione dei bambini attraversa una fase immaginifica in cui la fiaba, le favole e le storie, nel loro formare un bacino inesauribile di spiegazioni "scientifiche", costituiscono lo strumento privilegiato di analisi del reale, di compartecipazione sociale e antropologica, di indagine morale. Questa dimensione interpretativa, peculiare del pensiero narrativo, fornisce rassicurazioni al bambino, che assorbe continuamente

---

<sup>24</sup> Bruner J. S., *Modelli di mondo, modelli di menti*, in Ceruti M., Fabbri P., Giorello G., Preta L. (a cura di), *Il caso e la libertà*, Laterza, Bari 1994, p. 67.

<sup>25</sup> Albin, U. "Il mito: introduzione", in R. Graves, *I miti greci*, Longanesi, Milano, 1963, p.1-2.

principi culturali iterativi e rasserenanti alla cui canonicità si oppongono alternative infinite sul come risolvere, affrontare e superare i problemi<sup>26</sup>.

Ne deriva che il pensiero narrativo goda di un moto più fluido, privo di modelli prestabiliti da seguire per raggiungere gli obiettivi e trovare soluzioni. La natura “aperta” del pensiero narrativo contribuisce contemporaneamente al rinnovamento e alla stabilizzazione della cultura comunitaria, in un costante processo di arricchimento. È grazie a ciò che i sistemi culturali, attraverso cambiamenti epocali e snodi storici, assurgono a mutazioni imprevedibili nel corso del tempo. Dall’altro lato, se il pensiero narrativo possiede un ascendente così preponderante sulla «cultura organizzativa, sociale e culturale», esso avrà un’importanza fondamentale «nel cambiamento e nella costruzione dell’individuo, nella dimensione di riconoscimento creativo del sé e nella comprensione mutuale dell’alterità»<sup>27</sup>.

L’identità, che nei bambini vede la luce secondo un processo di fioritura continuo e incessante, attinge simultaneamente dalla cultura comune e dal confronto con l’altro. Conseguentemente, la narrazione, le informazioni condivise, le teorie approntate dalla comunità avranno un indelebile riscontro nella formazione dell’individualità del singolo componente. Inoltre, l’espressione e la manifestazione dell’identità singolare inizia un dialogo continuo con sé stessa e accoglie quelle che la psicologia definisce facoltà metacognitive, delineando il percorso psicologico-intellettuale che approda alla costruzione di una singolarità matura. Questo dialogo con sé stessi, di natura narrativa, ci rende coscienti dei nostri bisogni, delle nostre priorità e dei nostri timori.

#### 1.4 La lettura dialogica

Gli studi confermano che la promozione di forti competenze linguistiche orali sia importante per prevenire i problemi di lettura. Conseguentemente, è lecito interrogarsi circa quali siano gli strumenti che gli operatori possono implementare per migliorare

---

<sup>26</sup> Bruner, J., *La fabbrica delle idee*. Diritto, letteratura, vita, Laterza, Roma, 2006, pp.52-56.

<sup>27</sup> *Ibidem*.

queste competenze. Un metodo consolidato per migliorare le competenze orali di un bambino è la lettura frequente di libri di fiabe.

È noto che la lettura frequente e condivisa di libri di fiabe favorisca la crescita del vocabolario e, di conseguenza, favorisca il successivo approccio alla lettura e alle aree accademiche<sup>28</sup>. Uno degli strumenti utilizzabili in questa specifica sede è la cosiddetta lettura dialogica, la quale si avvale di una serie di suggerimenti standardizzati per indirizzare in modo più esplicito il vocabolario orale e le abilità di comprensione orale dei bambini<sup>29</sup>. In particolare, agli educatori viene insegnato a chiedere ai bambini di rispondere a domande aperte sui personaggi, l'ambientazione e gli eventi della storia, ad ampliare le risposte dei bambini ripetendo la risposta, chiarendola nuovamente o ponendo ulteriori domande, per poi lodare e incoraggiare i bambini che danno un contributo alla storia. Infine, la lettura dialogica spinge gli insegnanti a basarsi sugli interessi dei bambini quando si selezionano le storie e le domande relative alla storia<sup>30</sup>.

Gli studi hanno dimostrato che la lettura dialogica rivolta ai bambini a rischio di insuccesso scolastico aumenta quantitativamente e qualitativamente le loro competenze linguistiche espressive e ricettive. Questi miglioramenti, evidenziati da test standardizzati e normo-referenziati, si sono verificati indipendentemente dal fatto che l'intervento fosse utilizzato in asili nido, in famiglie a basso reddito o in classi di recupero di carenze linguistiche<sup>31</sup>.

La costanza di questi risultati ha portato altri ricercatori a identificare la lettura dialogica come un intervento di alfabetizzazione emergente promettente<sup>32</sup>. Gli insegnanti che utilizzano la lettura dialogica si affidano a una serie di procedure standardizzate. Queste procedure, conosciute con gli acronimi PEER, (*Prompt, Evaluate,*

---

<sup>28</sup> Whitehurst G.J., Zevenbergen A.A., Crone D.A., Schultz M.D., Velting O.N., Fischel J.E. Outcomes of an emergent literacy intervention from head start through second grade. *Journal of Educational Psychology*. 91, 1999, pp. 261–272.

<sup>29</sup> Justice L.M., Pullen P.C., Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*. 23, 2003, pp.99–113.

<sup>30</sup> Whitehurst G.J., Galco F.L., Lonigan C.J., Fischel J.E., DeBaryshe B.D., Valdez-Menchaca M.C., Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*. 24, 1988, pp. 552–559

<sup>31</sup> *Ibidem*.

<sup>32</sup> Justice L.M., Pullen P.C., Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*. 23, 2003, pp.99–113

*Expand, and Repeat* e *CROWD, Completion Questions, Recall Questions, Open-ended Questions, Wh- Questions, and Distancing*) aiutano a migliorare le abilità di linguaggio orale e di comprensione orale dei bambini. Insieme, l'uso di PEER e CROWD assicura che il bambino partecipi attivamente, piuttosto che ascoltare passivamente, durante la lettura di una storia.

È risaputo che offrire ai bambini frequenti opportunità di rispondere a domande di tipo accademico fa crescere le loro competenze<sup>33</sup>. L'acronimo PEER aiuta a ricordare la sequenza di procedure della lettura dialogica. In primo luogo, un insegnante, o un genitore, sollecita o chiede al gruppo o a un bambino in particolare qualcosa sul libro. In secondo luogo, l'insegnante valuta l'accuratezza della risposta del gruppo o del bambino. Se non è corretta, l'insegnante la approfondisce. In quarto luogo, l'insegnante chiede di ripetere la risposta corretta.

L'acronimo CROWD aiuta a ricordare i tipi di suggerimenti che l'insegnante dovrebbe utilizzare durante la lettura dialogica. A differenza del metodo precedente, CROWD non indica una sequenza particolare. Al contrario, indica tutti i tipi di suggerimenti a disposizione dell'insegnante per coinvolgere maggiormente il bambino nella lettura del libro di fiabe. Alcuni di questi come ad esempio le domande "Wh", aiutano i bambini a imparare nuove parole o frasi. Altre domande a risposta aperta danno ai bambini l'opportunità di usare il vocabolario espressivo, dando così all'insegnante la possibilità di fornire un feedback correttivo su come il bambino sta usando le sue abilità linguistiche orali<sup>34</sup>.

### **1.5 Gli albi illustrati: colori, immagini ed educazione linguistica**

Nella storia dell'educazione artistica, l'alfabetizzazione visiva degli studenti svolge un ruolo importante non solo nell'arte e nell'educazione estetica, ma anche nell'educazione, in particolare nell'istruzione, con la particolare importanza delle lezioni

---

<sup>33</sup> Sutherland KS, Wehby JH. Exploring the relationship between increased opportunities to respond to academic requests and the academic and behavioral outcomes of students with EBD: A review. *Remedial & Special Education*. 22, 2001, pp. 113–121.

di disegno illustrativo nel plasmare il gusto estetico. Questo processo serve ad arricchire le capacità visuo-spaziale e critica degli studenti in parallelo con le abilità di alfabetizzazione visiva, per formare ideali morali individuali e collettivi<sup>35</sup>.

L'illustrazione è l'elemento più importante di un libro per bambini e determina in gran parte il valore artistico del libro e la natura del suo impatto emotivo. Le illustrazioni sono immagini che aprono figurativamente il testo, specificano il contenuto e si modellano sulla base dello stile dell'opera letteraria, e allo stesso tempo interferiscono positivamente con il libro arricchendone la struttura. Ai bambini da 3 a 5 anni piace che le illustrazioni nei libri siano realizzate con colori vivaci, poiché è molto importante che i bambini sperimentino e abbiano memoria di quanto visto<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup>Campagnaro, M. "Visionary Objects and Children's Literature: Developing Visual and Aesthetic Alphabetization through Picturebooks". In *Children's Literature and Children's lives 2020*, pp. 14-16.

<sup>36</sup> Arizpe, E., Styles, M., *Children reading pictures. Interpreting visual texts*, Routledge, New York, 2004, pp. 29-34.



Fig.1 Olivotti, S., Casalino, F., *Noe Nae Noe*, Black dog edizioni, Genova, 2021, p. 10-11.

Questo desiderio dei bambini impone che i libri per bambini siano ben costruiti e di alta qualità, non solo nel contenuto, ma anche nel materiale. È importante animare le immagini nei libri per bambini e rappresentare il comportamento umano e i verbi nell'immagine degli animali. Inoltre, come evidenziato da Makarova (2016) «*i bambini non sono interessati a ritrarre la realtà in scene reali*»<sup>37</sup>. La Fig.1 mostra le pagine di un albo creato dagli illustratori Olivotti e Casalino (2021) intitolato *Noe Nae Noe*. La peculiarità dell'esemplare scelto sta nel permettere una sollecitazione multi-sensoriale:

---

<sup>37</sup> Makarova, K., Caratteristiche dell'illustrazione di libri per bambini e le sue differenze da un adulto. Studi Linguistici e Letterari, in *Kultura ye obrazovanhe*, Moscow, 2016, in <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-detskoy-knizhnoy-illyustratsii-i-ee-otlichiya-ot-vzrosloy>, [27/7/23].

l'albo presenta infatti pagine disegnate e colorate, pagine con cui poter interagire manualmente e, infine, pagine rigide in cui è stato inserito un sensore che replica i suoni delle immagini ritratte.

In questo modo, secondo gli autori, il bambino ha modo di immergersi totalmente nella storia, e viene facilitato ad associare gli stimoli sensoriali con oggetti reali come lo sciabordio ricorda il mare, il suono di un martello un lavoratore, e così via. La storia scelta dagli autori narra delle vicende di una barca che non funziona poiché, quando è stata costruita, non è mai stata abbracciata<sup>38</sup>.

In altri casi, l'illustrazione può fungere da coadiuvante all'apprendimento della lingua. Ne sono un esempio i libri di Elisabetta Dami, conosciuta con lo pseudonimo di Geronimo Stilton, personaggio dalle fattezze di un topo che dirige la testata giornalistica dell'Eco del Roditore nella fantastica isola di Topazia. La serie di libri si è distinta non solo per le storie avvincenti, ma anche per il sapiente uso dell'illustrazione extra-testuale ma soprattutto intertestuale. Infatti, la caratteristica distintiva dello stile di Dami è l'uso del disegno: le parole presenti nel testo vengono presentate in una forma che ne ricorda il significato. Ad esempio, la parola "legno" avrà un'apparenza spigolosa, un colore marrone, e le barre delle lettere replicheranno le fattezze di tavole di legno inchiodate tra loro. In questo modo, a partire da parole semplici per arrivare a sostantivi sempre più complessi, la comprensione semantica di nuovi lemmi è facilitata. Inoltre, il bambino è attratto dalla complessa rete di colori e forme presente in ogni pagina, come mostrato dalla fig.2.

---

<sup>38</sup> Fagnano, F., Due autori, un albo illustrato e musica alla Bottega degli abbracci, in <https://www.varesenews.it/2021/02/due-autori-un-albo-illustrato-musica-alla-bottega-degli-abbracci/1302596/> [28/7/23].



Fig.2 Stilton G., *Il piccolo libro della felicità*, Piemme, Milano, 2018, pp. 71-2.

Le illustrazioni extra-testuali sono solite ritrarre scene descritte in specifiche parti del libro. La descrizione di un paesaggio, di un paese fantastico, di una cena in famiglia è spesso accompagnata da legende e didascalie, calligrammi e riferimenti alle parole più difficili.

Inoltre, nella serie de *I viaggi nel Regno della Fantasia*, l'autrice ha inserito pagine che profumano se strofinate, permettendo una stimolazione multi-sensoriale. Infatti, un odore acre o un buon profumo sono accompagnati da sostantivi e aggettivi che ne specificano le caratteristiche.



Si dà per scontato che, tra i soggetti madrelingua, «la maggior parte sappia tutte le parole molto comuni»<sup>39</sup>. Inoltre, dato che le parole molto frequenti costituiscono una grande percentuale delle parole correnti nel testo, non sorprende che la frequenza sia presa in considerazione nell'insegnamento delle lingue<sup>40</sup>.

In secondo luogo, la cosiddetta "ipotesi del nucleo centrale", illustrata graficamente da Hansen e Stetting (1977), è un'astrazione molto popolare nel campo della linguistica cognitiva: nel caso preso ad esempio in figura (fig.4) l'anello esterno mostra la capacità linguistica totale della popolazione; l'ombreggiatura indica il vocabolario di un avvocato (*jura*) specializzato (con un livello di lingua "E", ovvero "expert") in musica e gastronomia (*gastronomial*). Il suo linguaggio specialistico generalizzato (P) rivela il suo interesse per lo sport e la filosofia e il suo totale disinteresse per l'artigianato (*Handvaerk*)<sup>41</sup>.

Ovviamente, egli avrà sviluppato una conoscenza certissima del linguaggio generale (A), cioè la sintassi e il vocabolario della comunicazione quotidiana, il "nucleo" comune a tutti i parlanti. L'ipotesi del "nucleo centrale" è molto diffusa, soprattutto nel campo dell'insegnamento, poiché la familiarità dei docenti con la lingua è migliore di quella dei loro studenti; è interessante che Brutton (1981) abbia riscontrato che gli insegnanti fossero più inclini degli studenti a prestare attenzione alla frequenza quando identificavano le parole che ritenevano potessero costituire un ostacolo alla comprensione<sup>42</sup>.

Al fine di indagare l'aspetto centrale della conoscenza del vocabolario, trenta universitarie volontarie del Dipartimento di Inglese dell'Università di Copenaghen, hanno partecipato ad uno studio. Tutti i partecipanti hanno risposto a quattro domande sul loro background. Inoltre, sono stati somministrati sei test del programma

---

<sup>39</sup> Anderson, R. C., Freebody, P, "Vocabulary Knowledge". In Guthrie, John T. ed. *Comprehension and Teaching: Research Views*, IRA, Newark, 1981, p. 104.

<sup>40</sup> Nation, I.S. P. *Teaching and Learning Vocabulary*, Victoria University of Wellington Press, English Language Institute, 1983, p. 90.

<sup>41</sup> Hansen, I. G., Stetting, K., "Specialsprog". In Glahn, Esther and Leif Kvistgaard. eds. *Fremmedsprogs-paedagogik*, Copenhagen, Akademisk forlag, 1977, p. 31.

<sup>42</sup> Brutton, S.R. "An Analysis of Student and Teacher Indications of Vocabulary Difficulty". *RELC Journal*, 12, 1981, p.68.

"Sprogtest"<sup>43</sup>. Il questionario, le istruzioni e i test (l'ordine dei quali era a rotazione) sono stati consegnati in buste chiuse.

Le istruzioni richiedevano ai laureandi di sottolineare tutte le parole che non conoscevano o non capivano in base alla loro esperienza immediata del testo. La consegna dei testi era volutamente ambigua e poteva coprire un ampio spettro: da un lato alcuni lettori avrebbero potuto sottolineare qualsiasi parola che non erano in grado di riconoscere con precisione nel contesto. D'altro canto, altri lettori potevano sottolineare solo le parole che ritenevano essere un grosso ostacolo alla comprensione dei testi. Utilizzando i dati, sono successivamente stati scelti due gruppi di lettori per l'analisi, ovvero i cinque "migliori" e i cinque "più scarsi", i primi tra i quali hanno sottolineato da 5 a 19 parole nei sei testi dell'intero campione costante di 1156 parole diverse<sup>44</sup>. Al contrario, i cinque lettori più "poveri" sono i cinque partecipanti che hanno sottolineato il maggior numero di parole ovvero da 87 a 183 parole. I loro background educativo e il numero di libri letti sembrano influire sulla familiarità dei lettori con le parole: i due lettori migliori, che hanno sottolineato rispettivamente 5 e 10 parole, avevano letto più di 50 libri nella loro breve permanenza e avevano trascorso più di un anno nel campus universitario<sup>45</sup>.

C'è quindi motivo di credere che le sottolineature non siano relativistiche, ma dipendano da una corretta esposizione alla lingua e da un ambiente stimolante. Una delle principali difficoltà che i bambini incontrano nell'apprendimento di nuove parole in contesto scolastico risiede nell'enorme numero di parole che devono acquisire. Sebbene questo fatto sia ampiamente riconosciuto, i metodi utilizzati nella pratica scolastica sono, nel complesso, poco efficaci e addirittura demotivanti<sup>46</sup>. Nella ricerca di Schouten e van

---

<sup>43</sup> I testi constavano di un articolo di giornale che illustrava un piano svizzero per lo sviluppo futuro del Paese, un articolo di giornale sui minatori britannici che lavoravano per tenere lontana l'acqua dalle miniere di carbone durante uno sciopero, un articolo di divulgazione scientifica sulle potenzialità della geotermia, in particolare negli Stati Uniti; un articolo di divulgazione scientifica sui disastri naturali causati dallo sfruttamento umano della natura, l'incipit del capitolo 31 di *Arrowsmith* di C.S. Lewis, che descrive una pestilenza che si diffonde dalla Cina alle Indie occidentali e l'inizio del racconto di Conan Doyle *The Lost Special* in cui un uomo ordina un treno speciale per andare a Londra.

<sup>44</sup> *Ibidem*.

<sup>45</sup> *Ibidem*.

<sup>46</sup> Girelli, C., Bevilacqua, A., Arici, M., Pisanu, F., "Prevenire il fallimento educativo", *Ricercazione*, Vol. 10, n.2, 2018, pp. 7-11.

Parreren (1985) gli studiosi hanno cercato di elaborare un modello alternativo di insegnamento del vocabolario, riconoscendo quattro specifici esiti. In primo luogo, quando le parole vengono presentate come elementi isolate, non sussiste alcuna forma di supporto o legame ulteriore, che sia esso cognitivo, emotivo o personale, che i soggetti possano sfruttare per rammentare queste nuove acquisizioni, e indipendentemente dai loro sforzi, gli studenti dimenticheranno i significati delle nuove parole in un breve lasso di tempo<sup>47</sup>. In secondo luogo, qualora le parole siano presentate in ordine tematico o alfabetico, graverà sull'apprendimento una sorta di interferenza sul grado, sul valore e sul significato delle parole, che saranno legati non al loro aspetto semantico, ma anche alla posizione all'interno della lista. In terzo luogo, le parole non presentano di per sé una realtà linguistica, dal momento che il significato della parola è sovente rappresentato dal contesto in cui essa è posta<sup>48</sup>.

In quarto luogo, parole o frasi isolate non manifestano una realtà psicologica definite, perché non possiedono un messaggio. Per questa ragione, non evocano emozioni e non suscitano il coinvolgimento dello studente, elementi la cui importanza è spesso sottostimata<sup>49</sup>. In quinto luogo, sebbene la lettura possa chiarire molti di questi problemi, e per utilizzare le parole del giornalista Antonio De Silva, essa «non è per tutti»<sup>50</sup>. Con questo si sottolinea il fatto che la lettura, per i bambini, debba essere un piacere, non un obbligo. Nelle loro forme più essenziali, l'ampliamento del vocabolario e l'avvicinamento alla lettura sono obblighi e compiti dell'insegnante, non del bambino.

Ne consegue che, per soddisfare questi prerequisiti essenziali, è possibile fare leva sull'uso di libri illustrati<sup>51</sup>. Innanzitutto, i bambini possono servirsi del duplice e reciproco sostegno di illustrazioni e sezioni testuali: nei libri di questo genere, e in una certa parte di saggistica, è consueta la stretta collaborazione tra autore e illustratore, che sovente

---

<sup>47</sup> Schouten, L., van Parreren, M.C., "Action Psychology and Vocabulary Learning", in: M. Hildebrand-Nihlson & G. Rückriem (Eds.), *Proceedings of the 1st International Congress on Activity Theory*. Vol. 3, 2, 1988, pp. 70-71.

<sup>48</sup> Beheydt, L., "The semantization of vocabulary in language learning". *System*, 15, 1977, pp. 55-67.

<sup>49</sup> *Ibidem*.

<sup>50</sup> Da Silva, A., "Leggere è un piacere. Ma non è per tutti" in <https://ilmiolibro.kataweb.it/articolo/scrivere/214444/leggere-e-una-passione-ma-non-per-tutti-le-dieci-scuse-di-chi-non-ama-i-libri/> [16/06/2023].

<sup>51</sup> Grasso, F. M., *Primi libri per leggere il mondo*, Editrice Bibliografica, Roma, 2020, pp. 81-82.

coincidono nella stessa persona. Il linguaggio utilizzato in questi libri è inoltre più vivace, più naturale, perché non è ostacolato da limiti di struttura. A differenza del testo tradizionale, la cui successione lessico-sintattica è governata da regole ben specifiche, un libro illustrato è iterativo, e permette una maggiore comprensione del significato delle parole utilizzate<sup>52</sup>. Inoltre, non si deve dimenticare il preponderante valore artistico dei libri illustrati, aspetto che li rende attraenti per le diverse fasce d'età.

## 2.2 Libri in “movimento”: la lettura come mezzo di educazione espressivo-emotiva.

La narrazione è una pratica importante in molte culture diverse. Le storie per bambini possono unire le persone e fornire scenari fittizi ai bambini per esplorare e imparare il mondo emotivo. Lo studioso di scuola vygotzkijana Holodynski ha definito l'emozione «*come un sistema psicologico funzionale che coinvolge l'interazione sincronica di diverse componenti, che serve a regolare [...] il sistema di azione individuale in linea con le motivazioni e le preoccupazioni di quell'individuo*»<sup>53</sup>. Infatti, secondo le parole dello studioso bielorusso Vygotskij<sup>54</sup>:

*Le passioni e i destini dei personaggi immaginari, le loro gioie e i loro dolori ci commuovono, ci turbano e ci emozionano, nonostante sappiamo che non si tratta di eventi reali, ma piuttosto di prodotti della fantasia. Questo accade solo perché le emozioni che ci trasmettono le immagini artistiche sulle pagine dei libri o sul palcoscenico sono del tutto reali e le viviamo veramente, seriamente e profondamente. (p.21)*

Durante il processo di lettura, il lettore riflette in un flusso continuo e, esaminandolo, giunge a conclusioni relative ai personaggi e impara a conoscere sé stesso. Le osservazioni del lettore sull'educazione emozionale dei personaggi nel corso

---

<sup>52</sup> Paladin, L., Merletti, R. V., *Nati sotto il segno dei libri. Il bambino lettore nei prime mille giorni di vita*, Idest, Milano, 2016, pp. 40-47.

<sup>53</sup> Holodynski, M., “Milestones and mechanisms of emotional development”. In B. Röttger-Rössler & H. Markowitsch Eds., *Emotion as bio-cultural processes*, Springer, New York, 2009, p. 140.

<sup>54</sup> Vygotskij, L. S. Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (2), 2004, p.21.

del romanzo lo portano a riflettere sulla propria esperienza emotiva nella lettura del romanzo. Il processo di formazione dei personaggi mostra al lettore che la sua stessa formazione emotiva sia un processo simile. Questa consapevolezza spinge il lettore a esaminare la progressione delle sue emozioni nel corso della lettura. Questo confronto e la riflessione successiva costituiscono l'educazione emotiva del lettore. La progressione del lettore è orchestrata dall'autore, che ne concentra l'attenzione sugli avvenimenti che sceglie di descrivere e di mettere in evidenza, determinando ciò cui il lettore può emotivamente reagire. Il lettore focalizza la sua attenzione dove si concentrano i personaggi o il narratore; osserva i pensieri dei personaggi sulla situazione e pensa ai propri. Mentre segue l'attenzione dei personaggi, il lettore vive esperienze emotive insieme ai personaggi, anche se con una serie diversa di desideri, interessi e convinzioni. Sebbene assista come spettatore e quindi abbia una visione più ampia delle circostanze rispetto ai personaggi stessi, egli rimane investito dagli stati emotivi dei personaggi.

In questo senso, la letteratura per l'infanzia è un modo per "educare" i bambini alle emozioni. Le narrazioni sono strumenti culturali che riuniscono le persone e permettono loro di esplorare collettivamente il mondo emotivo, consentendo ai giovani partecipanti di sviluppare la competenza emotiva<sup>55</sup>. Gli studi stabiliscono che la storia non promuova "di per sé" la competenza emotiva che sta cercando di insegnare. Utilizzando disegni sperimentali basati sulla scuola, i ricercatori hanno implementato programmi di lettura per bambini in età prescolare con l'obiettivo di promuovere l'alfabetizzazione emotiva e sviluppare la competenza emotiva. L'obiettivo è quello di aumentare le possibilità per i bambini di interagire con un adulto attraverso il linguaggio, in particolare mediante il linguaggio delle emozioni. I bambini devono avere l'opportunità di interagire con gli altri quando integrano nuovi concetti, soprattutto quando associati alle emozioni<sup>56</sup>. I nuovi lettori, dunque, hanno bisogno di mediatori che facilitino l'esplorazione dei testi, soprattutto per quanto riguarda i contenuti emotivi della storia. L'adulto assume un ruolo chiave, mediando tra il mondo della finzione e quello reale.

---

<sup>55</sup> Anders, J. Becoming a narrator: A case study in the dynamics of learning based on the theories/methods of Vygotsky. *Mind, Culture, and Activity*, 18, 2011, pp. 5–25.

<sup>56</sup> Greenspan, S., Leong, D., Learning to read: The role of emotions and play. *Scholastic Early Childhood Today*, 10, 2011, pp. 43–44.

Questo processo può essere definito "*lettura mediata*": sulla base degli studi di Vygotskij, è possibile affermare che in questa esplorazione dei mondi emotivi attraverso la lettura, l'adulto mediatore opera all'interno della Zona di Sviluppo Prossimale del bambino, costruendo accanto a lui una serie di impalcature attraverso il linguaggio<sup>57</sup>. Questo processo di mediazione facilita il riconoscimento delle emozioni, sia nei mondi e nei personaggi della fiction, sia nel mondo reale dei lettori. In questo processo, le funzioni psicologiche superiori si formano attraverso la regolazione esterna del mediatore, che può aiutare a guidare la regolazione interna del bambino. Per fare questo, l'adulto guida l'attività di lettura mediata e le conversazioni circostanti. L'adulto mediatore dovrebbe quindi avere la capacità di porre domande appropriate, discutere e contestualizzare la finzione e la realtà, e rappresentare i sentimenti e l'atmosfera emotiva della storia. D'altra parte, il bambino legge con l'adulto ed è in grado di identificare questi stati emotivi attraverso un processo di avvicinamento emozionale con i personaggi.

Allo stesso tempo, può esplorare in modo collaborativo le cause che hanno portato i personaggi ad agire o a sentirsi in un certo modo, nonché le conseguenze delle azioni e delle emozioni dei personaggi. La lettura mediata dovrebbe essere condotta attraverso un buon testo che consenta un "impatto enunciativo": il testo dovrebbe implicitamente invitare il lettore ad accettare come possibili i confronti tra finzione e realtà offerti dalla storia<sup>58</sup>. Con questi elementi di base, il processo di lettura mediata per lo sviluppo della competenza emotiva dovrebbe integrare il contenuto emotivo della storia con il modo in cui questo contenuto viene trasmesso. In altre parole, il tono emotivo della lettura e l'espressione facciale dell'emozione vengono introdotte nel processo di lettura. In

---

<sup>57</sup> La zona di sviluppo prossimale (ZPD) si riferisce alla differenza tra ciò che un bambino può fare senza aiuto e ciò che può raggiungere con la guida e l'incoraggiamento di un partner esperto. Il termine "prossimale" si riferisce quindi a quelle abilità che l'allievo è "prossimo" o è vicino a padroneggiare. La ZPD è la zona in cui l'apprendimento è più stimolante, perché si riferisce a un' "area" in cui il compito del bambino è appena al di là delle sue capacità. Per imparare, secondo Vygotskij, ideatore della teoria della ZPD, bisogna essere sottoposti a compiti che vanno appena al di là delle nostre capacità. I compiti impegnativi e le sfide, infatti, favoriscono la massima crescita cognitiva. Wertsch, J. V., "The zone of proximal development: Some conceptual issues". *New directions for child development*. 1984, 23, pp. 7–18.

<sup>58</sup> Munita, F., Riquelme, E. "Fiction architecture and infant readers. Some conjectures on literary comprehension". *Estudios Pedagógicos*, 35, 2009, pp. 261–268.

sintesi, la lettura mediata - che è composta dal testo, dal processo di lettura ad alta voce del testo e dal dialogo che ne deriva dopo la storia - permette ai bambini di esplorare le emozioni e le interazioni in un mondo fittizio e di incontrare contesti emotivi che possono verificarsi anche nel mondo reale<sup>59</sup>.

In generale, la lettura a voce alta coadiuva l'attenzione e aiuta i bambini ad immedesimarsi maggiormente nel ruolo che successivamente riceveranno o sceglieranno. Inoltre, in generale, la lettura a voce favorisce l'instaurazione di processi di relazione interpersonale e aiuta la comunicazione nel gruppo classe. Thompkins & Weber (1983) hanno costituito una strategia didattica in cinque fasi per dirigere l'attenzione degli studenti sulle caratteristiche di un libro durante la lettura ad alta voce, e si rivolgono specificatamente ai docenti<sup>60</sup>:

1. Leggere il titolo ad alta voce, mostrare la copertina e / o le illustrazioni e chiedere agli studenti di prevedere di cosa pensano che la storia tratti.
2. Leggere le prime pagine, fermarsi e chiedere agli studenti di prevedere cosa accadrà dopo o cosa dirà un personaggio.
3. Chiedere agli studenti perché hanno fatto le loro previsioni.
4. Leggere le pagine successive e chiedere agli studenti di confermare/rifiutare le previsioni.
5. Continuare a leggere la selezione ripetendo i passaggi due, tre e quattro.

Inoltre, in uno studio (Artley, 1975) gli studiosi hanno intervistato 100 studenti delle scuole medie e superiori e hanno chiesto loro di ricordare cosa li avesse attirati o indisposti maggiormente nella lettura quando frequentavano la scuola elementare. Artley ha osservato che *«il maggior numero di studenti ha affermato che gli insegnanti che leggevano alla classe a qualsiasi grado di insegnamento fosse la cosa che ricordavano e apprezzavano di più»*<sup>61</sup>. Inoltre, Kemmel & Segal

---

<sup>59</sup> *Ibidem*.

<sup>60</sup> Thompkins H., & Weber, T., "Reading out loud: Perks and beneficial evidences", (1983) in C. Green, *Reading aloud: A way for parents to support their children's growth in literacy*, in Language Acquisition Journal, 6, 1995, pp. 34-7.

<sup>61</sup> Artley, A.S. Good teachers of reading. Who are they? *The Reading Teacher*, 29, 1975, pp. 26-31.

(1988), hanno affermato che la lettura ad alta voce per i bambini costruisce e aumenta il desiderio di leggere. Gli studiosi hanno evidenziato che «*la lettura è una delle pratiche educative più basilari. È attraverso la lettura ad alta voce che i bambini imparano che leggere per piacere vale la pena*»<sup>62</sup>.

Macroll (1989) nella sua ricerca ha trovato supporto per le seguenti affermazioni sulla lettura ad alta voce agli studenti e su come avvantaggia il programma di lettura totale<sup>63</sup>: aiuta l'avvio alla lettura; migliora le capacità di ascolto; aumenta la capacità di leggere in modo indipendente; espande il vocabolario; aiuta a diventare oratori migliori; migliora le capacità di scrittura; migliora la comprensione del testo; migliora la quantità e la qualità della lettura indipendente.

Per quanto concerne l'apprendimento emotivo-espressivo coadiuvato dalla lettura ad alta voce, il gioco simbolico può essere un'utile risorsa per l'educatore. Il gioco simbolico è stato definito come un insieme di comportamenti simulativi non-letterale che i bambini usano per trasformare le identità di oggetti, azioni e persone<sup>64</sup>.

Ad esempio, l'azione di fingere di pranzare con una penna, invece che con una forchetta, indica che un bambino sta giocando con l'oggetto in modo non-letterale. I bambini in età prescolare e primaria in genere si impegnano in giochi simbolici sociali, il che si avvicina e raggiunge il suo apice durante il periodo prescolare e primario, tra i cinque e i sei anni<sup>65</sup>. Sebbene la letteratura presenti discrepanze nel notare le età specifiche dell'inizio e del declino del gioco simbolico, si nota costantemente che il gioco simbolico segue una funzione di sviluppo a forma di U rovesciata: appare per la prima volta a circa uno o due anni di età, raggiunge il picco durante l'età prescolare e la scuola primaria, e poi diminuisce durante le fasi mature dell'infanzia, tra sei e otto anni<sup>66</sup>.

---

<sup>62</sup> Kimmel, M. & Segel, E. *For Reading out loud!* Routledge, Boston-London, 1988, pp. 1-33.

<sup>63</sup> Macroll, G.E. *The school-smart parent*. New York, Random House, 1989, p. 83.

<sup>64</sup> Rubin, K., "Fantasy play: Its role in the development of social skills and social cognition". In K. Rubin (Ed.), *Children's play*. San Francisco, Josse, 1980, pp. 90-7.

<sup>65</sup> Rubin, K., Fein, G., & Vandenberg, B. "Children's play" In E. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*. New York, Wiley, 1983, pp. 113-5.

<sup>66</sup> Fein, G. Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52, 1981, pp. 1095-1118.

Tre aspetti del gioco simbolico sociale dei bambini subiscono cambiamenti significativi durante questo periodo, in particolar modo il comportamento decontestualizzato e le sostituzioni di oggetti e giochi di ruolo. Il comportamento decontestualizzato in genere riguarda bambini che inquadrano un'attività quotidiana in un contesto fittizio. Ad esempio, un bambino può fingere di mangiare quando in realtà non è ora di cena. Le sostituzioni di oggetti dei bambini durante il gioco simbolico diventano più astratte man mano che il loro gioco diventa decontestualizzato. Il gioco simbolico dei bambini dipende inizialmente dalla presenza immediata di un oggetto da utilizzare come oggetto di gioco. All'età di 4 anni, tuttavia, la maggior parte dei bambini mette in scena temi di gioco simbolici che sono relativamente indipendenti dagli oggetti di scena fisicamente presenti. Usano significanti socialmente definiti, come le parole, per indicare queste trasformazioni<sup>67</sup>. Man mano che i bambini continuano a svilupparsi, usano un linguaggio orale più esplicito per definire queste trasformazioni di oggetti simbolici<sup>68</sup>.

Per esempio, un bambino può dire all'altro "questa è la mia macchina, questa è la tua". Utilizzare quest'approccio può aiutare l'educatore e il bambino a strutturare storie da mettere poi in scena. Ad esempio, l'insegnante può proporre un gioco in cui i bambini devono fingere di svolgere attività lavorative ben precise (il fioraio, il fruttivendolo, la casalinga), inserendone il ruolo in brevi storie con pochi personaggi. Inoltre l'insegnante può narrare una storia e dirigere dei movimenti in questo modo il bambino ha anche la possibilità di muoversi e questo aumenta la sua attenzione e concentrazione. Per gioco si possono inventare storie ed ogni volta che si sente una determinata parola posso muovere le mani o i piedi, oppure posso produrre un suono con la voce, proprio mentre qualcuno sta leggendo. Grande importanza assume l'educatore nel saper cogliere le disponibilità cognitive di chi ha di fronte. Le favole e le fiabe possono essere un utile strumento per facilitare lo sviluppo delle facoltà cognitive di natura immaginativa attraverso attività simboliche. Così, dopo aver dato lettura ad alta voce di una fiaba,

---

<sup>67</sup> Vygotsky, L. Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 12, 1967, pp. 62-76.

<sup>68</sup> Pellegrini, A. The construction of cohesive text by preschoolers in two play contexts. *Discourse Processes*, 5, 1982, pp. 101-108.

l'insegnante può assegnare ruoli specifici ai bambini in base alle loro inclinazioni personali o alla loro scelta individuale<sup>69</sup>.

### 2.3 Il ruolo dell'adulto e la lettura in famiglia

La lettura rappresenta un momento fondamentale nella crescita e nello sviluppo dei bambini. La capacità di leggere non solo aiuta i bambini ad acquisire conoscenze e competenze linguistiche, ma contribuisce anche alla formazione della loro personalità e del loro mondo emotivo. In questo contesto, il ruolo del genitore lettore assume un'importanza cruciale nel fornire ai bambini un ambiente ricco di stimoli e occasioni per sviluppare la propria capacità di lettura.

Questo articolo si propone di esplorare gli aspetti psicologici del ruolo del genitore lettore nella lettura del figlio. Sviluppo cognitivo ed emotivo del bambino attraverso la lettura La lettura rappresenta una delle prime attività che introduce il bambino al mondo della lingua scritta. Attraverso l'ascolto delle storie, il bambino impara a comprendere il significato delle parole, ad ampliare il proprio vocabolario e ad acquisire competenze linguistiche fondamentali. Tuttavia, la lettura non ha solo un impatto sullo sviluppo cognitivo del bambino, ma anche sulla sua sfera emotiva. La lettura di storie coinvolgenti e significative contribuisce a stimolare l'immaginazione e l'emotività del bambino, favorendo la sua crescita e la sua capacità di relazionarsi con gli altri. Nel ruolo di genitore lettore, è importante fornire al bambino un modello positivo di lettura. Mostrare interesse per la lettura e dedicarvi del tempo invia un messaggio importante al bambino: la lettura è un'attività divertente e significativa. Inoltre, il genitore può incoraggiare il bambino a partecipare attivamente, stimolando la sua curiosità e rendendo l'esperienza ancora più coinvolgente. Un altro aspetto psicologico del ruolo del genitore lettore è quello di promuovere l'autonomia del bambino nella lettura. Ciò significa incoraggiare il bambino a leggere da solo, a prendere decisioni riguardo alla scelta dei libri e dei temi che lo interessano e a esprimere le proprie opinioni riguardo alle storie lette.

---

<sup>69</sup> Buccolo, M. La lettura ad alta voce come strumento di alfabetizzazione emotiva nella prima infanzia. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(29), 2017, pp. 91-100.

L'autonomia nella lettura favorisce lo sviluppo della personalità e dell'identità del bambino, consentendogli di esplorare i propri gusti e di sviluppare una relazione personale con il mondo dei libri. Inoltre, la lettura ai bambini richiede la capacità di rimanere concentrati su un compito per un periodo di tempo. I bambini imparano a sedersi e a dare ascolto ad una storia, sviluppando la capacità di attenzione e concentrazione. Queste abilità sono di fondamentale importanza per la scuola e per affrontare le sfide quotidiane nella vita. La lettura ai bambini può essere correlata a un parenting positivo in diversi modi. Innanzitutto, rafforza l'interazione affettiva. La lettura ai bambini richiede un'interazione *one-to-one* tra il genitore e il bambino, creando un'opportunità per rafforzare il legame affettivo tra di loro. Questo tipo di interazione positiva può migliorare la comunicazione, instaurare una connessione emotiva più intima e creare un clima familiare positivo. In secondo luogo, molte storie per bambini affrontano temi come le emozioni, l'empatia e la comprensione degli altri. La lettura di queste storie può aiutare i bambini a sviluppare una maggiore consapevolezza delle emozioni, a comprendere i sentimenti degli altri e a sviluppare l'empatia. Queste competenze sono importanti per sviluppare relazioni sane e positive con gli altri<sup>70</sup>.

I libri illustrati vagliati in precedenza sono i libri più popolari letti ai bambini in età prescolare, e questi hanno immagini prevalentemente coinvolgenti rispetto al loro testo scritto, che tende ad avere caratteri complessi stampati in dimensioni più piccole.

Gli studi di Evans & Saint-Aubin (2005) hanno monitorato i movimenti oculari dei bambini di 4 anni durante le sessioni di lettura ad alta voce seduti sulle ginocchia del lettore<sup>71</sup>. Sono stati scelti una varietà di libri illustrati con diverse configurazioni di testo, tra cui testo nella parte inferiore o superiore delle illustrazioni, testo sul lato sinistro delle illustrazioni e testo presentato in bolle. Nello studio si includevano anche illustrazioni monocolori. I risultati sono stati molto sorprendenti perché i bambini hanno trascorso circa il 95% del tempo a guardare le immagini nel libro piuttosto che le parole. Pertanto,

---

<sup>70</sup> *Ibidem*.

<sup>71</sup> Evans, M. A., & Saint-Aubin, J. What Children Are Looking at During Shared Storybook Reading: Evidence from Eye Movement Monitoring. *Psychological Science*, 16(11), 2005, pp. 913–920

non è possibile pretendere che questi bambini imparino a conoscere i caratteri a stampa quando non la guardano. Poiché la lettura ad alta voce a un bambino normalmente non promuove la crescita della maggior parte dei meccanismi della lettura, non è ancora chiaro perché questa raccomandazione didattica sia così pervasiva<sup>72</sup>. Bisognerebbe, d'altra parte chiedersi in che modo i libri illustrati popolari che vengono letti ai bambini estendono la loro esperienza linguistica e cognitiva oltre ciò che di solito si ottiene nei loro scambi quotidiani.

I risultati di correlazione indicano solo che esiste un legame tra l'essere letti e il successo in alcune competenze generali nella lingua e nell'alfabetizzazione. Gli studi forniscono anche informazioni sulle conseguenze specifiche della lettura per i bambini, ma spesso non affrontano le importanti questioni teoriche e pratiche di come queste competenze si sviluppano a seguito degli eventi di lettura dei libri di storie.

Smith (1978) e Clay (1979) si muovono in questa direzione nei loro tentativi di chiarire a livello teorico alcune conseguenze generali degli eventi cognitivi conseguenti alla lettura dei libri di storie per bambini<sup>73</sup>. Gli studiosi sostengono che un bambino, leggendo, impara perché la stampa ha un significato e può essere trasformata in suono, in quanto la lingua scritta è diversa dalla lingua vergata su pagina. Inoltre, essi sostengono anche che in questi momenti di lettura il bambino impara alcune caratteristiche della lingua scritta, evidenziato dalla capacità di imitare il lessico, le strutture e la prosodia tipica della lingua scritta. Tuttavia, nessuno dei due autori ha esaminato in dettaglio le interazioni tra genitore e figlio che aiutano a sviluppare queste comprensioni. Lo scopo della ricerca di Holdaway è stato quello di studiare «l'ambiente, le pratiche e i risultati della lettura di storie e della manipolazione dei libri nelle case in cui svolgono un ruolo significativo nell'educazione dei figli»<sup>74</sup>(1979, p. 39). Tale lavoro sembrerebbe concentrarsi su vari aspetti interattivi degli eventi di lettura dei libri di storie. In realtà Holdaway ha studiato principalmente rievocazioni indipendenti di

---

<sup>72</sup> Massaro, D. W. Speech perception and reading: Two parallel modes of understanding language and implications for acquiring literacy naturally. *American Journal of Psychology*, 125, 2012, pp. 307–320.

<sup>73</sup> Smith, F. *Understanding reading*. New York, NY: Holt. 1978, pp. 56-60.

<sup>74</sup> Holdaway, D. "Shared Book Experience: Teaching Reading Using Favorite Books." *Theory Into Practice* 21, no. 4, 1982, pp. 293–300.

bambini di cui avevano sentito leggere più volte. Le sue scoperte forniscono una buona comprensione della nozione di "lettura emergente" introdotta da Clay (1972)<sup>75</sup>. Le analisi rivelano che, nei loro tentativi spontanei di leggere libri che sono stati precedentemente letti loro, i bambini praticano comportamenti simili alla lettura in cui l'autoregolazione e l'autocorrezione giocano un ruolo importante nel tentativo di fare i conti con le strutture e i significati della lingua scritta. Holdaway vede la lettura della storia e la rievocazione indipendente della storia da parte del bambino come «aspetti complementari dello stesso ciclo linguistico» che devono essere studiati specularmente<sup>76</sup>.

Doake riporta anche analisi delle rievocazioni di storie per bambini e giunge a conclusioni simili a quelle di Holdaway<sup>77</sup>. Pertanto, gli studiosi forniscono la prova che avere qualcuno che legge una storia per il bambino abbia conseguenze significative. I loro risultati suggeriscono che i momenti in cui si leggono dei libri di fiabe in queste case fossero sia piacevoli che interessanti per i bambini. Inoltre, costituivano modelli da cui i bambini erano in grado di derivare processi utili per la lettura che praticavano nelle loro rievocazioni indipendenti.

Gli studi sui bambini in età prescolare illustrano perché la specificità delle pratiche di lettura dei libri di fiabe sia essenziale. Durante le osservazioni approfondite nelle case di bambini di due, tre e quattro anni, si è scoperto che i genitori leggono libri ai loro figli in modi qualitativamente diversi<sup>78</sup>. Una scoperta come questa solleva la questione se le pratiche di lettura differenziale dei libri di fiabe possano avere conseguenze differenziali per i bambini. Dal momento che le occasioni in cui un adulto e un bambino interagiscono con e intorno a un libro possono variare significativamente nell'organizzazione sociale, ciò che accade in questi eventi deve essere esaminato sistematicamente per garantire sia che la nozione di lettura di un libro di fiabe non sia un concetto privo di significato, sia che si abbia l'opportunità di stabilire come le interazioni nei momenti di lettura dei

---

<sup>75</sup> Clay, J. K., Sharing stories: modeling children's reading capacities, *American Journal of Pedagogical Studies*, 21 (9), pp. 90-4.

<sup>76</sup> Ivi, p. 299.

<sup>77</sup> Ivi, p. 298.

<sup>78</sup> Teale, W. H. Parents reading to their children: What we know and need to know. *Language Arts*, 58(8), 1981 902-912.

libri di storie si riferiscono alle comprensioni e alle abilità che si sviluppano nell'alfabetizzazione dei bambini.

Flood (1977) ha studiato la relazione tra lo «stile genitoriale» nella lettura e le prestazioni del bambino su alcuni «compiti correlati alla pre-lettura»<sup>79</sup>. Ha identificato quattordici «componenti dell'episodio di lettura genitore-figlio», e tra questi ne ha evidenziati cinque tra i più significativi:

- 1) il numero totale di parole pronunciate dal bambino,
- 2) il numero di domande a cui ha risposto il bambino,
- 3) il numero di domande relative al compito poste dal bambino,
- 4) le domande iniziali pre-lettura poste dal genitore
- 5) le domande valutative post-storia poste dal genitore<sup>80</sup>.

Flood ha concluso che lo stile di lettura che si traduce nei maggiori benefici per un bambino è quello in cui vi è interazione verbale tra genitore e figlio. Le raccomandazioni pre-studio riguardavano il fatto che il bambino fosse coinvolto nella lettura della storia attraverso domande “di riscaldamento” che preparano il bambino alla lettura, l’interazione verbale durante la lettura che mette in relazione il contenuto della storia con esperienze passate e rinforzo positivo le domande valutative post-storia.

La capacità di leggere e scrivere lettere e comprenderle è la base per il successo nell'educazione formale. Gli adulti che mostrano maggiori competenze di alfabetizzazione spesso guadagnano redditi più elevati, hanno migliori prospettive di lavoro, minori rischi di malattie mentali e godono di una salute migliore<sup>81</sup>. Tuttavia, non esistono confini netti tra i precursori della lettura e dell'ortografia, come il vocabolario e la consapevolezza fonologica dei bambini, e le successive capacità di lettura e ortografia

---

<sup>79</sup> Flood, H., Reading to children, in *American Journal of Psychology* (77), 4, 1977, pp. 865-869.

<sup>80</sup> *Ibidem*.

<sup>81</sup> Fawcett A. J., The international adult literacy survey in Britain: Impact on policy and practice. *Dyslexia*, 9, 2003, pp. 99-121.

dei bambini<sup>82</sup>. Le abilità linguistiche orali come il lessico e le abilità relative al codice come la consapevolezza fonologica sono domini interconnessi della succitata alfabetizzazione emergente. Di conseguenza, la capacità precoce di comprendere il linguaggio e di usare o manipolare il linguaggio espressivamente è molto importante<sup>83</sup>. Comprendere le fasi iniziali dello sviluppo linguistico e identificare gli aspetti delle esperienze di alfabetizzazione precoce che supportano la successiva competenza di lettura dei bambini presenta opportunità per avere un impatto positivo sulle prime abilità linguistiche dei bambini molto piccoli.

Poiché le esperienze linguistiche e di alfabetizzazione nei primi tre anni di vita preparano lo scenario per le successive competenze di alfabetizzazione dei bambini, queste esperienze sono fondamentali. L'ascolto passivo e la comunicazione non verbale sono il primo passo di un bambino per diventare un oratore attivo e le differenze nella capacità dei bambini di segmentare i segnali vocali conversazionali sono fattori di predizione dello sviluppo successivo del linguaggio<sup>84</sup>. Ne deriva che leggere ad alta voce ai propri bambini comporta un rafforzamento delle capacità linguistiche in fase di sviluppo.

---

<sup>82</sup> Torppa M., Poikkeus A. M., Laakso M. L., Eklund K., Lyytinen H. Predicting delayed letter knowledge development and its relation to grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental Psychology*, 42, 2006, pp. 1138-1142.

<sup>83</sup> Whitehurst G. J., Lonigan C. J. Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 1998, pp. 848-872.

<sup>84</sup> Newman R., Ratner N. B., Jusczyk M., Jusczyk P. W., Dow K. A. Infants' early ability to segment the conversational speech signal predicts later language development: A retrospective analysis. *Developmental Psychology*, 42, 2006, pp. 643-655.

## CAPITOLO 3: Il declino della lettura: mezzi e strumenti per incentivare la lettura

### 3.1 Il declino della lettura nel XXI secolo: cause e conseguenze

I report dell'Istat relativi alle abitudini di lettura degli italiani hanno riconosciuto un trend in declino che, nel biennio 2021-2022, si è stabilizzato su cifre statistiche preoccupanti. Infatti<sup>1</sup>:

Nel 2022, rispetto all'anno precedente, diminuisce la quota di lettori di libri, pari al 39,3% della popolazione di 6 anni e più (40,8% nel 2021). Tra questi, il 44,4% legge fino a 3 libri l'anno, mentre i "lettori forti" (12 o più libri letti in un anno) sono il 16,3%. La lettura di libri è soprattutto prerogativa dei giovani nella fascia d'età tra gli 11 e 24 anni e delle donne.

Gli uomini sembrano preferire invece quotidiani e giornali di vario argomento. Questo declino non è tuttavia notizia degli ultimi tempi: in uno studio olandese del 1997, che ha posto a confronto quattro generazioni di persone e le loro rispettive abitudini di lettura, ha stabilito che il movimento in discesa della lettura in generale (Fig.5)<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> ISTAT, *Report statistico sulla lettura in Italia, 2021-2022*, in <https://noi-italia.istat.it/pagina.php?L=0&categoria=7&dove=ITALIA#:~:text=Nel%202022%2C%20rispetto%20all'anno,sono%20il%2016%2C%25>.

<sup>2</sup> Knulst, W., Kraaykamp, G., *The decline of reading: leisure reading trends in The Netherlands (1955-1995)*, p.136, in <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/29763/29763.pdf>, [26/06/2023].

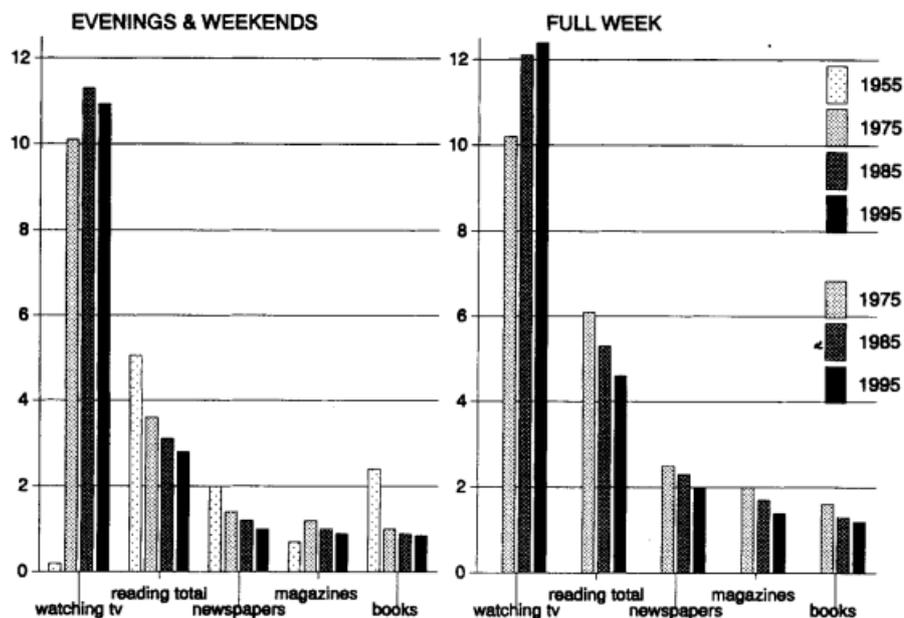


Fig 5: Trend di lettura nei decenni 1955-1995, in

<https://repository.uibn.ru.nl/bitstream/handle/2066/29763/29763.pdf>, [26/06/2023].

Nella tabella, si confrontano differenti generazioni e diversi generi letterari, posti a paragone con le abitudini quotidiane dei soggetti. Il modello è diviso in due: da un lato il gruppo “lettura pomeridiana e nel fine settimana”, dall’altro il gruppo “lettura durante tutta a settimana”. Interessante notare la voce in crescita relativa al trend “guardare la TV”. Numerosi studiosi si sono interrogati circa le motivazioni che si trovano dietro questo processo di abbandono della lettura. Le motivazioni addotte sono molteplici.

Innanzitutto, bisogna considerare il cambiamento dei mezzi di comunicazione e la progressiva digitalizzazione della lettura; in secondo luogo, è necessario prendere in considerazione le generazioni in cui sta avvenendo un declino della lettura di piacere, ovvero i giovani e i bambini<sup>3</sup>. Queste due categorie d’età hanno vissuto in un mondo digitalizzato sin dalla nascita, al punto tale da poter parlare di nativi digitali<sup>4</sup>. In terzo luogo, le due coorti d’età 5-10 anni e 15-24 sono paradossalmente alcune delle fasce

<sup>3</sup> Bas, G., READING ATTITUDES OF HIGH SCHOOL STUDENTS: AN ANALYSIS FROM DIFFERENT VARIABLES, in *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 2012 Volume: 3 Issue: 2 Article: 04, p.12.

<sup>4</sup> Helsper, E. J., & Eynon, R. Digital natives: where is the evidence? *British educational research journal*, 36(3), 2010, pp. 503-520.

della popolazione che leggono di più<sup>5</sup>. La motivazione dietro questo ossimoro statistico risiede nella natura della letteratura fruita da questi individui: si parla, infatti, genericamente di letteratura funzionale, scolastica e didattica cui i bambini e i ragazzi devono dedicarsi, e non cui vogliono accedere liberamente<sup>6</sup>. In quarto luogo, è necessario notare i generi letterari di cui bambini e adolescenti si interessano: questi ultimi sono fumetti, *comic books*, *fanfiction*, e romanzi, genericamente fruiti attraverso applicazioni digitali (*Kindle*, *Audible*) mentre l'accesso all'informazione è spesso mediato dal giornalismo multimediale. Anche in questo caso, dunque, la carta stampata viene bypassata in favore dello schermo<sup>7</sup>. Da queste scarse informazioni deriva un bisogno intrinseco e ancorato ai dibattiti sulla cosiddetta sopravvivenza della lettura: gli studi che riconoscono un calo nell'interesse nella lettura non considerano questi aspetti giustappunto enucleati, e non prendono in seria analisi i mutamenti dell'uomo del XXI secolo.

### 3.2 Strumenti digitali per imparare a leggere e incentivare la lettura

Il bisogno di ammodernare l'insegnamento conduce a un bivio: è possibile apprendere la lettura e incentivarla attraverso i mezzi multimediali, oppure è necessario arginare la digitalizzazione della lettura e della fruizione della cultura? Il teorico Bill Cope, in merito al valore della letteratura digitale ha scritto<sup>8</sup>:

Un libro non è più un oggetto fisico. Un libro è ciò che un libro fa [...], e per definizione ciò non deve essere stampato. Al contrario, può essere reso in molteplici modi, ivi incluso la modalità elettronico-visuale e audio. Un libro non

---

<sup>5</sup> Bas, G., *op. cit.*, p. 16.

<sup>6</sup> Bandini, E. Non come un romanzo. Retoriche scolastiche ed educazione alla lettura. *Between*, 4(7), 2004, pp.69.

<sup>7</sup> Hue, J. E., Rosenfield, M., & Saá, G. Reading from electronic devices versus hardcopy text. *Work*, 47(3), 2014, pp. 303-307.

<sup>8</sup> Cope, B. New Ways with Words: Print and Etext Convergence. In Bill Cope and Diana Kalantzis (Eds.), *Print and Electronic Text Convergence* (pp. 1–15). C-2-C Series, 2001, Altona: Common Ground Publishing.

è una cosa. È una forma testuale, un mezzo di comunicazione. Soprattutto, non è un prodotto: è un'architettura informativa.

Inoltre, Perry Nodelman ci ricorda che i libri possono essere costruiti interamente da immagini visive, senza alcun testo scritto. Alcuni teorici affermano che questi ampi parametri definitivi, insieme alla digitalizzazione dei libri, possano servire a svelare la natura e il valore del libro stesso. Tuttavia, a prescindere da questi timori, è probabile che i formati di libri stampati e digitali continueranno a coesistere ancora a lungo<sup>9</sup>.

I libri digitali contemporanei non solo sono caratterizzati da narrazioni e interattività, ma possono anche contenere una serie di elementi multimediali. Come afferma la teorica della narrativa digitale per bambini Krystina Madej, i computer "erano originariamente basati sul testo... ma le immagini, i suoni e le animazioni hanno rapidamente preso posto accanto al testo"<sup>10</sup>. I libri digitali possono contenere testo scritto, illustrazioni, animazioni, contenuti video, musica, narrazione audio, effetti sonori e interattività. Secondo Madej<sup>11</sup>:

“Quando i bambini usano un computer, hanno davanti a loro, combinati, tutti i mezzi di narrazione del passato, riuniti in uno solo: questo rende l'esperienza molto ricca. Si tratta in parte di tradizione orale, in parte di tradizione orale, parte della tradizione della stampa, parte della tradizione televisiva, tutte integrate per creare un insieme affascinante.” (p.11)

All'interno dei vari campi che si concentrano sullo studio della letteratura per l'infanzia e sui modi in cui i bambini imparano dalla letteratura e le modalità con cui i bambini imparano dalla letteratura, i termini "ebook" e "book app" sono frequentemente utilizzati per descrivere i libri illustrati digitali. Tuttavia, è necessario chiarire il significato di questi termini. Un *ebook* è una "rappresentazione elettronica di un libro". Il termine è una contrazione dell'espressione *electronic book* cioè "libro

---

<sup>9</sup> Nodelman, P. *Words About Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*. Athens: University of Georgia Press, 1988, p. 8

<sup>10</sup> Madej, K., *Towards Digital Narrative for Children: From Education to Entertainment, a Historical Perspective*. *Computers in Entertainment (CIE)*, 1(1), 2003, p. 11.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

elettronico"<sup>12</sup>. Dal punto di vista dell'ingegneria informatica, i libri digitali possono essere descritti annotando il software che è stato utilizzato per la realizzazione dell'opera. La piattaforma per ebook più ampiamente supportata è nota come EPUB, che, come ci informa lo sviluppatore di software Matt Garrish, è una contrazione dell'espressione *electronic publication* ovvero "pubblicazione elettronica"<sup>13</sup>. Si tratta di una piattaforma software e di un tipo di file digitale. L'EPUB è un'estensione dell'*Open eBook Publication Structure* e in quanto tale è assimilabile a uno standard globale per gli ebook, un formato che può essere utilizzato su diversi dispositivi hardware<sup>14</sup>.

### 3.3 Scelta dei libri e giochi per incentivare la lettura

La scelta dei libri da far leggere a scuola è un'importante responsabilità per gli educatori, poiché ha un impatto significativo sull'apprendimento e sullo sviluppo degli studenti. I libri scelti dovrebbero essere stimolanti, pertinenti, di alta qualità e adatti all'età e al livello di sviluppo degli studenti<sup>15</sup>.

Prima di tutto, è importante selezionare libri che siano stimolanti e coinvolgenti per gli studenti. Leggere deve essere un'attività piacevole e interessante, quindi i libri scelti dovrebbero essere in grado di catturare l'attenzione degli studenti fin dalle prime pagine. Storie con trame avvincenti, personaggi interessanti e temi rilevanti renderanno l'esperienza di lettura più coinvolgente e divertente<sup>16</sup>.

In secondo luogo, i libri scelti dovrebbero essere pertinenti al curriculum scolastico e all'età degli studenti. Ad esempio, per gli studenti delle scuole primarie, è importante selezionare libri che insegnino loro importanti valori e abilità di vita, come l'amicizia, la

---

<sup>12</sup> Garrish, Matt, *What is EPUB?* Sebastopol: O'Reilly Media, 2001, p.28.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

<sup>14</sup> *Ibidem*.

<sup>15</sup> Kragler, S. (2000). Choosing books for reading: An analysis of three types of readers. *Journal of Research in Childhood Education*, 14(2), 133-141.

<sup>16</sup> Valentino Merletti, R., Tognolini, B., *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Salani, 2006, p. 10

tolleranza e il rispetto. Per gli studenti delle scuole medie o superiori, i libri possono toccare temi più complessi, come la discriminazione, l'identità e la crescita personale. Inoltre, i libri dovrebbero essere selezionati in base alle esigenze dei diversi gruppi di studenti, in modo che tutti possano sentirsi coinvolti e rappresentati nella lettura.

Un altro aspetto da tenere in considerazione nella scelta dei libri è la qualità della scrittura e la reputazione dell'autore. I libri che vengono letti a scuola hanno un impatto duraturo sugli studenti, dunque è importante selezionare opere letterarie che mostrino un buon uso della lingua e che siano scritte da autori riconosciuti e rispettati nel campo della letteratura. Inoltre, i libri scelti dovrebbero essere attentamente valutati per la loro credibilità e accuratezza, soprattutto quando si tratta di argomenti storici o scientifici<sup>17</sup>.

Infine, un'importante considerazione nella scelta dei libri da far leggere a scuola è la diversità e l'inclusione. I libri dovrebbero rappresentare una varietà di voci e prospettive, in modo che gli studenti possano imparare ad apprezzare e comprendere la diversità del mondo che li circonda. Libri che includono personaggi di diversi background culturali, etnici, di genere e socio-economici aiutano gli studenti a sviluppare empatia, tolleranza e apertura mentale<sup>18</sup>. Accanto alla scelta dei libri, è possibile affiancare giochi che acquisiscano l'interesse per la lettura.

I giochi di gruppo, infatti, sono un modo divertente ed efficace per incentivare la lettura in classe. Quando i bambini si divertono e sono coinvolti in un'attività, sono più propensi ad apprezzare la lettura e a voler scoprire nuovi libri e storie. Inoltre, i giochi possono aiutare a migliorare la comprensione del testo, l'ortografia e lo sviluppo del vocabolario.

In questa sezione finale, si è ritenuto opportuno evidenziare tre giochi che possono essere utilizzati per incentivare la lettura in classe. Questi giochi sono adatti a diverse fasce d'età e possono essere adattati in base al livello di lettura degli studenti<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> Wolf, M., *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, 2012, p. 32.

<sup>19</sup> Charlton, B., Williams, R. L., & McLaughlin, T. F. Educational Games: A Technique to accelerate the acquisition of reading skills of children with learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 20(2), 2005, pp. 66-72.

Il gioco dei titoli è una divertente attività di gruppo che promuove la discussione e l'interesse per la lettura. È necessario avere diversi libri nella classe, preferibilmente coprendo i titoli e rendendoli anonimi. Gli studenti si divideranno in squadre e riceveranno un libro coperto. A turno, un rappresentante della squadra dovrà descrivere il libro senza rivelarne il titolo. La squadra avversaria dovrà poi indovinare di quale libro si tratta. Questo gioco stimola la curiosità e l'interesse per scoprire nuovi libri e autori, nonché la capacità di descrivere e sintetizzare una storia.

Il cruciverba letterario è un'attività divertente e stimolante che aiuta a migliorare la comprensione del testo e lo sviluppo del vocabolario. Per questo gioco, l'insegnante dovrà creare un cruciverba utilizzando parole e frasi che riguardano libri e personaggi famosi della letteratura. Gli studenti dovranno quindi risolvere il cruciverba, cercando di conoscere e comprendere i riferimenti letterari. Questo gioco può essere adattato in base al livello degli studenti, aumentando o diminuendo la difficoltà delle parole o fornendo indizi.

Il gioco del teatro è un'attività che aiuta a stimolare la lettura e la comprensione del testo attraverso l'interpretazione e l'espressione corporea. L'insegnante assegnerà a ogni studente un personaggio di un libro e i ragazzi dovranno creare una scena teatrale basata su una parte della storia. Questo gioco permette agli studenti di immergersi nella narrazione e di sviluppare la loro creatività e capacità di interpretazione. Può anche essere un'opportunità per discutere e analizzare il testo insieme, mettendo in evidenza gli elementi chiave e i temi della storia.

Per quanto concerne i bambini più piccoli, l'educatore può mettere in campo numerosi strumenti, giochi e attività. Innanzitutto, potrebbe leggere ad alta voce ai bambini piccoli, un modo semplice ma efficace per introdurli alla lettura. L'educatore può scegliere libri con immagini colorate e testo semplice, adatti all'età del bambino. In secondo luogo, l'educatore può creare giochi in cui il bambino deve associare parole o immagini. Ad esempio, mostrare una foto di un animale e far pronunciare al bambino il nome corrispondente, o creare un gioco della memoria con carte che abbiano immagini di oggetti o parole. I bambini dovranno trovare le corrispondenze e pronunciare le parole correttamente.

Quando il livello di prima alfabetizzazione sia abbastanza consolidato, l'educatore può incoraggiare i bambini a sperimentare la scrittura attraverso attività come disegnare o scrivere il loro nome. Anche se i tratti di scrittura dei bambini piccoli potrebbero non essere ancora chiari, questa attività aiuterà a farli familiarizzare con l'idea che le lettere formano parole e messaggi. In relazione a compiti che richiedono uno sforzo cognitivo maggiore, l'insegnante può raccontare una storia incompleta e invitare i bambini a indovinare come continua. Questo aiuterà i bambini a sviluppare la comprensione del testo e a stimolare la loro immaginazione, così come nelle attività di drammatizzazione, in cui l'educatore può coinvolgere i bambini in attività meta teatrali sulle storie preferite dei bambini. Importante sarà creare un angolo della lettura, in cui i bambini possono esplorare libri e riviste in modo autonomo o insieme ad altri bambini, rafforzando l'interesse per la lettura e l'indipendenza nell'accedere ai materiali.

## CONCLUSIONI

La lettura è un'attività fondamentale per lo sviluppo dei bambini, poiché favorisce lo sviluppo del linguaggio, dell'immaginazione e della creatività. Leggere a un bambino fin dalla più tenera età ha numerosi benefici, tra cui lo sviluppo di abilità cognitive, emotive e sociali. In questo saggio, si è provveduto ad analizzare l'importanza della lettura per i bambini e come essa possa influenzare positivamente il loro sviluppo.

La lettura è un mezzo efficace per insegnare ai bambini il linguaggio. Quando leggiamo ad un bambino, esponiamo il suo cervello a una vasta gamma di parole e concetti che altrimenti potrebbero non sperimentare nella vita quotidiana. I bambini che sono esposti alla lettura fin dalla giovane età sviluppano una maggiore capacità di parlare e comprendere il linguaggio. Questo è essenziale per la loro comunicazione e interazione nella società. La lettura è anche un ottimo mezzo per sviluppare l'immaginazione dei bambini. Quando leggiamo una storia, il bambino è libero di creare immagini e visualizzare mentalmente i personaggi e il contesto della storia. Questo stimola la loro creatività e fantasia, incoraggiandoli a pensare in modo più critico e creativo. Inoltre, leggere storie aiuta i bambini a sviluppare l'empatia e la comprensione degli altri, poiché si immedesimano nei personaggi e nelle loro esperienze.

Leggere ai bambini fin dalla giovane età aiuta a creare un amore duraturo per la lettura. Quando un bambino associa la lettura a momenti piacevoli passati con i genitori o con altre figure significative, sviluppa un'associazione positiva con il processo di lettura. Questo li incoraggia a continuare a leggere anche da soli, stimolando così il loro interesse per la letteratura e per l'apprendimento in generale. La lettura gioca un ruolo fondamentale nei successi accademici dei bambini. Essa aiuta a sviluppare abilità linguistiche e cognitive che sono indispensabili per apprendere i diversi argomenti scolastici. I bambini che leggono regolarmente sono più abili nel comprendere le istruzioni, l'analisi critica e la risoluzione dei problemi. Inoltre, la lettura di testi informativi aumenta la conoscenza dei bambini su diverse materie e li prepara per il successo nel mondo accademico. La lettura può anche essere un'opportunità per una

preziosa interazione genitore-figlio. Leggere insieme favorisce un ambiente familiare positivo e può rafforzare i legami affettivi. Inoltre, il dialogo durante la lettura incoraggia la comunicazione e lo scambio di idee tra i membri della famiglia. La lettura può diventare un momento speciale in cui i bambini possono condividere le proprie emozioni, pensieri e punti di vista con i genitori. L'uso del digitale come strumento di lettura per i bambini è sempre più diffuso e apprezzato. Grazie a dispositivi come tablet e e-reader, i giovani lettori hanno la possibilità di avvicinarsi ai libri in maniera innovativa e coinvolgente. La lettura digitale offre numerosi vantaggi rispetto alla tradizionale lettura su carta. Uno dei principali è la possibilità di accedere a una vasta biblioteca virtuale, che consente ai bambini di scoprire e leggere una varietà di storie in modo pratico e conveniente. Inoltre, grazie alla possibilità di scaricare e-book e applicazioni per la lettura, i bambini possono portare con sé tutto il loro repertorio di libri ovunque vadano, eliminando la necessità di trasportare pesanti borse o valigie per avere sempre a disposizione i loro libri preferiti. Inoltre, la lettura digitale offre un'interattività che la lettura tradizionale non può fornire. I bambini possono sfogliare le pagine, ingrandire le immagini, ascoltare la lettura ad alta voce e persino interagire con i personaggi delle storie, rendendo l'esperienza della lettura molto più coinvolgente e dinamica. Questo tipo di lettura avvincente può stimolare l'interesse dei bambini e aiutarli a sviluppare l'amore per i libri, incoraggiandoli a esplorare ulteriormente il mondo della lettura. Nonostante i vantaggi, è importante sottolineare che la lettura digitale non dovrebbe sostituire del tutto la lettura tradizionale su carta. Infatti, gli esperti consigliano di alternare tra i due formati per garantire una varietà di esperienze di lettura ai bambini. La lettura su carta permette una maggiore interazione tattile con il libro, che può essere particolarmente importante per i bambini più piccoli che stanno imparando a leggere. Inoltre, diversi studi hanno dimostrato che la lettura su carta favorisce la comprensione delle informazioni rispetto alla lettura digitale. Oltre ai vantaggi cognitivi, la lettura su carta offre anche benefici emotivi. Stringere un libro tra le mani, sfogliare le pagine, annusarne l'odore caratteristico e vedere il progresso visivo nel libro stesso possono essere elementi rassicuranti e gratificanti per i bambini. Inoltre, permette loro di avere una pausa dai dispositivi digitali e di collegarsi in modo più tangibile con il mondo reale.

## BIBLIOGRAFIA

Ackerman, R., & Lauterman, T., Taking reading comprehension exams on screen or on paper? A metacognitive analysis of learning texts under time pressure. *Computers in human behavior*, 28(5), 2001, pp. 1816-1828.

Albini, U. "Il mito: introduzione", in R. Graves, *I miti greci*, Longanesi, Milano, 1963, p.1-2.

Anders, J. Becoming a narrator: A case study in the dynamics of learning based on the theories/methods of Vygotsky. *Mind, Culture, and Activity*, 18, 2011, pp. 5–25.

Anderson, R. C., Freebody, P., "Vocabulary Knowledge". In Guthrie, John T. ed. *Comprehension and Teaching: Research Views*, IRA, Newark, 1981, p. 104.

Angelos, S. & McGriff, N., Tracking students' reading progress. *Knowledge Quest*, 30, 2002, pp. 44-46.

Arizpe, E., Styles, M., *Children reading pictures. Interpreting visual texts*, Routledge, New York, 2004, pp. 29-34.

Artley, A.S. Good teachers of reading. Who are they? *The Reading Teacher*, 29, 1975, pp. 26-31.

Bandini, E. Non come un romanzo. Retoriche scolastiche ed educazione alla lettura. *Between*, 4(7), 2004, pp.69.

Bas, G., READING ATTITUDES OF HIGH SCHOOL STUDENTS: AN ANALYSIS FROM DIFFERENT VARIABLES, in *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 2012 Volume: 3 Issue: 2 Article: 04, p.12.

Beheydt, L., "The semantization of vocabulary in language learning". *System*, 15, 1977, pp. 55-67.

Bruner J. S., *Modelli di mondo, modelli di menti*, in Ceruti M., Fabbri P., Giorello G., Preta L. (a cura di), *Il caso e la libertà*, Laterza, Bari 1994, p. 67.

Bruner, J., *La fabbrica delle idee*. Diritto, letteratura, vita, Laterza, Roma, 2006, pp.52-56.

Brutten, S.R. "An Analysis of Student and Teacher Indications of Vocabulary Difficulty". *RELC Journal*, 12, 1981, p.68.

Buccolo, M. La lettura ad alta voce come strumento di alfabetizzazione emotiva nella prima infanzia. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(29), 2017, pp. 91-100.

Campagnaro, M. "Visionary Objects and Children's Literature: Developing Visual and Aesthetic Alphabetization through Picturebooks". In *Children's Literature and Children's lives 2020*, pp. 14-16.

Clay, J. K., Sharing stories: modeling children's reading capacities, *American Journal of Pedagogical Studies*, 21 (9), pp. 90-4.

Cox, K.E. and Guthrie, J.T., Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 2001, pp. 116- 131.

Cunningham, A. E. & Stanovich, K. E., What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1&2), 1998, 8-15.

Da Silva, A., "Leggere è un piacere. Ma non è per tutti" in <https://ilmiolibro.kataweb.it/articolo/scrivere/214444/leggere-e-una-passione-ma-non-per-tutti-le-dieci-scuse-di-chi-non-ama-i-libri/> [16/06/2023].

Dehaene, S., *I neuroni della lettura*, Milano, Raffaello Cortina, 2009, p. 90.

Dickinson, D. K., Nesbitt T. K., and Griffith, H., "Effects of language on initial reading: Direct and indirect associations between code and language from preschool to first grade." *Early Childhood Research Quarterly* 49, 2013, p.4.

Evans, M. A., & Saint-Aubin, J. What Children Are Looking at During Shared Storybook Reading: Evidence from Eye Movement Monitoring. *Psychological Science*, 16(11), 2005, pp. 913–920

Fagnano, F., Due autori, un albo illustrato e musica alla Bottega degli abbracci, in

Fawcett A. J., The international adult literacy survey in Britain: Impact on policy and practice. *Dyslexia*, 9, 2003, pp. 99-121.

Fein, G. Pretend play in childhood: An integrative review. *Child Development*, 52, 1981, pp. 1095-1118.

Flood, H., Reading to children, in *American Journal of Psychology* (77), 4, 1977, pp. 865-869.

Giedd J.N., Blumenthal J., Jeffries N.O., Castellanos F.X., Liu H., Zijdenbos A., Rapoport J.L. "Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study". *Nat Neurosci.* 2(10), 1992, pp. 861–863.

Girelli, C., Bevilacqua, A., Arici, M., Pisanu, F., "Prevenire il fallimento educativo", *Ricerca*, Vol. 10, n.2, 2018, pp. 7-11.

Gogtay N., Giedd J.N., Lusk L., Hayashi K.M., Greenstein D., Vaituzis A.C., Thompson P.M. "Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood". *Proc Natl Acad Sci.* 101(21), 2004, pp. 174–179.

Grasso, F. M., *Primi libri per leggere il mondo*, Editrice Bibliografica, Roma, 2020, pp. 81-82.

Greenspan, S., Leong, D., Learning to read: The role of emotions and play. *Scholastic Early Childhood Today*, 10, 2011, pp. 43–44.

Hansen, I. G., Stetting, K., "Specialsprog". In Glahn, Esther and Leif Kvistgaard. eds. *Fremmedsprogs-paedagogik*, Copenhagen, Akademisk forlag, 1977, p. 31.

Helsper, E. J., & Eynon, R. Digital natives: where is the evidence? *British educational research journal*, 36(3), 2010, pp. 503-520.

Holdaway, D. "Shared Book Experience: Teaching Reading Using Favorite Books." *Theory Into Practice* 21, no. 4, 1982, pp. 293–300.

Holodynski, M., "Milestones and mechanisms of emotional development". In B. Röttger-Rössler & H. Markowitsch Eds., *Emotion as bio-cultural processes*, Springer, New York, 2009, p. 140.

Hue, J. E., Rosenfield, M., & Saá, G. Reading from electronic devices versus hardcopy text. *Work*, 47(3), 2014, pp. 303-307.

ISTAT, *Report statistico sulla lettura in Italia, 2021-2022*, in <https://noi-italia.istat.it/pagina.php?L=0&categoria=7&dove=ITALIA#:~:text=Nel%202022%2C%20rispetto%20all'anno,sono%20il%2016%2C%25>.

Justice L.M., Pullen P.C., Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*. 23, 2003, pp.99–113.

Kimmel, M. & Segel, E. *For Reading out loud!* Routledge, Boston-London, 1988, pp. 1-33.

Knulst, W., Kraaykamp, G., The decline of reading: leisure reading trends in The Netherlands (1955-1995), p.136, in <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/29763/29763.pdf>, [26/06/2023].

Krashen, S., *The Power of Reading*. Englewood, Col., Libraries Unlimited Inc., 1993, pp. 30-35.

Kronbichler M., Wimmer H., Staffen W., Hutzler F., Mair A., Ladurner G. “Developmental dyslexia: gray matter abnormalities in the occipitotemporal cortex”. *Hum Brain Mapp*. 29(5), 2008, pp. 613–625.

Wertsch, J. V., “The zone of proximal development: Some conceptual issues”. *New directions for child development*. 1984, 23, pp. 7–18.

Macroll, G.E. *The school-smart parent*. New York, Random House, 1989, p. 83.

Makarova, K., Caratteristiche dell'illustrazione di libri per bambini e le sue differenze da un adulto. Studi Linguistici e Letterari, in *Kultura ye obrazovanhe*, Moscow, 2016, in <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-detskoy-knizhnoy-illyustratsii-i-ee-otlichiya-ot-vzrosloy>, [27/7/23].

Massaro, D. W. Speech perception and reading: Two parallel modes of understanding language and implications for acquiring literacy naturally. *American Journal of Psychology*, 125, 2012, pp. 307–320.

Munita, F., Riquelme, E. “Fiction architecture and infant readers. Some conjectures on literary comprehension”. *Estudios Pedagógicos*, 35, 2009, pp. 261–268.

Nation, I.S. P. *Teaching and Learning Vocabulary*, Victoria University of Wellington Press, English Language Institute, 1983, p. 90.

Newman R., Ratner N. B., Jusczyk M., Jusczyk P. W., Dow K. A. Infants' early ability to segment the conversational speech signal predicts later language development: A retrospective analysis. *Developmental Psychology*, 42, 2006, pp. 643-655.

Paladin, L., Merletti, R. V., *Nati sotto il segno dei libri. Il bambino lettore nei prime mille giorni di vita*, Idest, Milano, 2016, pp. 40-47.

Pellegrini, A. The construction of cohesive text by preschoolers in two play contexts. *Discourse Processes*, 5, 1982, pp. 101-108.

Rayner K., Foorman B.R., Perfetti C.A., Pesetsky D., Seidenberg M.S., "How Psychological Science Informs the Teaching of Reading". *Psychol Sci Publ Interest*. 2(2), 2001, pp. 31–74.

Rubin, K., "Fantasy play: Its role in the development of social skills and social cognition". In K. Rubin (Ed.), *Children's play*. San Francisco, Josse, 1980, pp. 90-7.

Rubin, K., Fein, G., & Vandenberg, B. "Children's play" In E. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development*. New York, Wiley, 1983, pp. 113-5.

Schlaggar B.L., McCandliss B.D., "Development of neural systems for reading". *Annu Rev Neurosci*. 30, 2007, pp.475–503.

Schouten, L., van Parreren, M.C., "Action Psychology and Vocabulary Learning", in: M. Hildebrand-Nihlson & G. Rückriem (Eds.), *Proceedings of the 1st International Congress on Activity Theory*. Vol. 3, 2, 1988, pp. 70-71.

Silverman, R., & Crandell, J. D., Vocabulary practices in prekindergarten and kindergarten classrooms. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 2010, pp. 318-340.

Smith, F. *Understanding reading*. New York, NY: Holt. 1978, pp. 56-60.

Sowell E.R., Thompson P.M., Leonard C.M., Welcome S.E., Kan E., Toga A.W. "Longitudinal mapping of cortical thickness and brain growth in normal children". *J Neuro*. 24 (38), 2004, pp. 8223–8231.

Sutherland KS, Wehby JH. Exploring the relationship between increased opportunities to respond to academic requests and the academic and behavioral outcomes of students with EBD: A review. *Remedial & Special Education*. 22, 2001, pp. 113–121.

Teale, W. H. Parents reading to their children: What we know and need to know. *Language Arts*, 58(8), 1981 902-912.

Thompkins H., & Weber, T., "Reading out loud: Perks and beneficial evidences", (1983) in C. Green, *Reading aloud: A way for parents to support their children's growth in literacy*, in *Language Acquisition Journal*, 6, 1995, pp. 34-7.

Torppa M., Poikkeus A. M., Laakso M. L., Eklund K., Lyytinen H. Predicting delayed letter knowledge development and its relation to grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental Psychology*, 42, 2006, pp. 1138-1142.

Vandermosten M., Boets B., Wouters J., Ghesquiere P. A., "Qualitative and quantitative review of diffusion tensor imaging studies in reading and dyslexia". *Neurosci Biobehav Rev.* 36 (6), 2012, pp.1532–52.

Vygotskij, L. S. Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42 (2), 2004, p.21.

Vygotsky, L. Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 12, 1967, pp. 62-76.

Whitehurst G. J., Lonigan C. J. Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 1998, pp. 848-872.

Whitehurst G.J., Galco F.L., Lonigan C.J., Fischel J.E., DeBaryshe B.D., Valdez-Menchaca M.C., Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*. 24, 1988, pp. 552–559

Whitehurst G.J., Zevenbergen A.A., Crone D.A., Schultz M.D., Velting O.N., Fischel J.E. Outcomes of an emergent literacy intervention from head start through second grade. *Journal of Educational Psychology*. 91, 1999, pp. 261–272.

<https://www.varesenews.it/2021/02/due-autori-un-albo-illustrato-musica-alla-bottega-degli-abbracci/1302596/> [28/7/23].

## SITOGRAFIA

Da Silva, A., “Leggere è un piacere. Ma non è per tutti” in <https://ilmiolibro.kataweb.it/articolo/scrivere/214444/leggere-e-una-passione-ma-non-per-tutti-le-dieci-scuse-di-chi-non-ama-i-libri/> [16/06/2023].

Fagnano, F., Due autori, un albo illustrato e musica alla Bottega degli abbracci, in <https://www.varesenews.it/2021/02/due-autori-un-albo-illustrato-musica-alla-bottega-degli-abbracci/1302596/> [28/7/23].

ISTAT, *Report statistico sulla lettura in Italia, 2021-2022*, in <https://noi-italia.istat.it/pagina.php?L=0&categoria=7&dove=ITALIA#:~:text=Nel%202022%2C%20rispetto%20all'anno,sono%20il%2016%2C3%25.>

Knulst, W., Kraaykamp, G., The decline of reading: leisure reading trends in The Netherlands (1955-1995), p.136, in <https://repository.ubn.ru.nl/bitstream/handle/2066/29763/29763.pdf>, [26/06/2023].

Makarova, K., Caratteristiche dell'illustrazione di libri per bambini e le sue differenze da un adulto. Studi Linguistici e Letterari, in *Kultura ye obrazovanhe*, Moscow, 2016, in <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-detskoy-knizhnoy-illyustratsii-i-ee-otlichiya-ot-vzrosloy>, [27/7/23].