



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA
E PSICOLOGIA APPLICATA

Corso di Laurea Triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione
Curricolo: Educazione della Prima Infanzia

Relazione finale

LEGGERE AD ALTA VOCE
NELLA PRIMISSIMA INFANZIA.

Relatore
Prof.ssa Emilia Restiglian

Laureanda
Serena Arboit
Matr. 1008608

Anno Accademico
2013/2014

Indice

INTRODUZIONE.....	5
CAPITOLO 1.....	7
1.1 Storia dell'infanzia.....	7
1.1.1 Il messaggio cristiano.....	7
1.1.2 La scoperta dell'infanzia.....	8
1.1.3 L'età dei diritti.....	15
1.2 Storia della narrativa.....	18
1.2.1 La genesi.....	18
La narrativa empirica (novel).....	19
La narrativa romantica (romance).....	19
1.3 Significato di leggere.....	20
1.3.1 I significati della lettura.....	20
Leggere: attività complessa.....	20
Leggere: attività volontaria e spontanea.....	22
1.3.2 Lettura per l'infanzia e Lettura giovanile.....	23
CAPITOLO 2.....	25
2.1 PERCHÉ leggere con i bambini.....	25
2.1.1 Gli studi statunitensi.....	26
2.2 COME leggere ai bambini.....	27
2.2.1 Meglio leggere ad alta voce o raccontare?.....	29
2.2.2 Progetti internazionali di promozione alla lettura ad alta voce.....	30
Born to Read.....	30
Reach Out and Read (ROR).....	32
Bookstart.....	36
Nati per leggere.....	38
2.3 COSA leggere ai bambini.....	41
2.3.1 Quali sono i libri da leggere ad alta voce?.....	41
2.3.2 La lettura nei diversi stati evolutivi del bambino.....	42
2.3.3 L'albo illustrato.....	46
Che cos'è il picturebook?.....	47
Come funziona l'albo illustrato?.....	48
I codici comunicativi del picturebook.....	49

Il linguaggio iconico negli albi illustrati.....	50
2.3.4 I Prelibri o “Progetti libro” di Bruno Munari.....	50
2.4 DOVE leggere con i bambini.....	51
2.5 QUANDO leggere con i bambini.....	55
CAPITOLO 3.....	57
1. Descrizione dell'ente.....	57
2. Descrizione del tirocinio.....	58
3. Progetto di tirocinio.....	60
4. Riflessioni personali.....	62
CONCLUSIONI.....	65
BIBLIOGRAFIA.....	67
SITOGRAFIA.....	69

INTRODUZIONE

Numerosi sono gli studi che dimostrano e sostengono l'importanza del piacere del leggere. La lettura migliora il linguaggio, arricchendo il vocabolario e la capacità di esprimere le proprie emozioni; amplia i tempi di attenzione e della concentrazione; educa al silenzio e all'ascolto; permette di creare immagini mentali autonome; aumenta il desiderio di imparare a leggere autonomamente; avvia alla conoscenza di diversi generi letterari, ampliando così gli interessi letterari; permette di mettere in evidenza che il linguaggio ha un suono e un ritmo e la narrativa una sua struttura; permette di creare un territorio comune di idee, immagini ed emozioni; permette al bambino, fin da quando ha diciotto mesi o poco più, di sapere com'è fatto un libro, come si tiene in mano, come si girano le pagine e qual è il verso giusto per guardare le immagini; permette al bambino, anche se ancora non lo dice, che le storie divertono, consolano, fanno compagnia, incantano, commuovono e muovono all'azione.

Leggere è un'attività molto importante e promuovere la motivazione alla lettura porta un soggetto a diventare un "lettore per tutta la vita". Questa "forza psichica", quindi, dovrebbe essere continuamente alimentata, sostenuta e sollecitata. L'esperienza di attività letteraria non consiste in un tentativo di insegnare a leggere al fanciullo, ma i libri per bambini permettono di arricchire i vissuti, influenzare i sentimenti, i comportamenti e gli atteggiamenti. Inoltre, i libri permettono di stimolare l'immaginazione dei bambini. L'incontro con il testo, infatti, permette al piccolo lettore di raggiungere spazi d'immaginazione negati dalla realtà. Il racconto ha la grande capacità di inoltrarci dove il pensiero si ferma per paura dell'ignoto, consentendoci così di affrontare paure, dubbi e incomprensioni.

Nel primo capitolo tratto la storia dell'infanzia facendo un *excursus* su quali siano le tre tappe principali che hanno segnato il riconoscimento dell'infanzia; passando successivamente alla storia della narrativa, sottolineando che dal *racconto orale* ha preso forma una prima strutturazione di narrazione: l'epica. Si tratta di una narrazione poetica di gesta eroiche, spesso leggendarie e che nel corso degli anni si è divisa in due narrative: la *narrativa empirica* e la *narrativa fantastica*. Il capitolo si conclude con una parte dedicata al significato del leggere, evidenziando che il leggere è un'attività complessa, volontaria e spontanea.

Nel secondo capitolo mi sono focalizzata maggiormente sull'importanza della lettura nei bambini 0-6 anni, presentando man mano il perché, il come, il cosa, il dove e il quando leggere con i bambini. Nel paragrafo relativo al come leggere con i bambini, inoltre, ho desiderato soffermarmi nella descrizione dei progetti internazionali di promozione alla lettura ad alta voce: *Born to Read*, *Reach Out and Read*, *Bookstart*, *Nati per leggere*.

Nel terzo capitolo, infine, ho riportato la mia esperienza di tirocinio descrivendo l'ente ospitante, il mio progetto di tirocinio e alcune riflessioni personali.

CAPITOLO 1

1.1 Storia dell'infanzia

L'idea che oggi abbiamo dell'infanzia è frutto di un processo lento che ha attraversato i secoli. Tre sono le tappe principali che hanno segnato la storia di riconoscimento dell'infanzia:

1. il messaggio cristiano (2000 anni fa);
2. la scoperta dell'infanzia (inizia con la fine del '500);
3. l'età dei diritti (nel '900).¹

1.1.1 Il messaggio cristiano

Nell'Antica Roma il neonato era visto come “*res*”, ovvero, come proprietà dell'adulto. La cultura romana prevedeva che alla nascita del bambino il *pater familias* effettuasse una prova selettiva: il bambino, uscito dal grembo, veniva posto sul suolo davanti al padre. Se maschio il padre lo sollevava da terra riconoscendolo e stabilendo al tempo stesso i suoi diritti. Se femmina ordinava semplicemente di nutrirla. Inoltre il padre poteva decidere di volere o no il bambino. Se non riconosciuto, il bambino, poteva essere esposto sulla porta di casa o su un deposito di rifiuti, oppure fatto soffocare o morire di fame².

Il Cristianesimo si distacca dalla mentalità del secolo, poiché il bambino viene visto come *persona* e non più *res*. L'Infante (lat. INFÀNTEM da IN per *non* e FÀNTEM da FÀRI *aver l'uso della parola*, cioè che non ha ancora l'uso della favella) diventa Persona (lat. PERSONÀR da PER per *attraverso* SONÀR per *risuonare*: *colui che parla*. Così era chiamata in antichità la maschera indossata dagli attori che, oltre a coprire il volto, funzionava da amplificatore per la voce).

Quanto affermato lo possiamo riscontrare in due frasi del Vangelo:

- “*Lasciate che i bambini vengano a me, perché di questi è il regno dei cieli*”

(Dal Vangelo secondo Matteo 19,13-15)

- “*Se non ritornerete come bambini non entrerete nel regno dei cieli*”

(Dal Vangelo secondo Matteo 18, 1-5).

¹ Toffano Martini E., *Ripensare la relazione educativa*, Lecce, Pensare Multimedia, 2007, p. 26.

² Dal Maso C., *La dura vita del neonato nella Roma antica*, <<http://www.specchioromano.it/fondamentali/Lespigolature/2008/LUGLIO/La%20dura%20vita%20del%20neonato%20nella%20Roma%20antica.htm>> , ultimo accesso: 14/05/2014.

1.1.2 La scoperta dell'infanzia

Se tra il 300 e il 400 l'infanzia veniva vista come fase di passaggio e di attesa da parte del bambino per assomigliare all'adulto, tra il 500 e il 600 la situazione verrà a cambiare. Si afferma l'inizio della *scoperta dell'infanzia*. Si iniziano a cogliere le specificità del bambino, le sue qualità peculiari. Si elimina l'idea di bambino come piccolo adulto e di infanzia come età di attesa³. A tal proposito è importante citare la figura di Ariès (storico francese), il quale ha la consapevolezza che l'infante abbia caratteristiche qualitativamente diverse dall'adulto. Afferma quanto detto rifacendosi a molteplici fonti (immagini, abbigliamento, giocattoli, scritti per genitori). Osservando i dipinti dell'età Medioevale, nota che i bambini venivano raffigurati come dei piccoli adulti. Un esempio lo possiamo trarre da una rappresentazione iconografica del Vangelo, in cui Gesù dice: “Lasciate che i bambini vengano a me”. Qui i bambini vengono riprodotti come dei piccoli adulti. Mentre nel Rinascimento possiamo notare dei bambini presentati come veri e propri bambini. Basti pensare al Gesù di Raffaello⁴.

E' a partire dalla fine del 700, con il lodevole lavoro di pedagogisti ed educatori quali Rousseau, Pestalozzi, Aporti e Froebel, che si sviluppa una nuova sensibilità verso l'infanzia.

Nel corso degli ultimi due secoli, si sono così moltiplicate le teorie che hanno per oggetto di studio il bambino e da un'idea di bambino concepito come un uomo in miniatura, si è progressivamente passati ad una che lo valorizza e lo esalta per ciò che è e non per ciò che sarà: una persona sin dalla nascita, con un proprio modo di essere, di sentire, di vedere e di pensare; con specifiche leggi di sviluppo e propri diritti alla vita. Sempre di più l'infanzia viene vissuta come “un periodo di creazione”, uno “step” della vita durante il quale il potenziale di sviluppo creativo, di cui ciascuno è dotato, prende forma⁵.

Fénelon (1651-1715) offre un'immagine d'infanzia molto importante, sottolineando che è l'età educabile per eccellenza. È convinto che il bambino, ancora prima di parlare, sia in grado di comprendere. Se la madre è consapevole di ciò, dovrà metterlo a contatto con esperienze significative. Fénelon sostiene che l'*esempio* è un mezzo dell'educazione. Ciò che viene detto ed insegnato al bambino deve sempre trovare conferma negli atteggiamenti e comportamenti di quanti vivono intorno a lui, altrimenti quanto insegnato non si trasformerà in vera educazione⁶.

³ Merlo G., *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'Età Moderna al Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2011, p. 46.

⁴ Toffano Martini E., *Ripensare la relazione educativa.*, op. cit., p. 29.

⁵ Guardini R., *Le età della vita*, Milano, Vita e pensiero, 1992, p. 51.

⁶ Merlo G., *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'Età Moderna al Novecento*, op. cit., p. 126.

L'educazione, per Fénelon, deve far leva sulla *curiosità* del bambino, sul gioco, sul racconto piacevole e sull'esempio di coloro che vivono accanto a lui⁷.

*“Ho visto vari bambini che hanno imparato a leggere divertendosi: non v'è da raccontare cose divertenti, che si possono trarre, in loro presenza, da un libro, e fare in modo che essi imparino, senza accorgersene, a riconoscere le lettere. Dopodiché son essi stessi che desiderano di poter conoscere la fonte di ciò che ha dato loro piacere”*⁸.

Inoltre, Fénelon afferma che bisogna *leggere* al bambino: con la lettura si aprono i confini della sua mente. Relativamente alla lettura, stila l'importante opera *“Le avventure di Telemaco”* (1699). Tale opera segna l'inizio della trattazione della “lettura per l'infanzia”. La “lettura per l'infanzia” è un settore della lettura che si rivolge al giovane con l'obiettivo di educarlo. Ne *“Le avventure di Telemaco”*, assume centralità il ruolo dell'educatore. Questo ruolo viene assunto dall'autore del testo letterario, il quale fa diventare l'educando sia destinatario che protagonista del dialogo formativo⁹.

Tra il 600 e il 700, in Europa si sviluppa la narrativa rivolta ai bambini. Si iniziano a scrivere diverse tipologie di testi (fiabe, favole, novelle, filastrocche...) che contengono insegnamenti e consigli utili per la vita¹⁰.

Con l'Illuminismo si presenta la prima attenzione rivolta all'educazione.

Rousseau nel 1762 scrisse e pubblicò *“Emilio”*. L'opera è divisa in cinque libri, corrispondenti alle cinque fondamentali fasi del giovane. È all'interno del primo libro che riscontriamo l'attenzione di Rousseau rivolta all'educazione. Qui afferma che *“L'uomo è buono per natura”* e che l'uomo diventa adulto attraverso l'educazione. Relativamente all'educazione, Rousseau tratta di *“educazione negativa”*. Con questo tipo di educazione si sottolinea che se il bambino non è pronto per apprendere occorre attendere¹¹. Come presentato e sostenuto da Fénelon, anche Rousseau rimarca che la vera maestra del fanciullo è l'*esperienza*. Il bambino impara dalle azioni che compie sulle cose e dalla reazione che ne riceve. Per Rousseau il fine dell'educazione è *naturale*, perché ricercato all'interno della natura umana. Quindi l'uomo può formarsi autonomamente e i bambini si auto educano, perché il loro animo è buono. Viene esclusa ogni forma di educazione morale e intellettuale, dacché il

⁷ Ivi, p. 127.

⁸ Fénelon F., *L'educazione delle fanciulle*, Torino, UTET, 1948, p. 61.

⁹ Merlo G., *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'Età Moderna al Novecento*, op. cit., p. 128.

¹⁰ Blezza Picherle S., *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, Milano, Vitae Pensiero, 2004, p. 3.

¹¹ Tassi R., *Itinerari pedagogici. Dalla Riforma all'età del Positivismo*, Bologna, Zanichelli, Terza edizione: 2002, p. 81.

bambino impara attraverso i sensi. Il bambino attraverso l'esperienza impara la legge della necessità della natura, cioè è la natura stessa che gli fa capire ciò che è da fare e ciò che non è a fare. Il precettore è *passivo*, definito in tal modo perché non interviene. Quello che l'alunno impara, lo apprende tramite la pura esperienza¹².

Con l'800 l'infanzia assume un suo profilo, rispetto alla “non-adultità” dei primi secoli da dove ho iniziato il discorso. A livello intellettuale si prende in considerazione tutto il bambino, sottolineando la necessità di educarlo fin da subito¹³.

Tra le prime voci che è dato di udire con novità d'accenti nella prima metà dell'Ottocento, assumono una notevole posizione quelle legate al cattolicesimo liberale.

I cattolici liberali promuovono attività educative volte alla formazione del popolo e si vedono impegnati su due fronti: quello pratico e quello teorico.

- Fronte pratico: Indirizzato alla promozione delle scuole popolari. Tra queste scuole possiamo ricordare:
 1. *Scuole di mutuo insegnamento*. Nascono in Inghilterra alla fine del 700 e successivamente si diffusero anche in Italia. Sono scuole che vengono frequentate dai bambini che abitavano nei sobborghi di Londra. Il sistema didattico prevedeva che i migliori scolari collaborassero con il maestro nell'istruzione dei compagni¹⁴;
 2. *Asili infantili*. Un esempio sono gli *Asili di carità* di Aporti per bambini dai 2/3 ai 6 anni. Diversamente da Froebel realizzò un *programma rigoroso*, dando poco spazio al gioco e più all'educazione morale (avviando alla virtù attraverso l'insegnamento religioso), intellettuale (dando a tutti gli strumenti per leggere, scrivere e fare i conti), sensoriale (con lo scopo di esercitare i sensi) e fisica (educando all'igiene e all'ordine). Cercò, in tali scuole, di dare il massimo nel minor tempo possibile, consapevole che i bambini poveri non avrebbero continuato gli studi¹⁵;
 3. Tutte le Scuole che uniscono all'istruzione attività lavorative. A tal proposito è importante citare la figura di Lambruschini, secondo il quale è importante che l'individuo apprenda attraverso il *lavoro*, imparando un lavoro l'individuo interviene attivamente e quindi non necessità di un educatore che glielo insegni¹⁶.

¹² Ivi, pp. 83-84.

¹³ Ivi, p. 222.

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ Merlo G., *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'Età Moderna al Novecento*, op. cit., pp. 202-203.

¹⁶ Tassi R., *Itinerari pedagogici. Dalla Riforma all'età del Positivismo*, op. cit., p. 222.

- Fronte teorico: nella ricerca di un progetto educativo capace di unire *l'autorità* del patrimonio dottrinale della Chiesa di Roma con la *libertà* della coscienza. Rendendo il soggetto sempre più autonomo¹⁷.

Nel corso dell'800 si delinea un'immagine di bambino con proprie caratteristiche, tali da distinguerlo dall'adulto nei confronti del quale non è più qualcosa di inferiore, un “non” rispetto all'adulità, e se ne riconosce l'educabilità come principale caratteristica. Basti pensare alla figura di Darwin che elabora una moderna *teoria dell'evoluzione biologica* che incide sulla visione dell'uomo e sulla sua posizione nell'universo. Darwin, con tale teoria, valorizza l'età infantile sottolineando che non si tratta di un periodo di attesa, ma avente caratteristiche proprie. Riconosce che all'interno della vita l'infanzia ha un suo spazio e significato che non va definito confrontando il bambino con l'adulto, ma osservando il bambino così com'è¹⁸.

Si può quindi affermare che il bambino, nella seconda metà dell'800, viene guardato con occhi ed interessi diversi. Egli diventa il soggetto di un'indagine scientifica che lo osserva, lo indaga, cerca di scoprire le leggi di sviluppo entro una prospettiva che non è esclusivamente antropica. Di qui il delinarsi del Positivismo che porta alla definizione di una nuova idea di bambino, osservato in modo sempre più scientifico¹⁹. Grande importanza in questo periodo assumono anche i *diaristi*, persone che annotavano in *diari* tutte le osservazioni dei propri figli. Si tratta di protocolli osservativi dai quali emerge un'infanzia reale, non immaginaria. Emerge il bambino nella concretezza della sua quotidianità con i suoi ritmi di crescita, spazi e comportamenti²⁰. Quello che è importante tenere in considerazione è che il bambino descritto in questi diari appartiene alle classi abbienti. Gli spazi e i materiali offerti al bambino per poter crescere, quindi, riguardano i piccoli delle classi più agiate. Per i più poveri, l'infanzia si riduce a pochi anni, ovvero quelli necessari per diventare sufficientemente forte per poter contribuire all'economia familiare con la propria piccola forza lavoro²¹.

Nell'età borghese dell'800, il bambino viveva un'infanzia predeterminata dalle condizioni sociali della famiglia nella quale nasceva. C'erano due tipi di infanzia: l'infanzia dei figli della borghesia e l'infanzia dei ceti popolari. La prima caratterizzata da cure familiari, tutela e rigida divisione di

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ Merlo G., *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'Età moderna al Novecento*, op. cit., pp. 217-218.

¹⁹ Ivi, p. 226.

²⁰ Ibidem.

²¹ Ivi, pp. 227-228.

ruoli tra madre e padre. La seconda, caratterizzata dal lavoro precoce, cattiva alimentazione, alta mortalità, precoce allontanamento dalla famiglia. In quest'ultimo caso i figli diventavano adulti velocemente²². Tale disordine era visto come motivo di insicurezza e instabilità sociale. Tanto che tra la fine dell'800 e i primi del '900, le attenzioni verso il bambino accrebbero. Così da assicurare al bambino protezione, autonomia e libertà²³.

Nel corso dell'800 un posto particolare spetta al *libro* per bambini che si fa più curato, si articola per generi e si diffonde. Importante è sottolineare la funzione educativa assegnata al libro fruibile direttamente dal bambino o attraverso la mediazione dell'adulto che racconta ai più piccoli²⁴.

Altro fenomeno della seconda metà dell'800 riguarda una diversa concezione del ruolo della donna. I mutamenti riguardano: l'incremento della frequenza scolastica, il lavoro extra casalingo, l'emergere della prima professione quasi tutta al femminile e il moltiplicarsi di una stampa specializzata per donne. Quindi si può riscontrare un modello di donna in lenta trasformazione. Modello che supera quello tradizionale di donna come moglie e madre, la cui vita si svolgeva in casa²⁵. In risposta ad un'organizzazione familiare che conta sempre più sul contributo economico extra domestico della donna, si definiscono istituzioni educative per bambini dai tre ai sei anni. Così nel contesto italiano, grazie alle sorelle Agazzi e a Maria Montessori prende forma un'attenzione nuova per la prima infanzia. Si pone la centralità del bambino del quale si riconosce il bisogno educativo²⁶.

Le sorelle Agazzi stilano un progetto educativo che faccia leva su un ambiente e su mezzi volti a favorire lo sviluppo. La scuola deve essere posta in linea di continuità con la quotidianità del bambino. Al pari di quanto affermato dalle Agazzi, la Montessori sostiene la centralità del bambino come essere attivo e l'importanza dell'ambiente dal punto di vista pedagogico-didattico. Inoltre, mira a rinnovare i metodi educativi. Tale rinnovamento deve nascere dallo studio della realtà e del soggetto che si vuole educare. Afferma che il problema dell'educatore non deve essere l'educazione

²² Chiosso G., *Novecento pedagogico. Con un'appendice sul dibattito educativo nell'Italia del secolo '900. Nuova edizione rivenduta e ampliata*, Brescia, Editrice La Scuola, 2012, p. 32.

²³ Ivi, p. 33.

²⁴ Becchi E., *L'Ottocento. Storia dell'infanzia*, vol. 2 *Dal Settecento ad oggi*, 1996, Roma-Bari, Edizioni Laterza, pp. 159-160.

²⁵ Chiosso G., *Novecento pedagogico. Con un'appendice sul dibattito educativo nell'Italia del secolo '900. Nuova edizione rivenduta e ampliata*, op. cit., p. 35.

²⁶ Merlo G., *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'Età moderna al Novecento*, op. cit., p. 254.

in sé, ma il bambino. Questo lo possiamo cogliere nella sua strutturazione dell'ambiente, ovvero mira a creare un ambiente a *misura di bambino* in grado di liberare le manifestazioni del bambino²⁷.

I primi anni del '900 sono segnati dal movimento volto all'*Educazione Nuova* (promotore di un clima educativo aperto all'innovazione) e dalla *Pedagogia dell'attivismo* (frutto di una lenta elaborazione culturale)²⁸.

A tal proposito importante è citare la figura di Dewey. Parla di *rivoluzione copernicana* segnando un passaggio dalla vecchia concezione di pedagogia (da lui criticata) alla nuova concezione di pedagogia. La *Pedagogia tradizionale* poneva al centro del programma educativo: i programmi di studio, il maestro, la disciplina, l'uniformità del metodo, la passività dell'atteggiamento e il meccanico inquadramento in massa dei ragazzi. Diversamente, *L'Educazione Nuova* pone al centro il *fanciullo*, caratterizzato dal puerocentrismo. Il cambiamento non è diverso da quello provocato da Copernico²⁹. Questo lo possiamo cogliere in un passo della sua opera *Scuola e società*:

*“Io posso compendiare così il mio pensiero: il centro di gravità è fuori del fanciullo. Esso è nel maestro, nel testo scolastico, in quel che volete, e dove volete, eccetto che negli istinti e nell'attività immediata del ragazzo stesso. Da quel punto di vista non c'è molto da dire circa la vita del fanciullo. Molto si potrà dire intorno allo studio del fanciullo, ma la scuola non è il luogo dove egli viva. Ora, nella nostra educazione si sta verificando lo spostamento del centro di gravità. È un cambiamento, una rivoluzione, non diversa da quella provocata da Copernico, quando spostò il centro dell'astronomia dalla terra al sole. Nel nostro caso il fanciullo diventa il sole intorno al quale girano gli strumenti dell'educazione. Esso è il centro intorno al quale essi sono organizzati”*³⁰.

Come Copernico affermava che tutto ruota attorno al sole, similmente Dewey sostiene che tutti gli strumenti educativi ruotano attorno al fanciullo. Quindi, si può evidenziare un importante punto di svolta con l'*educazione nuova*: il bambino non è più visto come adulto in miniatura³¹.

Inoltre guarda al bambino come attore dell'educazione, come costruttore delle conoscenze attraverso il fare: Il fare deve precedere il conoscere. L'apprendimento avviene mediante attività intel-

²⁷ Ivi, pp. 255-256.

²⁸ Chiosso G., *Novecento pedagogico. Con un'appendice sul dibattito educativo nell'Italia del secolo '900. Nuova edizione rivenduta e ampliata*, op. cit., p. 45.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Dewey J., *Scuola e società*, in *Il mio credo pedagogico. Antologia degli scritti sull'educazione*, cit., pp. 59-63.

³¹ Ivi, pp. 45-46.

lettuali e forme di manipolazione. Tali forme di manipolazione rispecchiano la naturale modalità di conoscenza del bambino che non separa conoscenza e azione³².

La pedagogia dell'*educazione nuova*, dagli anni '20, verrà definita *Attivismo*³³.

L'Attivismo pedagogico è caratterizzato da alcuni aspetti:

- Il puerocentrismo (dal latino *puer puëri*, fanciullo+centro). Tale teoria pedagogica, detta anche pedocentrismo, pone il bambino al centro dell'azione educativa e didattica, rivendicandone il valore come persona e quindi il diritto a uno sviluppo armonico e integrale, fondato sul rispetto della sua autonomia, libertà e attività creatrice. Fra i maggiori sostenitori di tale teoria vi furono J. Dewey, E. Claparède e A. Ferrière³⁴;
- l'importanza psicologica;
- il ruolo dell'insegnante che è guida nel processo di scoperta del bambino e non una persona che deve trasmettere conoscenza. Egli, inoltre, a seconda degli interessi e dei bisogni del bambino, dovrebbe personalizzare il suo insegnamento;
- il legame insegnamento-vita, l'insegnamento non deve essere una parte separata della vita, ma servire per la vita stessa;
- l'importanza dei laboratori che devono stimolare il bambino ad utilizzare la propria intelligenza.

Il progetto dell'*educazione nuova* non si è originato tutto d'un tratto, ma a partire dalle esperienze degli educatori che diedero vita alle cosiddette “*scuole nuove*”, caratterizzate dalla consapevolezza di una presa in carico di nuovi bisogni educativi³⁵.

Uno dei testi simbolo dell'*educazione nuova* è *Scuola e società* (1899) di Dewey. Qui Dewey afferma che la scuola doveva:

- porre in primo piano le importanti attività manuali e pratiche;

³² Merlo G., *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'Età moderna al Novecento*, op. cit., p. 261.

³³ Chiosso G., *Novecento pedagogico. Con un'appendice sul dibattito educativo nell'Italia del secolo '900. Nuova edizione rivenduta e ampliata*, op. cit., p. 47.

³⁴ In: <<http://www.sapere.it/enciclopedia/puerocentrismo.html>> ultimo accesso: 16/05/2014.

³⁵ Chiosso G., *Novecento pedagogico. Con un'appendice sul dibattito educativo nell'Italia del secolo '900. Nuova edizione rivenduta e ampliata*, Brescia, op. cit., p. 48.

- essere vista come una grande famiglia dove l'educazione, che già iniziava in famiglia, continuava in modo più completo;
- dividere gli allievi in piccoli gruppi. Scopo della scuola era di trasmettere formazione e introdurre il bambino nella vita sociale³⁶.

Se nel corso dell'Ottocento si è delineata un'immagine di bambino con caratteristiche proprie tali da distinguerlo dall'adulto nei confronti del quale non era più qualcosa di inferiore, a partire dai primi anni del Novecento i contributi scientifici definiscono l'infanzia come l'età fondamentale alla base del ciclo esistenziale di ciascun individuo.

Nonostante i limiti, anche in Italia, i primi anni del '900 sono caratterizzati da una nuova sensibilità verso l'infanzia e da un maggiore sguardo ai bisogni e interessi dei bambini. Dall'esperienza europea si può ricordare Claparède con la sua *scuola su misura* che afferma l'educazione è un progressivo e graduale adattamento allo sviluppo alla capacità del bambino³⁷, e Ferrière con l'opera *Scuola attiva*, una scuola dove il bambino è protagonista, in contatto con la natura e attivo³⁸. In Italia, la rivendicazione dei diritti dell'infanzia viene condotta da soggetti che non appartengono in toto al mondo educativo. Basti pensare alla figura di Maria Montessori citata precedentemente³⁹.

1.1.3 L'età dei diritti

Dalla fine dell'Ottocento si registrò un crescendo di interessi e di iniziative per assicurare al fanciullo non solo protezione, ma anche un'educazione più rispettosa dei suoi diritti. Una grande conquista del '900 è *L'Età dei diritti*. Si assiste al passaggio dal *sentimento dell'infanzia* ai *diritti dell'infanzia*⁴⁰.

I diritti umani sono diritti:

- *fondamentali* in quanto coincidono con i bisogni vitali, spirituali e materiali della persona;
- *universali* in quanto appartengono ad ogni essere umano per il solo fatto di essere tale;
- *inviolabili* in quanto sono i diritti di cui nessun essere umano può essere privato;
- *indisponibili* in quanto sono i diritti a cui nessuno può rinunciare⁴¹.

³⁶ Ivi, pp. 54-55.

³⁷ Ivi, pp. 70-71.

³⁸ Ivi, p. 74.

³⁹ Ivi, p. 87.

⁴⁰ Toffano Martini E., *Ripensare la relazione educativa.*, op. cit., p. 32.

⁴¹ *Che cosa significa "Diritti Umani"*, <<http://www.volint.it/scuolevis/dirittiumani/1.htm>>ultimo accesso: 16/05/2014.

La stagione dei diritti è iniziata con la “Dichiarazione universale” del 1948, i Patti sui diritti civili e popolari e i Patti economici, sociali e culturali del 1966.

Il paragrafo di apertura della *Dichiarazione universale dei diritti* del '48 è una potente affermazione:

“Il riconoscimento della dignità inerente a tutti i membri della famiglia umana e dei loro diritti, uguali ed inalienabili, costruisce il fondamento della libertà, della giustizia e della pace nel mondo”⁴².

I diritti sono dentro ognuno di noi perché abbiamo una *dignità*. Dignità che non si conquista e non si perde in quanto essere umano.

La Dichiarazione ha un linguaggio giuridico, ma non ha valore giuridico in quanto non monitorata e controllata da parte dello stato. Essa ha un valore etico-politico. Etico poiché mira a smuovere le coscienze e politico poiché scuote gli stati. Dal '48 al '66 la Dichiarazione ha dato luogo a documenti che hanno valore giuridico positivo. In questo senso non si parlerà più di dichiarazione, ma di *Patto*. Il Patto chiede che gli stati si espongano e che accettino di firmare e ratificare i documenti. Quindi gli *stati firmatari* stringono un patto con il quale si afferma di accettare determinati principi⁴³.

Dal 1948 sono stati trascritti due patti:

1. *Diritti di prima generazione*: patto in cui si decide di trascrivere solo i diritti di carattere civile e politico;
2. *Diritti di seconda generazione*: patto in cui si raccolgono i diritti sociali, economici e culturali.

Nella *stagione dei diritti* vennero scritte tre carte internazionali importanti per l'infanzia:

- *Dichiarazione dei diritti dei bambini* di Ginevra 1924. Essa è costituita da cinque principi che riflettono sulla protezione/tutela dei bambini. Il *focus* è centrato sull'adulto che ha dei doveri nei confronti del bambino. Il linguaggio utilizzato è quello dell'epoca. Si sente il peso di un clima culturale che non ha sufficientemente speranza.

⁴² Preambolo alla *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, 1948, in <<http://www.privacy.it/diruomo.html>> ultimo accesso: 16/05/2014.

⁴³ Toffano Martini E., *Ripensare la relazione educativa*, op.cit., pp. 32-33.

- *Dichiarazione dei diritti dei bambini* di New York 1959. Il principale valore è quello della *protezione* dei bambini. Il *focus* viene a cambiare. Se prima si era centrati sui diritti e doveri degli adulti nei confronti del bambino, con tale Dichiarazione inizia ad apparire il diritto del bambino, che viene messo in primo piano. La legge è sbilanciata in suo favore. Oltre al *focus* va a mutare anche il linguaggio utilizzato. Emerge un linguaggio più speranzoso ed empatico. Infatti, mettendo il *focus* sul bambino, si tende a guardare le cose attraverso i suoi occhi⁴⁴.
- *Convenzione sui diritti dell'infanzia* di New York 1989. Diversamente dalle due Dichiarazioni precedenti, essa ha valore giuridico e quindi richiede che ci sia monitoraggio. L'approccio qui è più complesso. Infatti non compare solamente il diritto di protezione, ma anche quello di promozione. Quindi se prima i bambini erano *oggetto di protezione*, qui diventano *oggetti titolari* dell'intero *corpus* di diritti.

Infatti con la Dichiarazione del 1924 e 1959 i principi erano di protezione/tutela del bambino oggetto di tutela e venivano riconosciuti solamente i diritti sociali. Diversamente, con la Convenzione del 1989 il valore cardine è di protezione/tutela e promozione/partecipazione del bambino soggetto di diritti riconoscendo, oltre ai diritti sociali, anche quelli civili⁴⁵. Tra i vari diritti civili possiamo ricordare:

- il diritto di esprimere la propria opinione;
- il diritto alla libertà di pensiero;
- il diritto ad associarsi a riunioni pianificate;
- il diritto alla *privacy*;
- il diritto di diffondere e ricevere idee attraverso i media.

I *diritti civili* hanno rivoluzionato il modo di guardare all'infanzia. Infatti, quando una persona si vede riconoscere i diritti civili, allora può essere riconosciuta come cittadino. Questo sta a significare che nel 1959 il bambino non era riconosciuto come cittadino. Solo dopo l'89 anche il bambino verrà riconosciuto cittadino da subito⁴⁶.

⁴⁴ UNICEF, *Tappe storiche. Convenzione sui diritti dell'infanzia* <<http://www.unicef.it/doc/595/tappe-storiche-convenzione-diritti-infanzia.htm>>ultimo accesso:16/05/2014.

⁴⁵ Ivi, p. 54.

⁴⁶ Per un maggiore approfondimento relativo ai diritti fondamentali che devono essere garantiti e riconosciuti a tutti i bambini e le bambine del mondo si veda: *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, UNICEF, 2008.

1.2 Storia della narrativa

1.2.1 La genesi

Il *racconto* nasce dal bisogno di affabulazione insito nell'essere umano sin dalle sue origini. L'*affabulazione* è la levatrice antropologica dell'immaginario, un bisogno della *psiche*. Prova ne è che quando gli psicologi indagano il comportamento dei bambini, si imbattono nel loro desiderio di raccontare e di ascoltare racconti. La vita è racconto, è il racconto che ci raccontiamo della nostra sussistenza, la quale solo essendo raccontata acquista un senso e poggia su una identità che altrimenti non esisterebbe⁴⁷. L'affabulazione è sia un bisogno dell'uomo di dare un senso alla vita mettendola in scena, che la capacità di rappresentare un mondo possibile che nasce dal dialogo tra immaginazione ed esperienza. Importante sottolineare che l'affabulazione si differenzia dalla *letteratura*. La letteratura, infatti, è una forma derivata e secondaria di comunicazione scritta, è il prodotto di una società alfabetizzata e privilegiata⁴⁸.

Il *testo letterario* si caratterizza principalmente per due aspetti: la sua *polisemia*, ovvero la molteplicità delle sue interpretazioni e letture e l'essere uno *spazio comunitario* in cui Autore e Lettore intervengono in una reciprocità⁴⁹.

Il *racconto* è modellato dalle vicende storiche e dallo sviluppo culturale dei popoli. Si è diversificato, in base al contenuto e alla forma, in un'ampia varietà di generi che vanno dal *mito* alla *favola*, dalle *canzoni di gesta* ai *poemi*, fino a giungere alla *novella* e al *romanzo*⁵⁰.

Dal *racconto orale* ha preso forma una prima strutturazione di narrazione: l'*epica*, una narrazione poetica di gesta eroiche, spesso leggendarie⁵¹. Si tratta dell'esposizione di una storia che include verità dei fatti, ma anche elementi fantastici. Nel corso degli anni l'*epica* si è divisa in due narrative: la *narrativa empirica* e la *narrativa fantastica*.

⁴⁷ Levorato Maria C., *Le emozioni della lettura*, Bologna, il Mulino, 2000, p. 45.

⁴⁸ Gorini T., *Rapporti e analogie tra scienza e letteratura* <http://www.letteratour.it/teorie/A05_letteratura_affabulazione.asp> ultimo accesso: 16/05/2014.

⁴⁹ Soffiato L., *Novel e romance: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*, Padova, Cleup, 2007, p. 7.

⁵⁰ Levorato Maria C., *Le emozioni della lettura*, op. cit., p. 46.

⁵¹ Treccani.it, L'enciclopedia italiana <<http://www.treccani.it/enciclopedia/tag/epica/>> ultimo accesso: 16/05/2014.

La narrativa empirica (novel)

Il termine inglese *Novel* deriva dall'italiano *novella*. Viene utilizzato per designare i romanzi scritti dal Settecento, caratterizzati da un bisogno di verosimiglianza e realismo. Quindi non contengono elementi magici⁵².

Gli elementi che caratterizzano la *narrazione empirica* sono:

- l'articolazione in tre filoni: la *narrativa storica*, che contiene fatti che si riferiscono ad eventi storicamente fondati, la *narrativa realistica*, che contiene fatti che si riferiscono alla quotidianità e la *narrativa mimetica*, che esalta il percorso interiore che il protagonista compie relativamente ad un periodo/fase della sua vita;

- il tempo e lo spazio sono *determinati* (ancorati a un luogo ed un'epoca storica);

- i personaggi sono *individui*, ovvero personaggi con tratti psicologici in evoluzione nel corso della storia, in funzione di quello che accadrà;

- il linguaggio è *familiare*;

- la trama è posta su una prospettiva *orizzontale*. L'azione è mossa dalla tecnica della continuità e della causalità⁵³.

La narrativa romantica (romance)

Il termine *Romance* viene utilizzato per indicare i testi narrativi caratterizzati da inverosimiglianza e da atmosfera avventurosa e fiabesca. Nasce con il *mito*, ma si distanzia da esso. Infatti nel mito il poeta non effettua delle scelte, ma si limita a riportare quanto emerge dalla tradizione culturale, storica e religiosa di una comunità. Diversamente, nella *narrazione romantica*, il narratore effettua delle scelte relativamente alla trama e ai personaggi descritti⁵⁴.

Gli elementi che caratterizzano la *narrazione romantica* sono:

- l'articolazione in due filoni: la *narrativa didascalica*, che ha lo scopo di educare ed istruire il lettore e la *narrativa romantica*, che ha lo scopo di intrattenere e meravigliare il lettore facendo leva sui suoi sentimenti ed emozioni;

- il tempo e lo spazio sono *indeterminati*. Si parla di atemporalità (tanto tempo fa...) e aspatialità (c'era una volta);

- i personaggi sono *tipi*, ovvero personaggi con tratti psicologici costanti. I personaggi sono statici e segnati da una determinata caratteristica (es. l'astuzia);

⁵² Soffiato L., *Novel e romance: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*, op. cit., p. 12.

⁵³ Ivi, pp. 12-13.

⁵⁴ Ivi, p. 13.

- il linguaggio utilizzato è *aulico*;
- la trama è posta su una *prospettiva verticale*. L'azione è mossa dalla tecnica della discontinuità e del colpo di scena⁵⁵.

1.3 Significato di leggere

1.3.1 I significati della lettura

La *lettura* è frutto di un apprendimento che inizialmente è pura decodifica di segni per permettere di dar loro un significato. Tale definizione, però, risponde solo in parte a quanto stia a designare il vocabolo leggere. Infatti, bisogna tenere in considerazione che l'attività del leggere richiede al soggetto di porsi in maniera attiva nei confronti del libro, in modo da costruire i significati in esso contenuti e confrontarli con le proprie esperienze e conoscenze. Si richiede, quindi, una continua interazione tra *lettore* e *testo*, poiché la costruzione di ipotesi sul significato di un testo è resa possibile dall'interconnessione tra informazioni visive (il testo nella sua forma grafica e il contesto) e non visive (colui che legge con le sue conoscenze sui contenuti, la sua competenza linguistica orale e la disponibilità a ricevere informazioni dal mondo esterno)⁵⁶.

“Un testo vuole che qualcuno lo aiuti a far funzionare ⁵⁷[...] un prodotto la cui sorte interpretativa deve far parte del proprio meccanismo generativo”⁵⁸.

Così Eco, nel suo saggio *“Lector in fabula”*, sottolinea che la formazione di un testo letterario avviene nell'incontro tra autore e lettore. Questa unione, tra autore e lettore, porta con sé la singolarità dell'incontro.

Leggere: attività complessa

La lettura è un'*attività complessa* poiché coinvolge diverse aree della persona: l'area socio-affettiva, l'area cognitiva e l'area comunicativa. Essa sollecita a sviluppare le capacità critiche e

⁵⁵ Ivi, pp. 13-14.

⁵⁶ Ceccotti M., *Leggere prima di leggere. Le ricerche psicopedagogiche sul processo di lettura*, in “Il Brogliaccio”, 1° numero monografico 1999-2000, ottobre 1999 - gennaio 2000. In <http://web.educazione.sm/infanzia/4_Centro%20Documentazione/coll%20brogliaccio%20lett.%20per%20infanzia.htm> ultima consultazione: 17/05/2014.

⁵⁷ Eco U., *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 1986, p. 52.

⁵⁸ Ivi, p. 54.

analitiche, il gusto estetico e l'espressione emozionale⁵⁹. Leggere, inoltre, è acquisire conoscenze, costruire significati, soddisfare curiosità, orientarsi nei grandi temi della vita e nell'universo dei valori per apprendere la tolleranza, il rispetto delle differenze e il senso di responsabilità. Il libro, infatti, può diventare secondo Campanile “*maestro di etica*” in quanto rende accessibile l'esperienza di altri per affrontare problemi e situazioni che pongono di fronte ad interrogativi e scelte. Attraverso la lettura il libro suggerisce, sollecita, anima e permette al lettore di diventare egli stesso scrittore del libro attraverso la sua immaginazione. Il libro è un'ancora insostituibile, è un'occasione per immaginare mondi fantastici e remoti, ma anche modo per affrontare simbolicamente conflitti e problemi interiori⁶⁰. Leggere è pure pensare personalmente, riflettere sui propri pensieri, dialogare con se stessi, trovare conferme.

Nella prima infanzia la *lettura* ha un significato complesso, poiché non denota la capacità di decodifica e comprensione del testo, ma l'attività di scoperta della realtà attraverso lo strumento libro. Come sostenuto da Levorato, la lettura è un'attività complessa, in cui *cognizione* (conoscenza) ed *emozione* (piacere) sono strettamente collegate tra loro, e per tale complessità necessita di *sostegno e motivazione*⁶¹. Essendo attività spontanea, la lettura non deve essere imposta, ma motivata guardando alla lettura come *fonte di piacere*. Quindi per compierla bisogna avere un motivo. Per far ciò, *in primis* sarà l'educatore a dover essere convinto che leggere sia un'attività piacevole ed emozionante, presentandosi come amante della lettura e soggetto emozionalmente coinvolto nei racconti che legge. Solo così le persone con cui instaurerà una relazione riceveranno i segnali emozionali comunicativi e li elaboreranno. Più i destinatari più ricevono segnali positivi, più produrranno effetti positivi, infatti tendono a provare le stesse emozioni di chi gliele trasmette, possiamo così parlare di *atteggiamento contagioso*⁶².

Promuovere la motivazione alla lettura, quindi, porta un soggetto a diventare un “lettore per tutta la vita” e questa forza psichica dev'essere continuamente alimentata, sostenuta e sollecitata. Ciò non è semplice e per tal motivo è necessario che le agenzie educative offrano sostegno e motivazione, organizzandosi in una *rete educativa e culturale* che unisca in un progetto: finalità, obiettivi e compiti condivisi⁶³. Non significa considerare marginale il ruolo della *famiglia*, anzi essa diventa il grande punto di riferimento per un progetto di educazione alla lettura.

In occasione del convegno svoltosi a Bologna l'8 e il 9 aprile del 1988, al quale parteciparono molti importanti studiosi di didattica, vennero presentati una serie di lavori aventi come oggetto la

⁵⁹ Soffiato L., *Novel e romance: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*, op. cit., p. 35.

⁶⁰ Campanile S, Lovo A., Musella M., *Il vizio di leggere*, Napoli, Liguori Editore, 2001, p. 25.

⁶¹ Soffiato L., *Novel e romance: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*, op. cit., p. 35.

⁶² Ivi, pp. 43-44.

⁶³ Ivi, p. 44.

lettura e il bambino. Venne ribadito come sia importante introdurre il soggetto alla lettura sin dall'infanzia, in netto anticipo rispetto all'età in cui il bambino sarà in grado di leggere autonomamente. Ma, come asserito da diversi studiosi, una precoce esperienza alla lettura non riguarda un precoce tentativo di insegnare a leggere al bambino⁶⁴. Diversamente, l'obiettivo è quello di riuscire a creare attorno al fanciullo interesse, motivazione e preferenza per la lettura, le quali successivamente saranno premesse per l'evoluzione del linguaggio e delle competenze cognitive ad esso legate⁶⁵.

Cardarello ha riportato quanto emerso da tale convegno dichiarando che per la promozione di familiarizzazione con la lettura fin dalla prima infanzia occorre coinvolgere direttamente le famiglie e seguirle in un *percorso educativo-formativo*, che miri:

- a formare i genitori alla promozione della lettura ai loro figli fin dalla nascita;
- a rendere consci i genitori dell'importanza della lettura in famiglia;
- a rendere consapevole il genitore della sua potenzialità nell'ambito della promozione alla lettura in ambito familiare;
- a favorire lo scambio di esperienze attraverso l'esperienza di gruppo⁶⁶.

Leggere: attività volontaria e spontanea

La lettura è un'attività adatta alla mente umana, la quale è volta alla produzione e all'interpretazione dei testi. È un'attività *spontanea* e *volontaria*, e poiché volontaria è frutto di una *scelta*. In quest'ultima c'è un *processo di valutazione* e risultato di tale processo è la *percezione*, data dal grado di piacere⁶⁷.

Nell'esperienza della lettura si possono individuare due processi che interagiscono e si influenzano reciprocamente: il *processo di valutazione* che innesca stati emozionali e il *processo di elaborazione* che produce la comprensione⁶⁸.

All'inizio della lettura è indispensabile una *buona motivazione* per avviare l'attività, la quale viene data dallo stato affettivo positivo (innescato dalla valutazione dell'esperienza). Essa verrà mantenuta se lo stato affettivo positivo che l'ha generata continua a presentarsi, perché genererà piacere e il piacere non richiede un apparente sforzo mentale nella comprensione del testo⁶⁹.

⁶⁴ Ivi, p. 47.

⁶⁵ Ivi, p. 48.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ Levorato Maria C., *Le emozioni della lettura*, op. cit., p. 108.

⁶⁸ Ivi, p. 99.

⁶⁹ Ivi, p. 111.

La valutazione, quindi, può essere considerata il “*motore della lettura*”. Ma, oltre ad essere *esperienza emozionale*, la lettura è *esperienza cognitiva*. Questo perché la lettura permette di comprendere l'elaborazione dell'informazione del testo e favorisce la conoscenza di se stessi e del mondo circostante⁷⁰. Come sostenuto da Levorato, *cognizione* (attività mentale) ed *emozione* (coinvolgimento corporeo) devono essere trattate come interagenti in qualsiasi esperienza soggettiva⁷¹.

1.3.2 Lettura per l'infanzia e Lettura giovanile

Cos'è la *letteratura per l'infanzia*?

Lollo afferma che tale locuzione è stata scelta in ambito giuridico universitario dal 1992 per nominare una disciplina utilizzata per definire un sapere che collega il libro e la lettura all'età evolutiva⁷².

In tempi più recenti si è affermata un'ulteriore dizione, quella di *lettura giovanile*. Secondo la Lollo è bene mettere a confronto queste due terminologie usate negli studi specialistici, per permettere di chiarire le diverse prospettive culturali di cui sono portatrici.

La *letteratura per l'infanzia* è costituita da tre termini che permettono di chiarire il significato di tale sintagma: un insieme di opere letterarie scritte e destinate ad una precisa età. Quindi l'infanzia ha diritto ad entrare in contatto con opere scritte riconoscibili come letteratura. La letteratura per l'infanzia si può considerare esistente dal periodo Illuminista quando, in nome dei principi riformisti, si pose il problema di una maggiore e più diffusa alfabetizzazione del popolo⁷³. Essa non è destinata all'infanzia per la modalità di scrittura o per consentire un'alfabetizzazione ancora ideologicamente neutra, ma indica un interesse verso la generazione successiva. Il termine “*per*” ha finito per identificare una letteratura principalmente elaborata a scopo educativo delle nuove generazioni, portatrice di contenuti valoriali, dichiarati o disseminati nel testo, di cui l'unico depositario era l'adulto. Ovvero, dalla scrittura ottocentesca per l'infanzia sembra emergere che l'adulto sappia sempre cosa vada bene per la persona in formazione⁷⁴.

⁷⁰ Soffiato L., *Novel e romance: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*, op. cit., pp. 37-39.

⁷¹ Ivi, p. 35.

⁷² Lollo R., *La letteratura per l'infanzia tra questioni etimologiche e istanza educativa*, in Ascenzi A. (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologiche d'indagine e prospettive di ricerca*, Milano, Vita e Pensiero, 2002, p. 37.

⁷³ Ivi, p. 38.

⁷⁴ Ivi, p. 45.

La *letteratura giovanile*, rispetto alla letteratura per l'infanzia, è più tarda. Infatti trova maggiore spazio a partire dal secondo dopoguerra. È frutto di una sintesi che da un lato tende ad estendere la lettura e la produzione di testi narrativi e poetici indipendenti, dall'altro vuole sottolineare l'importanza del destinatario in quanto autore della scelta del testo e della lettura del testo stesso per fini di libero sviluppo personale⁷⁵.

⁷⁵ Ivi, p. 38.

CAPITOLO 2

2.1 PERCHÉ leggere con i bambini

Come asserito nel capitolo precedente, è importante rilevare che una precoce esperienza di attività letteraria non consiste in un tentativo di insegnare a leggere al fanciullo. Ma i libri per bambini permettono di arricchire il loro vissuto, influenzandolo sui sentimenti, comportamenti ed atteggiamenti⁷⁶. Inoltre, i libri permettono di stimolare l'immaginazione dei bambini. L'incontro con il testo, infatti, permette al piccolo lettore, attraverso la *finzione narrativa*, di raggiungere spazi d'immaginazione negati dalla realtà. Il racconto ha la grande capacità di inoltrarci dove il pensiero si ferma per paura dell'ignoto, consentendoci così di affrontare paure, dubbi e incomprensioni. Solamente riflettendo sulla paura ci viene permesso di superarla⁷⁷. Ma, non di rado, la capacità immaginativa nei bambini assume una connotazione negativa. Troppa immaginazione è sinonimo di troppo poco senso pratico. Ma è proprio l'immaginazione che permette di distinguere, più di ogni altra cosa, la mente umana da quella animale. L'immaginazione non è semplice esercizio di fantasia e fa vedere le cose diverse da come sono in realtà facendole vedere in modo più completo e profondo⁷⁸.

Importante è leggere *con* i bambini, coinvolgendoli, e non *per* i bambini. A tal proposito, Bradford Wiles, assistente professore alla Kansas State University e specializzato nello sviluppo dei più piccoli, sostiene che coinvolgere il pubblico sia importante, poiché i bambini ascoltano e fanno proprio tutto quello che emerge dal libro, utilizzandolo successivamente nella vita reale⁷⁹. Infatti, attraverso l'identificazione con i personaggi delle storie narrate, i bambini comprendono le proprie esperienze quotidiane e i propri sentimenti.

L'importanza di leggere *con* il bambino e non *per* il o *al* bambino, viene sostenuta anche da Merletti. Ella afferma che deve esserci uno *scambio continuo* tra bambino e colui che legge⁸⁰ osservando che il bambino fin dal primo giorno di vita, ma anche prima, riesce ed è contento di udire la voce umana, sia che questa gli parli, gli canti, gli racconti o gli legga una storia. Questo rapporto di intimità che si andrà ad instaurare tra adulto-lettore e bambino-ascoltatore, favorisce un *transfert* positivo di queste emozioni sul libro e sulla lettura.

⁷⁶ Soffiato L., *Novel e romance: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*, op. cit., p. 46.

⁷⁷ Ivi, p. 53.

⁷⁸ Merletti R., *Leggere ad alta voce*, Milano, Mondadori, 1996, pp.18-19.

⁷⁹ Turillazzi R., *L'importanza di leggere "con" e non solo "per" i bambini*, <<http://www.libreriamo.it/a/5792/limportanza-di-leggere-con-e-non-solo-per-i-bambini.aspx>> ultimo accesso: 20/05/2014.

⁸⁰ Merletti R., *Leggere ad alta voce*, op. cit., p. 50.

2.1.1 Gli studi statunitensi

Studi effettuati negli Stati Uniti hanno dimostrato l'utilità e l'importanza dell'attività di lettura con i bambini al di sotto dei sei anni. I risultati possono essere sintetizzati in alcuni punti che Merletti definisce nel modo che segue. La lettura:

- migliora il linguaggio, arricchendo il vocabolario e la capacità di esprimere le proprie emozioni. La scoperta e la comprensione delle emozioni provocate dalle esperienze interiori hanno bisogno, fin dalla primissima infanzia, di essere accompagnate. Il dare un nome alle emozioni, infatti, aiuterà e permetterà al bambino di gestirle appropriandosi del proprio vissuto e costruendo fondamento per uno sviluppo maturo del soggetto⁸¹;
- amplia i tempi di attenzione e della concentrazione. Più si riuscirà ad attirare l'attenzione di un bambino con una storia, più aumenterà il suo tempo di attenzione⁸²;
- educa al silenzio e all'ascolto⁸³;
- permette di creare immagini mentali autonome. La lettura e la fantasia, infatti, vanno di pari passo. La lettura ha come elemento fondamentale la fantasia e l'immaginazione. Quando si legge un libro si creano delle scene/immagini nella propria mente. Questo permette di effettuare una distinzione, ad esempio dalla visione di un film, in cui la nostra fantasia viene sostituita da immagini già pronte. In questo senso si capisce che il valore della fruizione della lettura piuttosto che degli altri media. La lettura, infatti, permette di liberare la creatività, mentre altri media costringono ad una visione oggettiva della realtà⁸⁴;
- aumenta il desiderio di imparare a leggere autonomamente. Il leggere, come affermato nel capitolo precedente, è un compito difficile e scoraggiante a cui è necessario offrire sostegno e motivazione. La passione per il desiderio della lettura si verifica nel momento in cui le emozioni sono coinvolte⁸⁵;
- avvia alla conoscenza di diversi generi letterari, ampliando così gli interessi letterari⁸⁶;
- permette di mettere in evidenza che il linguaggio ha un suono e un ritmo e la narrativa una sua struttura⁸⁷;

⁸¹ Soffiato L., *Novel e romance: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*, op. cit., p. 82.

⁸² Merletti R., *Libri e lettura da 0 a 6 anni*, Milano, Mondadori, 2001, p. 19.

⁸³ Ivi, p. 20.

⁸⁴ Merletti R., *Leggere ad alta voce*, op. cit., 1996, p. 18.

⁸⁵ Ivi, p. 19.

⁸⁶ Merletti R., *Libri e lettura da 0 a 6 anni*, op. cit., p. 19.

⁸⁷ Ibidem.

- permette di creare un territorio comune di idee, immagini ed emozioni⁸⁸;
- permette al bambino, fin da quando ha diciotto mesi o poco più, di sapere com'è fatto un libro, come si tiene in mano, come si girano le pagine e qual è il verso giusto per guardare le immagini⁸⁹;
- permette al bambino di sapere che una persona o più persone hanno lavorato per inventare la storia, per scriverla ed illustrarla⁹⁰;
- permette al bambino, anche se ancora non lo dice, che le storie divertono, consolano, fanno compagnia, incantano, commuovono e muovono all'azione⁹¹.

Importante è sottolineare come il racconto diventi utile sia per il bambino che per l'adulto. Per il bambino perché il tempo della lettura gli permette di conoscere la realtà e di creare uno spazio per i suoi dubbi, curiosità e paure. Mentre per l'adulto risulterà essere stimolo per la propria riflessione sulle varie esperienze, in particolar modo su quelle più delicate, ad esempio quelle relative al tema della morte⁹².

A tal proposito può sorgere spontaneamente la domanda: “Cosa perde chi non legge?”. Ricchezza di fantasia, autonomia, capacità di progettare, di pensare la realtà delle cose per trasformarle se necessario, di agire tenendo presenti le esigenze proprie ed altrui: queste sono alcune delle qualità che chi non legge rischia di perdere. Se davvero la lettura è tanto importante, il problema a questo punto diventa quello di cosa e come fare⁹³.

2.2 COME leggere ai bambini

Leggere ai bambini potrebbe apparentemente rivelarsi un'attività semplice, ma in realtà richiede delle accortezze. Condividere storie è come trasmettere una parte di se stessi, ovvero, lo stile di lettura dovrebbe uniformarsi alla personalità e al gusto del lettore. Quindi leggere ad alta voce non è caratterizzato da gesti precisi, ma spontanei e individuali⁹⁴.

Nell'attività di lettura con i bambini, tra gli elementi su cui puntare maggiormente, si presenta

⁸⁸ Ivi, p. 20.

⁸⁹ Merletti R., *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Milano, Sanali editore, 2006, p. 34.

⁹⁰ Idibem.

⁹¹ Ibidem.

⁹² Soffiato L., *Novel e romance: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*, op. cit., p. 75.

⁹³ Detti E., *Il piacere di leggere*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, p. 61.

⁹⁴ Merletti R., *Leggere ad alta voce*, op. cit., p. 49.

la necessità di ricordarsi di leggere *lentamente*, con *chiarezza* e *partecipazione*. Tutto ciò per permettere all'ascoltatore il tempo necessario di immaginare quanto letto ad alta voce⁹⁵.

Ulteriore successo dell'operazione è dato dalla *buona conoscenza* del testo da parte del lettore. Infatti solo una buona conoscenza permetterà di avere le informazioni utili e necessarie per una corretta lettura, ovvero per una consapevolezza di quando fermarsi o rallentare, quando alzare o abbassare il tono della voce, quando anticipare con uno sguardo un determinato passo. Quindi di anticipare con gesti e sguardi ciò che sta per accadere⁹⁶.

Il rapporto ideale per la lettura ad alta voce è di *uno a uno*: l'adulto con il bambino sulle ginocchia. Per sottolineare l'interazione e osservare le reazioni dei bambini⁹⁷. Tra adulto che legge e bambino che ascolta:

*“La comunicazione è costituita, prima ancora che dai messaggi, da quelli che passano attraverso il corpo; quindi il contatto fisico, tenere il bambino in braccio o vicino a sé, trovare per ognuno un momento di attenzione, riuscire a creare un clima sereno e tranquillo da sì che la lettura sia sentita come un momento di rapporto privilegiato e particolarmente piacevole”*⁹⁸.

In ambito scolastico, non essendo possibile creare un simile rapporto, è necessario creare piccoli gruppi di bambini e mantenere con essi un continuo contatto visivo non permettendo al libro di costruire una possibile barriera.

Nella lettura ad alta voce possono essere ammesse delle modifiche nel testo per poter enfatizzare maggiormente una parte rispetto ad un'altra o per rendere più spedita, fluida e diretta la narrazione. Per rendere costruttiva la comprensione di un testo, ad esempio, si possono *ripetere* parole, frasi o nomi dei personaggi. La *rilettura* è gratificante per il bambino, poiché sentire qualcosa che già conosce lo *rassicura*⁹⁹. Per questo, alla richiesta di uno stesso libro da parte del bambino, non dobbiamo spazientirci. Il bambino vuole capire meglio la storia, impararla quasi a memoria per poterla poi ripetere con le proprie parole e anticipare i momenti più divertenti. Tutto ciò fa nascere nel

⁹⁵ Ibidem.

⁹⁶ Merletti R., *Libri e lettura da 0 a 6 anni*, op. cit., p. 22.

⁹⁷ Ivi, p. 23.

⁹⁸ “Leggere per crescere”, numero 2, 2013, p. 12. In <http://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.leggerepercrescere.it%2Fdownload%2FContent%2FFrescodistampa%2F2321%2Fo%2Flxcboll_impaginato2.pdf&ei=bnd8U-rWOee6ygPOkoAI&usg=AFQjCNEoyfayz0Hlfqu_4RIBOLyk9yv8RQ&bvm=bv.67229260,d.bGQ> ultimo accesso: 21/05/2014.

⁹⁹ Merletti R., *Leggere ad alta voce*, op. cit., p. 53.

bambino il piacere del *possesso*. Una storia che si conosce bene ci appartiene completamente e rimarrà con noi per tutto il resto della nostra vita¹⁰⁰.

2.2.1 Meglio leggere ad alta voce o raccontare?

Leggere ad alta voce e raccontare sono due attività differenti tra loro, ma nella pratica quotidiana è importante che queste due modalità di lettura vengano combinate tra loro. Entrambe sono finalizzate a creare un buon rapporto con le storie¹⁰¹ e aiutare nei bambini la capacità di dare un senso alle parole dette e alle immagini proposte, secondo le loro capacità di capirle.

Con il racconto (*narrazione spontanea*) è l'adulto che dà forma alla storia. Le parole utilizzate sono semplici, in numero ridotto rispetto a quelle utilizzate nella lettura ad alta voce, e quindi di facile comprensibilità e maggiore coinvolgimento. Inoltre, il racconto consente divagazioni e un rapporto costante con chi ascolta, facilitando così una maggiore propensione all'ascolto e alla comprensione di una storia da parte del bambino. I narratori tendono ad adattare il loro linguaggio alle reali capacità di ascolto e comprensione del loro uditorio. Per tal motivo si può guardare al racconto come ad uno strumento di semplificazione di una storia scritta. Il racconto di storie favorisce il formarsi di un clima di amicizia e condivisione, utile per stimolare nei bambini il desiderio di raccontare e raccontarsi.

La lettura ad alta voce (*narrazione dialogica*) è attività mirata alla creazione di un lettore. Se nel racconto l'adulto è colui che dà forma alla storia, diversamente, nella lettura ad alta voce l'adulto funge da mediatore del testo scritto. Infatti, tale narrazione viene sotto forma di vera e propria lettura di un libro. Questa modalità di lettura ha il vantaggio di coinvolge maggiormente i piccoli lettori attraverso la sollecitazione di domande e risposte e di arricchire il loro bagaglio linguistico. La lingua letta, infatti, abitua alla fruizione del linguaggio letterario, più preciso e ricco di quello parlato¹⁰².

¹⁰⁰ Ivi, p. 54.

¹⁰¹ Merletti R., *Libri e lettura da 0 a 6 anni*, op. cit., pp. 23-24.

¹⁰² “Leggere per crescere”, numero 2, 2013, p. 13. In <http://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.leggerepercrescere.it%2Fdownload%2FContent%2FFrescodistampa%2F2321%2Fo%2F1xcboll_impaginato2.pdf&ei=bnd8U-rWOee6ygPOkoAI&usg=AFQjCNEoyfayz0Hlfqu_4RIBOLyk9yv8RQ&bvm=bv.67229260,d.bGQ> ultimo accesso: 21/05/2014.

2.2.2 Progetti internazionali di promozione alla lettura ad alta voce

Come già presentato nei capitoli precedenti, un adulto che ama la lettura ha avuto contatti con il libro in età infantile¹⁰³. La famiglia e la scuola, infatti, diventano un grande punto di riferimento per un progetto di educazione alla lettura. Per supportare la lettura e far nascere un atteggiamento positivo verso essa, ruolo importante viene giocato dalla lettura ad alta voce. È proprio su siffatto obiettivo, di promozione all'attitudine alla lettura ad alta voce nei bambini tra i 6 mesi e i 6 anni, che si fonda e prende avvio nel 1999 il progetto nazionale *Nati per leggere*¹⁰⁴, ispirato a sua volta a ulteriori progetti nati per condividere la lettura in famiglia. Le esperienze più significative sono: *Born to Read* e *Reach Out and Read* (statunitensi); *Bookstart* (anglosassone).

Born to Read

Born to read è un'organizzazione statunitense promossa dalla ALSC (*Association for Library Service for Children*) divisione dell'ALA (*American Library Association*), avviata nel 1991 nel St. Stephen. Volontari formati incontrano i neo genitori nei centri di nascita del *Beaufort Memorial Hospital* e dell'*Hilton Head Hospital* e portano loro un pacco regalo contenente due libri per il bambino, un bavaglino, una maglietta e altri elementi informativi. Durante la visita viene presentata ai genitori la grande importanza della lettura quotidiana con il proprio bambino e del parlare con esso fin dai suoi primi giorni di vita. Dall'avvio di *Born to Read* i volontari hanno effettuato più di 18.000 visite ai neo genitori¹⁰⁵. Il programma sostiene che la gioia di condividere libri è un dono che si può offrire ai bambini fin dal momento della nascita. Attraverso la recitazione di filastrocche, il cantare canzoni e la lettura di storie, infatti, è possibile intrattenere anche i bambini più piccoli. *Born to Read*, inoltre, ha stilato una dispensa per i genitori in cui riporta:

- perché sia utile, quando e come condividere i libri con i bambini;
- l'importanza di dimostrarsi entusiasti verso i libri;
- l'importanza di lasciare che il bambino tocchi e guardi i libri;
- l'importanza di avere un'ampia scelta di lettura a casa;
- l'importanza di essere consapevoli degli interessi letterari del proprio bambino;
- l'importanza di andare a conoscere il bibliotecario della nostra biblioteca pubblica;
- l'importanza di andare regolarmente con il bambino nella biblioteca e di tesserarlo¹⁰⁶ (Figura 1).

¹⁰³ Detti E., *Il piacere di leggere*, op. cit., p. 82.

¹⁰⁴ In: <<http://www.natiperleggere.it/index.php?id=5>> ultimo accesso: 21/05/2014.

¹⁰⁵ In: <<http://borntoread.org/>> ultimo accesso: 21/05/2014.

Born to Read: How to Raise a Reader

Source: American Library Association

The joy of sharing books is a gift you can give children from the time they are born. Chanting nursery rhymes, singing songs, and reading stories can comfort and entertain even the youngest child. Parents, child care providers, teachers, and other adults interested in the development of young children have a wealth of good books from which to choose. Here is a list of some of the best with easy-to-do tips developed by members of the Association for Library Service to Children, a division of the American Library Association. This information is also available in Spanish.

Sharing books...

- Helps create a special bond between parents and children.
- Introduces children to art through the illustrations.
- Enhances children's listening skills.
- Introduces children to a wide variety of experiences.
- Helps prepare children for learning to read.
- Improves and enriches the quality of children's lives.
- Provides fun and enjoyment for children and adults.

When to share books

- Begin when your child is born.
- Set aside a special time each day, such as naptime, bedtime, or after meals.
- Share books when you and your child are in a relaxed mood.
- Limit sharing time if your child becomes fussy or restless.
- Take advantage of "waiting" times to share books--on trips, at the doctor's office, in line at the grocery store.
- Soothe a child who is sick or cranky.

How to share books

- Find a comfortable place to sit (a rocking chair is wonderful).
- Recite or sing rhymes from your favorite books.
- Turn off other distractions--television, radio, or stereo.
- Hold the book so your child can see the pages clearly.
- Involve your child by having him or her point out objects.
- Talk about the pictures, or repeat common words.
- Read with expression.
- Vary the pace of your reading--slow or fast.
- Find other titles by the authors and illustrators included in this list.
- Have your child select books to read.
- Reread your child's favorite books whenever asked.

And remember...

- Be enthusiastic about books.
- Be an example for your child--let her or him see you read books, too.
- Keep a wide selection of reading materials at home.
- Be aware of your child's reading interests.
- Give books as presents.
- Begin to build a child's home library.
- Get to know the children's librarian at your local public library.
- Use your local library regularly and register your child for a library card.

Some good books to share

Baker, Keith. *Big Fat Hen*. Harcourt Brace, 1994.
Bang, Molly. *Ten, Nine, Eight*. Greenwillow, 1983.

Prepared by City of Davis, Child Care Services, 23 Russell Blvd., Davis, CA 95616 (530) 757-5695
Physical location: 600 A Street, Davis



¹⁰⁶ In: <<http://communityservices.cityofdavis.org/Media/Default/Documents/PDF/CS/ChildCare/parentinghandouts/parenting-2003feb.pdf>> ultimo acceso: 22/05/2014.

¹⁰⁷ <<http://community-services.cityofdavis.org/Media/Default/Documents/PDF/CS/ChildCare/parentinghandouts/parenting-2003feb.pdf>> ultimo acceso: 22/05/2014.

Reach Out and Read (ROR)

È un'organizzazione americana senza scopi di lucro che promuove l'alfabetizzazione precoce, un'attitudine molto positiva nei confronti della lettura sia da parte dei bambini che dei genitori e una buona preparazione scolastica¹⁰⁸.

Fu fondata nel 1989 al Boston City Hospital. Promotori furono i pediatri R. Needham e B. Zuckerman, insieme all'educatrice per la prima infanzia K. Fitzgerald-Ride¹⁰⁹. La missione del *Reach Out and Read* è quella di preparare i piccoli bambini americani ad avere successo a scuola, basandosi sul presupposto di incoraggiare i genitori a leggere regolarmente ai propri figli e a fornir loro gli strumenti per farlo¹¹⁰. Inizialmente si pensava di tenere una piccola quantità di libri nelle sale d'attesa dell'Ospedale in modo tale da invogliare ed incentivare i bambini alla lettura. Presto, però, ci si rese conto che i bambini prendevano i libri e li portavano a casa. Così venne deciso di coinvolgere dei volontari per leggere ad alta voce nelle sale d'attesa:

- intrattenendo i bambini;
- facendo da modello ai genitori sull'utilizzo del libro appropriato per l'età.

Successivamente i pediatri iniziarono a donare libri e divenne evidente che la presenza di libri nell'ambulatorio del pediatra consentisse di:

- arricchire la sua capacità di entrare in sintonia con i genitori e i bambini;
- valutare rapidamente lo sviluppo psicomotorio del bambino;
- promuovere nell'interazione genitore-bambino una efficace stimolazione cognitiva¹¹¹.

I pediatri e le infermiere, ad ogni bilancio di salute, regalano un libro ai bambini dai 6 mesi ai 5 anni. Il dono del libro è accompagnato da consigli sulla lettura ad alta voce e sulla condivisione di libri con i bambini. I lettori volontari, come detto precedentemente, rinforzano il messaggio attuando ore di lettura nelle sale di attesa degli ambulatori. Il programma serve più di 4 milioni di bambini e le loro rispettive famiglie in tutta la nazione, con particolare attenzione alle famiglie svantaggiate¹¹². È stato evidenziato che i bambini con svantaggio socio-economico “esposti” al programma *ROR* dimostrano performance scolastiche migliori, poiché è noto che migliori abilità linguistiche sono direttamente correlate al loro successo scolastico. Gli studi *Reach Out and Read* nel loro com-

¹⁰⁸ In: <<http://www.rorutah.org/>> ultimo accesso: 22/05/2014.

¹⁰⁹ In: <http://it.wikipedia.org/wiki/Reach_Out_and_Read> ultimo accesso: 22/05/2014.

¹¹⁰ In: <<http://www.rorutah.org/>> ultimo accesso: 11/07/2014.

¹¹¹ In: <http://www.asl.vt.it/risorse_esterne/ausilioteca/file/giornale/testi_ottobre/nati%20per%20leggere.htm> ultimo accesso: 11/07/2014.

¹¹² In: <<http://www.reachoutandread.org/about-us/mission-and-model/>> ultimo accesso: 22/05/2014.

plesso dimostrano che le attività di promozione alla lettura possono ottenere risultati significativi sui seguenti parametri:

- l'aumento percentuale del numero dei genitori che leggono ai loro figli;
- l'aumento della frequenza della lettura;
- l'aumento del numero di giorni in cui si legge;
- l'aumento del numero di libri per bambini che la famiglia ha in casa;
- l'aumento del numero di bambini per i quali ricevere la lettura di un libro è una delle attività preferite¹¹³.

I migliaia di dottori ed infermiere di *Reach Out and Read* promuovono la prima alfabetizzazione e la lettura a scuola ai giovani bambini e alle loro famiglie in tutti e 50 gli Stati. Ogni anno i servizi sanitari distribuiscono 6,5 milioni di libri ai bambini e consigli preziosi relativamente alla *literacy*¹¹⁴ ai genitori¹¹⁵.

In Figura 2 vengono riportate, tramite l'ausilio di una tabella, le pietre miliari per uno sviluppo precoce dell'alfabetizzazione. A seconda delle varie fasce d'età del bambino viene riportato:

- cosa il bambino sa fare;
- cosa il bambino sa dire e imparare;
- cosa i genitori devono fare.

¹¹³ In: <<http://www.acp.it/2013/04/nati-leggere-4119.html>> ultimo accesso: 10/07/2014.

¹¹⁴ Il concetto di literacy va oltre il saper leggere e scrivere; esso implica “la capacità a identificare, capire, interpretare, creare, comunicare, elaborare e usare materiale scritto nei più differenti contesti ambientali”. UNESCO 2004.

¹¹⁵ In: <http://www.reachoutandread.org/FileRepository/Research_Summary.pdf> ultimo accesso: 22/05/2014.

Figura 2: Reach Out and Read What to read¹¹⁶

Reach Out & Read
where great stories begin

MILESTONES OF EARLY LITERACY DEVELOPMENT

Babies learn best from caring adults. From birth, it's important for parents to notice and *respond* to what interests their child. Reading aloud and talking together *every day* creates secure relationships and a strong foundation for learning. Books should be part of *every* family's naptime, playtime, and bedtime routines.



	6 TO 12 MONTHS	12 TO 18 MONTHS	2 TO 3 YEARS	3 TO 4 YEARS	4 TO 5 YEARS
MOTOR DEVELOPMENT <i>What your child is doing</i>	holds head steady sits in lap without support grasps book, puts in mouth drops, throws book	holds and walks with book no longer puts book in mouth right away turns board book pages	learns to turn paper pages, 2 to 3 pages at a time starts to scribble	turns pages one at a time, and from left to right sits still for longer stories scribbles and draws	starts to copy letters and numbers sits still for even longer stories
COMMUNICATION AND COGNITION <i>What your child is saying and learning</i>	smiles, babbles, coos likes and wants your voice likes pictures of baby faces begins to say "ma", "ba", "da" responds to own name pats picture to show interest	says single words, then 2- to 4-word phrases gives book to adult to read points at pictures turns book right-side up names pictures, follows simple stories	adds 2-4 new words per day names familiar objects likes the same book again and again completes sentences and rhymes in familiar stories	recites whole phrases from books moves toward letter recognition begins to detect rhyme pretends to read to dolls and stuffed animals	can listen longer recognizes numbers, letters can retell familiar stories can make rhymes learning letter names and sounds
ANTICIPATORY GUIDANCE <i>What parents can do</i> <small>Ask questions and wait for your child to answer Read and speak in your first language</small>	talk back and forth with your baby; make eye contact cuddle, sing, talk, play, read point at and name things: nose, ball, baby, dog... follow baby's cues for "more" or "stop" play games such as "peek-a-boo" or "pat-a-cake"	smile and answer when your child speaks or points let your child help turn the pages; keep naming things use books in family routines: naptime, playtime, bedtime; on the potty; in the car, bus use books to calm or distract your child while waiting	ask "Where's the dog?" or "What is that?" be willing to read the same book again and again as you read, talk about the pictures keep using books in daily routines	ask "What happens next?" in familiar stories point out letters, numbers point out words and pictures that begin with the same sound together, make up stories about the pictures	relate the story to your child's own experiences let your child see you read ask your child to tell the story encourage writing, drawing point out the letters in your child's name
WHAT TO READ	board and cloth books; books with baby faces; nursery rhymes	board books; rhyming books; picture books; books that name things	rhyming books; picture books that tell stories; search and find books	picture books that tell longer stories; counting and alphabet books	fairly tales and legends; books with longer stories, fewer pictures

In Figura 3 viene fornita una descrizione del programma *Reach Out and Read*. Aspetto importante che viene evidenziato è che *Reach Out and Read* prevede che i medici lavorino con le famiglie per preparare tutti i bambini ad entrare al nido pronti a leggere, a imparare e ad avere successo. La ricerca dimostra che i bambini che iniziano la scuola secondo i piani, raggiungeranno più probabilmente il loro pieno potenziale educativo, sociale e di vita.

¹¹⁶ In: <http://www.reachoutandread.org/FileRepository/RORMilestones_English.pdf> ultimo accesso: 22/05/2014.

Figura 3: Reach Out and Read modello¹¹⁷

OUR MISSION

Reach Out and Read prepares America's youngest children to succeed in school by partnering with doctors to prescribe books and encourage families to read together.

WHO WE ARE

- Reach Out and Read is a nonprofit organization that trains and supports medical providers who give books to children and advice to parents about the importance of reading aloud at well-child exams.
- Our organization builds on the unique relationship between parents and medical providers to develop essential early literacy skills in young children via the existing healthcare infrastructure. Each year, Reach Out and Read serves **4 million children across all 50 states**, focusing on those in low-income families.
- During regular pediatric checkups, Reach Out and Read pediatricians, family physicians, and nurse practitioners give new, developmentally-appropriate books to children, ages 6 months through 5 years, and advise parents about the importance of reading aloud.
- As a result of this evidence-based intervention, parents learn new ways to stimulate their children's literacy development, have more books in their home, and read to their children more. Parents are supported as their children's first and most important teachers, and children grow up to become readers.
- The first five years of life offer a critical window for learning, with rapid brain development that does not occur at any other time. Many children, especially from low-income families, are not read to from birth. Children who grow up without sufficient exposure to language arrive at school without basic literacy skills, and often struggle with reading in early grades.
- Reach Out and Read delivers results. Our program is a proven intervention, supported by **15 independent, published research studies**. During the preschool years, children served by Reach Out and Read score three to six months ahead of their non-Reach Out and Read peers on vocabulary tests, preparing them to start school on target.
- Reach Out and Read medical providers work with families to prepare all children to enter kindergarten ready to read, learn, and succeed. **Research shows that children who start school on track are more likely to reach their full educational, social, and life potential.**

THE ANNUAL IMPACT: 4 MILLION CHILDREN SERVED. 6.5 MILLION BOOKS DISTRIBUTED. 20 THOUSAND MEDICAL PROVIDERS. 5 THOUSAND PROGRAM SITES. 50 STATES AND D.C.

For more information, visit www.reachoutandread.org

reachoutandread

©2013 Reach Out and Read, Inc. All rights reserved. NAT1PG-02_12/13

¹¹⁷ <http://www.reachoutandread.org/FileRepository/One_Pager_English.pdf> ultimo accesso: 22/05/2014.

Bookstart

Bookstart nasce all'Università di Birmingham nel 1992 e copre circa il 90% del territorio del Regno Unito. Il programma è gestito da *Booktrust* (vedasi logo in figura 4), un ente di beneficenza indipendente, volto a stimolare le persone di tutte le età e le culture ad impegnarsi con i libri introducendole nell'affascinante mondo della lettura¹¹⁸. *Bookstart* dona dei libri ad ogni bambino del Regno Unito per infondere, promuovere e creare l'amore per la lettura. Questo programma britannico è iniziato vedendo il coinvolgimento di 300 infanti¹¹⁹ ed opera attraverso un'azione di partenariato che coinvolge:

- biblioteche pubbliche;
- istituzioni educative;
- servizi sanitari.

Gli operatori sanitari tendono a consegnare il pacco bookstart gratuitamente ad ogni neonato durante i bilanci di salute (pacco al bilancio dei 6-9 mesi, pacco al bilancio dei 18-30 mesi e pacco al bilancio dei 36-48 mesi). Il pacco bookstart consiste in una borsa di tela contenente:

- due libri cartonati;
- un libro di ninne nanne;
- consigli su come condividere i libri insieme ad una lista di buoni libri per neonati;
- informazioni sulle biblioteche;
- un invito a frequentare le biblioteche.

In Inghilterra sono stati messi a disposizione fin dal 2006 due pacchi aggiuntivi: *Bookstart Plus* per i bebè di 18 mesi, e *Bookstart Treasure Chest*, rivolto ai piccoli di 3 anni¹²⁰.

Alcuni studi hanno dimostrato che le famiglie che hanno ricevuto i pacchi bookstart hanno ottenuto dei vantaggi:

- i bambini tendono a guardare i libri come la loro attività preferita;
- i genitori sono maggiormente propensi a parlare di storie con il loro bambino;
- parlare di storie aiuta i bambini a sviluppare competenze successive nella lettura;
- i bambini hanno un inizio entusiastico nella vita e saranno maggiormente pronti quando inizierà la scuola¹²¹.

¹¹⁸ In: <<http://www.bookstart.org.uk/about-us/who-we-work-with/>> ultimo accesso: 22/05/2014.

¹¹⁹ In : <<http://www.bookstart.org.uk/about-us/history/>> ultimo accesso: 22/05/2014.

¹²⁰ In: <<http://www.liberweb.it/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=1630&mode=thread&order=0&thold=0&topic=22>> ultimo accesso: 22/05/2014.

Ulteriore sviluppo all'interno del programma Bookstart è dato dalle confezioni *Booktouch*. Si tratta di confezioni per bambini ipovedenti o non vedenti. Tali bambini, oltre ai due pacchi standard del Bookstart, hanno diritto a questo ulteriore pacchetto. Due sono i pacchi Booktouch disponibili:

- Booktouch per i bambini più piccoli (0-2 anni);
- Booktouch per i bambini più grandi (2-4 anni).

Entrambe le confezioni contengono:

- due libri touch and feel;
- un opuscolo di consigli su come condividere i libri con bambini non vedenti o ipovedenti;
- un libro che funge da guida alla selezione di ulteriori importanti libri;
- un opuscolo che elenca servizi utili relativi alla lettura;
- un Cd e un libretto Bookstart¹²².

Figura 4: Logo di Bookstart¹²³



Bookstart

Est. 1992 by BOOKTRUST

¹²¹ In: <<http://www.bookstart.org.uk/professionals/about-bookstart-and-the-packs/research/>> ultimo accesso: 23/05/2014.

¹²² In: <<http://www.bookstart.org.uk/bookstart-packs/Bookstart-for-all/booktouch/>> ultimo accesso: 11/07/2014.

¹²³ In: <<http://monteney.sheffield.sch.uk/blogs/Nursery/wp-content/uploads/2011/03/8bookstart-logo.jpg>> ultimo accesso: 11/07/2014.

Nati per leggere

*“Leggimi subito, leggimi forte
Dimmi ogni nome che apre le porte
Chiama ogni cosa, così il mondo viene
Leggimi tutto, leggimi bene
Dimmi la rosa, dammi la rima
Leggimi in prosa, leggimi prima”¹²⁵.*



Nati per Leggere

Figura 5: Logo di Nati per leggere¹²⁴

Nati per leggere è il progetto italiano, senza fini di lucro, sorto nel 1999. È promosso dall'alleanza tra bibliotecari e pediatri, ed è la collaborazione di queste due figure professionali che permette di distinguere il progetto italiano dai due progetti americani descritti precedentemente. Esso ha coinvolto le seguenti associazioni: l'Associazione Culturale Pediatri (ACP)¹²⁶, che riunisce tremila pediatri con fini esclusivamente culturali; l'Associazione Italiana Biblioteche (AIB)¹²⁷, che associa oltre quattromila tra bibliotecari, biblioteche, centri di documentazione, servizi di informazione operanti nei diversi ambienti della professione; il Centro per la Salute del Bambino - ONLUS (CSB)¹²⁸, che ha come fini statutarie attività di formazione, ricerca e solidarietà per l'infanzia. L'alleanza tra bibliotecari e pediatri nasce dall'esigenza della società di sostenere concretamente lo sviluppo dell'abitudine di leggere ai bambini dall'età prescolare. Il progetto è attivo su tutto il territorio nazionale con circa 400 progetti locali che coinvolgono 1195 comuni italiani. Nati per leggere ha l'obiettivo di promuovere l'incontro del bambino con il libro fin dall'età compresa tra i 6 mesi e i 6 anni utilizzando, tra le varie strategie, la lettura ad alta voce. Cuore del progetto è che ogni bambino ha il diritto di essere protetto: dalla malattia, dalla violenza, dalla mancanza di adeguate occasioni di sviluppo affettivo e cognitivo. È documentato da molti studi come una continua lettura ad alta voce da parte dell'adulto al bambino, in età prescolare, abbia beneficio, o meglio, abbia una positiva influenza sia dal punto di vista relazionale che cognitivo:

- dal punto di vista *relazionale* perché risulta essere un'opportunità di relazione tra bambino e genitore;

¹²⁴ In: <<http://www.natiperleggere.it/fileadmin/template/main/pic/logo.gif>> ultimo accesso: 11/07/2014.

¹²⁵ In: <<http://www.natiperleggere.it/>> ultimo accesso: 23/05/2014. B. Tognolino (scrittore e sceneggiatore italiano) ha scritto nell'ottobre 2010 questa poesia per il sito web del progetto Nati per leggere.

¹²⁶ Per saperne di più visitare il sito: <www.acp.it>.

¹²⁷ Per saperne di più visitare il sito: <www.aib.it>.

¹²⁸ Per saperne di più visitare il sito: <www.csonlus.org>.

- dal punto di vista *cognitivo* poiché permette di sviluppare più precocemente e in miglior modo la comprensione del linguaggio e la capacità di lettura.

Oltre a queste due positive influenze, contribuisce a creare l'*abitudine a leggere*, che si protrae nel tempo¹²⁹. La lettura a voce alta contiene molti significati legati a modelli di comunicazione positivi e affettivi che influiscono in modo rilevante sullo sviluppo emotivo del bambino. Essa è considerata l'attività più importante per l'acquisizione delle competenze necessarie per il successo nella lettura. Con la lettura il bambino si appropria gradualmente della lingua madre, delle sue parole, della sua forma e struttura. Tutto ciò gli permetterà di costruire le proprie strutture mentali per poter capire i rapporti e le distanze spazio-temporali¹³⁰.

Il progetto affonda le sue radici negli studi sulla “*emergent literacy*”. Con il termine *emergent literacy* si vuole intendere l'alfabetizzazione precoce, lo sviluppo delle condizioni e competenze per imparare a leggere e la precoce capacità di risolvere problemi di crescente difficoltà che implicano la comprensione di testi scritti¹³¹. Le competenze necessarie affinché il bambino impari a leggere e a scrivere molto precocemente, possono essere sintetizzate in:

- sviluppo del linguaggio orale: arricchimento del vocabolario;
- competenze fonologiche: si sviluppano passando dalle sillabe, alle rime, fino alla miscelazione dei fonemi che si verifica solo nel momento in cui il soggetto inizia a leggere;
- conoscenze del linguaggio scritto e delle sue regole e convenzioni. La conoscenza del linguaggio scritto si divide in: conoscenza delle *convenzioni* della scrittura, conoscenza delle *funzioni* della scrittura e conoscenza dell'*alfabeto*.

È importante tenere in considerazione che queste capacità evolvono diversamente in ogni bambino. Fattori che ne influenzano lo sviluppo sono le capacità innate, il tipo e il tempo di lettura in famiglia, il desiderio di apprendere e l'esposizione del bambino ad attività letterarie. I bambini che hanno difficoltà di lettura sono quelli che iniziano la scuola con minori competenze verbali, minore abilità fonologica, minore conoscenza delle lettere, minore familiarità con il processo di lettura e tutto ciò andrà a colpire maggiormente le fasce sociali deboli¹³². È quindi evidente come

¹²⁹ In: <<http://www.natiperleggere.it/index.php?id=5>> ultimo accesso: 23/05/2014.

¹³⁰ Le ricerche dimostrano che nei periodi più sensibili (primi mesi, anni di vita) la quantità di materia grigia (essenzialmente i neuroni e le loro connessioni) può quasi raddoppiare nell'arco di un anno e che questo processo, sebbene la crescita del cervello continui durante tutta l'infanzia, è seguito da una drastica perdita di quella parte di tessuto e di cellule che non vengono utilizzati. Le abilità cognitive associate alla condivisione del libro, come la memoria, la creatività, la comprensione, la nomina e l'indicare le figure, assicurano che le connessioni cerebrali persistano. *Cervello e lettura* <<http://www.natiperleggere.it/index.php?id=95>>ultimo accesso: 23/05/2014.

¹³¹ Lombello D., *Novel e romance: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*, op. cit., p. 46.

¹³² In: <<http://www.natiperleggere.it/index.php?id=95>> ultimo accesso: 17/07/2014.

nell'infanzia lo sviluppo delle competenze linguistiche, la confidenza verso la lettura, la proprietà di linguaggio, la capacità di mantenere l'attenzione e la concentrazione, il livello di autostima e la sicurezza, siano strettamente legati tra loro.

Negli ultimi anni il progetto ha avuto una notevole diffusione vedendo il coinvolgimento di un numero sempre maggiore di operatori e servizi per l'infanzia, tra cui:

1. i *pediatri*, i quali devono:

- consigliare ai genitori di leggere storie ai propri bambini fin dal primo anno di vita;
- rinforzare il consiglio di leggere ai figli con la distribuzione di materiali informativi sull'importanza della lettura ai bambini in età prescolare;
- sensibilizzare i genitori sull'importanza della lettura ai bambini fin dalla più tenera età, distribuire i materiali informativi e fare dono di un libro al bambino durante le visite per i controlli di salute, perché questo rende più efficace il consiglio e aumenta la probabilità che il libro venga letto.

2. i *bibliotecari*, i quali devono:

- allestire spazi adeguati per l'accoglienza dei piccoli lettori e dei loro genitori in biblioteca;
- costituire un'adeguata offerta libraria per bambini in età prescolare;
- promuovere la conoscenza delle proposte di lettura adatte ai bambini più piccoli;
- organizzare e coordinare le iniziative di sensibilizzazione e formazione alla lettura precoce, rivolte agli operatori coinvolti (bibliotecari, pediatri, operatori socio-sanitari, volontari).

3. gli *operatori socio-culturali*, gli *insegnanti*, gli *enti* e le *associazioni*, i quali devono:

- leggere ai bambini;
- portare i bambini in biblioteca;
- sensibilizzare i genitori all'iniziativa;
- creare uno spazio lettura anche utilizzando il prestito di libri della biblioteca.

4. i *pedagogisti*, i quali devono:

- formare gli insegnanti sull'importanza della lettura;
- individuare strategie per avvicinare i bambini al libro.

5. i *centri famiglia*, i quali:

- possono collaborare informando e sensibilizzando sul progetto.

6. i *centri didattici*, i quali:

- possono allestire spazi per la lettura con libri per bambini da 0 a 5 anni¹³³.

2.3 COSA leggere ai bambini

Quando i bambini sono molto piccoli ciò che è importante tener in considerazione è che l'obiettivo principale è trasmettere la *passione* e il *piacere* di leggere e non trasmettere i contenuti¹³⁴. Non si può insegnare il piacere di leggere, ma si possono creare le condizioni affinché esso nasca e si sviluppi¹³⁵. Fino ai quattro-cinque anni, i bambini, si trovano nella fase imitativa più forte e ciò che suscita desiderio di imitazione è l'allegria, la vivacità e l'entusiasmo. I bambini, infatti, tendono ad imitare con maggior piacere quanto diverte e coinvolge emotivamente gli adulti¹³⁶. Attraverso l'atteggiamento dell'adulto il bambino assorbe messaggi importanti. Ad esempio, se il bambino vede l'adulto che tratta il libro come qualcosa di speciale, cui si deve un particolare rispetto, col tempo impara a maneggiare il libro, a girare le pagine, a notare che c'è un verso giusto per osservare le immagini¹³⁷. Il coinvolgimento emozionale, la partecipazione genuina, l'amore, il piacere e l'interesse per la lettura creano un *atteggiamento contagioso*. Il contagio, per definizione, coinvolge a catena una moltitudine di persone così, dall'adulto educatore, il contagio passa verso un nuovo amante della lettura, il quale a sua volta sarà fonte di contagio per qualcun altro. Questo sta a significare che se le attività di promozione della lettura sostengono *in primis* il coinvolgimento emozionale del lettore, si viene a creare un nuovo nucleo di promozione nel lettore medesimo¹³⁸.

¹³³ In: <<http://www.natiperleggere.it/index.php?id=6>> ultimo accesso: 17/07/2014.

¹³⁴ Merletti R., *Leggere ad alta voce*, op. cit., p. 68.

¹³⁵ Detti E., *Il piacere di leggere*, op. cit., p. 84.

¹³⁶ Merletti R., *Leggere ad alta voce*, op. cit., p. 68.

¹³⁷ Merletti R., *Libri e lettura da 0 a 6 anni*, op. cit., pp. 14-15.

¹³⁸ Lombello D., *Novel e romance: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*, op. cit., p. 44.

2.3.1 Quali sono i libri da leggere ad alta voce?

Relativamente alla questione dell'importanza della lettura ad alta voce nei bambini dai 0 ai 6 anni, una domanda che può sorgere è “Quali sono i libri da leggere ad alta voce?”. A tal proposito Merletti afferma che libri da leggere ad alta voce sono:

- quelli con cui ci si sente a proprio agio, ovvero libri che non suscitino interrogativi a cui non si sa dare risposta;
- quelli che piacciono particolarmente;
- quelli che non richiedono specificatamente la presenza dell'immagine per essere apprezzati in modo completo. Scopo della lettura è quello di aiutare il bambino a creare immagini mentali. Quindi importante è l'alternanza di libri illustrati e libri caratterizzati unicamente dal codice verbale;
- quelli che contengono molte azioni;
- quelli che non vanno troppo oltre le capacità di comprensione dei bambini a cui ci si sta rivolgendo, altrimenti si rischia di perdere l'attenzione del bambino¹³⁹.

2.3.2 La lettura nei diversi stati evolutivi del bambino

Nella scelta di un libro è necessario, inoltre, tenere in considerazione gusti, interessi, esperienza di lettura e fasi dello sviluppo cognitivo del bambino verso cui ci si sta volgendo. Importante sono da ricordare brevemente gli stadi evolutivi di Piaget, i quali non sono da considerarsi in modo rigido, poiché ogni bambino ha un proprio percorso di sviluppo¹⁴⁰. Quattro sono gli stadi evolutivi individuati dallo psicologo svizzero e vengono descritti di seguito.

1. Stadio *sensomotorio* (dalla nascita ai due anni). Il bambino impara a conoscere la realtà attraverso i sensi e il movimento¹⁴¹. Il bambino ha bisogno di esplorare il libro con gli occhi, ma mettendo in moto tutti e cinque i sensi¹⁴². Di quali libri ha bisogno il bambino nei suoi primi due anni di vita? Nei primi due anni ha bisogno di una grande varietà di libri perché la sua crescita procede a ritmi vertiginosi e le sue esigenze cambiano con altrettanta rapidità¹⁴³.

¹³⁹ Merletti R., *Libri e lettura da 0 a 6 anni*, op. cit., pp. 21-22.

¹⁴⁰ Merletti R., *Leggere ad alta voce*, op. cit., p. 77.

¹⁴¹ Ibidem.

¹⁴² Ivi, p. 88.

¹⁴³ Ivi, p. 78.

Per il bambino tra zero e un anno, i libri adatti da leggere sono quelli da “leggere con il corpo”, fatti di materiali morbidi e manipolabili. Grande importanza qui assume l'offerta di materiale sonoro, ritmico e musicale¹⁴⁴.

Il primo contatto con i libri è di tipo tattile: servono libri di stoffa, di plastica e di spugna. Libri che non sono altro che giocattoli, ma giocattoli che hanno forma di libro, si sfogliano e la loro conoscenza faciliterà l'incontro successivo con i libri di cartone¹⁴⁵.

Un esempio di libri sono i *cartonati classici*. Si tratta di libri di piccolo formato, quadrati con pagine di cartone robusto, gli angoli arrotondati e lavabili. Oggi, a tali cartonati, si aggiungono libri di forma variabile, riproducenti la forma dell'oggetto o dell'animale di cui si parla, con l'aggiunta di altri oggetti per favorirne l'utilizzo anche come giocattolo¹⁴⁶. Per il loro essere anche oggetti, i libri risvegliano tutti i nostri sensi¹⁴⁷. L'adulto dovrebbe aiutare il bambino in questa fascia d'età ad immergersi in un mare di suoni e parole, stimolando il suo desiderio di impossessarsene e ripeterli¹⁴⁸.

Per il bambino tra uno e due anni i libri occorre proporre un libro che:

- offra la possibilità di esperienze sensoriali multiple;
- inviti alla partecipazione e alla interazione associando oggetti con parole;
- offra la possibilità di un semplice botta e risposta;
- contenga illustrazioni che riproducano in modo chiaro oggetti di immediata riconoscibilità;
- contenga relazioni di causa-effetto¹⁴⁹.

Un esempio di libri sono i *libri con i buchi*. Sono caratterizzati da funzioni diverse. Infatti i buchi possono essere espediente per rendere più interessante la fruizione dal punto di vista tattile e non essere legati al contenuto del libro o possono lasciar intravedere il contenuto della pagina successiva e favorire un procedimento di previsione¹⁵⁰.

¹⁴⁴ Merletti R., *Libri e lettura da 0 a 6 anni*, op. cit., p. 28.

¹⁴⁵ Merletti R., *Leggere ad alta voce*, op. cit., p. 89.

¹⁴⁶ Ivi, p. 30.

¹⁴⁷ Merletti R., *Leggimi forte*, Milano, Salani, 2006, op. cit., p. 30.

¹⁴⁸ Merletti R., *Libri e lettura da 0 a 6 anni*, op. cit., p. 14.

¹⁴⁹ Ivi, p. 31.

¹⁵⁰ Ivi, p. 32.

1. stadio *preoperativo* (dai due ai sette anni). Prende questo nome poiché precede lo stadio che avvia le operazioni logiche. La capacità di ragionamento è caratterizzata da “ismi” che determinano un pensiero magico ed egocentrico. Gli “ismi” sono credenze e convinzioni che l'essere umano usa in realtà anche da adulto poiché primitive¹⁵¹. Piaget descrive i principali ismi nel: realismo¹⁵², animismo¹⁵³, finalismo¹⁵⁴ e artificialismo¹⁵⁵, momenti segnati da cambiamenti travolgenti e caratterizzati nella prima parte dall'esplosione della capacità linguistica. Il dialogo con l'adulto ha una valenza insostituibile e la “lettura” congiunta nei primi anni di età ha rilevanza straordinaria nel processo di acquisizione del linguaggio. Attraverso l'esperienza diretta il bambino, oltre all'acquisizione del linguaggio, si impadronisce di ulteriori concetti fondamentali: riconosce forme, gradualmente lettere e numeri, capisce che parole ed oggetti sono cose diverse, comprende la relazione tra simboli grafici impressi su una pagina e suono delle parole¹⁵⁶.

Di quali libri ha bisogno il bambino in questa fase della vita?

A due anni, sotto il profilo psicologico il bambino è caratterizzato da un forte egocentrismo e interesse per tutto quanto fa parte del suo universo conoscitivo e affettivo¹⁵⁷. Tende ad essere attratto, quindi, da storie che gli permettano di identificarsi con il protagonista. Le prime storie, quelle più amate e gradite dai bambini, saranno le sue, quelle di cui lui stesso è protagonista. Un libro che non dovrebbe mancare nella biblioteca di nessun bambino è proprio quello che racconta la sua storia. Un libro che oltre a raccogliere fotografie, contenga disegni, illustrazioni di oggetti di uso quotidiano e racconti le sue imprese, trasformando così la sua impresa in storia¹⁵⁸.

¹⁵¹ Vianello R., *Psicologia dello sviluppo*, Bergamo, edizioni juonior, 2009, pp. 122-123.

¹⁵² Il realismo è la tendenza a dare realtà ad ogni evento reale, mentale ed immaginario. Da un punto di vista educativo è fondamentale che l'educatore eviti la confusione tra immaginazione e realtà pericolosa, non solo a livello logico, ma anche emotivo. Quindi le paure devono essere combattute per non standardizzarsi in realtà immaginarie.

¹⁵³ L'animismo è la tendenza ad attribuire anima a tutto ciò che accade contro l'io o a favore dell'io. È una tendenza forte che, se non accompagnata educativamente resta, anche disturbante nell'adulto.

¹⁵⁴ Il finalismo è la tendenza che porta i bambini a trovare come causa degli eventi solo la causa finale, cioè lo scopo. Tutto ciò che esiste ha uno scopo e lo scopo di tutti gli scopi è il bambino. Questa tendenza ha manifestazioni particolarmente forti con manifestazioni evidenti, soprattutto in adolescenza e nelle relazioni affettive.

¹⁵⁵ L'artificialismo è la tendenza a cercare l'artefice delle cose. Per il bambino l'artefice delle cose è il genitore, poiché fin dalla nascita si occupa di lui e dei suoi bisogni.

¹⁵⁶ Merletti R., *Leggere ad alta voce*, op. cit., pp. 78-79.

¹⁵⁷ Merletti R., *Libri e lettura da 0 a 6 anni*, op. cit., p. 32.

¹⁵⁸ Merletti R., *Leggere ad alta voce*, op. cit., p. 79.

A tre anni il bambino, non essendo ancora in grado di trattenere un'immagine in modo costante e avendo un tempo di attenzione limitato, trova maggiormente piacevoli le fiabe semplici con struttura scandita (caratterizzate dalla ripetizione delle azioni) o cumulativa (dove lo stesso elemento narrativo compare più volte ed ogni volta è ripetuto ed ampliato)¹⁵⁹. Il bambino di tre-quattro anni, inoltre, ha la capacità di memorizzare semplici sequenze e desiderio di ripetere quanto memorizzato. Importanza, quindi, assumono le storie in rima e altri testi che sfruttino la capacità di una facile memorizzazione. Questa è anche la fase ideale per l'albo illustrato, di cui tratterò successivamente, da “leggere” insieme all'adulto¹⁶⁰.

Dai cinque anni inizia la fase più propizia alla lettura sistemica delle fiabe tradizionali. È stato rilevato che i bambini traggono il massimo del piacere dalla lettura e dall'ascolto delle fiabe tra i sei e gli otto anni perché il modo in cui si struttura il loro pensiero è simile al modo in cui si strutturano gli elementi narrativi delle fiabe¹⁶¹.

3. stadio *operativo concreto* (dai sette agli undici anni). Il modo di pensare del bambino diventa più ordinato e sistemico oltre che più flessibile. La distinzione tra realtà e fantasia, inoltre, si fa via via più netta. L'accresciuta capacità di ragionamento e l'abilità di risolvere i problemi inducono facilmente i bambini a credere di essere capaci di operare come gli adulti. Di quali libri ha bisogno il bambino in questa fase della vita? Quanto affermato fa prediligere libri di genere realistico, che implicino la soluzione di enigmi e misteri. Il desiderio di mettersi alla prova, inoltre, porta i bambini di quest'età ad appassionarsi ai libri di avventura in cui il protagonista si misura con situazioni al limite della sopravvivenza¹⁶².
4. stadio *operativo formale* (inizia negli anni della preadolescenza). Il pensiero formale è il pensiero al suo massimo livello. Consiste nella capacità di condurre ragionamenti logicamente corretti senza la necessità di partire da un dato di esperienza e di verificare la conclusione del ragionamento attraverso un dato di esperienza¹⁶³. Questo stadio è caratterizzato da un modo di pensare astratto e teorico che non dipende più dall'evidenza concreta, rendendo possibile la formulazione di ipotesi che conducono a conclusioni logiche. La familiarità

¹⁵⁹ Ivi, p. 80.

¹⁶⁰ Merletti R., *Libri e lettura da 0 a 6 anni*, op. cit., p. 35.

¹⁶¹ Ivi, p. 80.

¹⁶² Merletti R., *Leggere ad alta voce*, op. cit., pp. 80-81.

¹⁶³ Vianello R., *Psicologia dello sviluppo*, op. cit., pp. 109-110.

con i processi simbolici conduce alla comprensione di libri sempre più complessi¹⁶⁴. I libri per adulti che spesso i bambini, in questa fascia d'età, sarebbero in grado di leggere, non soddisfano il loro pressante bisogno di ricerca di identità, la necessità di sapere che non è solo a sperimentare la sconvolgente serie di cambiamenti che si verifica nella loro vita: il distacco familiare, i rapporti con il proprio corpo in continua trasformazione, i primi rapporti con l'altro sesso, le insidie e le tentazioni di un mondo che finora hanno solo guardato dal di fuori. I libri aiuteranno il bambino a mantenere un contatto vitale con la lettera, perché sanno parlargli in modo diretto di lui stesso, argomento che supera qualsiasi altro in interesse ed intensità¹⁶⁵.

Catarsi ha proposto una classificazione orientativa dei libri per bambini, per passare gradualmente dal semplice al complesso. I livelli sono sei¹⁶⁶:

1. 1° livello: dai 13 ai 14 mesi. Libri di immagini semplici che colleghino figura ed oggetto concreto;
2. 2° livello: dai 15 ai 18 mesi. Libri che favoriscono il riconoscimento di un oggetto e della sua funzione, che presentano le successive trasformazioni di un oggetto, che presentano un oggetto prima isolato e poi in un contesto che ne esalta la funzione;
3. 3° livello: dai 18 mesi. Caratterizzato dalle protostorie, ovvero, uno stesso elemento o personaggio viene presentato ripetutamente in una serie di situazioni analoghe ma rappresentate da elementi variati;
4. 4° livello: dai 20 ai 22 mesi. Libri caratterizzati da storie brevi. Sequenze di situazioni in cui avvengono azioni semplici;
5. 5° livello: dai 30 mesi. Libri caratterizzati da storie gradualmente più complesse. Molto apprezzati sono i libri che raccontano di *routines* domestiche;
6. 6° livello: dai 36 mesi. Libri con storie complesse, *albi illustrati* con più personaggi e avvenimenti fantastici, con storie di paura. Libri che soddisfino la curiosità nascente del bambino.

¹⁶⁴ Merletti R., *Leggere ad alta voce*, op. cit., pp. 80-81.

¹⁶⁵ Ivi, pp. 81-82.

¹⁶⁶ In: <http://www.mastercoordinamentopedagogico.unifi.it/eric_carle/Leggere%20e%20capire.pdf> ultimo accesso: 13/07/2014.

2.3.3 L'albo illustrato

La lettura per l'infanzia, da sempre, svolge un ruolo importante nello sviluppo del bambini perché, narrando, lo educa¹⁶⁷. Negli *albi illustrati* per l'infanzia, la valenza educativa del libro si amplia ulteriormente in quanto le illustrazioni, più che le parole, tendono a depositarsi col tempo nella memoria di un bambino¹⁶⁸. Questo emerge da quanto affermato da Farnè:

*“Le illustrazioni costituiscono un'esperienza di “lettura parallela” a quella del testo scritto, ovviamente diversa da questo per il linguaggio utilizzato, ma altrettanto importante dal punto di vista dei possibili esiti educativi. In molti casi sono proprio le figure più che le parole a depositarsi col tempo nella memoria di un bambino, come segni indelebili di una lettura di cui quelle immagini sono autentici emblemi”*¹⁶⁹.

Che cos'è il *picturebook*?

Gli albi illustrati o “lettura a colori”¹⁷⁰, altresì denominati *picturebooks*, sono un prodotto del mercato editoriale per ragazzi. Tradizionalmente utilizzato con i bambini di asilo nido e scuola dell'infanzia, come strumento di iniziazione al piacere di leggere, si sta rilevando risorsa anche per la promozione della lettura nei ragazzi più grandi¹⁷¹.

In termini generali, si può definire un prodotto editoriale che usa due codici: il codice iconico (l'illustrazione) e il codice verbale (il testo)¹⁷². Dagli anni '80 del Novecento il *picturebook* diventa oggetto di studio con una crescente fioritura di saggi accademici che hanno contribuito ad arricchire il dibattito sulla natura, sulle caratteristiche e sulle dinamiche dell'albo illustrato. Pur nella consapevolezza di quanto sia articolato ed esteso il dibattito internazionale, è doveroso dar conto di alcune riflessioni teoriche sull'albo illustrato¹⁷³. Tra i vari studiosi possiamo ricordare:

- Lewis, il quale sostiene che il *picturebook* sia un *processo dinamico* e funzioni secondo una *modalità ecologica*, ovvero un ecosistema in miniatura caratterizzato da flessibilità e com-

¹⁶⁷ Cambi F., Cives G., *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, Pisa, ETS, 1996, p. 48.

¹⁶⁸ Campagnaro M., *Narrare per immagini. Uno strumento per l'indagine critica*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012, p. 15.

¹⁶⁹ Farnè R., *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Bologna, Zanichelli, 2002, p. 115.

¹⁷⁰ Questa espressione è stata utilizzata per la prima volta dalla studiosa francese J. Despinette.

¹⁷¹ Lombello D., *Novel e romance: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*, op. cit., p. 94.

¹⁷² Merletti R., *Libri e lettura da 0 a 6 anni*, op. cit., p. 42.

¹⁷³ Lombello D., *Novel e romance: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*, op. cit., p. 95.

plexità e condizionato dagli sviluppi tecnologici, dai cambiamenti sociali e culturali e dalle innovazioni artistiche che ne plasmano la forma e i contenuti¹⁷⁴;

- Bader, parlando di *picturebook*, usa il termine *prodotto*. Con tale espressione vuole affermare che il *picturebook* non è una semplice somma di parole ed immagini, ma il risultato dinamico di un'operazione di compenetrazione di diversi codici comunicativi e relazionali¹⁷⁵. Nell'albo illustrato di Sendak, *Nel Paese dei Mostri Selvaggi*¹⁷⁶, ad esempio, l'autore introduce nella narrazione l'uso dinamico delle illustrazioni e degli spazi non illustrati, facendoli variare in rapporto agli stati d'animo del protagonista.
- Nikolajeva e Scott. Esse affermano che il *picturebook* sia una *forma d'arte* basata su due livelli di comunicazione: la comunicazione visiva con la funzione di descrivere e la comunicazione verbale con la funzione di narrare. Sostengono, inoltre, che abbia una *natura dinamica*. Questa natura si manifesta attraverso spazi bianchi da riempire (*textual gaps*), nei quali agisce l'azione interpretativa del lettore¹⁷⁷. Quindi il lettore è coinvolto attivamente alla costruzione del significato del testo.

Come funziona l'albo illustrato?

Nell'albo illustrato, secondo Nikolajeva e Scott, ci sono diverse modalità di interazione tra testo-immagine¹⁷⁸. Quattro sono le relazioni:

1. relazione simmetrica, in cui parole e figure raccontano la medesima cosa;
2. relazione complementare, in cui parole e figure colmano gli stessi spazi bianchi;
3. relazione di arricchimento, in cui parole e figure dilatano la reciproca narrazione;
4. relazione di contrappunto, in cui parole e figure raccontano due storie dipendenti, apparentemente contrapposte¹⁷⁹.

¹⁷⁴ Ivi, pp. 95-96.

¹⁷⁵ Ivi, p. 98.

¹⁷⁶ L'albo *Nel Paese dei Mostri Selvaggi* viene pubblicato, per la prima volta, negli USA nel 1963. L'autore, Maurice Sendak, è considerato uno dei più grandi illustratori di libri per bambini. L'opera, che rappresenta una pietra miliare nel panorama della lettura per ragazzi, narra le vicissitudini di un bambino incontenibile, Max, che, punito dalla mamma per le sue briconate, viene spedito a letto senza cena. Nel chiuso della sua stanza, Max compirà un (fantastico e metaforico) viaggio nel paese dei mostri selvaggi, da cui farà ritorno pacificato e pronto a riprendere la sua vita ordinaria, nella fattispecie rappresentata dalla scodella fumante della cena (M. Sedak, *Nel Paese dei Mostri Selvaggi*, Milano, Babalibri, 1999).

¹⁷⁷ Campagnaro M., *Narrare per immagini. Uno strumento per l'indagine critica*, op. cit., p. 33.

¹⁷⁸ Nikolajeva M., Scott C., *How picturebooks work*, New York, Routledge, 2006, p. 11.

¹⁷⁹ Campagnaro M., *Narrare per immagini. Uno strumento per l'indagine critica*, op. cit., p.34.

Le diverse modalità di interazione testo-immagine creano nel lettore diversi livelli di dinamicità e alimentano nel lettore quello che Bader definisce “la tensione di girare la pagina”¹⁸⁰. Quindi la lettura di un albo porta il lettore a partecipare attivamente alla costruzione del significato del testo. L'immagine dà concretezza, contorni e fisionomia ai personaggi, ai luoghi e alle azioni, il che consente al lettore di seguire la vicenda con una maggiore tensione emotiva¹⁸¹.

I codici comunicativi del picturebook

Dallari, nell'opera *In una notte di luna vuota*¹⁸², rileva come l'albo illustrato sia composto da cinque codici interagenti:

1. *codice verbale*. Si riferisce all'uso di parole per descrivere un'azione, una situazione, un contesto, un atteggiamento, uno stato d'animo¹⁸³;
2. *codice iconico*. Si riferisce all'utilizzo di parole, attraverso cui l'autore narra una storia, le azioni e le vicissitudini dei protagonisti;
3. *codice grafico*. Si riferisce agli elementi compositivi della pagina, quali il registro grafico, l'orientamento delle immagini, la scelta del *font* e del formato, la relazione compositiva tra i diversi codici¹⁸⁴;
4. *codice tipografico*. Si riferisce alla scelta della carta, della forma, dell'applicazione di altri materiali sulla pagina del libro, della rilegatura, della cura e della qualità del processo di stampa. Qui si possono citare, ad esempio, i vari “*progetti libro*” di Bruno Munari¹⁸⁵;
5. *codice del mediatore e della modalità con cui avviene la lettura*. Si riferisce al ruolo che può assumere l'adulto-mediatore che interviene inserendosi nella relazione: l'adulto che legge, il bambino che guarda, l'oggetto-libro che si apre all'interpretazione di entrambi. Il compito dell'adulto è di sollecitare la possibilità di un incontro fra il lettore e il libro¹⁸⁶.

Questi cinque codici sono stati integrati dalla nuova categoria del codice relazionale¹⁸⁷. Si riferisce alle modalità scelte dall'autore/illustratore per costruire il dialogo. L'utilizzo di mezzi visivi e

¹⁸⁰ Lombello D., *Novel e romance: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*, op. cit., p. 97.

¹⁸¹ Detti E., *Il piacere di leggere*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, op. cit., p. 63.

¹⁸² Dallari M., *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, Trento, Edizioni Erickson, 2008, p. 171.

¹⁸³ Lombello D., *Novel e romance: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*, op. cit., p. 101.

¹⁸⁴ Ibidem.

¹⁸⁵ Campagnaro M., *Narrare per immagini. Uno strumento per l'indagine critica*, op. cit., p. 43.

¹⁸⁶ Lombello D., *Novel e romance: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*, op. cit., p. 105.

¹⁸⁷ Ivi, p. 101.

testuali sollecita nel lettore un crescente coinvolgimento nella storia e facilita l'instaurazione di una "relazione" fra il lettore e l'oggetto libro¹⁸⁸.

I cinque codici sono strettamente interconnessi tra di loro e tale connessione porta a far sì che non esista un'unica lettura organica della storia. Gli albi illustrati della modernità si aprono all'ambiguità e alla non-linearità, rifiutando unità, totalità e chiusura¹⁸⁹.

Il linguaggio iconico negli albi illustrati

Per comprendere la varietà del linguaggio iconico utilizzato negli albi illustrati è importante prestare una distinzione tra due grandi famiglie:

1. il linguaggio iconico denotativo, in cui l'immagine è ancorata al testo e assume una funzione di supporto. L'interpretazione della storia è univoca e, quindi, non c'è una libera interpretazione del testo. Il testo assume un significato esplicito e il finale è chiuso¹⁹⁰;
2. il linguaggio iconico connotativo, in cui l'immagine non è ancorata al testo e assume la funzione sia di supporto che di racconto di una storia parallela. L'interpretazione della storia non è univoca e, pertanto, c'è una libera interpretazione del testo. Il testo assume un significato di ambiguità e il finale è aperto¹⁹¹.

2.3.4 I Prelibri o "Progetti libro" di Bruno Munari

I *Prelibri*, creati da Bruno Munari e pubblicati per la prima volta nel 1980 da Danese, configurano una sorta di palestra, abbecedario, grado zero del libro, dove i lettori sono invitati ad esplorare dodici libretti di formato quadrato 10 x 10 centimetri, adatti a mani di bambini di tre anni, di materiali e colori diversi come carta lucida rossa, legno chiaro, panno-spugna arancione, panno rosa, cartoncino verde, cartoncino cuoio, fibralin, vipla, plastica rigida e cartone grigio¹⁹² (Figura 6). Ognuno riporta in copertina la parola "LIBRO", sia nella prima sia nella quarta, quindi non ha un verso giusto e sbagliato¹⁹³, non c'è una storia con un inizio ed una fine.

"Tutti sanno che i bambini amano farsi ripetere la stessa storia tante volte, e ogni volta il bambino se la fissa bene nella memoria, finché da adulto, decorerà la sua villa in campagna con i sette nani e Biancaneve di cemento colorato. Così si distrugge nel bambino la possibilità di avere

¹⁸⁸ Ivi, p. 106.

¹⁸⁹ Campagnaro M., *Narrare per immagini. Uno strumento per l'indagine critica*, op. cit., p. 48.

¹⁹⁰ Ivi, p. 51.

¹⁹¹ Ivi, p. 54.

¹⁹² Terrusi M., *Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2012, p. 45.

¹⁹³ Ibidem.

un pensiero elastico, pronto a modificarsi secondo l'esperienza e la conoscenza. Bisogna, finché si è in tempo, abituare l'individuo a pensare, a immaginare, a fantasticare, a essere creativo”

Così Munari nel suo libro *Da cosa nasce cosa* evidenzia bene cosa intende per *Prelibri*¹⁹⁴.

Figura 6: I Prelibri di Bruno Munari¹⁹⁵.



2.4 DOVE leggere con i bambini

Ciascun luogo ha un carattere speciale, che lo rende unico, isolato e fa tutt'uno con la lettura. Creare uno spazio specifico alla lettura è importante. Leggere è come entrare in un altro mondo ed è giusto che questo passaggio sia in qualche modo sottolineato. L'ambiente in cui si svolge la lettura dovrebbe essere raccolto, confortevole, ma con l'aiuto di qualche piccola modifica che lo renda insolito¹⁹⁶. Come dimostra ad esempio Merletti, infatti, leggere un racconto di paura al lume di cande-

¹⁹⁴ In: <http://pietrotripodidesignallievocorsob.blogspot.it/2012_04_01_archive.html> ultimo accesso: 14/07/2014.

¹⁹⁵ In: <http://the-publishing-lab.com/uploads/features/standard_images/publishing-lab_visual-writing_munari_10.jpg> ultimo accesso: 03/08/2014.

¹⁹⁶ Merletti R., *Leggere ad alta voce*, op. cit., p. 33.

la, in penombra, con le ombre proiettate sulle pareti, il volto del lettore debolmente illuminato, è una garanzia quasi certa di coinvolgimento totale, base per un'esperienza indimenticabile. Da evitare spazi in cui sono presenti fonti luminose troppo intense, e quindi troppo dispersive, e fonti sonore deleterie¹⁹⁷, ad esempio ambienti rumorosi.

Un ambiente favorevole alla lettura è, inoltre, un ambiente in cui i libri sono fisicamente accessibili. I libri, quando i bambini sono molto piccoli, non dovrebbero essere accatastati su scaffali alti, disposti su ripiani facilmente raggiungibili dai bambini stessi. In mancanza di uno spazio adeguato è preferibile collocarli in una scatola da appoggiare sul pavimento in modo che sia possibile “sfogliarli” individuando con facilità quello che più attrae in quel momento¹⁹⁸. Un ambiente favorevole alla lettura, dunque, è un ambiente in cui la lettura sia sempre vista come attività legittima e mai considerata una perdita di tempo¹⁹⁹.

La competizione con altri tipi di intrattenimento, soprattutto la televisione, dovrebbe essere sempre evitata, così come dovrebbero essere evitate moleste interruzioni determinate, ad esempio, da inopportuni squilli di cellulare. Com'è facilmente intuibile, nella delimitazione di uno spazio ottimale per la lettura ciò che più conta è lo spazio mentale. La quiete e la serenità esteriori, infatti, dovranno accompagnarsi ad una reale disponibilità interiore. Per questo è opportuno presentare l'attività di lettura come qualcosa di diverso dalle altre attività di gioco²⁰⁰.

Oltre agli spazi casalinghi, la lettura rivolta ai bambini ha trovato accoglienza, soprattutto negli ultimi vent'anni, in un numero crescente di luoghi che vengono di seguito approfonditi.

- *Asili nido e scuole dell'infanzia*, dove sono stati predisposti “angoli morbidi”²⁰¹. Da molto tempo ormai, infatti, di lettura si parla già nella scuola dell'infanzia dove le insegnanti propongono tutta una serie di attività che vengono definite propedeutiche alla lettura. La scuola dell'infanzia, infatti, ha come compito specifico quello di far maturare nei bambini quelli che vengono definiti “prerequisiti all'apprendimento della lettura e scrittura”²⁰². In questi momenti prescolari ha insistito molto Tanucci. In merito al lavoro dei bambini col libro, egli scrive²⁰³:

¹⁹⁷ Ivi, p. 34.

¹⁹⁸ Ivi, p. 38.

¹⁹⁹ Ibidem.

²⁰⁰ Merletti R., *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, op. cit., p. 60.

²⁰¹ Ibidem.

²⁰² In: <http://rivista.edaforum.it/numero20/monografico_sclaunich.html> ultimo accesso: 14/07/2014.

²⁰³ Detti E., *Il piacere di leggere*, Firenze, op. cit., p. 20.

“Molti bambini non vedono mai un vero libro nelle loro case e quella dell'incontro coi libri è pure un'esperienza necessaria. Anche in questo caso dovrà intervenire la scuola organizzando i suoi spazi e le sue attività, sperando che presto anche la città riesca ad organizzare un servizio di di biblioteche adeguato alle esigenze dei cittadini. Nell'aula della scuola materna è importante che ci sia un angolo... Ci saranno libri di sole immagini che faranno capire al bambino come si apre e si sfoglia un libro, ci saranno libri con immagini e parole che richiedono l'aiuto dell'adulto, ma che permettono anche le prime associazioni fra parola e immagine, ci saranno i libri scritti che l'adulto leggerà ai bambini”²⁰⁴.

Quindi assume importanza la frequenza dell'asilo nido e della scuola dell'infanzia con spazi di lettura organizzati ed attività di lettura ad alta voce programmate e monitorate;

- Le *biblioteche*. Lo spazio attribuito alla lettura giovanile è stata una conquista graduale, che ha seguito le tappe di una lenta maturazione del concetto di “biblioteca pubblica”²⁰⁵. All'inizio del secolo XX, con la maggiore diffusione dell'istituzione scolastica e la lotta all'analfabetismo avviate dopo l'Unità, si vedono realizzati i presupposti per un più diffuso sviluppo delle abilità di base del leggere e dello scrivere. I bibliotecari più avvertiti cominciano a guardare al modello angloamericano delle *public libraries*, ovvero biblioteche pubbliche aperte a tutti, senza distinzione di ceto, cultura, sesso, età, lingua e religione. Nella realtà italiana, invece, ci si trova di fronte al principio delle *biblioteche parallele*: le *popolari*, per il pubblico dei cittadini meno scolarizzati, e le *civiche*, per i fruitori più colti dei ceti superiori²⁰⁶. Le *biblioteche parallele* scompariranno con la “regionalizzazione” del servizio bibliotecario (D.P.R. 14 gennaio 1972, n. 3). Le prime “sale per ragazzi” furono istituite intorno al 1885. Da allora, ogni biblioteca pubblica che volesse essere considerata “ben costruita ed operante”, riservava degli spazi al pubblico giovanile²⁰⁷. Attualmente le biblioteche per ragazzi si impegnano in programmi di promozione alla lettura proponendo corsi di formazione per gli insegnanti e i genitori e momenti di lettura ad alta voce e racconto²⁰⁸. Recita uno dei primi commi delle Raccomandazioni per i servizi bibliotecari per giovani adulti:

²⁰⁴ Tonucci F., *Il libro: istruzioni per non leggere*, in <<Riforma della Scuola>> n. 7-8, luglio-agosto 1986.

²⁰⁵ Lombello D e Zanon A., *Biblioteche e servizi bibliotecari per bambini, ragazzi e giovani adulti*, Padova, Cleup, 2008, p. 17.

²⁰⁶ Ivi, pp. 14-15.

²⁰⁷ Dainotti Carini V., *La biblioteca pubblica istituto della democrazia*, Milano, Fabbri, 1964, p. 269.

²⁰⁸ Lombello D e Zanon A., *Biblioteche e servizi bibliotecari per bambini, ragazzi e giovani adulti*, op. cit., p. 27.

“Le biblioteche possono svolgere un ruolo importante per l'individuo durante la ricerca di una transizione positiva dall'infanzia all'età adulta fornendo l'accesso alle risorse insieme a un ambiente che incoraggi lo sviluppo intellettuale, emotivo e sociale e offra uno stimolo concreto per un'alternativa ai problemi sociali”²⁰⁹.

Compito primario delle *biblioteche pubbliche* per i giovani adulti è di accompagnare i *teen agers* nell'età adulta, sostenendoli nei loro *changing needs* - bisogni mutevoli - e nelle loro *special needs* - esigenze particolari. È nella valutazione continua delle necessità dei giovani adulti che la biblioteca investe la propria scommessa pedagogica. Per quali obiettivi?

- motivare tutti i giovani all'abitudine della lettura, sia per piacere che per informazione;
- motivare tutti i giovani a promuovere la alfabetizzazione nell'uso dell'informazione;
- motivare tutti i giovani a dotare la biblioteca di risorse per il soddisfacimento dei loro bisogni educativi, informativi, culturali e ricreativi²¹⁰.

Per conseguire gli obiettivi indicati le iniziative proposte sono molteplici, e si distinguono in attività:

- *librocentriche*, come le conversazioni sui libri, le pubbliche letture, l'incontro con l'autore e così via;
 - che privilegiano la dimensione dell'aggregazione-comunicazione-espressione dei giovani adulti in cui essere, oltre che essere fruitori-spettatori, anche produttori attivi-partecipi-motivati²¹¹.
- *L'editoria*. Sono note le collane prescolastiche che hanno libri studiati appositamente con intenti educativi, epurati e intrisi di didattica²¹². A colmare il vuoto relativo all'informazione e alla descrizione bibliografica della BNI (Bibliografia Nazionale Italiana) e alla classificazione, tra la fine degli anni Settanta e la seconda metà degli anni Ottanta del secolo scorso, si sono impegnati soggetti diversi. Dal 1980 si sono realizzate le iniziative di catalogazione dei libri per ragazzi da parte di tre riviste²¹³:

²⁰⁹ Tradotte in italiano dall'AIB-Roma a cura di L. Tarantello, nel 1998, le *Guidelines for Library Services for Young Adults* furono pubblicate dall'IFLA nel 1997.

²¹⁰ Ivi, p. 41.

²¹¹ Ivi, p. 42.

²¹² Detti E., *Il piacere di leggere*, op. cit., p. 84.

²¹³ Lombello D e Zanon A., *Biblioteche e servizi bibliotecari per bambini, ragazzi e giovani adulti*, op. cit., p. 142.

1. *Huck Finn e gli altri*²¹⁴;
2. *LiBer-Libri per Bambini e Ragazzi*²¹⁵;
3. *Sfogliolibro. La biblioteca dei ragazzi*²¹⁶.

- gli *ambulatori pediatrici*. Nell'ambito del progetto nazionale *Nati per leggere*, di cui ho trattato precedentemente, anche gli ambulatori, i centri nascita, i consultori famigliari e i reparti ospedalieri di pediatria diventano luoghi di lettura in cui si avvicendano volontari che leggono ai bambini e in cui il personale sanitario richiama l'attenzione dei genitori sulla necessità di “Insegnare ai loro bambini l'amore per la lettura, attraverso un gesto d'amore”²¹⁷.

2.5 QUANDO leggere con i bambini

Tempo e lettura costituiscono un binomio indissolubile. Non solo perché per leggere ci vuole tempo, ma soprattutto perché il tempo della lettura è diverso da tutti gli altri e per farlo si deve “crescere dentro”. Ecco perché si insiste molto sulla necessità di far conoscere al bambino, a partire dai primi mesi di vita, il tempo che invece di affrettare rallenta, invece di anticipare ritarda, invece di frantumare dà completezza all'esperienza²¹⁸.

Tutti gli esperti concordano sul fatto che si incomincia a leggere ad alta voce ai bambini prima ancora che nascano, poiché non è mai troppo presto per creare nel genitore l'abitudine a svolgere tale attività e per far sì che il genitore trovi dentro di sé la voce giusta per farlo. La voce più spontanea, rassicurante, calma e sincera che riesce ad individuare²¹⁹.

Si può incominciare a condividere i piaceri della “letteratura” fin da quando il bambino è molto piccolo. Prima del leggere ci saranno il cantare e il raccontare, ma è importante introdurre presto la presenza del libro e lasciare che il bambino se ne appropri. La conoscenza fisica del libro, asso-

²¹⁴ Pubblicazione trimestrale edita dall'ufficio Biblioteche-Amministrazione provinciale di Ferrara, cessata dopo il 1992, significativa per la sua proposta non solo di descrizione bibliografica, ma anche di analisi-recensione dei libri attraverso la cosiddetta griglia di Whittaker.

²¹⁵ Trimestrale edito a cura della Biblioteca “Gianni Rodari” di Firenze, è a tutt'oggi più che mai attivo sia come rivista, sia come informazione bibliografica della produzione per il pubblico giovanile.

²¹⁶ Periodico della Bibliografica Editrice di Milano, nato come bimestrale, è a tutt'oggi attivo come supplemento trimestrale di “Biblioteche oggi”, avendo tuttavia cessato nel 1992 la sua proposta di descrizione bibliografica.

²¹⁷ Merletti R., *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, op. cit., pp. 60-61.

²¹⁸ Ivi, p. 50.

²¹⁹ Merletti R., *Leggere ad alta voce*, op. cit., p. 40.

ciata ad una voce rassicurante che racconta, farà sì che esso diventi fin da subito un oggetto con cui il bambino stabilisce un rapporto affettivo²²⁰.

Merletti afferma che il bambino tra i due e i sei anni si trova in quello che può essere definito il “periodo d'oro” della lettura ad alta voce. La sua insaziabile curiosità solleciterà la lettura di libri che ampliano sempre più la sua conoscenza del mondo e se il rapporto con il libro sarà stato impostato fin dall'inizio in modo corretto, la lettura costituirà una pausa assai desiderata nell'arco dell'attivissima giornata del bambino²²¹.

Opinione diffusa è che nel momento in cui il bambino impara a leggere autonomamente, non è vero che la lettura ad alta voce non abbia più ragione di essere. Questo è dovuto sia a ragioni tecniche, tra cui, in primo luogo, la disparità tra capacità di comprensione di un testo letto autonomamente e quella di un testo ascoltato, sia per intensificare il legame affettivo che tale esperienza porta con sé²²² visto che di solito sono la mamma o il papà a leggere libri ad alta voce.

Il tempo della lettura con un bambino deve essere:

- *lungo* quanto basta per dare rilievo all'esperienza;
- *breve* quanto basta per non annoiare;
- *quotidiano* e cioè creare una piacevole abitudine ad avere a che fare con i libri tutti i giorni;
- *ripetuto* più volte sia a casa che a scuola;
- *libero*, da distrazioni e costrizioni, da insincerità e superficialità, da rimproveri e divieti, da compiti e valutazioni, da ricatti e baratti;
- *quieto* e quindi quando è necessario, per esempio prima di andare a letto;
- *allegro e movimentato* in altri momenti della giornata, per esempio durante un laboratorio di lettura a scuola. Ai bambini piace molto ridere e se la risata è condivisa “il piacere diventa ancora più piacevole”²²³.

²²⁰ Ivi, p. 41.

²²¹ Ivi, p. 42.

²²² Ivi, p. 43.

²²³ Merletti R., *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, op. cit., pp. 52-53.

CAPITOLO 3

1. Descrizione dell'ente

La struttura presso la quale ho svolto la mia esperienza di tirocinio è il “*Giocanido*”, situato a Feltre. Il “*Giocanido*” è un servizio per la prima infanzia nato nel 1999 e rivolto alle famiglie con bambini dai dodici ai trentasei mesi e può accogliere fino ad un numero di trenta bambini.

Le persone impegnate all'interno della struttura sono:

- un coordinatore;
- quattro educatrici;
- un educatore di supporto;
- un'ausiliaria.

Tale nido ritiene importanti alcuni criteri educativi, quali:

- *l'inserimento*: si tratta del percorso iniziale del bambino e della famiglia. In questo momento molto delicato è fondamentale la costante presenza dell'educatrice, che seguirà sia il bambino che la sua famiglia nei modi e tempi necessari;
- *la programmazione annuale*: è singola ed è distinta per le varie età dei bambini;
- *la collaborazione*: fondamentale è il rapporto di fiducia che si va ad instaurare tra educatore e genitori. Ciò si va a formare tramite lo scambio di informazioni e collaborazioni, in modo da favorire una continuità famiglia-nido che faciliti la serenità nell'azione educativa e la crescita del bambino;
- *le relazioni*: sono proposte attraverso giochi che favoriscono la relazione tra bambini stessi e tra bambini e adulti, attente alle necessità fisiche ed emotive del bambino;
- *la formazione*: è stata effettuata la scelta di operare con un pedagogo. Egli andrà a seguire sia il gruppo educativo, sia i genitori che lo desiderano.

Le attività proposte rientrano in un percorso educativo che si sviluppa di anno in anno, prendendo in considerazione varie tematiche che vengono proposte e prodotte dall'*équipe* educativa.

I laboratori che vengono proposti sono: creativi, manipolativi, grafico-pittorici, musicali, psicomotori e tattili. Le varie attività e i percorsi effettuati con i bambini sono presentati ai genitori e viene data loro una descrizione di tutto in formato cartaceo all'inizio di ogni anno scolastico.

In particolare, si propongono al bambino varie opportunità di giocare, conoscere e sperimentare, inventando cose diverse con materiali diversi.

Viene effettuato un progetto in continuità con la scuola dell'infanzia che, sperimentato già da anni, ha permesso di ottenere risultati positivi per bambini, genitori ed educatori.

Il “*Giocanido*” ogni anno organizza degli incontri serali mensili a tema con una pedagoga e, con una dietologa grazie alla collaborazione con l'Ulss.

Relativamente agli spazi, la struttura è caratterizzata da:

- un ingresso: in cui il genitore può cambiare il proprio bambino, appoggiare le sue cose e sedersi. Qui avviene il distacco del bambino dal proprio genitore;
- la sezione dei piccoli;
- la sezione dei medi;
- la sezione dei grandi;
- un bagno;
- un giardino esterno.

2. Descrizione del tirocinio

Il mio tirocinio si è svolto da marzo a giugno 2013 per un totale di 250 ore. Fino al mese di maggio, avendo preso la decisione di frequentare i corsi di laurea del secondo semestre, ho svolto il tirocinio solamente nelle giornate di giovedì e venerdì. terminate le lezioni e le rispettive frequenze, invece, ho svolto l'esperienza durante l'arco di tutta la settimana.

Durante il primo incontro con la coordinatrice del nido mi era stato comunicato che il gruppo di bambini che avrei dovuto affiancare sarebbe stato in un primo momento quello dei lattanti e in un secondo momento quello dei semidivezzi e divezzi, così da poter avere un'idea generale di come si svolgessero e sviluppassero la giornata e le varie attività a seconda delle fasce d'età all'interno della struttura. I fatti però si sono rivelati differenti e per tutta l'esperienza ho seguito solamente il gruppo dei lattanti. Questo, tuttavia, ha giocato a mio favore. Mi ha dato modo di poter instaurare un rapporto positivo, entrare in sintonia e conoscere tali bambini, così da progettare e svolgere al meglio il progetto da me pensato. La coordinatrice, inoltre, mi aveva suggerito una pura osservazione nelle prime settimane. Ho ritenuto ciò molto utile e costruttivo, poiché mi ha permesso di cogliere le principali dinamiche interne al nido e le modalità di lavoro della mia educatrice di riferimento. La giornata dei lattanti, ad esempio, è caratterizzata dalle routine intervallate da momenti di canto, di movimento e di lettura.

Dopo il periodo osservativo mi è stato affidato il compito di usare con i bambini pettine e crema, momento che si svolgeva dopo il pranzo tra il tempo dell'uscita dei bambini che sarebbero andati a casa e di quelli che si sarebbero fermati al nido per il momento del sonno. Nel corso dei gior-

ni ho potuto notare dei cambiamenti nei bambini durante questa attività: inizialmente i bambini erano titubanti e pochi si avvicinavano a me nonostante io li chiamassi, mentre successivamente bastava che io facessi vedere loro il pettine e la crema perché la maggior parte mi si avvicinasse.

Durante la mia esperienza di tirocinio, inoltre, ho avuto modo di seguire vari progetti proposti dalla mia educatrice di riferimento, prendendo nota delle varie attività attraverso annotazioni “carta e penna”. Inizialmente non ho potuto assistere a molte attività, poiché ci sono stati degli inserimenti che hanno portato l'educatrice a dedicarsi maggiormente ai nuovi arrivati, tralasciando alcune attività programmate. Tra le varie attività proposte posso citare:

- *Piccolo percorso motorio*: ho colto che i bambini con difficoltà rispettano il proprio turno. Tra le varie proposte di attività motoria, una consisteva nel salire tre scalini e saltare il cubo con l'aiuto e il sostegno dell'educatrice. Durante lo svolgimento di questo percorso, un bambino si è sdraiato a pancia in giù sul cubo e grazie al mio aiuto è riuscito a fare una capovolta. I bambini più grandi, vedendo quanto avvenuto, come giungevano sul cubo si sdraiavano e mi guardavano, pronti per poter provare anche loro l'esperienza vista. A distanza di tempo è stato riproposto il medesimo percorso e, come mi sono seduta vicino al cubo per aiutare i bambini a scendere, quelli che avevano provato l'esperienza della capovolta si distendevano e con una faccia divertita mi guardavano, pronti a ripetere quando avevano già sperimentato in precedenza;
- *Pasta di sale*: la prima volta in cui è stata proposta, soprattutto da parte dei più piccoli del gruppo, c'è stata titubanza e si dimostravano turbati dal fatto che parte della pasta rimanesse attaccata alle loro mani, mentre progressivamente si è rivelata un'attività ben accetta;
- *Attività di travaso con la pasta*: consisteva nel dare ai bambini pasta e contenitori invitandoli a effettuare dei travasi. Tutti i bambini si sono lasciati affascinare da ciò, tanto che sono riusciti a mantenere un'attenzione prolungata. L'educatrice mi ha fatto notare come i bambini avessero imparato a giocare con la pasta senza metterla in bocca, cosa che però tendeva ancora a manifestarsi tra i più piccoli del gruppo;
- *Attività sensoriali*: era stata collocata al centro della sezione una piscinetta vuota a forma di tartaruga ed erano stati inseriti al suo interno differenti materiali (farina, terra, acqua, pasta di diverse dimensioni e forme). A seconda del materiale proposto i bambini assumevano di-

versi comportamenti. Ad esempio, quando è stata proposta la farina tutti i bambini la toccavano, mentre con la terra tendevano ad essere esitanti, incerti e al tatto facevano espressioni sgradevoli;

- *Cestino dei tesori*: la durata di questa attività era di circa 20-25 minuti poiché successivamente si iniziava ad osservare una diminuzione dell'attenzione. I materiali proposti variavano di volta in volta e consistevano in conchiglie, borse di carta, vasetti vuoti e pieni (contenenti semi o pasta), materiali in legno, tappi ecc. Durante lo svolgimento di tale attività ho potuto assistere a comportamenti interessanti da parte dei bambini. Ad esempio, ho osservato un bambino che con i vasetti trovati nel cestino facevano torri, metteva alla base il vaso più grande e proseguiva mano a mano con i vasi più piccoli. Un altro ha preso una borsetta di carta e ha iniziato ad inserire, tra tutti gli oggetti presenti, solamente le conchiglie. Oltre a ciò, ho potuto osservare che i bambini più piccoli, se vedevano l'educatrice seduta, tendevano ad avvicinarsi ad ella, ma una volta rialzatisi trovavano nuovamente un loro spazio. Una volta sono stati presentati fili, cordicelle e gomitoli, ma si sono rivelati non graditi poiché troppo lunghi e si attorcigliavano attorno ai bambini²²⁴.

In generale, ho potuto osservare come i bambini difficilmente riescano a fare giochi di gruppo e preferiscano giocare da soli cercando di creare giochi personali (ad esempio realizzare una torre con i vasetti trovati all'interno del cestino ponendo alla base il vasetto più grande). Ci sono poi dei bambini che tendono a rubare il materiale utilizzato da altri.

Con l'arrivo della bella stagione, le attività tendevano ad essere sospese per portare i bambini in giardino. Tale momento era caratterizzato dal gioco libero e ho potuto osservare come essi tendessero ancora a giocare da soli evitando il contatto e la condivisione di gioco con altri bambini.

3. Progetto di tirocinio

Durante la mia esperienza tirocinio ho avuto modo di lasciarmi affascinare dal momento della lettura. Tale momento veniva svolto dopo le attività e il cambio e prima del pranzo, per una durata di circa quindici/venti minuti. I bambini venivano fatti sedere su dei tappetoni su cui erano disposti dei cuscini colorati, mentre l'educatrice si sedeva su una piccola sedia di fronte ad essi, così da essere sicura che il libro potesse essere guardato da tutti i bambini. Il gruppo di bambini da me scelto per lo svolgimento del progetto era quello dei lattanti per un totale di 10 bambini. I due libri da me scelti per l'attività erano:

²²⁴ Preso dal diario di bordo.

- “Chi vuole un bacino?” di Eric Simard e Ingrid Godon (Figura 6);
- “Chi si nasconde sotto i fiori?” di Yosuke Yonezu (Figura 7).

Il mio obiettivo era di studiare il diverso modo di rapportarsi con il libro e la durata dell'attenzione da parte dei bambini, dal primo giorno in cui avevo presentato i libri fino all'ultimo. Purtroppo la mia attività si è protratta solamente per le ultime tre settimane della mia esperienza di tirocinio, poiché precedentemente la coordinatrice ha preferito che affiancassi l'educatrice di riferimento nello svolgimento delle attività da lei proposte. Nonostante ciò, per il tempo lasciandomi, sono riuscita ad acquisire varie informazioni durante l'attività attraverso annotazioni “carta e penna”, perché l'educatrice si è resa disponibile a leggere i libri, facendo in modo che io potessi considerare più dettagli possibili.

Figura 7: Copertina del libro “Chi vuole un bacino?” di Eric Simard e Ingrid Godon²²⁵.



Figura 8: Copertina del libro “Chi si nasconde sotto i fiori?” di Yosuke Yonezu²²⁶.



²²⁵ In: <<http://www.rcslibri.it/wp-content/uploads/2014/05/23/200133/2943637-9788845163890.png>> ultimo accesso: 03/08/2014.

²²⁶ In <<http://www.sardabibliostore.it/wp-content/uploads/2014/04/625073-254x254.jpg>> ultimo accesso: 03/08/2014.

4. Riflessioni personali

Durante lo svolgimento dell'attività da me proposta, come già affermato precedentemente, ho avuto modo di raccogliere informazioni attraverso annotazioni “carta e penna”. Il primo giorno in cui ho iniziato a presentare il mio progetto, in accordo con l'educatrice di riferimento, abbiamo deciso di leggere prima una storia già nota ai bambini e solo successivamente i libri da me scelti. Si trattava de “Il libro magico di Strega Pasticcia” di C. Balzarotti. È un libro basato sui colori e l'educatrice in base al colore presente nella pagina faceva ragionare i bambini su elementi quotidiani o che li circondavano in quel momento. Ad esempio: “Che colore è questo?...ARANCIONE! Come il colore del tappetone su cui siete seduti in questo momento”²²⁷. Al termine della lettura di questo libro abbiamo presentato “Chi vuole un bacino?”. L'educatrice ha presentato il libro ai bambini, dicendo loro che quel libro avrebbe parlato di uno scoiattolo e che questo nuovo amico si chiamava Albert. Nonostante i bambini non avessero mai visto prima quel libro, a mia sorpresa, tutti ascoltavano rimanendo seduti e con lo sguardo rivolto verso il libro. Così è stato anche alla presentazione del secondo libro “Chi si nasconde sotto il fiore”. In entrambi i momenti, però, ho potuto osservare come i bambini, soprattutto i più piccoli, dopo qualche minuto dall'inizio della lettura iniziassero a distrarsi e ad interagire tra di loro. Le volte seguenti io e l'educatrice abbiamo stabilito di mostrare prima i miei due libri e in un secondo momento quelli già noti ai bambini. Il quarto giorno dall'inizio del mio progetto è bastato che sfilassi i libri dallo scaffale in cui erano riposti perché i bambini capaci di deambulare si coricassero velocemente sul tappetone. Inoltre, la stanza in cui veniva svolto il momento della lettura era la stessa in cui veniva svolto anche il momento del pranzo e quindi facili potevano essere le distrazioni da parte dei bambini. Ma un giorno, durante la lettura, nonostante un'altra tirocinante stesse preparando i tavolini e le sedie per il pranzo, i bambini hanno continuato a mantenere l'attenzione sul libro, senza prestare attenzione a quanto stesse succedendo attorno a loro. Con il passare dei giorni l'attenzione e l'interesse dei bambini tendeva ad aumentare sempre più. Si lasciavano coinvolgere attivamente e con piacere dall'attività. I bambini più piccoli, invece, faticavano a mantenere un'attenzione prolungata sui libri e spesso propendevano per gattonare nella stanza o per avvicinarsi all'educatrice ricercando una carezza. Se richiamata la loro attenzione, però, tendevano a ritornare sul tappetone, vicino agli altri bambini. Ma il tutto sempre per pochi secondi/minuti, poiché a breve si ripeteva la situazione precedente.

Complessivamente sono rimasta contenta e soddisfatta del progetto da me proposto. Sia per il continuo scambio con l'educatrice tramite colloquio, che si è rivelato molto fruttuoso perché in ogni

²²⁷ Preso dal diario di bordo.

momento ha risposto ai miei dubbi e alle mie domande, sia per le gioie datemi dai bambini. Ho potuto notare in loro evoluzioni evidenti in pochissimo tempo.

Dopo questa mia esperienza posso affermare e sostenere l'importanza di leggere ad alta voce con i bambini anche più piccoli e di condividere con loro questo momento unico.

CONCLUSIONI

Attraverso i vari testi analizzati nel corso del lavoro, sono riuscita a notare come la lettura ad alta voce sia un'esperienza molto diffusa. Tra gli studiosi, condivisa è l'idea che portare un soggetto a diventare “lettore per tutta la vita” non sia semplice e che per far ciò sia necessario che le agenzie educative offrano sostegno e motivazione, organizzandosi in una *rete educativa e culturale* che propone progetti con finalità, obiettivi e compiti condivisi. Ciò non significa considerare marginale il ruolo della *famiglia*, anzi essa diventa il grande punto di riferimento per un progetto di educazione alla lettura. Si può cominciare condividendo i piaceri della “letteratura” fin da quando il bambino è molto piccolo. Prima del leggere ci saranno il cantare e il raccontare, ma è importante introdurre presto la presenza del libro e lasciare che il bambino se ne appropri. La conoscenza fisica del libro, associata ad una voce rassicurante che racconta, farà sì che esso diventi fin da subito un oggetto con cui il bambino stabilisce un rapporto affettivo. Ecco ribadito il grande ruolo assunto dalla famiglia. Condivisa è anche l'idea dell'utilità e dell'importanza dell'attività di lettura con i bambini al di sotto dei sei anni, pensiero che condivido pienamente.

Ho deciso di approfondire questa tematica in seguito alla mia esperienza di tirocinio durante la quale ho avuto modo di lasciarmi affascinare dal meraviglioso momento della lettura ad alta voce e l'interesse e l'attrazione maturati proprio durante questo momento, mi hanno sollecitata a informarmi maggiormente su tale argomento. Nonostante la mia proposta di attività di lettura al nido sia durata solamente tre settimane, ho potuto comunque cogliere e riscontrare alcuni aspetti riportati dagli studiosi nei loro libri relativamente alla lettura nella primissima infanzia. Sono ad esempio da evitare gli spazi in cui sono presenti fonti luminose troppo intense, e quindi troppo dispersive, e fonti sonore deleterie, ad esempio ambienti rumorosi. Bisogna poi fare in modo che il tempo sia breve quanto basta per non annoiare e quotidiano così da creare una piacevole abitudine dei libri e, infine, possedere una buona conoscenza del libro da parte del lettore per poterlo “leggere correttamente”.

BIBLIOGRAFIA

- Becchi E., *L'Ottocento. Storia dell'infanzia*, vol.2 *Dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari, Edizioni Laterza, 1996.
- Blezza Picherle S., *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, Milano, Vita e Pensiero, 2004.
- Cambi F., Cives G., *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, Pisa, ETS, 1996.
- Campagnaro M., *Narrare per immagini. Uno strumento per l'indagine critica*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012.
- Campanile S, Lovo A., Musella M., *Il vizio di leggere*, Napoli, Liguori Editore, 2001.
- Chiosso G., *Novecento pedagogico. Con un'appendice sul dibattito educativo nell'Italia del secolo '900. Nuova edizione rivenduta e ampliata*, Brescia, Editrice La Scuola, 2012.
- Dainotti Carini V., *La biblioteca pubblica istituto della democrazia*, Milano, Fabbri, 1964.
- Dallari M., *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, Trento, Edizioni Erickson, 2008.
- Deti E., *Il piacere di leggere*, Firenze, La Nuova Italia, 1987.
- Eco U., *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 1986.
- Farnè R., *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Bologna, Zanichelli, 2002.
- Fénelon F., *L'educazione delle fanciulle*, Torino, UTET, 1948.
- Guardini R., *Le età della vita*, Milano, Vita e pensiero, 1992.
- Levorato Maria C., *Le emozioni della lettura*, Bologna, il Mulino, 2000.
- Lollo R., *La letteratura per l'infanzia tra questioni etimologiche e istanza educative*, in Ascenzi A. (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologiche d'indagine e prospettive di ricerca*, Milano, Vita e Pensiero, 2002.
- Lombello D e Zanon A., *Biblioteche e servizi bibliotecari per bambini, ragazzi e giovani adulti*, Padova, Cleup, 2008.
- Merletti R., *Leggere ad alta voce*, Milano, Mondadori, 1996.
- Merletti R., *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Milano, Sanali editore, 2006.
- Merletti R., *Libri e lettura da 0 a 6 anni*, Milano, Mondadori, 2001.

Merlo G., *La prima infanzia e la sua educazione tra utopia e scienza dall'Età Moderna al Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2011.

Nikolajeva M., Scott C., *How picturebooks work*, New York, Routledge, 2006.

Soffiato L., *Novel e romance: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*, Padova, Cleup, 2007.

Tassi R., *Itinerari pedagogici. Dalla Riforma all'età del Positivismo*, Bologna, Zanichelli, Terza edizione, 2002.

Terrusi M., *Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2012.

Toffano Martini E., *Ripensare la relazione educativa*, Lecce, Pensare Multimedia, 2007.

Vianello R., *Psicologia dello sviluppo*, Bergamo, Edizioni Junior, 2009.

SITOGRAFIA

“Leggere per crescere”, numero 2, 2013, p. 12. In <http://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.leggerepercrescere.it%2Fdownload%2FContent%2FFrescodistampa%2F2321%2Fo%2Flxcboll_impaginato2.pdf&ei=bnd8U-rWOee6ygPOkoAI&usg=AFQjCNEoyfayz0Hlfqu_4RIBOLyk9yv8RQ&bvm=bv.67229260,d.bGQ> ultimo accesso: 21/05/2014.

<<http://borntoread.org/>> ultimo accesso: 21/05/2014.

<<http://community-services.cityofdavis.org/Media/Default/Documents/PDF/CS/ChildCare/parentinghandouts/parenting-2003feb.pdf>> ultimo accesso: 22/05/2014.

<http://it.wikipedia.org/wiki/Reach_Out_and_Read> > ultimo accesso: 22/05/2014.

<<http://monteney.sheffield.sch.uk/blogs/Nursery/wp-content/uploads/2011/03/8book-start-logo.jpg>> ultimo accesso: 11/07/2014.

<http://pietrotripodidesignallievocorsob.blogspot.it/2012_04_01_archive.html> ultimo accesso: 14/07/2014.

<http://rivista.edaforum.it/numero20/monografico_sclaunich.html> ultimo accesso: 14/07/2014.

<http://the-publishing-lab.com/uploads/features/standard_images/publishing-lab_visual-writing_munari_10.jpg> ultimo accesso: 03/08/2014.

<<http://www.acp.it/2013/04/nati-leggere-4119.html>> ultimo accesso: 10/07/2014.

<http://www.asl.vt.it/risorse_esterne/ausilioteca/file/giornale/testi_ottobre/nati%20per%20leggere.htm> ultimo accesso: 11/07/2014.

<<http://www.bookstart.org.uk/about-us/who-we-work-with/>> ultimo accesso: 22/05/2014.

<<http://www.bookstart.org.uk/bookstart-packs/Bookstart-for-all/booktouch/>> ultimo accesso: 11/07/2014.

<<http://www.bookstart.org.uk/professionals/about-bookstart-and-the-packs/research/>> ultimo accesso: 23/05/2014.

<<http://www.liberweb.it/modules.php?op=modload&name=News&file=article&sid=1630&mode=thread&order=0&thold=0&topic=22>> ultimo accesso: 22/05/2014.

<http://www.mastercoordinamentopedagogico.unifi.it/eric_carle/Leggere%20e%20capire.pdf> ultimo accesso: 13/07/2014.

<<http://www.natiperleggere.it/>> ultimo accesso: 23/05/2014.

<<http://www.rcslibri.it/wp-content/uploads/2014/05/23/200133/2943637-9788845163890.png>> ultimo accesso: 03/08/2014.

<<http://www.rorutah.org/>> > ultimo accesso: 22/05/2014.

<<http://www.sapere.it/enciclopedia/puerocentrismo.html>> ultimo accesso: 16/05/2014.

<<http://www.sardabibliostore.it/wp-content/uploads/2014/04/625073-254x254.jpg>> ultimo accesso: 03/08/2014.

Ceccotti M., *Leggere prima di leggere. Le ricerche psicopedagogiche sul processo di lettura*, in “Il Brogliaccio”, 1° numero monografico 1999-2000, ottobre 1999 - gennaio 2000. In <http://web.educazione.sm/infanzia/4_Centro%20Documentazione/coll%20brogliaccio%20lett.%20per%20infanzia.htm> ultima consultazione: 17/05/2014.

Che cosa significa “Diritti Umani”, <<http://www.volint.it/scuolevis/dirittiumani/1.htm>> ultimo accesso: 16/05/2014.

Dal Maso C., *La dura vita del neonato nella Roma antica*, <<http://www.specchioromano.it/fondamentali/Lespigolature/2008/LUGLIO/La%20dura%20vita%20del%20neonato%20nella%20Roma%20antica.htm>> ultimo accesso: 14/05/2014.

Gorini T., *Rapporti e analogie tra scienza e letteratura* <http://www.letteratour.it/teorie/A05_letteratura_affabulazione.asp> ultimo accesso: 16/05/2014.

Leggere per crescere”, numero 2, 2013, p. 13. In <http://www.google.it/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.leggerepercrescere.it%2Fdownload%2FContent%2FFrescodistampa%2F2321%2Fo%2Flxcboll_impaginato2.pdf&ei=bnd8U-rWOee6ygPOkoAI&usg=AFQjCNEoyfayz0Hlfqu_4RIBOLyk9yv8RQ&bvm=bv.67229260,d.bGQ> ultimo accesso: 21/05/2014.

Preambolo alla *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, 1948, in <<http://www.privacy.it/diruomo.html>> ultimo accesso: 16/05/2014.

Treccani.it, Lenciclopedia italiana <<http://www.treccani.it/enciclopedia/tag/epica/>> ultimo accesso: 16/05/2014.

Turillazzi R., *L'importanza di leggere “con” e non solo “per” i bambini*, <<http://www.libriamo.it/a/5792/limportanza-di-leggere-con-e-non-solo-per-i-bambini.aspx>> ultimo accesso: 20/05/2014.

UNICEF, *Tappe storiche. Convenzione sui diritti dell'infanzia* <<http://www.unicef.it/doc/595/tappe-storiche-convenzione-diritti-infanzia.htm>> ultimo accesso: 16/05/2014.

RINGRAZIAMENTI

Ringrazio i miei genitori, mamma Marvi e papà Tiziano, per essermi sempre stati vicini, per avermi incoraggiata e sostenuta nelle mie scelte. La vostra presenza e parola è stata essenziale e non c'è consolazione più confortante di quella che trovo tra le vostre braccia. Mi sento fortunata a vedere al mio fianco dei genitori come voi. Grazie di cuore.

Ringrazio i miei fratelli, Alberto e Luigi, per avermi sopportata nei momenti difficili. Crescendo abbiamo avuto modo di unirvi sempre più. Siamo un'unica anima divisa in tre corpi diversi.

Grazie a tutti i parenti, zii, nonni e cugini. Il sostegno e la forza da parte vostra non è mai mancata e riguardando alla mia vita tra le gioie più grandi trovo voi.

Grazie alle amiche di sempre, Elisa, Francesca e Anna. Nonostante gli impegni ci abbiano allontanate e le vostre impronte non sono sempre accanto alle mie, restate comunque delle persone speciali e importanti ai miei occhi.

Ringrazio Luca, il mio ragazzo. Sono veramente felice di averti conosciuto e, ancor più, di poterti avere al mio fianco. Sia con le parole che con i gesti mi hai sempre aiutato e mi sei stato vicino...e tuttora continui a farlo. Mi sproni, mi stimoli, mi incoraggi e mi proteggi. Mi hai permesso di non dovermi più nascondere dietro a quel finto sorriso, perché grazie a te ho ritrovato la vera felicità e spensieratezza di prima. Grazie.

Ringrazio le mie sorelline “Ritmiche”. Mi avete permesso di vivere emozioni uniche e provare grandi soddisfazioni. La passione che ci accomuna ci ha permesso di legarci sempre più...diventando inseparabili. Siamo come un quadro d'autore: più passano gli anni e più ci apprezziamo.

Ringrazio la mia tutor docente, prof.ssa Restiglian. Grazie per la grande disponibilità durante lo svolgimento della tesi e per la tempestività nello rispondere alle mail. Lavorare con lei è stato piacevole e soddisfacente.

Ringrazio il “Giocanido”, per avermi permesso di svolgere la mia esperienza di tirocinio.

Un grazie particolare, infine, lo devo a mia nonna Nori a cui dedico la mia relazione finale. Ti sei dimostrata una gran donna e un'affettuosa nonna. Fino all'ultimo istante hai manifestato una grande forza d'animo per darci coraggio. Ora, come una farfalla, sei volata via per raggiungere e riabbracciare il "to vecio". Manchi molto, non sai cosa darei poterti riabbracciare e rifare il nostro saluto "all'eschimese". Grazie per quello che mi hai insegnato, sei stata un cuore che mi ha saputo amare, ma senza esigere. Ti voglio bene.