

L'impatto di un progetto di lettura ad alta voce sulla scuola dell'infanzia

Il cambiamento percepito dal personale docente

Simone Giusti¹ e Andrea Mancini²

Sommario

Il presente contributo costituisce un focus sulle interviste effettuate a 22 insegnanti della scuola dell'infanzia, che hanno partecipato nel corso dell'anno 2019/2020 al progetto *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza*, che ha la finalità di far diventare la lettura ad alta voce una pratica usuale, intensiva e quotidiana, nell'intero sistema di educazione e istruzione toscano. L'obiettivo finale è ridurre, nel tempo, la dispersione scolastica e garantire a tutti una reale possibilità di successo formativo. Le insegnanti sono state selezionate e individuate secondo una metodologia e criteri precisi che hanno consentito di identificare potenziali «eccellenze» nelle pratiche di lettura. Da queste interviste semi-strutturate condotte dallo stesso gruppo di ricerca del progetto, è emersa una correlazione tra la percezione degli effetti positivi della lettura e le attività del progetto, che sembra aver causato dei cambiamenti significativi all'interno delle scuole dell'infanzia toscane. Pertanto, a partire dai riferimenti espliciti e diretti, si discute l'impatto positivo delle azioni progettuali sulle pratiche di lettura nei seguenti ambiti e i conseguenti cambiamenti percepiti e raccontati dalle insegnanti stesse: aumento dei tempi di attenzione, dell'interesse e dell'attesa da parte dei bambini; regolarità e costanza dell'attività di lettura; autonomia della lettura (lettura sganciata da altre attività); fiducia nell'efficacia della lettura; coinvolgimento delle famiglie; importanza degli strumenti forniti per il monitoraggio dell'attività.

Parole chiave

Lettura ad alta voce, Insegnanti, Scuola dell'infanzia, Didattica, Cambiamento.

¹ Dipartimento di Filologia e Critica delle Letterature Antiche e Moderne, Università di Siena.

² Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione, Università di Perugia.

The impact of reading aloud project on preschools

The change perceived by the teaching staff

Simone Giusti¹ and Andrea Mancini²

Abstract

This contribution constitutes a focus on the interviews carried out with 22 preschool teachers, who participated during the year 2019/2020 to the project *Leggere: Forte! Aloud Makes Intelligence Grow*, which aims to make reading aloud a usual, intensive, and daily practice, in the entire system of education and instruction in Tuscany to reduce, over time, school dropout and ensure a real possibility of educational success for all. Teachers were selected and identified according to a precise methodology and criteria that allowed the identification of potential «excellences» in reading practices. From these semi-structured interviews conducted by the project research team, a correlation emerged between the perception of the positive effects of reading and the project activities, which seems to have caused significant changes within Tuscan preschools. Therefore, beginning with the explicit and direct references, the positive impact of the project actions on reading practices in the following areas and the consequent changes perceived and reported by the teachers themselves are discussed: increased attention span, interest, and anticipation from children; regularity and constancy of the reading activity; autonomy of reading (reading detached from other activities); confidence in the efficacy of reading; involvement of the families; and the importance of the instruments provided for monitoring the activity.

Keywords

Reading aloud, Teachers, Preschool, Teaching, Change.

¹ Università di Siena.

² Università di Perugia.

Introduzione

Il progetto *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza*, avviato nell'ottobre del 2019 dalla Regione Toscana in collaborazione con l'Università degli Studi di Perugia (Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione), l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa) e il CEPELL (Centro per il libro e la lettura del Ministero per i Beni e le Attività Culturali), ha la finalità di far diventare la lettura ad alta voce una pratica usuale e quotidiana (un'ora al giorno tutti giorni) in tutto il sistema pubblico di educazione e di istruzione, a partire dai servizi educativi per la prima infanzia fino alla scuola secondaria di secondo grado (Batini, 2018 e 2021).

Il progetto, rigorosamente basato sui risultati della ricerca empirica (Batini, Bartolucci e Timpone, 2018; Batini, Bartolucci e Toti, 2019; Batini e Bartolucci, 2019; 2020; Gold e Gibson, 2001; Niklas, Cöhrssen e Tayler, 2016; Sénéchal e LeFevre, 2002), durante la prima annualità ha messo in campo azioni volte a: fornire materiale informativo, bibliografie e libri ai servizi educativi e alle scuole dell'infanzia; formare il personale educativo e docente 0-6 delle 35 Zone dell'Educazione e dell'Istruzione in cui è articolato il sistema toscano; affiancare il medesimo personale con azioni di monitoraggio (compilazione di un diario di bordo e svolgimento di incontri periodici di educatrici e insegnanti con il gruppo di ricerca, i volontari dell'associazione *Letture ad Alta Voce* e con il coinvolgimento dei familiari dei bambini); rilevare gli effetti della lettura ad alta voce con una ricerca quasi-sperimentale effettuata sulla fascia 0-3 con test standardizzati e ampiamente utilizzati a livello internazionale, in grado di valutare un'ampia gamma di componenti cognitive e psicologiche di sviluppo.

Durante la prima annualità del progetto — raccontata in Batini, 2021 — sono state intervistate 22 insegnanti di scuola dell'infanzia, selezionate come tra le più capaci nella lettura ad alta voce, dai cui racconti — che non rispondevano a domande dirette sull'impatto del progetto — è emersa una correlazione tra la percezione degli effetti positivi della lettura e le attività del progetto, che sembra aver causato dei cambiamenti significativi all'interno delle scuole dell'infanzia toscane.

Di seguito si forniscono e si discutono i risultati di un'analisi delle interviste condotta allo scopo di indagare il punto di vista sul progetto delle insegnanti della scuola dell'infanzia, e con l'obiettivo specifico di individuare il cambiamento percepito e l'eventuale correlazione tra le azioni del progetto e i risultati ottenuti.

Materiali e metodi

Le interviste al personale della scuola dell'infanzia sono state realizzate nell'ambito di un'attività di ricerca per il progetto *Leggere: Forte!*, condotta con lo scopo di realizzare un manuale contenente le tecniche fondamentali per una corretta gestione della pratica della lettura ad alta voce in ambito educativo e scolastico (0-6), attraverso un processo partecipativo in cui letteratura ed esperienza dialogano in modo fecondo, come descritto all'interno dello stesso manuale (Batini e Giusti, 2021, pp. 13-21).

Nello specifico, il personale docente della scuola dell'infanzia è stato individuato in base a dei criteri precisi che hanno consentito di identificare potenziali insegnanti «eccellenti» nelle pratiche di lettura:

- il consenso della comunità professionale (è stata inviata una email a tutti gli insegnanti, in cui veniva richiesto di indicare due colleghi, non necessariamente del proprio servizio, che ritenevano particolarmente bravi nella pratica della lettura ad alta voce);
- segnalazione da parte dei Referenti di Zona;
- regolarità nell'invio dei diari di bordo (almeno 8 diari compilati).

In questa prima fase sono stati selezionati 230 insegnanti, che rispondevano ad almeno due dei tre criteri individuati. In una fase successiva sono stati applicati ulteriori criteri di controllo, utili a selezionare la rosa degli insegnanti da intervistare.

I primi 4 criteri di controllo sono stati estrapolati dall'analisi dei diari di bordo:

- tempo medio di lettura raggiunto (superiore a 40 minuti con aumento progressivo);
- qualità/coerenza nella compilazione del diario (con triangolazione dell'analisi);
- progressività nei tempi di lettura (incremento regolare nel tempo);
- livelli di attenzione dei bambini (valutazione pari o superiore a 4 su scala da 1 a 5).

La verifica circa la presenza di almeno due di questi criteri ha consentito di ridurre la selezione a 91 insegnanti, a cui è stato somministrato, per ulteriore controllo, un breve questionario teso a verificare:

- la continuità dell'attività di lettura ad alta voce in presenza (almeno 2 mesi);
- la continuità dell'attività di lettura durante il lockdown;
- l'avvenuta registrazione di video/audio letture e invio di materiale didattico durante il periodo di lockdown;
- il consenso dei formatori che le hanno incontrate più volte.

L'ulteriore presenza di almeno 2 di questi criteri ha ristretto il campione di riferimento a 29 docenti, a cui è stata proposta un'intervista sulle loro pratiche di lettura ad alta voce. Sulla base delle disponibilità e delle risposte affermative sono state realizzate 21 interviste a 22 docenti (una delle interviste è stata realizzata in coppia). Le interviste, della durata di circa un'ora, si sono svolte per telefono o in videoconferenza, sono state registrate tra il 5 ottobre e il 20 ottobre 2020 e poi dattiloscritte.

Risultati

In seguito alla lettura generale dei 21 testi, e tenendo conto dell'obiettivo di indagare il punto di vista sul progetto delle insegnanti della scuola dell'infanzia, sono state selezionate le affermazioni che potessero indicare un cambiamento percepito dalle insegnanti. A partire da queste si è proceduto alla costruzione di categorie a posteriori, i cui risultati sono stati sottoposti a un processo di triangolazione. Sono state individuate nove categorie, attestate da un minimo di 4 e un massimo di 15 occorrenze, e per ciascuna di esse sono state calcolate le percentuali rispetto al totale dei soggetti coinvolti:

- aumento dei tempi di attenzione (15 occorrenze, 71%);
- aumento di interesse e attesa da parte dei bambini (15 occorrenze, 71%);
- aumento del tempo di lettura (15 occorrenze, 71%);
- regolarità e costanza dell'attività di lettura (8 occorrenze, 31%);
- autonomia della lettura (lettura sganciata da altre attività) (11 occorrenze, 52%);
- momenti *ad hoc* per la lettura (9 occorrenze, 43%);
- fiducia nell'efficacia della lettura (11 occorrenze, 52%);
- coinvolgimento delle famiglie (9 occorrenze, 43%);
- importanza del diario di bordo (4 occorrenze, 19%).

Il cambiamento più significativo tra quelli percepiti dalle insegnanti, che a tratti manifestano autentico stupore riguardo agli effetti della loro stessa attività, riguarda soprattutto l'impatto positivo dell'incremento dei tempi di lettura, correlato all'aumento dell'interesse e dei tempi di attenzione di chi ascolta. «Quando abbiamo aderito a *Leggere: Forte!* — si legge, a titolo di esempio, in una delle interviste — abbiamo iniziato a leggere tutti i giorni in maniera sistematica, come prevedeva il progetto. [...] Loro erano già abituati alla lettura, quindi non ci abbiamo messo molto ad arrivare a un'ora al giorno. La cosa più bella, al di là dei tempi, è stato vedere come aumenta l'attenzione e l'interesse nei bambini».

La proposta di utilizzare in modo sistematico la lettura ad alta voce all'interno del curriculum, fino a farla diventare un'attività didattica quotidiana e intensiva

— un'ora al giorno tutti i giorni, come indicato dal progetto (Batini, 2018, pp. 120-121) — è così descritta da altre due insegnanti, che così raccontano di aver aumentato il tempo di lettura: «Quest'anno, con *Leggere: Forte!* siamo partiti da 20 minuti al giorno, ma in poco tempo siamo arrivati a un'ora. Ci è piaciuta molto l'esperienza e abbiamo deciso di continuare anche quest'anno in tutti e quattro i nostri plessi. Con le colleghe degli altri servizi spesso ci scambiamo suggerimenti e libri, per offrire ancora più scelta ai bambini». E poi, ancora: «[...] i bambini sono stati veramente entusiasti considerate che avevamo una sezione eterogenea, per cui alternavamo dei libri un po' più semplici a quelli più lunghi e un po' complessi, come avete detto voi... crescendo nel... nella durata insomma, nella lettura ecc. siamo arrivati... poi vabbè, c'è stata la chiusura del Covid, però eravamo arrivati a 50 minuti. 50 minuti... che un anno fa, due anni fa mi sarebbero sembrati impossibili [...]».

All'incremento del tempo di lettura corrisponde un aumento dei tempi di attenzione, testimoniato da 15 occorrenze, tra cui, a titolo di esempio, questa: «Ho notato un ascolto molto attento soprattutto da parte dei bambini più piccoli, questo ci ha... anche la mia collega che una volta mi ha osservata, è entrata un po' prima, per vedere questo, siamo rimaste stupite rispetto ai livelli attentivi prolungati soprattutto per i bambini piccoli, alcuni non avevano ancora compiuto 3 anni».

E in altrettante interviste si fa riferimento all'aumento di interesse dei bambini e alla loro attesa del momento della lettura (Batini e Giusti, 2021, pp. 71-76). Una docente intervistata fa esplicito riferimento alla lettura fatta in passato, prima dell'adesione al progetto, paragonata a quanto accaduto in seguito: «La lettura si faceva comunque, ma non con quella regolarità e quei tempi. All'inizio ci sembrava un po' difficile arrivare a un'ora al giorno, ma è andata sempre meglio e alla fine erano i bambini stessi a chiederci di continuare». In un altro caso l'incremento dell'interesse viene evidenziato attraverso il racconto di singoli casi esemplari di bambini che cambiano atteggiamento nei confronti del libro e della lettura, iniziando a portare libri di casa («qualche bambino più timido veniva fuori in questo momento e qualche bambino che non era interessato più di tanto alla lettura, alla fine portava i libri da casa») o a cercare e sfogliare i libri in autonomia («Noi abbiamo sempre dato a disposizione loro dei libri, che loro potevano guardare, leggere, e dopo anche questa attività più intensiva di lettura ad alta voce, erano anche molto più... anche chi aveva difficoltà di comprensione e di attenzione aveva incrementato questo fatto di utilizzare il libro come... di cercarlo, di sfogliarlo da solo»).

La regolarità e costanza dell'attività di lettura conta 8 occorrenze su 21 (38%) ed è ben rappresentata da questa descrizione: «La cosa che funzionava molto era la ritualità nel vivere questo momento, perché l'obiettivo principale era allungare i tempi di attenzione, però era importante per i bambini avere qualcosa

di concreto che gli permettesse di capire quando iniziava questo momento e gli effetti di questo momento, che sicuramente era legato al piacere dell'esperienza ma anche vedere qualcosa che gli facesse capire quanto migliorassero. [...] Si leggeva tutti i giorni, siamo state abbastanza precise anche perché se all'inizio poteva dare la sensazione di una cosa pesante, questa "imposizione" ha portato anche noi a capire che era l'opportunità di scoprire uno strumento e non un compito da svolgere».

Questo incremento dell'interesse per la lettura e della capacità di attenzione e comprensione è stato riscontrato dal gruppo di ricerca anche dall'analisi dei diari di bordo, riferiti ai servizi educativi per l'infanzia 0-3 che hanno aderito nell'anno 2019/2020 alla sperimentazione, da cui emerge: «un aumento delle competenze verbali e non verbali, un apprendimento di nuove parole e una tendenza alla rielaborazione del contenuto delle storie da parte dei bambini. [...] Sono molto frequenti produzioni verbali riguardanti la richiesta di libri, così come gli interventi in cui i bambini anticipano la storia con le parole esatte. Emerge una tendenza a simulare la lettura anche in momenti differenti rispetto alla lettura stessa, con rielaborazione del racconto attraverso l'uso di parole ascoltate precedentemente. Per i bambini più grandi è stato osservato un aumentato livello di comprensione ed elaborazione del testo [...]. Relativamente all'interesse percepito, i bambini tendono molto spesso a richiedere spontaneamente la lettura, anche in momenti della giornata dedicati ad altre attività. In molti casi, raggiunto il tempo prestabilito, i bambini chiedono che l'attività prosegua. Le evidenze mettono in luce un alto livello di partecipazione e di gradimento durante la lettura. Emerge inoltre lo sviluppo di una tendenza al contatto autonomo con i libri e un crescente rapporto diretto con l'oggetto libro» (Batini, Bartolucci, Barbisoni e Toti, 2021, pp. 88-90).

In 11 interviste si è rilevato invece l'effetto positivo della lettura intesa come attività autonoma, fine a sé stessa, non finalizzata a introdurre o accompagnare altre attività didattiche, come invece veniva fatto in passato. Spiega una docente che i bambini «prima erano abituati che alle letture collegavamo sempre un lavoro o un'attività, mentre adesso leggiamo senza necessariamente fare qualcosa di collegato, solo per divertirci». E ancora, un'altra docente: «Prima facevo degli errori, come associare la lettura al disegno, ma ormai queste cose le ho abbandonate perché andrebbero a sciupare il piacere della lettura». Mentre quest'altra racconta puntualmente il cambiamento avvenuto, il cui processo viene illustrato nei dettagli: «Ma nella nostra abitudine la lettura era leggere un libro e poi parlarne, oppure agganciarci un'attività, perché l'ora successiva è quella dell'attività. Quindi poteva essere un libro scelto da noi, perché magari quel giorno avevamo programmato un certo tipo di attività, oppure noi abbiamo l'abitudine di far scegliere i libri anche ai bambini a turno. Quindi li portiamo in biblioteca a turno. Quindi per noi era quel quarto d'ora, venti minuti e quello che cercavo di fare io era provare a sviluppare un dialogo da quel libro anche se

magari non interessava particolarmente ai bambini, magari gli era piaciuto ma finiva lì. Invece io pensavo: si continua, da questo libro facciamo partire qualcosa. Una volta fatto il primo incontro di formazione ho capito che c'erano delle cose... ne abbiamo parlato, ci siamo rimesse in gioco, rimesse in discussione nel nostro modo di vedere la lettura».

La scelta di dedicare alla lettura dei momenti specifici, ritualizzati attraverso pratiche di apertura e di chiusura (Batini e Giusti, 2021, pp. 148-154), è messa in evidenza nel 43% delle interviste (per es. «Noi abbiamo cercato di creare, come ci era stato detto agli aggiornamenti, dei rituali per far capire ai bambini che quello era il momento della lettura. [...] Diciamo che è stato un progetto, infatti noi lo volevamo già riavviare da noi, perché è stato molto molto proficuo, soprattutto per quei bambini stranieri che hanno aumentato molto i tempi di attenzione»).

In 11 interviste (52%) si rileva l'importanza attribuita alla lettura, verso la cui efficacia è riposta grande fiducia, come attestato tra l'altro da questi quattro brevi racconti, in cui le insegnanti riferiscono liberamente il proprio vissuto e riflettono sul proprio rapporto con la lettura ad alta voce.

- *Prima insegnante*: «Leggere, leggere, leggere. Perché nel mio percorso di lavoro ho incontrato anche insegnanti che in alcuni incontri dicevano “ma se io leggo poi rimango indietro” e a me si son rizzati i capelli, noi non rimaniamo indietro. Abbiamo la grande fortuna, soprattutto all'infanzia, di avere tanta libertà didattica e di tempi. Ricordo che sono intervenuta perché non ce la facevo, io di solito non intervengo mai, però... lì per lì... non è così che funziona, non è tempo perso. Per cui alle insegnanti giovani dico non schede, non schede da colorare, leggere libri, raccontare, farsi raccontare. Perché poi loro giocavano alla maestra che legge e quindi quando il bambino rimette in pratica quello che ha vissuto è positivo, vuol dire che è servito. Per cui non è tempo perso. E nemmeno un riempimento del tempo. È proprio un momento importante la lettura ad alta voce, in tutti gli ordini di scuola. Ma noi abbiamo questa fortuna e possiamo farlo tanto e in tanti momenti».
- *Seconda insegnante*: «Io non pensavo di poter leggere un libro dopo un altro, pensavo fosse poco costruttivo, pensavo “vabbè ma a loro che gli rimane?”. E beh, gli rimane il piacere di leggere insieme al di là di tutti i vantaggi che ci avete spiegato nel futuro, ma lì per lì gli rimane il piacere di aver condiviso insieme un momento bello e questo l'ho visto perché nei giorni successivi i bambini mi dicevano: “si rilegge quel libro che ci ha fatto ridere tanto?”; “Ci rileggi quel libro perché non l'ho ascoltato bene che ero distratto?”. Cioè, la voglia loro di ricondividere quel momento, ed è stato bello quando la mia collega di sezione mi ha detto: “Me li hai trasformati questi bambini!”, perché lei aveva letto un libro e loro avevano ascoltato e poi avevano chiesto “ce ne leggi un altro?”».

- *Terza insegnante*: «Penso che io ho vissuto questo progetto non come una ripetizione di tanti altri progetti in cui ci veniva detto che la lettura fa bene, ma come un mettersi in gioco e vedere dei risultati inaspettati che vanno al di là della “lettura fa bene”, ma la lettura come piacere, io questo ho notato. Che poi avrà dei benefici nel futuro, e questo è chiaramente il mio interesse principale quando faccio qualsiasi cosa con i bambini, deve essere costruttivo per il loro futuro, però in quel momento non viene vissuta come la pillola che bisogna prendere perché si deve leggere, ma perché credo che questo si trasmetta ai bambini, lo portino a casa, e quindi mi auguro che rimarranno dei lettori nel futuro. Quindi aldilà dei benefici cognitivi, relazionali... ma la lettura gli rimanga nel cuore, perché magari avranno questo ricordo intimo di piacevolezza creato nell’infanzia e quindi spero che se lo portino dietro».
- *Quarta insegnante*: «La soddisfazione più grande, quella che mi dice “ok, hai raggiunto l’obiettivo”, è quella per cui, ogni volta che io entravo in classe, mi dicevano “Maestra ci leggi?”. Nemmeno “buongiorno”, “Maestra ce lo leggi un libro?”. Questo sta già accadendo ora, dopo pochi giorni, nella scuola nuova... “Ce la leggi una storia?”, “Maestra ma i libri?”. Quindi è una grande soddisfazione, per me questi momenti, sono momenti... diciamo... vabbè, a parte di piacere personale, perché mi piace leggere, e poi perché mi danno tantissimo, perché da loro ricevo tanto... perché dalle letture di questi albi illustrati che naturalmente vanno scelti con una certa anche... diciamo... insomma... si deve leggere tutto, però non tutto è proprio... magari... no, può essere bello, in quel momento fruibile per quei bambini».

Tra le azioni del progetto che sono state spontaneamente citate come positive, capaci di avere un impatto concreto sull’attività di lettura, è emerso un apprezzamento per il coinvolgimento delle famiglie attraverso specifiche iniziative (Batini e Giusti, 2021, pp. 159-163), con 9 occorrenze, e, anche, in misura minore, la compilazione del diario di bordo, con 4 occorrenze. «Dall’anno scorso, — afferma una docente — grazie a *Leggere: Forte!* abbiamo proposto la lettura in classe da parte dei genitori, quindi sono stati coinvolti». E un’altra racconta più distesamente: «Anche il coinvolgimento dei genitori è stato importante, perché abbiamo visto che i bambini che all’inizio strappavano le pagine o scarabocchiavano i libri hanno iniziato ad averne più rispetto e a capirne l’importanza, perché hanno preso proprio confidenza con gli oggetti. [...] Una quindicina di genitori ha partecipato attivamente ai lavori del progetto. Paradossalmente magari qualcuno ha avuto modo di interessarsi di più durante il lockdown, perché ricevevano i nostri video da far vedere ai figli. Alcuni genitori, vedendo i bambini entusiasti, ci hanno anche chiesto consigli sui libri da comprare».

Sull'importanza dell'osservazione e della documentazione delle attività — praticate attraverso lo strumento del diario di bordo — si possono leggere due spiegazioni efficaci.

- *Prima insegnante*: «per me è stata anche per noi un'occasione di... di migliorare... e in questo è stato utilissimo più che altro il fatto di scrivere un diario, perché... hai visto, questa era una parte per noi non... non è usuale farlo ma ci ha permesso di mettere a fuoco e focalizzare anche l'andamento del progetto... se... comunque in questo modo non abbiamo mai monitorato, quindi vedere anche su... cioè, questa crescita è stata possibile anche grazie al diario che ci avete suggerito di fare, quindi... è una bella abitudine che insomma ci portiamo avanti perché io ora faccio caso quando loro fanno dei commenti anche se magari non li scrivo, però è frutto di quel... insomma di quello schema che ci avete dato e quindi ho iniziato a fare caso a certe cose forse anche grazie anche al vostro schema [...]».
- *Seconda insegnante*: «Poi anche l'utilizzo del diario di bordo era interessante perché c'era la parte dove bisognava annotare le impressioni e le annotazioni dei comportamenti dei bambini. Perché un conto è osservare liberamente, un conto è osservare con in testa uno schema che ti guida e ti fa valorizzare degli elementi che magari lì per lì ti fanno ridere ma poi li lasci cadere, invece se li annoti magari nel tempo riesci a capire l'evoluzione di un commento, comportamento, atteggiamento».

Un ultimo approfondimento riguarda l'atteggiamento tenuto dalle docenti intervistate durante il periodo di chiusura delle scuole dell'infanzia, che hanno interrotto le attività in presenza a marzo 2020. Nessuna delle insegnanti intervistate ha voluto interrompere l'attività di lettura ad alta voce e, come dichiarato esplicitamente da alcune, il libro è diventato lo strumento chiave per rimanere in contatto con i bambini e le bambine della classe: «Noi durante il lockdown, comunque, siamo andate avanti con la didattica a distanza, facevamo delle letture, e abbiamo letto tantissimi libri. Fotografavamo i libri e ci mettevamo la nostra voce sotto. Dai bambini c'è stato un grande riscontro, attraverso commenti e disegni, e noi abbiamo fatto un librino digitale che raccoglie tutte queste esperienze. Abbiamo continuato perché ci crediamo veramente nel progetto».

Il fatto di aver letto intensivamente e di aver dato rilievo alla lettura come attività autonoma, che merita un'attenzione speciale, sembra aver consentito di proseguire anche a distanza l'attività didattica: «Sì, tutti i giorni abbiamo fatto dei video, a volte lettura a volte attività senza lettura, però nel primo impatto, l'imbarazzo della telecamera, il dover reinventare il nostro lavoro senza avere i bambini di fronte, il libro per noi è stata una risorsa eccezionale che ci ha dato la possibilità di agganciarci a una cosa che i bambini conoscevano senza essere da sole davanti la telecamera, come avere un amico, una piccola copertina di Linus».

E poi, ancora: «Per quanto riguarda poi il periodo del lockdown, non mi sono fermata perché comunque i bimbi... era un po' il mezzo che ci aveva concesso di creare questa forte relazione. Allora mi sono... diciamo... dedicata a fare delle... delle letture, videoletture registrate, io non ho mai fatto didattica a distanza, dando schede, pregrafismi perché lo trovavo assurdo, quindi ho ritrovato quella che era... quella relazione che avevamo lasciamo a scuola. Ho ripreso alcuni di quei libri che per loro erano stati più significativi, mandavo queste videoletture, e poi da lì naturalmente, non so, anche altre letture, poi io utilizzo anche il teatro Kamishibai, quindi insomma, anche attraverso il teatrino... ho avuto dei buoni riscontri, anche dalle famiglie».

Discussione e conclusioni

Le interviste semi-strutturate, realizzate dallo stesso gruppo di ricerca del progetto *Leggere: Forte!*, non sono state somministrate allo scopo di indagare esplicitamente l'impatto del progetto, bensì di far emergere un racconto dettagliato delle pratiche di lettura, stimolato e guidato attraverso domande-stimolo e richieste di precisazioni e puntualizzazioni. Anche per questo motivo esse forniscono, a posteriori, elementi utili alla valutazione diretta e indiretta delle azioni del progetto da parte di insegnanti di «eccellenza», che probabilmente avevano già una predisposizione positiva nei confronti della lettura ad alta voce e che comunque hanno recepito con favore le proposte didattiche e hanno collaborato attivamente alla loro realizzazione. A partire dai risultati emersi nel precedente paragrafo è possibile individuare, a ritroso, testimoniato da riferimenti espliciti e diretti, l'impatto positivo sulle pratiche di lettura di due specifiche azioni progettuali e dei relativi strumenti: la formazione del personale e il monitoraggio delle attività attraverso la compilazione dei diari di bordo.

Le attività di formazione — un modulo di 25 ore: 4 incontri di 4 ore ciascuno e un'attività individuale — si sono svolte in tutte e 35 le Zone per l'Educazione e l'Istruzione e hanno coinvolto 4.825 persone tra educatrici, educatori e insegnanti dei servizi educativi per la prima infanzia e delle scuole dell'infanzia. Gli incontri hanno riguardato quattro temi fondamentali allo sviluppo delle conoscenze e delle competenze necessarie ad affrontare in modo consapevole la lettura ad alta voce così come proposta da *Leggere: Forte!* (e descritta in Batini, 2021):

- il training intensivo: perché un'ora al giorno tutti i giorni;
- meccanismi ed effetti di lettura: cosa ci dice la ricerca *evidence based* sulla lettura ad alta voce e sui suoi effetti;
- l'esperienza della lettura come esperienza estetica: il processo di comprensione e la fruizione di storie;
- le pratiche di lettura ad alta voce e le scelte bibliografiche.

La formazione, almeno secondo il campione intervistato, ha contribuito a rafforzare le convinzioni di efficacia della lettura come attività didattica autonoma, intensiva e quotidiana. Essa, inoltre, potrebbe aver contribuito all'instaurarsi di alcune specifiche tecniche o strategie, tra cui spiccano la lettura come momento autonomo, da circoscrivere attraverso rituali, e il coinvolgimento dei genitori nella lettura ad alta voce. Come si può riscontrare anche nel parere di questa insegnante, la percezione positiva è sicuramente condizionata dalla predisposizione del/della docente, che anche in questo caso si mostra già interessata e motivata in partenza: «Io quando ho fatto il corso (tra l'altro molto interessante, gli incontri sono stati veramente molto interessanti) però... ecco... vedevo qua nelle colleghe uno sconcerto, dire "Oddio, ma come si fa... come si fa a leggere per così tanto tempo? Com'è possibile?". Sono rimasta un po' stupefatta perché in realtà è quello che andrebbe fatto e che si fa normalmente, che un buon insegnante dovrebbe fare».

Tutte le scuole dell'infanzia che hanno aderito al progetto — 395, per un totale di 617 sezioni e 13.812 bambini — hanno ricevuto, insieme al protocollo di lettura e le bibliografie articolate per fasce d'età, un diario di bordo da compilare e inviare settimanalmente per email al gruppo di ricerca (per un'analisi dei risultati riferiti ai servizi educativi per l'infanzia 0-3 si rinvia a Batini, Bartolucci, Barbisoni e Toti, 2021). Il diario richiedeva di inserire le informazioni circa il tempo di lettura quotidiano di ciascun giorno della settimana, le letture scelte, gli interventi dei bambini durante la lettura (commenti, proposte, richieste, domande), il gradimento manifestato dai bambini, la disposizione immediata all'ascolto della lettura, il livello medio di attenzione e di interesse, la partecipazione attiva, le manifestazioni verbali, i commenti rilevanti o ripetuti, gli elementi di disturbo interni ed esterni, le impressioni dell'insegnante, il gradimento personale del libro, lo stato emotivo durante la lettura, una valutazione generale dell'esperienza, accompagnata da un breve commento. Questo strumento ha dimostrato di essere una risorsa estremamente utile sotto vari aspetti. In primo luogo, è una forma di documentazione per sé, poiché mira a ottimizzare la registrazione dei vari passaggi dell'attività di lettura, come cresce e come si sviluppa nel tempo, in modo tale da comparare da dove si è partiti e dove si è arrivati; in secondo luogo, è uno strumento di confronto con i colleghi e di riflessione, oltre che di ricerca, perché permette di raccogliere dati qualitativi a supporto delle evidenze dei benefici della lettura ad alta voce, se praticata in modo quotidiano e intensivo (Batini, Bartolucci, Barbisoni e Toti, 2021, p. 87). A conferma di ciò, in quattro interviste vengono messe in evidenza in modo spontaneo le potenzialità trasformative dell'attività svolta.

Gli elementi raccolti attraverso l'interpretazione delle interviste rilasciate dal campione di 22 insegnanti individuati come eccellenti, in sintesi, forniscono elementi di valutazione diretta e indiretta delle principali azioni progettuali,

aiutando a focalizzare l'attenzione su alcuni punti di forza e sulle iniziative, le informazioni e le istruzioni che sono più efficaci soprattutto su quei/quelle docenti che già confidano nella validità e nell'efficacia della didattica proposta.

Bibliografia

- Batini F. (2018), *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*, Firenze, Giunti Scuola.
- Batini F. (2021), *La lettura ad alta voce come didattica*. In F. Batini (a cura di), *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*, Firenze, Giunti Scuola, pp. 73-87.
- Batini F. (a cura di) (2021), *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana*, Milano, FrancoAngeli.
- Batini F. e Bartolucci M. (2019), *La promozione del benessere scolastico e l'empowerment cognitivo degli studenti attraverso la lettura ad alta voce: una sperimentazione nazionale*. In L. Castelli, J. Marcionetti, A. Plata e A. Ambrosetti (a cura di), *Well-being in Education Systems*, Bern, Hografe.
- Batini F. e Bartolucci M. (2020), *Reading aloud narrative material as a means for the student's cognitive empowerment*, «Mind, Brain and Education», vol. 14, n. 2.
- Batini F. e Giusti S. (a cura di) (2021), *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*, Milano, FrancoAngeli.
- Batini F., Bartolucci M. e Timpone A. (2018), *The effects of Reading Aloud in the Primary School*, «Psychology and Education», vol. 55, n. 1-2, pp. 111-122.
- Batini F., Bartolucci M. e Toti G. (2019), *Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche*, «Ricerche Pedagogiche», vol. 221, pp. 121-134.
- Batini F., Bartolucci M., Barbisoni G. e Toti G. (2021), *I risultati della ricerca*. In F. Batini (a cura di), *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana*, Milano, FrancoAngeli, pp. 70-98.
- Gold J. e Gibson A. (2001), *Reading aloud to build comprehension*, «Reading Rockets», vol. 32, n. 7, pp. 14-21.
- Niklas F., Cohrssen C. e Tayler C. (2016), *The sooner, the better: Early reading to children*, «Sage Open», vol. 6, n. 4, pp. 1-11.
- Sénéchal M. e LeFevre J.A. (2002), *Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study*, «Child development», vol. 73, n. 2, pp. 445-460.