



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

**Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze
della Formazione Primaria**

A.A 2024/2025

**Lettura ad alta voce e comprensione:
il caso dell'albo illustrato.**

Relatrice: Prof.ssa Lucia Scipione

Correlatrice: Prof.ssa Roberta Cardarello

Laureanda: Valentina Maini

Alla bambina che pensava alle fate.

INDICE

INTRODUZIONE.....	1
CAPITOLO 1- La lettura ad alta voce nella prima infanzia.....	5
1.1 La lettura: riflessioni nei documenti nazionali ed europei.....	5
1.2 La lettura e i suoi benefici.....	10
1.2.1 I livelli di comprensione degli studenti italiani	19
1.3 La lettura ad alta voce alla Scuola dell'Infanzia: proposte di testi	22
1.3.1 Il testo narrativo e il testo descrittivo	29
1.4 Il rapporto tra testo iconico e testo verbale	34
CAPITOLO 2- I processi di comprensione del testo.....	39
2.1 Il processo di decodifica del testo verbale	39
2.2 I processi di comprensione del testo verbale	42
2.2.1 I processi inferenziali	46
2.3 La comprensione del testo iconico.....	48
CAPITOLO 3- L'interazione comunicativa tra insegnante, testo e alunni.....	57
3.2 Strategie e buone pratiche per la comprensione del testo	64
3.2.1 La zona di lettura ad alta voce	65
3.2.2 La lettura ad alta voce come dialogo.....	66
3.2.3 L'intervento dell'insegnante nella storia e il ruolo delle domande.....	67
3.3 Quali strategie scegliere?	70
CAPITOLO 4- Comprendere il testo iconico e il testo verbale: analisi dell'albo illustrato " <i>Il postino dei messaggi in bottiglia</i> "	73
4.1 Analisi de " <i>Il postino dei messaggi in bottiglia</i> "	73
4.2 La copertina, analisi fedele al testo.....	74
4.2.1 La copertina, integrazioni necessarie	75
4.3 Pagina 1-2, analisi fedele al testo.....	76
4.3.1 Pagina 1-2, integrazioni necessarie.....	77

4.4 Pagina 3-4, analisi fedele al testo.....	79
4.4.1 Pagina 3-4, integrazioni necessarie.....	80
4.5 Pagina 5-6, analisi fedele al testo.....	81
4.5.1 Pagina 5-6, integrazioni necessarie.....	83
4.6 Pagina 11- 12, analisi fedele al testo.....	85
4.6.1 Pagina 11-12, integrazioni necessarie	87
4.7 Pagina 13-14, analisi fedele al testo.....	88
4.7.1 Pagina 13-14, integrazioni necessarie	89
4.8 Pagina 15-16, analisi fedele al testo.....	90
4.8.1 Pagina 15-16, integrazioni necessarie	92
4.9 Pagina 17-18, analisi fedele al testo.....	94
4.9.1 Pagina 17-18, integrazioni necessarie	95
5. Pagina 19-20, analisi fedele al testo.....	96
5.1 Pagina 19-20, integrazioni necessarie	98
5.2 Pagina 29-30, analisi fedele al testo.....	100
5.2.1 Pagina 29-30, integrazioni necessarie	101
5.3 Pagine 31-32, analisi fedele al testo.....	103
5.3.1 Pagina 31-32, integrazioni necessarie	105
5.4 Riflessioni sull'analisi.....	107
Conclusioni	113
Bibliografia.....	117
Sitografia.....	121
Ringraziamenti.....	122

INTRODUZIONE

Il contesto educativo odierno sostiene che la competenza di lettura rappresenti uno dei pilastri fondamentali per lo sviluppo cognitivo, linguistico ed emotivo del bambino, configurandosi come una ricchissima risorsa per fronteggiare la vita quotidiana. Infatti, comprendere testi scritti e iconici, non significa limitarsi alla mera decodifica di parole o al riconoscimento di immagini, ma implica una costruzione attiva del significato attraverso l'integrazione di informazioni, il ricorso alle conoscenze pregresse e l'elaborazione di inferenze. Considerando i principali documenti normativi nazionali ed europei, la lettura si configura come una competenza chiave per la formazione del cittadino, rendendosi indispensabile per l'accesso al sapere, per l'utilizzo del pensiero critico e la partecipazione attiva e consapevole alla vita sociale nella quotidianità di ognuno.

In tale prospettiva, la lettura ad alta voce assume un ruolo privilegiato soprattutto a partire dalla prima infanzia e durante i primi anni della scuola primaria, in quanto essa consente di sostenere precocemente lo sviluppo dell'emergent literacy, l'arricchimento del vocabolario linguistico e la costruzione delle strategie di comprensione. La letteratura di ricerca evidenzia come l'ascolto di storie lette da un adulto favorisca in primo luogo il piacere del libro ma, soprattutto, l'attivazione di processi cognitivi complessi come l'integrazione delle informazioni, l'elaborazione di inferenze e la rielaborazione, attraverso il pensiero critico, dei contenuti appresi.

Oltre alla dimensione linguistica, la lettura ad alta voce si configura come un potente strumento relazionale ed emotivo che porta con sé un grande valore educativo. La sua applicazione in aula permette di creare un vero e proprio spazio di condivisione in cui il bambino può confrontarsi con i propri pari e, allo stesso tempo, con la figura adulta di riferimento, sviluppando così empatia e capacità di ascolto. Tuttavia, per far sì che la pratica di lettura ad alta voce possa esprimere i propri benefici è essenziale che l'insegnante guidi l'attività in modo intenzionale e strategico, utilizzando coscientemente le adatte strategie dialogiche a seconda delle necessità dei bambini.

Il presente lavoro di tesi si propone di analizzare la lettura ad alta voce come una pratica volta alla promozione della comprensione del testo nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria con una particolare attenzione ai processi cognitivi che il lettore mette in atto durante l'interazione con il testo verbale e iconico.

La resa esplicita di tali processi, presente nel quarto capitolo dell'elaborato, può contribuire alla comprensione di essi e, quindi, ad una maggiore consapevolezza da parte dell'insegnante rispetto alle varie modalità possibili di conduzione della lettura.

L'obiettivo principale è documentare la complessità del processo di comprensione, analizzando tutti quei processi che il lettore ritiene automatici.

Il primo capitolo approfondisce le ragioni per cui la lettura sia intesa come una pratica fondamentale nello sviluppo del bambino, analizzando il suo valore nei principali documenti normativi e i suoi molteplici benefici derivanti dalla pratica di lettura ad alta voce. Inoltre, particolare attenzione è rivolta al concetto di emergent literacy e all'importante ruolo del contesto familiare e scolastico nella promozione precoce delle competenze di alfabetizzazione.

Il secondo capitolo si concentra sui processi di comprensione del testo, analizzando i meccanismi cognitivi che intervengono nella decodifica di un testo, nell'integrazione delle informazioni e nella costruzione del significato, sia nel testo verbale sia in quello iconico.

In tale capitolo vengono analizzati i processi inferenziali, l'organizzazione delle conoscenze nella memoria e le dinamiche attraverso cui il lettore colma i vuoti impliciti all'interno di un testo.

Il terzo capitolo approfondisce il ruolo dell'insegnante come facilitatore dei processi di comprensione, mettendo in luce differenti stili di lettura ad alta voce e strategie didattiche volte a trasformare l'evento di lettura in un'esperienza formativa. Confrontando due tipologie di approcci, l'approccio narrativo e l'approccio dialogico, è emersa l'importanza della mediazione educativa nel sostenere la partecipazione attiva degli alunni e nello sviluppare una comprensione condivisa del testo.

Il quarto capitolo, infine, si configura come uno spazio analitico e di riflessione in cui viene proposta un'analisi dettagliata dell'albo illustrato *Il postino dei messaggi*

in bottiglia, volta a rendere espliciti i processi cognitivi di comprensione attivati e necessari durante la lettura.

Come obiettivo primario tale analisi ha quello di evidenziare la distinzione tra ciò che è esplicitamente visibile nel testo iconico e quanto è presente nel testo verbale e esaminare quali tipi di integrazione dei due linguaggi siano stimolati presso il lettore. In generale il capitolo mette in luce il ruolo centrale dell'integrazione di tre elementi: le proprie conoscenze enciclopediche, il testo verbale e il testo iconico nella costruzione del significato.

CAPITOLO 1- La lettura ad alta voce nella prima infanzia

L'intento del seguente capitolo è quello di analizzare le motivazioni per cui la lettura si configuri come elemento fondamentale e determinante per lo sviluppo evolutivo del bambino, concentrandosi, in particolare, sul modo in cui quest'ultima sia affrontata nei principali documenti normativi nazionali ed europei, sui benefici che la lettura apporta all'individuo e le proposte e modalità per la Scuola dell'Infanzia, affrontando diversi tipi di testo.

1.1 La lettura: riflessioni nei documenti nazionali ed europei

Secondo Batini la lettura è lo strumento più potente per favorire il raggiungimento, da parte di tutti i bambini e i ragazzi, delle competenze fondamentali per la vita, e non solo a scuola.¹

La lettura rappresenta un efficace mezzo per la diffusione di idee e valori culturali, rivestendo un ruolo chiave nel favorire una partecipazione attiva all'interno di una società in costante cambiamento, quale quella del ventunesimo secolo. Tuttavia, essa prende avvio dalle competenze linguistiche, essenziali per la comunicazione, che si sviluppano a partire dai primi anni di vita, mentre la competenza di decodifica, trova piena maturazione intorno al primo anno di scuola primaria.

Come affermato da Cardarelo e Bertolini:

La lettura ha diverse funzioni, da quelle ricreative a quelle professionali, da quelle accademiche a quelle sociali. È implicata, di fatto, la rilevanza che la capacità di capire riveste per l'accesso alla conoscenza e per l'esercizio della partecipazione così come consentito nelle società democratiche. In una società la cui organizzazione è complessa, articolata e “invisibile a occhio nudo”, l'educazione alla cittadinanza implica per tutti il possesso di strumenti

¹ F. Batini, *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*, Giunti Scuola, Firenze, 2018.

conoscitivi e di ragionamento elaborati e articolati, e in questa direzione la lettura è sicuramente lo strumento in grado di attrezzare meglio i cittadini.²

In una società e in un sistema educativo in costante evoluzione, è doveroso, come professionisti dell'educazione, sostenere la valorizzazione e la promozione di un apprendimento basato sulle competenze. Come evidenziato dalle *Indicazioni Nazionali per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*:

Gli ambienti in cui la scuola è immersa sono più ricchi di stimoli culturali, ma anche più contraddittori. Oggi l'apprendimento scolastico è solo una delle tante esperienze di formazione che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici. Ma proprio per questo la scuola non può abdicare al compito di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti.³

Oggi più che mai, è essenziale interrogarsi sul ruolo della lettura all'interno di una società sempre più industrializzata e tecnologicamente avanzata, nella quale ci si sente spesso autorizzati a ritenerla di scarsa rilevanza, sostituendola con strumenti di intrattenimento ritenuti maggiormente stimolanti. Il conoscere, cioè, è garantito da molti nuovi mezzi, in forme e modi diversi ma in certi casi seriamente concorrenziali rispetto al libro.⁴

I documenti nazionali ed europei ritengono la comprensione del testo e la lettura competenze base che tutti, senza distinzione, sono chiamati ad acquisire e interiorizzare, al fine di promuovere uno sviluppo del pensiero critico, strumento essenziale per far fronte in modo efficace alle possibili difficoltà della vita quotidiana.

² R. Cardarello, C. Bertolini, *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*, Carocci Editore, Roma, 2020, p. 14.

³ Ministero dell'Istruzione dell'Università e Ricerca, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012, p. 4.

⁴ R. Cardarello, *Libri e Bambini. La prima formazione del lettore*. La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1995, p. 23.

Le *Raccomandazioni per l'apprendimento permanente* (2006), modificate e ampliate successivamente nel 2018, delineano un insieme di competenze base necessarie per affrontare la realizzazione professionale e personale all'interno della società.

Tale documento fu proposto per mirare ad un'educazione permanente, cioè tenendo in considerazione delle trasformazioni culturali, sociali ed economiche che hanno inevitabilmente caratterizzato la nostra società negli ultimi tempi.

Gli Stati membri dell'Unione Europea hanno fissato come obiettivo principale l'accesso universale a tali competenze chiave, finalizzate ad una partecipazione attiva e significativa nella società.

È opportuno sottolineare che il quadro concettuale di riferimento delle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione* si fonda sulle *Raccomandazioni per l'apprendimento permanente* (2006); a tal proposito, il primo documento afferma:

Il sistema scolastico italiano assume come orizzonte di riferimento verso cui tendere il quadro delle competenze-chiave per l'apprendimento permanente definite dal Parlamento europeo e dal Consiglio dell'Unione europea (Raccomandazione del 18 dicembre 2006) che sono: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; 8) consapevolezza ed espressione culturale. Queste sono il punto di arrivo odierno di un vasto confronto scientifico e culturale sulle competenze utili per la vita per la quale l'Italia ha attivamente partecipato.⁵

Come indicato sopra le *Raccomandazioni* definiscono otto competenze chiave, intese come competenze per la vita. Ogni insegnante, nell'ambito del proprio approccio didattico, dovrebbe mirare a far acquisire queste competenze ai propri studenti.

⁵ Ministero dell'Istruzione dell'Università e Ricerca, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012, p. 9.

Inoltre, nel 2017 con la pubblicazione delle *Linee guida per la certificazione delle competenze* la scuola italiana ha concretizzato il suo impegno del documentare e, quindi, certificare le competenze acquisite dagli alunni in un'ottica di sostegno del passaggio al grado di scuola successivo. Infatti, al termine della scuola primaria, della scuola secondaria di primo grado e della scuola secondaria di secondo grado le competenze acquisite dagli studenti vengono certificate attraverso documenti ufficiali che attestano i livelli conseguiti in relazione agli obiettivi formativi definiti dal curriculum.

Come afferma Scipione, la normativa italiana in materia di istruzione ha pienamente accolto l'esigenza di promuovere e consolidare le competenze chiave per l'apprendimento permanente. La finalità è quella di sostenere una formazione di qualità e orientata al futuro per il pieno sviluppo della persona, dall'età della scuola dell'infanzia fino a quella adulta.⁶

In particolare, tale finalità si focalizza sulla competenza "Imparare a imparare", la quale è sostenuta dal paradigma del Lifelong Learning, definito come apprendimento permanente, il quale si prefigge, infatti, come obiettivo l'acquisizione di nuove abilità e conoscenze, che possano essere applicate, attraverso strategie apprese durante l'apprendimento, in modo efficace in contesti diversi da quello scolastico.

All'interno della *Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 2018*, invece, la competenza alfabetica funzionale indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti.⁷

Nello specifico, per quanto concerne la lettura, all'interno del documento precedentemente citato nella definizione di competenza alfabetica funzionale viene affermato che:

⁶ R. Cardarelli e L. Scipione, *Imparare a ImparaRE. Un'indagine con le scuole della provincia di Reggio Emilia*, Edizioni Junior, 2023, p. 29.

⁷ Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, GU C 189 del 4 giugno 2018, p.8.

Tale competenza comprende la conoscenza della lettura e della scrittura e una buona comprensione delle informazioni scritte e quindi presuppone la conoscenza del vocabolario, della grammatica funzionale e delle funzioni del linguaggio. Ciò comporta la conoscenza dei principali tipi di interazione verbale, di una serie di testi letterari e non letterari, delle caratteristiche principali di diversi stili e registri della lingua. . ⁸

Si presuppone, quindi, che le persone debbano possedere la capacità di comunicare efficacemente, sia oralmente che per iscritto, in una varietà di contesti, adattando il proprio modo di comunicare in funzione della situazione in cui si trovano. La competenza alfabetica funzionale promuove il pensiero critico cioè, si intende, la capacità di valutare e distinguere autonomamente le proprie conoscenze e di utilizzarle in modo consono e appropriato.

Quest'ultima è estremamente collegata alla competenza linguistica, definita da Conte come la capacità del parlante di impiegare adeguatamente il linguaggio nelle diverse situazioni. ⁹

È, pertanto, cruciale assumere un atteggiamento positivo nei confronti delle competenze menzionate in precedenza, in modo tale da promuovere la costruttività nel dialogo.

Nel contesto delle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*, la lettura è affrontata in modo differenziato, in relazione al grado di scuola. Per quanto riguarda la Scuola dell'Infanzia esse affermano che l'incontro e la lettura di libri illustrati, l'analisi dei messaggi presenti nell'ambiente incoraggiano il progressivo avvicinarsi dei bambini alla lingua scritta, e motivano un rapporto positivo con la lettura e la scrittura.¹⁰

La parte dedicata alla Scuola Primaria, invece, sostiene che:

⁸ *Ibidem*, p.8.

⁹ M.E. Conte. *La linguistica testuale*, Milano, Feltrinelli, 1981, p. 21.

¹⁰ Ministero dell'Istruzione dell'Università e Ricerca, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012, p.21.

La pratica della lettura, centrale, in tutto il primo ciclo di istruzione, è proposta come momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica, quindi come attività particolarmente utile per favorire il processo di maturazione dell'allievo.¹¹

La lettura, pertanto, è interpretata come strumento fondamentale per l'accesso allo studio e, quindi, ai saperi. Tuttavia quest'ultima non si limita ad una mera funzione formativa, ma anche come "momento di socializzazione" cruciale per lo sviluppo di relazioni, indispensabili per sapersi rapportare con gli altri in società.

1.2 La lettura e i suoi benefici

Questo paragrafo mira a illustrare le ragioni per cui la lettura rappresenti una pratica fondamentale e vantaggiosa nel percorso di crescita dei bambini come futuri lettori. Verranno affrontate, in particolare, due questioni principali: perché è importante leggere e in che modo la lettura può portare benefici concreti.

Mem Fox afferma che:

La maggior parte di noi crede di sapere cosa sia la lettura e non c'è da stupirsi. Dopo tutto, sappiamo leggere. Ma la lettura è ingannevole. È complessa. Non si tratta solo di saper pronunciare correttamente le parole, cosa che sorprende molta gente. Leggere vuol dire dare un significato ai caratteri stampati. Vuol dire capire il messaggio.¹²

La prima delle numerose ragioni che identificano la lettura come elemento fondamentale nella crescita evolutiva è il potere di accrescere la cultura del soggetto, offrendogli sia delle informazioni su cui riflettere, sia dei veri e propri strumenti con cui ragionare e porsi delle domande.

¹¹ *Ivi*, p. 28.

¹² M. Fox, *Baby prodigio. I miracoli della lettura ad alta voce*. Editrice Il Castoro, 2011, Milano. p. 61.

Barthes e Compagnon affermano che:

Bisogna distinguere due grandi registri sociali nell'impiego della parola "lettura". Per il primo, essa è una necessità alla quale sfuggono soltanto coloro che non sanno leggere, un'imposizione nel consumo del testo che invade tutti gli istanti dell'esistenza attraverso giornali, volantini, istruzioni d'uso, manifesti. Si ha in qualche modo un senso triviale della lettura. Ve n'è un secondo, nobile, che corrisponde ad un oggetto di lettura particolare: il libro.

13

La riflessione proposta mette in luce la duplice valenza sociale della lettura, distinguendo due tipi di registri. In primo luogo, la lettura si identifica come pratica essenziale nella vita quotidiana, a cui è impossibile sottrarsi se non in caso di analfabetismo. Essa risponde, quindi, ad un'esigenza determinata dalla presenza di testi che permeano la vita di tutti i giorni, come "giornali, volantini, istruzioni d'uso, manifesti". In secondo luogo, si parla di un registro nobile, legato alla vera e propria fruizione del libro, in cui la lettura non si limita alla mera decodifica di segni scritti, ma diventa un'esperienza arricchente, in grado di stimolare il pensiero critico e ampliare le proprie conoscenze.

Prima di parlare di lettura è necessario affrontare il tema dell' *emergent literacy*, senza dubbio rimandabile al concetto di competenza alfabetica funzionale presente nella Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 2018, con cui si aggiorna il documento del 2006, definita da Del Carlo come l'insieme delle abilità, conoscenze e atteggiamenti considerati precursori delle forme convenzionali di lettura e scrittura, e si basa sul concetto che la *literacy* o alfabetizzazione costituisca un processo che ha origine già nella prima infanzia piuttosto che un fenomeno che compare quando i bambini compiono il loro ingresso a scuola.¹⁴

¹³ R. Barthes, A. Compagnon, "Lettura", *Enciclopedia Einaudi*, 1979, vol.8, pp. 176-199, p.180.

¹⁴ S. Del Carlo, "*Bella becca*". *Libri per l'infanzia e modi di leggere degli adulti*. Edizioni Junior, Parma, 2012, p. 13-14.

La literacy, intesa come competenza, consente all'individuo non soltanto di decodificare il testo scritto, ma anche di manipolarlo, elaborarlo e trattarlo in modo critico, al fine di comprenderne pienamente il contenuto e di utilizzare in maniera consapevole le conoscenze acquisite. Tale competenza è, quindi, un traguardo essenziale da garantire a tutti gli alunni, un obiettivo da perseguire, oggetto di insegnamento, non solo di accertamento e da curare costantemente lungo tutto il percorso di studi.¹⁵

L'emergent literacy indica delle componenti, ovvero delle competenze di cui il soggetto deve necessariamente disporre per l'apprendimento della letto-scrittura.

L'acquisizione del linguaggio è la prima componente, come affermato da Del Carlo leggere significa estrarre significato da un testo e per questa ragione il vocabolario ha un'importanza fondamentale, in quanto la comprensione di un testo da parte del bambino è facilitata dalla acquisizione del lessico e delle strutture linguistiche del linguaggio decontestualizzato.¹⁶

La posizione di Del Carlo evidenzia come l'acquisizione del linguaggio rappresenti un prerequisito fondamentale per accedere alla lettura e, in particolare, alla comprensione del testo. La competenza di lettura richiede che il bambino possieda un vocabolario ampio e articolato in grado di essere consultato una volta trovatisi di fronte ad un testo. In questo senso, il lessico e le strutture linguistiche consentono al lettore di superare la decodifica di segni scritti per mirare ad una comprensione più profonda. Lo sviluppo linguistico diventa quindi la base per il potenziamento delle capacità cognitive che permettono di stabilire connessioni tra le conoscenze pregresse e le conoscenze lette, creare inferenze e rielaborare in modo critico le informazioni ricavate dal testo.

L'acquisizione delle convenzioni della stampa è la seconda componente dell'emergent literacy in quanto i libri sono costruiti secondo un set di convenzioni che possono essere comprese senza che il lettore sia capace di leggere, tali convenzioni sono definite print skills ovvero si intendono abilità come il saper

¹⁵ Ministero dell'Istruzione dell'Università e Ricerca, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012, p. 37.

¹⁶ S. Del Carlo, *"Bella becca". Libri per l'infanzia e modi di leggere degli adulti*. Edizioni Junior, Parma, 2012, p.14.

maneggiare un libro, comprenderne la struttura organizzativa, riconoscere i caratteri della stampa.¹⁷

Le print skills, quindi, consentono al bambino di avvicinarsi al libro in modo consapevole, riconoscendone la struttura, a partire dai materiali e dalla modalità in cui è organizzato.

La padronanza di queste convenzioni rappresenta un passaggio fondamentale per la successiva comprensione alla lettura, poiché permette al bambino di acquisire familiarità con la scrittura e di sviluppare una progressiva autonomia nella fruizione del libro.

Batini, infatti, sostiene che *l'emergent literacy* si riferisca alle competenze necessarie alla lettura e alla scrittura che possono essere sollecitate molto precocemente nel bambino.¹⁸

Del Carlo, inoltre, illustra altre tre componenti legate all'*emergent literacy* di degna attenzione: *l'emergent reading*, che corrisponde al “far finta di leggere” che i bambini solitamente attuano con un libro tra le mani e a quella che viene definita come *envirionmental print*, cioè la capacità di riconoscere parole e lettere negli ambienti circostanti.¹⁹ *L'emergent writing*, corrisponde alla capacità di “far finta di scrivere”²⁰ come per esempio impugnare una matita e attuare dei movimenti e dei segni grafici che ricordano la scorrevolezza della nostra grafia. Infine, la *print motivation*, intesa come reale interesse del bambino per le attività di lettura e scrittura,²¹ che renderà inevitabilmente il bambino più attivo durante la lettura ad alta voce.

La prima e la seconda evidenziano come i processi di alfabetizzazione non si riducano a un apprendimento formale, ma prendano forma già dai comportamenti spontanei dei bambini, che attraverso occasioni come il gioco simbolico anticipano e sperimentano. In questo senso tali attività rappresentano una “palestra” per costruire progressivamente familiarità con i codici della lettura e della scrittura.

¹⁷ *Ivi*, p. 15.

¹⁸ F. Batini, *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*, Giunti Scuola, Firenze, 2018, p. 34.

¹⁹ S. Del Carlo, “*Bella becca*”. *Libri per l'infanzia e modi di leggere degli adulti*. Edizioni Junior, Parma, 2012, p. 16

²⁰ *Ibidem*, p.16.

²¹ *Ibidem*, p.16.

Teruggi e Farina ribadiscono che la lettura è un'attività importante nella vita di ogni individuo, costituisce una capacità qualificante e specifica dell'uomo per ricevere informazioni e un' insostituibile risorsa del pensiero e del bagaglio critico di ogni persona.²²

Anche Cardarelli si sofferma sulle motivazioni che conferiscono alla lettura un carattere fondamentale, affermando che:

Quando ci si lamenta della scarsa diffusione della lettura, e anche quando si ipotizzano strategie educative per potenziarla si lasciano talvolta impliciti i motivi per cui questa attività va perseguita. Troppo ovvi, troppo evidenti.

Tuttavia, nell'implicito dei discorsi, si intravedono poi preoccupazioni differenziate, priorità diverse attribuite alla lettura (per esempio possedere la capacità di decifrazione oppure godere di un testo letterario). Soprattutto si mescolano spesso la rilevazione di tratti salienti e tipici del leggere e l'intenzione di usare la lettura per raggiungere certe mete.

Non solo, ma occorre domandarsi: le molte facce del leggere ed il loro significato nella formazione dell'uomo hanno oggi il medesimo significato, il medesimo spessore che hanno avuto in passato?²³

In primo luogo la lettura si configura come un efficace strumento di conoscenza e come occasione di ampliamento del proprio bagaglio culturale. Essa consente di arricchire la propria "cassetta degli attrezzi", intesa come un insieme di risorse e competenze, rendendo l'individuo in grado di disporre di una pluralità di strumenti da applicare in modo appropriato nelle diverse situazioni.

Il libro nel passato, inteso come deposito esclusivo della conoscenza, ha permesso l'accesso al sapere conferendo di notevole prestigio.²⁴ Quest'ultimo era quindi considerato come lo strumento attraverso cui la cultura e il sapere rendevano

²² A. Teruggi, E. Farina, *L'alfabetizzazione nella scuola dell'infanzia*. Carocci editore, Roma, 2022. P. 51.

²³ R. Cardarelli, *Libri e Bambini. La prima formazione del lettore*. La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1995, p. 17.

²⁴ *Ivi*, p.22-23.

accessibile la conoscenza, da questo presupposto la lettura costruisce conoscenza e sapere.

Giusti identifica la lettura come uno strumento culturale, affermando che

La lettura è, al pari della scrittura, uno strumento culturale basato sull'elaborazione di segni linguistici, siano essi alfabetici o ideogrammatici. In linea di principio, almeno dal punto di vista evolutivo e storico, la lettura non è pensabile senza la scrittura, nata oltre 5.000 anni fa (ma l'alfabeto fonetico che è alla base, per esempio, della lingua italiana, data poco meno di 4000 anni) e da allora divenuta via via sempre più fondamentale per la gestione di molti aspetti della vita quotidiana. Anche se possiamo immaginare casi di persone che sappiano leggere senza saper scrivere, non riusciremmo a pensare a persone che sanno scrivere senza saper leggere, né tantomeno potremmo pensare alla lettura in assenza di testi scritti, che sono il risultato degli sforzi di persone alfabetizzate, capaci cioè di leggere e scrivere.²⁵

La lettura, per natura intrinsecamente intrecciata alla scrittura, si configura non solo come competenza individuale del soggetto, ma come risultato di una lunga evoluzione sociale e culturale che ha reso possibile l'accesso al sapere.

In secondo luogo la lettura “comunica esperienza”²⁶, come affermato da Marcel Proust ogni lettore, quando legge, legge se stesso²⁷, ovvero leggere assume una funzione di svago e divertimento, contribuendo positivamente e significativamente al benessere psichico ed emotivo dell'individuo che ha l'occasione di entrare in contatto con il proprio io.

Attraverso le narrazioni, infatti, il lettore ha la possibilità di immedesimarsi nei personaggi e nelle situazioni proposte, ampliando la propria immaginazione. Cardarelli infatti sostiene che il libro funziona come agente di inculturazione,

²⁵ S. Giusti, F. Batini. *I quaderni della ricerca. Imparare dalla lettura*. Loescher Editore, Torino, 2013, p. 7.

²⁶ *Ibidem*, p. 26.

²⁷ P. Innocenti, *La pratica del leggere: con ottanta interviste a lettori per vocazione, per mestiere, per sensualità, per inedia*. Editrice Bibliografica, Milano, 1989, p. 83.

perché traduce le norme del gruppo e le propone sotto forma di evento esperienziale.

28

In terzo luogo, la lettura come piacere forma, a tutti gli effetti, il lettore, il quale identifica il libro come elemento positivo e di conforto, per le ragioni elencate appena sopra.

Tale dimensione di gratificazione contribuisce a formare un “rapporto” tra lettore e libro, favorendo un’abitudine stabile e duratura alla lettura.

Tale rapporto come affermato da Batini può fungere da mediatore per la promozione di *life skills*, ovvero quelle competenze che portano a comportamenti positivi e di adattamento e rendono l’individuo capace di far fronte efficacemente alle richieste e alle sfide della vita di tutti i giorni.²⁹

Il lettore si immerge totalmente nella storia e, appassionandosi ad essa, sviluppa empatia poiché la lettura ci abitua a riconoscere e dare senso alle emozioni nostre ad altrui.³⁰

Batini nota che:

Comprendere vissuti diversi dai nostri, significati e valori diversi dai nostri, modi di leggere la realtà e di attribuirgli valore e significato prima per noi inattuabili, ma soprattutto ci alleniamo all’empatia.

Partendo dal presupposto che l’esperienza di lettura permetta di assumere prospettive diverse dalla propria, aprendo alla comprensione dell’altro e alla valorizzazione delle diversità è possibile affermare che sia in grado di promuovere un pensiero democratico. Coltivare l’abitudine alla lettura, quindi, significa promuovere atteggiamenti democratici che, oggi più che mai, risultano cruciali per abitare la nostra società in modo responsabile.

Attraverso la lettura, il soggetto, ha la possibilità di sperimentare indirettamente situazioni diverse, confrontandosi con sfide di varia natura. Osservare, durante la

²⁸ R. Cardarello, *Libri e Bambini. La prima formazione del lettore*. La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1995, p. 26.

²⁹ F. Batini, *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*, Giunti Scuola, Firenze, 2018, p. 41.

³⁰ *Ivi*, p. 44-45.

lettura, personaggi che compiono scelte differenti che noi stessi avremmo intrapreso consente di prendere le distanze dal proprio punto di vista e di esercitare la capacità di decentrarsi da un'unica visione. Quindi, all'interno di un contesto protetto, il lettore, può così sviluppare e consolidare strategie utili ad affrontare problemi della vita quotidiana e compiere delle decisioni in modo consapevole.

In quarto luogo la lettura si inserisce all'interno della grande famiglia dei mezzi di comunicazione, sempre in evoluzione. Senza togliere valore a questi ultimi, la lettura assume un valore peculiare, non comparabile con quello offerto dai mass media in quanto esige un ritmo lento, un soffermarsi consapevolmente sul testo e un impegno costante per la comprensione. In questa prospettiva, come sostiene Cardarelli, niente come la lettura delle storie, delle fiabe, delle narrazioni sembra capace di mobilitare e suscitare tutte le emozioni del piccolo ascoltatore, di attivarne sogni e fantasie.³¹

Rispetto ai mass media la lettura risulta essere un'attività in cui è richiesto uno sforzo maggiore ma, come afferma Blezza Picherle: "In questi casi la fatica di capire viene ricompensata con un godimento emotivo e cognitivo profondo."³²

Cardarelli rispetto a quanto affermato sopra sostiene che:

Leggere assicura il possesso di abilità cognitive peculiari, a prescindere dai contenuti della lettura stessa, e diverse da quelle garantite dalla esposizione, per esempio, alla televisione. Senza assolutizzare questa contrapposizione, a proposito della quale anzi vale la pena di parlare di complementarità ed integrazione di sistemi di significazione, occorre comunque non dimenticare quanto la forma del pensiero e della conoscenza astratta debbano alla lingua scritta.³³

³¹ R. Cardarelli, *Storie facili e storie difficili, valutare i libri per bambini*. Edizioni junior srl, Parma, 2004, p. 12.

³² S. Blezza Picherle. *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Milano: Franco Angeli s.r.l., 2013, p. 97.

³³ R. Cardarelli, *Libri e Bambini. La prima formazione del lettore*. La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1995, p. 21.

La costanza nella pratica di lettura diventa occasione di sviluppo del pensiero critico, la difficoltà consisterà nel preservare l'esperienza di lettura, senza tuttavia contrapporsi rigidamente ai nuovi dispositivi comunicativi che costituiscono ormai parte integrante della vita quotidiana contemporanea.

Si è dunque osservato come la pratica quotidiana della lettura possa generare molteplici benefici per il soggetto. Sorge quindi una domanda: da quali fattori dipende l'efficacia di tale pratica?

In questa prospettiva, l'ambiente di sviluppo si configura come un elemento cruciale, in quanto incide in maniera determinante sulla qualità e sulla continuità dell'esperienza di lettura. È il contesto in cui vive il soggetto a rendere possibile la costruzione di una routine di lettura solida e significativa, capace di produrre effetti positivi e duraturi.

Come afferma Del Carlo il contesto domestico, la propria casa e gli adulti rappresentano per il bambino prescolare il primo e fondamentale ambiente dove acquisire gran parte delle competenze necessarie all'instaurarsi di questo processo.

34

Non sono soltanto le risorse economiche messe a disposizione dai genitori a consentire ai figli l'accesso a una vasta gamma di letture. Un ruolo altrettanto significativo è svolto dalla lettura condivisa tra genitore e bambino, che non rappresenta solo un momento di arricchimento culturale, ma diventa anche uno spazio affettivo. Infatti, la qualità socio-emotiva dell'interazione genitore-bambino durante le sessioni di lettura sembra essere importante quanto gli aspetti relativi al contenuto, quali le elaborazione e comprensione del testo.³⁵

In questo contesto il bambino può sperimentare, all'interno di un ambiente sicuro e protetto quale la famiglia, il piacere per la lettura e contribuire in modo indiretto all'arricchimento del proprio vocabolario linguistico poiché come ribadisce Bus i testi scritti presentano un range di caratteristiche come frasi subordinate, il discorso diretto tra virgolette che avviene tra due o più protagonisti ed includono spesso

³⁴ S. Del Carlo, *"Bella becca". Libri per l'infanzia e modi di leggere degli adulti*. Edizioni Junior, Parma, 2012, p. 16.

³⁵ Ivi, p. 17.

espressioni non familiari, ovvero elementi che stimolano la curiosità linguistica del bambino e ampliano le sue competenze lessicali.

Se i genitori, attraverso la loro lettura ad alta voce, hanno successo nel coinvolgere il bambino nella lettura, il discorso che i bambini producono quando fanno finta di leggere (*emergent reading*) sarà differente dal punto di vista sintattico, prosodico e nei contenuti della conversazione, contribuendo, quindi, ad un arricchimento vero e proprio del vocabolario di cui disporre.³⁶

Il lettore adulto svolge un ruolo cruciale nei confronti del bambino, assumendo una funzione “metanarrativa”, poichè lo guida a riflettere sulla lingua e sulle strutture del testo, favorendo al contempo la comprensione del significato narrativo e dei contenuti all’interno della storia.³⁷

Il ruolo “metanarrativo” dell’adulto, quindi, si rivela determinante in quanto permette al bambino non solo di acquisire consapevolezza linguistica, ma anche di sviluppare delle competenze funzionali alla comprensione di un testo.

1.2.1 I livelli di comprensione degli studenti italiani

Fino ad ora è stata analizzata la competenza della emergent literacy che, per essere acquisita deve necessariamente essere legata ad un costante esercizio alla lettura.

È interessante la definizione di “literacy in lettura” data dal *Programme for International Student Assessment* (PISA) cioè come capacità di comprendere e utilizzare testi scritti, riflettere su di essi e impegnarsi nella loro lettura al fine di raggiungere i propri obiettivi, di sviluppare le proprie conoscenze e le proprie potenzialità e di essere parte attiva della società.³⁸

Nel 2015 tale programma ha evidenziato una situazione preoccupante riguardante i livelli di comprensione del testo degli studenti italiani quindicenni, tale da considerare necessariamente un intervento significativo. Le ricerche dicono che in

³⁶ A.G. Bus, “Joint caregiver-child storybook reading: a route to literacy development”, in S.B. Neuman, D.K. Dickinson (a cura di), *Handbook of early literacy research*, Guilford, New York, 2002, vol.1, pp. 179-191.

³⁷ S. Del Carlo, “Bella becca”. *Libri per l’infanzia e modi di leggere degli adulti*. Edizioni Junior, Parma, 2012, p. 18.

³⁸ F. Batini, *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*, Giunti Scuola, Firenze, 2018, p. 17.

Italia l'abitudine e la pratica di lettura non superano la metà della popolazione, secondo le rilevazioni Istat del 2015 il 9,1% delle famiglie italiane dichiara di non possedere nemmeno un libro nella propria abitazione e si conta che siano circa il 64,4% le persone che non dispongono in casa di un numero di libri superiore a 100.

39

A seguito della somministrazione di prove di comprensione, al fine di interpretare in modo più significativo i punteggi ottenuti dagli studenti, è stata elaborata una scala di valutazione articolata in diversi livelli di competenza specificando le diverse tipologie di attività che gli studenti, in corrispondenza di ciascun livello, sono in grado di svolgere in modo corretto.

Analizzando i dati emersi dalla ricerca l'Italia ottiene un risultato al di sotto della media OCSE con un punteggio pari a 485 punti e una deviazione standard di 94. Paesi come Svizzera (492), Repubblica Ceca (487), Austria (485), Islanda (482), Lussemburgo (481) e Israele (479) registrano risultati medi sostanzialmente in linea con quello italiano; tra i paesi partner si riscontrano valori simili anche in Cina (494), Lettonia (488), Croazia (478) e Vietnam (487).

In un'ottica internazionale tale risultato colloca l'Italia tra il 29° e il 37° posto nella graduatoria complessiva dei paesi partecipanti e tra il 23° 3 il 28° posto se il confronto viene circoscritto ai soli 34 paesi OCSE (Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico).⁴⁰

³⁹ *Ivi*, p. 16.

⁴⁰ *Ivi*, p. 17-20.

Paese	Punteggio medio della <i>literacy</i> in lettura	Livello rispetto alla media OCSE
Stati Uniti	497	Punteggi in linea con la media OCSE
Spagna	496	
Federazione Russa	495	
Repubblica Ceca	487	Punteggi inferiori alla media OCSE
Austria	485	
Italia	485	
Lussemburgo	481	

Tabella 1. Punteggi di alcuni paesi per literacy in lettura (PISA, 2015). F. Batini, Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills, Giunti Scuola, Firenze, 2018, p. 18-19.

I dati riportati evidenziano con chiarezza una fragilità strutturale del sistema educativo e culturale italiano, la quale non può essere interpretata unicamente come deficit scolastico, ma va interpretata adottando una prospettiva più ampia che coinvolge anche e, soprattutto, le abitudini familiari. La scarsa diffusione dei libri nelle case italiane rappresenta infatti un indicatore significativo di un contesto in cui la lettura non viene percepita come valore condiviso e quotidiano, questo contribuisce a spiegare le difficoltà riscontrate dagli studenti quindicenni nella comprensione del testo.

In questo quadro, appare dunque necessario non solo rafforzare le pratiche didattiche legate alla lettura a scuola, ma anche promuovere politiche educative e culturali che valorizzino la lettura come abitudine quotidiana e diffusa.

Spostando lo sguardo ad un'altra età di riferimento la situazione italiana cambia, infatti l'indagine PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) della IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) ha studiato l'andamento dell'apprendimento dell'abilità di lettura degli studenti del quarto anno di scuola primaria, quindi di nove e dieci anni.

Nell'anno 2016 l'Italia si è collocata al di sopra della media PIRLS, ottenendo un punteggio medio di 548. Appare dunque doveroso rafforzare l'opportunità di lettura alla scuola primaria e per tutta la durata della scuola secondaria di primo grado per evitare di ottenere un dislivello di risultati come quello tra PIRLS e PISA.⁴¹

1.3 La lettura ad alta voce alla Scuola dell'Infanzia: proposte di testi

È opportuno interrogarsi sulla distinzione tra lettura individuale e lettura ad alta voce. Le due pratiche, pur condividendo lo stesso oggetto (ovvero il testo) si differenziano per finalità e modalità di fruizione, influenzando, inevitabilmente, in modo diverso l'esperienza del lettore.

Giusti e Batini hanno riflettuto su questa distinzione sostenendo che secondo alcuni ricercatori, la lettura silenziosa favorirebbe un'interpretazione più personale e connessa all'esperienza soggettiva, mentre la lettura ad alta voce risulterebbe mediata dalle scelte interpretative di chi legge. Infatti, elementi come intonazione, pause e accenti possono aiutare l'ascoltatore dall'esperienza autonoma di decodifica.⁴²

Batini, insieme al suo gruppo di ricerca, ha indagato gli effetti della lettura ad alta voce su due fasce molto differenti della popolazione: gli anziani e i bambini. Sebbene l'analisi relativa alla popolazione anziana risulti di grande interesse, l'attenzione sarà posta in particolare agli effetti prodotti dalla lettura ad alta voce nella prima infanzia, fase cruciale per lo sviluppo linguistico, cognitivo ed emotivo. Innanzitutto egli stesso sostiene che:

I primi contatti con la lettura sono, spesso, mediati. Un adulto, generalmente un adulto significativo, per i più fortunati più adulti, si connette (connettono) strettamente alle prime esperienze di lettura che sono, dunque, esperienze di lettura ad alta voce.

⁴¹ *Ivi*, p. 27-28.

⁴² S. Giusti, F. Batini. *I quaderni della ricerca. Imparare dalla lettura*. Loescher Editore, Torino, 2013, p. 51.

Qualcuno legge per noi. Le storie si connettono a un'esperienza emotiva duplice: quella della cura (tramite la vicinanza, anche fisica, dell'adulto significativo) e quella delle emozioni mediate dalla storia stessa.⁴³

In questo paragrafo analizzeremo la ricerca di Batini, gli strumenti utilizzati, la loro applicazione e i risultati ottenuti.

L'idea iniziale dei ricercatori è stata quella di andare ad indagare come la lettura potesse intervenire sulle abilità di riconoscimento delle emozioni, sulla creatività, sulla riorganizzazione di materiale narrativo pianificando un metodo sequenziale nella fascia dell'infanzia da tre a sei anni.⁴⁴

Attraverso l'impiego di strumenti come il *Riordino di storie figurate*, il TEC (*Test of Emotion Comprehension*) e prove di creatività, i ricercatori hanno evidenziato dei risultati significativi. È emerso, infatti, che un ciclo di lettura intensiva della durata di quaranta o cinquanta giorni produce incrementi statisticamente rilevanti nelle performance legate alla creatività, alla comprensione delle emozioni altrui e alla capacità di pianificazione logico-sequenziale.

In particolare il gruppo di ricerca si è affidato a strumenti di rilevazioni differenti oltre al TEC e al RSF (*Riordino di storie figurate*), ovvero il SSQ (*Social Stories Questionnaire*) il quale permette di rilevare la capacità di empatia e il Test della Creatività che rileva il potenziale di creatività di ciascun soggetto proponendogli delle griglie dotate di file di cerchi e chiedendogli di utilizzare questi ultimi per creare, a sua volta, dei disegni.

Come conclusione della ricerca Batini identifica la lettura *come palestra* capace di rafforzare i bambini, promuovere il loro successo formativo, le abilità relazionali, le capacità di progettazione e pianificazione e la creatività.⁴⁵ Inoltre, sempre citando le sue parole:

⁴³ F. Batini, *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*, Giunti Scuola, Firenze, 2018, p. 30.

⁴⁴ *Ivi*, p. 81.

⁴⁵ *Ivi*, p. 82-85.

La lettura ad alta voce consente il verificarsi di momenti privilegiati di relazione, promuove l'autostima e aiuta i bambini a identificare e concettualizzare le proprie emozioni e quelle degli altri. I bambini che hanno l'opportunità di essere sollecitati dalla lettura ad alta voce o che hanno fatto plurime esperienze di lettura personale, risultano avere una migliore padronanza del linguaggio e quindi migliori abilità di comprensione che si associano a un profondo desiderio di apprendere.⁴⁶

Questa modalità di lettura assume, quindi, un valore multifunzionale dal punto di vista cognitivo, relazionale ed emotivo. Essa può costituire un'occasione di incontro e di crescita favorendo lo sviluppo della competenza linguistica. Tuttavia, è importante considerare che tali benefici non dipendono esclusivamente dalla esposizione alla lettura ma, soprattutto dalla qualità delle interazioni e dal contesto educativo in cui viene inserita. In questo senso, la lettura ad alta voce si configura come uno strumento molto potente e formativo che necessita di un'attenta progettazione.

Inoltre è importante evidenziare che la lettura ad alta voce rappresenta un vero e proprio esercizio per sviluppare competenze spesso trascurate come l'ascolto e la concentrazione.⁴⁷ Nella nostra epoca, dominata dall'immagine, queste abilità risultano indebolite e vengono spesso sostenute artificialmente dal ricorso costante di stimoli visivi, senza una reale riflessione sul loro valore. Una pratica costante e graduale di lettura condivisa costituisce invece un vero allenamento, che necessita di storie capaci di catturare l'attenzione e guidare all'immaginazione (di questo ce ne occuperemo tra poco). Infatti grazie all'ascolto di storie, l'ascoltatore può costruire immagini mentali, personaggi e azioni, integrandole con il proprio personale bagaglio di conoscenze.

La lettura di un libro a scuola rappresenta una pratica essenziale, in quanto contribuisce sia allo sviluppo linguistico e cognitivo, sia alla dimensione ludica legata per lo più al piacere di ascoltare storie. Non sempre, tuttavia, le famiglie

⁴⁶ *Ibidem*, p. 84-85.

⁴⁷ S. Giusti, F. Batini. *I quaderni della ricerca. Imparare dalla lettura*. Loescher Editore, Torino, 2013, p. 52.

riescono a ritagliare dei preziosi momenti di lettura condivisa con i propri figli per molteplici fattori, ad esempio economici, sociali o culturali. In queste circostanze la scuola assume un ruolo fondamentale poiché ha l'occasione di porsi come un contesto prezioso in cui promuovere la lettura e, quindi, beneficio per il soggetto. Tutti gli studenti hanno diritto a raggiungere gli stessi benefici da una pratica didattica, quale la lettura, e il loro contesto abitativo e la loro situazione economica non può e, soprattutto, non deve incidere nella loro riuscita scolastica. Spesso per questi alunni la scuola rappresenta l'unico momento in cui è possibile beneficiare della lettura ed è compito dell'istituzione scolastica, quindi, porsi da ponte per sanare le differenze e accompagnare gli alunni verso le stesse possibilità di riuscita scolastica. Ciò significa non solo garantire pari opportunità di accesso ai libri, come ad esempio i prestiti presso la biblioteca della scuola, ma anche un ambiente educativo inclusivo e stimolante, capace di valorizzare ciascun individuo a prescindere dalle risorse di cui dispone. Del Carlo, infatti, sostiene che il ruolo della scuola sia cruciale se si pensa alla rapidità dello sviluppo del linguaggio e di alcuni sistemi affettivi linguistico-cognitivi che si sviluppano nella fascia d'età della scuola dell'infanzia, ovvero dai tre ai sei anni, perciò è necessario proporre fin da subito una routine significativa alla lettura.⁴⁸

Per garantire i benefici della lettura ad alta voce presso la Scuola dell'Infanzia è necessario considerare anche il giusto spazio di lavoro. Lo spazio, infatti, si configura come un insegnante in più a disposizione dell'educazione dei bambini. Un insegnante onnipotente e molto potente, sebbene apparentemente invisibile.⁴⁹

Attualmente nelle scuole dell'infanzia si tende a predisporre contesti che promuovano e favoriscano la disposizione in cerchio per vivere collettivamente l'esperienza di lettura. In particolare è frequente individuare all'interno dello spazio sezione un luogo dedicato e allestito per la lettura, solitamente chiamato *angolo della lettura o angolo morbido*. Solitamente, se la scuola dispone di spazio, tale

⁴⁸ S. Del Carlo, *"Bella becca". Libri per l'infanzia e modi di leggere degli adulti*. Edizioni Junior, Parma, 2012, p. 17.

⁴⁹ G. Franceschini, P. Borin, *Il curriculum nella scuola dell'infanzia. Prospettive di ricerca e modelli operativi*. Carocci Editore, Roma, 2014, p. 119.

angolo è posto in sezione insieme ad altri contesti oppure strutturato direttamente nella biblioteca della scuola, così da avere a disposizione il materiale.

Spesso il setting per la lettura, in mancanza di spazio effettivo, coincide con quello destinato all'assemblea mattutina cioè l'*agorà*, un momento essenziale della routine alla scuola dell'infanzia in quanto inteso come momento estremamente formativo per i bambini, i quali hanno la possibilità di prendere parola, esporre idee, ripercorrere eventi passati e discutere su argomenti scelti insieme.

In particolare la pedagoga Martini ritiene che l'assemblea

rapresenti per le sue caratteristiche strutturali e organizzative il contesto privilegiato per il raggiungimento e la costruzione di un sapere di gruppo, frutto della connessione e dell'interazione dei saperi dei singoli. Nell'assemblea i bambini mostrano curiosità e interesse, ricercano e reinterpretano le informazioni raccolte; dimostrano di saper disquisire sui particolari che caratterizzano la realtà circostante e di porre quesiti.[...] L'assemblea diventa dunque momento generativo di relazioni e saperi tra i bambini; diventa luogo in cui a ciascun bambino viene garantito un momento di protagonismo. Si parte da temi, argomenti, accadimenti inaspettati, da domande poste dall'adulto per indagare verbalmente i saperi del gruppo sezione.⁵⁰

La scelta del setting didattico incide in maniera significativa sulla qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento. Un ambiente curato, accogliente e ordinato favorisce la predisposizione degli alunni a partecipare attivamente e ad apprendere con maggiore apertura, in questo senso si rimanda all'importanza di *educare al bello* poiché la qualità del contesto si riflette direttamente sulla qualità delle esperienze formative.

Anche i tempi dedicati alla lettura ad alta voce devo essere scelti consapevolmente e strutturati in una precisa programmazione ma, soprattutto, come affermano Merletti e Tognolini:

⁵⁰ Scuole che costruiscono, "Assemblea | Scuola dell'Infanzia", Scuole che costruiscono, Scuole che Costruiscono, "*Assemblea | Scuola dell'infanzia*", Scuole che Costruiscono, <https://www.scuolechecostruiscono.it/assemblea-infanzia>, ultimo accesso 12 settembre 2025.

Il tempo della lettura ad alta voce è ancora più lento della lettura silenziosa. Lo è per ragioni fisiche, che hanno a che fare con il tempo necessario ad articolare le parole con la voce, rispetto a quello necessario per far scorrere lo sguardo sulla pagina, ed è certamente un bene che sia così, poiché la lentezza consente alle parole di depositarsi nella mente e trasformarsi in immagini.⁵¹

Non si tratta unicamente di prevedere momenti prestabiliti all'interno della programmazione didattica, ma di garantire alla pratica di lettura ad alta voce un tempo disteso e qualitativamente significativo. La lettura ad alta voce, infatti, non può essere relegata a un'azione frettolosa o accessoria, poiché richiede calma, attenzione e cura per generare un clima favorevole all'ascolto e alla partecipazione. È proprio nella distribuzione del tempo che l'insegnante può promuovere nei bambini un'autentica immersione nella narrazione e la costruzione di significati condivisi. Concedere tempo significa, quindi, concedere e rispettare i ritmi individuali, accogliendo pause, eventuali domande ed emozioni che l'esperienza di lettura può scaturire.

In questo modo, la lettura diventa un momento di relazione autentica e di crescita condivisa, in cui ogni bambino possa sentirsi valorizzato. La dimensione temporale si configura dunque come una componente imprescindibile per rendere l'esperienza di lettura davvero educativa.

Uno degli interrogativi possibili riguarda l'individuazione dei testi più adatti alla scuola dell'infanzia e, più in generale, i criteri da adottare nella loro selezione. È necessario interrogarsi su quali albi illustrati privilegiare, come riconoscerne la qualità e quali invece sarebbe opportuno escludere dal contesto educativo, in questo caso scolastico.

Bleza Picherle, infatti, ritiene che la lettura ad alta voce possa generare dei reali benefici, a condizione che siano accuratamente scelti i testi e le tipologie di

⁵¹ R. Valentino Merletti & B. Tognolini, *Leggimi forte, accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*. Adriano Salani Editore S.p.A, Milano, 2006, p.56.

narrazioni proposte.⁵² In questo caso diventa indispensabile che l'insegnante adotti dei criteri consapevoli nella selezione degli albi illustrati, che ricordiamo essere:

Testi principalmente visivi e grafici, che si offrono come esperienza per entrare nel vissuto quotidiano dei bambini, in sintonia con la loro passione per le figure, le forme, i colori, per incontrare il loro desiderio di realtà e di magia.

53

Peterson, invece, evidenzia che la complessità di un testo dipenda da fattori quali la familiarità della storia, la relazione tra testo e immagine e la prevedibilità del linguaggio. I bambini che in età prescolare sviluppano in modo precoce competenze narrative, imparano a raccontare eventi personali e ad anticipare i comportamenti dei personaggi, ovvero si intende delle abilità che si consolidano con il tempo e l'esperienza alla lettura.⁵⁴

Anche Neuman sofferma la sua attenzione sull'importanza della prevedibilità poiché ritiene che quest'ultima possa favorire la partecipazione dei bambini alla lettura e, inoltre, contribuire alla qualità degli interventi degli insegnanti.⁵⁵

È importante comprendere che la scelta dei testi da trattare non si configura come un'operazione neutra, ma una scelta consapevole e significativa in quanto da essa dipende la qualità dell'esperienza che gli studenti vivranno. Scegliendo storie troppo semplici si rischia di non stimolare, mentre quelle eccessivamente complesse possono allontanare i bambini dall'ascolto della storia.

L'adulto, come sostenuto da Cardarello, oltre alla scelta del testo idoneo ha la funzione di rappresentare un modello di interazione con il testo e dunque avvia il

⁵² S. Blezza Picherle, *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Franco Angeli s.r.l, Milano, 2013, p. 114.

⁵³ M. Terrusi, *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Carocci Editore, Roma, 2012, p. 41.

⁵⁴ Peterson, cit. in S. Del Carlo, *"Bella becca". Libri per l'infanzia e modi di leggere degli adulti*. Edizioni Junior, Parma, 2012, p. 80.

⁵⁵ Neuman, cit. in S. Del Carlo, *"Bella becca". Libri per l'infanzia e modi di leggere degli adulti*. Edizioni Junior, Parma, 2012, p.81.

bambino ad una forma di interazione con il testo che differisce a seconda del modello e del libro scelto.⁵⁶

1.3.1 Il testo narrativo e il testo descrittivo

Un campo di studi della didattica dell'italiano è la cosiddetta tipologia testuale, che è quel ramo della linguistica del testo che mira a individuare una classificazione dei diversi tipi di testo.⁵⁷

Come sostenuto nel paragrafo precedente è possibile attingere a diverse tipologie testuali, il seguente paragrafo tratterà principalmente le caratteristiche del testo narrativo e del testo descrittivo, concentrandosi nelle loro potenziali similarità e differenze nella letteratura per l'infanzia.

Cardarello sostiene che:

Se guardiamo i libri dal punto di vista delle loro caratteristiche oggettive [...] sembra utile riconoscere anche in quelli per i piccoli la distinzione classica tra *narrativo* e *descrittivo* [...].

La distinzione, che è canonica per i testi degli adulti, a cui generalmente si aggiunge la voce "poesia", si giustifica alla luce della diversa esperienza cognitiva ed emozionale che i due grandi generi implicano, e anche perché quello della narrativa costituisce un corpus di testi caratterizzato da una forte omogeneità strutturale.

Il libro descrittivo si qualifica per gli intenti conoscitivi e informativi; è costruito per comunicare conoscenze e ha proprio moduli espositivi. La narrativa si qualifica per essere una descrizione di azioni legate tra loro da consequenzialità o, detto diversamente, per una unitarietà delle azioni e dei personaggi.⁵⁸

⁵⁶ Cardarello, cit in cit. in S. Del Carlo, *"Bella becca". Libri per l'infanzia e modi di leggere degli adulti*. Edizioni Junior, Parma, 2012, p. 102.

⁵⁷ Garavelli, cit. in M.G Lo Duca, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Carocci Editore, Roma, 2013, p. 213.

⁵⁸ R. Cardarello, *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*. La Nuova Italia, Firenze, 1995, p. 61-62.

Riflettendo sulle parole di Cardarelli, si può ipotizzare che la tipologia narrativa, come la descrittiva, abbia l'obiettivo di trasferire informazioni e conoscenze. La lettura, infatti, offre sempre al lettore l'occasione di apprendere qualcosa di nuovo, sia esso un insegnamento o una semplice curiosità.

Il pilastro della narrativa, secondo Cardarelli, è l'*azione* poiché i libri di narrativa scelgono e ritagliano una serie di azioni collegate che costituiscono l'essenza di quel tipo di discorso.⁵⁹ Gli avvenimenti della storia, quindi, sono collegati tra loro cronologicamente e in modo sequenziale.

A sostegno della tesi di Cardarelli le parole di Tomasevskij:

Una narrazione è un sistema più o meno unitario di avvenimenti, l'uno derivante dall'altro, l'uno collegato all'altro. L'insieme di tali avvenimenti nei loro mutui rapporti interni è appunto ciò che chiamiamo *fabula*.⁶⁰

In genere, il tipo di testo narrativo presenta una struttura che si sviluppa tramite il passaggio da una situazione iniziale a un evento, organizzandosi in una sequenza temporale che definiamo compiuta e conclusa.

Si prende qui in considerazione il modello di Stein e Glenn:

In primo luogo la STORIA (ogni storia) è costituita da un AMBIENTE e da un EPISODIO. L'EVENTO INIZIALE è qualunque avvenimento nuovo che modifica la situazione e che quantomeno produce una RISPOSTA da parte di un personaggio.

La RISPOSTA è fatta di una RISPOSTA INTERNA, da parte di un personaggio, costituita da uno stato d'animo, che è la molla per un PIANO D'AZIONE. Il PIANO produce dei TENTATIVI, i quali dovrebbero produrre in genere la SOLUZIONE. [...] Questo schema è analogo alla struttura formale delle storie che noi raccontiamo e che viene chiamata *grammatica*.⁶¹

⁵⁹ *Ibidem*, p. 62.

⁶⁰ Tomasevskij in C. Segre, "Discorso", Enciclopedia Einaudi, Torino, 1978, vol IV, p. 1070.

⁶¹ R. Cardarelli, *Storie facili e storie difficili, valutare i libri per bambini*. Edizioni junior srl, Parma, 2004, p. 51.

Da qui la distinzione evidenziata da Del Carlo tra narrative *forti* e narrative *deboli*, le prime seguono lo schema precedentemente illustrato, cioè lo schema della grammatica delle storie che rende più semplice l'individuazione degli snodi cruciali, il riconoscimento delle parti significative del testo, la previsione degli elementi destinati a fissarsi nella memoria, la costruzione di adeguate aspettative e la comprensione dei significati.⁶²

Cardarello afferma che possiamo ritenere le narrative deboli quei racconti che indicano un andamento in successione temporale, la permanenza di un protagonista e un'azione più o meno complessa che si conclude.⁶³ Parliamo dunque di libri con immagini essenziali che presentano un collegamento logico tra le parti, fino a includere testi con un personaggio ricorrente e una semplice struttura di causa-effetto.

Del Carlo sostiene che le narrative deboli riproducono degli script ovvero schemi mentali che si traducono in azioni, comportamenti e ruoli che avvengono nel quotidiano e che derivano da conoscenze pregresse apprese in determinate situazioni⁶⁴, come ad esempio l'evento tipico di andare al ristorante.

Consideriamo due esempi di testi per l'infanzia che presentano, a loro volta, una narrativa debole e una narrativa forte.

⁶² S. Del Carlo, *"Bella becca". Libri per l'infanzia e modi di leggere degli adulti*. Edizioni Junior, Parma, 2012, p. 72-73.

⁶³ R. Cardarello, *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*. La Nuova Italia, Firenze, 1995, p. 78-79.

⁶⁴ S. Del Carlo, *"Bella becca". Libri per l'infanzia e modi di leggere degli adulti*. Edizioni Junior, Parma, 2012, p. 74.



Figura 1. Copertina di un libro esemplificativo di una narrativa “forte”: narra la storia di tre sorelle che affrontano un orso nel bosco per raggiungere il loro padre. S. Del Carlo, “Bella becca”. Libri per l’infanzia e modi di leggere degli adulti. Edizioni Junior, Parma, 2012, p. 73.



Figura 2. Copertina di un testo esemplificativo di una narrativa “debole”: il testo descrive una giornata all’asilo nido. S. Del Carlo, “Bella becca”. Libri per l’infanzia e modi di leggere degli adulti. Edizioni Junior, Parma, 2012, p. 75.

In diversi casi, la semplicità e l'immediatezza delle immagini possono limitare l'attivazione di processi inferenziali da parte del lettore, poiché le illustrazioni rendono più esplicito il contenuto narrativo. Tuttavia, tale effetto varia a seconda della struttura del testo e al grado di complementarità tra linguaggio verbale e iconico.

Invece, il genere descrittivo che si riferisce alla fascia dell'infanzia ha certamente come fine quello di informare il lettore riguardo un argomento o tema, ma il modo di rappresentare tali argomenti coincide spesso con l'illustrazione di azioni. Cesare Segre, infatti, afferma che l'azione è il passaggio di un personaggio

da un campo semantico a un altro, sostenendo che sia molto più semplice avvertire e definire uno spostamento da una stasi.⁶⁵

Il testo descrittivo si caratterizza, quindi, per delle condizioni stabili ed ha una struttura che si presenta per elenco e per confronto⁶⁶, esso /come sostiene Levorato/ riduce la sua funzione primaria al *libro per conoscere*,⁶⁷ favorendo conoscenza. Del Carlo illustra i testi descrittivi come testi *expository*, cioè i testi non narrativi e, quindi, come afferma Potter: descrizioni, enumerazioni, sequenze, comparazioni/opposti, relazioni causa/effetto.⁶⁸

Inoltre, recenti studi, hanno dimostrato che questi tipi di testo agiscono in modo differente sulle capacità di richiamo alla memoria,⁶⁹ offrendo al contempo nuove opportunità di conoscenza e costituendo un sostegno per lo sviluppo di ulteriori competenze.

1.4 Il rapporto tra testo iconico e testo verbale

Il richiamo alle figure, alle illustrazioni e alle immagini può suscitare dubbi in un contesto di riflessioni sulla lettura, alimentando il pregiudizio secondo cui le immagini risultino poco stimolanti.

Cardarello sostiene che l'immagine:

Sottintende e introduce una attività utile per tutti i bambini della prescuola, perché capace di stimolare l'iniziativa su diversi piani, configurando una abilità complessa che comprende e attiva sistemi di padronanza diversi (da quello percettivo-figurale a quello cognitivo di elaborazione delle

⁶⁵ C. Segre, "Discorso", Enciclopedia Einaudi, Torino, 1978, vol IV, p. 1075.

⁶⁶ S. Del Carlo, "Bella becca". *Libri per l'infanzia e modi di leggere degli adulti*. Edizioni Junior, Parma, 2012, p. 69.

⁶⁷ M.C Levorato in S. Del Carlo, "Bella becca". *Libri per l'infanzia e modi di leggere degli adulti*. Edizioni Junior, Parma, 2012, p. 69

⁶⁸ C.A Potter, *The effects of genre on mother-toddler interaction during joint book reading, in infant-toddler intervention*, 2000,10, 2, p. 98.

⁶⁹ *Ibidem*, p. 69

informazioni, a quello cognitivo di elaborazione delle informazioni, a quello di produzione linguistica “vincolata” e indotta).⁷⁰

È giusto quindi superare l’idea che le immagini non svolgano solamente una funzione “ornamentale”, ma in base al modo in cui vengono impiegate, possono trasformarsi in un potente strumento narrativo. Esse invitano il lettore a mettere in relazione le parole del testo con le immagini, compiendo di fatto un’azione di sintesi tra i due linguaggi (iconico e verbale). Tale processo dipende dal peso che il testo scritto assume rispetto a quello verbale in relazione a quello iconico, poiché quest’ultimo detiene, talvolta, la funzione di preannunciare al lettore il significato del testo verbale. Cardarello a riguardo sostiene che se il testo verbale del libro preso in esame è scarso, per l’esiguità degli avvenimenti l’immagine è spesso sovrabbondante ad esso in quanto fornisce anche alcune informazioni già presentate nella parte verbale, ma ne presenta anche altre, a volte con una loro autonomia.⁷¹ Allo stesso tempo è importante considerare che, quando durante la lettura si dedica ampio spazio alla riflessione delle immagini, si tende a privilegiare ciò che è immediatamente visibile e rappresentabile. Questo approccio porta spesso a enfatizzare gli elementi spaziali e ambientali, trascurando invece gli aspetti meno evidenti o privi di rappresentazione grafica. Vi è dunque un rischio, afferma Cardarello: di veicolare, attraverso una insistenza sulle figure, una rappresentazione della storia e del libro come del luogo in cui conta piuttosto ciò che accade che non il perché accade.⁷²

Alla scuola dell’infanzia vengono utilizzati i *picturebooks*, definiti da Calabrese come albi illustrati contenenti narrazioni brevi che danno un ruolo di marcato rilievo alle immagini.⁷³

⁷⁰ R. Cardarello & A. Chiantera, *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*. La Nuova Italia, Firenze, 1989, p. 86.

⁷¹ R. Cardarello, *Storie facili e storie difficili, valutare i libri per bambini*. Edizioni junior srl, Parma, 2004, p.98.

⁷² *Ivi*, p. 99.

⁷³ S. Calabrese, *Letteratura per l’infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*. Università Bruno Mondadori, Milano, 2013, p. 28.

Si tratta dunque di testi iconografici concepiti per arricchire e potenziare l'esperienza di lettura dei bambini. È importante sottolineare come i *picturebooks* non rappresentino semplici versioni semplificate dei libri, bensì complesse architetture di segni, nelle quali parole e immagini risultano inscindibili. Terrusi sostiene che l'albo illustrato sia un dispositivo dotato di sue specifiche caratteristiche morfologiche e funzionali, in cui si intrecciano i linguaggi della scrittura e dell'illustrazione, competenze progettuali, metafore e visioni del mondo. Inoltre, negli albi illustrati, il racconto si sviluppa attraverso il rapporto dialettico tra parole e immagini, proprio per questo è possibile parlare di *iconotesto*, cioè di un codice composito verbo-visuale.⁷⁴

I tanti segni presenti nell'immagine sono parti di un sistema coeso e coerente, in cui il significato da attribuire ad ogni elemento dipende dal contesto che sta attorno.⁷⁵

Infatti, i primi libri destinati ai bambini molto piccoli sono composti esclusivamente da immagini che raffigurano pochi oggetti alla volta, ciascuna delle quali ricopre il ruolo di "rimandare" all'oggetto reale.

Le immagini possono favorire lo sviluppo di attività cognitive trasversali che incidono positivamente anche sulla comprensione del testo verbale; diventa quindi così possibile promuovere la competenza sul testo scritto senza ricorrere all'uso del libro, sfruttando a pieno il potere attrattivo delle immagini per integrare informazioni.⁷⁶

Infatti, come affermato da numerosi ricercatori:

Promuovere tali abilità già tra i bambini della scuola dell'infanzia, significa dare loro con grande anticipo strumenti in grado di aiutarli nella comprensione dei libri, una volta imparato a decodificare il codice della lingua scritta.⁷⁷

⁷⁴ M. Terrusi, *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Carocci Editore, Roma, 2012, p. 94.

⁷⁵ Van Dijk e Kintsch in C. Bertolini, *Senza Parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Edizioni Junior, Parma, 2012, p. 47-49.

⁷⁶ C. Bertolini, *Senza Parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Edizioni Junior, Parma, 2012, p. 51.

⁷⁷ Van Den Broek, Kendeu, Cain, Oakhill in C. Bertolini, *Senza Parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Edizioni Junior, Parma, 2012, p. 51

Di conseguenza, chi già dalla scuola dell'infanzia ha potuto beneficiare della lettura ad alta voce di albi illustrati arriverà alla scuola primaria con competenze consolidate, avendo “allenato” in modo progressivo la capacità di integrare e rielaborare le informazioni fornitegli dai testi.

Alla luce di queste considerazioni è compito dell'insegnante valorizzare tutti quegli elementi che possono favorire una più profonda comprensione dell'albo illustrato proposto ai bambini. Allo stesso tempo, è compito sempre delle medesime chiarire dubbi, passaggi critici che potrebbero compromettere la lettura ad alta voce, rendendola poco soddisfacente per i bambini.

CAPITOLO 2- I processi di comprensione del testo

Dopo aver esaminato le principali ragioni che configurano la lettura ad alta voce come un potente strumento di educazione, anche sociale, capace di favorire l'arricchimento lessicale del soggetto e lo sviluppo delle life skills, risulta necessario approfondire i processi cognitivi attivati dal lettore nel momento in cui si approccia ad un testo.

Tali processi si manifestano sia nell'interazione con il testo verbale che con il testo iconico e rappresentano la base attraverso cui il lettore costruisce pensieri, stabilisce collegamenti, formula inferenze e attribuisce significato al testo.

2.1 Il processo di decodifica del testo verbale

La lettura è un processo complesso e raffinato perché mette in relazione un emittente e un ricevente, che comunicano attraverso un sistema molto speciale inventato dagli esseri umani milioni di anni fa, la scrittura, che infatti è la codifica con segni scritti del linguaggio umano. La scoperta dei segni alfabetici, cioè di suoni corrispondenti a lettere, permette di trascrivere il linguaggio verbale, e a seguito dell'invenzione della scrittura lo stesso linguaggio degli umani è divenuto più complesso, come in qualche modo sosteneva Quintiliano. Ciò che sbalordisce e inquieta i debuttanti dell'alfabetizzazione in una lingua alfabetica è la scoperta del codice, ossia della possibilità di comunicare attraverso un sistema tutto sommato semplice di segni immotivati.⁷⁸

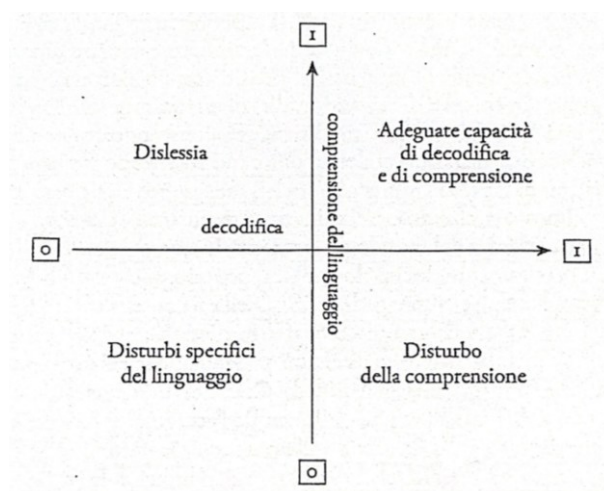
A differenza del disegno, che consente al bambino di rappresentare graficamente un segno dotato di un significato riconoscibile, le lettere dell'alfabeto non possiedono un valore semantico autonomo. Esse costituiscono unità astratte che acquisiscono significato solo quando vengono combinate per formare parole.

⁷⁸ R. Cardarello, C. Bertolini, *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*, Carocci Editore, Roma, 2020, p. 21.

Come afferma Cardarelli: “ I disegni sono motivati , nel senso che riproducono le qualità che percettivamente richiamano l’oggetto che indicano.”⁷⁹

Il possesso del “codice” da parte del soggetto lo rende in automatico un soggetto alfabetizzato, cioè in grado di servirsi di quest’ultimo. ⁸⁰

È tuttavia fondamentale distinguere tra la capacità di utilizzare il codice linguistico e quella di attribuirgli correttamente significato, cioè di comprenderlo a pieno. La comprensione, infatti, coinvolge processi che superano la semplice abilità di decodifica, intesa come riconoscimento dei segni linguistici, e che permettono al lettore di costruire una rappresentazione significativa del testo nella propria mente. Studi recenti hanno evidenziato come i processi di decodifica e di comprensione operino in modo autonomo. In particolare, il modello proposto da Hoover e Gough (1990), noto come *Simple View of Reading* (SVR), rappresenta tale distinzione delineando la natura indipendente della decodifica rispetto alla comprensione linguistica.



Fonte: Levorato, cit. in R. Cardarelli, C. Bertolini, *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*, Carocci Editore, Roma, 2020, p. 25

⁷⁹ Eco, cit. in R. Cardarelli, C. Bertolini, *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*, Carocci Editore, Roma, 2020, p. 21-22.

⁸⁰ *Ibidem*, p. 22.

Le due dimensioni vengono rappresentate secondo un piano ortogonale per segnalarne l'indipendenza, e ne vengono delineate le polarità: con "0" si indica la carenza di quella dimensione, con "1" il suo pieno possesso.⁸¹

In base al diagramma proposto, i soggetti possono essere collocati in differenti livelli di competenza sia sul versante della decodifica sia su quello della comprensione.

In particolare, la prima viene definita da Hoover e Gough come "a simply efficient word recognition: the ability to rapidly derive a representation from printed input that allows access to the appropriate entry in the mental lexicon, and thus, the retrieval of semantic information at the word level"⁸², quindi la decodifica non si limita alla mera operazione meccanica di lettura, ma coincide ad un processo cognitivo che permette di accedere rapidamente al lessico mentale e, successivamente, alle informazioni semantiche associate.

La seconda, invece, viene definita come "the ability to take lexical information (i.e., semantic information at the word level) and derive sentence and discourse interpretations"⁸³, quindi quest'ultima non si limita a garantire l'accesso del significato delle singole parole, ma richiede la capacità di integrare tale significato con strutture più ampie come, per esempio, la frase e l'intero discorso.

Dall'analisi del grafico precedente emergono diverse tipologie di competenza nella lettura. I soggetti con dislessia mostrano difficoltà nella decodifica ma una buona comprensione linguistica. Gli alunni con Disturbo Specifico del Linguaggio presentano carenze in entrambe le abilità.

Al contrario, i soggetti con disturbo della comprensione hanno difficoltà nella comprensione del testo, pur mantenendo buone capacità di decodifica. Infine, i lettori senza difficoltà specifiche possiedono entrambe le abilità in modo adeguato. È interessante considerare il caso specifico degli studenti con Disturbo Specifico dell'Apprendimento, in particolare la dislessia, che spesso presentano un livello

⁸¹ Ivi, p. 24.

⁸² Hoover, W. and Gough, P. *The simple view of reading. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 1990, p. 130

⁸³ Ivi, p. 131.

adeguato di comprensione del testo ma prestazioni inferiori nel versante della decodifica. Ciò accade perché il soggetto con dislessia concentra gran parte delle proprie risorse cognitive sulla correttezza della lettura e sulla decodifica delle parole, relegando in secondo piano l'elaborazione del significato durante l'attività di lettura. La situazione cambia quando la lettura viene svolta ad alta voce da un interlocutore esterno: in questo caso, l'alunno può dedicarsi esclusivamente all'ascolto e alla comprensione, liberandosi dal carico cognitivo legato alla scansione e alla decodifica del codice linguistico.

2.2 I processi di comprensione del testo verbale

Quando il lettore si approccia ad un testo, definito da Boscolo come un'entità di significato costruita da insiemi di frasi concatenate e coerenti⁸⁴, mette in atto dei processi all'interno della propria mente:

Tra i processi automatici, che Beker, Jolles e van den Broek definiscono "passivi", quello assolutamente basilare è costituito dalla continua integrazione del testo attraverso il ricorso alle conoscenze pregresse, sia linguistiche che extralinguistiche. Il testo non esprime mai tutto ciò che occorre per capirlo, lasciando implicite molte informazioni che considera disponibili nella mente del lettore (il testo è un "meccanismo pigro", diceva Umberto Eco, o "economico", cioè che necessita di un lettore che sappia riempire gli spazi di "non detto" e collabori alla costruzione del significato). Dunque: un testo è incompleto senza l'intervento di un lettore che, con la sua attività interpretativa, riempia di senso gli "spazi bianchi" di cui il testo è necessariamente intessuto.⁸⁵

Vi è la credenza di poter leggere un testo e trovare a propria disposizione l'intero significato basandosi unicamente sulle parole che offre, ma le parole stesse e il

⁸⁴ P. Boscolo, *Insegnare i processi della scrittura nella scuola elementare*. La Nuova Italia Editrice, Firenze, p. 4.

⁸⁵ Eco, cit. in R. Cardareello, C. Bertolini, *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*, Carocci Editore, Roma, 2020, p. 28.

nostro accesso al lessico implicano il fatto di attingere, per capire quelle parole, a tutta la conoscenza pregressa di cui disponiamo: per questo, a volte, ci si riferisce alla conoscenza del lettore come al suo bagaglio di “conoscenze enciclopediche”.

86

Tali conoscenze, che operano in modo automatico nelle fasi iniziali di elaborazione delle frasi, possono intervenire sugli aspetti grammaticali e semantici.

Prendendo in considerazione la seguente frase:

Martino alzò lo sguardo e lo vide entrare, si alzò sorpreso, era da tempo che aspettava questo momento.

Il momento della vendetta era arrivato.

È inevitabile il ricorso alle conoscenze enciclopediche, in quanto il pronome personale clitico “lo” rimanda a qualcosa o a qualcuno che è esterno alla frase, obbligando il lettore a domandarsi su chi Martino veda entrare. Inoltre, essendo “lo” un pronome personale oggetto coniugato alla terza persona singolare maschile, esso permette al lettore di presupporre che il referente sia un soggetto maschile, attraverso un rinvio anaforico, dal greco *anà* “sopra” e *phèrein* “portare”, ovvero si intende che la forma ripresa si riferisce ad un elemento precedentemente menzionato.⁸⁷

Prendendo in considerazione la prima frase il lettore potrebbe focalizzarsi sull’aggettivo “sorpreso” e associare, in modo automatico, tale emozione ad una connotazione positiva, cioè pensare che Martino fosse contento di rivedere il soggetto a cui si riferisce la frase. Leggendo successivamente il lettore è costretto a modificare le sue presunzioni in quanto la parola “vendetta”, attingendo alle proprie conoscenze enciclopediche, rimanda ad una connotazione negativa e, quindi, differente dalla prima.

⁸⁶ *Ivi*, p. 29.

⁸⁷ M. Palermo, *Linguistica italiana*. Il Mulino, Bologna, seconda edizione 2020, p. 27.

All'interno della nostra mente, parole come “sorpreso” o “vendetta” hanno dei precisi significati e connotazioni, esse si trovano all'interno della nostra memoria semantica, un luogo ad accesso automatico che contiene conoscenze e concetti in modo organizzato.⁸⁸

Le parole attivano la conoscenza posseduta, stivata e attiva nella memoria semantica, che non consta di definizioni ma ha la struttura di nodi o reti di concetti o schemi o script, costituiti da informazioni e concetti legati tra loro.

Qual è dunque la struttura della memoria?

In modo schematico possiamo distinguere le seguenti tipologie:

- Memoria a breve termine (memoria BT), che contiene per un breve lasso di tempo le informazioni in ingresso (ad esempio, le parole);
- Memoria a lungo termine (memoria LT), che indica propriamente la struttura che contiene i ricordi e le conoscenze pregresse.

Nella memoria LT coesistono:

- Memoria episodica, che contiene i ricordi personali ed è ad accesso volontario;
- Memoria semantica, che contiene la conoscenza pregressa, nelle forme strutturate di schemi e script, ed è ad accesso automatico.⁸⁹

Le conoscenze possedute all'interno della nostra mente sono organizzate in modo ben preciso, attraverso reti di significati chiamati schemi.

Secondo Cardarelli gli schemi sono delle organizzazioni di significato abbastanza stabili nella nostra mente, che si rendono automaticamente disponibili quando incontriamo una parola⁹⁰ e la costruzione del significato dato a quest'ultima nasce da un processo non consapevole e automatico.

⁸⁸ R. Cardarelli, C. Bertolini, *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*, Carocci Editore, Roma, 2020, p.30

⁸⁹ *Ivi*, p. 31.

⁹⁰ *Ivi*, p. 32.

Quindi, quando un lettore si avvicina ad un testo incontra delle parole, dette “satelliti”⁹¹ che gli rimandano, in modo automatico, un significato più ampio. È in quel momento che il lettore ha la possibilità di aggiungere informazioni al vuoto lasciato dal testo.

È importante considerare che:

La lettura di un testo non coincide con la lettura di una parola o di una frase né con il mero riconoscimento del loro significato: la lettura è infatti un processo sequenziale in cui la costruzione del significato di una parola e di una frase si deve combinare con quella delle parole e delle frasi seguenti. Questo processo viene definito “integrazione testuale” ed è peculiare al testo.

92

Il processo di lettura, quindi, non si limita ad attingere a schemi posseduti nella memoria semantica ma è un processo molto più ampio e dinamico legato anche alla continua integrazione di informazioni ricavate dal testo stesso. Come afferma Kintsch: ogni segmento del testo è immediatamente costruito e integrato, poiché le connessioni più forti devono essere mantenute attive nel fuoco di attenzione per poter poi essere integrate con le informazioni della frase successiva.⁹³

Il processo precedentemente descritto, che potremmo definire una sintesi, è chiamato microstruttura, cioè la forma discorsiva di un significato integrato prodotto dalla mente del lettore.⁹⁴

La nostra mente, per generare le microstrutture, svolge uno schema ben preciso di regole.

La prima prende il nome di regola della cancellazione o della selezione e consiste nell’inclusione, all’interno della microstruttura testuale, delle informazioni ritenute pertinenti, mentre i contenuti giudicati marginali dal lettore vengono

⁹¹ *Ibidem*, p. 32.

⁹² *Ivi*, p. 33.

⁹³ Kintsch in R. Cardarelli, C. Bertolini, *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*, Carocci Editore, Roma, 2020, p.35.

⁹⁴ *Ibidem*, p. 35.

progressivamente esclusi, come accade, per esempio, per passaggi eccessivamente descrittivi o ridondanti.

La seconda è denominata regola della generalizzazione e prevede che le singole unità lessicali o brevi proposizioni vengano sostituite e ricondotte a un'unica proposizione appartenente ad una categoria concettuale capace di ricomprenderle. La terza, infine, è definita regola della costruzione e comporta la sostituzione di più proposizioni con una proposizione nuova, caratterizzata da un livello di significato più ampio e astratto.⁹⁵

2.2.1 I processi inferenziali

Spesso i testi non esplicitano integralmente i significati che intendono trasmettere, ma ne offrono solo una parte, sufficiente per permettere al lettore di interpretare e ricostruire ciò che rimane implicito nel testo.

Parliamo di processi inferenziali, ovvero forme di ragionamento che permettono di andare oltre ai contenuti espliciti, alla scoperta di elementi informativi nuovi, ma presupposti dal materiale in esame.⁹⁶ In altre parole, fare inferenze significa capire le cose non dette all'interno del testo, fare collegamenti, comprendere il significato di una parola sulla base del contesto in cui è inserita o disambiguare il significato di una parola polisemica.⁹⁷

Secondo Graesser il processo inferenziale avviene per opera della memoria grazie al recupero e all'intervento delle conoscenze pregresse utili a ricostruire il significato del testo. È grazie all'incontro tra le conoscenze e gli elementi espliciti della narrazione che è possibile colmare alcune lacune del testo, attraverso il riconoscimento e l'integrazione delle informazioni mancanti.⁹⁸

Prendendo in considerazione le frasi seguenti:

⁹⁵ Ivi, p. 37.

⁹⁶ Van Dijk, Kintsch, Levorato, van den Broek, Cain, Oakhill in C. Bertolini, *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Edizioni junior, Parma, 2012, p. 29.

⁹⁷ De Beni, Cornoldi, Carretti, Menenghetti, *Nuova Guida alla comprensione del testo*. Erickson, Trento, 2003, p. 15.

⁹⁸ C. Bertolini, *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Edizioni junior, Parma, 2012, p. 29.

1. La strada era ghiacciata.
2. Il camion correva veloce.
3. Non ci furono feriti gravi.

È inevitabile presupporre che il camion sia stato coinvolto in un incidente, anche se questa informazione non è presente nelle tre frasi precedenti.

Leggendo le prime due frasi, escludendo la terza, è già possibile che la mente del lettore supponga lo scenario di un incidente in quanto, normalmente, se le strade sono ricoperte di ghiaccio e le automobili non rispettano i limiti di velocità è molto probabile andare fuori strada e incorrere in un incidente stradale. Queste supposizioni è possibili metterle in atto grazie al ricorso alle conoscenze enciclopediche.

Un altro esempio molto chiaro di processi inferenziali è il seguente.

1. Sandra si sta preparando per andare a scuola.
2. Spera che i ragazzi siano preparati.

Leggendo il primo enunciato è possibile affermare che nella mente del lettore si attivano in modo automatico alcune conoscenze enciclopediche. Basandosi su queste ultime, il lettore, può inferire che Sandra sia una bambina, richiamando un vero e proprio schema cognitivo associato alla classica figura di una studentessa. L'enunciato "Spera che i ragazzi siano preparati", mette in crisi la rappresentazione mentale inizialmente costruita dal lettore attraverso un processo di bottom-up cioè, afferma Bertolini, l'analisi dell'input rivela la presenza di caratteristiche essenziali e qualificanti di una certa conoscenza.⁹⁹ Il lettore, quindi, è costretto a rivedere il primo schema attivato attribuendo il ruolo di insegnante alla figura di Sandra, inizialmente identificata come studentessa, grazie al ricorso alle conoscenze pregresse che sono sollecitate da elementi linguistici presenti nel testo come: "ragazzi" e "preparati".

⁹⁹ C. Bertolini, *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Edizioni junior, Parma, 2012, p. 26.

L'esempio di Sandra mostra come la comprensione testuale generi costantemente delle aspettative durante la lettura, facilitandola quando vengono confermate, ma richiedendo una loro revisione quando vengono smentite.

Poiché i testi, in particolare quelli narrativi, introducono per loro natura eventi e significati nuovi, il lettore competente è chiamato a monitorare in modo continuo la coerenza tra la propria rappresentazione mentale e gli elementi testuali, valutando l'adeguatezza tra le informazioni ricavate dal testo e quelle ricavate dalle proprie conoscenze enciclopediche.

La comprensione testuale, quindi, non può essere ridotta alla mera decodifica testuale delle informazioni esplicite ma richiede una partecipazione cognitiva da parte del lettore.

I processi inferenziali assumono quindi un ruolo centrale nel costruire un significato coerente, in quanto consentono di integrare quanto è presente nel testo con il bagaglio di conoscenze pregresse possedute dal lettore; il lettore diventa un vero e proprio co-costruttore del significato del testo.

2.3 La comprensione del testo iconico

L'immagine svolge un ruolo cruciale quando abitua a cercare la coesione e la coerenza, cioè quando consente di fare una esperienza di *testualità*, e di ricerca-costruzione del significato. Il vantaggio per il bambino prescolare sta nel fatto che egli può fare una esperienza di testualità prima di saper leggere, e cioè esercitando sulle immagini la sua operazione di "connettere e dar significato".¹⁰⁰

¹⁰⁰ R. Cardarelli, *Libri e Bambini. La prima formazione del lettore*. La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1995, p. 103.

I processi cognitivi e interpretativi che il lettore attiva di fronte a un testo verbale risultano in larga misura analoghi a quelli messi in atto durante la comprensione di un testo iconico. Anche trovandosi di fronte ad un'immagine il soggetto è chiamato a selezionare le informazioni più importanti, a stabilire delle relazioni tra gli elementi rappresentati graficamente e a costruire un significato che abbia un senso. Certe parole e immagini, però, quando veicolano gli stessi contenuti utilizzano linguaggi e codici diversi. A riguardo Pezdek sostiene che varie ricerche hanno riconosciuto alcune diversità tra i processi di comprensione di parole e immagini, affermando che la loro elaborazione coinvolge alcune operazioni cognitive comuni.

101

La comprensione iconica non si configura dunque come un'attività immediata o percettiva ma come un processo complesso che richiede l'attivazione di inferenze, il ricorso alle conoscenze pregresse e ad operazioni di integrazione del testo, anche se iconico.

Cardarello sostiene che:

I libri per immagini che raccontano una storia sono, come abbiamo già detto, abbastanza rari e in genere di altissima qualità. Solo infatti disegnatori molto abili sono in grado di narrare con un grado accettabile di ambiguità storie intere senza le esplicazioni verbali, più ovvie e più economiche. I testi solo per immagini, per altro verso, esaltano la funzione interpretativa del lettore e evidenziano i suoi processi di costruzione del significato.¹⁰²

L'immagine, esattamente come il testo, necessita di essere letta e interpretata nella sua completezza per ricavarne un significato, infatti, come sostiene Bertolini, la comprensione dell'immagine non si esaurisce nella sua decodifica, ma richiede di

¹⁰¹ C. Bertolini, *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Edizioni junior, Parma, 2012, p. 49.

¹⁰² R. Cardarello, *Libri e Bambini. La prima formazione del lettore*. La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1995, p. 100-101.

esplorare la figura, di attribuire significati ai segni e d'integrarli in una lettura coerente.¹⁰³

A sostegno di quanto affermato, Bassa Poropat e De Vecchi ritengono che:

I lettori devono, cioè, ispezionare il testo decodificando e memorizzando i suoi componenti elementari. Poi, i segni devono essere integrati in una rappresentazione globale anche grazie all'intervento delle conoscenze enciclopediche. Tale integrazione deve avvenire tenendo conto dei vincoli esterni e interni al testo: i significati attribuiti all'immagine devono essere plausibili e coerenti rispetto sia alla totalità dei segni che lo costituiscono, ossia al co-testo, che al sistema di conoscenze enciclopediche possedute.¹⁰⁴

L'immagine, a differenza del testo verbale, si limita a raffigurare un momento preciso nel tempo in quanto non le è possibile descrivere con esattezza lo svolgimento di un'azione.

Per questo motivo, Cardarello sostiene che decifrare un'azione è il compito inferenziale più impegnativo richiesto dal testo iconico¹⁰⁵.

Seguiranno una serie di immagini che verranno descritte, analizzate e, in particolare, verrà sottolineato il ragionamento che un lettore farebbe di fronte a queste ultime.

¹⁰³ C. Bertolini, *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Edizioni junior, Parma, 2012, p.52.

¹⁰⁴ Bassa Poropat, De Vecchi, 1995, cit in C. Bertolini, *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Edizioni junior, Parma, 2012, p.52.

¹⁰⁵ R. Cardarello, *La lettura delle figure: qualità dell'immagine e comprensione*, in N. Paparella (a cura di), *La ricerca didattica per la qualità della formazione. Atti del III congresso scientifico SIRD*, Pensa Multimedia, Lecce, p. 86-116.

Prendendo in considerazione l'esempio seguente si osserva che:



Figura 3, tratta da “Giochiamo con i colori”, Il Primo Libro Mondadori Delle Parole, testo di Neil Morris, illustrazioni di David Melling, Mondadori, Milano 1999, pp. 12-13

La figura 3 rappresenta una scena ambientata in un setting educativo, verosimilmente riconducibile ad una scuola dell'infanzia. Se per un lettore esperto tale ambientazione risulta immediata, per comprendere in modo più preciso e puntuale i processi cognitivi che mette in atto la mente di un lettore è importante interrogarsi sugli indizi che conducono a tale inferenza: quali elementi dell'immagine permettono di identificare il setting all'interno di una scuola dell'infanzia?

Osservando una prima volta l'immagine è possibile notare una serie di oggetti come, pastelli, colori, fogli da disegno, materiale manipolativo e bambini affiancati da una donna adulta.

Una volta visionata la figura le nostre conoscenze enciclopediche ci aiutano a operare un ragionamento: I materiali osservati si trovano solitamente

all'interno di una scuola dell'infanzia, infatti notiamo dei bambini con una figura adulta che sembra essere l'insegnante.



Figura 3, tratta da "Giochiamo con i colori", Il Primo Libro Mondadori Delle Parole, testo di Neil Morris, illustrazioni di David Melling, Mondadori, Milano 1999, pp. 12-13

Se ci concentriamo unicamente in una parte della figura proposta si osserva: una bambina intenta a togliersi i capelli incollati ad un foglio e un bambino che ritaglia una sagoma cartacea.

Osservando la parte in alto a sinistra è possibile affermare che la conoscenza enciclopedica pertinente a cui fare ricorso sarebbe: La colla è un materiale adesivo, di colore bianco con la caratteristica di fissare gli oggetti; avere i capelli incollati ad un foglio può quindi risultare fastidioso.

Spostando lo sguardo a destra si presume che mentre si crea un manufatto artistico si utilizzano fogli colorati, colla e forbici. Perciò il ragionamento finale corretto che deve riuscire a estrapolare il lettore è: la bambina ritratta sta rimuovendo un foglio che si è precedentemente incollato ai suoi capelli, mentre il bambino accanto a lei è impegnato nella realizzazione di un manufatto artistico.

Il lettore, quindi, osserva l'immagine e ne fornisce inizialmente una descrizione il più possibile oggettiva degli elementi rappresentati; successivamente, facendo ricorso alle proprie conoscenze enciclopediche, chiarisce e interpreta quanto osservato. A partire da tali passaggi interpretativi e sulla base dei ragionamenti

attivati il lettore giunge, infine, alla formulazione di inferenze plausibili sulla situazione raffigurata.

Infatti, Bertolini afferma che:

Il riconoscimento delle azioni e degli eventi rappresentati nell'immagine è la principale occasione in cui viene attivato il processo di esplorazione della figura, di attivazione di conoscenze enciclopediche, di integrazione dei segni in un'ipotesi di lettura, di verifica e di aggiustamento dei significati attribuiti.¹⁰⁶

Il grado di comprensione dell'immagine dipende da due fattori: le caratteristiche dell'immagine e la maturità del lettore a cui si fa riferimento.

La scelta dell'illustrazione incide in modo significativo sulla complessità del processo di costruzione del significato dell'immagine.

Ad esempio, rappresentazioni in bianco e nero, caratterizzate dall'assenza o dalla ridotta presenza di informazioni periferiche, tendono a rendere più agevole il processo di comprensione. (Bertolini, 2012).

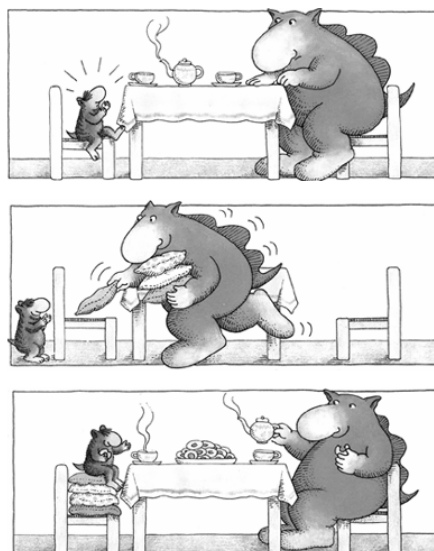


Figura 4, tratta da Lastrego C., Testa F. (1986), *Tommasone resta in città*, E.L., Trieste.

¹⁰⁶ C. Bertolini, *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Edizioni junior, Parma, 2012, p.53.

La figura 4 raffigura due personaggi, a sinistra Ciccio, un piccolo animale con le sembianze di un cane e a destra Tommasone, un dinosauro di dimensioni più grandi.

Nella prima vignetta si osserva Ciccio e Tommasone intenti a gustare il tè insieme, nella seconda vignetta Tommasone poggia dei cuscini sulla sedia di Ciccio e, infine, nella terza vignetta Ciccio si trova alla stessa altezza di Tommasone e, finalmente, i due amici possono gustarsi la merenda insieme.

Osservando con maggiore attenzione la sequenza di vignette, il lettore può cogliere già nella prima immagine la differenza di altezza tra Ciccio e Tommasone, con il primo rappresentato in una posizione più bassa rispetto al secondo. Mettendo in relazione tale elemento con la vignetta successiva, diventa possibile formulare l'inferenza secondo cui Tommasone si procura dei cuscini da collocare sulla sedia di Ciccio, al fine di renderlo alto quanto lui.

Inoltre, le espressioni facciali dei personaggi non forniscono un supporto esplicito alla interpretazione poiché se nella prima vignetta Ciccio fosse stato raffigurato con un'espressione triste o frustrata, tale dettaglio avrebbe potuto costituire un ulteriore indizio al lettore utile alla costruzione dell'inferenza.

In particolare visionando gli elementi presenti nell'immagine spiccano la teiera, le tazzine da tè e i biscotti, come suggerito da Cohen tali oggetti potrebbero attivare lo script del fare merenda ma non sarebbe pertinente con la consecutività della vignetta.¹⁰⁷

Quando una sequenza di immagini mostra in modo chiaro i cambiamenti di posizione del personaggio, ad esempio dalla posizione eretta, al movimento di rotazione, fino alla posizione a terra, la gestualità grosso motoria rende più immediata la comprensione del movimento e, quindi, dell'immagine. Al contrario, una sequenza come la figura 4 in cui i legami di continuità fisica tra le immagini sono meno evidenti e intuitive i vincoli di consecutività si riducono e il lettore fatica a comprendere l'immagine.

¹⁰⁷ Cohen et al. Cit in C. Bertolini, *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Edizioni junior, Parma, 2012, p.55.

L'articolazione temporale degli eventi, quindi, può rappresentare un problema per quanto concerne l'interpretazione dell'immagine. Il lettore si trova a confrontare lo stesso personaggio in più pagine e dal confronto può individuare gli elementi da analizzare e creare le proprie supposizioni.

Cardarello, infatti, sostiene che il riconoscimento della successione temporale, così come l'altro, quello della consequenzialità (cioè del rapporto causa effetto), dipende dall'attivazione di uno schema pertinente e perciò di aspettative ragionevoli e coerenti.¹⁰⁸

¹⁰⁸ R. Cardarello, *Libri e Bambini. La prima formazione del lettore*. La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1995, p. 102.

CAPITOLO 3- L'interazione comunicativa tra insegnante, testo e alunni

Il presente capitolo ha lo scopo di analizzare le principali strategie didattiche che l'insegnante, in quanto facilitatore della lingua scritta, può adottare per promuovere la lettura condivisa di un libro illustrato ponendo particolare attenzione alle modalità di intervento educativo, alle scelte metodologiche e all'importante ruolo del docente nella mediazione tra testo e alunni.

All'interno del contesto della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, la lettura condivisa ad alta voce di albi illustrati si identifica come una pratica didattica molto diffusa, spesso intesa come momento di piacere narrativo. In questa modalità di lettura l'adulto legge la storia ai bambini promuovendo un momento di condivisione e ascolto, lasciando che la comprensione del testo ascoltato si sviluppi in modo naturale attraverso l'esposizione al racconto e l'osservazione diretta delle immagini dell'albo. Tale approccio contribuisce senz'altro a costruire un'esperienza di valenza significativa dal punto di vista relazionale ed emotivo, ma potrebbe tendere a porre in secondo piano gli obiettivi cognitivi della comprensione del testo proposto. In altre parole, in questa modalità, l'insegnante contribuisce senza dubbio alla promozione di obiettivi più che nobili come la capacità di ascolto, attenzione condivisa e piacere della lettura ma, a differenza della lettura ad alta voce proposta da Batini, di cui abbiamo parlato soprattutto nel primo capitolo, manca la consapevolezza dell'attività di lettura intesa come occasione formativa vera e propria, momento in cui l'insegnante o l'adulto che legge diventa un mediatore, guidando la lettura tramite la corretta intonazione, il cosciente utilizzo delle domande e il ricorso alle strategie più consone a seconda dei bambini.

In particolare verranno esaminate delle strategie proposte da Federico Batini per promuovere le tecniche di lettura ad alta voce secondo i suoi ideali.

3.1 L'insegnante come facilitatore dei processi di comprensione del testo

È opportuno domandarsi quali atteggiamenti deve assumere l'adulto quando propone un libro alla scuola dell'infanzia? Quali strategie può utilizzare per controllare e sostenere la comprensione del testo durante la lettura e una volta conclusa?

Queste domande nascono dall'esigenza di stimolare una riflessione sulle modalità con cui l'adulto può intervenire, su ciò che è possibile compiere ed affermare e sulle scelte educative che caratterizzano il momento della lettura, che si identifica come un'occasione feconda per il bambino di acquisizione di condotte sociali oltre che linguistiche.¹⁰⁹

In particolare ora si farà riferimento ad un'indagine posta da Del Carlo all'interno di due Scuole dell'Infanzia per esplorare le modalità dell'evento-lettura documentando quanto realmente accade e osservando la relazione tra bambini e insegnanti nella comunità scolastica. La ricerca ha preso avvio nel periodo tra Marzo e Giugno del 2008 e aveva come obiettivo primario indagare le modalità in cui gli adulti organizzano la lettura rivolta ai bambini.

I ricercatori nel primo periodo si sono recati circa una volta a settimana presso le due scuole dell'infanzia selezionate per familiarizzare in primo luogo con i bambini e, in seguito, con l'ambiente oggetto di analisi. Le insegnanti coinvolte sono state cinque, ovvero una per sezione e queste ultime sono state selezionate per effettuare delle registrazioni vocali del loro modo di leggere ai bambini, precisamente tre registrazioni per ciascuna insegnante.

Prenderemo in considerazione solo due insegnanti osservate da Del Carlo che hanno adottato, per le loro sedute di lettura, due stili differenti. Queste ultime saranno chiamate "Insegnante 2" e "Insegnante 4".¹¹⁰

¹⁰⁹ S. Mantovani, *Insegnare a parlare ai bambini: programmi di intervento e proposte pedagogiche*, in AA.VV., *Imparare a parlare*, cit. pp. 147-180.

¹¹⁰ S. Del Carlo, *"Bella becca". Libri per l'infanzia e modi di leggere degli adulti*. Edizioni Junior, Parma, 2012, p.104-111.

L'insegnante 2 sceglie di svolgere l'attività di lettura ad alta voce durante la mattina, seleziona personalmente l'albo illustrato da leggere prendendolo dalla biblioteca della scuola. L'insegnante decide di non dedicare del tempo antecedente alla lettura per discuterne il contenuto, procede quindi con l'inizio della lettura ad alta voce della storia.

La docente per la lettura della storia utilizza il timbro, il tono della voce e la gestualità per coinvolgere i bambini alla lettura, scegliendo quindi un racconto drammatizzato. Lei stessa ha affermato che il suo scopo è quello di "incantare" i bambini nell'ascolto e aiutarli a costruire mondi magici.

Dalle analisi poste alla registrazione dell'insegnante in esame è stato posto che il suo approccio sia molto simile e identificabile a quello di *performance-oriented* che, come afferma Del Carlo, trasforma la lettura in una *performance* che può essere interrotta solo per motivi importanti e dove gran parte della discussione avviene prima e dopo la lettura.¹¹¹

Infatti, in ragione di quanto appena affermato, seguirà un esempio di dialogo della seduta di lettura:

MAESTRA: (legge) **Leopoldo ha la pelliccia tutta inzaccherata**

BAMBINO: Cosa vuol dire?

MAESTRA: Vuol dire tutta sporca (prosegue a leggere)

L'insegnante 2 ha interrotto la lettura unicamente per la domanda posta dal bambino, nonostante la parola "inzaccherata" risulti non nota al target di età in esame. Lei, dunque, decide di non apportare modifiche al testo e di rimanere fedele ad esso anche in presenza di parole complesse.

Solo alla fine della lettura della storia l'insegnante impiega dieci minuti di tempo da dedicare alle domande e all'interazione strutturata con i bambini, finalizzata alla ricostruzione della storia. La tipologia di domande scelta dall'insegnante è, tendenzialmente, chiusa con l'aggiunta di feedback volti a correggere e confermare le risposte date dai bambini.

¹¹¹ Ivi, p. 118-122.

MAESTRA: Perché aveva paura dei bambini?

BAMBINO: Perché...

MAESTRA: Di cosa aveva paura?

BAMBINO: Perché pensava che la spingevano

MAESTRA: Che le avrebbero detto anche...

BAMBINO: Delle brutte parolacce

MAESTRA: Eh! Aveva paura di tutto.

(lettura de *Lo scialle magico*)¹¹²

L'insegnante 4, come l'insegnante 2, sceglie di svolgere l'attività di lettura durante la mattinata con la sola differenza di inserire quest'ultima dopo un'attività che ha impegnato e affaticato i bambini. Anch'essa, come la precedente, seleziona in autonomia l'albo illustrato da leggere prendendolo dalla biblioteca della scuola.

L'insegnante decide di non dedicare del tempo ad una discussione antecedente la lettura, limitandosi a leggere il titolo dell'albo illustrato scelto.

Prendiamo subito in considerazione un esempio per identificare lo stile narrativo dell'insegnante in esame:

MAESTRA: **Ma il suo migliore amico è il piccolo...**

BAMBINO: Giallo

MAESTRA: **Che abita nella casa...**

BAMBINO: Di fronte

MAESTRA: **Di fronte. Come si divertono a giocare a... nascondersi**

BAMBINO: È nascondino

MAESTRA: E a fare il...

BAMBINO: Girotondo

MAESTRA: E a fare il **girotondo**

...

MAESTRA: **In classe, in classe, devono stare...**

¹¹² *Ibidem.*

BAMBINO: Zitti

MAESTRA: E...

BAMBINO: Ascoltare

MAESTRA: Cosa vi diciamo sempre di stare...fe...?

BAMBINO: Fermi

MAESTRA: Feer...mi. Qui in classe, in classe **devono stare fermi**.

Del Carlo afferma che lo stile di lettura dell'insegnante 4 è riconducibile allo stile *didactic-interactional* che si caratterizza per la prevalenza di immediate recall (interventi a livello cognitivo basso). Questi ultimi si basano sulla ripetizione corale di una frase o di un testo familiare e nella risposta a semplici domande che richiamano parti del testo. Ancora, Del Carlo sostiene che gli insegnanti che completano rapidamente la lettura di una sezione del testo per poi richiedere semplici *recalling* (discussione finalizzata al richiamo del testo senza un particolare sforzo di analisi) si riconducano a una modalità chiamata *basal reader technique*. Inoltre, nel corso della lettura non è prevista una discussione sul vocabolario e il tono della lettrice, a differenza dell'Insegnante 2, risulta essere molto uniforme durante la lettura.¹¹³

Nel confronto tra le due insegnanti emergono, quindi, differenze significative sia nello stile di conduzione della lettura sia negli obiettivi didattici. L'insegnante 2 adotta un approccio *performance-oriented*, ponendo attenzione all'elemento espressivo e sull'incanto della narrazione. La lettura diventa, in questo caso, un momento quasi teatrale in cui la voce e le gestualità dell'insegnante concorrono a creare un'atmosfera coinvolgente. L'interazione con l'insegnante e tra i pari risulta limitata alla parte finale dell'attività concentrandosi sulla comprensione della storia attraverso domande chiuse e feedback.

L'insegnante 4, invece, mostra una modalità *didactic-interactional* in cui la lettura diventa una vera e propria occasione per rafforzare le competenze linguistiche e attentive. Rispetto alla prima, il suo è un approccio che privilegia i richiami testuali e risposte immediate da parte dei bambini senza porre particolare attenzione al

¹¹³ Ivi, p. 123-129.

significato del testo, non focalizzandosi sui vocaboli che possono risultare complessi.

La letteratura di ricerca sul tema (Del Carlo, 2012) sostiene che sia possibile scegliere se adottare uno stile dialogato oppure uno stile narrativo.

Il primo risulta essere caratterizzato da un maggior numero di domande, conferme e richieste di chiarimenti in risposta agli interventi del bambino, dall'inserimento di elementi della vita quotidiana e da un costante accertamento della comprensione. Il secondo è caratterizzato dall'assenza di dialogicità e di accertamento della comprensione, questo stile si limita alla conduzione della lettura senza interruzioni.¹¹⁴

Nel momento in cui l'adulto sceglie come condurre la propria lettura, inconsapevolmente, la modalità utilizzata, riflette l'idea che ha sulla didattica e sul bambino.

Quando l'adulto adotta uno stile di lettura dialogico, la lettura stessa si trasforma in una vera e propria occasione di interazione continua. Il bambino ha la possibilità di venire coinvolto attraverso domande, richiami alle immagini e chiarimenti sul significato di alcune parole.

Al dialogo si conferisce anche il ruolo di uno strumento potentissimo per rendere il testo più accessibile e questo tipo di conduzione sembra poter sostenere la comprensione del testo, adattandosi ai bisogni e alla disponibilità ad apprendere del bambino.

Al contrario la scelta di uno stile narrativo non risponderebbe in modo positivo alla necessità del bambino di ragionare sul testo, sulle immagini per trarne significato ma rischierebbe di conferire all'ascoltatore un ruolo passivo e non proficuo. Inoltre, le ricerche confermano che il linguaggio che l'adulto impiega nella situazione di lettura con il bambino è più articolato e ricco di quanto non sia durante lo svolgimento di qualunque altra attività, motoria, di costruzione o di manipolazione.¹¹⁵

¹¹⁴ S. Del Carlo, *"Bella becca". Libri per l'infanzia e modi di leggere degli adulti*. Edizioni Junior, Parma, 2012, p.23.

¹¹⁵ Per es. C.E. Snow B.A. Goldfield, "Turn the page please: situation specific language learning", in *Journal Child Language*, 10, 1980, e C.E. Snow, C.A Fegurson, *Talking to children*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977, in M.S Barbieri, A. Devescovi, *Raccontare una storia ai*

Whitehurst evidenzia come sia

qualitativamente migliore una interazione fortemente dialogica con l'adulto nella lettura e che tale dialogicità non sia fittizia o stereotipata, ma nasca da un'elaborazione congiunta cognitiva e linguistica sulle immagini: il ruolo dell'adulto è di mediatore e “attivatore” della comunicazione del bambino.¹¹⁶

A fronte di queste riflessioni risulta di grande importanza che l'insegnante ragioni con consapevolezza sulle modalità e sullo stile da adottare durante il momento di lettura, rendendosi mediatrice del testo scritto per favorire la comprensione.

Anche Cardarelli afferma che:

I differenti tipi di attività che noi esercitiamo su di un oggetto, quindi anche su di un libro, ci assicurano diverse esperienze e forniscono diverse competenze di quel medesimo oggetto. Il mezzo attraverso cui noi acquisiamo qualunque conoscenza, ci provvede, insieme a quella conoscenza, anche della particolare modalità con la quale noi ne facciamo esperienza.¹¹⁷

La stessa illustra tre modalità possibili che l'adulto può adottare con la prospettiva di promuovere la comprensione: la prima avviene quando un adulto e un bambino osservano insieme le figure di un libro, scambiando insieme opinioni, indicando e nominando queste ultime. Inoltre Cardarelli specifica che questa modalità di lettura può essere applicata ad un giornale illustrato, alla copertina di un libro o ad una confezione di biscotti e, quindi, non necessariamente ad un racconto tradizionale.

bambini: l'adattamento all'interlocutore come sforzo di farsi comprendere, in E. Stroppa (a cura di), *il bambino come comunicazione*, Milano, Franco Angeli, 1982.

¹¹⁶ R. Cardarelli, *Libri e Bambini. La prima formazione del lettore*. La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1995, p. 127

¹¹⁷ *Ivi*, p. 110.

La seconda modalità riguarda la ricostruzione verbale in forma narrativa che l'adulto crea a partire dalle figure di un libro. Del Carlo soprannominerebbe questa tipologia di lettura "lettura congiunta".¹¹⁸

La terza modalità si riferisce al racconto verbale di un testo senza il supporto delle immagini oppure con un utilizzo molto scarso di queste ultime.¹¹⁹

In tale prospettiva, la lettura ad alta voce dell'adulto assume un valore che sembra andare oltre la semplice trasmissione del contenuto narrativo. Il modo in cui l'insegnante interpreta e rielabora la storia, attraverso la propria intonazione, ritmo e determinate scelte espressive, costituisce un punto di riferimento per il bambino, che tende fare proprio tale modello di lettura. Questa mediazione può incidere sui processi di comprensione del testo raccontato in forma orale, orientando le strategie cognitive attivate durante l'ascolto e contribuendo a delineare il significato attribuito alla storia in funzione delle modalità di lettura adottate dall'adulto.

3.2 Strategie e buone pratiche per la comprensione del testo

Per strategia didattica intendiamo un insieme di azioni intenzionali, coerenti e coordinate volte a promuovere la comprensione profonda degli allievi. [...] la strategia didattica dell'insegnante è inevitabilmente condizionata dal setting formativo in cui si compie (organizzazione dello spazio e del tempo, attrezzature e materiali didattici a disposizione) e comporta una gestione della dinamica relazionale tra i soggetti coinvolti. [...] L'insieme delle strategie didattiche rappresenta quindi "la cassetta degli attrezzi" a disposizione del docente per gestire

¹¹⁸ *Ivi*, p.104.

¹¹⁹ ¹¹⁹ *Ivi*, p.109-110.

sul piano metodologico la sua azione didattica in direzione dello sviluppo di una comprensione profonda.¹²⁰

Nella definizione canonica di *strategia didattica*, come affermato da Castoldi, si fa riferimento ad una “*cassetta degli attrezzi*”, intesa come l’insieme di risorse e strumenti a cui l’insegnante può attingere per promuovere, in questo caso, la lettura ad alta voce e la comprensione del testo. Tale definizione, apparentemente riferita alle discipline curriculari, può essere estesa anche all’ambito della lettura ad alta voce. Questo perché l’attività di lettura ad alta voce, come le discipline didattiche, necessita di una certa organizzazione consapevole di spazi, tempi e *tecniche* per rendere la lettura efficace e significativa.

Batini e Giusti individuano ventisette suggerimenti per la lettura ad alta voce, noi ne esamineremo alcuni aspetti.

3.2.1 La zona di lettura ad alta voce

Costruire uno spazio sicuro e riconoscibile è un modo concreto e visibile per dare importanza alla lettura ad alta voce: un’attività speciale non perché rara o elitaria, ma perché, come il mangiare e il dormire, è fondamentale al benessere delle persone e al loro sviluppo.¹²¹

Batini sottolinea l’importanza conferita al setting della lettura ad alta voce, definendolo uno spazio protetto¹²² per promuovere questa attività come pratica quotidiana. Egli consiglia di prediligere uno spazio circolare in modo tale da permettere ai membri partecipanti di osservarsi l’un l’altro e poter scambiare e condividere opinioni.

¹²⁰ M. Castoldi, *Promuovere la comprensione in classe. Repertorio ragionato di strategie didattiche*. Carocci Editore, Roma, 2024, p. 45.

¹²¹ F. Batini, S. Giusti, *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*. FrancoAngeli, Milano, 2021, p. 139.

¹²² *Ibidem*.

Inoltre, sempre egli afferma, che lo spazio dedicato alla lettura deve essere invitante e accogliente, uno spazio raccolto, silenzioso e calmo, nel quale sia possibile rilassarsi e assumere una posizione comoda.¹²³

Alla luce di quanto sostenuto da Giusti e Batini, per uscire dal paradigma della lettura considerata solo come un'attività da condurre al di fuori dell'ambiente scolastico la zona di lettura ad alta voce non può essere considerata come un elemento secondario, ma rappresenta una componente significativa dell'attività stessa. La cura dello spazio contribuisce a creare un clima positivo e sereno che aiuta a rassicurare i bambini e, di conseguenza, favorisce l'ascolto e la partecipazione.

3.2.2 La lettura ad alta voce come dialogo

Fai domande e sollecita l'intervento di bambine e bambini, trasformando la lettura della storia in un dialogo, in modo che la comprensione sia facilitata e si instauri una connessione tra la storia letta e le esperienze di vita di chi ascolta. Attraverso una lettura dialogica partecipata li aiuterai a sviluppare la capacità di comprensione e ne favorirai l'attenzione.¹²⁴

Quindi anche Batini si colloca nella stessa prospettiva di Del Carlo e Cardarello, sostenendo che per promuovere efficacemente la lettura ad alta voce sia preferibile adottare uno stile dialogico piuttosto che uno stile esclusivamente narrativo. In quanto lo stile dialogico, caratterizzato per la presenza di domande nel corso della lettura, si pone come obiettivo di guidare il bambino nei processi inferenziali volti alla comprensione del testo. Infatti, utilizzare una lettura dialogica permette di aprire uno spazio in cui i bambini possano partecipare in modo attivo e apprendere la molteplicità dei punti di vista. Per questo le insegnanti durante la lettura dovrebbero prediligere frasi come: "*Stavo pensando che...*" oppure "*Mi sembra*

¹²³ *Ivi*, p. 140.

¹²⁴ *Ivi*, p. 52.

che... ma potrebbe anche”¹²⁵ per dimostrare che sia lecito non disporre della risposta corretta e, soprattutto, che sia possibile trovarla attraverso uno *smontaggio*¹²⁶, come lo definisce Batini, che può avvicinare gradualmente alla ricerca dei significati e allenare la comprensione agli snodi narrativi.

Adottare questo tipo di stile alla lettura ad alta voce permette di conferirle una valenza educativa e democratica, poiché diventa uno spazio di confronto in cui ogni bambino è legittimato ad esprimere il proprio pensiero, promuovendo quello che Batini chiama *Think- aloud*,¹²⁷ il pensare ad alta voce. In particolare, Vezzani sostiene che la condizione del pensiero ad alta voce è diversa dal “pensare”, per la presenza della verbalizzazione. Il lettore ripensa e riascolta così il suo stesso pensiero, si corregge e spesso riformula o integra quanto affermato.¹²⁸

Attraverso domande aperte e interventi di modellamento da parte dell’insegnante, i bambini hanno l’occasione di apprendere che il significato di un testo può essere costruito insieme, negoziato e progressivamente affinato. In tal modo, la lettura si configura come un’esperienza condivisa, nella quale l’adulto non si pone come detentore del sapere, ma come un vero e proprio mediatore che accompagna i bambini alla graduale comprensione.

3.2.3 L’intervento dell’insegnante nella storia e il ruolo delle domande

Per aiutare le bambine e i bambini a sviluppare la memoria, a comprendere il senso di continuità nel tempo delle storie e delle attività, prima di riprendere una lettura interrotta fai un breve riepilogo di quanto letto precedentemente. Aiuta i bambini ad agganciarsi al punto dove vi eravate fermati, a ricordare cosa avete già letto, favorendo e sostenendo la loro comprensione.¹²⁹

¹²⁵ *Ivi*, p. 55.

¹²⁶ *Ibidem*.

¹²⁷ *Ivi*, p. 52.

¹²⁸ A. Vezzani, *Lavorare a coppie nella comprensione del testo. Modelli di riferimento e realizzazioni didattiche*. Edizioni Junior, Parma, 2023, p. 68-69.

¹²⁹ F. Batini, S. Giusti, *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*. FrancoAngeli, Milano, 2021, p. 59.

Batini suggerisce di riprendere gli eventi della storia nel corso della lettura per facilitare il ricordo degli elementi rilevanti ai bambini. Riprendere le parti di lettura precedenti richiede ai bambini di ricostruire attivamente la narrazione e può richiamare alla memoria i personaggi e i passaggi chiave della storia aiutandoli concretamente nella rielaborazione di quest'ultima.

I benefici elencati sopra sono resi possibili grazie anche al giusto utilizzo delle domande da parte dell'insegnante. Quest'ultima è portata a sollecitare frequentemente gli alunni con domande, accogliendo i loro interventi e introducendo pause che spezzano la continuità del testo. Per i bambini porsi delle domande svolge un ruolo di grande importanza in quanto conferisce loro la possibilità di disporre di un atteggiamento attivo di fronte al testo e, quindi, anche di fronte alla comprensione di quest'ultimo.

Cardarello sostiene che le domande siano stimolanti se e quando sono degli interventi verbali che accertano e facilitano la comprensione, collegano il testo alle esperienze dei bambini, commentino gli eventi dal punto di vista affettivo svolgendo di fatto una funzione metanarrativa. Inoltre, invitano i bambini a fare previsioni e a calarsi nei panni dei personaggi.¹³⁰

La stessa evidenza come il momento in cui le domande vengono formulate dall'insegnante, in relazione al testo, incida e assuma un ruolo fondamentale nei processi di comprensione.

Gli insegnanti che vogliano stimolare la comprensione in profondità del testo e abituare i loro allievi a ragionare su ciò che leggono dovranno immaginare stimoli e domande che, dato quel testo, ne richiedano l'elaborazione, a prescindere dalla forma superficiale della domanda; dovranno inoltre considerare anche la collocazione della domanda in riferimento al testo letto fino a quel momento.¹³¹

¹³⁰ R. Cardarello, *Libri e Bambini. La prima formazione del lettore*. La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1995, p.203.

¹³¹ R. Cardarello cit in C. Bertolini, *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*, Carocci Editore, Roma, 2020, p.101.

Proporre dei quesiti in un momento antecedente alla lettura favorisce infatti la riattivazione delle conoscenze e delle esperienze pregresse, stimolando la costruzione di aspettative e l'attivazione di uno specifico repertorio lessicale. Al contrario, quando le domande vengono poste al termine del testo, il lettore è sollecitato a compiere un lavoro di rielaborazione, maggiormente orientato alla riorganizzazione delle informazioni, proprio come afferma Batini nella citazione iniziale del paragrafo.¹³²

È doveroso, però, porre la giusta attenzione anche alle domande poste durante la seduta di lettura che interrompono l'adulto, il quale si rende a favore degli interventi dei bambini sollecitandoli, tramite domande programmate, a trovare la risposta corretta in funzione della comprensione. Si tratta di un momento cruciale in cui l'insegnante deve necessariamente calibrare la domanda a seconda della risposta che vuole ottenere, da essa dipende il tipo di complessità, di elaborazione richiesta per rispondere, e di possibilità stesse di risposta di cui dispongono gli ascoltatori.

¹³³

Cardarello sostiene che:

Si tratta di una formula che accetta le parole del bambino, ma che al tempo stesso lo invita a continuare ad esplorare il testo alla ricerca di altre ipotesi di lettura fino all'individuazione di quella più probabile, in quanto tiene conto di tutti gli indizi testuali pertinenti e le conoscenze enciclopediche attivate.¹³⁴

Inoltre, è necessario distinguere tra due tipologie di domande, le domande testuali e le domande inferenziali che richiedono al lettore un'integrazione delle informazioni più o meno complessa.¹³⁵

¹³² *Ivi*, p.98-101.

¹³³ R. Cardarello, *Libri e Bambini. La prima formazione del lettore*. La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1995, p.204.

¹³⁴ R. Cardarello cit in R. Cardarello, C. Bertolini, *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Edizioni junior, Parma, 2012, p.145.

¹³⁵ *Ibidem*.

Le domande di tipo testuale rimandano a elementi informativi chiaramente esplicitati nel testo e richiedono al lettore un'attività prevalentemente orientata alla rilettura, nel caso della Scuola dell'Infanzia al riascolto della storia, e all'individuazione puntuale della risposta, generalmente univoca. Le domande inferenziali, al contrario, sollecitano un processo interpretativo più complesso, poiché richiedono al lettore di elaborare e integrare il significato partendo da ciò che il testo suggerisce in modo implicito.¹³⁶

Cardarello e Bertolini sostengono che per rendere più semplice la comprensione del significato di un testo si possa ricorrere a tre tipologie di domande: le *domande di riformulazione*, le *domande enciclopediche* e, infine, le *domande di elaborazione*. Le prime invitano i bambini a esporre con le proprie parole i contenuti appena ascoltati,

le seconde, spiegano Cardarello e Bertolini, risultano utili a verificare il possesso delle conoscenze inserite nel testo e necessarie alla realizzazione di inferenze e le terze hanno l'obiettivo di verificare la comprensione da parte dei bambini di porzioni di testo già lette.¹³⁷

L'insegnante, quindi, non si limita a porre domande, ma costruisce in modo intenzionale delle vere e proprie occasioni di riflessione che accompagnano e supportano gli alunni durante le attività di lettura ad alta voce e la cura posta nella scelta, nel momento e nella tipologia delle domande da proporre diventa così un indicatore della qualità dell'intervento educativo della singola insegnante.

3.3 Quali strategie scegliere?

Quando l'insegnante propone ai suoi alunni l'attività di lettura ad alta voce è necessario che lei stessa conosca bene il libro che andrà a trattare, che lo abbia studiato nei particolari e annotato i passaggi che possono risultare ipoteticamente complessi. Al contrario una proposta di lettura improvvisata rischierebbe di ridurre

¹³⁶ *Ibidem*.

¹³⁷ R. Cardarello, C. Bertolini, *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*. Edizioni junior, Parma, 2012, p. 72-73.

l'efficacia dell'attività, lasciando emergere difficoltà di comprensione da risolvere in quel preciso momento. La conoscenza approfondita del testo consente all'insegnante di anticipare i principali nodi interpretativi, modulare gli interventi degli alunni e predisporre delle domande mediate. È in questo modo che la lettura ad alta voce può configurarsi come un'azione intenzionale capace di accompagnare i bambini nella costruzione di competenze.

Batini a riguardo suggerisce che conoscere preliminarmente il testo, averlo studiato e annotato, aiuta a diventare rapidamente esperte ed esperti di quella storia, di quei personaggi e di quelle specifiche frasi e parole, che possono così essere utilizzate in modo disinvolto.¹³⁸

Così facendo l'adulto può decidere, in un momento antecedente alla lettura, di modificare delle parti di testo, nello specifico Cardarello le chiama *omissioni*, *sostituzioni* e *aggiunte* di parole o frasi. Nel caso in cui il testo presenti dei passaggi di particolare complessità sintattica o lessicale l'insegnante può decidere di intervenire utilizzando queste tecniche mirate, semplificando alcuni enunciati ricorrendo ad un lessico a loro noto. Cardarello ricorda l'importanza di non dichiarare ai bambini l'avvenuta modifica del testo concentrandosi unicamente sull'adeguare il testo alle competenze degli ascoltatori.

Anche in presenza di una lettura proposta senza alcuna modifica del testo originale l'insegnante può intervenire per sostenere attivamente la comprensione dei bambini. Nei punti più impegnativi del racconto può *aggiungere* dei brevi commenti mirati a far comprendere ciò che accade e a collegare gli eventi tra loro, rendendo più chiara la lettura.

Di fronte a parole non note ai bambini l'insegnante può decidere di *sostituire* il termine complesso con una parola a loro conosciuta e familiare.¹³⁹

Sono molto frequenti sostituzioni di questa natura in presenza di arcaismi: “sonava” diventa quasi sempre sistematicamente “suonava”;

¹³⁸ F. Batini, S. Giusti, *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*. FrancoAngeli, Milano, 2021, p.29.

¹³⁹ R. Cardarello, *Libri e Bambini. La prima formazione del lettore*. La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1995, p.217-219.

“codesto”, diventa sempre “questo”. “Maggior vigore” diventa “maggiore forza”.¹⁴⁰

Nel caso in cui l’insegnante ritenga che la presenza di una parola difficile non sia essenziale per comprendere il significato del testo può scegliere di ometterlo oppure lasciarlo invariato senza richiederne la spiegazione ai bambini.

Ad accompagnare le strategie appena elencate vi è la *rilettura* del testo, spesso data per scontata ma di grande importanza per ritornare su snodi narrativi particolari e chiarirne il significato. Ritornare su quanto letto conferisce la possibilità di attribuire significati differenti al racconto e di soffermarsi su elementi che, magari in un primo ascolto, possono essere lasciati inosservati.

Le modalità di intervento appena descritte consentono di conferire alla lettura ad alta voce il giusto valore educativo, abbandonando la visione che sia possibile trattarla improvvisando. Spetta all’insegnante in base agli alunni che ha di fronte calibrare con attenzione le giuste strategie per rendere l’attività di lettura propriamente formativa.

¹⁴⁰ *Ibidem.*

CAPITOLO 4- Comprendere il testo iconico e il testo verbale: analisi dell'albo illustrato “*Il postino dei messaggi in bottiglia*”

4.1 Analisi de “Il postino dei messaggi in bottiglia”

Il presente capitolo si configura come uno spazio di analisi che definirei particolare e, per certi versi, sperimentale. Esso nasce dall'esigenza di rendere visibili e verbalizzabili quei processi cognitivi che il lettore attiva, spesso in modo automatico e inconsapevole, quando si trova ad interagire con un albo illustrato. A differenza dei capitoli precedenti, più teorici e descrittivi, in questo capitolo l'attenzione non è rivolta solo al testo, ma al modo in cui il testo viene compreso all'interno della mente di chi legge.

L'albo illustrato scelto come oggetto di analisi, *Il postino dei messaggi in bottiglia* di Michelle Cuevas si presta in modo significativo a questo tipo di riflessione.

Il testo parla della storia di un uomo solitario che viveva in una casa isolata vicino al mare. Il suo impiego era quello del postino, in particolare, egli deteneva l'importante compito di raccogliere i messaggi portati dal mare e consegnarli ai corretti destinatari.

Nonostante il suo lavoro, il postino non aveva mai ricevuto un messaggio e il suo sogno più grande era quello di riceverne uno. Un giorno, durante una normale giornata di raccolta, egli trovò un invito per una festa in riva al mare ma, stranamente, il messaggio non presentava né il mittente né il destinatario. Il postino decise, quindi, di rivolgersi ai proprietari degli esercizi commerciali della città, prima al pasticciere, poi alla titolare del negozio di caramelle, successivamente chiese informazioni ad un gabbiano, ad una marinaia e, infine, ad un suonatore ma nessuno seppe dargli una risposta. Egli, allora, incuriosito e preso dal senso di dovere decise di recarsi alla festa per avvisare della mancata consegna ma, inaspettatamente, trovò tutte le persone a cui chiese informazioni per il messaggio

e scoprì, con grande piacere, che la festa era stata organizzata appositamente per lui.

L'obiettivo di questo capitolo è quello di rallentare intenzionalmente il processo di lettura, scomponendolo e rendendolo esplicito. Nella prima fase dell'analisi lo sforzo consapevole sarà quello di attenersi in modo fedele a ciò che è effettivamente presente nel testo, sia a livello verbale che a livello iconico. In particolare si andrà a nominare "ciò che si vede", cercando di sospendere, per quanto possibile, il ricorso alle inferenze, spesso automatiche, e alle interpretazioni che avvengono in modo spontaneo. In particolare, verranno selezionate le pagine più significative dell'albo illustrato, analizzandone le peculiarità.

Riflettere su come la mente del lettore adulto opera di fronte ad un albo illustrato diventa un passaggio fondamentale per comprendere i processi di costruzione del significato dei bambini.

Questo lavoro tratta, quindi, di un'analisi per prendere consapevolezza sulle parti implicite dei testi e ad interrogarsi sul proprio modo di leggere e attribuire significato.

4.2 La copertina, analisi fedele al testo

Nella copertina dell'albo illustrato è presente il titolo *Il postino dei messaggi in bottiglia*, collocato nella parte sinistra dell'immagine e scritto in caratteri di colore verde, al di sotto del quale compaiono i nomi dell'autrice, come affermato in precedenza, Michelle Cuevas, e dell'illustratrice, Erin E. Stead, indicati con un carattere di dimensione più piccola e di colore arancione. La scena illustrata nella copertina si sviluppa in prevalenza nella parte centrale e destra e raffigura una casa di mattoni a più piani di forma rettangolare, con un tetto a due falde. Al di sopra di quest'ultimo è visibile una sagoma di un gatto color bianco e arancione e un camino, mentre nella facciata della casa si distinguono due finestre, anch'esse di forma rettangolare, nella parte superiore e una porta rossa nella parte inferiore.

Davanti alla casa è rappresentata una passerella rialzata che porta ad un terrazzo, sopra ad essa è presente una figura umana di profilo di corporatura magra, capelli

corti e barba che indossa un cappellino rosso e degli abiti chiari, precisamente una maglia a righe azzurra con dei pantaloni grigi. Quest'ultima tiene vicino agli occhi un oggetto di colore giallo dalla forma allungata e cilindrica. Spostando lo sguardo verso destra si osserva un albero dai rami sottili e prevalentemente spogli, con poche foglie nei toni del giallo e dell'arancione che volano sparse intorno all'abitazione. Mentre, al contrario, spostandosi verso sinistra l'immagine si colora di verde e di azzurro con forme leggere e sfumate in orizzontale.

Infine, osservando l'oggetto che tiene in mano l'uomo e seguendo la direzione in cui è puntato è possibile osservare un piccolo oggetto di colore verde scuro di forma allungata all'interno della distesa di colore azzurra e verde.

4.2.1 La copertina, integrazioni necessarie

centro della scena, un'abitazione. Essa si sviluppa verso l'alto con una forma rettangolare e un tetto a due falde. Sulla sommità di quest'ultimo è possibile osservare un gatto dal manto color arancione e bianco, forse l'animale domestico del proprietario dell'abitazione, in quanto, solitamente, i gatti tendono a sostare all'esterno dell'abitazione piuttosto che all'interno.

Spostando lo sguardo verso sinistra si nota una figura umana, presumibilmente di sesso maschile in quanto caratterizzata da capelli corti e barba.

Egli tiene nelle proprie mani un oggetto di colore giallo e di forma cilindrica che ricorda un binocolo. Il binocolo è uno strumento utilizzato per osservare con precisione i paesaggi e gli oggetti situati a direzioni molto lontane; si può dunque ipotizzare che l'uomo avesse la necessità di individuare o controllare qualcosa di lontano. Seguendo la direzione verso cui è puntato il binocolo, si scorge un piccolo oggetto di colore verde scuro all'interno di una distesa verde e azzurra che potrebbe rappresentare il mare o un lago.

Il piccolo oggetto osservato dall'uomo presenta una forma cilindrica che si assottiglia alla sua estremità, richiamando la sagoma di una bottiglia.

Sulla destra della copertina è raffigurato un albero in gran parte spoglio, nel quale rimangono soltanto poche foglie dai toni gialli e arancioni. Tali colori sono tipicamente associati alla stagione autunnale e consentono, pertanto, di ipotizzare che l'ambientazione della storia si collochi proprio in quel periodo dell'anno. A rafforzare questa ipotesi contribuisce anche la presenza di numerose foglie che si

staccano dai rami e cadono nell'aria, svolazzando verso la casa del presumibile postino.

4.3 Pagina 1-2, analisi fedele al testo

Nella parte inferiore della prima pagina si sviluppa l'illustrazione, che occupa un'ampia fascia orizzontale nella quale è raffigurato un paesaggio collinare in cui il terreno si estende da sinistra verso destra e passa da tonalità di colori caldi, come il giallo e l'ocra, a tonalità più fredde, tendenti al verde.

In posizione centrale, è visibile un edificio bianco e rosso collocato sulla sommità di un'altura vicino alla quale si nota la presenza di una piccola abitazione, i due edifici sono circondati da una staccionata che li racchiude in uno spazio di forma rettangolare.

Nella parte superiore primeggia il colore bianco, che fa da sfondo alla parte verbale della pagina la quale recita:

Il postino dei messaggi in bottiglia viveva solo in cima a un'altura,
con un albero soltanto a fargli ombra. Tutto il tempo teneva gli occhi
fissi
sulle onde, in cerca di un luccichio di vetro.¹⁴¹

Nel confronto tra la parte iconica e la parte verbale del testo emergono alcune informazioni che non risultano direttamente osservabili nell'illustrazione e che vengono introdotte esclusivamente attraverso la parola scritta. In primo luogo, il testo esplicita l'identità del personaggio, definendolo come "*il postino dei messaggi in bottiglia*", informazione che non può essere ricavata dall'immagine, nella quale non è presente alcuna figura umana riconoscibile né elementi iconici che rimandino in modo diretto a quel ruolo.

¹⁴¹ M. Cuevas, E.E. Stead, *Il postino dei messaggi in bottiglia*. Babalibri, 2016, p. 1.

Il testo afferma che il personaggio “*viveva solo*”, fornendo un’ulteriore informazione sulla sua condizione abitativa e relazionale che non è data sapere basandosi unicamente sull’illustrazione. Un’ulteriore informazione non visibile riguarda l’azione attribuita al personaggio, descritto come colui che “*teneva gli occhi fissi sulle onde*” ma il lettore non ha la possibilità di osservare gli occhi del postino che è raffigurato con il viso verso la distesa acquea. Infine, il testo verbale introduce uno scopo, ovvero “*in cerca di un luccichio di vetro*” che non è altrettanto ricavabile dal testo iconico che non raffigura, almeno nella pagina presa in considerazione, alcun oggetto riconducibile al vetro.

È raffigurata la stessa abitazione già osservabile in copertina, inserita all’interno di un paesaggio collinare, nel quale il terreno appare inclinato e sale dalla parte inferiore sinistra verso la parte superiore destra dell’illustrazione.

Sulla sommità dell’altura è visibile la casa, rappresentata frontalmente e caratterizzata da una struttura rettangolare con un tetto a due falde. Dalla porta della casa prende avvio un sentiero che scende lungo il pendio, seguendo l’andamento naturale del terreno verso la parte inferiore dell’immagine. Sul lato destro della casa è raffigurato un albero dal tronco sottile, i cui rami si sviluppano verso l’alto superando l’altezza dell’abitazione, con foglie nei toni del giallo e dell’arancione, alcune foglie appaiono distribuite anche nello spazio circostante sia nell’aria che intorno all’albero.

Nella parte inferiore dell’illustrazione, in primo piano, è rappresentato un animale di colore marrone, riconoscibile come un bovino, collocato sulla parte più bassa del pendio.

Poco più in alto, lungo il sentiero che risale verso la casa, è visibile una figura umana di piccole dimensioni, raffigurata con un cappellino rosso, una maglia bianca e delle bretelle abbinate a pantaloncini di colore verde. La figura è rappresentata seduta sul sentiero e orientata verso la parte sinistra dell’immagine, direzione della zona più chiara dello sfondo.

4.3.1 Pagina 1-2, integrazioni necessarie

Osservando la prima pagina dell’albo illustrato l’attenzione viene catturata dalla presenza di un edificio color bianco e rosso al centro del foglio, tali caratteristiche ricordano un faro, cioè un elemento architettonico tipico dei contesti costieri e

marittimi utilizzato per l'orientamento delle navi, che consente a chi legge di collocare l'ambientazione della storia proprio in prossimità del mare. Tale ipotesi trova ulteriore conferma nella distesa color verde scuro situata appena sotto l'altura in cui si trova l'ipotizzabile faro, che per il suo colore e la sua posizione richiama una possibile raffigurazione dell'acqua di mare.

Sopra tale distesa è presente una grande quantità di colore bianco che fa da sfondo alla parte verbale del testo, il quale cita:

Il postino dei messaggi in bottiglia viveva solo in cima a un'altura,
con un albero soltanto a fargli ombra. Tutto il tempo teneva gli occhi
fissi
sulle onde, in cerca di un luccichio di vetro.¹⁴²

La prima integrazione che il lettore può fare è comprendere che il personaggio raffigurato è, dunque, "il postino dei messaggi in bottiglia". Infatti, attraverso il testo verbale viene confermata l'identità dell'uomo raffigurato: egli è il postino e vive da solo sopra un'altura. Di conseguenza, l'abitazione illustrata, collocata esattamente in cima ad un'altura, può essere ricondotta alla figura del presumibile postino.

Leggendo queste parole il lettore può esplicitare molte informazioni che, nel testo iconico, rimangono per la maggior parte implicite.

Il testo afferma che il postino dei messaggi in bottiglia teneva costantemente gli occhi fissi sulle onde e, tale affermazione, conferma un'ulteriore ipotesi formulata in precedenza a partire dall'osservazione dell'immagine e della copertina precedente: la distesa verde e azzurra raffigurata sullo sfondo della prima pagina rappresenta effettivamente il mare, in quanto le onde sono movimenti di quest'ultimo. Infine, la figura maschile che nell'illustrazione della seconda pagina sembra svolgere lo sguardo verso l'orizzonte può essere indicata con certezza al postino, collegando le informazioni conferite sia dal testo iconico che dal testo verbale.

¹⁴² *Ibidem*

Spostando lo sguardo verso la seconda pagina, analizzando la parte interamente iconica, si osserva un'abitazione già incontrata nella copertina dell'albo illustrato, ciò conferisce continuità visiva al lettore e permette di operare un collegamento tra le diverse parti del testo iconico. Lungo il sentiero che conduce alla casa si identifica una figura umana, caratterizzata da un cappellino rosso, che è lo stesso oggetto posseduto dall'uomo raffigurato in copertina, di conseguenza, prendendo in riferimento le ipotesi precedenti, è possibile dedurre che egli sia il postino nonché protagonista del racconto. Inoltre, la postura dell'uomo seduto a terra e rivolto verso l'orizzonte, conferma l'attenzione al mare.

4.4 Pagina 3-4, analisi fedele al testo

La terza e la quarta pagina raffigurano una scena semplice dove, all'interno della porzione verde, è raffigurata una piccola barca di legno color marrone, illustrata di profilo. All'interno di essa è presente una figura maschile umana seduta che indossa un cappello rosso, guanti rossi, una maglia bianca e delle bretelle color verde scuro. Il corpo dell'uomo risulta leggermente inclinato in avanti con un braccio rivolto verso la parte verde dell'illustrazione. Più precisamente l'uomo raffigurato sembra essere intento ad afferrare un oggetto in mezzo alla parte verde e osservando con più attenzione tale oggetto è di forma cilindrica con una forma più ristretta all'estremità.

Ritornando alla terza pagina notiamo, quindi, il testo verbale collocato nella parte centrale, esso cita:

Il suo era un lavoro della massima importanza.
Era suo compito aprire ogni bottiglia arrivata per mare
e assicurarsi che fosse portata a destinazione.¹⁴³

¹⁴³ *Ivi*, p. 3

Nel confronto tra il testo iconico e il testo verbale emergono delle differenze tra ciò che viene mostrato e, quindi raffigurato graficamente, e ciò che viene dichiarato dalla parte verbale.

Le parole permettono di comprendere che la figura umana raffigurata abbia una condizione lavorativa, attribuendogli un ruolo ben preciso, ovvero raccogliere le bottiglie in mare, aprirle e portarle al corretto destinatario.

4.4.1 Pagina 3-4, integrazioni necessarie

La terza e la quarta pagina si presentano con una composizione degli elementi del testo iconico molto essenziale, infatti la parte superiore è occupata interamente da uno spazio chiaro tendente al bianco e privo di immagini. Esse presentano, però, una porzione di testo verbale infatti, nel momento in cui il lettore mette in relazione la parte verbale con la scena illustrata ha la possibilità di confermare che quello del protagonista sia “un lavoro della massima importanza”, orientandosi all’immagine della figura umana rappresentata su una barca descritta in precedenza. Infatti, il lettore, è portato a non considerare più la figura umana semplicemente come una persona seduta su una barca, ma come qualcuno che sta svolgendo una mansione precisa.

L’oggetto cilindrico che l’uomo sembra afferrare nell’illustrazione della quarta pagina viene così riconosciuto come una bottiglia, senz’altro in parte per la forma ma soprattutto per l’informazione fornita dal testo verbale, che parla esplicitamente di bottiglie arrivate per mare. Allo stesso modo, la fascia verde che occupa la parte inferiore delle pagine tre e quattro, inizialmente descritta come una semplice superficie cromatica uniforme, viene interpretata come mare, grazie al riferimento verbale alle bottiglie che arrivano per mare.

I colori verde e azzurro rafforzano ulteriormente questa deduzione, portando il lettore a trasformare quello che graficamente era uno sfondo indefinito in un ambiente marino riconoscibile. Infatti, la barca, che nella descrizione nel paragrafo precedente risultava solo come un’imbarcazione isolata nello spazio, assume così la funzione di mezzo di lavoro del protagonista, inferendo che egli utilizzi proprio questo mezzo di trasporto per raccogliere messaggi in bottiglia.

Il lettore, inoltre, è anche portato a inferire che la figura umana raffigurata sia proprio il postino dei messaggi in bottiglia di cui parla il testo, nonostante non venga

mai dichiarato esplicitamente nella parte verbale e nella parte iconica. L'associazione tra la presenza dell'uomo nella barca e il testo verbale in cui si svela la sua condizione lavorativa consente di attribuirgli quella identità colmando quello spazio implicito che il testo iconico crea. Inoltre, la postura del postino e riconoscere il gesto di afferrare la bottiglia sono guidati dalla parte verbale.

In questo modo, attraverso il continuo susseguirsi di analisi di elementi esplicitamente chiari e non, il lettore costruisce la propria comprensione all'interno della quale la superficie color verde e azzurra diventa il mare, l'oggetto cilindrico posto al suo interno diventa una bottiglia contenente un messaggio, la barca conferisce il ruolo di mezzo di trasporto della figura umana e, quest'ultima, assume l'identità di postino dei messaggi in bottiglia.

Tutte queste informazioni non sono presenti in modo esplicito nel codice verbale e nel codice scritto, è grazie all'integrazione tra parola e immagine che il lettore costruisce il significato colmando i vuoti impliciti che la lettura di storie impone.

4.5 Pagina 5-6, analisi fedele al testo

La quinta e la sesta pagina sono caratterizzate da un'impaginazione strutturata con il testo iconico racchiuso all'interno di una forma circolare che occupa la parte centrale dello spazio. Attorno alla cornice circolare si estende un grande spazio bianco senza alcun elemento iconico, permettendo di focalizzare l'attenzione del lettore principalmente sulla parte interna circolare.

All'interno di quest'area è raffigurato una figura umana maschile immersa nella natura in cui dominano le tonalità del verde chiaro, infatti l'immagine risulta molto luminosa. Nella parte sinistra all'interno del cerchio è presente un albero dal tronco sottile che si sviluppa verso l'alto e verso l'interno con rami che si estendono per quasi metà della circonferenza della figura. I rami presentano in modo alternato dei piccoli boccioli di fiori color rosa e dei fiori sbocciati del medesimo colore.

Alla base dell'albero raffigurato è presente una figura umana in piedi e con le mani all'interno delle tasche, il suo corpo appare leggermente inclinato in avanti con una gamba posta davanti all'altra. Quest'uomo è vestito con una maglia gialla a righe,

dei pantaloni jeans, uno zaino color marrone e delle scarpe dello stesso colore dello zaino. Davanti a lui è raffigurato un piccolo animale dalle sembianze di un gatto colore bianco e arancione.

Al di sotto dell'illustrazione, nella parte inferiore della pagina in esame, è collocato il testo verbale il quale recita:

A volte, per consegnare una bottiglia, bastava semplicemente passeggiare.¹⁴⁴

Il testo appena citato compie un esplicito riferimento all'azione di consegnare una bottiglia e a quella di passeggiare, mentre nell'immagine non è raffigurata alcuna bottiglia, né un'azione riconducibile alla consegna di un oggetto. Il testo iconico, come affermato in precedenza, si limita a rappresentare una figura umana che cammina su un prato verde in compagnia di un gatto. Inoltre, la parte iconica aggiunge elementi che la parte verbale non nomina, come il grande albero e l'animale posto di fronte all'uomo.

La sesta pagina a livello strutturale risulta identica a quella precedente, anch'essa è caratterizzata da una struttura circolare in cui, all'interno, è presente l'intera parte iconica del testo. All'interno di esso dominano le tonalità del verde e dell'azzurro con delle piccole linee bianche irregolari a fare da sfondo.

Sulla parte sinistra del cerchio è raffigurata una figura umana in piedi, essa indossa un impermeabile giallo dotato di un cappuccio, dei pantaloni jeans, uno zainetto marrone e degli stivali da pioggia color verde scuro. L'uomo tiene in mano un ombrello rosso, aperto e inclinato al contrario rispetto alla corretta apertura, tanto da renderne visibili i raggi e un piccolo oggetto che osserva con attenzione. Ai lati della parte iconica inserita all'interno della struttura circolare si distinguono numerosi rami ornati da foglie verdi scure inclinate nello stesso verso che, osservando con attenzione, è lo stesso dell'ombrello. Sopra il grande ramo che attraversa la struttura circolare è possibile vedere raffigurato un uccello di piccole dimensioni color blu e con il petto bianco.

¹⁴⁴ *Ivi*, p. 5.

Nella parte inferiore della pagina, come per quella precedente, troviamo il testo verbale disposto su uno sfondo chiaro, il quale cita:

Altre volte doveva viaggiare finché la bussola non arrugginiva
e la solitudine diventava tagliente come una squama di pesce.¹⁴⁵

Leggendo la parte verbale del testo è possibile ricondurre il piccolo oggetto che teneva in mano l'uomo ad una bussola, non chiaramente raffigurata nella parte iconica. Inoltre, viene espresso il concetto di solitudine che non può essere ricondotto a nessun elemento della pagina in esame. È presente una similitudine, *“tagliente come una squama di pesce”* che si riferisce al tema della solitudine, non possibile da identificare basandosi unicamente sul testo iconico.

Allo stesso tempo, la parte iconica del testo ci fornisce elementi non riconducibili alla parte verbale, come l'ombrello rosso e l'impermeabile giallo che caratterizzano la figura dell'uomo.

4.5.1 Pagina 5-6, integrazioni necessarie

Mettendo in relazione il testo verbale e il testo iconico delle pagine cinque e sei il lettore deve collegare precisamente:

A volte, per consegnare una bottiglia, bastava semplicemente
passeggiare¹⁴⁶

Per prima cosa il lettore necessita di collegarsi alle pagine precedenti, e chiedersi: *“Chi bastava che passeggiasse?”* e, dunque, trovare un'integrazione che risulta essere continua tra il codice verbale e quello visivo. Si tratta di comprendere, quindi, che l'uomo raffigurato e di cui si sta parlando è il postino. Infatti, pur non essendoci raffigurata alcuna bottiglia chi legge può, facendo riferimento al testo,

¹⁴⁵ *Ivi*, p. 6.

¹⁴⁶ *Ivi*, p. 5

interpretare il movimento della figura umana come parte del ruolo lavorativo del protagonista, collegando il semplice camminare sull'erba all'azione di portare un messaggio alla corretta destinazione.

Il grande spazio verde luminoso viene, per inferenza, trasformato in un tratto di strada funzionale all'uomo per raggiungere qualcuno, anche se tale destinazione non è graficamente rappresentata.

In questo modo il lettore può integrare l'azione descritta nel testo: “consegnare una bottiglia” con gli elementi raffigurati che ricordano la camminata come, ad esempio, il sentiero. Egli ha la possibilità di costruire nella propria mente la scena in cui il protagonista si sposta da un luogo ad un altro per consegnare i messaggi ai mittenti.

Analizzando, invece, il testo verbale della pagina sei, si legge:

Altre volte doveva viaggiare finché la bussola non arrugginiva e la solitudine diventava tagliente come una squama di pesce.¹⁴⁷

Il lettore, ponendosi di fronte al testo verbale può domandarsi: Chi è il soggetto che “*doveva viaggiare*”? e la risposta è presente nel testo verbale della pagina precedente il quale parla di un postino. L'immagine delle pagine in analisi, invece, ci conferma che il soggetto è il postino.

È, dunque, doveroso sostenere che la figura umana raffigurata nel testo iconico sia il postino in quanto nelle pagine tre e quattro il lettore ha già potuto inferire che l'uomo con il compito di aprire ogni bottiglia arrivata per mare fosse proprio lui. Il riferimento esplicito alla bussola che si arrugginisce orienta immediatamente lo sguardo al piccolo oggetto che la figura umana raffigurata tiene in mano, portando il lettore a riconoscerlo come una bussola, ossia uno strumento di orientamento il che, per coerenza, collegherebbe l'inferenza della pagina precedente¹⁴⁷: cioè, il postino per consegnare i messaggi in bottiglia deve percorrere dei sentieri e, di conseguenza, deve orientarsi utilizzando i sussidi possibili, in questo caso la bussola.

¹⁴⁷ *Ivi*, p. 6

L'ombrello rosso aperto e inclinato, insieme alle linee oblique presenti nello sfondo, viene automaticamente collegato all'idea di pioggia e di vento, anche se il testo verbale non fa riferimento a nessuna di queste supposizioni. Quindi, per indicare condizioni meteo avverse o difficili il lettore può fare affidamento alla tipologia di abbigliamento dei personaggi e, in questo caso, anche all'apertura dell'ombrello raffigurato.

I colori di pagina sei, pienamente coerenti allo stato atmosferico che l'illustratrice ha voluto descrivere, risultano più scuri e cupi rispetto alla pagina precedente e gli elementi come l'impermeabile giallo e l'ombrello rosso hanno sicuramente, in modo intenzionale, voluto indicare che il postino svolgesse la sua attività di consegna dei messaggi durante qualsiasi condizione atmosferica.

Il testo verbale fa riferimento alla parola *solitudine* la quale non trova rappresentazione grafica nel testo iconico, il lettore può solo limitarsi a dedurre che il postino essendo raffigurato senza la presenza di altre persone possa sentirsi solo. In seguito viene utilizzata una similitudine: *tagliente come una squama di pesce*. Il lettore è portato a ragionare che le squame di pesce siano taglienti e se accidentalmente qualcuno le toccasse potrebbe provocarsi una ferita e sentire dolore. Se la solitudine, attenendosi sempre alle parole del testo verbale, è tagliente anch'essa come le squame di pesce sarà, senz'altro, dolorosa. Si tratta, però, di una metafora complessa e di difficile decifrazione a cui, fino a questo momento, è difficile conferire una veste iconica.

4.6 Pagina 11- 12, analisi fedele al testo

L'undicesima e la dodicesima pagina si presentano in continuità, sembrando quasi un'unica pagina. Lo sfondo è caratterizzato da una sfumatura di tonalità calde tendenti all'arancione e all'ocra nella parte sinistra e da tonalità più fredde tendenti al verde nella parte destra. Tali sfumature attraversano entrambe le pagine, conferendo così un senso di continuità.

Sulla pagina rivolta verso destra, ovvero la dodicesima, viene raffigurata l'abitazione già osservata nelle pagine precedenti in un'angolazione differente, il

che permette di osservare nuovi elementi come altre due finestre rettangolari identiche alla facciata principale, due piccole finestre sulle pareti sottostanti e una bicicletta appoggiata alla parete dell'abitazione. Sul lato destro della casa è visibile un albero con dei rami che si sviluppano verso l'alto, con alcune foglie sparse color giallo e arancione.

Nella parte inferiore della undicesima e dodicesima pagina è possibile osservare una figura umana e di un animale con sembianze di bovino, l'uno accanto all'altro. Nell'undicesima pagina si trova il testo verbale, collocato precisamente nella parte centrale superiore il quale cita:

Siccome il postino amava il proprio lavoro, non poteva fare a meno di domandarsi se anche lui, un giorno, avrebbe ricevuto un messaggio. A dire la verità, tutte le volte che apriva una bottiglia, sperava di vedere il proprio nome campeggiare in cima al foglio.

Poi però ricordava che sarebbe stato facile come trovare sulla spiaggia un frammento d'unghia del piede di una sirena. Lui non aveva un nome. Non aveva amici. Puzzava di sale e sogni di marinaio. Nessuno gli avrebbe mai scritto un messaggio.¹⁴⁸

Il testo introduce il riferimento all'uomo, al suo lavoro come postino e all'attaccamento a quest'ultimo, e al desiderio di essere il destinatario, anche lui, di messaggi tanto da domandarsi se, un giorno, avrebbe potuto ricevere a sua volta un messaggio. Nella prima parte del testo verbale viene affermato che tale possibilità risulti difficile, attraverso al confronto: *“sarebbe stato facile come trovare sulla spiaggia un frammento d'unghia del piede di una sirena”*. La parte verbale continua inserendo informazioni legate alle condizioni di vita dell'uomo conferendo quindi elementi descrittivi ed emotivi non estraibili dal testo iconico. In particolare con il testo verbale citato non coincide nessun elemento raffigurato nel testo iconico, a differenza della rappresentazione dell'uomo.

¹⁴⁸ *Ivi*, p.11.

4.6.1 Pagina 11-12, integrazioni necessarie

Le pagine undici e dodici si mostrano molto continue tra loro, la presenza dell'abitazione già osservata nelle pagine precedenti viene, ora, identificata come il luogo in cui il protagonista vive e trascorre la sua quotidianità, non più, quindi, solo come un edificio posto sopra un'altura. Gli elementi aggiunti dal testo iconico come la bicicletta poggiata sulla parete dell'abitazione permettono al lettore di inferire che quest'ultima sia effettivamente abitata.

Analizzando il testo verbale che pagina undici cita vi è un esplicito riferimento all'amore che l'uomo prova per il proprio lavoro e al desiderio di ricevere anche lui, un giorno, un messaggio. Già in questo momento il lettore è portato a inferire che la figura umana raffigurata vicino al bovino sia il protagonista della storia e, quindi il postino. Anche la presenza dell'animale accanto a lui suggerisce l'inferenza che quest'ultimo possa essere l'unico essere vivente a fargli compagnia, collegandosi all'affermazione per cui il postino non avrebbe amici.

Anche la posizione dell'abitazione può arricchire tale ipotesi, completamente isolata e su un'altura.

Nel testo verbale troviamo, poi, una similitudine: *sarebbe stato facile come trovare sulla spiaggia un frammento d'unghia del piede di una sirena.*

Il lettore leggendo questo frammento può applicare il seguente ragionamento:

Le sirene sono esseri mitologici che vivono nel mare con sembianze metà da donna e metà da pesce, in particolare al posto delle gambe hanno una lunga coda il che rende impossibile avere dei piedi e, quindi, nemmeno delle unghie su di essi. Perciò se la facilità di ricevere un messaggio per il postino è paragonabile alla possibilità di trovare un'unghia di sirena sperare in un messaggio è senza dubbio impossibile. Inoltre, leggendo le ultime righe del testo verbale, troviamo numerose conferme rispetto alle inferenze poste in precedenza che il testo iconico non esplicita. Ad esempio, leggendo, si ha la possibilità di rafforzare l'idea per cui il postino non abbia amici e che viva da solo. Anche il non possedere un nome si aggiunge agli ostacoli per poter ricevere un messaggio in quanto il mittente non saprebbe che ricevente inserire nella lettera.

Sicuramente il lettore di fronte a questa porzione di testo verbale può rileggere in chiavi differenti anche le pagine precedenti in cui si alternano speranza, come ad

esempio pagina cinque ricca di colori luminosi e un piccolo animale a fargli compagnia, e negatività come pagina sei la quale si colora di toni più scuri e freddi in cui l'animale da compagnia sparisce, un po' come la speranza di ricevere un messaggio che accompagna il postino.

Le seguenti pagine analizzate mostrano un rapporto tra codice verbale e codice iconico decisamente sbilanciato a favore del verbale, che illustra stati d'animo, aspirazioni, e caratteristiche del personaggio che, essendo impossibili da visualizzare, non possono trovare traduzione nel testo figurale.

4.7 Pagina 13-14, analisi fedele al testo

Anche pagina tredici e quattordici si presentano come una doppia pagina continua, in particolare la tredicesima pagina è caratterizzata da uno sfondo uniforme color verde chiaro, esso è sfumato e irregolare con delle tenui righe bianche a conferire un senso di movimento.

Essa si presenta senza elementi iconici, focalizzando l'attenzione su una piccola porzione di testo verbale il quale cita:

Però gli sarebbe piaciuto.¹⁴⁹

La frase è scritta in caratteri piccoli e inserita all'interno di pagina tredici, precisamente in mezzo alla pagina.

Nella pagina seguente lo sfondo color verde chiaro prosegue nella parte superiore, mentre nella parte inferiore compare una superficie bianca a base lineare su cui si poggiano delle figure. La prima è una figura umana di sesso maschile con capelli corti, un cappellino rosso, una maglia bianca, una salopette color verde scuro e degli stivali dello stesso colore. Egli è illustrato con le mani in tasca, leggermente inclinato in avanti e girato di dorso, infatti

¹⁴⁹ *Ivi*, p. 13

non è possibile distinguerne il viso. La seconda è una figura animale, precisamente un gatto, dal manto color arancione e bianco posizionato affianco l'uomo. Quest'ultimo è raffigurato intento a osservare al di fuori di una finestra sviluppata in verticale di grandi dimensioni, posizionata esattamente di fronte a lui. Quest'ultima è composta da due grandi forme verticali affiancate, delimitate da linee sottili che ne definiscono i contorni, all'interno delle quali sono presenti le parti trasparenti del vetro. Da parte alle due figure appena descritte compare una seconda finestra posizionata più a destra esattamente identica a quella menzionata.

4.7.1 Pagina 13-14, integrazioni necessarie

Confrontando pagina tredici e quattordici il lettore può iniziare a elaborare il ragionamento di comprensione a partire dalla frase di testo verbale collocata nella tredicesima pagina nel mezzo che, nella sua brevità, richiama in modo implicito a quanto affermano nella undicesima e dodicesima pagina, ovvero che nessuno gli avrebbe mai scritto un messaggio.

Sebbene la frase: *Però gli sarebbe piaciuto* non espliciti esattamente a cosa si riferisca, il lettore deve collegare le parole delle pagine precedenti con queste ultime e cioè arrivare alla conclusione che il 'soggetto' è sempre il postino. Questo avviene per una serie di motivazioni, in primo luogo l'uomo raffigurato di fronte alla finestra nella quattordicesima pagina è identificabile con il postino poiché presenta i medesimi elementi caratteristici delle pagine precedenti, come il cappellino rosso e la salopette color verde scuro. In secondo luogo, riprendendo il testo verbale delle pagine precedenti come:

A dire la verità, tutte le volte che apriva una bottiglia, sperava
di vedere il proprio nome campeggiare in cima al foglio.¹⁵⁰

È possibile comprendere che ciò che sarebbe piaciuto al postino sia stato ricevere un messaggio in bottiglia, proprio come le altre persone.

¹⁵⁰ *Ivi*, p. 11

Nella pagina quattordici si vede raffigurato il postino dei messaggi in bottiglia con il corpo inclinato verso l'esterno e lo sguardo rivolto oltre alla finestra. Tale postura è interpretabile come un gesto di attesa in quanto, solitamente, quando si aspetta qualcuno nella propria abitazione viene spontaneo affacciarsi per controllare il suo arrivo. È quindi possibile inferire che il postino stesse aspettando un messaggio in bottiglia e che dalla sua finestra stesse controllando una possibile consegna.

La presenza del gatto accanto al postino rafforza ulteriormente l'idea di una scena silenziosa, triste e in cui primeggia l'attesa pur non essendo mai dichiarato nel testo verbale.

Il lettore mettendo in relazione questa immagine con le parole precedenti sulla solitudine e assenza di amici può fare la supposizione che l'animale rappresenti la sua unica fonte di compagnia. Inoltre, osservando bene la parte iconica di pagina quattordici, il gattino si presenta con la testa poggiata sulla gamba del postino, il che lascia inferire che sia segno di vicinanza e lealtà.

È possibile pensarlo in quanto solitamente i gatti per dimostrare il proprio affetto strusciano la testa e il corpo sulle gambe dei loro padroni emettendo delle fusa.

La comprensione di queste due pagine, quindi, non deriva unicamente dall'interpretazione del codice iconico e del codice verbale ma, soprattutto, dalla continua attività di integrazione delle informazioni di questa con le pagine precedenti, che crea numerose inferenze essenziali alla comprensione della storia.

4.8 Pagina 15-16, analisi fedele al testo

Le seguenti pagine si presentano come una doppia pagina continuativa, caratterizzata da uno sfondo dai toni del verde chiaro che colora entrambe le pagine. Lo sfondo appare sfumato e reso irregolare da delle leggere linee bianche sparse in entrambe le pagine.

In particolare, a pagina quindici, nella parte inferiore a sinistra è raffigurata una piccola imbarcazione vista dall'alto, di colore marrone e strutturata a righe. Quest'ultima presenta una struttura allungata e a punta, la parte centrale di essa risulta più larga per poi restringersi ancora nella parte inferiore. All'interno

dell'imbarcazione è visibile una figura umana seduta, abbigliata con un cappello rosso, dei guanti del medesimo colore e un maglione bianco a righe blu. Il soggetto rappresentato porta con sé degli oggetti lunghi, precisamente tre, sottili, e di colore marrone, in particolare egli impugna un oggetto di dimensioni più ridotte rispetto agli altri due presenti, posizionato nella parte destra dell'imbarcazione. Accanto alla barca è possibile notare, nella parte destra, un piccolo oggetto color verde scuro di forma cilindrica con una parte più ristretta all'estremità, raccolto dalla figura umana raffigurata.

Nella pagina seguente, precisamente pagina sedici, si nota un riquadro rettangolare di colore bianco all'interno di cui è presente una porzione di testo verbale, il quale cita:

Un giorno, le onde inclinarono i propri cappellini bianchi verso il postino per consegnargli una bottiglia. Dentro c'era un messaggio molto particolare.

Questo invito potrebbe non arrivare in tempo, ma sto organizzando una festa. Domani, marea della sera, in riva al mare.

Per piacere, verrai?¹⁵¹

Il testo verbale introduce l'avvenuta raccolta di un messaggio all'interno di una bottiglia. Esso rivela la scoperta di un messaggio, ma non un messaggio come tutti gli altri, bensì uno particolare. Il testo informa il lettore che tale messaggio potrebbe non arrivare nei tempi sperati e, allo stesso tempo, rivela altre informazioni riguardanti esso, in particolare il lettore ha la possibilità di arrivare alla conclusione che tale messaggio sia un invito ad una festa. Ciò è possibile dalla frase "sto organizzando una festa", anche il luogo "in riva al mare" ma, soprattutto, "Per piacere verrai?" Si presenta come una classica formula di invito.

Confrontando il testo iconico e quello verbale emergono differenze nette tra ciò che è visibile nel primo e quanto affermato nel secondo. La parte iconica si limita a rappresentare una figura umana seduta su un'imbarcazione e compare, oltre a

¹⁵¹ *Ivi*, p. 16.

queste, un piccolo oggetto color verde scuro separato dalla barca ma non sono raffigurati altri personaggi o altri paesaggi.

Invece, il testo verbale, introduce una serie di elementi che non risultano espliciti nella parte iconica del testo. In primo luogo viene posto un riferimento alle onde e ai loro cappellini bianchi, a una bottiglia consegnata a un postino e ad un messaggio contenuto al suo interno, tutti oggetti non espressamente visibili da un lettore.

Infine, il testo aggiunge anche altre informazioni relative ad un invito a una festa, non illustrata nelle pagine in analisi.

4.8.1 Pagina 15-16, integrazioni necessarie

L'illustrazione a pagina quindici mostra una piccola imbarcazione vista dall'alto, collocata nella parte inferiore sinistra della pagina, con una figura umana seduta al suo interno. Confrontando il testo iconico con il testo verbale è possibile affermare che, se quest'ultimo parla di un postino e di una bottiglia consegnata dalle onde, il lettore identificherà per coerenza la figura umana raffigurata con il postino menzionato nelle parole del testo, non perché l'immagine lo dichiara esplicitamente, ma perché il testo fornisce una possibile etichetta applicata al personaggio del postino. Perciò l'identità del personaggio raffigurato è la prima inferenza che può elaborare il lettore leggendo queste due pagine. Quindi, in altre parole, collegando un soggetto visivo (cioè quanto esplicitato nel testo iconico) a un referente linguistico (cioè la parola "*postino*") è possibile svelare l'identità del personaggio raffigurato in pagina quindici.

Leggendo con attenzione si può notare il riferimento testuale: "le onde inclinarono i propri cappellini bianchi". Nel senso figurale del testo è impossibile pensare che le onde abbiano dei cappellini bianchi e tuttavia non sono nemmeno raffigurati graficamente, ma se il lettore pensa al momento in cui le onde si muovono a causa del vento è possibile associare la schiuma effettuata dalle onde a dei piccoli cappellini bianchi. Il lettore, quindi, non si limita a vedere uno sfondo color verde, ma attribuisce a quel verde alla funzione di acqua, colmando anche il fatto che nel testo iconico non siano raffigurate onde in modo chiaro ed evidente, né sia presente e in modo esplicito la schiuma formata da queste ultime.

Di conseguenza, dopo quanto affermato, anche gli oggetti lunghi e sottili menzionati in precedenza e raffigurati in pagina quindici possono essere oggetto di

riconoscimento da parte del lettore. Il postino, trovandosi all'interno di un'imbarcazione, necessita dei remi per muoversi con essa e questi ultimi hanno esattamente la forma degli strumenti illustrati nel testo iconico. Inoltre, nella descrizione precedente fedele al testo è stato scritto: *“una piccola imbarcazione vista dall'alto, di colore marrone e strutturata a righe”*, il lettore in un primo momento di osservazione noterà tali peculiarità nell'imbarcazione ma, riflettendo sul colore marrone, la struttura a righe dell'imbarcazione potrà inferire che la barca sia costruita in legno e che le 'righe' siano le doghe del legname.

Quando il lettore passa a leggere e interpretare il testo verbale ha la possibilità di riconoscere: in primo luogo, che chi scrive non si trova nello stesso luogo del postino, perché parla della possibilità che l'invito “non arrivi in tempo”, e la nozione di “arrivare” implica un viaggio o un trasporto. In secondo luogo, il lettore può inferire che il messaggio sia destinato a qualcuno che può scegliere di partecipare o meno in quanto il messaggio si presenta come un invito, comprensibile soprattutto dalla richiesta esplicita: *“Per piacere, verrai?”*, dalla presenza del luogo *“in riva al mare”* e dalla coordinata temporale *“domani”*.

Inoltre, la dicitura *“mare della sera”* può far intendere un preciso momento della giornata, il lettore può inferire che la festa avvenga in un ambiente marittimo già prima di leggere la frase *“in riva al mare”*, infatti quest'ultima rappresenta una conferma per il lettore.

Quindi, in generale, le doppie pagine consecutive suggeriscono uno sfondo uniforme, un personaggio e un riquadro bianco che cattura immediatamente l'attenzione. Osservando il testo iconico il lettore non potrebbe comprendere il significato di queste pagine, proprio perché la parte grafica risulta minima e il testo risulta ricco di informazioni e diventa, dunque, ancora una volta è essenziale il ricorso al testo verbale che permette al lettore di effettuare una comprensione del testo completa a livello di informazioni.

4.9 Pagina 17-18, analisi fedele al testo

Come le due pagine precedenti anche le pagine diciassette e diciotto si presentano come una doppia pagina visivamente continua. In queste pagine lo spazio è colorato maggiormente da colori chiari, precisamente il bianco e il verde.

Nella parte inferiore della prima e della seconda pagina si estende una fascia orizzontale di colore verde, con sfumature bianche irregolari e sfumate.

Nella pagina diciassette, all'interno della porzione verde, è raffigurata una piccola imbarcazione di colore marrone vista di lato. La barca presenta una struttura allungata con il bordo superiore leggermente curvo e all'interno di essa è possibile osservare una figura umana maschile, rappresentata di profilo e rivolta verso destra. La figura umana indossa un cappello rosso, dei guanti del medesimo colore, una maglia bianca con righe orizzontali di colore blu, ha i pantaloni scuri e risulta avere le gambe piegate in avanti e le braccia lungo i fianchi.

Sul retro della figura maschile è possibile vedere due oggetti allungati e sottili che fuoriescono dall'imbarcazione. L'uomo tiene in mano un piccolo oggetto sottile e ricurvo, collocato davanti al suo busto.

Nella pagina seguente, ovvero pagina diciotto, all'interno della fascia color verde raffigurato un uccello di piccole dimensioni collocato verso il centro della pagina. L'uccello si presenta di colore bianco e nero, precisamente la pancia di esso risulta bianca mentre le ali e la testa sono di colore nero e il becco, invece, si presenta leggermente ricurvo metà nero e metà arancione.

Nella parte superiore di pagina diciotto è collocato il testo verbale, disposto nella parte di sfondo bianco, il quale cita:

“Oh, cielo!” disse il postino. Non aveva idea di chi fosse
il destinatario del messaggio, né dove recapitarlo.

Però era davvero curioso. Non era mai stato invitato a una festa
e sospettava che gli sarebbe piaciuta.¹⁵²

¹⁵² *Ivi*, p. 18.

Il testo verbale appare suddiviso in due blocchi differenti, confrontando la parte iconica e la parte verbale emergono delle notevoli differenze tra ciò che è visibile graficamente a livello iconico e cosa non lo è.

La parte iconica mostra unicamente una barca con all'interno una figura umana seduta e un uccello, mentre la parte verbale inserisce delle informazioni che non sono estraibili dalle immagini come, per esempio, il riferimento al postino: “*disse il postino*”, l'esistenza di un messaggio, il destinatario sconosciuto e il problema di recapitare il messaggio al corretto destinatario.

Allo stesso tempo, però, la parte iconica introduce elementi non presenti nella parte verbale come l'imbarcazione, la posizione della figura umana al suo interno e l'abbigliamento di quest'ultima.

4.9.1 Pagina 17-18, integrazioni necessarie

Il lettore, osservando pagina diciassette può osservare una figura umana seduta all'interno di una barca ma può notare elementi già ricorrenti incontrati nelle pagine precedenti, come ad esempio, il cappello rosso e l'abbigliamento con maglione chiaro e righe blu. Leggendo, successivamente, il testo verbale nella pagina seguente il lettore può sicuramente dedurre che si tratti del postino e, quindi, del personaggio della storia poiché è menzionata nel testo la frase: “*disse il postino*”. Come affermato nelle precedenti analisi il lettore tende ad associare un referente linguistico come il postino, menzionato nel testo verbale, ad un referente visivo, come la figura umana raffigurata graficamente all'interno della barca.

Nella parte di testo iconico di pagina diciassette si osservano due oggetti lunghi e sottili disposti ai lati dell'imbarcazione, dietro il corpo del postino. Il lettore può inferire che siano dei remi in quanto la loro forma e la loro collocazione permettono dedurre che siano strumenti utili per permettere alla barca di effettuare del movimento.

Analizzando il testo verbale della pagina successiva occorre affermare che esso parla di un “messaggio” e di un “destinatario del messaggio”, elementi non visibili nella parte grafica del testo. Infatti, il testo verbale in questo caso contribuisce a comprendere la parte emotiva della scena in questione, soprattutto dalla

esclamazione iniziale “*Oh, cielo!*”, intesa come una reazione intensa di grande difficoltà poiché il postino non è in grado di comprendere chi sia il destinatario del messaggio né dove recapitarlo.

Solo una volta letto il testo, allora, la parte iconica delle pagine risulta più chiara in quanto la posizione del postino all’interno dell’imbarcazione allude ad un momento di riflessione legata al problema della consegna del messaggio.

Il testo verbale, inoltre, afferma che il postino nutra un sentimento di piacevole curiosità nei confronti della festa menzionata nel messaggio, poiché lui stesso non era mai stato invitato. A questo punto il lettore può ipotizzare il fatto che il postino possa sperare di essere invitato ma non sono presenti precisi elementi che possono confermare questa ipotesi, l’unico ragionamento possibile è che quando una persona nutre un sentimento di curiosità verso qualcosa, solitamente, vorrebbe provarla.

5. Pagina 19-20, analisi fedele al testo

Le pagine diciannove e venti, a differenza di quelle precedenti, non risultano continue ma ognuna detiene un compito narrativo a sé. Entrambe, però sono caratterizzate da uno sfondo bianco e luminoso, con la differenza che nella pagina venti è presente una fascia verde nella parte inferiore.

Nelle pagine raffigurata è una piccola abitazione collocata nella parte centrale della pagina, l’edificio in questione presenta una struttura semplice con delle pareti a righe orizzontali color panna e un camino di mattoni grigi nella parte destra del tetto.

Sulla facciata sono visibili una porta centrale e due finestre di forma rettangolare sia sulla parte sinistra che sulla parte destra. Sopra la porta è collocata una forma circolare con all’interno un’illustrazione di un dolce, precisamente una fetta di torta. Davanti all’abitazione si osserva una figura maschile in piedi che regge una bicicletta di colore nero, l’uomo indossa un cappello rosso, dei guanti del medesimo colore, una maglia bianca con delle righe orizzontali blu, pantaloni grigi e scarpe nere e porta con sé uno zaino color cuoio.

Accanto all'uomo dal cappellino rosso è raffigurata un'altra figura umana maschile, di corporatura più robusta e con un abbigliamento caratterizzato da un cappello bianco cilindrico, un grembiule bianco con dei bottoni annessi, dei pantaloni color ocra e delle scarpe nere. Quest'ultimo tiene in mano un pezzo di carta di colore bianco con la mano destra, mentre la mano sinistra è posta dietro la schiena. Nella parte superiore di pagina diciannove è collocato il testo verbale, il quale cita:

Il pasticcere fu il primo a cui fece visita.

“Scusi” disse il postino, “riconosce questa scrittura?”

Il pasticcere studiò per bene il foglio. “Non riconosco la scrittura” disse alla fine

“ma... sapessi quanto amo ballare in riva al mare”.¹⁵³

Per comprendere a fondo il contenuto del testo verbale occorre fare una integrazione tra i contenuti delle pagine precedenti e la frase: “*il pasticcere fu il primo a cui fece visita*” e domandarsi: fare visita a che scopo?

Il testo verbale informa il lettore che il postino sceglie il pasticcere come persona a cui fare visita, chiedendo di riconoscere la scrittura in un biglietto. La risposta del pasticcere, però, non è positiva in quanto ammette di non riconoscerla. Infine, però, afferma di amare il ballo in riva al mare.

Invece, nella parte inferiore delle pagine è raffigurata una struttura lineare color marrone composta da pali verticali collegati da assi orizzontali, che attraversa l'intera pagina.

Al di sopra di questa struttura è raffigurata una figura umana vestita con un cappello rosso, dei guanti del medesimo colore, una maglia bianca con delle righe orizzontali blu, pantaloni grigi e scarpe nere e porta con sé uno zaino color cuoio a cavallo di una bicicletta, raffigurata di profilo, di colore nero.

¹⁵³ *Ivi*, p. 19

Al di sotto di tale struttura è presente una fascia di colore verde chiaro molto sfumata.

Appena sopra la struttura lineare colore marrone è possibile intravedere il testo verbale, il quale cita:

Il postino proseguì.¹⁵⁴

Confrontando le informazioni fornite dal testo iconico e dal testo verbale delle seguenti pagine è possibile constatare che vi sono informazioni menzionate dal testo verbale ma non visivamente rappresentate dal testo iconico.

Allo stesso tempo la parte iconica presenta degli elementi che non vengono nominati dal testo verbale come la particolarità dell'edificio di avere un'illustrazione di una fetta di torta, il grembiule dell'uomo robusto e, prendendo in considerazione la pagina successiva, la bicicletta nera, la struttura rialzata color marrone in cui si muove la bicicletta nera.

5.1 Pagina 19-20, integrazioni necessarie

Prendendo in considerazione la struttura di pagina diciannove, in particolare la porzione di testo iconico immediatamente visibile nella parte centrale della pagina in cui è raffigurata un'abitazione con una porta centrale e due finestre, davanti alla quale sono presenti due figure umane e una bicicletta. Il lettore, sulla base delle proprie conoscenze enciclopediche può inferire che si tratti di un comune scambio comunicativo. La posizione dei personaggi uno di fronte all'altro rafforza tale ipotesi in quanto, normalmente, quando due persone parlano sono posizionate l'una vicino all'altra.

La figura maschile raffigurata in modo robusto è dotata di alcuni elementi di abbigliamento che possono contribuire all'elaborazione di un'inferenza immediata, ovvero il cappello di forma cilindrica e il grembiule bianco. Il lettore, osservando quel cappello, può inferire che il personaggio lavori all'interno di una cucina in quanto, solitamente, quel genere di oggetto è utilizzato dai cuochi. Inoltre, i cuochi

¹⁵⁴ *Ivi*, p. 20

per cucinare sono obbligati, per ragioni di sicurezza e igiene, ad indossare un grembiule, il quale è solitamente bianco proprio come nell'illustrazione.

Osservando meglio l'edificio raffigurato nella pagina diciannove è possibile affermare che la sua raffigurazione può aggiungere informazioni alla prima ipotesi posta, ovvero: la rappresentazione iconica di una fetta di torta all'interno della forma circolare che sormonta la porta può rappresentare il prodotto venduto da tale edificio. Perciò l'uomo dotato di grembiule bianco e cappello cilindrico non sarebbe unicamente un cuoco, bensì un pasticciere.

Nella pagina venti, prendendo in considerazione solo il testo iconico, è possibile osservare la stessa figura maschile presente nella pagina precedente con un cappello rosso, guanti rossi, maglione a righe blu a cavallo di una bicicletta. Dalla postura dell'uomo sulla bicicletta il lettore può inferire che quest'ultimo stia continuando un percorso, ovvero che stia proseguendo quanto iniziato nella pagina precedente. La struttura su cui si poggia la bicicletta, descritta nell'analisi fedele al testo come una struttura lineare color marrone composta da pali verticali collegati da assi orizzontali non è altro che una passerella in legno, ed è possibile riconoscerla in quanto le biciclette, nella normalità, vengono utilizzate su asfalto stradale oppure passerelle o ponti di legno.

Passando poi alla componente verbale del testo, il lettore può ricevere una serie di conferme delle inferenze precedenti e anche delle aggiunte di informazioni rispetto a quanto inferito dalla parte iconica. Leggendo la frase iniziale del testo verbale:

Il pasticciere fu il primo a cui fece visita.¹⁵⁵

Il lettore può immediatamente confermare l'inferenza precedentemente attuata con il testo iconico, riducendo le ambiguità delle interpretazioni possibili.

In seguito, il testo nomina il postino inserendo un vero e proprio dialogo tra le due figure umane raffigurate. Avendo già conferito l'identità della figura più robusta il

¹⁵⁵ *Ibidem*, p. 20

lettore identificherà il postino con l'uomo dal cappellino e i guanti rossi, inferenza confermata anche nella pagina successiva.

Infatti, nella pagina venti è raffigurato il possibile postino in sella alla sua bicicletta. Leggendo il testo verbale che cita: "*il postino proseguì*", accanto alla sua figura iconica, il lettore può confermare tutte le inferenze elaborate in precedenza.

5.2 Pagina 29-30, analisi fedele al testo

Le pagine ventinove e trenta si presentano come una doppia pagina visivamente continua, nella parte inferiore di pagina ventinove, si osserva una grande distesa color ocra, con delle orme sulla parte destra. Sopra ad essa, in particolare sulla parte sinistra della pagina, è visibile una piccola pianta dotata di poche foglie molto sottili.

Al centro della pagina, posto sopra la sabbia, è visibile una sagoma di un animale, precisamente di un uccello color nero e bianco con il becco e le zampe arancioni. Esso sembra avere lo sguardo rivolto verso un palo ornato da piccole bandiere di un colore indefinito.

Pagina trenta rappresenta la continuazione della pagina precedente, infatti si osserva la stessa distesa di sabbia del medesimo colore nella parte inferiore e centrale, mentre nella parte superiore della pagina si trova una piccola parte di una staccionata dotata di alcuni pali posti in direzione dritta ed altri in posizione orizzontale. Di fronte ad essa si trova una sagoma di un animale, precisamente un uccello dal colore bianco e grigio e becco arancione e tre delle medesime piante raffigurate a pagina ventinove.

Nella parte inferiore destra di pagina trenta si osserva una figura umana maschile abbigliata con un cappello rosso, dei guanti del medesimo colore, un maglione bianco a righe blu, dei pantaloni color verde scuro e uno zaino color cuoio. Egli sembra che abbia lo sguardo rivolto verso il palo ornato da piccole bandiere presente nella pagina ventinove. Nella mano destra ha in mano degli oggetti di piccole dimensioni di colore bianco.

Ritornando a pagina ventinove, precisamente nella parte superiore, si trova il testo verbale il quale cita:

Il postino dei messaggi in bottiglia arrivò presto, portando con sé una manciata
delle sue conchiglie preferite. Aveva pensato che sarebbe stato maleducato
presentarsi senza invito e per di più a mani vuote.¹⁵⁶

Nel seguente testo si parla di un postino, il quale porta con sé una manciata di conchiglie per non arrivare nel luogo dove è diretto a mani vuote.

Confrontando la parte iconica e la parte verbale delle pagine ventinove e trenta è possibile constatare che vi siano differenze tra le informazioni conferite da entrambe le tipologie di testo. Il testo iconico si concentra sulla raffigurazione dell'ambiente attraverso l'utilizzo del colore sfumato, della figura umana a pagina trenta e dei due uccelli posti l'uno opposto all'altro. Il testo verbale, invece, introduce informazioni non osservabili visivamente come, ad esempio, il riferimento posto alle conchiglie portate in mano dal postino non direttamente osservabile in modo netto.

5.2.1 Pagina 29-30, integrazioni necessarie

Le pagine ventinove e trenta sono caratterizzate da una tonalità cromatica dei colori dell'ocra e dell'arancione che occupano una grande porzione di pagina ventinove.

Il lettore, osservando questa varietà di colori caldi, ha già la possibilità di riconoscere che si possa trattare di uno spazio ampio che riguarda un paesaggio, infatti, osservando anche le piccole impronte poste sulla parte destra può arrivare alla conclusione che si tratti di terreno. Alzando lo sguardo verso la parte centrale, però, si nota una distesa color verde e azzurro il che può far pensare ad un piccolo corso d'acqua. Il lettore potrebbe attuare il ragionamento secondo cui, solitamente,

¹⁵⁶ *Ivi*, p. 29.

il terreno vicino ai corsi d'acqua sia composto da sabbia, per cui la distesa color ocra potrebbe coincidere con essa.

Anche l'uccello presente a pagina trenta potrebbe aiutare a confermare questa ipotesi in quanto si tratta di un volatile bianco con zampe e becco arancioni e coincide, infatti, con un gabbiano, uccello che vive solitamente in zone marittime. Nella parte inferiore destra di pagina ventinove si trova una figura umana abbigliata con un cappello rosso, dei guanti del medesimo colore, un maglione bianco a righe blu, dei pantaloni color verde scuro e uno zaino color cuoio. Avendo già, nelle pagine precedenti, riconosciuto tale abbigliamento alla figura del postino è possibile affermare che questa figura coincida proprio con lui.

Nella pagina ventinove è presente il testo verbale il quale cita:

Il postino dei messaggi in bottiglia arrivò presto, portando con sé una
manciata
delle sue conchiglie preferite. Aveva pensato che sarebbe stato
maleducato
presentarsi senza invito e per di più a mani vuote.¹⁵⁷

La prima frase del testo conferma l'inferenza resa nota già dal testo iconico, quindi il lettore può comprendere con certezza che la figura umana raffigurata sia il postino dei messaggi in bottiglia. Inoltre, l'espressione "*arrivò presto*" introduce un'idea di spostamento da un luogo ad un altro portando il lettore ad inferire che il postino abbia compiuto un viaggio per arrivare dove si trova.

Il riferimento nel testo: "*portando con sé una manciata delle sue conchiglie preferite*" introduce un elemento che non è visivamente osservabile in modo preciso, il postino tiene in mano degli oggetti di piccole dimensioni di colore bianco ma non sono direttamente identificabili come conchiglie, infatti il lettore per comprendere che si tratti di esse deve necessariamente fare riferimento al testo verbale.

¹⁵⁷ *Ibidem*, p. 29.

La frase successiva del testo verbale: “*Aveva pensato che sarebbe stato maleducato presentarsi senza invito e per di più a mani vuote*” permette di elaborare un’inferenza legata alla dimensione sociale, ovvero: è buona educazione presentarsi in un luogo dove si è stati invitati senza un pensiero materiale e senza invito, quindi, è necessario essere ancora più cordiali. Inoltre, risulta necessario integrare dal testo verbale la frase: “presentarsi senza invito” domandandosi: in che luogo si presenta senza invito?

Perciò il lettore dopo aver letto entrambi i testi di queste due pagine può comprendere che il postino, un uomo vestito con un cappello rosso, guanti del medesimo colore e maglione bianco a righe blu si sia presentato in un luogo senza invito, però portando con sé delle conchiglie.

5.3 Pagine 31-32, analisi fedele al testo

Le pagine trentuno e trentadue, come la maggioranza delle pagine precedenti, risultano essere una doppia pagina continua. Nella parte superiore di entrambe domina un colore giallo luminoso, mentre dalla parte centrale alla parte inferiore si trova una grande fascia color azzurro ornata da leggere sfumature bianche.

Nella pagina trentadue, precisamente in alto a destra si osserva una distesa di ombrelloni, ma solo due sono ben osservabili grazie al loro colore rosso.

Nella parte superiore della pagina trentuno sono visibili una serie di fili tesi che si estendono dalla parte sinistra della pagina alla parte destra della pagina successiva. Lungo questi fili sono appese delle piccole lampadine di forma tonda e dei nastri decorativi a forma di stelle. In posizione centrale, invece, è presente un grande palo che sorregge i fili.

Analizzando pagina trentuno si trovano nella parte inferiore cinque figure umane. La prima partendo da sinistra risulta avere una sagoma robusta e vestita con pantaloni color ocra, un grembiule bianco e un cappello cilindrico del medesimo colore. Egli tiene in mano una torta con una candelina poggiata sopra.

La seconda, invece si presenta dei pantaloni jeans, un maglione bianco a pois e un cappello color verde, accanto a lei si trova una figura umana di notevole dimensioni

più ridotte vestita con un vestito color verde e delle calze bianche. Entrambe tengono in mano un dolce, precisamente una caramella su stecco.

La quarta presenta una tuta formata da felpa e pantaloni del medesimo colore blu, con uno chignon ai capelli e un cappellino da festa color rosa e viola, lei tiene in mano una piccola tromba.

La quinta persona si presenta con un abito interamente rosso, gli occhiali e un grande strumento musicale, precisamente una tromba tra le mani.

Nella pagina accanto, sempre in linea con le figure precedenti, sono raffigurate due persone.

Partendo da sinistra è rappresentata una figura vestita con una maglia bianca a righe viola, una sciarpa e un cappello color arancione, dei pantaloni corti color verde e degli stivaletti blu. Dietro di essa è presente un volatile di colore bianco con le ali grigie e le zampe e becco arancioni. Davanti ad essa è raffigurata una persona abbigliata con dei guanti di colore rosso, un maglione bianco a righe blu, dei pantaloni color verde scuro e uno zaino color cuoio. Dietro quest'ultima figura si trova un gatto dalla pancia di colore bianco e il manto color arancione.

La parte superiore di pagina trentadue ospita il testo verbale, il quale cita:

La riva era decorata con alghe e stelle di mare, candele
ondeggiavano sull'acqua, c'erano sculture e ombrelloni.

“Eccoti” disse il pasticcere.

“Splendido!” disse la proprietaria del negozio di caramelle.

Tutti gli altri ospiti erano già arrivati, la donna dei dolcetti
al cioccolato, la bambina vestita di verde, il gabbiano, la marinaia
e l'uomo che formava una banda tutto da solo.¹⁵⁸

Il testo verbale introduce in modo esplicito dei riferimenti ad alghe, stelle di mare, candele sull'acqua, sculture e ombrelloni, ovvero elementi che non risultano tutti distinguibili in modo chiaro dalla parte iconica del testo.

¹⁵⁸ *Ivi*, p. 32.

Vengono, inoltre, menzionati dei personaggi come il pasticcere, la proprietaria del negozio di caramelle, la donna dei dolcetti al cioccolato, la bambina vestita di verde, il gabbiano, la marinaia e l'uomo che formava la banda.

5.3.1 Pagina 31-32, integrazioni necessarie

Le pagine trentuno e trentadue, presentandosi come una doppia pagina visivamente continua, permettono al lettore di disporre di un ampio spazio di osservazione. Nelle pagine vi è una predominanza del colore giallo nella parte superiore e una azzurra nella parte centrale e inferiore. Precisamente, la fascia azzurra presenta delle leggere sfumature bianche che, ricordano i movimenti delle onde del mare. Infatti, osservando nella pagina di lato in alto a destra degli ombrelloni, strumenti presenti in ogni spiaggia per creare ombra dal sole, si può dedurre che le pagine siano ambientate in un paesaggio marittimo. Anche la presenza dell'uccello color bianco e grigio può contribuire a sottendere che ci si trovi in località di mare, poiché si tratta di un gabbiano, riconoscibile dai colori, cioè un volatile che vive in località marittime.

Inoltre, la presenza di fili tesi e ricchi di decorazioni, precisamente stelle e piccole bandiere, rimandano all'idea di festa, in quanto, solitamente, nei momenti di celebrazioni si decora con ornamenti il luogo in cui si intende festeggiare, cioè, come indicato nel misterioso messaggio: in riva al mare. Nella pagina trentuno, precisamente nella parte inferiore, si osserva la presenza di cinque figure umane. Il lettore ha già incontrato le persone raffigurate nelle pagine precedenti, riconoscibili dal loro abbigliamento. Ad esempio, il pasticcere incontrato nella pagina diciannove presenta lo stesso cappello cilindrico bianco, lo stesso grembiule e pantaloni, inoltre la torta posata sulle sue mani contribuisce ulteriormente a rafforzare l'ipotesi della sua identità poiché essa rappresenta il prodotto tipico della sua attività commerciale.

Tutte le cinque figure raffigurate nel testo iconico di pagina trentuno risultano rivolte verso la figura umana abbigliata con dei guanti di colore rosso, un maglione bianco a righe blu, dei pantaloni color verde scuro e uno zaino color cuoio. Inoltre, ognuna delle cinque figure tiene degli oggetti nelle proprie

mani, questo conferisce l'idea di un possibile presente, trovandosi in un contesto di festa.

Riprendendo la figura dal maglione a righe blu posta a pagina trentadue è possibile affermare che si tratti del protagonista, ovvero il postino. Questo è deducibile grazie alla ripetizione degli stessi tratti iconici presenti nelle pagine precedenti, infatti il lettore può inferire che il postino, già in viaggio verso il destinatario del messaggio, sia arrivato a destinazione del luogo cercato.

Leggendo il testo verbale il lettore ha la possibilità di chiarire le ipotesi costruite durante l'osservazione del testo iconico. L'affermazione: *“la riva era decorata con alghe e stelle di mare, candele sull'acqua, sculture e ombrelloni”* fornisce una conferma esplicita dell'interpretazione posta all'inizio della lettura della parte iconica, ovvero l'ambiente della narrazione è un paesaggio marittimo, questo è possibile affermarlo in quanto la riva, le alghe, le stelle di mare e gli ombrelloni rientrano negli elementi presenti in quella tipologia di ambiente.

L'esclamazione: *“Eccoti!”* e *“Splendido!”* rimandano ad un'idea di accoglienza in quanto si tratta di espressioni che nella vita quotidiana si utilizzano per mostrare entusiasmo all'arrivo di qualcuno, in questo caso rivolte al protagonista, cioè il postino.

Il lettore, tuttavia, può operare un'ulteriore inferenza: le esclamazioni *“Eccoti!”* e *“Splendido!”* sono chiaramente rivolte al protagonista poiché il pronome clitico “ti” rimanda alla figura del postino. Il fatto che queste parole siano rivolte al protagonista potrebbe far inferire che le persone presenti, tutte conoscenti di quest'ultimo, siano riunite proprio per lui. Tutti gli ospiti, inoltre, sono rivolti verso la figura del postino, il che ricorda i momenti delle feste a sorpresa.

Integrando, quindi, le informazioni provenienti sia dal testo iconico che da quello verbale il lettore costruisce una rappresentazione completa della narrazione proposta.

5.4 Riflessioni sull'analisi

L'analisi condotta in queste pagine ha permesso di mettere in luce il processo di costruzione del significato di comprensione del testo utilizzando il potenziale educativo dell'albo illustrato. L'esercizio fatto fin qui è teso a dimostrare come la lettura dell'albo illustrato richieda, nel lettore, l'integrazione di informazioni provenienti dal testo verbale e altre da quello visivo.

Attraverso la verbalizzazione degli elementi iconici e verbali esplicitamente visibili e, in seguito, l'esplicitazione delle inferenze possibili è emerso come ogni pagina, anche la più povera di elementi figurativi, richieda un processo di integrazione nel quale, il soggetto che legge, si trova a selezionare gli indizi esplicitamente visibili mettendoli in relazione con delle informazioni implicitamente espresse.

La prima tipologia di analisi, ovvero quella fedele al testo proposto, ha mostrato come il testo iconico presenti degli elementi essenziali alla comprensione, anche se a prima vista marginali. In molti casi le immagini anticipano alcune informazioni che vengono, poi, confermate dalle parole oppure viceversa.

La seconda tipologia di analisi, cioè quella dedicata alla elaborazione di inferenze, ha esplicitato come il lettore non si limiti a decodificare oggettivamente il testo ma attivi, in modo continuo, processi di interpretazione e integrazione.

A seguire approfondiremo alcune pagine dell'albo diverse tra loro nella raffigurazione dei codici testuali.

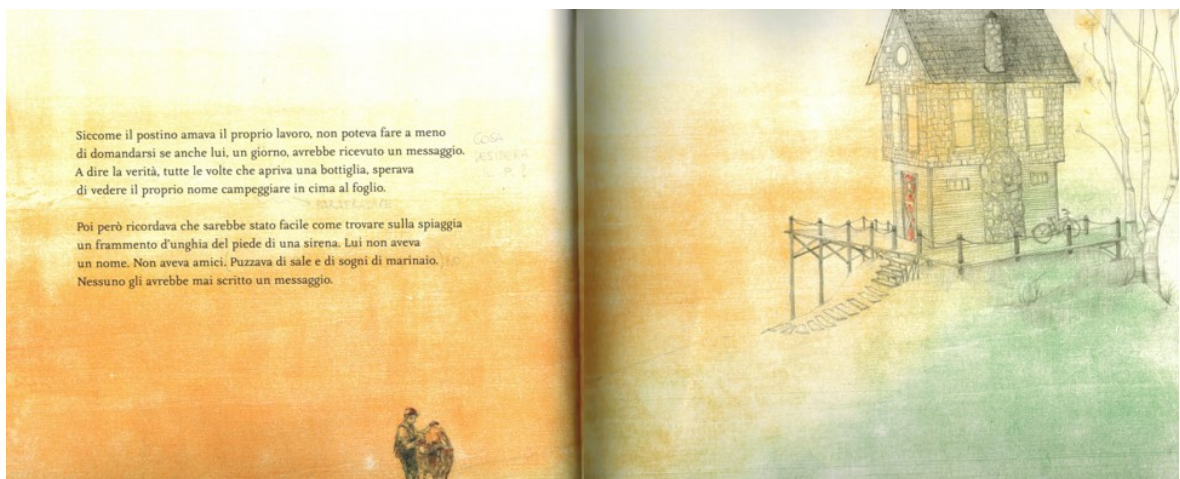


Figura 1 tratta da M. Cuevas, E.E. Stead, Il postino dei messaggi in bottiglia. Babalibri, 2016, p. 11-12.

Le pagine undici e dodici, ad esempio, mostrano in modo evidente come il testo verbale risulti più completo rispetto alla parte iconica, creando quindi un grande divario tra i due codici. Infatti, il lettore basandosi unicamente sul testo iconico non ha la possibilità di accedere alle informazioni che, al contrario, sono fornite dal testo verbale.

Il testo iconico si limita a raffigurare l'abitazione del postino posto di fianco ad un bovino.

Il testo verbale occupa un ampio spazio nella pagina undici assumendo un ruolo centrale nella narrazione, infatti è attraverso le parole fornite da quest'ultimo che il lettore può accedere ai pensieri più intimi del postino: *“A dire la verità, tutte le volte che apriva una bottiglia, sperava di vedere il proprio nome campeggiare in cima al foglio”*.

Tali parole descrivono il desiderio del protagonista di ricevere un messaggio destinato a lui e, allo stesso tempo, è resa evidente la triste consapevolezza della propria solitudine spiegata attraverso la seguente similitudine: *“Poi però ricordava che sarebbe stato facile come trovare sulla spiaggia un frammento d'unghia del piede di una sirena.”*

L'immagine della casa isolata e posta su un'altura può contribuire rafforzando l'idea di solitudine esplicitata nel testo, ma non aggiunge informazioni narrative rispetto ad esso.

Le parole, invece, ci rivelano le emozioni interiori del postino che non sono visibilmente deducibili dalla parte grafica del testo.

Perciò il rapporto tra il codice verbale e il codice iconico risulta nettamente sbilanciato in quanto il testo verbale fornisce i contenuti principali della narrazione e l'immagine rafforza le idee fornite dalle parole.

Anche le pagine venticinque e ventisei mostrano lo stesso sbilanciamento:



Figura 2 tratta da M. Cuevas, E.E. Stead, *Il postino dei messaggi in bottiglia*. Babalibri, 2016, p. 25-26.

Leggendo il testo verbale si comprende con estrema chiarezza lo stato d'animo del postino che “*si sentiva proprio giù*” a causa della mancata consegna del misterioso messaggio senza destinatario. Inoltre, ci rivela che il postino era sempre stato in grado di adempiere al suo lavoro consegnando tutti i messaggi, mentre ora, per “*la prima volta*”, non è riuscito.

La parte iconica testo, invece, non evidenzia nulla di tutto ciò, non sono presenti messaggi e nemmeno elementi che rimandino al fallimento di un compito o alla tristezza, si potrebbe affermare che essa si limiti a rafforzare l'idea di solitudine del postino, grazie soprattutto alla scelta grafica. Infatti, il testo iconico mostra il postino solo, davanti alla propria abitazione e posto sopra il terrazzo impegnato ad osservare l'orizzonte. L'immagine offre una rappresentazione del contesto in cui vive il protagonista, senza aggiungere elementi che illustrino in modo esplicito l'evento narrato dal testo verbale.

Sia nel caso delle pagine undici e dodici che venticinque e ventisei, quindi, il testo verbale risulta detenere una valenza maggiore a livello di informazione di contenuti narrativi. Ciò significa che senza di esso, il lettore, non sarebbe in grado di comprendere a pieno il significato della storia e, di conseguenza, di attivare quella serie di integrazioni necessarie alla completa comprensione.

Osserviamo ora, invece, il caso in cui il testo verbale e il testo iconico si trovino allo stesso livello di valenza narrativa.

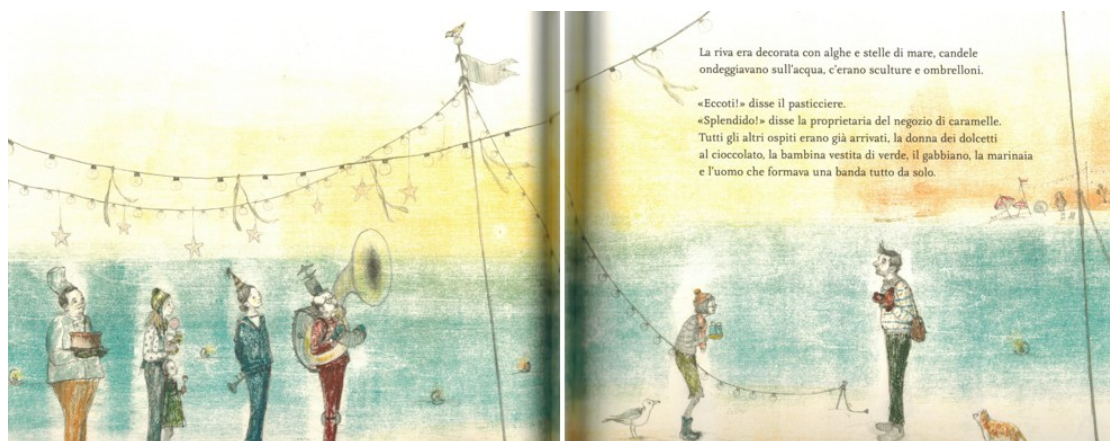


Figura 3 tratta da M. Cuevas, E.E. Stead, *Il postino dei messaggi in bottiglia*. Babalibri, 2016, p.31-32.

Nelle pagine trentuno e trentadue, a differenza delle precedenti, si osserva un rapporto bilanciato tra testo verbale e testo iconico. Infatti, entrambi i codici contribuiscono in modo equilibrato alla costruzione del significato narrativo poiché nessuno dei due codici prevale sull'altro. È possibile affermare che parole e immagini collaborino allo stesso piano, fornendo informazioni coerenti al lettore. Il testo verbale descrive la scena della festa organizzata in riva al mare citando una serie di elementi decorativi come: *“alghe e stelle di mare, candele ondeggiavano sull'acqua, c'erano sculture e ombrelloni”* e, oltre ad essi, vengono elencate le persone presenti come: il pasticcere, la proprietaria del negozio di caramelle, la donna dei dolcetti al cioccolato, la bambina vestita di verde, il gabbiano la marinaia e l'uomo che formava una banda tutto da solo.

Allo stesso tempo il testo iconico rappresenta graficamente quanto espresso nella parte verbale. L'immagine mostra, infatti, la riva del mare decorata con fili di luci e ornamenti di vario genere e i personaggi elencati nel testo verbale, perfettamente riconoscibili poiché ritratti esattamente come descritti dalle parole del testo.

Si tratta quindi di pagine in cui il lettore, grazie all'equilibrio fornito dai due codici, si trova facilitato nella comprensione grazie alla maggiore coerenza narrativa fornita da entrambi. Essi, infatti, risultano completarsi in quanto le parole guidano la comprensione della situazione e le immagini ne offrono immediatamente una rappresentazione dettagliata.

Questo tipo di analisi dimostra il potentissimo valore educativo dell'albo illustrato che, a partire dalla sua struttura multimodale, offre al bambino numerose occasioni per promuovere la propria comprensione sperimentando due codici linguistici: il codice iconico e il codice verbale.

Conclusioni

L'intento del presente elaborato è quello di porre al centro dell'attenzione la lettura ad alta voce come pratica educativa fondamentale all'interno dei contesti educativi della scuola dell'infanzia e della scuola primaria, con particolare riferimento al ruolo dell'insegnante nella costruzione del significato attraverso l'albo illustrato.

La parte iniziale, prettamente teorica, ha evidenziato come la competenza di lettura non possa essere ridotta ad un processo di mera decodifica, ma si configuri come una vera e propria attività complessa di costruzione del significato, la quale coinvolge la dimensione cognitiva, linguistica, emotiva e relazionale. Si è analizzato come per comprendere un testo, che sia esso verbale o iconico, sia necessario implicare e mobilitare conoscenze pregresse, elaborare inferenze, attivare processi metacognitivi e integrare informazioni provenienti da codici verbali oppure iconici. In questa prospettiva la lettura ad alta voce assume un valore educativo fondamentale, in quanto consente di sostenere i processi precedentemente elencati, offrendo ai bambini la possibilità di aspirare ad un modello di lettura solido volto a migliorare e incrementare le capacità di comprensione.

Inoltre, i riferimenti ad alcuni documenti normativi nazionali ed europei hanno ulteriormente confermato come la competenza di lettura rappresenti una delle competenze chiave per l'apprendimento permanente e per l'esercizio di una cittadinanza consapevole. Considerando il quadro appena esposto, la scuola si trova a svolgere il compito di promuovere esperienze di lettura che non siano superficiali ed episodiche, ma progettate intenzionalmente per sviluppare nei bambini una comprensione significativa ed incrementare il pensiero critico ed interpretativo.

L'analisi dell'albo illustrato *Il postino dei messaggi in bottiglia* ha contribuito a far emergere come la compresenza di testo verbale e testo iconico renda tale tipologia di lettura uno spazio che è possibile definire complesso. Le rappresentazioni grafiche poste all'interno delle pagine dell'albo sono parte attiva della comprensione poiché suggeriscono inferenze, supportano il testo scritto e, a volte, lo ampliano di significato. In questo senso il lettore è chiamato a compiere un vero e proprio lavoro interpretativo.

Compresa la complessità del processo di comprensione è necessario comprendere altrettanto la centralità del ruolo dell'insegnante. Egli, in quanto professionista dell'educazione, non può limitarsi a leggere il testo, bensì è chiamato a sollecitare l'attenzione e stimolare ipotesi, naturalmente valorizzando il contributo degli alunni alla lettura, e mettere in atto delle strategie di comprensione intenzionali per stimolare e potenziare i processi di comprensione dei bambini e per contribuirne il miglioramento.

L'insegnante può operare attraverso domande aperte, riformulazioni di testo, pause strategiche e richiami di immagini favorendo una partecipazione attiva degli alunni per mirare ad una comprensione profonda.

La letteratura di questo ambito ci spiega come la lettura condivisa possa assumere delle configurazioni differenti a seconda delle convinzioni educative della figura professionale che ne svolge la pratica.

È possibile aspirare ad una pratica prettamente espositiva, centrata sull'ascolto, ad un'esperienza dialogica e attivamente partecipata in cui gli alunni hanno la possibilità di diventare co-costruttori del significato. In linea con quanto affermato la seconda opzione risulta coincidere con un'idea di apprendimento attivo e partecipato, attraverso l'importante utilizzo della mediazione sia tra pari che tra insegnante e discente.

Un ulteriore elemento emerso è stato come verbalizzando le inferenze e mostrando come si integrano informazioni iconiche e testuali sia possibile rendere espliciti i processi di comprensione, permettendo di avere maggiore consapevolezza sui processi automatici messi in atto dal lettore.

Di conseguenza le riflessioni teoriche e l'analisi proposta permettono di considerare la lettura ad alta voce come una pratica che richiede necessariamente una mirata progettualità e consapevolezza professionale. Non è quindi sufficiente leggere una storia, ma è necessario interrogarsi sugli obiettivi che si intende perseguire con il tipo di testo selezionato, conoscerne le caratteristiche, premeditare le domande da porre e predisporre dei tempi di lettura ben precisi.

L'insegnante competente si riflette soprattutto nella capacità di calibrare il proprio intervento educativo, trovando un equilibrio nelle modalità di conduzione. La lettura ad alta voce, se condotta con modalità dialogiche e riflessive, può

rappresentare un potente strumento per promuovere non solo la comprensione del testo, ma anche lo sviluppo del pensiero critico e la capacità argomentativa.

Essa, per le ragioni appena affermate, contribuisce anche a costruire un clima positivo e sereno all'interno del gruppo classe poiché l'ascolto reciproco e il rispetto delle opinioni e argomentazioni altrui rafforzano la dimensione relazionale del processo di apprendimento e ad aumentare, di conseguenza, la disponibilità ad apprendere.

Infine l'insegnante può, attraverso un intervento intenzionale, rendere l'incontro con l'albo illustrato un'esperienza di costruzione condivisa del significato, contribuendo a incrementare il miglioramento delle dimensioni cognitive, linguistiche, emotive e sociali formando dei bambini con delle competenze strutturate utili a diventare, nel futuro, cittadini consapevoli.

Bibliografia

Batini, F., *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*, Giunti Scuola, Firenze, 2018.

Batini, F., Giusti, S., *Tecniche per la lettura ad alta voce. 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*, FrancoAngeli, Milano, 2021.

Bertolini, C., *Senza parole. Promuovere la comprensione del testo fin dalla scuola dell'infanzia*, Edizioni Junior, Parma, 2012.

Bleza Picherle, S., *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, FrancoAngeli, Milano, 2013.

Boscolo, P., *Insegnare i processi della scrittura nella scuola elementare*, La Nuova Italia Editrice, Firenze.

Bus, A.G., "Joint caregiver-child storybook reading: a route to literacy development", in Neuman, S.B., Dickinson, D.K. (a cura di), *Handbook of Early Literacy Research*, vol. 1, Guilford Press, New York, 2002.

Calabrese, S., *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*, Università Bruno Mondadori, Milano, 2013.

Cardarello, R., *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*, La Nuova Italia Editrice, Firenze, 1995.

Cardarello, R., *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Edizioni Junior, Parma, 2004.

Cardarello, R., "La lettura delle figure: qualità dell'immagine e comprensione", in Paparella, N. (a cura di), *La ricerca didattica per la qualità della formazione. Atti del III congresso scientifico SIRD*, Pensa Multimedia, Lecce.

Cardarello, R., Chiantera, A., *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*, La Nuova Italia, Firenze, 1989.

Cardarello, R., Bertolini, C., *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*, Carocci Editore, Roma, 2020.

Cardarello, R., Scipione, L., *Imparare a ImparaRE. Un'indagine con le scuole della provincia di Reggio Emilia*, Edizioni Junior, Parma, 2023.

Castoldi, M., *Promuovere la comprensione in classe. Repertorio ragionato di strategie didattiche*, Carocci Editore, Roma, 2024.

Conte, M.E., *La linguistica testuale*, Feltrinelli, Milano, 1981.

Consiglio dell'Unione Europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, GU C 189 del 4 giugno 2018.

Cuevas, M., Stead, E.E., *Il postino dei messaggi in bottiglia*, Babalibri, Milano, 2016.

De Beni, R., Cornoldi, C., Carretti, B., Meneghetti, C., *Nuova guida alla comprensione del testo*, Erickson, Trento, 2003.

Del Carlo, S., *"Bella becca". Libri per l'infanzia e modi di leggere degli adulti*, Edizioni Junior, Parma, 2012.

Fox, M., *Baby prodigio. I miracoli della lettura ad alta voce*, Il Castoro, Milano, 2011.

Franceschini, G., Borin, P., *Il curriculum nella scuola dell'infanzia. Prospettive di ricerca e modelli operativi*, Carocci Editore, Roma, 2014.

Giusti, S., Batini, F., *I quaderni della ricerca. Imparare dalla lettura*, Loescher Editore, Torino, 2013.

Hoover, W., Gough, P., “The Simple View of Reading”, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 1990.

Innocenti, P., *La pratica del leggere: con ottanta interviste a lettori per vocazione, per mestiere, per sensualità, per inedia*, Editrice Bibliografica, Milano, 1989.

Lastrego, C., Testa, F., *Tommasone resta in città*, E.L., Trieste, 1986.

Lo Duca, M.G., *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*, Carocci Editore, Roma, 2013.

Mantovani, S., *Insegnare a parlare ai bambini: programmi di intervento e proposte pedagogiche*, in AA.VV., *Imparare a parlare*, pp. 147-180.

Merletti, R. Valentino, Tognolini, B., *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Adriano Salani Editore, Milano, 2006.

Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012.

Morris, N., *Il primo libro Mondadori delle parole. Giochiamo con i colori*, ill. D. Melling, Mondadori, Milano, 1999.

Palermo, M., *Linguistica italiana*, Il Mulino, Bologna, 2020.

Potter, C.A., “The effects of genre on mother-toddler interaction during joint book reading”, *Infant-Toddler Intervention*, 10(2), 2000.

Segre, C., “Discorso”, *Enciclopedia Einaudi*, vol. IV, Torino, 1978.

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

Teruggi, A., Farina, E., *L'alfabetizzazione nella scuola dell'infanzia*, Carocci Editore, Roma, 2022.

Vezzani, A., *Lavorare a coppie nella comprensione del testo. Modelli di riferimento e realizzazioni didattiche*, Edizioni Junior, Parma, 2023.

Sitografia

Scuole che Costruiscono, “Assemblea | Scuola dell’infanzia”,
<https://www.scuolechecostruiscono.it/assemblea-infanzia> (ultimo accesso 12
settembre 2025).

Ringraziamenti

Giunta al termine del mio percorso di studi sento il dovere di ringraziare le persone che mi hanno accompagnata passo dopo passo, sostenendomi nei momenti di successo e di fatica, e che oggi condividono con me la gioia di questo traguardo.

Ringrazio la Professoressa Cardarello e la Professoressa Scipione per la disponibilità e il prezioso supporto nella stesura dell'elaborato di tesi.

Ringrazio i miei genitori, per avermi sempre messa al primo posto, sostenendo ogni mia scelta e permettendo di formare la donna che sono oggi. Il vostro amore e la vostra presenza mi hanno accompagnato con costanza durante ogni momento di questo percorso.

Grazie Mamma, per avermi tenuto la mano anche quando la mia mente vedeva tutto buio, per aver saputo leggere i miei silenzi e per non aver mai smesso, neanche un secondo, di ricordarmi che io valgo.

Grazie Papà, per la tua presenza silenziosa ma profonda, per la fiducia che hai sempre riposto in me e per aver creduto nelle mie capacità anche quando io facevo più fatica a farlo.

Grazie Nonna Angela e Nonno Salvatore, per la vostra presenza e sostegno costante e per il vostro amore autentico, vi voglio un bene immenso. La cameretta di casa vostra rimarrà per sempre il mio luogo preferito in cui studiare.

Grazie Nonno Nando e Nonna Elvira, non presenti fisicamente ma costantemente presenti nel mio cuore e nella mia mente. So che avreste detto "*Chëra ve*" anche oggi.

Grazie ai miei zii, perché so che posso contare su di voi, grazie per i consigli, per le grasse risate durante i pranzi e le cene e l'amore che non vi dimenticate mai di dimostrarmi. Vi voglio bene.

Grazie ai miei cugini.

Giorgio, Claudia, Gaia, Mattia e Samuele, per essere i fratelli che non ho mai avuto, per il vostro amore costante, per esserci sempre, in ogni momento.

Con voi ho imparato davvero cosa significa famiglia: protezione, complicità, sostegno, casa. Sono profondamente grata di essere cresciuta insieme a voi, di aver condiviso ogni risata, ogni difficoltà e ogni pezzo di strada.

Siete una delle parti più belle della mia vita.

Rebecca, per la tua autenticità e il tuo bene nei miei confronti, perché nonostante la tua giovane età hai valori immensi come la determinazione e la disciplina.

Rimarrai sempre la piccola che dormiva nel divanoletto insieme a me ma oggi, anche se sono più grande, non smetto di prendere esempio da te. Ti voglio bene.

Grazie alle mie compagne di Università, Anna, Carolina, Francesca, Federica, Giulia e Giorgia. Per aver reso più leggero questo percorso, per aver condiviso i lunghi viaggi da pendolari e bellissimi traguardi. Non dimenticherò mai questi anni, li porterò sempre nel mio cuore. Vi voglio bene.

Grazie Annina e Caro, perché la vostra presenza è una certezza.

Per la vostra amicizia e il vostro affetto sincero, per tutto ciò che abbiamo condiviso e ciò che ancora ci aspetta. Per il rapporto vero che abbiamo costruito e per la fiducia che so di poter riporre in voi. Vi voglio bene.

Grazie Sara, per i nostri anni di amicizia, per la tua vitalità e il tuo “vivere al momento” così diverso dal mio. Mi hai insegnato a lasciarmi andare, a godere di più delle piccole cose e a vivere con più leggerezza. Ti voglio bene amica.

Grazie Mari, per i nostri anni di amicizia, per le mille avventure vissute insieme e perché, anche quando passano mesi senza sentirci, basta rivederci per ritrovarci esattamente come sempre.

Ti voglio bene.

Grazie Iris, per la tua dolcezza e disponibilità, per l'empatia e il tuo essere solare, per le avventure condivise e perché, anche se la distanza ci divide, quando ci rivediamo è sempre come se il tempo non fosse mai passato.

Grazie Greta, per l'amicizia costruita in questi anni e perché, nonostante le strade diverse, tu hai scelto di esserci.

Perché, come ti dico spesso, il tempo passato con te è sempre ricco di piacere e spensieratezza. Ti voglio bene.

Grazie Chiaretta, perché sei stata la mia prima alunna. Di solito sono io a insegnare a te, ma oggi voglio dirti che in questi anni sei stata tu a insegnare tanto a me: la tenacia, la pazienza, la forza di non arrendersi e la bellezza delle grandi conquiste. Grazie per la tua forte personalità, per il tuo essere spiritosa, ironica e sempre con la risposta pronta. Ti voglio bene.

Grazie a tutte mie colleghe.

In particolare grazie a Monica, Raffaella, Alessandra e Aurora, per avermi accolta in un mondo per me ancora nuovo e per non avermi mai fatto sentire "l'ultima arrivata". Per il supporto continuo e perché tutte le mattine in voi trovo un sorriso, gentilezza e simpatia.

Grazie alla mia classe, la 2^aC, ognuno di voi ha contribuito a modo proprio a costruire il mio essere insegnante. Grazie per l'amore, per l'affetto, per la vostra innocenza e autenticità. Sarete per sempre incisi nel mio cuore.

Infine, ma non per importanza, grazie al mio Ryan.

Per avermi permesso di imparare il mestiere più complesso e, allo stesso tempo, più bello al mondo, per avermi insegnato a leggere il silenzio e a cambiare prospettiva, per lo splendido bambino che sei.

