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

Anno Accademico: 2024/2025

LA LETTURA AD ALTA VOCE NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA: GLI INTERVENTI DELL'INSEGNANTE A FAVORE DELLA COMPRENSIONE

Relatrice:

prof.ssa Roberta Cardarello

Laureanda:

Mary Stirparo

A tutti i bambini e le bambine che ho conosciuto e che hanno acceso in me il desiderio di diventare un'insegnante.

Indice:

INTRODUZIONE 1

CAPITOLO 1: Gli strumenti per la prima infanzia: la lettura ad alta voce e gli albi illustrati 3

1.1 La lettura ad alta voce: un atto di cura 3

1.2 I benefici della lettura ad alta voce 5

1.2.1 Gli effetti dal punto di vista affettivo-relazionale 5

1.2.2 Gli effetti dal punto di vista della motivazione a leggere 7

1.2.3 Gli effetti dal punto di vista dell'apprendimento 9

1.2.4 Gli effetti dal punto di vista della connettività cerebrale 9

1.2.5 Gli effetti dal punto di vista delle funzioni cognitive 10

1.2.6 Gli effetti dal punto di vista delle abilità linguistiche 11

1.3 Il legame tra lettura ad alta voce, *literacy* ed *emergent literacy* 13

1.3.1 Literacy ed emergent literacy: definizioni 13

1.3.2 I comportamenti tipici del lettore: un affondo sull'*emergent literacy* 14

1.3.3 Il ruolo della lettura ad alta voce 17

1.4 L'albo illustrato: le sue caratteristiche e la sua complessità 18

1.5 Le immagini nell'albo illustrato 24

1.5.1 La relazione tra parole e immagini 24

1.5.2 Vantaggi *versus* problemi di comprensione delle immagini 26

CAPITOLO 2: La comprensione del testo e l'età prescolare 31

2.1 I meccanismi della comprensione 31

2.1.1 L'integrazione delle conoscenze del lettore 32

2.1.2 L'integrazione tra le informazioni del testo 34

2.2 I criteri per la comprensibilità dei libri per l'infanzia 36

2.2.1 L'accessibilità del tema 36

2.2.2 L'aderenza alla grammatica delle storie 38

2.2.3 L'esplicitazione dei passaggi narrativi cruciali 39

2.2.4 La leggibilità del testo 42

2.2.5 La leggibilità delle immagini 44

2.3 Analisi critica di due celebri libri 47

2.3.1 *Nel paese dei mostri selvaggi* 48

2.3.2 *Piccolo blu e piccolo giallo* 51
CAPITOLO 3: Le modalità di intervento degli insegnanti 56
3.1 Gli stili di lettura degli adulti 56
3.2 Indicazioni generali per una lettura ad alta voce piacevole e coinvolgente 64
3.2.1 Quando leggere: il tempo dedicato alla lettura 65
3.2.2 Dove leggere: l'allestimento del *setting* 67
3.2.3 Cosa leggere: la scelta dei libri 71
3.2.4 Come leggere: l'atteggiamento dell'adulto nei confronti del libro 75
3.3 Le strategie per facilitare la comprensione 79
3.4 Un esempio pratico di gestione della lettura a favore della comprensione 86
CAPITOLO 4: Un'esperienza nella scuola dell'infanzia volta al confronto di due diverse modalità di lettura del medesimo albo illustrato 92
4.1 Gli obiettivi dell'esperienza 92
4.2 La descrizione del contesto 93
4.3 La metodologia utilizzata 94
4.4 Il libro scelto: un'analisi puntuale 95
4.5 Le sedute di lettura condivisa 104
4.6 I resoconti individuali e i risultati dell'esperienza 127
4.7 Considerazioni finali sull'esperienza 143
CONCLUSIONI 146
BIBLIOGRAFIA 149
APPENDICE 1: Alcune trascrizioni di riepiloghi individuali 156
APPENDICE 2: Tabella riassuntiva dei risultati di comprensione delle 8 informazioni principali della storia 166
APPENDICE 3: Tabella riassuntiva dei risultati di comprensione delle 3 informazioni più importanti tra le 8 principali 167
ALLEGATO 1: Relazione finale di tirocinio 168

INTRODUZIONE

La presente tesi sperimentale attribuisce un alto valore alla lettura ad alta voce nella scuola dell'infanzia, cercando di chiarire che essa non è solo una pratica di intrattenimento per i bambini, un modo per divertirli o per tenerli tranquilli, ma è un'attività molto più significativa, che possiede un potenziale di formazione del pensiero e dei modi di pensare (Cardarello, 2004). Il lavoro di ricerca che consegue da questa importante constatazione ha preso in esame due modi di interloquire con i bambini durante una lettura dialogata, con l'obiettivo di confrontare le potenzialità che tali modi portano con sé in termini di comprensione, ma non solo. L'idea per una tale indagine sul campo è nata da diversi elementi: uno spiccato interesse per l'argomento, scaturito dal frequente imbattersi in situazioni di bambini di età prescolare intenti, perfino durante i loro giochi liberi, a fingere di leggere come farebbe un adulto per loro, mostrando grande curiosità verso i libri; una forte attrazione verso l'editoria infantile in generale e verso gli albi illustrati in particolare, con la loro carica comunicativa e la loro capacità di rendere intelligibile per dei bambini piccoli anche qualcosa di molto complesso; e alcune osservazioni sul ruolo delle immagini nei *picture books*, emerse dalla rassegna di studi già esistenti, riportati nei capitoli che precedono la vera e propria parte di ricerca. Nello specifico, l'elaborato è organizzato in quattro capitoli: tre teorici e uno, l'ultimo, pratico.

Nel primo capitolo si spiegano le ragioni per cui è una buona prassi leggere ad alta voce con i bambini di età compresa tra 3 e 6 anni. Dopo aver fatto un affondo sull'utilità della lettura ad alta voce, il capitolo prosegue parlando della principale tipologia di libri letti ad alta voce dagli adulti ai bambini prescolari: gli albi illustrati. Essi vengono descritti per la loro intrinseca complessità e si pone in modo particolare l'attenzione sui diversi rapporti esistenti tra parole e immagini. Infine, si discute un importantissimo tema, che rappresenta un elemento di base per il lavoro successivo di ricerca: il ruolo delle immagini nella comprensione.

Il secondo capitolo, riprendendo l'argomento della comprensione, la definisce e ne discute i due principali processi di funzionamento: l'integrazione delle conoscenze del lettore e l'integrazione tra le informazioni del testo. Successivamente, il capitolo svela le principali proprietà che i libri dovrebbero possedere per essere comprensibili per dei

bambini piccoli, e nello spiegare tali criteri, vengono riportare diverse riflessioni ed esempi di libri che rispettano (o non rispettano) i parametri di riferimento. Infine, sono analizzati, per le loro trame e per l'adesione ai criteri di comprensibilità, due classici della letteratura per l'infanzia.

Nel terzo capitolo, la discussione passa dalle caratteristiche dei libri a quelle dei modi di leggere degli adulti, ed in particolare degli insegnanti. Dopo un'esposizione di quelli che sono gli stili di lettura analizzati dagli studiosi, il capitolo procede con una lunga lista di strategie attuabili dall'insegnante, distinguendo in una prima parte quelle tecniche che hanno il fine di suscitare l'interesse e il coinvolgimento dei bambini davanti al libro, e in una seconda parte quelle tecniche che sono più propriamente utili per far sì che i bambini capiscano la storia letta. Per ultimo, viene riportato un esempio di gestione della lettura, in cui l'insegnante ha cercato di facilitare la comprensione di una storia per i suoi bambini.

Infine, il quarto e ultimo capitolo racconta dettagliatamente un'esperienza di lettura effettuata con bambini di 5 anni della scuola dell'infanzia, volta al confronto di due modalità di lettura diverse, utilizzando lo stesso albo illustrato. Quest'ultimo viene analizzato, considerando in modo molto preciso tutti i criteri di comprensibilità illustrati in uno dei capitoli precedenti, e soffermandosi su ogni singola doppia pagina che lo compone. Alla fine del capitolo, dopo aver riportato i risultati della comprensione di ciascuno dei 12 bambini partecipanti, si tirano le somme sulle potenzialità emerse da ognuno dei due metodi di lettura utilizzati.

CAPITOLO 1: Gli strumenti per la prima infanzia: la lettura ad alta voce e gli albi illustrati

L'età della scuola dell'infanzia è una fase della vita fatta di scoperte continue, tra cui può e deve esserci anche la scoperta della lettura. Il suo significato e il piacere che essa può dare vengono introdotti, a questa giovane età, a partire dalla voce di un adulto che legge per il bambino. La pratica di lettura ad alta voce sottintende la presenza di un oggetto, in questo caso certamente un libro, che viene letto. Precisamente, il genere di libro che comunemente gli adulti utilizzano quando leggono ad alta voce per i bambini è quello considerato più adatto all'età prescolare e edito effettivamente per un pubblico di piccoli lettori: l'albo illustrato. Questo capitolo vuole offrire, in una prima parte, un'analisi del concetto di lettura ad alta voce, soffermandosi sugli effetti che può avere sui piccoli ascoltatori, per poi indagare, in una seconda parte, le principali caratteristiche dell'albo illustrato.

1.1 La lettura ad alta voce: un atto di cura

Perché leggere ad alta voce? La formulazione di una risposta dettagliata a questa domanda richiede di rivolgere l'attenzione a un aspetto particolare delle relazioni interpersonali: quello di cura. Il concetto di cura è tipicamente usato per riferirsi a ciò che serve per passare da uno stato di malattia a uno stato di guarigione, o al fornire a una persona ciò di cui ha bisogno per il suo sostentamento; ma esiste un'altra accezione del termine che riguarda piuttosto l'aiuto fornito da un soggetto a un altro per far sì che quest'ultimo si realizzi come persona, diventi autonomo, libero e capace di fare delle scelte (Campagnaro & Dallari, 2013). Con questa visione di cura finalizzata all'indipendenza del soggetto che la riceve, Luigina Mortari definisce la cura come: «una pratica che ha luogo in una relazione in cui qualcuno si prende a cuore un'altra persona dedicandosi, attraverso azioni cognitive, affettive, materiali, sociali e politiche, alla promozione di una buona qualità della sua esistenza» (Mortari, 2006, cit. in Campagnaro & Dallari 2013, pp-24-25).

La lettura ad alta voce può rappresentare una delle «azioni cognitive» dedite a prendersi cura del bambino, in quanto è una situazione in cui l'adulto trasmette, anche inconsapevolmente, contenuti da lui ritenuti importanti, idonei e portatori di valori che

considera giusti per il bambino (Cardarello, 1995) e ciò porta con sé implicitamente occasioni di riflessione, di pensiero, di costruzione di conoscenza e di identità (Campagnaro & Dallari, 2013) e quindi l'avvio di un processo di emancipazione del bambino. Non solo: la lettura ad alta voce è un atto di cura nei confronti del bambino anche perché, attraverso le storie che racconta, l'adulto alimenta il senso di meraviglia e la fantasia del bambino, che a loro volta gli permettono di avere una chiave di lettura della realtà; Jennifer Blandina (2022, p.11) sostiene che:

> Le storie […] rappresentano per il bambino un'occasione privilegiata per coltivare la capacità tutta infantile di accostarsi alla realtà con meraviglia, arricchendola di contenuti immaginari. Attraverso il senso dello stupore, la narrazione suscita nei bambini il desiderio della scoperta e, per questo, ha una forte valenza conoscitiva.

L'interpretazione di tale affermazione può portare ad intendere l'azione di leggere per il bambino come un dono, ancora una volta, della possibilità di emanciparsi: se si legge al bambino, si creano per lui circostanze che lo spingono a farsi domande, a incuriosirsi e interessarsi del mondo che lo circonda, fino a trovare da sé i modi di rispondere al suo desiderio di conoscenza. Si tratta di fornire esperienze arricchenti sia per la personalità più intima del bambino, sia per i suoi apprendimenti.

Infine, leggere ad alta voce è anche una delle «azioni affettive» di cui parla Mortari, per il tipo di relazione che si viene a creare durante la condivisione della lettura: «nel momento in cui l'adulto racconta […] crea un mondo di grande intensità emozionale, condiviso soltanto dai protagonisti della relazione narrativa». (Campagnaro & Dallari, 2013, p.25). Anche Blandina è d'accordo con tale assunto, definendo la lettura ad alta voce come: «esecuzione che interpreta il testo attraverso modalità di animazione vocale e gestuale in un clima di intimità e carico di risonanze affettive» e come «un dispositivo pedagogico in grado di conciliare la fissità e la fisicità dell'oggetto-libro con la fluidità della voce umana e il calore delle emozioni da essa veicolate» (Blandina, 2022, p. 11). Insomma, leggere ad alta voce dà grande risonanza alla dimensione emotivo-affettiva, portando alla costruzione di un positivo rapporto adulto-bambino e di un clima favorevole allo sviluppo emozionale del piccolo ascoltatore. Tale dimensione emozionale assume una valenza ancora più importante se i protagonisti, adulto e bambino, sono genitore e figlio. Infatti, come sostiene Cardarello (1995), leggere ad alta voce è un'attività «totalizzante» (in quanto l'adulto non può fare altro contemporaneamente: non può

stirare, cucinare o guardare la televisione), che garantisce al bambino un'interazione piena con il genitore e la sua attenzione esclusiva, in un momento della giornata specificamente riservato e dedicato a lui da parte dell'adulto. Una simile intensità affettiva è tra principali motivi per cui il bambino vive l'attività di lettura ad alta voce con vivo entusiasmo.

In sintesi, la lettura ad alta voce è stata descritta, in questo paragrafo, come azione cognitiva e affettiva che esprime l'atto di cura praticato da un adulto nei confronti di un bambino. Per meglio illustrare le ragioni di una tale definizione, e per continuare a rispondere al quesito iniziale (perché leggere ad alta voce?), il paragrafo successivo entrerà più nel dettaglio dei benefici che la lettura ad alta voce può portare, distinguendo gli effetti dal punto di vista affettivo-relazionale, della motivazione a leggere, dell'apprendimento, della connettività cerebrale, delle funzioni cognitive e delle abilità linguistiche. Successivamente, sarà anche approfondito l'apporto della lettura ad alta voce per lo sviluppo della competenza di *literacy*.

1.2 I benefici della lettura ad alta voce

1.2.1 Gli effetti dal punto di vista affettivo-relazionale

È già stato menzionato nel paragrafo precedente il tema della dimensione emotivo-affettiva che entra in gioco quando l'adulto legge ad alta voce. Rimanendo, per un primo momento, su questo piano, si possono individuare diversi benefici. Un primo effetto è il fatto, già discusso, che la lettura migliori il clima in famiglia e consolidi la relazione, poiché i bambini si sentono amati e al centro dell'attenzione (Blezza Picherle, 2013); altri importanti vantaggi sono descritti da Batini (2018):

a. La lettura ad alta voce favorisce lo sviluppo delle «life skills emotive» (World Health Organization, 1997, cit. in Batini 2018), termine con il quale l'OMS si riferisce a tre particolari competenze, ossia la consapevolezza di sé, la gestione delle emozioni e la gestione dello stress. In particolare, la consapevolezza di sé è favorita dalla lettura perché questa stimola alla riflessione e al confronto con i personaggi, in cui i bambini si possono riconoscere, verso cui possono avere un'attrattiva tale da spingerli all'emulazione o da cui possono dissociarsi. Invece, la gestione delle emozioni (e prima ancora il loro riconoscimento) e la gestione dello stress sono supportate dal fatto

che la lettura trasporta i lettori in un mondo altro, lontano dal proprio quotidiano ma comunque simile a esso e ciò consente di esprimere emozioni in un modo mediato, protetto.

b. La lettura favorisce lo sviluppo delle «life skills relazionali» (World Health Organization, 1997, cit. in Batini 2018), ossia, sempre secondo l'OMS, la comunicazione efficace, le relazioni efficaci e l'empatia. Infatti, attraverso le storie, i lettori si immedesimano nei personaggi e assumono punti di vista diversi, mettendosi nei loro panni e assegnando così agli accadimenti significati differenti dall'usuale. Tutto questo permette di sviluppare la capacità di provare emozioni e sensazioni relative a situazioni altrui (dunque allena all'empatia) e pone le basi per interazioni, e di conseguenza relazioni, migliori.

Il particolare legame tra lettura ad alta voce ed empatia è stato indagato attraverso diversi studi. Uno di questi, riportato da Batini (2018), ha coinvolto 78 bambini (31 maschi e 47 femmine) di età compresa tra 3 e 5 anni e le loro madri. Lo studio voleva indagare la comprensione da parte dei bambini delle situazioni emotive attraverso l'uso di uno strumento di valutazione dell'empatia. Per ognuna delle cinque emozioni di base (tristezza, felicità, disgusto, paura e rabbia) venivano presentate al bambino storie che descrivevano quell'emozione e, subito dopo, tre domande. La prima domanda riguardava le emozioni del personaggio della storia (al bambino veniva chiesto di identificare l'emozione appropriata per il personaggio tra quattro possibili immagini rappresentative); la seconda riguardava le sensazioni del bambino stesso dopo aver letto la storia (al bambino veniva chiesto di selezionare la propria emozione tra quattro immagini casuali che mostravano emozioni); l'ultima chiedeva le motivazioni del proprio stato d'animo (al bambino veniva chiesto di spiegare verbalmente perché aveva scelto quella particolare emozione). I risultati hanno portato alla divisione dei partecipanti in tre gruppi in base al loro livello di empatia evolutiva: il primo gruppo includeva i bambini che erano al più alto livello di sviluppo di empatia (25%); il secondo gruppo comprendeva i bambini che erano nella fascia media (50%); il terzo gruppo includeva i bambini che si trovavano al più basso livello di empatia (25%). Sono stati poi confrontati i due estremi (primo e terzo gruppo) per valutare eventuali differenze in termini di frequenza della lettura e anche di natura dei discorsi materni durante le letture condivise. Da tale confronto si è rilevato proprio che i bambini con più elevati livelli di empatia erano quelli le cui madri riferivano

di leggere libri più frequentemente e il cui discorso includeva termini mentali-emozionali, cioè si riferivano spesso alle emozioni e alle situazioni sociali ed evidenziavano connessioni con la vita del bambino durante la lettura. La maggiore frequenza e i particolari discorsi delle madri sono stati, dunque, correlati positivamente al livello di empatia dei bambini.

Per concludere questa parte dedicata agli effetti emotivi, sociali, affettivi e relazionali, è utile citare, ancora una volta, Batini (2018 p. 57):

> Leggendo sperimentiamo una realtà simulata, finzionale; le emozioni che proviamo, tuttavia, reagendo agli snodi della storia, alle relazioni e ai conflitti tra i personaggi, sono reali e quindi è reale lo sviluppo delle capacità che accompagnano queste emozioni, che ci permettono di riconoscerle (in noi e negli altri) e gestirle. […] Leggendo simulazioni di esperienze sociali nella narrativa di finzione potremmo coinvolgere, secondo molti autori, gli stessi processi social-cognitivi impiegati nella comprensione degli altri nel mondo reale […]: la ripetizione costante di simulazioni di questo tipo potrebbe affinare, allenare questi processi sociali ed empatici e consentirne l'applicazione ad altri contesti, fuori dalle pagine del libro.

1.2.2 Gli effetti dal punto di vista della motivazione a leggere

Quando l'adulto legge ad alta voce, uno dei suoi principali obiettivi è quello di promuovere nel bambino un rapporto positivo con il libro e un atteggiamento di reale interesse nei confronti della lettura. Questo è importante perché, come afferma Livolsi (1986, cit. in Blandina 2022, p.12):

> Il piacere di leggere non è una scoperta che si fa da adulti…il lettore di libri è tale perché ha maturato un buon rapporto con l'oggetto-libro. Questo è sempre avvenuto tra l'infanzia e l'adolescenza. Dopo quel periodo i giochi sembrano fatti, e chi non ha fatto proprio l'oggetto-libro, ne resta privato per sempre.

Alla domanda "perché leggere ad alta voce?" è possibile rispondere in questo caso nel modo seguente: per offrire ai bambini tante, più possibili, esperienze di ascolto di testi che sollecitino in loro una simpatia verso il libro capace di durare anche in seguito, nell'adolescenza e nell'età adulta. I primissimi anni di vita sono quelli su cui si può davvero determinare una differenza in questo senso: i soggetti che abbandonano la lettura sono quelli che non hanno ricevuto particolari stimoli in età infantile e che, infatti, non hanno mai dimostrato un'attitudine per essa. In altri casi ci sono soggetti che abbandonano la lettura nonostante vi siano stati avviati da piccoli, ma, e questo è molto

interessante, in loro le probabilità che, dopo un periodo di disinteresse, vi sia un ritorno a leggere con piacere sono piuttosto elevate (Valentino Merletti & Tognolini, 2015 [2006]).

Occorre specificare che il piacere di leggere non dovrebbe essere l'obiettivo finale dell'educazione alla lettura, piuttosto l'obiettivo intermedio per arrivare a un fine più alto: la motivazione a leggere. Come afferma Blezza Picherle (2013, p. 86):

> Chi è autenticamente motivato a leggere desidera proseguire l'attività e cimentarsi stabilmente con essa, in quanto dotata di forte carica attrattiva. Per cui, nonostante gli impegni quotidiani, trova sempre il tempo e il modo di praticarla, arrivando a non sentire la fatica e lo sforzo che ogni atto di lettura richiede anche al soggetto competente. Si tratta di una "motivazione intrinseca", nel senso che non si legge per ottenere delle ricompense esterne ma per i propri scopi interiori, per la soddisfazione insita nel compito stesso.

La promozione di questa motivazione passa per le «emozioni positive» che i bambini provano nei momenti di lettura condivisa ad alta voce. Tali «emozioni positive» costituiscono i «piaceri della lettura», ossia stati d'animo che «si manifestano nelle situazioni in cui l'individuo è al sicuro e non deve combattere lo stato di necessità» (Bellelli, 2008, cit. in Blezza Picherle 2013, p.64). Secondo Blezza Picherle (2013) ogni storia genera il suo flusso di costante piacevolezza, appagamento e soddisfazione e ciò è evidente quando il lettore, coinvolto e affascinato dalla storia che sta leggendo, si dimentica del tempo e del luogo in cui si trova, si dimentica del momento presente e viene completamente assorbito nel libro. In questi casi, la concentrazione è automatica e la gratificazione è così intensa da non voler interrompere la lettura. Nei bambini tutto ciò è visibile nei loro volti, nel modo in cui sgranano gli occhi, sorridono o restano a bocca aperta davanti al libro e a chi legge per loro; lo si può vedere nelle posture del corpo, quando assumono posizioni rilassate, chiari segnali del fatto che si sentono a proprio agio nella situazione della lettura. Questi elementi «segnalano all'adulto-mediatore che è avvenuta una profonda e significativa reazione nell'interiorità del piccolo e giovane lettore, nel senso che il testo ha smosso qualcosa, ha creato un positivo e vivo legame con il libro» (*Ivi*, p. 86). Ci sono anche altre evidenze che possono dare prova della motivazione al libro di un bambino: i bambini che hanno piacere e sono motivati a leggere tendono a chiedere che gli venga letto e a giocare con i libri simulando loro stessi la lettura. Inoltre, questi bambini hanno forte motivazione e desiderio di imparare a leggere autonomamente (Batini, 2022).

Naturalmente, per raggiungere un'autentica motivazione a leggere, non è sufficiente leggere sporadicamente, ma si rendono necessarie «reiterazione del piacere, sistematicità degli interventi, continuità della promozione» (Blezza Picherle, 2013, p. 87). I bambini motivati alla lettura sono quelli che sono abituati ad avere un pieno contatto quotidiano con i libri e che, per questo, «sanno (anche se ancora non lo dicono) che le storie divertono, consolano, fanno compagnia, incantano, commuovono e muovono all'azione». (Valentino Merletti & Tognolini, 2015 [2006], p. 36).

1.2.3 Gli effetti dal punto di vista dell'apprendimento

È facile intuire quanto la lettura ad alta voce possa svolgere, in una così tenera età come quella che si sta considerando, la funzione di veicolo per lo sviluppo di apprendimenti: attraverso la voce di un adulto che legge per lui, il bambino può conoscere la cultura di appartenenza (Bertolini & Corni, 2019) ed essere educato anche a quelli che sono gli insegnamenti morali, i valori e i sentimenti della comunità in cui vive (Cardarello, 2004). Esiste, tra l'altro, uno specifico genere di albi illustrati, quello dei libri descrittivi (o *informational picture books*), che si caratterizza proprio per gli intenti di rendere accessibili conoscenze e saperi, categorizzare la realtà e fornire "etichette" alle *cose* del mondo (Cardarello, 2004). In generale, i bambini che familiarizzano con la lettura durante i primi anni di vita avranno una conoscenza più vasta e un bagaglio di apprendimenti pregressi che sarà anche un utile supporto di fronte all'imminente ingresso nella scuola primaria (Ricerca e Sviluppo Erickson, 2022).

1.2.4 Gli effetti dal punto di vista della connettività cerebrale

Secondo diversi studi delle neuroscienze, la lettura ad alta voce realizzata in età prescolare sembra avere importanti ricadute anche sul cervello. Per esempio, uno studio condotto presso il Centro Medico dell'ospedale pediatrico di Cincinnati (Ohio, USA) da Hutton e colleghi (2015, cit. in Batini 2018) ha utilizzato la risonanza magnetica funzionale per valutare in che misura l'ascolto di alcune letture riuscisse a influenzare l'attività cerebrale di bambini di età compresa tra 3 e 5 anni. Nello studio in questione, sono stati preventivamente considerati anche la situazione socioeconomica della famiglia di appartenenza e il livello di esposizione alla lettura, misurato con strumenti mirati e specifici. I risultati sono stati chiari: i bambini maggiormente abituati ad ascoltare storie lette dai genitori attivavano in modo molto più significativo le aree cerebrali all'interno

della corteccia associativa multimodale sinistra, aree associate all'elaborazione semantica, quindi a supporto dell'estrazione di significato e della comprensione. In particolare, l'attivazione più marcata riguardava le aree cerebrali che supportano l'immaginazione mentale, cioè che aiutano il bambino a "vedere la storia" oltre le illustrazioni contenute nel libro. Questo studio ha dunque dimostrato come nei bambini sottoposti sin dalla prima infanzia alla pratica della lettura, in modo frequente e con scelte di qualità, vengano stimolati e sviluppati circuiti neurali più robusti a supporto della comprensione di testi e delle capacità narrative. Questo è un fattore di grande rilevanza per lo sviluppo della *literacy*, concetto che sarà approfondito in un paragrafo successivo.

Un altro studio interessante ci rivela come, durante l'atto di lettura, siano coinvolte anche le aree cerebrali legate al movimento: Speer e colleghi (2009, cit. in Batini 2018) hanno proposto una serie di storie che descrivevano con poche parole le azioni quotidiane del protagonista e hanno poi potuto dimostrare come i lettori manifestassero attivazioni visive, motorie concettuali come se fossero essi stessi a svolgere quelle determinate azioni. Secondo questi studiosi, la lettura sarebbe in dialogo con l'esperienza, in quanto, nel momento in cui devono interpretare una storia, i soggetti introducono una serie di informazioni di cui sono già in possesso, relative ad azioni che hanno visto svolgere o che hanno compiuto loro stessi, e associano alla storia queste stesse azioni.

1.2.5 Gli effetti dal punto di vista delle funzioni cognitive

All'ambito neuronale si collega in maniera stringente quello cognitivo: se la lettura ad alta voce stimola lo sviluppo di quelle aree cerebrali annesse all'elaborazione semantica e alle immagini mentali, significa che potenzia il pensiero simbolico e l'immaginazione. Non solo: la lettura ad alta voce aumenta i tempi di ascolto, attenzione e concentrazione (Valentino Merletti, 1996, cit. in Blezza Picherle 2013 e in Blandina 2022), agisce sulle capacità di memoria, pianificazione e ragionamento (Ricerca e Sviluppo Erickson, 2022) ed è, secondo Batini (2018), una «palestra» per lo sviluppo delle «life skills cognitive», cioè il pensiero critico, il pensiero creativo, la capacità di risoluzione di problemi e la capacità di prendere decisioni (World Health Organization, 1997, cit. in Batini 2018). Infatti, le storie presentano personaggi differenti che compiono scelte varie e questo, indirettamente, allena a prendere decisioni e suggerisce strategie possibili per farlo.

Inoltre, le storie permettono di incontrare più tipologie di situazioni nelle quali vengono affrontati problemi, fornendo eventuali procedure pe risolverli.

Lo stesso Batini (e colleghi) ha condotto svariate ricerche su diverse fasce d'età (i cui risultati sono riportati in Batini, 2018), accomunate dalla finalità di indagare e definire gli «effetti di lettura». Per quanto riguarda la prima infanzia, diversi bambini della fascia d'età 3-6 anni sono stati sottoposti a sessioni di lettura precedute e seguite da rilevazioni specifiche con alcuni strumenti, tra cui si trovano:

a. Lo strumento RSF (Riordino Storie Figurate), che rileva le abilità di pianificazione sequenziale: mediante l'utilizzo di vignette, chiede di ricostruire l'esatto ordine temporale corrispondente alla storia.
b. Il test della creatività, che rileva le potenzialità creative dei soggetti: vengono proposte griglie riempite da file di cerchi e viene richiesto al soggetto di utilizzarle per la creazione di disegni o figure dotate di senso.

Grazie a questi test si è potuto dimostrare come soli 40-50 giorni di lettura abbiano consentito un incremento delle performances relative alla creatività in generale e alla capacità di pianificazione sequenziale-logica. Infatti, in ogni sperimentazione è stata prevista anche la presenza di gruppi di controllo (che, come i gruppi sperimentali, partecipavano alla rilevazione iniziale e finale, ma non beneficiavano dell'intervento intensivo di lettura), i quali non hanno mostrato variazioni significative tra le due rilevazioni, mentre è stata mostrata una significatività statistica in tutti i gruppi sperimentali. La discrepanza tra i gruppi di controllo e i gruppi sperimentali porta ad affermare che la lettura costituisce un vero e proprio acceleratore e promotore dei processi di sviluppo cognitivi.

1.2.6 Gli effetti dal punto di vista delle abilità linguistiche

Essere esposti fin da piccoli alla lettura affina anche le abilità linguistiche, che si esprimono innanzitutto sotto forma di un vocabolario più ricco. Le ricerche dimostrano, infatti, che la lettura coltivata sin dalla nascita favorisce l'estensione del lessico, mentre i bambini con bassi livelli di lettura genitore-figlio nella prima infanzia hanno una probabilità due volte e mezzo maggiore di averne uno scarso sviluppo (Farrant & Zubrick, 2013, cit. in Batini 2018). Questo aspetto è molto importante anche per gli anni avvenire:

la ricchezza del vocabolario di un bambino ha una forte incidenza sul suo successivo rendimento scolastico e sulle interazioni con i compagni in classe.

Inoltre:

> La lettura ad alta voce degli adulti permette altresì al bambino di avere una più chiara idea della corretta pronuncia delle parole e della prosodia e sviluppare una maggiore consapevolezza fonologica, attraverso la manipolazione dei suoni con allitterazioni, rime e onomatopee (Ricerca e Sviluppo Erikson, 2022).

Con il termine "consapevolezza fonologica" ci si riferisce alla capacità di percepire e riconoscere per via uditiva i fonemi che compongono le parole del linguaggio parlato, operando adeguatamente manipolazioni con essi. Si tratta, quindi, di una serie di abilità metalinguistiche legate alla consapevolezza dell'uso del linguaggio e alla riflessione sulla sua struttura (Batini, 2022). Tali abilità includono la discriminazione dei suoni, il trattenimento dei suoni in memoria, la capacità di prestare attenzione a una singola parola e classificarla in base alla sua lunghezza, la segmentazione e la fusione fonemiche e sillabiche, il riconoscimento e la produzione di rime. Grazie alla lettura ad alta voce, il bambino piccolo viene avviato, anche inconsapevolmente, a tutte queste capacità che sono essenziali prerequisiti della letto-scrittura.

Ancora, durante la lettura:

> È molto comune imbattersi in parole e frasi estranee alla comunicazione orale, e per questo è possibile divenire molto più padroni della lingua e sviluppare una conoscenza approfondita dei registri e dei contesti linguistici di utilizzo, della struttura di un testo e delle caratteristiche della narrazione (Ricerca e Sviluppo Erickson, 2022).

Ciò significa che la lettura ad alta voce effettuata fin dalla tenera età è un «allenamento all'ascolto di una lingua più complessa di quella usuale come è, tendenzialmente, la lingua scritta» (Cardarello, 2004, p. 13). Fondamentalmente, ascoltare storie lette dagli adulti sviluppa nei bambini quella prima familiarità con le caratteristiche stilistiche e comunicative del testo scritto narrativo. Il bambino viene così esposto anche ad altri elementi importanti del linguaggio dei libri, quali il ritmo, la musicalità, la sonorità e gli effetti fonosimbolici di un testo (Valentino Merletti, 1996 cit. in Blezza Picherle 2013 e in Blandina 2022).

È importante sottolineare che i tre vantaggi linguistici sopra esposti (l'arricchimento del vocabolario, lo sviluppo della competenza fonologica e l'avvicinamento alla lingua scritta) sono tutti elementi che costituiscono una premessa per la futura fluidità della lettura; dunque, come sostiene Maryanne Wolf, la lettura ad alta voce «costituisce uno dei migliori predittori delle abilità di leggere» (Wolf, 2009, cit. in Blezza Picherle 2013, p. 116) ed è attività fondamentale per la promozione dell'*emergent literacy*.

In conclusione, è possibile affermare che esistono certamente altre attività aventi gli stessi positivi effetti ascrivibili alla lettura ad alta voce fin qui esposti, ma «nessuna altra attività mostra una relazione molto forte con tutte queste dimensioni contemporaneamente come quella che è stata evidenziata per la lettura» (Batini, 2018, p. 58)

1.3 Il legame tra lettura ad alta voce, *literacy* ed *emergent literacy*

Oltre ai vantaggi della lettura ad alta voce già elencati nel paragrafo precedente, esiste un ulteriore effetto dell'esecuzione orale, rappresentato dall'influenza che essa ha sulle competenze di *literacy* ed *emergent literacy*, concetti a cui, nella trattazione precedente, è stato fatto solo un breve accenno. Verrà qui di seguito illustrato il legame tra lettura ad alta voce, *literacy*, ed *emergent literacy*, scegliendo di tenere questo argomento separato dagli altri benefici della lettura ad alta voce, dedicandogli un paragrafo esclusivo, perché esso rappresenta l'aspetto che più interessa questo lavoro di tesi, in quanto nel concetto di *literacy* è profondamente incluso il tema della comprensione del testo.

1.3.1 Literacy ed emergent literacy: definizioni

Per parlare di effetti della lettura ad alta voce dal punto di vista della *literacy*, occorre innanzitutto dare una definizione di questo termine e spiegare la scelta di adottare l'espressione anglosassone anziché la sua traduzione italiana di "alfabetizzazione". Questa decisione si fonda sul fatto che a partire dalla seconda metà degli anni Cinquanta del secolo scorso si ha avuto un progressivo passaggio dall'alfabetizzazione intesa come mera acquisizione strumentale di un codice scritto al concetto di *literacy*, più complesso e articolato (Batini, 2022). Quindi, la parola "*literacy*" non si traduce perfettamente con

la parola "alfabetizzazione" poiché questa include solo la capacità di leggere e scrivere, mentre "*literacy*" è un concetto molto più ampio che si riferisce alla capacità di trattare il testo scritto, capirne i significati, riassumerlo e trarne informazioni (Cardarello & Contini, 2012). Il programma PISA – *Program for International Student Assessment* – dell'OCSE – *Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico* – definisce la *literacy* come «la capacità di comprendere, utilizzare, valutare, riflettere e impegnarsi con i testi per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare attivamente alla società» (Batini, 2022, p. 71). Pertanto, il concetto di alfabetizzazione si è evoluto da una prospettiva cognitiva a una socioculturale: «ciò che un tempo era concettualizzato come l'acquisizione di un set di abilità cognitive da parte di un individuo è ora visto come una serie contestualmente fondata di pratiche sociali messe in atto in contesti particolari per specifici scopi sociali» (Serafini, 2014, p. 20).

La *literacy* non fa la sua prima comparsa, come si crede, quando i bambini effettuano l'ingresso nella scuola primaria, ma ha origine ben prima, già nella scuola dell'infanzia, nella forma di comportamenti a essa correlati che si manifestano, appunto, nel periodo prescolare, e che vanno sotto il nome di *emergent literacy*. L'*emergent literacy*, dunque, è l'insieme delle conoscenze, abilità e atteggiamenti che un bambino possiede prima di imparare a leggere e considerate precursori delle forme convenzionali di lettura e scrittura (Del Carlo, 2012). Con l'espressione *emergent literacy*, afferma Batini (2022, p.73):

> Si fa riferimento a quell'insieme di abilità che ci si attende che un bambino sviluppi, in una società fortemente alfabetizzata, prima di imparare a leggere e scrivere, per rendere la scuola più accessibile e per poi riuscire a diventare un lettore abile. Il sostegno di insegnanti, figure parentali e altre figure educative consentirà di trasformare le abilità di *emergent literacy* in abilità di *literacy*.

1.3.2 I comportamenti tipici del lettore: un affondo sull'*emergent literacy*

Whitehurst & Lonigan (1998, cit. in Del Carlo 2012) hanno descritto con precisione le componenti dell'*emergent literacy*. Esse sono:

a. L'acquisizione del linguaggio, intendendo con questo sia la conoscenza del vocabolario (ricchezza del lessico), sia la capacità recettiva e produttiva di costruzioni

sintattiche complesse, tipiche del linguaggio delle narrative e di altre forme scritte di comunicazione.

b. L'acquisizione delle convenzioni della stampa, quella che Batini (2022) chiama «consapevolezza tipografica», ossia la conoscenza dell'organizzazione materiale del libro, che può essere appresa senza che il lettore sia capace di leggere. Queste convenzioni sono, per esempio, la sequenza delle pagine da sinistra verso destra, la direzione sinistra-destra e alto-basso della stampa di ciascuna pagina, la differenza tra la copertina e le restanti pagine, la differenza tra le figure e il testo, la differenza tra parole e lettere, il riconoscimento dello spazio tra una parola e l'altra o tra un paragrafo e l'altro.
c. La conoscenza delle lettere, ossia la conoscenza dei nomi e dei suoni delle lettere (corrispondenza grafema-fonema) e la capacità di riconoscerle non solo nella carta stampata, ma anche nelle insegne, nelle etichette, nei cartelli e nelle scritte in generale presenti nell'ambiente circostante.
d. La consapevolezza linguistica, ossia «l'abilità di considerare il linguaggio come oggetto cognitivo» (Del Carlo, 2012, p. 15). In questa abilità è inclusa la già citata consapevolezza fonologica.

Date queste componenti, è possibile ora fare una rassegna di quelli che sono i comportamenti tipici del lettore che i bambini prescolari attuano e che sono inclusi nelle abilità di *emergent literacy*. Primo fra tutti, vi è l'e*mergent reading*, espressione introdotta da Marie Clay (1966, cit. in Batini 2022) per riferirsi ai primi comportamenti che i bambini piccoli hanno nell'interazione con i libri. Essa corrisponde al "far finta di leggere", tenendo in mano un libro per il verso giusto, sfogliandolo correttamente e scorrendo le parole con lo sguardo (o con il dito) da sinistra verso destra e dall'alto verso il basso, imitando ciò che probabilmente i piccoli lettori vedono fare dagli adulti. Vi è poi l'*emergent writing*, che corrisponde al "far finta di scrivere", anche utilizzando un codice fatto di segni che non sono lettere, benché vi assomiglino (Del Carlo, 2012). Certamente, sono legati all'*emergent literacy* anche tutti quei comportamenti che mostrano da parte del bambino curiosità verso il libro: il fatto che ami circondarsi di libri e frequentare le biblioteche, il fatto che tocchi i libri e li includa nei suoi giochi, il fatto che chieda all'adulto di leggere per lui e il fatto che, quando fruisce autonomamente dei libri o

quando vede del testo scritto su altre superfici (quali anche banalmente indumenti), ponga all'adulto la tipica domanda: "che cosa c'è scritto qui?".

Molto interessante risulta essere uno studio longitudinale della durata di tre anni, che ha preso in esame dei bambini dall'età di 2 anni all'età di 5.5 anni, condotto da McMunn Dooley e Matthews (riportato in McMunn Dooley, 2010), i cui risultati sono stati utili per ipotizzare delle fasi di evoluzione dell'*emergent literacy*. Il campione di riferimento preso in considerazione dagli studiosi è estremamente ristretto (i ricercatori sono entrati in due classi della prima infanzia e hanno condotto poi particolari approfondimenti su 12 bambini), dunque non si può considerare l'evoluzione di seguito descritta in termini di assolutezza, ma la si può vedere comunque come un buon punto di partenza per provare a mettere in luce l'avvicinamento dei bambini alle abilità sopra discusse. Le unità di riferimento dell'indagine sono state gli eventi correlati ai libri: sono state analizzate con cura le occasioni in cui i bambini hanno scelto spontaneamente di prendere in mano un libro. Questi eventi sono stati ordinati e codificati in quattro categorie, che si sono presentate come quattro fasi in ordine cronologico, anche se in alcuni momenti si sono sovrapposte. Le fasi individuate sono state:

1. Libro come supporto: in questa fase che si è estesa dai 2 ai primi 3 anni, i bambini tendevano a prendere i libri per usarli come oggetti di scena per giocare; venivano, cioè, trattati in modo simile ad altri giocattoli. Ciò poteva accadere in modo slegato dal contenuto del libro (quindi il bambino manipolava il libro senza fare neanche caso al suo tema centrale), o con un rapporto all'argomento del libro (gli studiosi fanno l'esempio di un libro sul personaggio Thomas the Train usato dal suo possessore come un treno sui binari).
2. Libro come invito: in questa fase che è durata dalla fine dei 2 anni fino ai 3, i bambini iniziavano a guardare ai libri non solo come oggetti fisici, ma anche come rappresentanti di un significato astratto. Sembravano riconoscere il contenuto topico del libro tramite immagini, forme e colori, infatti, a volte chiamavano i libri in base al loro argomento piuttosto che al loro titolo. Inoltre, spesso portavano i libri agli adulti e ai pari per invitarli in interazioni sociali.
3. Libro come copione: dopo il compimento dei 3 anni i bambini cominciavano a trattare i libri come copioni, memorizzando e vocalizzando i testi dei libri preferiti o con cui avevano familiarità. In questa fase, i bambini prestavano attenzione al contenuto,

all'immagine e al suono della lettura ad alta voce, usando le immagini come suggerimento per indovinare la parte scritta. Sembrava esserci un riconoscimento della stampa (i bambini puntavano una parola e pronunciavano effettivamente ciò che c'era scritto), ma in realtà si trattava piuttosto di un ricordo esatto delle parole pronunciate dall'adulto, il quale doveva aver letto quel particolare libro più volte.

4. Libro come testo: dopo il compimento del quarto anno, i bambini hanno continuato a riecheggiare le intonazioni e le inflessioni della lettura ad alta voce sentita dall'adulto e, in più, hanno cominciato a frustrarsi quando gli indizi delle immagini e quelli stampati non corrispondevano al loro ricordo e ad approssimare la lettura, correggendo le loro stesse approssimazioni a partire dai suoni iniziali delle parole scritte.

Per sintetizzare queste quattro fasi in un possibile andamento generale dello sviluppo dell'*emergent literacy*, si potrebbe parlare dell'esistenza di due distinti momenti nell'approccio dei bambini piccoli ai libri: in un primo momento (corrispondente alle prime due fasi identificate da McMunn Dooley e Matthews) i bambini usano i libri per giocare o per avviare interazioni sociali; in un secondo momento (corrispondente alle ultime due fasi), li usano dimostrando crescente consapevolezza degli scopi dei libri socialmente riconosciuti e un movimento verso la lettura convenzionale.

1.3.3 Il ruolo della lettura ad alta voce

«Le abilità che costituiscono l'*emergent literacy* possono essere sollecitate» (Batini, 2022, p.75) e sicuramente la presenza di un ambiente ricco di stimoli è d'obbligo perché questa sollecitazione avvenga. Come sostiene Del Carlo (2012, p. 16):

> L'importanza dell'ambiente nello sviluppo dell'*emergent literacy* è da molti studiosi riconosciuta e attestata. Se, da un lato […] l'*emergent literacy* rappresenta un processo che si sviluppa grazie alla compresenza e alla crescita di diverse abilità, dall'altro tali abilità non possono crescere e svilupparsi in ambienti non favorevoli.

Un elemento che deve esserci nell'ambiente perché questo possa considerarsi favorevole è, naturalmente, la lettura ad alta voce. Essa viene considerata lo strumento più potente per favorire le abilità di *emergent literacy*, che, difatti, si sviluppano precocemente e spontaneamente nel bambino quando gli vengono offerte numerose e differenti esperienze di contatto con la lettura e con i libri (Batini, 2018).

Sono molte le ricerche che dimostrano le differenze tra i bambini che provengono da famiglie socio-economicamente svantaggiate e famiglie di reddito medo-alto: i primi sono bambini che non godono spesso della lettura in famiglia e per i quali, dunque, non sono accessibili tutti i vantaggi fin qui esposti che la lettura ad alta voce è capace di offrire; i secondi, al contrario, sono quei bambini nei quali è stato possibile evidenziare i benefici della lettura ad alta voce proprio perché hanno avuto maggiori possibilità di frequentare i libri e di ascoltare storie lette da un adulto. Questa situazione non è, comunque, irrecuperabile: i sistemi di istruzione possono svolgere una funzione sostitutiva rispetto alla lettura in famiglia. La lettura ad alta voce praticata nella scuola dell'infanzia, quindi, non solo ha il potere di favorire le abilità di *emergent literacy* nei bambini, ma è anche un fattore protettivo per colmare il *gap* relativo a queste abilità determinato dalle differenti provenienze socioeconomiche. Lavorare fin dalla primissima infanzia per compensare questo divario è fondamentale per consentire anche ai bambini più sfavoriti nel contesto domestico di iniziare la scuola primaria con livelli di *emergent literacy* alti; questo a sua volta avrà la positiva conseguenza di una loro maggiore disponibilità a impegnarsi e una maggiore motivazione verso lo studio e l'apprendimento (Batini 2018, Batini 2022).

1.4 L'albo illustrato: le sue caratteristiche e la sua complessità

Dopo aver ampiamente tematizzato l'utilità della lettura ad alta voce nella prima infanzia, si cerca ora di definire quelli che sono i libri letti dagli adulti ai bambini di questa età. Gli albi illustrati, o *picture books*, sono dispositivi dotati di un loro specifico linguaggio, che si caratterizza per l'integrazione obbligatoria tra codice verbale e codice visivo. Questi due codici si intrecciano e sono interdipendenti, portando a parlare di «iconotesto». Ciò significa che il racconto si sviluppa grazie al rapporto dialettico tra parole e immagini: il significato rimbalza dalle une alle altre; dunque, le parole non possono essere esaustive senza le immagini e viceversa (Terrusi 2012, Campagnaro & Dallari 2013). Questa interdipendenza è un importante elemento per distinguere l'albo illustrato dal libro illustrato: nei libri illustrati le immagini affiancano alcune porzioni del testo con scopi principalmente decorativi e, pertanto, possono essere considerate facoltative; nei *picture*

books, invece, le immagini sono tutt'altro che facoltative, in quanto necessarie per la comprensione. Terrusi (2012, pp. 96-97) a tal proposito afferma:

> Le illustrazioni nei libri assumono una funzione diversa quando nascono come "corredo" per un testo preesistente e dunque ricoprono una funzione interpretativa, decorativa, esemplificativa, apportando magari anche un ampliamento narrativo e semantico ma seguendo essenzialmente il percorso tracciato dal testo, oppure quando nascono insieme alle parole, per concorrere alla narrazione nel corpo di un albo illustrato e per alternarsi, sovrapporsi, intrecciarsi al testo, giocando proprio sulla modalità della "doppia voce", del doppio codice verbo-visuale in contrappunto.

Queste affermazioni chiariscono che nel caso dell'albo illustrato il lavoro dell'illustratore è contemporaneo a quello dello scrittore: le immagini «nascono insieme alle parole» non dopo di esse.

Quando si parla di albi illustrati, si tende a pensare, essendo l'infanzia la destinataria privilegiata, che siano libri facili. In realtà, «leggere l'albo illustrato è un'operazione di sintesi, sfaccettata e complessa» (Tontardini 2012, p. 24). Anche Maurice Sendak (1988, cit. in Terrusi, 2012, p. 95), celeberrimo autore di *picture books,* ha messo in evidenza la complessità che contraddistingue gli albi illustrati:

> Un *picture book* non è solo ciò che la maggior parte della gente crede - un libro facile, pieno di immagini. Per me è una cosa tremendamente difficile da realizzare, molto simile ad una forma poetica complessa che necessita di sintesi e controllo continui. Bisogna riuscire a dominare costantemente la situazione per ottenere un'apparente semplicità, quella incredibile leggerezza che nasconde l'imbastitura. Come in un abito di buona fattura, basta che un solo punto salti all'occhio e hai rovinato tutto. Nel mondo dell'illustrazione non c'è, a mio avviso, niente di più intrigante.

Quello che Sendak intende dire è che nel realizzare un albo illustrato bisogna conoscere e saper mettere insieme le potenzialità dei singoli diversi linguaggi (visivo, verbale, grafico, para-testuale), arrivando a crearne uno del tutto nuovo. Infatti, «non si tratta di un libro come un altro, solo arricchito dalle figure, ma di un particolare tipo di libro con una grammatica specifica» (Barsotti, 2015, p. 210), la quale, per essere compresa, richiede un processo in cui pensiero logico e analogico vanno di pari passo. Effettivamente, il lavoro richiesto al lettore di un albo illustrato non è affatto banale: egli deve ricercare dettagli non immediatamente visibili, collegare frasi, scene, pagine in successione, avventurarsi negli spazi vuoti ritagliati fra testo e figure, che sono lì apposta

per sollecitare in lui la costruzione delle sue interpretazioni (Campagnaro & Dallari, 2013). Per capire cosa siano questi spazi vuoti, Barsotti (2015) ci porta l'esempio di un classico prodotto proprio da Maurice Sendak: *Nel paese dei mosti selvaggi* (1963, trad. it. 1999). In questo albo illustrato, è proprio grazie alla capacità di percorrere gli spazi vuoti, che il lettore può comprendere che il protagonista, Max, non compie realmente quel fantastico viaggio sull'isola dei mostri, ma lo immagina solamente; e il lettore lo comprende anche se il testo non parla esplicitamente di sogno o immaginazione. Tale comprensione, tale spazio vuoto può essere colmato grazie all'abilità dell'autore, che ha sapientemente disseminato le pagine di indizi visivi, i quali, combinandosi con il testo verbale, costruiscono una zona di intersezione semantica, dove si svolge il racconto. È inoltre da notare che questi difficili processi legati alla lettura di un albo illustrato sollecitano, oltre alle abilità di interpretazione, la formazione di tempi di attenzione più lunghi e pause riflessive, e favoriscono la capacità di porsi domande.

La complessità insita nell'albo illustrato è ravvisabile anche nella sua morfologia. Ogni parte del *picture book* merita un'analisi, perché anche gli elementi para-testuali hanno una valenza comunicativa. Di seguito sono descritti i vari elementi che costituiscono l'"anatomia" dell'albo illustrato:

a. Prima ancora della copertina, è importante parlare dei diversi formati e delle dimensioni che l'albo illustrato può assumere. Infatti:

> Il primo dato che si rileva quando si prende in mano un libro è che il libro è un oggetto […] e come tale, lo esploriamo utilizzando tutti i sensi, finanche l'olfatto. L'albo, nello specifico, ha solitamente una forma, quella di un rettangolo ma anche di un quadrato; ha uno sviluppo prevalentemente basso e largo, oppure alto e stretto; può avere degli spigoli o essere stondato agli angoli, può essere sottile o voluminoso, liscio o ruvido al tatto, può essere rigido o manipolabile, come sono i libri di stoffa. Può essere grande come un bambino o stare perfettamente nel palmo della sua mano. (Tontardini, 2012, p. 25)

   Come ci ricorda Tontardini, queste forme e materiali non sono accessori, ma possono, in alcuni casi, essere già racconto, come accade nella famosissima trilogia (*Mirror,* 2003, trad. it. 2008, *L'onda*, 2008 e *Ombra*, 2010) dell'autrice coreana Suzy Lee.
b. Elemento decisamente evidenze dell'albo illustrato è la copertina, che rappresenta il volto del libro e ha la funzione di attrarre i lettori. Essa può essere rigida o morbida, essenziale o piena di dettagli, molto o poco colorata; in ogni caso, nella maggior parte

degli albi illustrati, consiste in un'immagine continua e contiene le informazioni fondamentali sul libro, quali autore, editore e illustratore, e quelle necessarie per legge, cioè il codice ISBN e il codice a barre (queste di solito sul retro) (Terrusi, 2012). La copertina fornisce, già ad una prima occhiata, idee sul contenuto, invitando il lettore a prendere in mano quel particolare libro. Munari (1988, cit. in Terrusi 2012, p. 126) diceva che «la copertina di un libro è un piccolo manifesto e ha lo scopo di comunicare all'osservatore che, in quel libro, c'è qualcosa di interessante per lui». La copertina è, naturalmente, supporto del titolo, elemento cruciale dell'albo, che mette in evidenza la chiave didascalico-descrittiva oppure ironico-provocatoria del testo. Esistono, infatti, titoli umoristici o buffi, titoli che presentano un personaggio con un nome proprio, oppure ne anticipano una caratteristica narrativa, titoli escatologici, o che pongono un interrogativo, titoli che prefigurano storie orrorifiche, titoli evocativi o reticenti (Terrusi, 2012). Insomma, dice Terrusi (2012, p.127), «nella relazione fra il titolo e l'immagine già si mettono le basi per la declinazione di una delle formule peculiari della comunicazione dell'albo» e a questo proposito riporta l'esempio di *Il mio gatto è proprio matto*, di Gilles Bachelet (2004, trad. it. 2006), che nella copertina reca l'immagine di un elefante, mentre il titolo anticipa una storia felina; in questa contraddizione, certamente, «si configura una tensione narrativa ironica, paradossale, parodica o nonsense» (Terrusi, 2012, p.127) che coinvolgerà tutte le pagine successive.

c. Un'altra componente da non trascurare è rappresentata dai risguardi, cioè le doppie pagine, all'inizio e alla fine del libro, incollate all'interno della copertina. I risguardi richiamano in qualche modo (soprattutto attraverso i colori) la storia, introducendo il lettore nell'atmosfera emotiva del racconto e accompagnandolo ad iniziare il libro con alcune suggestioni, ma al tempo stesso senza alcun definitivo svelamento (Terrusi, 2012) Sempre Terrusi (*Ivi*, p.130), fa qualche utile esempio:

> I risguardi di *Nel paese dei mostri selvaggi* suggeriscono […] che la storia si svolge in una dimensione di selva, di giungla, di indomabile esuberanza naturale; la vegetazione, che crea il motivo su sfondo nero, ha forme puntute e potenzialmente minacciose, che ben si accordano con gli artigli dei mostri del libro. Al contrario, i risguardi di *Signorina Meier e il merlo*, che rappresentano un motivo ornamentale di carta da parati, introducono ad una storia che è domestica, intima, interiore.

Tontardini (2012) aggiunge che i risguardi possono addirittura anticipare e finire la storia. Ciò accade per esempio in *Chagrin d'ours* di Gaëtan Dorémus: questo libro,

ambientato in un'isola in cui ci sono diversi animali-re, racconta della battaglia del re orso per proteggere il suo orsacchiotto pupazzo da tutti gli altri animali-re che vogliono rubarglielo, finendo per mangiarli tutti. Il risguardo iniziale mostra la mappa dell'isola, in cui troneggiano i vari animali, tutti con una corona gialla in testa, tranne il pupazzo dell'orso, che ha la testa scoperta. L'ultima doppia pagina (il risguardo finale), invece, propone la stessa mappa con una situazione completamente diversa: i re sono diventati normali animali che si rincorrono e le corone sono tutte impilate sulla testa dell'orsacchiotto. Ecco che allora il primo risguardo era la presentazione della storia, l'ultimo è la sua vera fine. Qualcosa di simile accade anche nell'albo illustrato scelto per la conduzione dell'esperienza descritta nell'ultimo capitolo di questa tesi. Albi come questi fanno prendere coscienza di come andare diretti alla prima pagina del libro o chiuderlo subito dopo la lettura dell'ultima, possa causare la perdita di informazioni significative, compresa la reale conclusione della storia e «sarebbe un vero peccato leggere un libro con una fine che in realtà non è quella vera, solo perché lo si è abbandonato prima del tempo» (*Ivi*, p. 31).

d. Dopo i risguardi si trova il frontespizio, che reca nuovamente il titolo e spesso un'illustrazione, scontornata e sintetica. A questo punto, voltata ancora una volta la pagina, inizia la narrazione. L'unità narrativa del *picture book* è la doppia pagina, in quanto il lettore vede simultaneamente le due facciate in un solo colpo d'occhio, anche quando le illustrazioni sono in realtà indipendenti nelle facciate o quando l'immagine occupa solo una facciata, mentre l'altra è dedicata al testo verbale. La doppia pagina può avere composizioni grafiche diverse, anche differenti da una pagina all'altra dello stesso libro, a seconda del ritmo della storia: l'impaginazione «viene composta e gestita dall'illustratore e/o dal grafico, secondo criteri adeguati alla narrazione della storia» (Terrusi, 2012, p. 132). Qui assume un valore rilevante l'azione di girare pagina, che nel caso degli albi illustrati è un gesto per nulla uguale a quello che si fa per le pagine di un romanzo o di un qualsiasi altro libro. Infatti, l'atto di girare pagina definisce un tempo di fruizione, regola lo scorrimento dell'intero albo ed è fondamentale per la creazione di significato, in quanto è il momento in cui l'autore pone al lettore delle domande a cui questi cerca di rispondere proprio voltano la pagina. Ciò crea un principio di interazione tra l'autore e il lettore e tra il libro e il lettore. (Tontardini, 2012).

Il fatto che in ogni ingrediente del *picture book*, in ogni gesto legato alla sua fruizione, ci sia un significato che va oltre quello apparente rende l'albo illustrato, agli occhi di chi scrive, uno strumento estremamente affascinante.

Mantenendo l'attenzione sulla caratteristica di complessità dell'albo illustrato, non si può non parlare della sua transgenerativtà. Con questo, ci riferisce al fatto che l'albo ingloba in sé una molteplicità di generi: esistono *picture book* che hanno la struttura del giallo, della biografia o dell'autobiografia, del racconto storico, del mito, del diario di viaggio, della poesia, del racconto umoristico, del fumetto, del meraviglioso, del fiabesco e del fantasy. Pertanto, l'albo illustrato non si può definire un genere in sé, «bensì una forma che interpreta, contiene e combina elementi di genere» (Terrusi, 2012, p. 122). Ciò che l'albo illustrato incorpora, viene da esso reinventato e declinato nel suo codice specifico, dato dall'interdipendenza tra parole e immagini. Questa distinzione di generi possibilmente inclusi negli albi illustrati è possibile all'interno dei cosiddetti albi illustrati "narrativi" (o *finctional picture books*), ossia quelli che raccontano una trama e descrivono «azioni legate tra loro da consequenzialità» (Cardarello, 1995, p. 62). Ma occorre ricordare che esistono anche, e questo va ad estendere ancor di più la complessità che si sta discutendo, albi illustrati "descrittivi" (o *informational picture books*), che, invece, sono testi divulgativi per i più piccoli: libri sugli elementi naturali, sugli animali, sul funzionamento degli oggetti e tanto altro (Cardarello, 2004). Tra i testi descrittivi possono rientrare anche gli albi concettuali (o *concept books*) che si concentrano sulla presentazione di un solo concetto (per esempio solo il fiore o solo l'elefante). Inoltre, esiste un filone speciale che si può collocare a metà strada tra i testi narrativi e quelli descrittivi: i testi scriptici, chiamati così perché «si caratterizzano per la rappresentazione di un evento tipico, poco più di un copione di comportamento ordinario, familiare ai bambini» (*Ivi*, p. 44), cioè appunto uno *script*. Un testo è scriptico «quando non esistono altra trama o altri avvenimenti salienti che non siano appunto lo svolgimento canonico di quelli attesi in una determinata situazione» (*Ivi*, p. 46). Infine, un'altra grande produzione è rappresentata dai libri senza parole, i cosiddetti *silent books*, i quali, per i loro tratti distintivi, necessiterebbero di un approfondimento esclusivo, evitabile in questa sede. Ciò che importa è capire che parlare di "albo illustrato", significa parlare di un'amplissima gamma di tipologie di libri e potenzialità espressive, tant'è vero che è possibile usarlo in modo significativo a qualsiasi età: è vero che l'età prescolare è quella a cui il *picture book*

è tipicamente rivolto, ma in realtà non ha limiti in quanto a pubblico di riferimento, e la sua lettura anche dopo l'età prescolare è proficua e consigliata.

1.5 Le immagini nell'albo illustrato

Un aspetto del *picture book* che merita di essere analizzato ai fini di questa tesi è quello della potenzialità delle illustrazioni in termini di creazione di significato e comprensione della storia da parte dei bambini che interagiscono con l'albo illustrato. Questo paragrafo offrirà, approfondendo questo particolare tema, un primo quadro di riferimento preso in considerazione per l'avvio dell'esperienza diretta descritta nell'ultimo capitolo.

1.5.1 La relazione tra parole e immagini

In precedenza, si è affermato che il linguaggio degli albi illustrati si fonda essenzialmente su un'interazione tra codice verbale e visivo. È allora opportuno soffermarsi su questa interazione, esaminando i vari tipi di rapporto che possono esistere tra parole e immagini. Un primo contributo al riguardo proviene da Cardarello (1995), che identifica quattro tipi di relazione. Il primo tipo è il caso in cui la parte verbale non è altro che commento di quella visiva, dunque, «lo scritto sembra una didascalia costruita guardando le immagini» (*Ivi*, p. 96); questo caso, che potremmo anche denominare come relazione "simmetrica", è per verità piuttosto raro. Più frequente è il rapporto di integrazione parziale tra parole e immagini, per cui al testo verbale è affidata la narrazione delle azioni, mentre la parte iconica rappresenta un elemento emblematico dell'azione; in questo caso l'immagine non è del tutto speculare al verbale, ma può completarlo (per esempio, può essere che il testo verbale racconti un comportamento e quello iconico mostri un effetto conseguente a quel comportamento), per questo si può denominare questo tipo di relazione come "complementare". Un altro caso è quello in cui «l'immagine svolge splendidamente il ruolo di esemplificazione» (*Ivi*, p. 99), quindi chiarisce qualcosa che nel verbale viene espresso sinteticamente; questo è il caso di una relazione che potremmo definire "di arricchimento". Infine, l'ultimo caso è quello che porta una voluta incongruenza tra testo verbale e parte figurale, che, nella maggior parte dei casi, mira all'effetto di divertimento; questo è il caso della relazione "di contrappunto", per la quale parole e immagini dicono al lettore cose diverse, se non addirittura opposte.

Un altro contributo interessante sul tema della relazione tra parole e immagini negli albi illustrati, è quello di Nikolajeva e Scott (2006, cit. in O'Neil 2011), che riprende, per certi versi, la distinzione appena osservata di Cardarello. Anche i due studiosi hanno descritto quattro modalità di base dell'interazione. La prima modalità è quella del rinforzo, ossia una situazione in cui le illustrazioni sono utili al lettore principiante come spunti per richiamare nuovi vocaboli o per sostenere la descrizione verbale di personaggi e ambientazioni. La seconda modalità è quella della descrizione: in questo caso l'uso degli elementi espressivi dell'arte, come il colore, la linea, la forma e la composizione, può migliorare la comprensione del lettore della storia raccontata a parole, fornendo una descrizione supplementare dell'ambientazione, del personaggio e del tono; O'Neil porta l'esempio di *Heckedy Peg* di Audrey Wood (1987), in cui le scene di vita familiare sono immerse in una luce dorata, mentre quando appare la strega i toni e i colori si fanno più scuri: in nessun punto la famiglia è caratterizzata a parole come felice e affettuosa e da nessuna parte la strega è verbalmente descritta come malvagia, ma questi aspetti possono essere compresi grazie agli elementi cromatici delle immagini. La terza modalità è quella della reciprocità, una relazione per cui le immagini forniscono molti più dettagli sui personaggi o sull'ambientazione, che vanno ben oltre la descrizione verbale. Ancora, O'Neil fa un esempio: nel libro *Hansel and Gretel* di Rachel Isadora (2009), il testo racconta la storia, che tutti conoscono, di due bambini che vengono abbandonati nella foresta dai genitori e scoprono una casa di caramelle abitata da una strega affamata, ma solo le illustrazioni collocano il racconto in Africa, raffigurando i personaggi con abiti e copricapi in stile africano e con toni della pelle scuri. L'ultima modalità descritta da Nikolajeva e Scott è quella dell'instaurazione, con cui intendono la situazione in cui le immagini portano con sé una storia parallela, che amplia o contraddice quella raccontata con le sole parole; in questo caso l'esempio calzante, portato da O'Neil, è quello di *My Friend Rabbit* di Eric Rohmann (2002), in cui, già nelle prime due aperture, si trovano le frasi pronunciate da Mouse, uno dei due protagonisti: «Il mio amico Rabbit ha buone intenzioni. Ma qualunque cosa faccia, dovunque vada, i guai lo seguono» (Rohmann, 2002, cit. in O'Neil 2011, p.214). Tali affermazioni sono accompagnate dall'immagine di Rabbit e Mouse che guardano tristemente in alto, perché l'aeroplano giocattolo di Rabbit si è incastrato su un albero. L'espressione «i guai lo seguono» potrebbe descrivere un esito qualsiasi, sono solo le illustrazioni che dicono realmente cosa è successo.

Anche Valentino Merletti si è espressa sul tema, elencando alcune funzioni possibili che le figure possono avere nei libri genericamente definiti "illustrati", e negli albi illustrati in particolare. Secondo l'autrice, le figure possono avere una semplice funzione decorativa, per cui l'immagine decora la pagina del libro, ma non ha nessun rapporto con il testo scritto in essa; oppure possono avere una funzione descrittiva, per la quale l'immagine descrive ciò che viene detto nel testo: è una funzione «indispensabile nei primi libri-dizionario, negli alfabetieri, nei *concept books* e, in generale, nei libri di divulgazione» (Valentino Merletti & Tognolini, 2015 [2006], p. 46); c'è poi la funzione di rinforzo dell'atmosfera della storia: l'immagine ha questa funzione quando l'illustratore usa specifiche tecniche riguardanti il colore, il medium, la dimensione, il punto di vista privilegiato ecc.; oppure esiste la funzione di ambientazione storica, che si ha quando le immagini collocano la storia in un tempo e in un luogo, mentre invece la parte verbale non lo fa; ancora, c'è la funzione di ribaltamento ironico, quando le immagini smentiscono quanto affermato dalle parole; le immagini possono anche «rendersi complici del lettore, informandolo di eventi che il protagonista della storia non conosce e generando, quindi, a seconda dei casi, situazioni di suspence o di comicità» (*Ivi*, p. 47). Per finire, Valentino Merletti descrive anche situazioni in cui le immagini si assumono la responsabilità di rendere comprensibile una storia che altrimenti non lo risulterebbe, fino ad arrivare alla situazione in cui le immagini eliminano completamente il testo e raccontano da sole la storia, nei *silent books*.

Le tante tipologie di interazione tra testo e immagine, e in particolare alcune di esse, come quella di complementarità, quella di arricchimento e quella di ribaltamento ironico, evidenziano che il codice visivo assume un ruolo importante nell'attivazione del processo di lettura, in quanto concorre a raccontare la storia e, dunque, al lettore che ascolta o legge autonomamente il testo verbale, è richiesto di "leggere" contemporaneamente le immagini. (Cardarello, 1995, Valentino Merletti & Tognolini, 2015 [2006]). Il fatto che anche le immagini vadano "lette" può costituire un appiglio alla comprensione della storia per i più piccoli, ma anche essere causa di alcune difficoltà.

1.5.2 Vantaggi *versus* problemi di comprensione delle immagini

È certo che le immagini, negli albi illustrati, sono fondamentali in primis per il loro ruolo nell'attivare l'interesse del lettore bambino, che, in mancanza di illustrazioni,

probabilmente non degnerebbe neanche di uno sguardo il libro. Questo è un primo elemento che, per quanto possa sembrare banale, rende la presenza delle immagini decisamente importante. Un secondo elemento è il fatto che «l'immagine è comunemente ritenuta un fattore di grande facilitazione per la comprensione delle storie» (Cardarello, 2004, p. 90), perché, ovviamente, per un bambino che ancora non conosce il codice scritto, è possibile dare un senso a un'illustrazione, mentre non lo è affatto darlo a una serie di segni alfabetici. Le immagini «parlano il linguaggio concreto della percezione visiva e sono dunque "naturalmente" intelligibili anche per i più piccoli» (Ivi, p. 168). Effettivamente, per il bambino piccolo, il primo approccio al mondo esterno è tutto visivo: «prima impara a riconoscere, a distinguere, ad etichettare visivamente gli oggetti circostanti e solo in seguito dà loro una esplicita denominazione» (Serra, 2021, n.p). Che le immagini sostengano la comprensione ce lo dimostra anche una ricerca condotta da Bertolini e Corni (2019), che ha coinvolto 23 bambini di 5 anni di una scuola dell'infanzia paritaria della provincia di Modena. Il lavoro di ricerca ha cercato di capire se un intervento di sollecitazione della comprensione centrato sul solo impiego di sequenze di immagini potesse incrementare la capacità di comprensione non soltanto di testi visivi, ma anche di quelli verbali. La metodologia della ricerca è stata la seguente: per prima cosa a tutti i bambini è stato proposto il TOR (Test di Comprensione del Testo Orale - Levorato *et al.*, 2007), uno strumento standardizzato per l'accertamento della comprensione del linguaggio orale. In seguito, i bambini sono stati divisi in due gruppi: uno sperimentale, composto dai 12 bambini che avevano ottenuto i punteggi più bassi al TOR, e uno di controllo, costituito dai restanti 11 bambini che avevano mostrato buone capacità di comprensione nella prova iniziale. Il gruppo sperimentale ha poi partecipato a 9 incontri di sollecitazione, durante i quali venivano presentate ai bambini brevi sequenze di immagini che narravano una storia. A ogni incontro, sono state proposte immagini diverse, ma sempre con il medesimo copione di lavoro, che prevedeva una prima esplorazione, poi la verbalizzazione, la ricapitolazione, un approfondimento e infine una conclusione. Al termine della sperimentazione, il gruppo sperimentale e quello di controllo sono stati sottoposti nuovamente al TOR. Dall'analisi dei dati raccolti si è evidenziato che l'intervento sperimentale ha migliorato la comprensione del testo verbale orale, infatti, i bambini del gruppo sperimentale hanno ottenuto un punteggio medio maggiore rispetto a quello ottenuto nel pre-test. La ricerca si poneva anche un'ulteriore

domanda, ossia se i risultati si sarebbero mantenuti nel tempo. Pertanto, a distanza di due anni, quando i bambini partecipanti erano nella seconda classe della scuola primaria, sono stati sottoposti nuovamente al TOR. Dal confronto dei dati raccolti da questa seconda sperimentazione, si è potuto osservare che il gruppo di controllo ha mantenuto invariati i propri punteggi medi e questo è stato interpretato come un segnale della persistenza e dell'efficacia dell'intervento. Una ricerca di questo tipo dimostra che, per certi versi, ci sono analogie tra i processi di comprensione del testo visivo e i processi di comprensione del testo verbale e, dunque, le immagini possono essere un conveniente strumento per stimolare questi primi processi nei bambini della scuola dell'infanzia. In particolare, come afferma Cardarello (1995, p. 103):

> L'immagine svolge un ruolo cruciale quando abitua a cercare la coesione e la coerenza […]. Il vantaggio per il bambino prescolare sta nel fatto che egli può fare esperienza di testualità *prima di saper leggere*, e cioè esercitando sulle immagini la sua operazione di "connettere e dare significato".

Anche se, come si è affermato, la presenza delle immagini è utile nel favorire l'avvicinamento del bambino alla storia narrata in un particolare albo illustrato, non si deve credere che la decodifica delle illustrazioni sia un'operazione semplice e immediata, in quanto sono numerose le convenzioni che stanno alla base della decriptazione dell'immagine; per dirne una: per riuscire ad interpretare un'immagine raffigurante, ad esempio, un uomo, il bambino deve capire che, appunto, quello che vede non *è* un uomo, ma *rappresenta* un uomo. (Nodelman, 1999, cit. in Serra 2021, n.p.). Si tratta di un'operazione mentale di scarto tra realtà e imitazione, che il bambino può realizzare se gli si fornisce il giusto tempo e se ha a disposizione un'adeguata quantità di immagini da analizzare. Se la decodifica di un'immagine può essere complessa, si può immaginare come ancor più difficile risulti l'integrazione dei dati visivi e verbali insieme. Un'interessante ricerca di Levorato e De Zuani (1985, cit. in Cardarello 1995), che ha coinvolto bambini di età compresa tra 5 e 8 anni, lo ha dimostrato a partire dall'esposizione a storie, e successiva richiesta di un loro ricordo, presentate in due condizioni sperimentali diverse: alcuni bambini ascoltavano la storia con le vignette mostrate al momento della lettura ed esse venivano poi ripresentate al momento della riproduzione verbale, altri bambini ascoltavano la storia con le vignette mostrate solo durante la lettura, ma non venivano loro ripresentate al momento della riproduzione

verbale. Un gruppo di controllo, invece, veniva esposto direttamente all'ascolto della storia senza vignette. Risultò che i bambini di 5 anni che avevano ascoltato il testo senza vignette avevano un ricordo migliore di quelli che lo avevano ascoltato con le vignette. Ciò dimostrerebbe la difficoltà dei più piccoli ad integrare informazioni visive e verbali, al punto che la presentazione solo orale di un testo risulterebbe facilitare la comprensione più di quella mista. Nonostante la ricerca in questione sia ormai piuttosto datata, rimane un buon punto di riferimento per affermare che l'integrazione dei dati visivi e verbali è «un'abilità da apprendere piuttosto che un'abilità scontata» e che «anche l'immagine va letta e presenta problemi di lettura» (Cardarello, 1995, p.187).

Quali sono questi problemi di lettura? Oltre a quelli già menzionati, si possono individuare (Cardarello, 1995).:

a. Il riconoscimento dell'*identità* dei personaggi: riconoscere che quello raffigurato è un determinato personaggio non è necessariamente così semplice. È, infatti, un'operazione affidata sia alla capacità di disegnare dell'illustratore, sia al lavoro di integrazione del lettore, che con l'ausilio delle sue conoscenze sul mondo, costruisce il significato della figura.
b. Il riconoscimento delle *azioni* dei personaggi: anche capire da un'immagine che cosa sta facendo un personaggio non è sempre facile. Ci sono casi in cui addirittura l'immagine rappresenta solo gli effetti di una condotta, pertanto, l'azione svolta è totalmente da inferire a partire da alcuni indizi.
c. Il riconoscimento della *dimensione temporale*: ancora meno immediata può essere la comprensione delle catene comportamentali dei personaggi e del susseguirsi delle sequenze di immagini in quelli che sono i rapporti di causa-effetto tra gli eventi intercorsi.
d. Il riconoscimento degli *stati d'animo* dei personaggi: questi sono spesso incompresi dai bambini a causa del fatto che «raramente l'immagine riesce a esprimere stati d'animo complessi dei personaggi, che non siano le più elementari emozioni, come pianto e riso, e meno che mai può dare consistenza a intenzioni, progetti e stati psichici» (Cardarello, 2004, p. 116). Una tale incomprensione va a discapito dell'interpretazione dell'intera storia, in quanto, nella maggior parte dei casi, sono proprio i sentimenti dei personaggi a muovere le azioni successive.

Lo scopo di questa trattazione è mettere in luce il fatto che le figure possono rappresentare un ausilio alla comprensione, ma vanno comunque assunte, anch'esse, come una componente sulla quale esercitare abilità di decodifica e di integrazione con il testo verbale. L'immagine, dunque, non va intesa come supporto garantito alla comprensione del testo, perché le abilità sopra citate non sono automatiche nel bambino, ma sono anche esse da perseguire (Cardarello, 1995). «Il senso del libro non è un senso innato, naturale, ma culturale, e così il senso dell'immagine, un senso che si educa e allena» (Terrusi, 2012, p. 113), non a caso si parla sempre più anche di alfabetizzazione visiva (o *visual literacy*).

Per concludere, è possibile affermare che, così come il linguaggio verbale dovrebbe rispondere ad alcuni criteri per essere adatto ai più piccoli, allo stesso modo, quello iconico non è esente dal dovere di essere chiaro e accessibile. In questa sede, è sufficiente dichiarare che anche le immagini vanno lette e comprese; nei prossimi capitoli, invece, sarà possibile chiarire anche quali siano i criteri di comprensibilità e le strategie per facilitare la comprensione delle immagini, dei testi e degli albi illustrati in generale.

CAPITOLO 2: La comprensione del testo e l'età prescolare

Si concentrerà ora l'attenzione sulla dimensione della comprensione, la quale è spesso ingiustamente sottintesa quando si parla di lettura ai bambini. Come afferma Cardarello (2004, p. 24):

> La possibilità di condividere emozioni, immaginare scenari o eventi, elaborare insieme significati e sentimenti riposa su una capacità, minima certo, di elaborare i segni (visivi e verbali) di cui è fatta la storia o il testo e di coglierne la successione, le motivazioni, gli snodi narrativi.

Tale «capacità di elaborare i segni» è proprio la comprensione. Senza di essa non si può ricavare dalla lettura un'autentica esperienza di ascolto piacevole e che arricchisca il bambino, ma al massimo «momentanee stimolazioni piacevoli […] destinate a non radicare nessun rapporto peculiare con il libro e la lettura» (*Ivi*, p. 26). Se dal grado di comprensione della storia da parte del bambino dipende l'autenticità della sua esperienza di lettura ad alta voce, è chiaro che l'aspetto della comprensione non dovrebbe essere ignorato; ma spesso succede e, se accade, è soprattutto perché gli adulti, comprendendo in modo abbastanza immediato ciò che leggono per i bambini, danno automaticamente per scontato che ciò valga anche per il loro pubblico di giovanissimi. Gli adulti in questione non lo fanno apposta, ma, per quanto involontariamente, hanno la tendenza a considerare i libri letti nelle scuole dell'infanzia (e anche oltre, nella scuola primaria) come dei "libri facili", non considerando il fatto che in realtà ciò che è semplice da capire per un adulto, non lo è necessariamente allo stesso modo per un bambino. Fare luce sugli elementi che contraddistinguono la comprensione può aiutare a prendere consapevolezza della differenza esistente tra il modo di attribuire significato al testo di un adulto e quello di un bambino piccolo. Lo scopo di questo capitolo è allora quello di illustrare come funziona la comprensione, descrivendone i principali meccanismi, per poi esplorare, sulla base di tali processi, i criteri che rendono un libro comprensibile.

2.1 I meccanismi della comprensione

Per parlare del funzionamento della comprensione, occorre innanzitutto definirla. Bertolini e Corni (2019, p. 35) affermano che: «comprendere un testo significa estrapolare

i significati principali che esso veicola e i legami temporali e causali tra tali informazioni». Questa estrapolazione rappresenta un compito complesso non solo in tenera età, ma anche in soggetti più grandi; lo dimostrano alcune indagini INVALSI (2015, cit. in Bertolini & Corni 2019) che sottolineano come molti studenti quindicenni italiani abbiano grosse difficoltà di comprensione. Le difficoltà derivano dal fatto che la comprensione coinvolge diverse operazioni cognitive, le quali implicano un ruolo attivo da parte del lettore. Ciò significa che la lettura è un processo interattivo perché il lettore, di qualsiasi età egli sia, deve cooperare per comprendere il racconto (Blezza Picherle, 2013). Tale cooperazione da parte del lettore si esplica nella realizzazione di due tipi di integrazioni, descritte nello specifico nei paragrafi che seguono: l'integrazione delle conoscenze del lettore e l'integrazione tra le informazioni del testo.

2.1.1 L'integrazione delle conoscenze del lettore

Il primo processo della comprensione è l'operazione automatica di ricorso a ciò che il lettore già sa e conosce, cioè alle sue conoscenze pregresse, dette conoscenze «enciclopediche»[1]. Il testo, infatti, non esprime mai tutto ciò che occorre per capirlo, ma lascia implicite molte informazioni che l'autore considera disponibili nella mente del lettore. La comprensione, quindi, passa per l'integrazione tra le informazioni fornite dal testo e quanto c'è di pertinente ad esso nella memoria del lettore: se nella memoria del lettore non c'è nulla che si colleghi a quanto sta leggendo, allora non capisce il testo. Per spiegare questo passaggio, Cardarello riporta un esempio classico: se un testo dice che "Franco è stato due ore sotto la pioggia senza ombrello", il lettore può comprendere veramente questa informazione solo se ha delle conoscenze pertinenti riguardo al fatto che la pioggia bagna e che l'ombrello è un oggetto che serve per ripararsi dalla pioggia e, dunque, impedire di bagnarsi. Se il lettore ha queste conoscenze «enciclopediche», può combinarle con quelle date dal testo fino a capire che Franco si è bagnato, e così la sua mente trasforma in modo immediato e automatico la frase "Franco è stato due ore sotto la pioggia senza ombrello" nella frase più trasparente "Franco si è bagnato". Il lettore ha così prodotto un'inferenza, e di preciso un'inferenza enciclopedica, ossia ha prodotto

[1] Nota: per la stesura di questo sottoparagrafo ci si è basati sulle citazioni e le informazioni provenienti da Cardarello (2004) e Cardarello & Bertolini (2020).

un'informazione non scritta esplicitamente nel testo ma implicata e generata da esso a partire dalla presenza nella sua memoria a lungo termine delle conoscenze di riferimento.

È importante sottolineare che le conoscenze «enciclopediche» attivate durante il processo di comprensione non si trovano nella memoria del lettore in modo casuale, ma sono ben strutturate: nella memoria a lungo termine, e più esattamente nella memoria semantica (ossia quella parte della MLT a cui si ricorre senza rendersene conto, quindi ad accesso automatico), le conoscenze pregresse sono organizzate in schemi (o *frame*) e script. Gli schemi sono reti di significato abbastanza stabili nella mente che si rendono automaticamente disponibili quando si incontra una parola. Possono anche essere definiti come insiemi di concetti e informazioni collegate, o come ragnatele di conoscenze che si richiamano e sono connesse tra loro. Per esempio, se si incontra la parola "pentola" automaticamente si attiva nella mente uno schema che comprende concetti quali "cucina", "fuoco", "acqua", "pasta" ecc. Gli script (letteralmente "copione"), invece, sono tipi particolari di schemi connessi a episodi concreti: lo script è la conoscenza di certe situazioni nel loro svolgimento ordinario, con la loro serie di azioni, oggetti ed eventi ricorrenti. Per esempio, lo script dell'"andare al ristorante" è una conoscenza che contiene tutte le informazioni circa ciò che succede quando si va in un ristorante: vi si va per mangiare, si scelgono i cibi dal menu, vi sono dei camerieri, alla fine si paga il conto ecc. Gli script servono per orientarsi nella vita, per comportarsi "adeguatamente" e avere aspettative adeguate alle situazioni, ma servono anche per capire i testi: quando si legge un libro (o, nel caso di un bambino piccolo, lo si ascolta), si fanno intervenire sistematicamente gli script in possesso per comprendere ciò che il testo non dice chiaramente. Se, per esempio, il testo dice che un personaggio va al ristorante e prima di uscire paga il conto, grazie al possesso dello script dell'andare al ristorante, il lettore può facilmente intuire che, tra le due azioni menzionate, il personaggio ha svolto anche quella (non menzionata) di mangiare. Nell'infanzia gli script rappresentano la prima e più elementare organizzazione concettuale. La loro quantità è, naturalmente, dipendente dalle esperienze del bambino; è, dunque, importante permettere ai più piccoli di fare tante esperienze, varie e ripetute, così da aiutarli a possedere e organizzare mentalmente quanti più script possibili.

Schemi e script non sono immutabili nella mente di una persona, ma includono progressivamente delle varianti: essi, specialmente per i bambini, sono in formazione,

cioè capaci di cambiare e arricchirsi con l'esperienza. È dal fatto che si hanno schemi e script analoghi, condivisi in una certa cultura, che dipende la possibilità di intendersi con gli altri e di comprendere i testi: schemi e script stanno alla base del processo inferenziale, permettendo di colmare impliciti e non detti.

In sintesi, il primo meccanismo della comprensione consiste nella produzione di inferenze enciclopediche a partire dalle conoscenze, che siano pertinenti con il testo, che il lettore ha già e a cui fa ricorso automaticamente. Queste conoscenze si trovano nella memoria a lungo termine sottoforma di schemi e script e sono indispensabili per attribuire significato a ciò che si sta leggendo o ascoltando.

2.1.2 L'integrazione tra le informazioni del testo

Cardarello (2004, p. 48) spiega che:

> Se il primo processo che attiviamo per capire un testo è quello di collegare le parole alle nostre conoscenze enciclopediche, l'altro processo basilare è quello che facciamo quando mettiamo in connessione due o più "informazioni" che sono presenti nel testo. Ancora una volta capire vuol dire produrre delle informazioni che non sono dette esplicitamente, ma che nascono mettendo in relazione quanto viene detto prima e quanto viene detto dopo.

Mentre le prime integrazioni, derivando dalle conoscenze pregresse, erano state chiamate inferenze «enciclopediche», queste sono integrazioni entro il testo e quindi sono chiamate inferenze «testuali». Le inferenze testuali sono quelle a cui ci si appella per capire, per esempio, che si sta parlando di uno stesso personaggio anche se si usa un pronome al posto del suo nome; ma soprattutto, le inferenze testuali aiutano a mettere in relazione due frasi consecutive, o anche lontane tra loro, stabilendo tra esse un rapporto, che può essere di causa-effetto, oppure temporale. Per esempio, se si legge che un "elefante era infelice" e subito dopo si legge la frase: "aveva un naso piccolissimo", si tende a fare un'inferenza secondo cui "l'elefante era infelice *perché* aveva un naso piccolissimo". Anche questo tipo di integrazioni derivano dall'esperienza e, in particolare, dall'esperienza del principio di coerenza e coesione dei testi: se si è abituati a seguire testi (anche orali) coesi e coerenti, ci si aspetta un discorso connesso (*Ivi*).

I bambini possono imparare precocemente queste fondamentali regole che stanno alla base della competenza testuale grazie all'esposizione a un certo tipo di comunicazione da parte degli adulti e grazie alla familiarità con i testi narrativi. Questi

ultimi, infatti, sono i testi per eccellenza caratterizzati da una serie di eventi collegati tra loro, pertanto, in essi il principio di coerenza è ancora più decisivo: «è talmente forte e vistoso da aver suggerito a diversi studiosi e narratologi l'esistenza di un canovaccio delle storie che si ripete come una regola» (*Ivi*, p. 50). Cardarello ricorda che il primo ad avere ideato un canovaccio simile è stato, negli anni '60, Propp che aveva analizzato le fiabe russe. Successivamente, la psicologia cognitivista ha ipotizzato l'esistenza di uno schema mentale, proprio come gli schemi (o *frame*) menzionati in precedenza, relativo specificamente alle narrative: «tra i tanti schemi in cui si organizza la conoscenza nella mente ne esiste uno specifico, deputato alla comprensione, e alla produzione, delle storie» (Cardarello, 1995, pp.76-77). Questo schema, denominato «schema delle storie», rappresenta la conoscenza formale della cosiddetta «grammatica delle storie» proposta da Stein e Glenn. La «grammatica delle storie» è un modello secondo il quale ogni storia è costituita da un *ambiente* e da un *episodio* e quest'ultimo, a sua volta, si compone di:

1. *Evento iniziale*: qualunque avvenimento nuovo che modifica la situazione e che produce una risposta da parte di un personaggio.
2. *Risposta interna*: stato d'animo del personaggio e molla per un piano d'azione.
3. *Tentativi*: messa in atto del piano d'azione da parte del personaggio per arrivare alla soluzione del problema.
4. *Conseguenza*: ciò che accade dopo i tentativi del personaggio.
5. *Reazione*: stato d'animo del personaggio determinato dalle conseguenze dell'azione.

Questa «grammatica delle storie» è «un modo formale di rappresentare uno svolgimento narrativo tipico ed elementare, i cui contenuti specifici sono infiniti, tanti quanti le storie che si possono leggere e raccontare» (Cardarello, 2004, p. 53). È, insomma, una struttura generale applicabile a tanti testi narrativi specifici. Il possesso di uno schema della storia che riprenda tale struttura «determina molto precocemente le aspettative e orienta le integrazioni della storia da parte del lettore» (*Ibidem*), quindi è utile alla comprensione tanto quanto il possesso di altri schemi e script.

Per concludere, il secondo meccanismo della comprensione è la produzione di inferenze testuali a partire dall'integrazione tra parti del testo, che il lettore realizza quasi inconsapevolmente semplicemente per il fatto che è abituato all'esposizione e al rispetto

delle regole di coerenza e coesione tipiche dei testi e perché ha una certa confidenza con la struttura canonica di quei particolari testi detti testi narrativi.

2.2 I criteri per la comprensibilità dei libri per l'infanzia

Nel paragrafo precedente ci si è occupati di capire quali azioni cognitive del lettore entrano in gioco ai fini della comprensione quando legge (o ascolta) una storia. Data l'esistenza di tali azioni cognitive, è ragionevole pensare che i libri debbano possedere alcune caratteristiche che vadano incontro ai processi di funzionamento della comprensione. Di seguito si discuteranno queste caratteristiche [2].

2.2.1 L'accessibilità del tema

In precedenza, si è affermato che la comprensione passa per l'integrazione, effettuata dal lettore, tra ciò che il testo dice e le conoscenze enciclopediche che lui ha già. Da questo primo processo della comprensione deriva direttamente il primo criterio di comprensibilità: ciò di cui parla il libro che viene letto ai bambini, il suo "tema", deve essere attinente alle conoscenze enciclopediche possedute dai piccoli ascoltatori, così da essere "accessibile" per loro. Con "tema" ci si riferisce all'argomento di cui tratta il libro, che, per la verità, è molto facile da identificare nei testi descrittivi, dove a volte è il titolo stesso a stabilirlo (se si prendono in considerazione titoli come "L'acqua" o "Il vento"), mentre è assai di più complessa definizione per i testi narrativi. Per questi ultimi, potremmo dire che il tema è dato dal tipo di scopi e movimenti del personaggio principale; per esempio, in *Elmer: l'elefante variopinto* (McKee, 1989, trad. it. 1990) il tema è quello del sentirsi diversi e, dunque, cercare di diventare uguali agli altri. Con "accessibile" ci si riferisce invece a qualcosa con cui si ha familiarità, perché se ne ha in qualche modo esperienza. L'accessibilità del tema, allora, nel caso dei testi narrativi, è legata al grado di vicinanza tra gli scopi o le aspirazioni dei personaggi e le esperienze dei bambini. Questo non vuol dire che il bambino deve aver fatto esperienza diretta dello scopo dei personaggi affinché il testo si possa considerare per lui accessibile, ma significa che il bambino deve essere in grado di intendere quello scopo, cioè che abbia per lui un qualche significato. Per esempio, nella favola tradizionale de *I tre porcellini* lo scopo dei personaggi principali

[2] Nota: per la stesura di questo paragrafo (e sottoparagrafi) ci si è basati sulle citazioni e informazioni provenienti da Cardarello (1995), (2004)

è quello di non farsi mangiare dal lupo, e, di certo, nessun bambino si è mai trovato concretamente in una situazione in cui abbia avuto paura di essere mangiato da un lupo, ma, pur non avendone avuto esperienza, tutti i bambini possono facilmente capire e sentire questa paura. Sostanzialmente, si tratta di fare attenzione a che il libro che si sceglie per la lettura ai bambini non contenga il richiamo in modo implicito a un reticolo di conoscenze enciclopediche che i bambini non hanno ancora. Cardarello riporta un esempio per illustrare cosa accade se il testo letto si collega a schemi e script che il bambino non ha in memoria: in una raccolta di racconti intitolata *Dieci storie di animali* (Laussade, s.d.) se ne trova uno che parla di una rana di nome Sidonia, la quale ha due cuccioli: un maschio e una femmina. Uno dei due, la femmina esattamente, ha qualcosa di strano: non è verde, ma bianca. Ciò è considerato come una sciagura per la comunità delle rane, infatti, dopo che il consiglio delle rane più anziane si è riunito, la decisione presa è quella di allontanare la piccola difforme. Il fatto che il colore della rana è giudicato evento tanto eccezionale da essere ritenuto prodigioso non è però esplicitato nel testo; è piuttosto uno di quegli aspetti che rimangono impliciti perché considerati disponibili nella mente del lettore. Ma in questo caso non è così: i bambini non hanno lo schema che il nuovo nato, se diverso, viene ritenuto per oscure ragioni minaccioso e deve essere allontanato dalla comunità. Questa conoscenza enciclopedica, implicata senza essere espressa, ricopre un ruolo importantissimo perché rappresenta l'evento iniziale della storia, a cui seguono tutti gli altri; eppure, è una conoscenza che i bambini non hanno e, di conseguenza, non solo non capiranno l'evento iniziale, ma faranno fatica a comprendere anche tutto il resto della storia. Insomma, i bambini con molta probabilità capiranno ben poco da questo racconto perché il testo fa leva su schemi che loro non possiedono.

Date queste considerazioni, si può affermare che il primo elemento da considerare quando si sceglie un libro per una lettura ad alta voce ai bambini è che «quanto più il tema sarà familiare ai bambini, tanto più si potrà presumere la messa in atto di conoscenze e aspettative pertinenti […]. Viceversa se sono implicati temi sconosciuti ai bambini, i rischi di sostanziale incomprensione sono maggiori» (Cardarello, 2004, p. 43).

2.2.2 L'aderenza alla grammatica delle storie

Si è detto che il secondo processo della comprensione è dato dalle integrazioni che il lettore fa tra le parti del testo, e che tali integrazioni sono facilitate dall'esistenza, nella mente del lettore, di uno schema delle storie omogeneo alla «grammatica delle storie» di Stein e Glenn. È facile intuire che, allora, un secondo criterio della comprensibilità di un testo è quello che esso segua la grammatica delle storie canonica. Il fatto che il testo segua una grammatica canonica e il fatto che il lettore possiede uno schema delle storie si influenzano reciprocamente, in positivo, per consentire la comprensione. Infatti, di fronte a un testo che segue una grammatica canonica, il lettore può applicare il proprio schema delle storie e cioè può attivare i propri processi cognitivi: dinanzi a una storia aderente alla grammatica «è più agevole avere aspettative pertinenti e riconoscere gli snodi cruciali» (Cardarello, 2004, p. 54); per esempio «dalla risposta interna possiamo aspettarci dei tentativi del protagonista, così come osservando i tentativi possiamo inferire la risposta interna che li motiva» (Cardarello, 1995, p.77). Per queste ragioni, le storie che aderiscono alla grammatica canonica sono definibili come «narrative forti». Al contrario, i testi che non seguono la grammatica canonica sono caratterizzati dalla presenza di azioni che si susseguono senza una particolare coerenza; accadimenti connessi tra loro ma non identificabili come storia a causa della mancanza dell'*evento iniziale* e delle categorie successive. Questi testi, secondo Cardarello (2004, p. 63):

> Probabilmente non inducono nel lettore la ricerca del collegamento tra gli eventi, né domande circa il "perché" di quanto accade. Sollecitano in misura minore, o anche nulla, la costante integrazione degli eventi e la elaborazione della sequenza secondo vincoli dati, nel senso che essi consentono o incoraggiano una lettura come giustapposizione di microeventi e pertanto una lettura "sconnessa".

In conseguenza di ciò, le storie che non aderiscono alla grammatica canonica, hanno sicuramente altri vantaggi (soprattutto legati alla qualità delle illustrazioni), ma sono «narrative deboli» per la comprensione.

Va sottolineato che, nonostante quanto esposto fin qui, si registra una sempre più scarsa presenza di storie canoniche e una sempre maggior frequenza di pubblicazioni di libri per bambini che non seguono la grammatica delle storie, quindi di «narrative deboli». Quello che accade in molti libri è infatti che le attività o i progetti di azione dei personaggi non sono in un rapporto di consequenzialità secondo cui un evento precedente determina

quello successivo, e non sono mossi da un "fatto nuovo" (l'*evento iniziale*) che porta il protagonista a ideare una soluzione del problema. Piuttosto, le azioni presenti sembrano essere segnate dal mero scorrimento del tempo, rendendo i personaggi passivi al succedersi degli avvenimenti. Ancora più frequente è il caso di libri che sono conformi alla grammatica in tutto, eccetto per l'assenza della categoria dei *tentativi*. Si tratta di storie che presentano un *evento iniziale* che causa un cambiamento e crea problemi al protagonista, ma la soluzione non viene raggiunta grazie ai piani e alle azioni intenzionali del personaggio (anzi, in alcuni casi, i piani non vengono nemmeno mai formulati), bensì per effetto di un caso fortuito. Anche in questo caso ci si trova davanti a personaggi meno attivi, più soggetti agli eventi che impegnati a modificarli, quindi pazienti piuttosto che agenti.

La presenza di contrasti con la grammatica canonica può costituire un problema di comprensione quando il bambino ha un consolidato schema delle storie. Allo stesso modo, però, anche un testo che aderisce alla grammatica delle storie può non essere pienamente compreso se il bambino non ha sufficiente esperienza dello schema delle storie. Quest'ultimo, infatti, affinché sia presente in memoria, ha bisogno di esperienza; se essa non c'è, entra in gioco un altro criterio della comprensibilità dei libri, che verrà discusso nel paragrafo che segue: l'esplicitazione dei passaggi cruciali.

2.2.3 L'esplicitazione dei passaggi narrativi cruciali

Ci sono testi che rispondono bene a entrambi i criteri visti fin qui (propongono un tema accessibile per i bambini e manifestano una riconducibilità alla grammatica di Stein e Glenn), ma vi si ravvisa comunque un problema di comprensione, che sta nel modo in cui i passaggi narrativi sono espressi o, meglio, nella chiarezza con cui vengono enunciati. La mancanza di esplicitazione può causare difficoltà nella comprensione, soprattutto quando riguarda la categoria della *risposta interna*, dato che questa è la molla da cui parte il senso di tutto il resto della storia. Un esempio calzante, riportato da Cardarello, è la storia di *Nonno Tommaso* (Zavřel, 1992): essa racconta di un nonno molto amato dai nipoti, che, improvvisamente, viene sottratto dalla famiglia perché il sindaco ha deciso che tutti i nonni vadano in una casa di riposo. Quando ciò accade, i bambini sono tristi per la mancanza dei nonni e scoprono che anche i nonni lo sono; perciò, mettono a punto un piano per rapire gli anziani e riportarli a casa. I bambini riescono nel loro intento e i

nonni vengono nascosti nelle rispettive case all'insaputa dei genitori. Infine, a Natale, accade che nonno Tommaso viene "scoperto" dai genitori e, da lì, la vicenda si conclude felicemente perché il nonno viene definitivamente riaccolto in casa. In questo riassunto della storia, si capisce bene che la *risposta interna* è il sentimento di tristezza e nostalgia provato sia dai bambini che dai nonni, ma non si capisce con altrettanta chiarezza nel testo vero e proprio. Infatti, dei bambini si dice solo che a un certo punto cominciano a chiedere sempre più spesso dove siano i nonni e perché non vadano più a giocare con loro (e ciò non si può considerare sufficientemente esplicativo del fatto che questi bambini siano tristi); per quanto riguarda i nonni, invece, addirittura si fornisce un'idea opposta rispetto ai loro veri stati d'animo: molto spazio è dedicato a una descrizione verbale della loro condizione materiale, che sembra eccellente, all'interno della loro nuova dimora. Il testo dice che un giorno, dopo diverso tempo da quando i nonni hanno lasciato le loro abitazioni per andare a vivere nella casa di riposo, i bambini hanno finalmente modo di vederli in televisione. Dapprima, vedono il meraviglioso giardino e gli interni ben curati e dotati di ogni comfort della nuova casa dei loro cari, poi vedono anche i nonni mentre fanno ginnastica, vanno in monopattino e bicicletta, suonano il violino, lavorano a maglia e mangiano deliziosi gelati. La *risposta interna* dei nonni è affidata a poche parole del testo, sommarie e insufficienti, al termine di questa lunga descrizione idilliaca; eppure, costituisce un passaggio decisivo per la comprensione perché esprime, insieme anche alle emozioni dei bambini, le motivazioni dell'azione. Senza la sua esplicitazione, anzi in presenza di una ridondante descrizione che lascia intendere il contrario, e cioè che i nonni siano felici (ed anche il testo iconico molte volte è fuorviante in questo senso), è quasi impossibile supporre che i nonni si sentano soli e tristi senza i nipoti. Solo in seguito, il testo comunica esplicitamente che i nonni erano molto contenti di tornare a casa, ma sul momento, l'azione dei bambini è poco comprensibile e giustificabile: se i nonni sono in una condizione di benessere e felicità, e i nipoti non sentono più di tanto la loro mancanza, perché mai rapirli per riportarli a casa? Sembra dunque chiaro che il testo verbale, per permettere una maggior comprensione della storia, avrebbe dovuto spendere più parole per illustrare i sentimenti dei protagonisti. Come afferma Cardarello (2004; p. 69):

> In presenza di una carenza della esplicitazione del testo, solo uno schema consolidato e attivato può permettere al bambino di fare le inferenze necessarie per ricostruire lo stato d'animo dei bambini e dei nonni. Ma, siccome non è affatto scontato in questa fascia di età il possesso di questa attitudine all'integrazione, che anzi cerchiamo di stimolare con la lettura,

> è importante che il testo fornisca, nel modo più chiaro possibile, non solo gli elementi fattuali ma anche quelli relativi a intenzioni, ragioni e sentimenti che animano i personaggi.

Un altro aspetto che merita attenzione, poiché in molti libri necessiterebbe di una maggiore esplicitazione, è l'evento problematico, o *evento iniziale* secondo la grammatica a cui si sta facendo riferimento. Esso è in netta connessione (o, in alcuni casi, coincide) con la *risposta interna* e, dunque, la sua comprensione è indispensabile tanto quanto quella della *risposta interna* per capire l'intera storia. È anche vero che il livello di esplicitazione del problema dipende dalla natura del problema stesso: «quanto più la situazione problematica è familiare al bambino (ad esempio, la paura o la fame), tanto meno il testo ha l'obbligo di essere esplicito; e viceversa» (*Ivi*, p. 79). Se si prende l'esempio del già citato *Elmer l'elefante variopinto*, l'evento-problema è il fatto che il protagonista ad un certo punto si rende conto che il suo colore lo rende diverso dagli altri e comincia a credere che gli altri, in sua presenza, in realtà non ridano per la sua allegria, bensì lo prendano in giro per il suo aspetto. Elmer è stanco della sua diversità, che ora percepisce più che mai come un'anomalia. Un problema del genere, la disperazione per il fatto di sentirsi diversi e derisi, unita all'insoddisfazione per il proprio aspetto, può non essere familiare al bambino; pertanto, è importante esplicitarlo e non lasciarlo in mano solo a un linguaggio allusivo e implicito. Cardarello, in una delle tante applicazioni "sul campo" che sono alla base del suo volume, ha dimostrato come il problema di Elmer non sia stato compreso dai bambini intervistati: nel momento in cui nel testo si legge che l'elefantino si avvicina a un arbusto pieno di bacche color elefante e lo scrolla (con lo scopo implicito di farsi cadere addosso quelle bacche e diventare così grigio come gli altri), i bambini hanno sostenuto che Elmer avesse fatto cadere le bacche perché voleva mangiarle, avendo, probabilmente, molta fame. I bambini in questione hanno cercato di dare un senso al comportamento del protagonista, ricorrendo alle loro conoscenze enciclopediche ed in particolare allo schema per cui se qualcuno cerca di ottenere del cibo (in questo caso bacche) deve essere perché ha fame. Hanno, in questo modo, realizzato un'inferenza, che potrebbe anche essere corretta, se solo non fosse che il testo non dice mai, da nessuna parte, che Elmer è affamato. Il sopraggiungere di questa inferenza sbagliata dipende dal fatto che i bambini volevano dare un significato al testo, ma non sono riusciti a dargli quello inteso dall'autore perché, per farlo, avrebbero dovuto intuire lo scopo implicito suddetto e, a sua volta, per avere

questa intuizione avrebbero dovuto connettere il comportamento di Elmer con il suo problema, presentato qualche pagina più indietro. I bambini, insomma, avrebbero dovuto fare una connessione tra le parti del testo, cioè collegare l'informazione data, l'azione dell'elefante, con una porzione precedente del testo, in cui si fornivano informazioni sul suo stato d'animo-problema. Si tratta, banalmente, della connessione per cui ci si aspetta che, dato un evento problematico, il personaggio metterà in atto dei tentativi per arrivare a una soluzione. Ma «se il testo non connette chiaramente i tentativi con il problema e, soprattutto, se non ha sufficientemente sottolineato l'esistenza del problema, il bambino procede nella lettura senza nessuna aspettativa» (*Ivi*, p. 78). È chiaro che il bambino fa molta fatica a vedere nell'azione di un personaggio il suo piano per risolvere un problema, se non ha prima capito quale sia effettivamente il problema.

In definitiva, l'attività di coerentizzazione, che permette al lettore bambino di connettere diverse parti del testo ed avere delle aspettative su di esso (e che altro non è che il secondo meccanismo di funzionamento della comprensione descritto in questa tesi) «può avvenire solo se il testo è abbastanza chiaro nel segnalare il problema (qualunque esso sia) di un personaggio fino a coinvolgere il lettore, fino a fargli condividere la situazione vissuta dal personaggio» (*Ivi*, p. 79).

2.2.4 La leggibilità del testo

Parlando, come è stato fatto fino ad ora, della comprensibilità a livello del testo verbale e dell'adeguatezza del linguaggio (perché, di fatto, se il testo non esplicita sufficientemente i passaggi cruciali, è il linguaggio ad essere inadeguato), c'è anche un altro criterio da considerare: quello dell'espressione linguistica sul piano delle scelte semantiche, lessicali e sintattiche, ossia il criterio della «leggibilità» di un testo. Si tratta di porre attenzione nell'usare un linguaggio "chiaro e semplice", che non pone ostacoli meramente linguistici alla comprensione. A questo proposito, occorre distinguere ciò che si può fare dal punto di vista sintattico e ciò che si può fare dal punto di vista semantico.

Sul piano sintattico, la leggibilità è favorita dall'uso di una struttura sintattica semplice, cioè che eviti i periodi complessi, le molte subordinate e le espressioni al passivo. La semplicità sintattica dipende anche da accortezze quali l'uso esplicito del soggetto, anziché lasciarlo sottinteso; l'uso dei nomi, anziché dei pronomi; l'uso di forme esplicite, anziché del gerundio. Le scelte linguistiche migliori sono quelle che vanno

verso la specificazione e il chiarimento e che permettono un'adeguatezza dello scritto alla lettura ad alta voce.

Sul piano semantico, invece, la leggibilità è favorita dalla scelta di termini conosciuti e ad alta frequenza d'uso, piuttosto che di loro sinonimi meno noti nella prima infanzia. Infatti, la principale difficoltà tra quelle segnalate dalle insegnanti è legata alle parole difficili: l'impiego di termini nuovi o insoliti rappresenta il più vistoso ostacolo alla comprensione. Se le parole difficili presenti nel testo si riferiscono a oggetti concreti, comunque, le difficoltà connesse possono essere facilmente superate, sia che si tratti di oggetti conosciuti che sconosciuti ai bambini. Nel primo caso, è sufficiente affiancare al termine ignoto il nome più familiare, per esempio affiancare a "domicilio" la parola "casa", più comprensibile per un bambino piccolo; nel secondo caso possono portare aiuto le illustrazioni: se il testo nomina un *calesse*, dato che sia il termine che l'oggetto da esso designato sono estranei ai bambini, può essere utile mostrare loro la figura che rappresenta tale sorta di carrozza rustica trainata da un cavallo. La situazione cambia quando i termini sconosciuti ai bambini si riferiscono a concetti astratti: in questo caso è più ostico superare il problema di comprensione che può derivare dalle parole difficili. Occorre però precisare che «a volte le parole difficili non costituiscono un problema in sé: lo diventano quando si sommano a una rete di scarse comprensioni della situazione» (*Ivi*, p. 82). A tal proposito, Cardarello riporta l'esempio della storia di Sidonia, già citata in precedenza: se il bambino, a causa di un mancato possesso delle conoscenze enciclopediche necessarie, non comprende che la rana bianca verrà mandata via per il suo aspetto diverso dagli altri, allora la parola *esilio* gli sarà ancora più oscura. Al contrario, «se la situazione è nelle sue linee essenziali compresa, una parola nuova ha maggiori possibilità di essere integrata – se pure con qualche approssimazione – nel contesto» (*Ibidem*). Alla luce di queste affermazioni, si può dire che le parole difficili o nuove non devono essere completamente eliminate dai libri per l'infanzia (anzi, ciò costituirebbe un danno in termini di sviluppo del vocabolario), ma possono essere usate quando i bambini hanno familiarità con gli schemi e gli script presupposti, poiché, in questo caso, tali parole, anche se astratte, possono essere più o meno facilmente comprese.

2.2.5 La leggibilità delle immagini

Quando si parla di criteri di comprensibilità dei libri per la prima infanzia, non si può non considerare l'elemento più evidente che li caratterizza: le immagini. Nel primo capitolo di questa tesi si è affermato che le illustrazioni presenti nei *picture books* non sono, come si potrebbe pensare, un supporto garantito alla comprensione: il testo iconico, in alcuni casi, può facilitare l'attribuzione di significato da parte dei bambini, ma, in altri, può non essere altrettanto efficace. Infatti, anche le immagini devono essere decodificate e comprese, operazione non sempre semplice e immediata. Se la leggibilità delle immagini non è scontata per i bambini, è pur vero che può essere sostenuta dalle immagini stesse, se queste soddisfano alcuni criteri dal punto di vista della loro "carica informativa". Si cercherà ora di chiarire quali caratteristiche le illustrazioni che accompagnano il testo verbale negli albi illustrati debbano avere, per risultare valide in termini di comprensione.

Sicuramente un aspetto da non trascurare nel trattare l'argomento è il fatto che il tipo di testo verbale correlato all'immagine presa in esame ha un suo ruolo: «a seconda del tipo di testo, la figura sosterrà in modo diverso la comprensione e l'integrazione tra i due livelli di codice sarà di differente difficoltà» (Cardarello, 2004, p. 58). Se, per esempio, il testo verbale è lungo, l'immagine non può che riprodurre un solo evento di quelli narrati, selezionandone il passaggio più emblematico e presentandosi inevitabilmente come parziale rispetto allo scritto; se, invece, il testo è breve, riferito a una singola scena, allora l'immagine può riprodurre fedelmente l'intera scena e, così, l'informazione narrativa va a distribuirsi equamente tra il codice verbale e quello iconico. Emerge, dunque, che nel secondo caso è possibile che l'immagine aiuti effettivamente il bambino a comprendere, mentre nel primo ci si può aspettare al massimo che l'immagine sostenga la comprensione di quell'unico passaggio che essa rappresenta, mentre tutto il resto rimane affidato al testo verbale.

Un altro caso in cui l'immagine aiuta veramente il lettore a comprendere è quello in cui l'illustrazione assume la funzione di esemplificazione di espressioni verbali che risultano astratte, polisemiche o polivalenti, cioè alle quali potrebbero corrispondere con uguale legittimità un gran numero di situazioni diverse. Cardarello riporta un esempio ricavato da una delle tante versioni della fiaba *Riccioli d'oro e i tre orsi*, il cui testo verbale recita: «I tre orsi conducevano una vita tranquilla. Amavano la calma della foresta, i canti

degli uccelli e il fruscio del vento tra le foglie» (Batigne, 1993, cit. in Cardarello 2004, p. 93). Analizzando la pagina in cui tale enunciato è inserito, Cardarello (2004, p. 93) fa notare che:

> A fronte di questa sintetica informazione sta una gigantesca illustrazione, a doppia pagina, di una vezzosa casetta di legno circondata da un ameno giardino punteggiato da molteplici uccelli e in cui un orsetto è raffigurato intento a stendere il bucato su un filo steso tra i tronchi di due alberi, un altro a innaffiare un orto rigoglioso di cospicue insalate e verdure, e un terzo a trasportare un canestro di ciliegie (o altra frutta) appena colte da un albero del giardino; inoltre su la radice di un ampio tronco fanno bella mostra di sé tre tazze e teiera, promessa di una gustosa pausa all'aperto. L'immagine raffigura con gesti emblematici, o canonici, cosa si debba intendere con l'espressione "conducevano una vita tranquilla" […]. Condurre una vita tranquilla infatti è espressione ambigua sul piano dei comportamenti concreti cui può alludere e dunque più astratta.

In una tal situazione, dunque, all'immagine va il merito di aver tradotto concretamente, sul piano comportamentale, l'espressione astratta e, perciò, di averne definito il significato in modo molto più preciso di quanto non facesse il testo verbale. «È in questo senso che l'immagine svolge il ruolo di rendere comprensibile, attraverso una raffigurazione concreta, un enunciato o una serie di proposizioni sintetiche o spesso polisemiche attraverso una illustrazione di comportamenti e azioni specifici» (Ivi, pp. 93-94).

Infine, un ulteriore situazione in cui il testo iconico supporta la comprensione è quella in cui esso completa il testo verbale. In realtà, in questo caso, più che aiutare a comprendere la storia, l'immagine è proprio necessaria affinché la comprensione avvenga, poiché senza di essa mancherebbero dei pezzi della storia stessa. Si sta parlando di quegli albi illustrati, abbastanza rari, nei quali le parole e le immagini sono perfettamente integrate le une con le altre, per cui quello che viene detto dalla parte verbale non viene detto dalla parte figurale, e viceversa. In questi casi «l'immagine è davvero indispensabile per la comprensione di un semplice messaggio, in quanto presenta informazioni che non sono assolutamente espresse dalla parte verbale e che hanno la dimensione di eventi e non di scena» (*Ivi*, p. 96). L'esempio riportato in questo caso è l'albo illustrato intitolato *Il libro di Orsetto* (Browne, 1985, trad. it. 1991), in cui il protagonista ha una matita magica che usa per disegnare vari oggetti; questi oggetti poi si materializzano e vengono regalati da Orsetto agli animali che incontra, per

neutralizzarne l'aggressività. Per esempio, quando Orsetto incontra un grosso gorilla, il testo verbale ci informa del fatto che il protagonista dice semplicemente di sapere che cosa ci vuole per il grande animale, mentre l'immagine che accompagna queste parole mostra Orsetto intento a disegnare qualcosa che nella pagina successiva si rivela essere un piccolo di gorilla. Ancora, quando avviene l'incontro con un coccodrillo, il testo verbale riporta le parole di Orsetto: «Con questa starai tranquillo» (Browne, 1985, trad. it. 1991, cit. in Cardarello 2004, p. 97). Anche in questo caso il testo scritto non dice niente di più, è la figura a illustrare cosa si intenda con «questa»: Orsetto usa la sua matita per materializzare una tromba e la pagina successiva mostra, sempre per immagini, anche in che modo la tromba faccia stare tranquillo il minaccioso coccodrillo. Nei casi visti in precedenza, posto che il testo verbale fosse chiaro e accessibile per i bambini, la comprensione della storia poteva forse avvenire anche senza la visione di alcuna illustrazione; in questo caso, invece, se si chiedesse ai bambini di ascoltare solo il testo verbale, non potrebbero capire nulla (e ciò varrebbe anche per un adulto). Quindi, se nei casi precedenti l'immagine era considerabile come un facilitatore della comprensione, qui porta piuttosto un significato proprio; pertanto, si rende ancor più necessario che sia ben fatta.

In questo paragrafo si è cercato di spiegare in quali modi l'immagine può assumere un ruolo importante ai fini della comprensione. Riassumendo quanto detto fin qui, questi modi sono prevalentemente tre: essere totalmente speculare al testo scritto (cosa possibile solo se quest'ultimo è breve e descrive una singola scena); esemplificare, attraverso la rappresentazione di azioni e comportamenti concreti, un'espressione che potrebbe avere tanti significati; e portare un significato proprio, diverso da quello espresso dalla parte verbale. Quelli descritti sono punti generali che, comunque, devono essere commisurati agli specifici albi illustrati considerati: la varietà di rapporti esistenti tra testo verbale e iconico nei *picture books* è elevata e, quindi, rimane sempre vero che bisogna valutare caso per caso le storie e le loro immagini per potersi rendere veramente conto di quanto quella precisa immagine possa contribuire alla comprensibilità di quella precisa storia. Rimane sempre vero anche, e questo è da sottolineare, che, per quanto le immagini possano, nei casi visti sopra, essere facilitatrici, o addirittura irrinunciabili, per la comprensione, sembrano esserci interi settori importanti della narrativa che non possono trovare una perfetta rappresentazione nel testo iconico. Tali settori sono quelli delle

intenzioni, dei progetti o degli stati d'animo complessi, che sono stati fatti andare tante volte sotto il nome di *risposta interna* del personaggio. Questi aspetti, come è già stato affermato, sono cruciali per lo svolgimento successivo del racconto, ma non sono mai espressi con sufficiente forza dalle illustrazioni. Alla luce di questo, una raccomandazione fondamentale è quella di non far passare al bambino il messaggio che tutto ciò che è importante in una narrazione è presente anche nelle figure, perché non è sempre così.

Per concludere la rassegna, fin qui esaminata, di criteri che rendono adeguati i libri per l'infanzia, si vuole evidenziare che tale rassegna non ha la pretesa di considerarsi esaustiva e rispondente a qualsivoglia questione su quali elementi degli albi illustrati favoriscano la comprensione dei bambini, né vuole respingere la qualità dei libri che non soddisfano tali criteri, i quali possono essere comunque libri funzionali. Si tratta piuttosto di linee generali che sono state assunte da colei che scrive come punto di riferimento per la conduzione della ricerca che sarà descritta nell'ultimo capitolo di questa tesi. A queste caratteristiche se ne potrebbero aggiungere altre ugualmente importanti e favorevoli alla comprensione, anche perché non è solo il libro in sé a supportare i processi con cui i bambini attribuiscono senso alla lettura: anche le azioni degli adulti che leggono ad alta voce fanno la loro parte nell'aiutare i più piccoli a costruire significato. Nel capitolo 3 ci si occuperà proprio dei modi in cui gli adulti, in particolare gli insegnanti, mediano il rapporto tra il bambino e il libro. Prima però, il prossimo paragrafo riporterà due albi illustrati, classici famosissimi e premiati, che possono essere ritenuti, alla luce delle idee espresse in queste pagine, degli ottimi libri per l'infanzia.

2.3 Analisi critica di due celebri libri

I *picture books* che si potrebbero esibire come modelli di libri di qualità per la fascia d'età di cui ci si sta occupando sono numerosi, soprattutto tra i classici del Novecento, ma per non dilungarsi troppo si è scelto di selezionarne due, annoverati anche da Cardarello (1995) tra le «narrative forti»: *Nel paese dei mostri selvaggi* di Maurice Sendak (1963, trad. it. 1999) e *Piccolo blu e piccolo giallo* di Leo Lionni (1959, trad. it. 1999). Si tratta di due narrazioni di tipo fantastico: in una si racconta di un viaggio illusorio verso un'isola inesistente abitata da mostri; nell'altra si raccontano fatti apparentemente quotidiani, ma che accadono a delle macchie di colore. Viene da domandarsi come sia possibile che una

storia costituita da eventi finzionali o animata da personaggi irrealistici sia comprensibile per un bambino, ma la verità è che i testi come questi sono i più significativi per la giovane età che si sta considerando, perché andare contro le normali regole logiche (addentrandosi in mondi immaginari) è molto stimolante per i più piccoli e promuove il processo di costruzione del significato, cioè appunto la comprensione. Comunque, per fare più chiarezza su questo aspetto, qui sotto, per entrambi gli albi illustrati, dopo una prima descrizione dei loro tratti salienti, si andrà a esaminare la presenza delle caratteristiche legate alla comprensibilità discusse nel paragrafo precedente.

2.3.1 *Nel paese dei mostri selvaggi*

Quello di Maurice Sendak è un capolavoro della letteratura per l'infanzia con cui l'autore è stato capace di portare sulla carta «l'inconscio infantile, popolato da personificazioni simboliche e fiabesche» (Terrusi, 2012, p. 229). La storia comincia con un bambino, Max, che indossa un costume da lupo con il quale «ne combinò di tutti i colori» (Sendak, 1963, trad. it. 1999, n.p.). Il protagonista, infatti, ha un comportamento tanto ribelle che finisce per farsi sgridare dalla mamma, la quale lo chiama «mostro selvaggio» e lo manda a letto senza cena. Questo è l'evento da cui ha inizio la fantastica avventura di Max: «partirà da lì, dalla reclusione forzata del piccolo mostro e da una ribellione repressa che diviene tutta interiore, il suo viaggio strabiliante nell'altrove» (Terrusi, 2012, p. 230). La cameretta di Max si trasforma in una foresta sempre più fitta e poi appaiono il mare e una barchetta che il bambino utilizza per raggiungere il paese dei mostri selvaggi: un'isola abitata dai suoi alter-ego, che, infatti, hanno gli stessi artigli del suo costume, hanno le corna, dei grandi occhi gialli, denti aguzzi e corporature grosse e spaventose. È da notare come, nel passaggio dallo spazio circoscritto della cameretta a quello aperto del paese dei mostri, l'immagine si prende lentamente più spazio: se nelle prime pagine la figura occupa solo la pagina destra e il testo verbale la sinistra, quando Max si appresta a navigare il mare qualcosa cambia e il testo iconico comincia a sconfinare anche leggermente nella pagina di sinistra, fino ad arrivare, insieme a Max sull'isola, ad occupare tutta la doppia pagina. Quando Max è lì, in mezzo ai mostri selvaggi, «finalmente può impersonificare la prepotenza, l'autorità, il potere» (*Ivi*, p. 231) ed è perfino capace di domare quei terribili esseri, che, allora, lo eleggono re dei mostri selvaggi. Dopo che Max indossa la sua corona, la prima cosa che fa è proclamare la «ridda selvaggia» e, a questo punto, per tre pagine consecutive, il racconto è affidato unicamente alle immagini, che mostrano Max

e i suoi mostri scatenarsi in una danza folle e disordinata. La danza dura fino a quando il bambino dichiara a gran voce: «Ora basta!». Poi, Max fa qualcosa di inaspettato: come ha fatto la mamma con lui, manda i mostri a letto senza cena ed è in quel momento che «si sentì solo e desiderò di essere in un posto dove c'era qualcuno che lo amava più di qualsiasi altra cosa al mondo» (Sendak, 1963, trad. it. 1999, n.p.). Non solo: annusando l'aria, Max sente un profumo, proveniente da molto lontano, di qualcosa di buono da mangiare. Questa improvvisa nostalgia di casa porta il piccolo protagonista a prendere una decisione: rinuncia ad essere il re dei mostri selvaggi. Nonostante la supplica dei mostri di non andarsene, Max, risoluto, li saluta e naviga con la sua barca «finché tornò a quella sera nella sua stanzetta dove trovò la cena ad aspettarlo» (*Ivi*, n.p.). Durante il viaggio di ritorno di Max, le immagini tornano progressivamente ad occupare solo la pagina destra e nell'ultima pagina sono assenti perché c'è solo una riga scritta: «che era ancora calda» (*Ivi*, n.p.). Questo non è un caso: l'albo gioca su un contrasto tra il tempo del sogno e il tempo della realtà, tra tempo soggettivo e tempo oggettivo, infatti, sull'isola succedono un sacco di cose e sembra passare molto tempo (addirittura i viaggi per mare, sia di andata che di ritorno, sembrano durare più di un anno), eppure nella realtà il tempo non è veramente trascorso, e ci se ne accorge proprio per quella cena ancora calda (Varrà, 2012). L'intera storia non è altro che la metafora di un viaggio interiore di un bambino che incontra i propri mostri privati, affronta il conflitto e le emozioni di rabbia e aggressività, per poi, soddisfatto dello sfogo, tornare all'amore e alla sicurezza della sua famiglia, con una maggiore consapevolezza di sé. (Terrusi 2012, Varrà 2012).

Se si osserva questa narrazione dal punto di vista della comprensibilità per i bambini di scuola dell'infanzia, è possibile notare un buon grado di soddisfacimento di buona parte dei criteri di riferimento. Infatti, chi, se non un bambino, può intendere la situazione tipica della sgridata causata da una marachella, con le conseguenze che la disobbedienza porta anche a livello di conflitto con la figura genitoriale ed interiore? La rabbia, la ribellione, la voglia di scappare, e poi la solitudine e la nostalgia, possono sembrare tematiche difficili, ma in realtà sono tutte dinamiche che i più piccoli riescono a riconoscere, anche se non sanno ancora spiegarle, per cui riescono facilmente a immedesimarsi in Max. Si può affermare con una certa sicurezza che tutti i bambini possiedono gli script presupposti; quindi, il tema della storia è considerabile accessibile. Appurato questo, si può passare al secondo criterio: l'aderenza alla grammatica delle

storie. Proprio come una storia che si rispetti, quella di Max ha un evento iniziale che causa un cambiamento importante: il fatto che la mamma lo mandi a letto senza cena dà il via a un sogno nel quale il bambino si ritrova ad affrontare il problema di dover domare dei mostri selvaggi. Quando il protagonista riesce a combattere questi mostri, che in realtà sono interiori, può tornare in una situazione di equilibrio, con la cena, inizialmente mancata, che lo aspetta. Per quanto riguarda, invece, l'esplicitazione dei passaggi narrativi cruciali, possono lasciare alcuni dubbi il fatto che non si fa mai menzione del sentimento di rabbia iniziale di Max e il fatto che non si spiega che tutto quello che viene dopo è un sogno ad occhi aperti, una fantasticheria del bambino protagonista. Ma in realtà senza queste esplicitazioni la storia è comunque comprensibile dai bambini piccoli. Innanzitutto, l'evento iniziale è nitido: il bambino ha fatto arrabbiare la mamma e così lei lo ha punito. Dopodiché, non è necessario spiegare che Max compie un viaggio interiore in cui impara a gestire le proprie emozioni più incontrollabili, anche perché, detto così, sarebbe forse meno (non più) comprensibile per un piccolo ascoltatore; basta mostrare tale viaggio proprio come lo vedrebbero gli occhi di un bambino: in modo immaginifico e compatibile con la fantasia infantile. Infatti, come afferma Simona Fiscale (2016):

> I bambini quando ascoltano questa storia fanno meno domande di quel che ci si potrebbe immaginare. Non ne hanno bisogno perché si riconoscono perfettamente nel lato selvaggio di Max: è il lato capriccioso senza un perché, che vuole affermarsi per sentire che c'è; sanno che ci sono dei momenti in cui hanno bisogno di sperimentare la solitudine e anche smarrimento, ma sanno anche che dopo averne combinate di tutti i colori ed essersi liberati del peso della rabbia, è ora di tornare nell'abbraccio di chi gli vuole bene.

Passando a considerare la leggibilità del testo, anche questo criterio sembra essere rispettato, in quanto non sono presenti parole difficili. Alcuni termini hanno certamente una minor frequenza d'uso di altri (come «giunse» che potrebbe essere sostituito con il termine più familiare "arrivò"), ma non compromettono comunque la comprensibilità, visto che, come precedentemente detto, la situazione è nel suo complesso compresa dai bambini. L'ultimo aspetto è rappresentato dalla leggibilità delle immagini. Aver precedentemente riflettuto sul ruolo del testo iconico nel facilitare la comprensione, permette di far saltare subito all'occhio che diverse delle figure di questo meraviglioso libro hanno la funzione di esemplificare espressioni astratte. Infatti, quando il testo dice «ne combinò di tutti i colori», espressione che può significare tantissime cose, la figura mostra un bambino, travestito da lupo, che ha impiccato un pupazzo e che sta cercando,

arrampicato in cima a dei libri, di fissare un chiodo con un martello, con lo scopo di montare una tenda; nella pagina successiva, poi, quando il testo dice «e anche peggio», la figura mostra lo stesso bambino che rincorre, saltando pericolosamente per le scale e brandendo una forchetta, un innocente cagnolino bianco. Più avanti, invece, tre tavole a tutta pagina, riescono a spiegare con azioni concrete cosa sia la «ridda selvaggia». Ci sono, insomma, più occasioni in cui l'autore ha saggiamente, e non senza successo, scelto di lasciare completamente alle illustrazioni il compito di chiarire parti importanti della storia (Testa, 2016). In altri casi, le immagini sono comunque facilitatrici della comprensione perché speculari alle brevi frasi che accompagnano, come, per esempio, nelle pagine in cui si descrive la crescita della foresta nella stanza di Max. Appare evidente, da queste e altre considerazioni che si potrebbero fare su questo classico divenuto popolarissimo e tradotto in tante lingue, che sono numerosi i motivi che giustificano l'affermazione, fatta all'inizio di questa trattazione, che *Nel paese dei mostri selvaggi* è un ottimo libro per l'infanzia.

2.3.2 *Piccolo blu e piccolo giallo*

Leo Lionni con questo albo illustrato, considerabile un libro senza tempo, ha dimostrato qualcosa di straordinario: delle immagini scarsamente figurative (delle macchie di colore esattamente) possono caricarsi di significati metaforici, diventando oggetto di una lettura complessa (Cardarello & Contini, 2012), ma al tempo stesso adatta ai più piccoli e comprensibile anche da loro. *Piccolo blu e piccolo giallo* comincia con una semplicissima affermazione: «Questo è piccolo blu» (Lionni, 1959, trad. it. 1999, n.p.), accompagnata da un'immagine rappresentante una macchia circolare di colore blu. Voltando pagina, si trova il testo: «Eccolo a casa con mamma blu e papà blu» (*Ivi*, n.p.) e questa volta, la macchia circolare blu si trova vicino ad altre due macchie blu, entrambe di dimensioni più grandi della prima, una di forma ovale e l'altra allungata, tutte contenute in una macchia color ocra che le racchiude. Dopo, la storia racconta che Piccolo blu ha tanti amici (ed ecco la macchia circolare blu insieme ad altre macchie della stessa forma e dimensione, ma di colori differenti), e, tra questi, il suo migliore amico si chiama Piccolo giallo (ed ecco la rappresentazione di due piccole macchie circolari, una blu e una gialla, che stanno vicine) il quale vive nella casa di fronte (la piccola macchia gialla è ora rappresentata con due macchie gialle più grandi e di forme diverse). Andando ancora avanti, si legge che Piccolo blu e Piccolo giallo si divertono a giocare a nascondino e a

fare il girotondo (e allora le solite due macchioline blu e gialla sono rappresentate insieme ad altre macchioline di diversi colori a formare un cerchio), e anche che vanno a scuola, dove devono stare fermi e composti (ed ecco tutte le macchioline colorate rappresentate ordinatamente all'interno di un rettangolo nero), ma quando le lezioni finiscono possono correre e saltare (quindi, le macchioline sono rappresentate disordinatamente sulla pagina bianca). Già queste prime pagine provano ciò che si è detto poco fa riguardo alla carica simbolica del testo figurale, che, comunque, non ha bisogno di spiegazioni. Infatti, come afferma Terrusi (2012, p. 222):

> *Piccolo Blu e Piccolo Giallo* sono due vivi protagonisti fin dal titolo. E se vivono con mamma blu e papà blu, mamma gialla e papà giallo, se vanno a scuola, giocano con gli amici, si vogliono bene, è chiarissimo che sono due bambini. Il loro antropomorfismo è tutto morale, psicologico: sono icone astratte solo in apparenza, in realtà contengono la sostanza di personaggi veri e concreti.

Il racconto prosegue con un atto di disobbedienza: mamma blu deve uscire e raccomanda a Piccolo blu di aspettarla a casa, ma lui vuole andare a giocare con Piccolo giallo, e così va a cercarlo nella casa di fronte. Piccolo blu non trova subito Piccolo giallo, e quando finalmente lo vede, i due corrono ad abbracciarsi. A questo punto le macchie di colore che costruiscono il testo iconico di questo albo, assumono una valenza ancor più importante, perché nell'incontro ravvicinato tra i due personaggi si ha la loro fusione: abbracciandosi, Piccolo blu e Piccolo giallo diventano verdi. Questa mescolanza è avvenuta per effetto della nascita di uno spazio comune tra i due bambini perché «è vero che siamo tutti diversi, ma è anche vero che le alchimie, gli incontri, le relazioni ci mettono in discussione, ci formano nel cambiamento, facendoci diventare noi stessi nel tempo» (*Ivi*, p. 223). Lionni, genio indiscutibile in questo, ha sfruttato la legge fisica dei colori (mescolando il blu e il giallo si ottiene il verde) per raccontare, senza parole, un principio universale delle relazioni umane:

> Come due colori ugualmente primari ma antonimi, mescolandosi, danno origine a un nuovo colore, così due individui (= entità originali e autonome), se uniti da una relazione di amicizia, possono mescolare i loro caratteri, idee, progetti, anche qualora siano contrastanti, facendo nascere cose nuove (Cardarello & Contini, 2012, p. 220).

Dopo la giornata di giochi trascorsa insieme (in un'unica entità verde), Piccolo blu e Piccolo giallo tornano a casa, ma sull'uscio di casa della famiglia blu «mamma e papà

blu dissero: “Tu non sei il nostro piccolo blu. Tu sei verde”» (Lionni, 1959, trad. it. 1999, n.p.) e sull’uscio di casa della famiglia gialla «mamma e papà giallo dissero: “Tu non sei il nostro piccolo giallo. Tu sei verde”» (*Ivi*, n.p.). Il fatto che i genitori non li riconoscano causa la disperazione nei due piccoli e «quando dai due protagonisti scaturiscono frammenti di colore simili a piccole tessere di mosaico, nessun lettore, soprattutto se giovanissimo, ha il minimo dubbio: i due stanno piangendo» (Terrusi, 2012, p. 223). Le lacrime li fanno tornare al colore originario e all’essere due entità distinte, ma ciò dura per poco, perché la magia della mescolanza di colori (e caratteri) si ripresenta subito: quando mamma blu e papà blu li vedono arrivare, felicissimi, abbracciano prima amorevolmente Piccolo blu, e poi anche Piccolo giallo, ed è lì che capiscono cos’era successo ai due bambini. La conclusione è più che felice: anche mamma gialla e papà giallo vengono informati della buona notizia e tutti si abbracciano, diventando tutti verdi. *Piccolo blu e piccolo giallo*, dunque, è un libro di grande fascino perché, attraverso il ricorso a un numero ridotto di forme elementari, variazioni cromatiche e poche parole, è capace di dare vita a una storia sulla forza dell'amicizia e la sua capacità trasformativa con una profondità semplice e sorprendente (Negri, 2012).

Che questa storia sia comprensibile per i bambini è già stato detto. Si cercherà ora di capire il livello di veridicità di tale affermazione, per ciascuno dei criteri adottati come riferimento. Per quanto riguarda l’accessibilità al tema, non dovrebbero esserci incertezze: i bambini di una scuola dell’infanzia hanno tutte le conoscenze enciclopediche necessarie per dare senso a una storia di due bambini che, come loro, vanno a scuola, hanno degli amici, amano giocare insieme e, a volte, disobbediscono alla mamma; riescono sicuramente anche a comprendere (e magari ne hanno anche fatto esperienza nell’ambiente scolastico) la volontà di cercare ovunque un amico che non si trova; e, anche se non l’hanno mai sperimentato in prima persona, possono intendere benissimo lo spavento derivato dal non essere riconosciuti dai genitori. Anche il criterio dell’aderenza alla grammatica delle storie è rispettato; tuttavia, in maniera non del tutto canonica: *Piccolo blu e piccolo giallo* rientra tra quelle storie che sono conformi alla grammatica in tutto tranne che per la categoria dei *tentativi*. Infatti, i due protagonisti affrontano il problema di essere diventati verdi e, in questa condizione, non poter più essere riconosciuti dai propri cari, ma lo risolvono in maniera casuale (semplicemente piangendo) prima ancora di pensare a un plausibile piano d’azione (Cardarello, 1995). In

merito all'esplicitazione dei passaggi narrativi cruciali, si può dire che questi ultimi siano condensati in due doppie pagine: quella in cui si presenta l'evento problematico e quella in cui si presenta la *risposta interna* dei personaggi. L'evento problematico, si è capito, è il mancato riconoscimento dei protagonisti da parte delle loro famiglie, mentre la *risposta interna* è lo stato d'animo di profonda tristezza provato dai due amici di fronte a questa scoperta. Il testo verbale è in tutto il libro essenziale, quindi le parole spese per spiegare questi passaggi sono poche, ma ciò, in questo caso, non pregiudica la loro comprensibilità, per diversi motivi. In primis per la natura dell'evento problematico: il problema dei due protagonisti non ha bisogno di tante parole per essere assimilato dalla mente dei bambini; poi, per il tipo di *risposta interna*: per i più piccoli è del tutto normale che se un bambino viene respinto dalla mamma e dal papà, la sua reazione sia il pianto e, comunque, questo è espresso chiaramente a parole: «Piccolo blu e piccolo giallo erano molto tristi. Versarono grosse lacrime gialle e blu» (Lionni, 1959, trad. it. 1999, n.p.). Infine, la comprensibilità non è pregiudicata perché, se anche non vi è l'esplicitazione a parole, le immagini "dicono" tutto ciò che manca nella parte verbale. Un tal discorso porta a parlare direttamente del criterio della leggibilità delle immagini. Le illustrazioni di questo albo sono molto particolari perché non sono realistiche, ma astratte, eppure hanno una potentissima efficacia comunicativa. Infatti, come già fatto presente, anche se non hanno braccia, gambe e volti, le due macchie di colore sono perfettamente riconoscibili come bambini a tutti gli effetti, con intenzioni e sentimenti. Questo albo illustrato, per questo motivo, ha, rappresentato sicuramente una grande innovazione. Tornando alla loro leggibilità, le figure di Lionni sono buone facilitatrici della comprensione per un bambino, perché questo è il caso di una specularità precisa tra quello che si trova scritto nel testo verbale e quello che le immagini mostrano. Le frasi scritte sono brevissime e, quindi, le immagini riescono a raffigurarle e, allo stesso tempo, a specificarne la direzione interpretativa. Per esempio, quando il testo dice «E piansero e piansero finché non furono che lacrime» (Lionni, 1959, trad. it. 1999, n.p.), l'immagine di tante macchioline blu e gialle (le stesse che nella pagina precedente sembravano uscire dalla più grande macchia verde e che, quindi, si erano già identificate come lacrime) dà un significato preciso alla formula «non furono che lacrime»; permette, cioè, di capire che Piccolo blu e Piccolo giallo non sono spariti, ma sono quelle piccole macchioline al momento separate, che, unite, daranno come risultato proprio i due protagonisti. Senza il testo iconico, sarebbe

complicato per un bambino capire quell'espressione; quindi, l'immagine, in questo ma anche altri punti del libro, aiuta effettivamente a dare un significato alla storia. Anzi, ad un'attenta osservazione, pare proprio che siano le immagini a raccontare veramente la storia (che diventa quasi una storia visiva), mentre le parti verbali ne rappresentano le didascalie. E, di fatti, sulla leggibilità del testo, che era stata lasciata da parte, nulla da dire: tutte le parole sono ad altissima frequenza d'uso e, quindi, conosciute dai bambini. Anche l'ultimo criterio sembra essere soddisfatto.

Questo libro è un chiaro esempio di un utilizzo autentico dell'integrazione tra testo verbale e iconico. Infatti, se vi fosse solo il testo verbale, la storia sarebbe molto difficile da comprendere; al tempo stesso, se, al contrario, vi fossero solo le immagini, la storia potrebbe non essere neppure vista: guardando solamente le illustrazioni, si potrebbe pensare di trovarsi di fronte a una sequenza di belle immagini colorate, ma senza ravvisarvi una trama che colleghi una figura a quella successiva. Le parole, dunque, anche se esigue «consentono al lettore di caricare di senso e di movimento figure elementari, il cui potenziale semantico apparentemente minimo si dimostra in realtà estremamente ricco […] se debitamente innescato da elementi verbali» (Negri, 2012, p. 65). Infondo, deve essere proprio questo lo scopo di un *picture book* ben costruito: far sì che il lettore sia in «un continuo movimento di ricerca del significato, che porta lo sguardo a muoversi ricorsivamente dalle parole alle figure» (*Ivi*, p. 66). Insomma, in *Piccolo blu e piccolo giallo* gli ingredienti espressivi tipici della forma artistica dell'albo illustrato trovano un perfetto equilibrio e, dunque, come nel caso di *Nel paese dei mostri selvaggi*, è appropriato considerare questo albo illustrato come una delle presenze irrinunciabili di un ideale scaffale d'infanzia (Terrusi, 2012).

In conclusione, il presente capitolo ha cercato di spiegare come avviene il processo di comprensione, ha discusso ampiamente alcune delle caratteristiche che i libri per i più piccoli dovrebbero possedere per rendersi comprensibili per il loro giovanissimo pubblico ed ha portato esempi al riguardo. Il prossimo capitolo, invece, invita a riflettere sulle caratteristiche, non più dei libri, ma delle azioni messe in atto dagli insegnanti che leggono ai bambini nella scuola dell'infanzia. Sarà interessante notare quanti numerosi e svariati siano i consigli che si possono seguire per condurre una lettura ad alta voce di qualità.

CAPITOLO 3: Le modalità di intervento degli insegnanti

Sono vari i contributi nella letteratura sul modo in cui gli insegnanti possono leggere ad alta voce per suscitare nei loro bambini maggior coinvolgimento, attenzione e curiosità verso il libro. Non solo: ci sono una serie di tecniche che l'insegnante può consapevolmente mettere in atto per aiutare i bambini ad attivare i processi tipici della comprensione. In questo capitolo, si discuteranno prima le strategie attuabili per ottenere la partecipazione attiva dei bambini al momento dedicato alla lettura; successivamente, verranno evidenziati gli interventi dell'adulto utili, nello specifico, alla comprensione. Prima ancora, però, è opportuno sottolineare che, indipendentemente dalle tecniche mirate, più o meno utilizzate e utilizzabili, ogni adulto ha un proprio stile di lettura, che può essere simile o molto distante da quello di un altro. Gli stili di lettura degli adulti, specialmente di quelli che svolgono il mestiere dell'insegnante, sono stati esaminati a lungo da diversi studiosi, fino ad arrivare a farli rientrare in delle categorie. Tali categorie sono approfondite nel paragrafo che segue.

3.1 Gli stili di lettura degli adulti

Ogni insegnante ha proprie preferenze sul modo di gestire il tempo della lettura con i suoi alunni. Ci sono insegnanti che preferiscono mostrare le pagine mentre leggono, altri che preferiscono leggere prima la pagina e poi voltare il libro per far esplorare le immagini ai bambini, altri ancora che preferiscono leggere l'intero libro e mostrare le figure solo in una ricapitolazione finale; ci sono insegnanti che fanno riferimenti all'autore e all'illustratore prima di iniziare a leggere, e altri che leggono solo il titolo; ci sono insegnanti che non interrompono mai la lettura, permettendo l'avvio di una discussione solo prima e dopo di essa, e altri che interagiscono continuamente con i bambini mentre leggono la storia. Insomma, lo stile di lettura adottato dipende sicuramente da variabili personali, ma è condizionato anche da variabili ambientali e materiali. In particolar modo, sembrano incidere fortemente la numerosità del gruppo di bambini e il tipo di libro letto.

Per quanto riguarda la numerosità del gruppo, questo è un fattore non trascurabile quando si parla della lettura ad alta voce nella scuola dell'infanzia, perché la lettura che avviene nella relazione uno-a-uno (adulto-bambino) ha caratteristiche molto diverse da

quella che avviene in una situazione collettiva come quella di una classe. Ciò è stato dimostrato da diverse ricerche, tra cui si riporta quella di Morrow & Smith (1990, cit. in Del Carlo 2012). Con un campione di 27 bambini, provenienti da alcune scuole dell'infanzia e da alcune classi di prima elementare, gli autori hanno messo a confronto diverse condizioni di lettura: la lettura rivolta alla classe intera, la lettura rivolta al piccolo gruppo (di tre bambini) e la lettura individuale. Gli studiosi, per ognuno dei tre *setting*, si sono concentrati sulla partecipazione dei bambini e la loro comprensione della storia, e sui comportamenti verbali degli adulti. I risultati mostrano delle variazioni a seconda della condizione di lettura, e rendono anche chiaro che la distanza più notevole in termini comportamentali si registra tra il piccolo e il grande gruppo:

> Nel setting *one-to-one* i bambini fanno più commenti e pongono più domande rispetto ai piccoli gruppi; nei piccoli gruppi i bambini commentano e fanno più domande rispetto al gruppo classe intero. Il contrasto più significativo, tuttavia, secondo i metodi statistici applicati, risulta verificarsi di fatto tra il piccolo e il grande gruppo e non tra il setting *one-to-one* e il piccolo gruppo […]. Gli interventi degli adulti mostrano risultati analoghi: la differenza della frequenza dei comportamenti verbali tra gli *one-to-one* e i piccoli gruppi non è stata significativa, mentre lo è stata tra il piccolo gruppo e l'intera classe (Del Carlo, 2012, pp. 54-55).

Sostanzialmente, nella lettura a piccolo gruppo i bambini si sono mostrati attivi in modo simile alla lettura individuale, mentre lo sono stati molto meno nella lettura a grande gruppo. Infatti, nella sessione a piccolo gruppo, i bambini hanno risposto agli stimoli del ricercatore, interagito con lui e con i pari con commenti, ripetizioni ed elaborazioni delle tesi emerse, e hanno partecipato in egual misura alla conversazione; nel grande gruppo, invece, i bambini non hanno fatto quasi mai domande, sono intervenuti con pochissimi commenti e molti di loro hanno perso l'interesse e smesso di prestare attenzione alla storia durante la lettura. In merito al comportamento dell'adulto, il suo ruolo, nel piccolo gruppo, è stato quello di un "pari" tra i bambini, producendo la loro stessa quantità di domande e commenti; nel grande gruppo, al contrario, l'adulto ha assunto la funzione di leader nella gestione della classe, ha avuto la necessità di essere più direttivo, per mantenere l'ordine, e di ridurre la discussione per non richiedere un'attenzione prolungata, che i bambini non sarebbero riusciti a mantenere. Nonostante questi esiti non possano essere totalmente generalizzabili (non si ha la certezza che gli stessi risultati si verifichino in un piccolo gruppo composto da più di tre bambini), e nonostante rimanga

importante per i più piccoli sperimentare la lettura in tutti e tre i *setting*, è possibile riconoscere il positivo effetto della lettura a piccolo gruppo: «i bambini che ascoltano le storie a piccolo gruppo, generano significativamente più commenti e domande dei bambini che le ascoltano nel gruppo classe intero» (*Ivi*, p. 56). Inoltre, gli stessi ricercatori e bambini che hanno preso parte alla sperimentazione, hanno poi comunicato di aver preferito, tra le tre condizioni, proprio la lettura a piccolo gruppo. In generale, questa ricerca ha dimostrato non solo che lo stile di lettura ad alta voce degli adulti cambia in base all'ampiezza del pubblico di ascoltatori, ma anche che, tra le varie possibilità, la lettura a piccoli gruppi, anche se purtroppo può trovare difficoltà di applicazione nella routine tradizionale della scuola dell'infanzia, è una pratica che risulta più efficace di altre ai fini di una maggiore qualità di interazione. Di ciò si è tenuto conto nella realizzazione del lavoro di ricerca condotto da colei che scrive e presentato nel prossimo capitolo.

Si è detto che, oltre alla numerosità del gruppo, un altro fattore che condiziona la modalità di lettura di un adulto è il tipo di libro letto. In questo caso una ricerca di riferimento è quella di Mason, Peterman & Kerr (1989, cit. in Del Carlo, 2012), che hanno osservato le variazioni nelle letture, effettuate da parte di sei insegnanti alle loro classi di circa 25 bambini, di tre diverse tipologie di albi illustrai. Ciascun insegnante ha, infatti, letto un testo narrativo, un testo descrittivo e un testo scriptico e le sessioni di lettura sono state videoregistrate e trascritte. L'analisi delle trascrizioni ha messo in luce che:

a. Nel caso della lettura del testo narrativo, prima di iniziare il racconto, gli insegnanti hanno introdotto informazioni sugli autori e gli illustratori; poi, durante la lettura, hanno stimolato i bambini a fare previsioni e interpretazioni sulle azioni e sulle motivazioni dei personaggi, «hanno aiutato i bambini a comprendere la storia, modificando la voce per dare enfasi creando "effetti speciali", ponendo domande sul testo e sulle illustrazioni e commentando i punti cruciali e gli eventi importanti» (Del Carlo, 2012, p. 94); infine, al termine della lettura, gli insegnanti hanno continuato a fare domande ai bambini per verificare la comprensione.
b. Nella lettura del testo descrittivo, gli insegnanti hanno ampliato la discussione iniziale per introdurre i bambini ai concetti, hanno enfatizzato la discussione sul vocabolario e fornito spesso dimostrazioni ed esempi concreti; hanno aumentato le descrizioni e incoraggiato i commenti sulle illustrazioni, stimolando i bambini a riconoscere e capire i fenomeni e gli oggetti rappresentati.

c. Con il testo scriptico, l'enfasi degli insegnanti è stata sulla stampa: hanno cercato di far riconoscere alcune parole ai bambini e hanno così incoraggiato l'attenzione alla scrittura e all'apprendimento della lettura. In questo caso sono state fatte ai bambini meno domande sugli eventi narrati, probabilmente per la brevità del libro e la semplicità del testo.

In sintesi, gli adulti hanno effettivamente adottato metodi differenti, avviando discussioni attorno al libro che hanno preso direzioni molto diverse, a seconda del tipo di testo che avevano davanti. È evidente che, così facendo, hanno stimolato strategie di lettura diverse anche nei bambini. È come se, per gli insegnanti, dal fatto che il testo fosse narrativo, descrittivo o scriptico dipendesse una diversa funzione della lettura, e, di conseguenza, i loro interventi sono stati molto diversificati nelle tre occasioni.

Una volta appreso che libri diversi inducono modalità di lettura, sia del bambino che dell'adulto, differenti (Del Carlo, 2012), ai fini di questa tesi, ciò che interessa di più è capire quali siano le possibili modalità di lettura dei testi narrativi; quelli, cioè, che raccontano una storia verso cui i bambini sono chiamati a realizzare integrazioni utili e necessarie affinché la storia stessa abbia, per loro, un senso. Per parlare di queste modalità, è conveniente riportare una ricerca longitudinale (della durata di un anno) condotta da Dickinson & Smith (1994, cit. in Del Carlo 2012), che ha coinvolto bambini di 4 anni appartenenti a 25 classi di scuole dell'infanzia di lingua inglese, in cui la lettura era attività abituale nella routine scolastica. La ricerca era volta a indagare l'andamento dello sviluppo, nei bambini provenienti da famiglie di basso livello socioeconomico, di due abilità del linguaggio orale (la conoscenza del vocabolario e la comprensione della storia), considerando le diverse modalità di lettura. Sulla base dei dati raccolti, è stato possibile, per gli autori, distinguere tre approcci degli insegnanti alla lettura. Questi tre approcci sono stati definiti in modo da riflettere i tratti caratteristici salienti dei modelli di interazione; essi sono:

a. L'approccio co-costruttivo (*co-constructive*), caratterizzato da un ampio volume di interazioni tra insegnante e allievi durante la lettura, che includono la richiesta di previsioni su ciò che accadrà nella storia, la discussione sul vocabolario, la riflessione sui punti di vista dei personaggi, i loro stati emotivi e gli altri passaggi fondamentali del testo. Un tale discorso analitico è stimolato dall'insegnante tramite commenti e

domande aperte. Scarsa è invece la quantità di dialogo che avviene prima e dopo la lettura.

b. L'approccio didattico-interattivo (*didactic-interactional*), caratterizzato dal controllo esclusivo dell'insegnante sia sulla forma che sul contenuto della discussione: anche in questo caso si hanno delle interazioni durante la lettura, ma sono finalizzate prevalentemente alla rievocazione del testo tramite ripetizioni corali di una frase, oppure la risposta a semplici domande che richiamano parti appena lette e che si presentano come domande chiuse, per cui il richiamo letterale del testo è l'unica risposta accettabile. Un approccio del genere è tipico «quando esiste la preoccupazione per la gestione della classe e in particolare per il coinvolgimento di bambini indisciplinati» (Del Carlo, 2012, p. 47), quindi gli interventi sono di tipo organizzativo.
c. L'approccio narrativo orientato alla drammatizzazione (*performance-oriented*), caratterizzato dalla discussione prima e dopo la lettura della storia, non durante. In questo caso si ha un'estensione del tempo dedicato all'introduzione, durante la quale vengono incoraggiate e fatte previsioni sul contenuto del libro e connessioni con le esperienze dei bambini, e si registra anche una lunga discussione alla fine della lettura, per ricostruire la storia a partire dalle domande dell'insegnante, che in questo modo si accerta dell'avvenuta comprensione.

Come detto, lo scopo della ricerca era quello di comprendere gli effetti di diversi stili di lettura sulla *literacy*; Dickinson e Smith hanno constatato che le discussioni analitiche tipiche dello stile *co-constructive* sembrano supportare maggiormente, rispetto agli altri stili, lo sviluppo e l'accrescimento del vocabolario, e questo a sua volta, a detta degli autori, può rafforzare la comprensione.

Anche Reese e colleghi (2003, cit. in Del Carlo 2012) hanno voluto sperimentare gli effetti di questi tre stili di lettura sulla *literacy*, ma in rapporto ai livelli di competenza iniziali dei bambini. Il campione da loro preso in esame era composto da 48 bambini di quattro anni, frequentanti scuole dell'infanzia della Nuova Zelanda, che sono stati sottoposti a pre-test e post-test sul vocabolario, sulla stampa e sulle abilità di comprensione della storia e assegnati casualmente a un gruppo di lettura con uno dei tre stili per un periodo di sei settimane. Al di là dei risultati molto interessanti, esposti sotto, è particolarmente importante, in questa sede, osservare il modo in cui Reese ha definito i tre approcci: mentre lo stile *performance-oriented* ha mantenuto lo stesso nome, lo stile

precedentemente denominato *co-constructive* è stato definito *comprehender* e lo stile *didactic-interactional* è stato definito *describer.* Gli stili, insomma, sono corrispondenti a quelli descritti da Dickinson, ma sono state assegnate loro diverse denominazioni. Le ragioni di ciò si possono ricercare nel fatto che lo stile *comprehender* (letteralmente "comprensivo") è «caratterizzato dall'esprimere e sollecitare piccoli ragionamenti e intelligenza degli stati d'animo e scopi dei personaggi» (Cardarello, 2004, p. 21), mentre lo stile *describer* (letteralmente "descrittivo") è «caratterizzato dal nominare gli oggetti e fare domande semplici» (*Ibidem*). Sostanzialmente gli autori mettono in luce come i tre stili (*comprehender*, *describer* e *performance-oriented*) variano tra di loro «secondo due fondamentali misure: il livello cognitivo della domanda e la posizione dei commenti durante la lettura» (Del Carlo, 2012, p. 52), infatti:

a. Lo stile *comprehender* è caratterizzato da domande di livello cognitivo alto, poste durante la lettura.
b. Lo stile *describer* è caratterizzato da domande di livello cognitivo basso, poste durante la lettura.
c. Lo stile *performance-oriented* è caratterizzato da domande di livello cognitivo alto, poste prima e dopo la lettura.

Dunque:

> Gli stili *describer* e *comprehender* risultano simili nella disposizione dei commenti (che avvengono principalmente durante la lettura), ma differenti nel livello cognitivo della richiesta, mentre il *comprehender* e il *performance-oriented* sono simili nel livello cognitivo e differenti nella disposizione dei commenti (*Ibidem*).

Per quanto riguarda gli effetti dei diversi stili sulla *literacy*, gli esiti della ricerca evidenziano che stili diversi stimolano abilità diverse a seconda dei livelli iniziali (e dell'età) dei bambini. Per esempio, per lo sviluppo del vocabolario lo stile *performance-oriented* sembra essere più adatto con i bambini che hanno già alti livelli, mentre per i bambini che hanno bassi livelli è maggiormente proficuo il *describer*; invece, si verifica la relazione contraria per lo sviluppo delle conoscenze sulla stampa: i bambini che hanno alti livelli di *print skills* beneficiano maggiormente dello stile *describer* e quelli che hanno bassi livelli del *performance-oriented*. Di conseguenza, la conclusione a cui gli autori sono arrivati è che non esiste uno stile migliore di un altro e che «tutti producono

eccellenti risultati sul piano della competenza linguistico comunicativa e della alfabetizzazione se sono calibrati sulle capacità dei bambini» (Cardarello, 2004, p. 21).

È possibile ricondurre la distinzione, fin qui discussa, fra tre stili di lettura, a quella, più classica, fra due stili soltanto: lo stile narrativo e lo stile dialogato. Ciò che cambia tra i due è la funzione delle domande, che proprio per rispondere a diverse funzioni, sono anche diversamente collocate: nello stile narrativo le domande hanno lo scopo di accertare cumulativamente se il bambino abbia capito la storia e vengono poste solo dopo la lettura, perciò, in questo caso, il momento della verifica di comprensione è successivo a quello della lettura; nello stile dialogato, invece, le domande mirano a stimolare nei bambini il compimento di quelle inferenze necessarie per la comprensione e sono poste durante la lettura, quindi, qui, la verifica della comprensione è come incorporata alla lettura stessa (Cardarello, 1995). Fondamentalmente, con lo stile narrativo, ciò che accade durante la lettura è che l'insegnante legge e l'alunno ascolta, mentre con lo stile dialogato non solo l'insegnante legge e il bambino ascolta, ma si crea anche un dialogo, appunto, attorno al libro e alla sua storia, che potrebbe favorire una reale comprensione nel bambino. Nel 1988, Whitehurst e il suo gruppo della Stony Brook Reading and Language Project coniarono l'espressione «lettura dialogica» per riferirsi a una situazione in cui l'adulto aiuta il bambino a diventare il narratore della storia e l'adulto stesso ne diventa invece l'ascoltatore. Secondo l'autore, un approccio di questo tipo è altamente funzionale perché i bambini imparano di più dai libri quando sono attivamente coinvolti (Whitehurst, s.d.). Per aumentare il coinvolgimento dei bambini nella lettura ed aiutarli a divenire loro i narratori, Whitehurst ha ideato una sequenza che l'adulto dovrebbe rispettare e ripetere durante la lettura, affinché questa possa dirsi una lettura dialogica. Tale sequenza è costituita da quattro passaggi e viene abbreviata con l'acronimo PEER (*Prompts*, *Evaluates*, *Expands*, *Repeats*): l'adulto, per prima cosa, sostiene il bambino nel dire qualcosa (*Prompts*), poi dà un feedback alla risposta del bambino (*Evaluates*), espande la risposta del bambino riformulando o aggiungendo informazioni (*Expands*) e, infine, ripete il prompt per assicurarsi che il bambino abbia capito (*Repeats*). Ci sono cinque tipi di prompts utilizzabili nella sequenza PEER; essi sono (*Ibidem*):

a. *Completion prompts* (suggerimenti di completamento): si tratta di aiuti caratterizzati dal lasciare un vuoto in una frase in modo tale che il bambino lo riempia. Sono tipicamente utilizzati nei libri con rime o frasi ripetitive.
b. *Recall prompts* (suggerimenti di richiamo): si tratta del porre domande su quello che è successo nella trama della storia, per aiutare i bambini a descrivere la sequenza di eventi.
c. *Open-ended prompts* (suggerimenti aperti): si tratta di domande che invitano i bambini a esprimersi con una grande varietà di possibilità di risposta. Solitamente queste domande sono funzionali quando si sta parlando delle figure presenti nel libro.
d. *Wh-prompts*: si tratta di tutte quelle domande che iniziano con "cosa", "dove", "quando", "perché" e "come". Rispetto ai suggerimenti aperti, queste domande nella maggior parte dei casi prevedono una sola risposta possibile.
e. *Distancing prompts* (suggerimenti di distanziamento): si tratta di commenti che l'adulto fa per aiutare il bambino a mettere in relazione le immagini o le parole del libro che stanno leggendo con esperienze al di fuori del libro.

Da questo schema si comprende come le domande che si possono porre ai bambini durante la lettura possono essere di basso livello cognitivo, tra cui potremmo inserire tutte quelle richieste la cui risposta richiede una semplice ripetizione di una parte del testo, o possono essere cognitivamente molto più rilevanti, come quelle domande che richiedono una rielaborazione, una previsione o una connessione con esperienze personali. Ciò è da sottolineare perché è vero che lo stile dialogato permette al bambino di intervenire verbalmente ed essere molto più attivo rispetto a una situazione di lettura tradizionale in stile narrativo; ed è anche vero che questa maggiore attività ha delle ripercussioni positive su abilità di non poca importanza, quali l'acquisizione linguistica, la fluidità espressiva e le capacità comunicative; ma è ugualmente vero che tutto ciò non dà garanzia anche dell'avvenuta comprensione. Come detto qualche riga sopra, il dialogo che si viene a creare attorno al libro *potrebbe* favorire nel bambino la comprensione, non è dato scontato che lo faccia. Bisogna fare attenzione a non confondere il fatto che il bambino, durante una lettura dialogica, intervenga verbalmente con frequenza, con il fatto, ben diverso, che abbia sviluppato una buona comprensione della storia. Cardarello (1995, p. 164) ricorda che:

> In realtà […] l'intervento verbale del bambino è certamente un segnale della sua attività, particolarmente prezioso in quando permette all'adulto un monitoraggio anche della sua comprensione. Tuttavia non tutti gli interventi verbali del bambino e quindi la sua cosiddetta attività sono ugualmente interessanti dal punto di vista della costruzione di competenze nella comprensione.

Anzi, esiste anche il rischio che gli interventi verbali del bambino diventino divagazioni, distrazioni e allontanamenti dal racconto, che ne impediscono la comprensione. Tutto ciò significa che una lettura in stile dialogato ha sicuramente tanti vantaggi, ma tra questi si può includere quello di aiutare il processo di comprensione solo se gli scambi che si verificano durante la lettura sono di un certo tipo (Cardarello, 1995). Sarà il terzo paragrafo di questo capitolo a illustrare di che tipo debbano essere gli interventi dell'insegnante per rendersi efficaci in questo senso.

Fin qui, si è ragionato sull'esistenza di diversi stili di lettura degli adulti e sono stati espositi i tratti principali di essi; si è messa in evidenza l'importanza di adottare uno stile dialogato, che preveda interventi durante la lettura e non solo in momenti antecedenti o successivi ad essa; e si è anche detto che in una sezione dedicata verrà trattato l'argomento di quale siano i migliori interventi a favore della comprensione. Prima di entrare nel dettaglio di quest'ultimo tema, è utile approfondirne un altro: siccome prima di impegnarsi per facilitare la comprensione, l'insegnante ha sicuramente il compito di suscitare l'interesse dei bambini verso il libro, il prossimo paragrafo tratterà le tecniche più vantaggiose per garantire la partecipazione e il coinvolgimento dei piccoli ascoltatori.

3.2 Indicazioni generali per una lettura ad alta voce piacevole e coinvolgente

Leggere ad alta voce per un gruppo di bambini non è una cosa così semplice. Per quanto l'adulto possa essere volenteroso, alle volte deve fare i conti con il disinteresse e l'ostilità dei bambini, ostacoli che possono portare alla convinzione che sia più conveniente cambiare attività, rinunciando alla lettura pianificata e a tutte le buone intenzioni ad essa connesse. Si deve sempre tenere conto di poter incorrere in un tal inconveniente, ma non si tratta, comunque, di uno scoglio insormontabile: superarlo è possibile attraverso un buon contesto circostante. Cardarello (2004, p. 21) afferma che «il clima di gioco piacevole e di intrattenimento vissuto con piacere rimane la chiave di volta delle

esperienze di lettura che producono stimolazione cognitiva, immaginativa, linguistica ed esiti di alfabetizzazione»; ciò significa che tutti i positivi effetti associati alla lettura ad alta voce, ed elencati nel primo capitolo di questa tesi, si possono effettivamente raggiungere solo se la lettura ad alta voce è per il bambino un'esperienza gradevole. Se così non fosse, con molta probabilità il bambino sarebbe solo fisicamente presente all'attività, ma non ascolterebbe nemmeno una parola del libro letto, e ciò non gli porterebbe nessun beneficio significativo. L'esperienza di lettura per il bambino può essere gradevole se inserita in un «clima di gioco» e questo clima è creato principalmente dalla disposizione dell'adulto che legge ad alta voce. Sono certamente importanti aspetti come lo stile dell'autore del libro, il contenuto (che non deve essere troppo facile o troppo difficile), la qualità delle immagini; ma sono altrettanto importanti l'umore del lettore adulto e il grado di accoglienza che egli ha nei confronti del libro e dell'ascoltatore (Valentino Merletti & Tognolini, 2015 [2006]). È essenziale, dunque, che l'adulto dedichi attenzione e cura all'attività di lettura ad alta voce, in modo che risulti gratificante per i bambini a cui si rivolge (Blandina, 2022). Di seguito, si vedranno diverse proposte che vanno in questa direzione.

3.2.1 Quando leggere: il tempo dedicato alla lettura

«La lettura ad alta voce, esattamente come la ginnastica, ha bisogno di intensità e costanza per produrre gli effetti migliori» (Batini & Giusti, 2021, p. 71), pertanto dovrebbe essere caratterizzata da due proprietà: progressività e quotidianità. Si considera ora la prima di queste: il tempo della lettura con i bambini piccoli dovrebbe essere «lungo quanto basta per dare rilievo all'esperienza, breve quanto necessario per non annoiare. In pratica, dovrebbe durare tanto quanto lo desidera il bambino. Compito del lettore adulto è quello di far desiderare al bambino tempi progressivamente più lunghi». (Valentino Merletti & Tognolini, 2015 [2006], p. 58). Siccome, riprendendo il paragone con la ginnastica, non conta solo la qualità ma anche la quantità, occorre prefiggersi l'obiettivo di incrementare la durata delle sessioni di lettura, fino a raggiungere un tempo adeguato ad attivare nei bambini i vari processi cognitivi ed emotivi, che rappresentano i vantaggi della lettura ad alta voce (Batini & Giusti, 2021). Come fare ad aumentare progressivamente i tempi di esposizione alla lettura?[3] Innanzitutto, partire rispettando i tempi di attenzione iniziali dei

[3] Nota: i suggerimenti che seguono sono ricavati da Batini & Giusti (2021).

bambini e se, come è molto probabile in una sezione di scuola dell'infanzia, i tempi di attenzione sono diversi tra i diversi bambini, la cosa migliore è partire dai tempi di quei bambini che mantengono la concentrazione per una durata inferiore. Da lì, con incrementi progressivi e grazie al fatto che la soglia di attenzione dei bambini è molto plastica, si può raggiungere anche un'ora di lettura al giorno. Tra gli accorgimenti utili alla buona riuscita di ciò, c'è quello di leggere libri vicini all'esperienza dei bambini, che raccontano di situazioni a loro familiari: scelte di questo tipo fanno sì che il bambino abbia una maggiore attenzione verso il libro perché, riconoscendo nella lettura delle analogie con la propria vita, sarà curioso di sapere cosa accade dopo. Un altro consiglio è quello di cominciare «scegliendo libri brevi o comunque testi che richiedono un impegno cognitivo minore, per poi aumentare gradualmente la complessità e la lunghezza delle storie via via che i tempi di attenzione crescono» (*Ivi*, p. 74). Nel momento in cui si nota l'aumento dell'attenzione atteso, è utile alternare le letture in base alla lunghezza e variarne anche la tipologia. Ancora, può essere efficace mostrare in anticipo ai bambini i libri che verranno letti durante l'imminente sessione di lettura, in modo che si facciano un'idea di ciò che li attende; e se tra i libri previsti ce n'è uno che è molto amato dal giovane pubblico, lo si può collocare verso la fine della sessione, in modo che sia da stimolo per rimanere in ascolto di altre storie, in attesa di quella preferita. Infine, gli autori sottolineano il valore di condividere i progressi con i bambini: è giusto essere entusiasti e festeggiare insieme a loro ogni volta che si riesce ad ottenere un tempo di attenzione più lungo, non tanto parlando in termini di minuti e ore, piuttosto riferendosi a quante storie si è riusciti a leggere.

Un altro aspetto fondamentale è quello della quotidianità. Progressività e quotidianità in realtà sono in strettissima connessione: non si può sperare di ottenere incrementi di attenzione verso il libro se le sessioni di lettura hanno un ritmo sporadico. Esse dovrebbero, invece, essere giornaliere: «è importante creare, fin da quando il bambino è molto piccolo, una piacevole abitudine ad avere a che fare con i libri, tutti i giorni» (Valentino Merletti & Tognolini, 2015 [2006], p. 58). Per sviluppare questa abitudine, l'insegnante deve definire un momento preciso della giornata da dedicare all'attività di lettura ad alta voce. Questo momento può essere all'inizio della mattinata, prima o dopo la merenda, prima del pranzo oppure appena dopo, prima del sonno pomeridiano, a seconda dalle esigenze di ogni gruppo e del docente stesso, ma, in ogni

caso, dovrebbe rimanere lo stesso tutti i giorni, in modo che i bambini «avranno la sicurezza di ritrovare i loro libri, il giorno dopo, che li aspettano, sempre al solito momento durante la giornata». (Batini & Giusti, 2021, p. 150). Si possono anche selezionare due momenti fissi della giornata scolastica da dedicare alla lettura, creando una routine fatta di due sessioni quotidiane di 30 minuti, anziché una unica di un'ora. È comunque consigliabile non frammentare troppo l'attività, quindi «una singola sessione con l'obiettivo di arrivare a un'ora di attenzione o due sessioni con l'obiettivo di superare i 30 minuti in ciascuna di esse, sono le modalità ideali» (*Ivi,* p. 76). Inoltre, un modo per rendere la lettura una consuetudine per i più piccoli è definirla in modo marcato, distinguendola dalle altre attività scolastiche, attraverso l'introduzione di rituali all'inizio e alla fine di ciascuna sessione. Per esempio, si può cantare sempre la stessa canzone, ripetere una formula o una filastrocca, utilizzare un campanellino o un altro oggetto particolare; sono molteplici le possibili azioni per richiamare l'attenzione dei bambini e far capire loro che è arrivato il momento della lettura. Stabilire un rito aiuterà i bambini a riconoscere quel momento come parte integrante della loro quotidianità, un momento da attendere con impazienza, e a disporsi alla concentrazione. I rituali, infatti «favoriscono la consapevolezza che l'attività sta per iniziare, creano atmosfera e predispongono all'ascolto.» (*Ivi*, pp. 150-151).

Questo paragrafo ha avuto il fine di far prendere consapevolezza del fatto che la lettura ad alta voce necessita di un tempo a essa dedicato, ben pensato e predisposto dall'insegnante, con lo scopo di renderla una pratica abituale. Oltre a un tempo preciso, per divenire un'abitudine consolidata, la lettura ha certamente bisogno anche di un luogo speciale in cui svolgersi. Il prossimo paragrafo cercherà di chiarire quali caratteristiche fanno di uno spazio un ambiente adatto all'attività di lettura ad alta voce.

3.2.2 Dove leggere: l'allestimento del *setting*

«Una parte importante della condivisione di un libro con i bambini piccoli è data dall'intimità della lettura insieme» (Kinsner & Parlakian, 2021, p. 91), è, dunque, doveroso creare un ambiente che esalti e sostenga questa intimità. La creazione di questo ambiente parte certamente dalla scelta di un luogo che, come per il momento della giornata, sia sempre lo stesso e costituisca uno spazio ben riconoscibile; in questo modo si dà, in maniera concreta e visibile, importanza all'attività di lettura ad alta voce. Come

accade per altre azioni quotidiane fondamentali per il benessere della persona, ad esempio il mangiare o il dormire, che hanno degli spazi a esse specificamente dedicati, selezionare uno spazio riservato alla lettura fa sì che anche i bambini le conferiscano un valore e un significato particolari. (Batini & Giusti, 2021). Questo spazio, oltre ad essere identificabile come un *setting* riservato in modo specifico alla lettura, dovrebbe anche essere arredato in modo tale che sia accogliente, confortevole e piacevole. Vi si possono inserire tappeti e cuscini, per renderlo un angolo morbido «nel quale sia possibile rilassarsi e assumere una posizione comoda» (*Ivi*, p. 140). A questo proposito, la posizione considerata più adeguata e diffusa per la lettura nella scuola dell'infanzia è il semicerchio, forma che permette di guardarsi negli occhi e ascoltarsi reciprocamente, creando uno spazio di scambio in cui ciascuno ricopre un ruolo paritario e in cui vengono valorizzati i contributi di tutti, e che consente di ricreare un'immagine ideale di condivisione e vicinanza. (Valentino Merletti 2015 [2006], Batini & Giusti 2021, Blandina 2022). Affinché lo spazio dedicato alla lettura sia invitante, è buona prassi prendersi anche cura della luce. Alcuni autori (ad es. Batini & Giusti 2021, Blandina 2022) suggeriscono di abbassare le luci in modo da lasciare in penombra ciò che non è necessario vedere e concentrare l'attenzione sull'ascolto. Inoltre, il luogo fisico dedicato alla lettura non deve essere obbligatoriamente l'aula: si può pensare di svolgere le sessioni di lettura ad alta voce anche in spazi alternativi, come, se disponibili nella struttura scolastica, un auditorium con una buona acustica (ciò conferirebbe maggior solennità al racconto, ancor di più se si utilizza un leggio per risaltare l'oggetto libro) (Blandina, 2022), oppure lo spazio esterno. Anche in questo caso, naturalmente, la zona deve essere allestita opportunamente e dovrebbe essere ombreggiata e lontana da fonti di distrazione. (Batini & Giusti, 2021).

L'allontanamento di elementi di disturbo è un punto di grande rilevanza, infatti, «un luogo privo di troppi stimoli esterni favorisce la concentrazione e rende la lettura un rituale piacevole» (Save the Children, s.d.), pertanto occorre impegnarsi per far sì che il *setting* sia il più possibile silenzioso. Per fare questo l'insegnante dovrebbe per prima cosa spiegare ai bambini stessi che si sta per iniziare a leggere e, dunque, che bisogna mantenere il silenzio per dare a tutti la possibilità di sentire e partecipare (in questa fase possono essere molto utili i rituali di inizio e di fine, di cui si è parlato nel paragrafo precedente). Poi, l'insegnante dovrebbe lasciare ai bambini il tempo di sistemarsi e

predisporsi all'ascolto. Successivamente, quando la lettura è già in corso, possono, comunque, presentarsi interruzioni di vario tipo; compito dell'adulto è prevederle e agire prima, o sul momento, per ridurre queste interferenze. Un accorgimento banale può essere quello di spegnere o silenziare i dispositivi elettronici, come il telefono personale del docente. Per evitare interruzioni provenienti dall'esterno dell'aula, invece, può essere utile posizionare un segnale, preventivamente accordato con il personale della scuola, sulla porta della stanza. Ci sono poi le interruzioni provenienti dal gruppo stesso di bambini: capita con una certa frequenza che, durante la lettura, un particolare bambino, faticando a mantenere l'attenzione, cominci a disturbare i compagni. È possibile prevenire questo scenario chiamando quel bambino vicino all'insegnante e dandogli un ruolo più attivo, per esempio assegnandogli il compito di sfogliare le pagine (Batini & Giusti, 2021).

È opportuno fare una puntualizzazione in merito alla possibilità che alcuni bambini si muovano durante la lettura: è certo che l'insegnante deve evitare, per il possibile, che gli alunni si disturbino tra di loro, ma non deve confondere il bisogno di movimento dei bambini con una loro mancanza di attenzione verso il libro. Mentre i bambini ascoltano una storia, possono avere l'esigenza di muoversi fisicamente semplicemente perché, se costretti in una posizione fissa (come quella seduta), dopo un po' si sentono scomodi, e ciò alla lunga risulta stancante e motivo di disagio; oppure perché vengono spinti dalle emozioni che provoca in loro il racconto. Come fanno notare Batini e Giusti (*Ivi*, pp. 41-42):

> Qualcuno non avrà problemi a restare fermo e seduto, qualcun altro avrà voglia di sdraiarsi e qualcun altro ancora potrebbe preferire stare in piedi […]. Può anche darsi che tendano ad allontanarsi un po' dalla zona di lettura, ma questo non necessariamente implica che non stiano ascoltando o seguendo la storia. Per qualcuno il movimento non è affatto sintomo di disattenzione, ma al contrario può esserlo di massima concentrazione, ed è bene lasciarli liberi, nei limiti del possibile e fintanto che non disturbano il resto del gruppo, di esprimersi anche fisicamente come ritengono più opportuno.

Non bisogna aspettarsi, insomma, di vedere tutti i bambini tranquilli e seduti, e non bisogna credere che un tal comportamento di alcuni sia indice di attenzione e curiosità nei confronti del libro più di quanto non lo sia l'iperattività di altri. Per queste ragioni, un'altra caratteristica che il *setting* dedicato alla lettura dovrebbe avere è quella di essere

abbastanza spazioso per consentire ai bambini di scegliere la posizione che preferiscono e che li fa sentire più a loro agio, pur cercando di mantenere il tradizionale semicerchio, che comunque funziona sempre se si vuole che tutti vedano bene il libro. Così «la loro predisposizione all'ascolto sarà sicuramente più spontanea e partecipata» (*Ibidem*). Oltre al permettere di spostarsi ed assumere le posizioni a loro più congeniali, un'altra possibilità per indirizzare l'iperattività dei bambini in maniera più costruttiva è quella di inserire nell'attività di lettura delle associazioni tra ciò che si sta leggendo e le azioni del corpo: «si può ricorrere ad un'enfatizzazione delle espressioni facciali o a dei movimenti delle mani e del corpo, che simulino l'azione descritta nella storia, ed invitare le bambine e i bambini a fare altrettanto» (*Ivi,* p. 43), oppure si possono lasciare a disposizione dei bambini oggetti di scena da usare per recitare la storia mentre l'adulto legge (Kinsner & Parlakian, 2021); oppure, ancora, si possono utilizzare quei particolari libri che interagiscono con i bambini chiedendo loro di essere attivi fisicamente (per l'approfondimento di questo aspetto si rimanda al paragrafo successivo). In tutti questi casi, i bambini hanno modo di sfogare le proprie energie, hanno anche un mezzo in più, quello fisico, per comprendere la storia e, soprattutto, si sentono più coinvolti e partecipi al momento della lettura (Batini & Giusti, 2021).

Sempre Batini e Giusti (2021) danno un altro suggerimento che si riferisce allo spazio fisico, ma non più propriamente a quell'angolo della sezione destinato alla pratica di lettura ad alta voce, bensì all'aula in generale: per ottenere un avvicinamento dei bambini alla lettura, è proficuo avere, nei luoghi da loro abitualmente frequentati, una grande disponibilità di libri, facendo in modo che questi siano facilmente accessibili per occhi curiosi e raggiungibili per piccole mani.

> Idealmente, ogni classe dovrebbe avere una biblioteca aggiornata e fornita, con libri per tutti i gusti e tutte le età; infatti, uno spazio dedicato ai libri aumenta la curiosità verso la storia e favorisce l'interesse delle bambine e dei bambini, che in questo modo hanno la possibilità di interagire fisicamente con i volumi, poiché sono a loro disposizione per tutta la giornata, anche al di fuori del tempo dedicato alla lettura ad alta voce (*Ivi*, p. 144).

Secondo gli autori, essere immersi in un contesto del genere, con molta probabilità, spingerà i bambini a sfogliare i libri autonomamente, a riconoscere quelli che sono già stati letti, farsi attirare dalle figure di quelli mai visti prima, e portare questi ultimi all'adulto, chiedendogli di leggerli ad alta voce per loro.

Per concludere questa parte, si desidera citare Rita Valentino Merletti (s.d.), la quale afferma che con creare un ambiente adatto alla pratica di lettura ad alta voce:

> Si intende […] sia una preparazione dell'ambiente fisico in cui la lettura verrà attuata (assenza di interferenze esterne, condizioni di luce ottimali, assenza di strutture che obblighino posture troppo rigide, ecc), sia un clima psicologico che prevede quiete, senso di complicità, di condivisione di un piacere che investe in ugual modo il lettore e l'ascoltatore. Un clima di assoluta sicurezza emotiva.

La serenità che scaturisce da un ambiente come quello descritto sopra è capace di predisporre i bambini all'ascolto e di rendere l'attività «un momento speciale che rafforza il legame affettivo» (Save the Children, s.d.).

3.2.3 Cosa leggere: la scelta dei libri

A questo punto della trattazione, dopo aver parlato di tempi e spazi da destinare alla lettura, sorge spontanea una domanda: come scegliere i libri da leggere per conquistare l'attenzione dei bambini e raggiungere un buon grado di coinvolgimento? I suggerimenti al riguardo sono molteplici. Una prima importante indicazione è quella di scegliere qualunque libro sia interessante per i bambini (Save the Children, s.d.). Si tratta di indagare i gusti dei bambini che si hanno di fronte, cogliere i loro punti di vista, i loro pareri, le loro preferenze, ascoltare i loro interventi (senza mai sminuirli) e tenere tutto ciò in considerazione quando si sceglie il libro. Naturalmente, in uno stesso gruppo di bambini i gusti possono essere molto differenti e quindi non c'è una formula che vada bene per tutti fin da subito. Ciò che un'insegnante può fare all'inizio è selezionare testi che considera adatti allo stadio evolutivo o che hanno funzionato con bambini della stessa età in precedenza, per poi, in seguito chiedere loro quali li incuriosiscono di più e trasformare l'attività di lettura in uno scambio partecipativo. Quando si è capito quali sono i libri preferiti, quali riscuotano maggior successo in quel determinato gruppo, l'adulto può annotarseli e condividere tali informazioni con le altre insegnanti che lavorano con quello stesso gruppo (Batini & Giusti, 2021). Secondo gli autori, osservare e conoscere i bambini serve ad andare incontro non solo ai loro gusti, ma anche ai loro bisogni, potendo così supportare chi ha delle difficoltà:

> I libri che contengono rime o ripetizioni, ad esempio, possono aiutare molto chi ha dei ritardi nello sviluppo del linguaggio; le illustrazioni sono molto utili per bambine e bambini con difficoltà uditive o che semplicemente ancora non conoscono la lingua perché provengono

> da altri paesi. Inoltre, è opportuno prevedere nel corso dell'attività anche delle letture più corte per coloro che hanno tempi di attenzione brevi, in modo da sostenere il loro graduale incremento (*Ivi*, pp. 34-35).

Batini e Giusti (2021), dunque, mettono in evidenza come la scelta migliore per una lettura con i più piccoli è quella che parte dalla considerazione del fatto che ogni gruppo è diverso dagli altri e che ogni bambino ha le proprie esigenze linguistiche, emotive ed esperienziali; l'insegnante può scegliere ora questo ora quel libro, per rispondere ai bisogni ora di questo e ora di quel bambino e mettere, volta per volta, a proprio agio tutti.

> Se tutti verranno coinvolti e nessuno sarà lasciato indietro, si costruirà un rapporto comune con i libri, e quello della lettura diventerà un tempo prezioso in cui ridere, piangere, collaborare e affrontare ogni avventura insieme, costruendo un contesto sicuro e familiare dove sentirsi tutti liberi e sereni (*Ivi*, p. 35).

Al consiglio di farsi guidare da preferenze ed esigenze dei bambini, se ne collega direttamente un altro: scegliere libri diversi per ritmo, genere, tipologia, lunghezza e formato, favorendo la bibliodiversità: solo così si potrà veramente coinvolgere tutti. La varietà è importante in ogni ambito, compreso sicuramente quello della lettura, perché «più ricca e varia sarà l'esperienza delle bambine e dei bambini e più possibilità ci saranno che la lettura scateni il loro entusiasmo e la loro partecipazione» (*Ivi*, p. 110).

Quando si selezionano i libri, occorre trovare il giusto equilibrio tra la volontà di far fare ai bambini più esperienze di lettura possibili e il dovere di fare scelte motivate e di qualità. Con scelte motivate si intende l'avere uno scopo in mente, che può essere correlato al dominio fisico, al dominio emotivo, quello sociale, quello linguistico o altri. Per esempio, si può avere l'intenzione di aiutare un particolare bambino ad elaborare l'esperienza della nascita di un nuovo fratellino, o della perdita di un animale domestico; oppure si può usare un libro per cercare di rispondere a domande frequenti dei bambini, o, ancora, si può avere l'obiettivo di rafforzare la conoscenza di certi vocaboli e concetti (Kinsner & Parlakian, 2021). Con scelte di qualità, invece, si intende la possibilità di rintracciare nei libri selezionati, e in particolare negli albi illustrati, tre elementi interdipendenti che Marnie Campagnaro (in Campagnaro & Dallari, 2013) chiama "potenza letteraria", "sguardo estetico" e "dimensione educativa". Con "potenza letteraria", la Campagnaro si riferisce «alle trame originali, emozionanti, autentiche, che affrontano temi esistenziali (vita, morte, cambiamento, trasformazione, amicizia, amore,

esclusione, solitudine, ecc.) dilemmi e pensieri della vita interiore del bambino» (*Ivi*, p. 87) e si riferisce anche agli elementi che concorrono alla cifra stilistica, come l'utilizzo del punto di vista del protagonista, o la presenza di incipit accattivanti, finali spiazzanti, ironia, metafore e similitudini. Lo "sguardo estetico" ha invece a che fare con il testo iconico e di preciso con «la capacità della narrazione iconica di meravigliare, sorprendere, emozionare, sedurre, nutrire, educare lo sguardo e la mente del lettore» (*Ivi*, p. 96) attraverso il sapiente uso di colori, forme e proporzioni. Infine, la "dimensione educativa" si nasconde dietro alle prime due caratteristiche, perché gli stimoli verbali e iconici insieme danno un senso alla narrazione e spingono il bambino a fare interpretazioni. Un libro per una lettura ad alta voce con i bambini è di qualità se ha tutti questi elementi, senza esclusioni; infatti, in un albo illustrato la qualità pedagogia «non può essere scissa dalla qualità formale (testo, immagine, grafica, oggetto libro), perché solo in essa si può esprimere» (Piccinini, 2012). Detto in questi termini, può sembrare molto complesso capire se un libro sia o meno di qualità, ma in verità è più semplice a farsi che a dirsi: se quando lo si prende in mano e lo si sfoglia ci si sente attratti dalle sue figure, si desidera continuare a leggere per scoprire cosa accadrà e si riconosce, anche se di primo impatto senza riuscire a spiegarlo in maniera specifica, un significato intrinseco e un linguaggio in grado di parlare ai bambini, allora è sicuramente un libro da inserire nell'elenco delle future proposte.

In alcuni casi è utile, come già affermato in precedenza, coinvolgere fisicamente i bambini; può essere allora una buona scelta quella di presentare libri che pongono delle richieste al loro pubblico: piccoli compiti la cui esecuzione è decisiva per poter proseguire la lettura ricavandone un senso. Hanno sicuramente questa funzione tutti quei libri dotati di elementi speciali come alette da sollevare, ruote da girare o linguette da tirare; ma esistono anche libri in cui le richieste provengono direttamente dal testo verbale e che, pur non essendoci oggetti da muovere, sono comunque altamente interattivi. Un esempio è *Un libro* di Hervé Tullet (2010), che, già dalla copertina, appare tutt'altro che tradizionale. Sulla prima doppia pagina, infatti, si trova una bolla di colore giallo, accompagnata da un testo breve: «Premi con un dito il pallino giallo e volta pagina» (*Ivi*, n.p.). La frase si rivolge proprio al lettore e gli domanda di svolgere un'azione, la cui conseguenza si vede nella pagina successiva, dove alla prima bolla gialla se ne aggiunge una seconda. Il testo continua così e «pagina dopo pagina, ci chiede di sfregare, battere,

scuotere il libro, inclinarlo verso sinistra, soffiare, e sulla pagina che "viene dopo" troviamo sempre una reazione alle nostre azioni. Le bolle si moltiplicano, si spostano, si sparpagliano, si accostano» (Gramantieri 2012, p. 210). Un effetto simile hanno anche altri albi dello stesso autore e tutti i libri della serie *Non aprire questo libro!* di Andy Lee (2016, trad. it. 2018). È evidente che albi illustrati di questo tipo sono molto intriganti per i bambini ed efficaci per farli sentire subito coinvolti e parte integrante del testo (Gramantieri, 2012).

Un altro suggerimento di cui si può tener conto nella fase di scelta dei libri è quello di rileggere una storia già letta. Può sembrare un consiglio un po' strano, ma alle sue fondamenta vi è il fatto che i bambini piccoli hanno bisogno di sentire gli stessi racconti più volte, e, quindi, con una così giovane età, è importante sia variare le proposte che ripetere la lettura di storie già conosciute (Batini & Giusti, 2021). Infatti:

> Durante la prima lettura […] la fatica connessa alla comprensione della singola porzione di testo sottrae energia alla comprensione complessiva. Un ascolto reiterato permetterà invece ai bambini di consolidare i loro apprendimenti, di notare dettagli e particolari che erano sfuggiti le volte precedenti […]. Ad ogni rilettura il bambino costruisce qualcosa di nuovo, aggiunge un pezzettino in più di colore, di emozione, di senso; ad ogni rilettura il bambino gioisce nel ritrovare ciò che già conosce e lo ha incantato, e allo stesso tempo intreccia collegamenti nuovi, scopre altri richiami, altri spiragli di significato (*Ivi*, pp. 115-116).

Gli autori sottolineano che non è difficile accorgersi di questa esigenza dei bambini: sono loro stessi, spesso, a desiderare e chiedere anche più di una volta di rileggere un libro noto; e davanti a una simile richiesta gli insegnanti dovrebbero gioire, perché vuol dire che quel particolare libro ha avuto grande successo e che ha provocato delle emozioni che i bambini vogliono rivivere.

Infine, si riportano per ultimi, ma non per importanza, due consigli: il primo è quello di scegliere un libro che piace, diverte ed emoziona anche l'adulto che lo legge, per il semplice principio che il piacere per la lettura si trasmette da lettore ad ascoltatore (Valentino Merletti & Tognolini, 2015 [2006]); il secondo è quello di essere in sintonia con i segnali mandati dai bambini, dunque, monitorare le reazioni del proprio pubblico (sia di divertimento che di noia) ed esservi reattivi (Kinsner & Parlakian, 2021). Se ci si accorge che una lettura non ha gli effetti desiderati o che annoia i bambini, non è una catastrofe ammettere di aver fatto una scelta sbagliata. In una situazione in cui i bambini

mostrano di non apprezzare la lettura, si può provare a proseguire per qualche pagina, in modo da capire se le reazioni si modificano, o si può chiedere direttamente ai bambini se vogliono continuare ad ascoltarla oppure no; ma, se il coinvolgimento atteso continua a non arrivare, è inutile insistere ed è meglio interrompere la lettura, sebbene la storia non sia ufficialmente finita (Batini & Giusti, 2021). Come ricordano Batini e Giusti: «la lettura deve essere un momento libero, il suo scopo principale è quello di far viaggiare con la fantasia» (*Ivi,* p. 69), di conseguenza, costringere i bambini a seguire una lettura che non li interessa, trasformandola in un'imposizione, significa «sacrificare il senso stesso di questa attività» (*Ibidem*) e, allora, è più conveniente fare un passo indietro. Infondo, ci sono tantissime variabili che possono essere alla base di una scarsa riuscita di una lettura, tra cui, banalmente, il fatto che ci si trovi in una giornata in cui i bambini sono particolarmente stanchi o agitati. Quindi, abbandonare una lettura perché provoca reazioni ostili, non deve essere inteso come una rinuncia definitiva: magari non ha funzionato un giorno, ma andrà meglio quello successivo o dopo qualche settimana. Inoltre, è da considerare che tutto può cambiare a seconda di *come* il libro viene letto e di quali stratagemmi l'adulto utilizza per aumentare la partecipazione; si invita alla lettura del prossimo paragrafo per approfondire questo argomento.

3.2.4 Come leggere: l'atteggiamento dell'adulto nei confronti del libro

I segreti per coinvolgere veramente i bambini in un'attività di lettura sono legati molto più al modo in cui il libro viene presentato dall'adulto che al libro in sé. Certamente la scelta del libro è alla base dell'esperienza, ma anche un libro di grande qualità può finire per annoiare, se viene letto in maniera monotona e inespressiva. Allora, quali strategie si possono consapevolmente adottare per arricchire l'esperienza di lettura e renderla accattivante? Un primo consiglio per gli insegnanti riguarda qualcosa da fare ancor prima di portare il libro in classe: preparare con cura la sessione di lettura, leggendo il libro da soli, anche più di una volta, prima di leggerlo ad alta voce agli alunni. Durante questa lettura solitaria, l'adulto può, innanzitutto, conoscere la vicenda e i suoi personaggi, facendosi un'idea di quale sia l'intonazione giusta per quella particolare storia; poi, può rintracciare nel testo eventuali punti critici della narrazione, parole difficili o argomenti inattesi, che possono richiedere una spiegazione ai bambini; può anche rendersi meglio conto di quando fare pause più lunghe o a quali passaggi dare maggior enfasi, immaginandosi le reazioni dei propri piccoli ascoltatori. In aggiunta, durante una lettura

preliminare, l'insegnante può, se lo ritiene opportuno, annotare, sottolineare, sovrascrivere o modificare il testo, cambiando qualche termine, effettuando giri di frase o addirittura tagli di qualche parte. Naturalmente, se ci si accorge che queste modifiche diventano tante, può darsi che si sia scelto un testo poco adatto, ma se tali variazioni sono solo pochi accorgimenti fatti per rendere il testo più confacente alle conoscenze linguistiche del gruppo di bambini che si ha davanti, non è da considerarsi sbagliato prendere una tal iniziativa (Batini & Giusti, 2021).

Quando, poi, si porta il libro in aula, risulta essere molto utile la costruzione di una sua «conoscenza anticipata» (*Ivi*, p. 47). Si tratta di studiare con i bambini la copertina dell'albo illustrato, sfogliarne le pagine senza ancora leggerlo e fare insieme previsioni su cosa vi accadrà all'interno. In questo modo, per i bambini sarà come aver visto una sorta di *trailer* del libro, avranno già familiarizzato con qualche suo aspetto e potranno così orientare tutti gli sforzi sul seguire il filo del racconto. In effetti, Batini e Giusti ribadiscono che:

> Trovarsi davanti a qualcosa di ignoto potrebbe […] richiedere loro uno sforzo notevole, potrebbe persino produrre frustrazione e portare alla perdita di attenzione. Quando invece le bambine e i bambini hanno già creato, grazie alle informazioni e agli stimoli ricevuti da parte dell'insegnante, una serie di connessioni e di ipotesi, le parole – e le immagini – trovano una base a cui agganciarsi (*Ibidem*).

Insomma, dopo una prima presentazione per intero del libro, si sarà creata una certa attesa e i bambini avranno anche il desiderio di verificare le loro ipotesi; quindi, saranno curiosi, motivati e pronti a cominciare la lettura.

C'è poi un ingrediente che, durante la lettura di una storia, può fare davvero la differenza per catturare l'attenzione dei bambini: si sta parlando del linguaggio non verbale. «Una lettura, per essere più avvincente, può essere accompagnata da un vasto repertorio non verbale, che va dalla postura alla mimica facciale, dal tono di voce ai gesti delle mani» (*Ivi*, p. 77). Come affermano gli autori, il linguaggio non verbale ha contemporaneamente due grandi potenzialità: quella di conferire maggior forza alla narrazione, attraverso l'aggiunta di interpretazioni fisiche, e quella di superare le barriere linguistiche, utilizzando il corpo come strumento comunicativo. Tra gli elementi non verbali, rientra anche lo sguardo; a questo proposito, un suggerimento dato dagli autori è quello di mantenere il contatto visivo con il pubblico che ascolta la storia, in modo da

richiamare la sua attenzione, anche senza usare la voce, oltre che monitorare le reazioni alla lettura. Quest'ultimo punto è decisivo per eventuali cambi di azione: sempre Batini e Giusti propongono di osservare le espressioni facciali, cercando di capire che effetto ha la lettura sui bambini, per decidere in fretta se apportare eventuali modifiche al proprio modo di leggere. Tornando al contatto visivo, esso può essere mantenuto più a lungo grazie ad espedienti quali conoscere bene il testo, così da non abbassare gli occhi continuamente sulle pagine del libro, oppure, praticare una lettura veloce e silenziosa di ogni frase per poi pronunciarla un attimo dopo guardando in faccia i bambini. È anche importante evitare di posizionare il libro davanti al volto e di leggere in una zona dotata di una scarsa illuminazione. Infine, il contatto oculare può essere agevolato da un adeguato rapporto numerico tra lettore e interlocutori, prediligendo, quando possibile, i lavori in piccoli gruppi (Batini & Giusti, 2021).

Parlando sempre di linguaggio non verbale, un altro aspetto centrale è l'impiego di un particolare timbro e tono della voce per ricreare con essa il ritmo emotivo della narrazione. L'adulto, in questo, può farsi aiutare proprio da ciò che legge: verbi come "gridare", o "sussurrare" possono essere indicativi per scegliere di usare un volume alto o, al contrario, bassissimo; avverbi come "improvvisamente" possono indurre una certa velocità di lettura (Blandina, 2022). Anche la presenza di un particolare corpo del carattere può essere un'utile informazione per modificare la voce: una frase scritta in grassetto o con una dimensione più grande può corrispondere a un tono più alto (Batini & Giusti, 2021). L'insegnante dovrebbe esercitarsi nel variare la voce a seconda della situazione narrata, producendo «toni più bassi per le parti più tristi e toni più vivaci in corrispondenza di emozioni positive» (*Ivi*, p. 93) e dovrebbe allenarsi anche nel vocalizzare tutti quei suoni richiesti dal racconto, come il rumore della pioggia o quello prodotto da qualcuno che bussa alla porta, i versi degli animali ecc. (Blandina, 2022). Per finire, la voce può essere modificata per far parlare i vari personaggi: rendere i protagonisti della storia riconoscibili nel loro modo di parlare fa sì che i bambini si immedesimino meglio nella lettura e che la loro attenzione non si disperda. Per esempio, si può produrre una voce più acuta per un personaggio e una più cavernosa per un altro. Ciò che serve per una buona riuscita in questa strategia è lasciarsi trasportare dal testo, superando il possibile imbarazzo, e, al tempo stesso, non esagerare, per non rischiare che

la drammatizzazione diventi troppo teatrale e ottenga effetti opposti a quelli ambiti (Batini & Giusti, 2021).

Per facilitare l'immersione nella storia da parte dei bambini, è fondamentale anche la predisposizione al divertimento di chi legge: se l'adulto percepisce il momento della lettura come una costrizione, anche gli spettatori lo vivranno come un'imposizione per niente piacevole; se, invece, il lettore è genuinamente coinvolto e veramente appassionato (e non basta fare finta di esserlo!), contagerà i piccoli interlocutori con il suo entusiasmo e la lettura sarà qualcosa di appagante per tutti (*Ivi*). A proposito di divertimento, si può anche «aggiungere un tocco di allegria con alcuni scherzi» (Save the Children, s.d.) i cui destinatari sono i bambini; per esempio, si possono sostituire i nomi dei personaggi del libro con quelli degli allievi. In questo modo la loro attenzione sarà sempre alta, così come la loro partecipazione. L'importante, quando si gioca con il testo, apportandovi piccole modifiche o aggiunte che fungano da esca per catturare l'attenzione dei più piccoli, è non sviare il messaggio originale del libro. Quest'ultimo, infatti, può essere certo reso maggiormente divertente per i bambini, ma non per questo deve essere da loro meno compreso (Batini & Giusti, 2021).

In ultimo, una tecnica che ha sicuramente i suoi buoni risultati sul coinvolgimento attivo dei bambini alla lettura è l'utilizzo di uno stile dialogato, di cui si è già parlato precedentemente. Come affermano Bertolini e Corni (2029, p. 35):

> L'adulto che legge dovrebbe assumere uno stile interattivo, poco direttivo, capace di sostenere la conversazione sul testo con e tra i bambini. In tale contesto, risultano particolarmente efficaci alcune strategie. Per esempio, introdurre la storia aiutando i bambini a recuperare dalla memoria esperienze e conoscenze attinenti alla narrazione, così come invitare i bambini a fare previsioni rispetto a quello che succederà dopo.

Oltre ai collegamenti con le esperienze dei bambini e alle previsioni, la conversazione dovrebbe includere domande stimolo che crescano gradualmente di complessità. Batini e Giusti (2021) suggeriscono che le domande aperte siano inizialmente focalizzate su aspetti concreti degli eventi della storia (come: "cosa fa il protagonista?"), poi, man mano che i bambini si abituano a questo tipo di comunicazione, i quesiti possono andare su un livello cognitivo più alto, analizzando il testo e gli elementi lessicali (domande come: "cosa significa questa parola?") e, infine, si può passare alle domande sulla più complessa espressione di motivazioni (ad esempio: "perché dici questo?"). Un ulteriore stimolo che

l'adulto può dare ai bambini è incentivarli a trovare connessioni con altre storie lette, facendo notare somiglianze e differenze tra il nuovo racconto e quelli già conosciuti. Nel dialogo che scaturisce da un tipo di lettura come questo, non solo possono esserci interventi sollecitati dall'adulto, come nei casi appena descritti, ma anche interventi spontanei dei bambini: è possibile che questi facciano commenti o domande, a seguito di una porzione di testo ascoltato o guardando a un'immagine che li incuriosisce. Quando ciò accade, è essenziale accogliere favorevolmente gli interventi, in qualsiasi momento essi si verifichino, senza giudicarli come giusti o sbagliati. L'adulto dovrebbe sempre apprezzare i contributi dei bambini, siano essi spontanei o sollecitati da domande, e un buon modo per farlo è applicare il rispecchiamento verbale, concettualizzato da Lucia Lumbelli (1982, cit. in Bertolini & Corni, 2012). Tale tecnica consiste nel ripetere esattamente le parole del bambino, in una totale assenza di giudizio, ed è altamente funzionale per farlo sentire accettato e far sì che vada avanti nel suo discorso, aggiungendo qualcosa o cercando di spiegarsi meglio: il suo continuare a parlare può di certo considerarsi indizio di un reale interesse verso l'argomento della discussione. Per concludere, si può facilmente comprendere come una lettura di questo genere, in cui sono valorizzati e richiesti continuamente interventi da parte dei bambini, sia per sua stessa natura finalizzata al rendere l'esperienza coinvolgente. Batini e Giusti (2021, p. 56), però, ci tengono a specificare che:

> Il tutto richiede di non avere fretta: è importante lasciare ai bambini il tempo per elaborare, specialmente a quei bambini che normalmente rimangono silenziosi e non fanno interventi spontanei. Se è vero, infatti, che è un obiettivo quello di coinvolgere, progressivamente, tutti i bambini, è altresì vero che occorre non forzare la partecipazione: stimolare positivamente sì, forzare no.

3.3 Le strategie per facilitare la comprensione

La lettura dialogata, di cui si è lungamente discusso nei paragrafi precedenti, è fondamentale sia per coinvolgere gli alunni nella lettura, rendendola attività più gradita, sia per il raggiungimento dell'altro obiettivo che l'insegnante deve porsi quando legge a un pubblico d'età compresa tra 3 e 6 anni: facilitare la comprensione della storia. Per questo scopo, infatti, lo stile dialogato è considerato più promettente, rispetto a quello narrativo, perché caratterizzato da una marcata interattività, cioè una significativa

percentuale di scambi verbali tra adulto e bambino, oltre che utile per verificare in itinere la comprensione. È comunque da ricordare che, si è detto, gli interventi devono essere di un certo tipo per essere ritenuti validi ai fini della comprensione: non tutti i contributi che emergono in una lettura dialogica si intrecciano necessariamente con i meccanismi del capire. In questo paragrafo, si esamineranno dei modelli di intervento che effettivamente favoriscono i processi di elaborazione delle informazioni e di attribuzione di significato; cioè, si farà un'analisi interna dello stile dialogato, mettendo in evidenza quei comportamenti dell'adulto che rendono la comunicazione dialogica di qualità[4].

Prima di entrare nel dettaglio dei comportamenti che l'insegnante può mettere in atto per lo scopo suddetto, si ribadisce che una cosa che egli può e deve certamente fare, prima ancora di leggere, è, avendo conoscenza dei criteri di comprensibilità (visti nel capitolo 2 di questa tesi), scegliere i libri in base a questa importante valutazione. Una volta scelto un buon libro (che sia capace già da solo di rendere accessibile la storia, di rispecchiare le reali capacità di comprensione dei bambini, che sia caratterizzato da un'attenzione particolare per i passaggi cruciali e per i legami tra gli eventi e da una specifica cura per le forme linguistiche), metà del lavoro è già fatta. Poi, naturalmente, non può finire qui: nessun libro, per quanto ben costruito, è completamente comprensibile per qualunque bambino, quindi l'insegnante deve analizzarlo, individuarne i punti che possono essere critici (anche conoscendo le caratteristiche specifiche dei suoi alunni) e fare l'altra metà di lavoro per supportare e potenziare le abilità di comprensione. Insomma, sia la scelta dei libri da proporre, sia l'azione di facilitazione «sono attività professionali di riguardo che devono includere anche la valutazione di comprensibilità» (Cardarello, 2004, p. 108).

È doveroso specificare cosa si intenda con «facilitazione» per non rischiare di mal interpretare questo termine: non è una mera semplificazione, nel senso di ridurre la complessità di un testo, rimuovere gli ostacoli che si possono presentare al suo interno o scegliere solo testi facilissimi. È piuttosto una mediazione, che consiste nel porsi tra il bambino e il testo per sollecitare l'attività intellettuale e riflessiva del primo sul secondo. Per riuscire in ciò, può anche essere necessario, a volte, semplificare ciò che sembra

[4] Nota: per la stesura di questo paragrafo ci si è basati sulle citazioni e informazioni provenienti da Cardarello (1995), (2004)

troppo complesso per un bambino piccolo, ma non si tratta unicamente di questo, bensì anche di fornire modelli di ragionamento e avviare il giovane lettore all'attività di integrazione costante tra le varie informazioni del testo fra loro e tra testo ed esperienze personali. Con facilitare la comprensione, ci riferisce, dunque, ad una pratica che vuole rendere attivo il lettore nei confronti del libro e azionare in lui il funzionamento della comprensione. Tale obiettivo è determinato dall'applicazione di alcune strategie descritte di seguito.

Una strategia da menzionare è sicuramente il porre domande ai bambini. Quella delle domande è una categoria molto ampia, che si può inizialmente suddividere nell'insieme di domande sul testo verbale e l'insieme di domande sulle immagini. Si anticipa che questa distinzione è particolarmente interessante ai fini di questa tesi, poiché nel prossimo capitolo si presenteranno gli esiti di due letture diverse del medesimo libro, una focalizzata sul testo verbale (con domande sul testo verbale) e una sulle immagini (con domande sulle immagini). Si osservano prima queste ultime: come già detto, la decifrazione delle immagini configura una vera e propria competenza testuale specifica, infatti, «riconoscere l'identità dei personaggi, le azioni che stanno compiendo e il loro svolgimento nel tempo, le ragioni e scopi che li muovono, è frutto di una non banale elaborazione cognitiva delle figure» (Cardarello, 1995, p. 211). Per aiutare i bambini nel realizzare questa elaborazione, l'adulto può intervenire verbalmente interpretando ad alta voce l'immagine, oppure sostenendo il bambino nel leggerla autonomamente. In questo secondo caso, il sostegno passa proprio per le domande, le quali possono essere di diverso calibro: alcune sono migliori di altre per stimolare la comprensione. Ci sono, infatti, domande di bassa qualità e domande di alta qualità. Tra le domande di bassa qualità si trovano le domande vero/falso o si/no (per esempio: "È un uccellino questo?"), le domande di mera designazione o etichettatura (per esempio: "Questo cos'è?" o "Come si chiama questo?") e gli inviti a indicare i luoghi (come "Dov'è la scimmia?"). Rientrano, invece, nelle domande di alta qualità quelle complesse (per esempio: "Cosa fa?" o "Cosa succede?") e quelle aperte, identificabili come inviti a dire la propria opinione (un esempio può essere "Dimmi ancora…"). Oltre alle domande, nel dialogo sulle figure assumono grande valenza anche le riprese e le espansioni di quanto detto dal bambino da parte dell'adulto. In particolare, l'utilizzo della già citata tecnica del rispecchiamento verbale aiuta il bambino a continuare ad esprimersi su ciò che egli sta vedendo e

guardando, aggiustandone anche il tiro. Anche riepilogare ciò che il bambino ha detto è importante per sostenere la sua memoria e supportarlo nel collegare eventi passati e presenti della narrazione.

Passando alle domande sul testo verbale, anche queste hanno una classificazione interna; vi sono:

a. Le domande di rielaborazione, cioè le più semplici, poiché la risposta prevede, appunto, una riformulazione, o addirittura una ripetizione, di quanto letto. Queste domande sembrano essere funzionali dal punto di vista della comprensione della lingua scritta.
b. Le domande «enciclopediche», che hanno la funzione prioritaria di verificare nei bambini l'esistenza delle conoscenze enciclopediche che devono richiamare per dare consistenza a quanto stanno ascoltando. Queste domande, dunque, preludono anche a una spiegazione dell'insegnante, qualora i bambini dimostrino di non avere la conoscenza presupposta. Vi rientrano anche le domande di verifica dell'esistenza di conoscenze enciclopediche connesse all'esperienza dei bambini: per esempio, se si vuole capire se i bambini sanno che cosa sia una slitta, l'insegnante può chiedere: "Siete mai saliti su una slitta?". Domande di questo genere accertano una conoscenza più articolata di quella relativa alla pura identificazione dell'oggetto, perché ne controllano in qualche modo anche lo script e possono facilitare, attraverso il recupero dello script, le necessarie inferenze successive.
c. Le domande di elaborazione, cioè le più complesse, tra cui si trovano le domande di verifica di eventi già narrati nel testo, le domande che chiedono ai bambini di produrre inferenze a partire dagli eventi già narrati e le domande tese a fare esprimere al bambino la sua opinione in merito a qualche evento o al comportamento del personaggio.

Dopo le domande, un'altra strategia è rappresentata dalle aggiunte o commenti dell'insegnante: data un'informazione nel testo, l'adulto ne aggiunge un'altra per motivare o chiarire la prima. Si tratta di modi per ribadire il significato di una frase (per esempio, se il testo dice "gli era impossibile sollevare quel masso", si può aggiungere "per lui era troppo pesante, aveva bisogno di aiuto"), sottolinearne l'emotività (ad esempio, se il testo riporta "sentì un rumore forte e cominciò a tremare", si può poi dire

"aveva paura"), fornire dei giudizi di valore (ad esempio se si dice che una bambina mangia di nascosto una torta che gli è proibita, si può commentare con un "è un po' birichina") o collegare quanto detto all'esperienza diretta dei bambini (per esempio se il testo parlasse di un traghetto, l'insegnante potrebbe aggiungere, rivolgendosi ad uno specifico bambino "come quello che hai preso tu quando sei andato in vacanza"). Il tutto è possibile senza l'uso di quesiti che porterebbero a un'interruzione più lunga della lettura, bensì attraverso brevi affermazioni il cui scopo è connettere un evento non molto limpido del testo a una conoscenza più familiare ai bambini.

Spesso, durante la lettura ad alta voce, gli insegnanti usano anche la strategia delle parafrasi. Essa viene adottata in particolare quando si incontrano termini che possono essere sconosciuti ai bambini o espressioni difficili: l'insegnante decide, in questi casi, di utilizzare parole più familiari per il suo piccolo pubblico. Le parafrasi possono essere sostitutive, per cui si rimpiazza direttamente la parola presente nel testo con un'altra formula ritenuta più comprensibile per i bambini (ad esempio, invece di leggere "c'era una volta una donna vedova", dire "c'era una volta una donna a cui era morto il marito"); oppure possono essere aggiuntive, per cui alla parola presente nel testo si accosta la riformulazione chiarificatrice (tenendo lo stesso esempio, dire "Cera una volta una donna vedova, cioè una donna a cui era morto il marito"). Nel caso della scelta di una parafrasi sostitutiva, è importante stare attenti a non determinare qualche impoverimento oggettivo della lingua del testo e a non provocare danno alla verisimiglianza e correttezza informativa. Per questo, la seconda soluzione risulta più ricca e raccomandabile: con una parafrasi aggiuntiva, il narratore non omette il termine insolito (quindi non priva il bambino dell'incontro con parole nuove), ma comunque ne garantisce la comprensione ribadendo il significato attraverso un'espressione più comune. Altri modi per risolvere il problema dell'incontro con una parola difficile sono fornire delucidazioni prima della lettura e rimandare alla fine del racconto la spiegazione. Il primo caso può essere efficace laddove si tratti di un termine che ricorre più volte nel racconto, ma appare poco utile se la parola in questione si incontrerà solo una volta. Il secondo caso, invece, non è mai una buona tecnica perché «i bambini hanno dovuto comunque costruire un significato della storia *durante* la lettura, che probabilmente non verrà modificato retroattivamente da una scoperta tardiva» (*Ivi*, p. 220). Rimane sempre meglio rendere accessibile la parola nuova fornendo nel momento stesso in cui la si incontra tutti gli elementi per capirne il

significato e integrarlo nel testo; dunque, «la parafrasi esplicativa aggiunta durante la lettura, come se facesse parte del testo, rappresenta un buon criterio» (Cardarello, 2004, p. 131).

Un'ulteriore strategia per facilitare la comprensione, impiegata nello specifico per aggirare la complessità sintattica, è l'oralizzazione dello scritto, ossia la semplificazione del testo verbale rendendo l'espressione del suo contenuto più vicina al linguaggio orale, e quindi più vicina alla competenza linguistica dei bambini. Si tratta di realizzare quelle che Cardarello chiama «modificazioni impercettibili» o «microcambiamenti non segnalati agli ascoltatori» (Cardarello, 1995, p. 226). Alcuni di questi cambiamenti sono l'inserimento del soggetto quando è sottinteso, l'anticipazione del soggetto prima delle battute di dialogo (ad esempio trasformare la frase: "'tu cosa ne pensi?' domandò la lepre" in "la lepre domandò: 'tu cosa ne pensi?'") e la sostituzione del pronome o dell'aggettivo in funzione pronominale con il nome. Sicuramente, comunque, come dichiara Cardarello, una semplificazione come questa «sarà tanto più utile quanto più il bambino è digiuno di competenze con la lingua scritta e sarà tanto meno necessaria con il passare del tempo e l'accumulo di esperienza di ascolto di storie» (Cardarello, 2004, p. 133).

Fin qui si sono visti vari tipi di intervento introdotti all'interno della lettura, durante il suo svolgimento. Tuttavia, esistono anche strategie per favorire la comprensione che sono applicabili dopo una prima lettura dell'intera storia, indipendentemente dal fatto che essa sia una lettura in stile narrativo o dialogato. Una di queste tecniche è la rilettura, di cui si è già accennato nel paragrafo precedente, parlando della scelta dei libri da proporre. In quella circostanza, si è evidenziato come la rilettura sia molto significativa per l'incremento del piacere verso il libro, la cui manifestazione è data dalle richieste frequenti degli stessi bambini di rileggere una storia già nota, perché è piaciuta e vogliono rivivere l'emozione positiva scaturita dalla sua prima lettura. Si è anche detto che i bambini hanno bisogno di riascoltare storie già lette per rafforzare la comprensione, perché ad ogni rilettura aggiungono un pezzo che prima era mancante o incompleto. A questo proposito, Cardarello (*Ivi*, pp. 113-114) ricorda che:

> Sono le conoscenze precedenti […] che permettono di immagazzinare e ricordare le informazioni nuove: in questo caso la conoscenza precedente della storia, parziale e soprattutto frammentata come spesso accade ai bambini, funziona come struttura cui appendere le nuove informazioni che la rilettura rende disponibili e quindi come guida alla

> comprensione. Del resto si può anche immaginare che la prima lettura, con il carico potenziale di termini insoliti e di una sintassi più articolata, assorba l'impegno intellettuale del bambino nella comprensione "locale" di qualche espressione, sottraendo disponibilità mentale ad altre più impegnative operazioni di collegamento tra le informazioni e a una comprensione generale e sintetica della storia stessa.

Attraverso la rilettura, dunque, il bambino ha modo di procedere ad un continuo perfezionamento della sua comprensione, la quale ha «un andamento a macchia d'olio o a espansione progressiva» (*Ibidem*).

Un'altra tecnica applicabile dopo una prima lettura di una storia è il riepilogo della stessa, che per certi versi è simile alla rilettura, solo che con parole diverse, le quali possono provenire dall'insegnante o dai bambini stessi, invitati dall'adulto a ripercorrere la narrazione. In realtà, tale strategia, può essere funzionale sia alla fine di una lettura, sia durante, nella forma di brevi sintesi continue, ogni 3 o 4 pagine. Ciò è decisamente vantaggioso soprattutto quando la conversazione entro la lettura dialogata genera un allontanamento dal racconto e si rende allora necessario ricondurre i bambini al testo. Può accadere, infatti, che, anche se l'insegnante si serve di domande ben strutturate come quelle viste sopra, aperte e capaci di incoraggiare l'espressione dei bambini, si ottenga sì l'effetto cercato di favorire la comprensione, ma anche quello di far accavallare le risposte portando il discorso su altri temi, che rischiano di diventare, per i bambini, più interessanti del libro. Per quanto un'insegnante possa essere bravo nel leggere ad alta voce, usando e variando le strategie per aiutare i bambini ad ancorare i significati del testo, le divagazioni proposte dai più piccoli sono sempre in agguato e un buon modo per superarle, guadagnando una ripresa effettiva della storia, è riassumere il racconto fino al punto in cui si era arrivati prima della digressione.

La trattazione proposta da questo paragrafo ha avuto il fine di segnalare un assunto fondamentale: l'adulto che legge ad alta voce dovrebbe possedere una preparazione e una specifica capacità esecutiva per far raggiungere ai suoi alunni i traguardi cognitivi più alti e per creare in loro non solo piacere per la lettura, ma anche motivazione, comportamenti e competenze da lettore: insomma «non è sufficiente leggere ad alta voce, bisogna *leggere bene* ad alta voce» (Fox, 2001, trad. it. 2011, cit. in Blezza Picherle 2013). Per finire, è da sottolineare anche che, tra le strategie esposte in queste pagine, l'insegnante adotterà quelle migliori per favorire la comprensione dei suoi allievi

in correlazione allo specifico testo che intende leggere. Ciò significa che non è funzionale, in assoluto e in astratto, questo o quel modo di agire dell'adulto, ma una strategia esplicitamente pensata per il preciso libro che egli presenta concretamente ai bambini.

3.4 Un esempio pratico di gestione della lettura a favore della comprensione

Dopo aver presentato a livello teorico alcuni dei modi con cui l'insegnante può cercare di facilitare la comprensione delle storie nei suoi alunni, in questo paragrafo si mostra un esempio pratico di gestione della lettura, nel quale sono rintracciabili le strategie discusse in precedenza[5]. Si tratta della trascrizione di alcuni stralci di una lettura con bambini di 4 e 5 anni, effettuata da un'insegnante di una scuola dell'infanzia comunale di Ferrara durante un corso di formazione. Come dichiara Cardarello, con tale testimonianza non si intende segnalare esemplarità, ma semplicemente documentare con esempi empirici gli interventi di attivazione e facilitazione messi in atto. L'albo illustrato letto è *Elmer e Wilbur* (McKee, 1994, trad. it. 1995), il quale racconta una storia che ha inizio con Elmer (lo stesso protagonista di *Elmer: l'elefante variopinto*) in trepidante attesa per l'imminente arrivo del cugino Wilbur. Quando questi tarda ad arrivare, Elmer capisce che si sta nascondendo da qualche parte per fargli uno scherzo e decide di andare a cercarlo, coinvolgendo anche i suoi amici. Gli elefanti sono subito disponibili ad aiutare Elmer, ma prima lui deve avvertirli di una cosa: il cugino Wilbur è ventriloquo e sa far apparire la sua voce lontano da dove si trova realmente. Una volta data questa informazione, tutti si mettono alla ricerca dell'elefante dispettoso, il quale, infatti, fa continuamente scherzi con la sua voce depistandoli e portandoli da una tigre dietro un cumulo di rocce, in uno stagno, in una tana di conigli che si arrabbiano con loro e in tanti altri luoghi in cui l'elefante non è realmente. Alla fine, gli elefanti si arrendono, comunicano a Wilbur, urlando per aria, che ha vinto lui e gli domandano di uscire allo scoperto. Questi, di tutta risposta, dice di non poterlo fare perché è rimasto incastrato in un albero, e questa volta è la verità. A quel punto sono Elmer e i suoi amici a fare uno scherzo a Wilbur, facendogli credere di abbandonarlo sull'albero, ma poi ritornano subito a liberarlo, così la storia finisce allegramente. Questo libro, se sottoposto ai criteri di comprensibilità adottati in questa tesi, è in realtà poco aderente a molti di essi. Infatti, il tema non è del tutto

[5] L'esempio è tratto da Cardarello (2004).

accessibile ai bambini: il gioco del nascondersi è ben conosciuto dai più piccoli, ma ciò che con molta probabilità non riescono a intendere è la questione del ventriloquo. Questo schema è quasi impossibile da possedere a 4/5 anni, e se si aggiunge il fatto che è un ventriloquo magico (fa provenire la sua voce da punti lontani da quelli in cui effettivamente si trova), la percentuale di possibilità che il bambino ce l'abbia si abbassa ancora di più. Per quanto riguarda, invece, l'adesione alla grammatica delle storie, essa si può dire in parte soddisfatta, in quanto sono ben individuabili un problema (quello di trovare Wilbur) e i tentativi per risolverlo; tuttavia, l'evento iniziale non ha le caratteristiche di un accadimento preciso, a differenza di quanto accade in testi più canonici. Il problema più grande, però, oltre alla mancanza di possesso dello script presupposto, è la poca esplicitazione dei passaggi narrativi cruciali: sono molti i punti del testo in cui rimangono impliciti elementi importanti per la comprensione e in cui sono richieste inferenze che il lettore può fare solo se riesce a immaginarsi una situazione che, peraltro, non è descritta, dato che il susseguirsi degli avvenimenti è per lo più scandito dai dialoghi tra i personaggi. Anche il criterio della leggibilità del testo sembra non essere del tutto rispettato, poiché si trovano tante parole difficili (come "ventriloquo", "sbirciata", "impigliato", "codazzo" ecc.) e, soprattutto, espressioni astratte ("non farsi vivo", "urlare a squarciagola" "cadere dalle nuvole" ecc.). Infine, «il tema e l'evoluzione del discorso non trovano che una marginale espressione nelle figure, in cui trovano collocazione certo gli elefanti […] e gli altri animali, ma di cui sono appena sbozzate azioni e attività» (Cardarello, 2004, p. 140). Queste considerazioni permettono di intuire quanto la comprensione della storia sia compromessa già dal libro stesso. È stato detto, infatti, che gli interventi verbali dell'insegnante e la sua applicazione di certe strategie per facilitare la comprensione sono importanti, ma anche che, prima ancora, è utile che il libro scelto sia conforme ai criteri di comprensibilità. In questo caso, invece, il libro non può considerarsi d'aiuto, ma è comunque interessante osservare i contributi dell'adulto e i modi in cui egli ha gestito la comunicazione; anzi, è ancor più intrigante perché è come se l'insegnante avesse dovuto contare solo sulle proprie forze, facendo sia la propria parte di lavoro che quella che avrebbe dovuto fare il libro.

Di seguito si riporta la trascrizione di alcune parti più salienti della lettura, ciascuna accompagnata da un commento per riepilogare le strategie usate dal docente.

Per evidenziare la differenza tra le parti del testo e gli interventi dell'insegnante, questi ultimi sono stati trascritti in corsivo.

1. Elmer, l'elefante variopinto, sta aspettando la visita di suo cugino Wilbur. Passano le ore, ma quello non si fa vivo. *Non si fa vedere*. "È in ritardo. *Chissà*, forse si è perso…" pensa Elmer e allora chiede agli amici: "Che ne dite di andare a cercarlo?". "E com'è questo Wilbur?" domanda un elefante. "Aspetta e vedrai!" ridacchia Elmer. "Ma vi avverto ragazzi, mio cugino adora fare *degli* scherzi, specialmente con la voce. È ventriloquo, cioè riesce a parlare facendo credere che la sua voce arriva da tutt'altra parte… perciò state attenti!". *Com'è che fa un ventriloquo? Parla… e gli altri cosa credono? Vedono che lui parla?* [i bambini rispondono: "No"]. *No, pensano che la sua voce venga da… da dove?* [qualcuno risponde: "Da tanto lontano!"]. *Da tanto lontano! Che parli qualcun altro o qualcos'altro. È uno che riesce a parlare senza far vedere che sta parlando. Fa finta di far parlare la seggiola, fa finta di far parlare il tavolo, fa finta di far parlare l'Annalisa…* [i bambini ridono]. "Sarà uno spasso!" esclama un altro. "Un po' come giocare a nascondino, eh?".

In questo primo passaggio, l'insegnante utilizza prima una parafrasi aggiuntiva per far comprendere ai bambini l'espressione "non si fa vivo", che, in effetti, può non essere interpretata correttamente da un pubblico di soli 4 o 5 anni. Poi, si impegna per far sì che i suoi piccoli ascoltatori integrino nella loro mente lo schema mancante del ventriloquo magico. Si accorge, cioè, che prima di proseguire con la lettura, è fondamentale che i bambini abbiano capito bene cosa sa fare Wilbur, perché questa informazione è essenziale per dare significato al resto della storia e, tuttavia, il testo usa pochissime parole per far acquisire al bambino tale conoscenza. Sta a lei, dunque, farsi carico di rendere concreta la situazione, attraverso esempi: dire *fa finta di far parlare la seggiola*, *fa finta di far parlare il tavolo* è un ottimo modo per raggiungere l'obiettivo. Inoltre, tra i suoi esempi, l'insegnante decide anche di chiamare in causa una bambina chiamandola per nome (*fa finta di far parlare l'Annalisa*) e questo, oltre che uno stratagemma per rendere più chiaro il concetto, è un segno della sua capacità di coinvolgere i bambini anche ad un livello di pura piacevolezza dell'esperienza di lettura.

2. […] Si sente una voce che urla: “Aiuto! Aiuto! Sono caduto nello stagno!”. “È vero! Eccolo qui! Lo vedo!” strilla un elefante. “Scemotto, quello è il tuo riflesso!” […] *Questo sei tu che ti stai rispecchiando nell’acqua!* Ride Elmer: “Cerchiamolo ancora, ragazzi. È vicino, ma non dove sentite la sua voce”. La ricerca continua ma la voce li porta sempre in direzioni sbagliate.

In questo breve passaggio, l’adulto realizza, ancora una volta, una parafrasi aggiuntiva, perché si rende conto che la comprensione dell’espressione “quello è il tuo riflesso” richiede una conoscenza enciclopedica particolare, e cioè che lo stagno è una superficie d’acqua riflettente. Il termine “riflesso”, potrebbe essere sconosciuto ai bambini, ma riuscirebbero comunque ad attribuirgli facilmente un significato se avessero la conoscenza suddetta. Se, invece, tale conoscenza non c’è, l’intera scena rimane un po’ opaca; di conseguenza, aggiungere *Questo sei tu che ti stai rispecchiando nell’acqua* è funzionale sia a fornire ai bambini la conoscenza mancante, sia a tradurre in termini più familiari la parola “riflesso”.

3. […] A un certo punto viene perfino da una tana di conigli! *Chi? Wilbur o la voce di Wilbur viene dalla tana dei conigli?* [qualcuno risponde: “Wilbur”]. *No, la voce di Wilbur, Wilbur chissà dove è nascosto. Non si sa dove si è nascosto Wilbur, solo che Wilbur fa uscire la sua voce da dove vuole lui e questa volta l’ha fatta uscire dalla tana dei conigli* […]. Quelli *i conigli* schizzano fuori e… bè sono un po’ nervosetti: “Noi non ci divertiamo per niente, sapete?” sbottano.

In questo caso, l’insegnante fa una domanda di verifica (*Wilbur o la voce di Wilbur?*), ed essa le serve, nel momento in cui i bambini rispondono “Wilbur”, dimostrando di non aver capito, per dare il via alla spiegazione. Le parole successive dell’insegnante, quindi, sono dedicate al ricordare ai bambini la situazione che stanno vivendo gli elefanti (*Wilbur chissà dove è nascosto. Non si sa dove si è nascosto Wilbur*) e quello che è in grado di fare Wilbur (*solo che Wilbur fa uscire la sua voce da dove vuole lui*), per poi mettere quest’ultima informazione in connessione con i nuovi personaggi sopraggiunti (*e questa volta l’ha fatta uscire dalla tana dei conigli*). Infine, si inserisce anche un sottile cambiamento linguistico: l’adulto legge “quelli” ed aggiunge *i conigli* per assicurarsi che i bambini sappiano attribuire correttamente l’azione “schizzano fuori”.

4. […] Dopo averlo cercato a lungo inutilmente un elefante dice: “Non lo troveremo mai, Elmer, tanto vale arrenderci…”. Allora Elmer grida: “Va bene, Wilbur, hai vinto, vieni fuori adesso!”. “Non posso! Sono incastrato in un albero!” strilla la voce di Wilbur sopra di loro. Gli elefanti ridacchiano: “Bisogna ammettere che è bravo…”. *Perché dicono così? Cosa credono? Ci credono che lui sia sopra all’albero? Eh, Matteo?* [Matteo risponde: “No”]. *No, non ci credono, pensano che sia lui che fa venire la voce da lassù. È vero?* Elmer comincia a perdere la pazienza: “Guarda che se non salti fuori, andiamo via senza di te” […].

Qui, l’intervento dell’insegnante si colloca subito dopo la frase: “Bisogna ammettere che è bravo”, in quanto ella percepisce che l’espressione ha un significato complesso: combinata al verbo “ridacchiano”, essa allude al fatto che gli elefanti sono convinti che, nonostante Elmer abbia dichiarato la fine del gioco, Wilbur stia continuando a fare il suo scherzo, cioè a far venire la sua voce da altri luoghi, e quindi non reputano vera la sua affermazione di trovarsi incastrato su un albero. Questo fatto, che gli elefanti non credono a ciò che Wilbur dice, non è riferito esplicitamente dal libro, ma da inferire a partire dai loro discorsi. Essendosi accorta di questa implicitezza e del fatto che non è per niente scontato che i bambini riescano a fare l’integrazione necessaria avendo a disposizione solamente i dialoghi, ci pensa l’insegnante a chiarire il passaggio. Prima pone delle domande aperte: *perché dicono così?*, *cosa credono?* e *ci credono che lui sia sopra all’albero?* (quest’ultima, in realtà, non è aperta, ma è una domanda la cui risposta può essere solo sì o no, quindi, rispetto alle altre due, ha il difetto di suggerire già una risposta), chiamando anche direttamente un bambino, Matteo, per rispondere; poi, dopo che l’interpellato ha risposto, fornisce anche una spiegazione per motivare la risposta di Matteo, così che a tutti sia nitida l’informazione che gli elefanti *non ci credono, pensano che sia lui che fa venire la voce da lassù*.

Non si procede oltre con la trascrizione di questa lettura, poiché si considerano sufficientemente rappresentativi i quattro passaggi proposti. Considerando tali passaggi, infatti, si può dire che i numerosi contributi dell'insegnante «sono sia esplicite che impercettibili aggiunte alla veste linguistica, sia domande rivolte ai bambini» (*Ivi*, p. 155), e che la maggior parte di essi costituiscono eccellenti interventi in favore della comprensione. Nel prossimo capitolo, si presenterà un lavoro di indagine svolto dalla scrivente, nel quale si è tentato di mettere in pratica le stesse strategie di questa insegnante

e, in generale, diversi dei preziosi consigli forniti in queste pagine, soprattutto quelli relativi alla facilitazione della comprensione.

CAPITOLO 4: Un'esperienza nella scuola dell'infanzia volta al confronto di due diverse modalità di lettura del medesimo albo illustrato

Il presente capitolo illustrerà un'esperienza, effettuata in una scuola dell'infanzia paritaria della provincia di Parma, nella quale si sono tenute diverse sedute di lettura ad alta voce in piccoli gruppi, di un albo illustrato di recente pubblicazione. L'iniziativa per la realizzazione del percorso è nata dal forte interesse, maturato a partire dallo studio dei riferimenti teorici più volti citati in questa tesi, verso le differenti possibilità di comprensione (o incomprensione) di una storia che possono manifestarsi nei bambini e che dipendono in grande misura da due elementi: le caratteristiche possedute dal libro letto e le modalità di leggerlo dell'adulto. Si entrerà ora nel vivo dell'esperienza, a cominciare dalla definizione dei suoi obiettivi.

4.1 Gli obiettivi dell'esperienza

Per comprendere gli obiettivi dell'esperienza, occorre sottolineare due dati che emergono dalle trattazioni dei capitoli precedenti:

a. Le immagini negli albi illustrati possono costituire sia un valido aiuto che un elemento poco o per nulla rilevante affinché i bambini capiscano il testo; in questo secondo caso, le figure rimangono centrali per il loro potere attrattivo, ma sono marginali per la comprensione in sé.
b. Le strategie che l'insegnante può attuare per facilitare la comprensione sono tante, ma, tra di esse, spiccano per quantità quelle in riferimento alla parte verbale del libro (domande sul testo, aggiunte, parafrasi, oralizzazione dello scritto), mentre sono decisamente più esigui gli interventi che si possono fare con lo stesso scopo sulle immagini.

Questi aspetti hanno portato alla formulazione dell'ipotesi che, dato uno stesso libro di riferimento, possano presentarsi nei bambini differenze in termini di comprensione quando cambia il focus del discorso, tra il testo verbale e quello iconico, nella lettura dialogata. Lo scopo dell'esperienza è stato, dunque, quello di confrontare due situazioni di lettura: la situazione in cui il discorso si focalizzava sul testo verbale e la situazione in cui il discorso si concentrava sul testo iconico. Per fare questo confronto, sono state

raccolte due testimonianze per ciascuna circostanza: in due letture su quattro, l'adulto ha fatto domande e commenti solo sulla parte verbale, e nelle altre due ha fatto domande e commenti esclusivamente sulle immagini. Si è deciso di fare due sedute per ogni tipo, per fornire maggior evidenza, in quanto si è considerato che una sola lettura sarebbe stata poco indicativa; non avrebbe, cioè, permesso di capire davvero se la comprensione fosse pressoché uguale o se cambiasse al variare degli argomenti centrali della discussione. Certamente, nemmeno due sole letture si reputano prove sufficienti per una generalizzazione, ma gli esiti sono comunque molto interessanti per le riflessioni che ne conseguono e che si riporteranno negli ultimi paragrafi.

4.2 La descrizione del contesto

Il percorso è consistito in 4 sedute di lettura ad alta voce, ciascuna delle quali rivolta a un gruppo diverso di 3 bambini dell'ultimo anno, per un totale di 12 bambini, di cui 7 maschi e 5 femmine. Le letture si sono svolte negli ultimi mesi dell'anno scolastico 2024/2025, per cui l'età dei bambini che hanno preso parte all'esperienza è di 5/6 anni (alcuni avevano già compiuto il sesto anno tra gennaio e maggio). La scuola dell'infanzia in questione conta 3 sezioni eterogenee e tutte sono state coinvolte nel percorso, quindi i 12 bambini, pur conoscendosi tra di loro, non appartenevano ad un'unica sezione. Dal punto di vista dell'appartenenza alle sezioni, i piccoli gruppi sono stati creati in modo casuale: in un caso tutti e tre i bambini erano della stessa sezione, in un altro caso due bambini erano di una sezione e il terzo proveniva da un'altra, e negli ultimi due casi ognuno dei tre bambini era di una sezione diversa. I partecipanti sono stati selezionati dalle loro insegnanti, che li hanno scelti perché li ritenevano, tra i bambini del proprio gruppo, quelli più attenti e partecipativi nell'ascolto di storie. Per ciascuna seduta di lettura, i bambini sono stati prelevati dalle loro sezioni e portati in un'aula neutra, dotata di uno spazio ampio e privo di stimoli distraenti. In particolare, le letture si sono svolte in un angolo di tale aula arredato con tappeti e materassini morbidi e hanno avuto durate variabili, in relazione alla specifica modalità di lettura adottata.

4.3 La metodologia utilizzata

Ogni sessione di lettura è stata realizzata seguendo un protocollo ben preciso. Per prima cosa, l'adulto presentava il libro ai bambini leggendone il titolo e mostrandone la copertina; poi, iniziava la lettura condivisa, durante la quale, leggeva il testo verbale di ogni pagina, prima di girare il libro e farne vedere ai piccoli ascoltatori le figure. Si è scelto questo approccio per due motivi: per fare in modo che il fascino del testo iconico non distraesse dall'ascolto delle parole pronunciate dal lettore adulto, e perché si è valutato che, essendo il testo verbale presente in ciascuna pagina molto breve, i bambini sarebbero riusciti facilmente a tenere in memoria, tra il momento dell'ascolto e il momento immediatamente successivo di esplorazione delle immagini, le poche informazioni fornite. La lettura condivisa ha avuto caratteristiche diverse in base al tipo di seduta prevista:

a. Nelle sedute di lettura con focus sul testo verbale, quest'ultimo non è stato letto sempre così com'era: in alcuni casi l'adulto ha inserito leggere modificazioni (ha attuato, cioè, la strategia, vista nel capitolo precedente, dell'oralizzazione dello scritto), come l'inserimento del soggetto quando era sottinteso o la sostituzione del gerundio con una forma sintattica più semplice. Dopo, l'adulto mostrava la pagina e, a quel punto, forniva ai bambini stimoli che avevano a che fare solo con quanto aveva appena letto: si concentrava sulle parole del testo e non faceva mai riferimento alle figure, a meno che non fossero i bambini a farlo.
b. Nelle sedute di lettura con focus sulle immagini, il testo è stato letto così com'era, senza alcuna variazione, per poi, una volta girato il libro per far vedere ai bambini la pagina, parlare con loro delle figure presenti. L'adulto, in questo tipo di sedute, leggeva una sola volta la frase del libro, non la ripeteva e non la riprendeva mai, a meno che, anche in questo caso, non fossero i bambini a farlo.

In pratica, nelle sedute di lettura incentrate sulle immagini, l'adulto, nel girare il libro verso il suo piccolo pubblico, ha fatto domande come: "Cosa vedete in questa pagina?" o "Che costa stanno facendo [i personaggi]?", mentre nel caso delle sedute focalizzate sul testo, dopo aver letto una particolare espressione, faceva commenti chiarificatori o domande del tipo: "Che cosa può voler dire che…?".

Alla fine della lettura condivisa, ai bambini è stato chiesto di tornare nelle loro sezioni, per poi richiamarli uno per volta a fare un riepilogo personale della storia, raccontandola con le proprie parole e avendo a disposizione il libro e le sue figure per richiamare gli eventi. L'intento iniziale era che i bambini riportassero ciò che si ricordavano della storia autonomamente; ci si aspettava, cioè, che non fosse frequente l'intervento dell'adulto, il quale aveva preparato alcune domande da porre solo nel caso in cui si fosse dimostrato necessario aiutare i bambini. Nella pratica, però, la maggior parte dei bambini ha avuto bisogno degli stimoli della figura adulta per andare avanti a parlare, infatti, quando l'adulto non diceva niente, loro tendevano a interrompere il racconto. A volte è stato sufficiente voltare la pagina del libro e chiedere: "Qui cosa succede?", in altri casi si sono usate domande più articolate. Il fine ultimo della richiesta di riepilogo individuale era capire, per ogni partecipante alla lettura condivisa, se gli fossero chiare alcune precise informazioni della storia, individuate come quelle principali; dunque, dato lo scopo, se dal racconto libero del bambino non emergevano quelle particolari informazioni, l'adulto poneva domande più specifiche.

Tutti gli scambi tra l'adulto e i bambini, sia quelli avvenuti nel piccolo gruppo che quelli dei riepiloghi individuali, sono stati registrati e trascritti; in appendice si trovano le trascrizioni relative ai resoconti individuali.

4.4 Il libro scelto: un'analisi puntuale

Il libro che è stato letto ai bambini nelle varie sessioni di lettura è *Il coccodrillo che non amava l'acqua*, dell'autrice e illustratrice Gemma Merino (2013, trad. it. 2014). Ci si è preventivamente assicurati, tramite le insegnanti, che nessuno dei bambini coinvolti conoscesse già il libro, perché, sapendo che rileggere un libro già letto ha determinati effetti, si volevano riscontrare i risultati di comprensione alla prima lettura. L'albo racconta la storia di un piccolo coccodrillo in difficoltà perché, come recita il titolo, non ama l'acqua, e ciò costituisce motivo di solitudine, in quanto tutti i suoi fratelli, con i quali desidererebbe giocare, passano molto del loro tempo proprio nell'acqua. Il piccolo coccodrillo cerca di trovare una soluzione per divertirsi con loro nonostante la sua avversione per l'acqua, così decide di comprare un salvagente ed entrare nel mare con quello, ma poi si accorge che è un grosso impedimento per giocare a palla o per nuotare

sott'acqua. Tenta anche di farsi coraggio e tuffarsi senza protezioni, ma rischia quasi di annegare. I suoi sforzi, insomma, sembrano vani, però, a un certo punto, accade qualcosa di davvero imprevisto: dopo il tuffo andato male, il piccolo coccodrillo sente un prurito al naso sempre più forte, finché non starnutisce lasciando tutti a bocca aperta, perché dal suo starnuto esce del fuoco. Questo evento fa comprendere a tutti i presenti, persino al protagonista stesso che non ne era consapevole, che in realtà lui è un drago e per questo non amava l'acqua. Dopo quella scoperta, in poco tempo, al piccolo drago spuntano le ali e cresce in grandezza, tanto che la storia si conclude felicemente con lui che trasporta in volo i suoi adorati fratelli coccodrilli.

Dalla storia sono state estratte le informazioni principali di cui si è cercato di provare la comprensione tramite i resoconti individuali dei bambini. Tali informazioni sono:

1. Il protagonista si sente solo/triste.
2. La ragione del suo stato d'animo è il fatto che non può giocare con i suoi fratelli (questa è la causa primaria dell'infelicità del protagonista; il fatto di non amare l'acqua è la causa secondaria, collegata certamente alla prima, ma non quella principale).
3. A un certo punto decide di comprare un salvagente.
4. Il salvagente non è d'aiuto perché non consente lo stesso al protagonista di giocare con gli altri coccodrilli.
5. Il protagonista decide di tuffarsi.
6. Dopo il tuffo, fa uno starnuto (involontario) di fuoco.
7. Il protagonista in realtà non è un coccodrillo, ma un drago.
8. È grazie all'avvenimento dello starnuto di fuoco che il protagonista scopre la sua vera natura.

In seguito, si vedrà quanti bambini hanno acquisito, più o meno pienamente, ciascuno di questi 8 elementi. Occorre sottolineare, comunque, che tutte e 8 sono informazioni importanti per una comprensione assolutamente completa del racconto, ma per riuscire a dargli un significato, possono essere sufficienti anche solo alcune di queste: se anche i bambini perdessero alcuni pezzi della storia, riuscirebbero comunque ad attribuirle un senso avendo compreso solamente le prime due informazioni di questo elenco, che corrispondono fondamentalmente all'evento problematico (2) e alla *risposta interna* (1),

e la penultima, che rappresenta la conclusione risolutiva (7). Quindi, il fatto che il protagonista si sente solo perché non può giocare con i suoi fratelli (e non ci può giocare perché lui, a differenza loro, non ama l'acqua) e il fatto che alla fine si scopre che in realtà lui non è un coccodrillo, ma un drago, sono informazioni la cui comprensione è imprescindibile.

Nel fare un'analisi puntuale del libro, non si può non parlare del suo rispetto per i criteri di comprensibilità tante volte discussi in questo lavoro di tesi. Partendo dal primo, ossia l'accessibilità del tema, sembra ammissibile sostenere che i bambini riescano facilmente a comprenderlo, in quanto è esperienza molto comune ai più piccoli l'avere paura di tuffarsi o di nuotare nell'acqua. Inoltre, è molto probabile che tra gli schemi di bambini di 5 anni che frequentano la scuola dell'infanzia da tempo, ci sia anche quello della sensazione che si prova quando gli altri giocano insieme e si è esclusi dal gruppo. I bambini, poi, riescono agevolmente a immedesimarsi nel personaggio perché è descritto come piccolo, esattamente come loro: è un coccodrillo bambino, e ciò è ancor più intuibile in una pagina che mostra una porzione di corpo di un coccodrillo molto più grande e, quindi, plausibilmente adulto.

Per quanto riguarda l'aderenza alla grammatica delle storie, questo racconto non ha un evento iniziale ben preciso, che dà il via a uno sconvolgimento della condizione di partenza, piuttosto descrive una situazione di disagio già in corso. È comunque perfettamente riconoscibile un problema (il protagonista vorrebbe giocare con i suoi fratelli ma è impedito nel farlo perché loro stanno molto tempo in acqua e a lui non piace), che provoca una precisa *risposta interna* (il protagonista si sente solo) e induce a mettere in atto dei tentativi per risolverlo (comprare il salvagente, tuffarsi). Questa storia appartiene a quel tipo di racconti in cui la soluzione del problema non è determinata tanto dalle azioni del protagonista, quanto piuttosto dallo scorrere degli eventi, perché la felice conclusione si ha per effetto di un caso (uno starnuto involontario permette di capire che il protagonista è in verità un drago); ma, rispetto a molte altre storie non canoniche, qui sicuramente il protagonista reagisce attivamente per migliorare il suo stato, quindi non si può dire che sia un protagonista passivo.

Passando al criterio dell'esplicitazione dei passaggi narrativi cruciali, si può cercare di valutare l'esplicitezza di ciascuno degli 8 elementi che sono stati elencati sopra,

ricordando però che solo tre di essi (1, 2, 7) sono indispensabili per capire la storia almeno a grandi linee. Lo stato d'animo del protagonista è espresso esplicitamente con le parole «si sentiva davvero molto solo» (Merino, 2013, trad. it. 2014, n.p.), accompagnate da «senza nessuno con cui giocare» (*Ibidem*), pertanto si può affermare che in un'unica pagina siano espressi sia l'emozione provata dal piccolo coccodrillo, che la sua ragione. Forse, però, il testo avrebbe potuto non limitarsi a questo, ma estendere il discorso con una spiegazione più mirata del collegamento tra il fatto che il coccodrillo non amava l'acqua (primissima informazione data) e il fatto che non poteva giocare con i suoi fratelli. Il testo verbale riporta l'informazione che i fratelli non giocavano con lui perché loro giocavano all'interno dell'acqua e lui invece non vi voleva entrare, attraverso l'espressione «avrebbe tanto desiderato poter giocare con i suoi fratelli ma loro erano troppo impegnati con il corso di nuoto e lui di nuotare non ne voleva sapere» (*Ivi*, n.p.), la quale è sicuramente chiara per un adulto, ma può non esserlo altrettanto per un bambino. Ciò lo si dice alla luce di quanto raccolto dalle risposte dei bambini, che non sempre hanno capito che il coccodrillo era triste perché non giocava con i suoi fratelli, piuttosto hanno sostenuto che era infelice perché aveva paura dell'acqua. Proseguendo, l'informazione che il primo tentativo del protagonista per risolvere il suo problema è quello di comprare un salvagente non è per nulla esplicitata, ma deriva unicamente da un'inferenza che i bambini devono fare nell'atto di voltare pagina. Infatti, in una pagina si dice che «aveva messo da parte qualche monetina della fatina dei denti e ora sapeva esattamente come spenderla» (*Ivi*, n.p.) e nell'altra che «il giorno dopo prese il suo nuovo salvagente rosso fiammante e si tuffò insieme ai suoi fratelli» (*Ivi*, n.p.). Dunque, l'azione di comprare il salvagente, intercorsa tra l'accorgersi di avere delle monetine da spendere e l'utilizzare il «nuovo» salvagente, rimane implicita, da ricavare avendo a disposizione l'evento antecedente e quello seguente. Poi, il fatto che con il salvagente il piccolo coccodrillo non riesca nel suo scopo è affidato alle semplici parole «non riusciva proprio a giocare a palla… tantomeno a nuotare sott'acqua» (*Ivi*, n.p.), che non spiegano *perché* non riuscisse a giocare a palla né a nuotare sott'acqua. È un'attenta decodifica dell'immagine che può dare una delucidazione in merito, anzi, l'immagine può darla in realtà solo per ciò che concerne il *non poter giocare a palla*: se si osserva accuratamente la figura si vede che il coccodrillo ha le braccia impegnate a tenere il salvagente, e perciò la palla gli arriva in testa. Il *non poter nuotare sott'acqua* è sì raffigurato con il coccodrillo

che ha metà del corpo sott'acqua e l'altra metà sulla superficie, ma tale raffigurazione non può essere sufficiente per spiegare il fenomeno del galleggiamento: il bambino dovrebbe comunque avere la conoscenza enciclopedica che il salvagente fa stare a galla per comprendere sia la figura che il testo verbale. Andando avanti nel racconto, il testo a un certo punto dice: «non volendo rimanere solo, decise di provare un'ultima volta» (*Ivi*, n.p.), dopodiché, nella pagina successiva, si trovano otto immaginette verticali e strette, una di fianco all'altra, che mostrano in successione gli attimi della scena del tuffo del piccolo coccodrillo: è come vedere il tuffo a rallentatore. Il testo verbale riporta solamente il conteggio che precede il lancio in acqua e i suoni «splash» e «blub» relativi al momento dell'impatto con l'acqua e della risalita in superficie del coccodrillo. Insomma, l'informazione che il coccodrillo decide di tuffarsi è completamente affidata all'immagine, mentre il testo verbale fornisce un'anticipazione del fatto che si sta prendendo una decisione, ma non esplicita quale sia questa decisione. Allo stesso modo, anche l'informazione che a un certo punto il protagonista fa uno starnuto di fuoco è affidata solo all'immagine. Infatti, nella pagina corrispondente a questo avvenimento, la figura mostra il piccolo coccodrillo in basso a sinistra con gli occhi chiusi e il volto teso verso l'alto, con una grossa fiamma che parte dal suo naso e arriva fino all'altra parte della seconda pagina, dove sembra persino bruciare la scaletta e il trampolino da cui fino a quel momento i personaggi avevano fatto i loro tuffi in acqua. In questa doppia pagina infuocata, il testo verbale riporta solo il suono «Eeeetchiiiiii!» e in nessun punto si nominano né lo starnuto, né il fuoco. Nella doppia pagina precedente si dice che al protagonista all'improvviso viene un solletico al naso, e in quella successiva si parla direttamente della conseguenza dell'evento, ma l'informazione che il coccodrillo ha sputato fuoco è imputabile solamente alla figura che sta in mezzo. In ultimo, rispetto alle informazioni elencate fino a questo punto, quella che il protagonista in realtà è un drago viene data in modo molto esplicito dal testo verbale, il quale spiega anche che è proprio perché è un drago che non ama l'acqua. Rimane però implicito il fatto che la scoperta della vera natura del protagonista è dipesa dall'evento dello starnuto. Rispetto a questo, è difficile stabilire se per un bambino sia immediato come per un adulto pensare che, se per tutto il libro il protagonista ha tentato disperatamente di farsi piacere l'acqua come agli altri coccodrilli, allora vuol dire che era fermamente convinto di essere anche lui un coccodrillo e non poteva minimamente immaginare di essere in realtà un drago.

L'esplicitazione, quindi, sarebbe stata forse vantaggiosa per rendere più chiara la fine della storia.

Passando a un altro criterio di comprensibilità, la leggibilità del testo verbale di questo albo illustrato si può considerare buona. Infatti, sul piano sintattico, le frasi sono molto brevi, con pochissime subordinate, e a parte una sola espressione al gerundio, non si trovano forme complesse. Anche dal punto di vista lessicale non vi sono asperità: tutti i termini sono ad alta frequenza d'uso; l'unica parola che può essere estranea al vocabolario quotidiano di un bambino è «disagio», il cui significato può però essere facilmente estratto dal contesto in cui è inserita. Lo stesso è parso per un'altra espressione che era stata inizialmente oggetto di dubbi sulla sua possibilità di comprensione, ossia «lui di nuotare non ne voleva sapere» (*Ivi*, n.p.).

L'ultimo criterio è la leggibilità delle immagini. Riguardo a questo, si può asserire che l'albo illustrato in esame ha il merito di presentare più informazioni, centrali o meno nel racconto, attraverso l'uso esclusivo del testo iconico. Ciò vuol dire che sono diversi i punti in cui le figure portano un significato proprio, che si aggiunge a quello portato dalla parte verbale. Tra le informazioni espresse unicamente dal testo iconico si trovano quelle principali, già descritte, del tuffo e dello starnuto di fuoco (tra l'altro, queste non si aggiungono al verbale, ma proprio lo sostituiscono, dato che esso è fatto quasi solo di onomatopee); ma non solo: nelle ultime pagine emergono, dalle figure, tante altre informazioni non presenti nello scritto. Infatti, mentre il testo verbale dice «Il piccolo coccodrillo non amava l'acqua perché non era un coccodrillo!» (*Ivi*, n.p.), le immagini mostrano che dal naso del protagonista esce ancora del fumo, che il fuoco è tutto attorno al trampolino e che i personaggi sono sorpresi/spaventati; mentre il testo verbale annuncia: «Era un drago. Il piccolo drago non era nato per nuotare. Era nato per sputare fuoco…» (*Ivi*, n.p.), due diverse figure informano del fatto che al protagonista sono spuntate le ali e del fatto che con il suo fuoco è persino capace di far volare un aquilone; e mentre la parte verbale conclude dicendo: «… e per volare!», una meravigliosa doppia pagina finale raffigura quello che si può definire un drago a tutti gli effetti (grande e con ali imponenti) che vola in cielo portando sulla sua schiena tanti piccoli coccodrilli: questa immagine informa, cioè, del fatto che il piccolo drago è cresciuto, diventando tutt'altro che «piccolo», ed anche del positivo cambiamento nella relazione con i fratelli, con i quali ora gioca, anche se non in acqua. In altri casi, le immagini sono abbastanza speculari al

testo scritto, come quando il testo dice che al piccolo coccodrillo piace arrampicarsi sugli alberi e, di fatti, viene rappresentato intento a salire su un tronco; oppure ci sono immagini che hanno in parte la caratteristica di specularità e in parte quella di integrare l'informazione data verbalmente, come quando la figura cerca di dare un senso all'espressione «non riusciva proprio a giocare a palla…» (*Ivi*, n.p.). Ci sono anche due casi in cui il testo iconico è decisivo per rendere più concreta una particolare espressione. Questo accade nella seconda pagina, quando si spiega che i fratelli del piccolo coccodrillo erano impegnati con il corso di nuoto: l'immagine rappresentante tanti piccoli coccodrilli appoggiati sulla coda di un coccodrillo più grosso chiarifica cosa si debba intendere con «corso di nuoto». L'altro caso è quello della pagina che segue la scena del tuffo, in cui si dice che «il piccolo coccodrillo si sentiva davvero a disagio» (*Ivi*, n.p.): come già detto, la parola «disagio» potrebbe non essere conosciuta dai bambini, ma è molto probabile che i piccoli ascoltatori riescano a intendere benissimo a che tipo di stato corrisponda, grazie, da una parte, al contesto creato dal testo verbale, che recita: «Proprio non amava l'acqua! Era così fredda e bagnata» (*Ibidem*), e dall'altra proprio all'immagine, che presenta il piccolo coccodrillo separato dal resto del gruppo, al centro di una pozza d'acqua, con un salvagente stretto intorno alla vita, tremante e con un'espressione del viso per niente felice.

Parlando di leggibilità delle immagini, bisogna ammettere che, se da un lato ci sono parecchie figure considerabili ottimi strumenti per facilitare la comprensione, dall'altro ce ne sono anche altre meno produttive per lo stesso fine. Per esempio, vi è un'immagine che raffigura qualcosa di diverso da quello che dichiara il verbale: dal testo si legge «Prese il suo nuovo salvagente rosso fiammante e si tuffò insieme ai suoi fratelli» (*Ivi*, n.p.), pertanto ci si aspetterebbe di vedere il coccodrillo che si tuffa, o quantomeno che sta per tuffarsi, nel mare; invece, nella raffigurazione il piccolo coccodrillo, armato di salvagente, sta soltanto azzardando un lieve tocco dell'acqua, allungando una zampa verso di essa. Questa discordanza tra il verbale e l'iconico, in questo caso, non pregiudica eccessivamente la possibilità di comprendere l'intento del protagonista, ma si evidenzia comunque in questa sede, per fare notare che non tutte le immagini sono totalmente adeguate se si vuole favorire la comprensione. Ciò si può affermare con ancor più convinzione per un'altra figura, che si trova in corrispondenza della porzione di testo verbale che recita: «Senza nessuno con cui giocare si sentiva davvero molto solo. Così

prese una decisione. Aveva messo da parte qualche monetina della fatina dei denti e ora sapeva esattamente come spenderla» (*Ivi*, n.p.). L'immagine in questione rappresenta un grande letto in cui si trovano, sotto una coperta rossa, diversi coccodrilli addormentati e uno solo (il piccolo coccodrillo, riconoscibile perché in tutte le pagine è di una tonalità di verde più chiaro degli altri) con gli occhi ben aperti. Probabilmente lo scopo di questa immagine è raccontare, in una modalità iconica anziché per iscritto, che al piccolo coccodrillo viene un'idea (che poi si rivelerà essere quella di comprare il salvagente) una sera, prima di addormentarsi. Però, non è affatto scontato che i bambini riescano a fare questo ragionamento e il fatto che si parli di «monetine» e di «fatina dei denti» a fronte di un'immagine che non rappresenta né le une né l'altra è parecchio fuorviante per la comprensione del passaggio.

Infine, per un completo esame dell'albo illustrato, è giusto descriverne anche i risguardi, soprattutto perché essi hanno una funzione precisa, che un bambino tra i 12 partecipanti alle letture è stato in grado di riconoscere. Il risguardo iniziale rappresenta la parte inferiore del corpo di un animale verde, che fa pensare a un coccodrillo. Anche senza conoscere la storia, come si suppone che sia per qualcuno che apre il libro per la prima volta e si trova davanti questa immagine, è probabile associare la figura a quella di un coccodrillo, per il colore verde e per la presenza delle caratteristiche squame sulla superficie del corpo; se poi si è letto il titolo presente in copertina, l'associazione viene fatta ancor più automaticamente. Tale coccodrillo indossa delle scarpe rosse con il tacco (cosa che potrebbe far pensare a una figura femminile), e porta, tenendolo per il manico, un cesto anch'esso rosso, all'interno del quale ci sono diversi oggetti sferici. Cosa siano esattamente quegli oggetti non può essere stabilito con certezza, però è certo che sono tutti di colore verde scuro tranne uno che è bianco. Guardando questo primo risguardo si può fare qualche ipotesi sul suo significato, ma è la visione del secondo, quello finale, a svelare davvero il mistero. Esso rappresenta la parte inferiore del corpo di un animale molto simile al primo, dello stesso colore e con squame identiche, ma che ha un particolare in più: una grossa ala, perfettamente riconoscibile come quella di un drago, sbuca da dietro la sua schiena. Questo secondo animale, che si può con una certa sicurezza chiamare drago, indossa un paio di stivaletti rossi (forse, differentemente dal coccodrillo, il drago è un maschio) e avvolge la coda attorno allo stesso salvagente che il piccolo coccodrillo nelle pagine dell'albo ha comprato con i soldi ricavati dalla fatina dei denti.

All'interno del salvagente si trovano, e ciò stupisce, tante sfere come quelle presenti nel cesto del coccodrillo del primo risguardo, però queste sono tutte bianche, eccetto una che è verde scuro. Questo secondo risguardo è eloquente e porta il lettore a fare una scoperta sbalorditiva; per chi ha visto il primo risguardo e letto la storia non ci sono dubbi: le sfere sono uova e per uno strano scherzo del destino un uovo di drago è finito nel cesto della signora coccodrillo e un uovo di coccodrillo è finito nel salvagente del signor drago. E allora, se è così, si può anche supporre che ci sia una storia parallela di un piccolo drago che alla fine scopre di non essere affatto un drago, bensì un coccodrillo. L'incertezza rispetto all'esistenza di questa presunta storia parallela dura ben poco, perché un altro particolare dell'ultimo risguardo ce ne dà una chiara conferma: il drago con gli stivali e il salvagente pieno di uova bianche, tra cui una verde, ha un libro tra le zampe anteriori, il cui titolo è *Il drago che non amava il fuoco*. I risguardi di questo libro hanno, dunque, una doppia funzione: quella di concludere razionalmente la storia, chiarendo al lettore che il motivo per cui un draghetto si è ritrovato in mezzo a tanti coccodrilli è che prima della sua nascita era avvenuto uno scambio di uova, e quella di informare il pubblico del fatto che il racconto non finisce qui e che ne sarà presto disponibile un sequel molto interessante (e di fatti esiste il libro della stessa autrice *Il drago che non amava il fuoco,* pubblicato nel 2021). Si è detto che un bambino ha individuato la funzione del risguardo; in realtà è nella sua ricostruzione individuale della storia che si è accorto per la prima volta del messaggio implicato nell'immagine. Egli è stato l'unico che, con l'albo illustrato davanti, si è soffermato per un momento, in modo autonomo, sul primo risguardo. Infatti, l'adulto, pur mostrando integralmente il libro ai bambini, non ha mai fatto cenno con loro alle caratteristiche della prima e dell'ultima doppia pagina, né nella lettura condivisa né nei resoconti individuali. L'idea era di mostrare i risguardi senza commentarli, lasciando che fossero i bambini a decidere se volerne parlare all'inizio e alla fine della storia: qualora si fossero accorti di qualcosa di particolare e avessero dimostrato il desiderio di condividerlo, i loro interventi sarebbero stati di certo accolti positivamente, ma si voleva che ciò partisse eventualmente da loro. Così è stato, appunto, per un bambino, che nel cominciare a raccontare all'adulto la storia con le sue parole, ha notato il coccodrillo che trasportava il cesto e ha detto: "Perché qua sta portando uova?" (da notare che lui ha riconosciuto subito le sfere come "uova"), per poi aggiungere: "Ah ma lui è un drago perché è qua [*indicando l'uovo bianco*] ... e gli altri [*indicando tutte le altre uova verdi*] sono

coccodrilli, si vede". Anche se tale commento è molto breve, dimostra con una buona evidenza che il bambino ha avuto l'intuizione, naturalmente una volta letta la storia almeno una volta, che l'immagine volesse rappresentare una sorta di anticipazione della vera identità del piccolo protagonista della storia. In un successivo paragrafo, si approfondiranno gli altri discorsi fatti dai bambini durante le loro sintesi individuali, ma prima è utile spiegare con precisione cosa sia successo durante le letture condivise.

4.5 Le sedute di lettura condivisa

In questo paragrafo si illustreranno le sedute di lettura, riferendo quelli che sono stati, pagina per pagina, gli interventi programmati dall'adulto e le risposte dei bambini nei vari gruppi, che per comodità saranno numerati: il gruppo 1 e il gruppo 2 hanno partecipato alle letture focalizzate sul testo e il gruppo 3 e il gruppo 4 a quelle sulle immagini. A tal fine, sembra utile divide la storia in sezioni, corrispondenti ai frammenti letti, seguiti dalle relative discussioni.

Il libro inizia con l'annuncio che il protagonista, chiamato per tutta la storia «piccolo coccodrillo», non ama l'acqua. Questa affermazione è accompagnata dall'immagine, a tutta pagina, di quello che sembrerebbe un classico bagno, con piastrelle da pavimento blu e oggetti per l'igiene personale, quali spazzolini e dentifricio, appoggiati sulle mensole. In questo bagno, vi è un gruppo di coccodrilli di colore verde scuro, i quali sono dentro una vasca piena d'acqua e, schizzando qua e là, si rilassano, fanno la doccia o giocano a palla. Al di fuori della vasca, si trova un altro coccodrillo, di un verde più chiaro, che è arrampicato su uno sgabello, tocca la vasca e guarda nella sua direzione, ma non si fa bagnare dal suo contenuto. Di fronte a questa prima scena, l'adulto, dopo aver letto l'esiguo testo verbale e girato il libro verso i bambini, è intervenuto in due modi diversi a seconda della situazione di lettura.

a. Nelle sedute di lettura in cui ci si voleva focalizzare sulla parte verbale, è stato chiesto ai bambini: "Cosa può voler dire che non amava l'acqua?". Davanti a questa domanda i bambini si sono sbizzarriti nelle idee in entrambi i gruppi: è stato detto che forse non voleva fare la doccia, che forse non sapeva nuotare, che magari non voleva che l'acqua gli andasse negli occhi o che non voleva annegare, che semplicemente non gli piaceva perchè gli faceva "uno strano effetto" e infine che probabilmente il piccolo coccodrillo

non amava l'acqua perché quando ne usciva aveva freddo. Tra una risposta e l'altra dei bambini, tendenzialmente l'adulto si limitava a ripetere a specchio o a fare dei riepiloghi, unendo le varie idee emerse. Nelle loro risposte, i bambini non hanno mai fatto menzione di aspetti specifici dell'immagine, a parte una bambina del gruppo 1 che ha detto: "O forse non vuole che annega come questo coccodrillo", indicando un particolare coccodrillo nella vasca avente la testa sott'acqua e il corpo per aria.

b. Nelle sedute di lettura in cui il focus doveva essere sulle immagini, l'adulto ha invece iniziato la discussione chiedendo semplicemente ai bambini che cosa vedessero nella figura. Questa è stata tendenzialmente la prima domanda ad ogni giro di pagina, seguita, poi, da altre più dettagliate, laddove ce ne fosse bisogno. Infatti, a questa prima domanda, in un gruppo (gruppo 4) i bambini hanno risposto in modo vago; per esempio, hanno detto "tanti coccodrilli", "c'è una palla sopra", "e il piccolo coccodrillo non ci vuole andare", per cui l'adulto ha cercato di capire meglio con una domanda: "Il piccolo coccodrillo non ci vuole andare, dove?", a cui è stato risposto semplicemente "dentro la vasca, nell'acqua", ponendo fine alla questione. L'adulto ha allora insistito chiedendo: "Quindi loro sono dei coccodrilli [*indicando quelli nella vasca*] e lui [*indicando quello fuori dalla vasca*]?" dando modo ai bambini di chiarire che quello fuori dalla vasca fosse il piccolo coccodrillo. Nell'altro gruppo (gruppo 3), la discussione è stata molto più scorrevole e le affermazioni dei bambini anche più limpide: alla domanda: "Che cosa vedete nella figura?" loro hanno risposto, per aggiunte successive: "Gli altri coccodrilli non hanno paura dell'acqua e uno ha paura [...] e è fuori dalla vasca", "gli altri coccodrilli erano dentro l'acqua e giocavano" e "l'altro sta fuori perché ha paura". Sicuramente in entrambi i gruppi la parte verbale ha inciso in qualche modo nell'interpretazione dell'immagine perché nel gruppo 4 hanno sostenuto che il coccodrillo fuori dalla vasca non volesse andare nell'acqua e lo hanno anche riconosciuto come il piccolo coccodrillo, mentre nel gruppo 3, anche se non hanno nominato precisamente il piccolo coccodrillo, hanno detto che quello fuori dalla vasca non vi entrasse per paura.

Voltando la pagina, si spiega che il piccolo coccodrillo avrebbe voluto giocare coni suoi fratelli, ma loro erano impegnati con il corso di nuoto e invece «lui di nuotare non ne voleva sapere» (Merino, 2013, trad. it. 2014, n.p.). L'immagine in questo caso mostra uno spazio all'aperto, con il coccodrillo verde più chiaro (che a questo punto si

può identificare come il protagonista) in cima a un ramo di un albero, mentre sotto di lui i coccodrilli più scuri (i suoi fratelli) si trovano sulla grossa coda di quello che presumibilmente è un coccodrillo adulto, che a sua volta è all'interno di una distesa d'acqua, probabilmente un mare. Due di loro sono completamente immersi nell'acqua, altri due, il primo e il penultimo della fila, hanno le braccia alzate e metà corpo bagnato ma la testa fuori, e infine un quinto, infondo alla fila, si trova sulla punta più estrema della coda del grande coccodrillo e si può immaginare che, se il coccodrillo grande avanzasse, anche quest'ultimo coccodrillo andrebbe a finire in acqua. Una volta mostrata questa pagina, l'adulto ha, anche questa volta, fatto domande diverse in base allo scopo della lettura.

a. Nella lettura con interventi sul testo, ha chiesto: "Sapete cos'è il corso di nuoto?" ricevendo risposte in cui è anche stata ripresa l'esperienza personale dei bambini; per esempio, un bambino del gruppo 2 ha detto: "Sì, quando non sai nuotare... io in estate lo faccio perché quando non sai nuotare devi imparare a nuotare e i maestri arrivano e ti fanno nuotare" e un altro, del gruppo 1, dopo aver affermato di praticare il nuoto, ha spiegato: "Nuoto significa che hai una maestra o un maestro che ti dicono come si nuota". Poi, l'adulto ha anche chiesto: "E cosa vorrà dire che lui di nuotare non ne voleva sapere?". In questo caso, nel gruppo 1 ci sono state più risposte: i bambini hanno cercato di fare varie ipotesi, molto simili a quelle che avevano fatto per spiegare l'espressione «non amava l'acqua». Nel gruppo 2, invece, un bambino ha detto: "Che se lui non gli piace nuotare oppure l'acqua, non voleva neanche saperlo", ha, cioè, cercato un collegamento tra la precedente informazione che il coccodrillo non amasse l'acqua (che lui ha trasformato in "non gli piace") e la particolare formula verbale. Anche in questo caso l'adulto, oltre a porre la domanda iniziale, ha soprattutto ripreso le parole dei bambini. Il riferimento all'immagine da parte dei bambini per rispondere, come per la prima scena, è stato limitato ma c'è stato: in entrambi i gruppi, quando sono stati chiamati a spiegare il significato dell'espressione "di nuotate non ne voleva sapere" è stata proposta la soluzione che il protagonista avesse paura dei pesci (rappresentati in basso a sinistra).
b. Nella lettura con interventi sulle immagini è stato chiesto di nuovo ai bambini che cosa vedessero nella pagina. Nel gruppo 3, una bambina è stata molto sintetica, pronunciando la frase: "Dei coccodrilli che sono su un coccodrillo gigante e l'altro sta

sull'albero"; nonostante gli stimoli dell'adulto, i bambini di questo gruppo non hanno identificato i coccodrilli sul "coccodrillo gigante" come i fratelli e quello sull'albero come il protagonista e hanno esclusivamente descritto ciò che vedevano nell'immagine, senza fare nessun collegamento con quanto l'adulto aveva appena letto loro. Nel gruppo 4, invece, dopo aver detto che nell'immagine c'era un coccodrillo grande con dei coccodrilli piccoli sulla schiena, qualcuno ha aggiunto: "C'è ancora il coccodrillo piccolo che non vuole andare nell'acqua", dimostrando di aver fatto un collegamento con il verbale. Inoltre, un bambino molto attento ha richiamato l'attenzione sul fatto che ci fosse anche un altro coccodrillo non bagnato dall'acqua (quello che occupava l'ultimo posto della fila sulla coda del coccodrillo adulto) e ha dato così il via ad un ragionamento che ha portato alla conclusione che tale coccodrillo prima o poi sarebbe andato nell'acqua, mentre il coccodrillo sul ramo (ramo mai nominato ma indicato con le dita) no perché aveva paura. È da notare che in nessuno dei due gruppi i coccodrilli di colore verde scuro sono stati ancora identificati come i fratelli del protagonista e solo in un gruppo (gruppo 4) quello verde chiaro è stato riconosciuto come il "piccolo coccodrillo".

La doppia pagina successiva è divisa in due parti, per cui la sua lettura è stata frammentata. La pagina di sinistra informa del fatto che il piccolo coccodrillo ama arrampicarsi sugli alberi, ma ai suoi fratelli non piace. Le immagini che accompagnano questa informazione sono due: da un lato vi è il piccolo coccodrillo che sta salendo su un tronco e altri due coccodrilli lo guardano dal basso mentre tra di loro volano tre foglie rosse; dall''altro vi è il piccolo coccodrillo che penzola da un ramo, a cui vi è attaccato tenendosi con le zampe anteriori, e di sotto altri due coccodrilli si trovano nell'acqua: uno vi è immerso di muso e spunta fuori solo la sua coda, sulla quale tiene in bilico una palla, e l'altro ha la testa fuori dall'acqua e le braccia tese verso l'alto, in direzione della palla.

a. Nei gruppi 1 e 2, l'adulto ha fatto due semplicissime domande di rielaborazione: "Che cosa piaceva fare al piccolo coccodrillo?" e "e ai suoi fratelli?". Alla prima di queste domande, in entrambi gruppi i bambini hanno risposto con la ripetizione di quanto letto poco prima. Alla seconda invece hanno dato due interpretazioni diverse: nel primo gruppo è stata interpretata come "e ai suoi fratelli piaceva arrampicarsi?" quindi la risposta è stata negativa, con l'aggiunta anche di una motivazione legata alle diverse

passioni che ognuno può avere. Nel secondo invece, è stata interpretata come "e ai suoi fratelli cosa piaceva fare?", quindi hanno risposto "nuotare", per poi rispondere negativamente alla domanda: "Secondo voi ai fratelli piaceva arrampicarsi?".

b. Nei gruppi 3 e 4, la discussione ha avuto inizio con il solito invito a dire cosa vedevano nelle immagini. Nel gruppo 3, ancora una volta, c'è stata solo una descrizione dell'immagine senza riferirsi al testo verbale, o almeno non a quello di quella precisa pagina, e senza riferire l'identità dei diversi coccodrilli raffigurati. L'adulto ha allora chiesto: "Quindi lui chi è?" indicando il preciso coccodrillo che doveva essere identificato come il protagonista, ricevendo come risposta un "Boh...un coccodrillo". Allora ci ha riprovato, dicendo: "Un coccodrillo qualunque?"; è a questo punto che è stato fatto un passo avanti: una bambina ha detto: "Questi qua sono qualunque" puntando il dito su quelli nell'acqua. E allora, alla successiva domanda sull'identità del coccodrillo sull'albero, hanno affermato che si trattasse del coccodrillo che aveva paura dell'acqua, per poi notare anche per la prima volta la differenza nei colori. Nel gruppo 4 la discussione è stata completamente diversa: la descrizione si è focalizzata inizialmente solo sul fatto che ci fossero due coccodrilli in acqua con la palla. Poi si è aggiunta la presenza del coccodrillo, che è stata identificato come il piccolo coccodrillo (alla domanda "lui chi è?" una bambina ha risposto "è il coccodrillo piccolo") e il fatto che si stesse arrampicando fino ad arrivare a un ramo. A quel punto, dalla rilettura della conversazione pare di capire che i bambini abbiano interpretato la scena in questo modo: il coccodrillo si è arrampicato fino al ramo per buttarsi giù nell'acqua, però poi non voleva più scendere mentre gli altri lo aspettavano di sotto. Si è anche aggiunto che, comunque, sarebbe potuto scivolare, però in realtà non voleva scendere nell'acqua. È da sottolineare che tutto questo è emerso a partire da alcuni interventi dell'adulto, che ha posto determinate domande per capire meglio ciò che i bambini volessero intendere, e che però potrebbero essere state anche esse stesse a portarli in una tale direzione. In questa interpretazione non c'è praticamente traccia del riconoscimento di quanto detto verbalmente.

La pagina di destra, invece, è quella già descritta in precedenza, in cui il testo verbale recita: «Senza nessuno con cui giocare si sentiva davvero molto solo. Così prese una decisione. Aveva messo da parte qualche monetina della fatina dei denti e ora sapeva

esattamente come spenderla» (*Ivi*, n.p.), mentre l'immagine raffigura un letto in cui riposano i coccodrilli, tranne il piccolo coccodrillo che è sveglio.

a. Nei gruppi 1 e 2, l'adulto ha prima di tutto fatto un'aggiunta per chiarire che di solito la fatina dei denti porta una monetina per ogni dente caduto, e che siccome il coccodrillo è un animale che ha molti denti, se gliene sono caduti tanti, allora probabilmente ha messo da parte tante monetine. Poi, ha invitato il suo pubblico a fare una previsione chiedendo: "Secondo voi come potrebbe spenderle [le monetine]?". Nel gruppo 1, un bambino ha portato una personalissima ipotesi dicendo che il piccolo coccodrillo avrebbe potuto dare le sue monetine ai fratelli (non spiegando però come questo potesse essergli d'aiuto). Gli altri bambini, invece non hanno avuto idee, quindi hanno dato per buona quella del compagno. Nel gruppo 2, un bambino è stato inizialmente abbagliato dalla figura dell'albo, dicendo con un tono dubbioso: "Facendo un letto" e indicando, infatti, la raffigurazione. Poco dopo però, lo stesso bambino ha avuto un'illuminazione: "Ah no aspetta! Lo so come fare! Che pre...prende un salvagente... o no?". Questa seconda idea è piaciuta anche al compagno, che ne ha espresso accordo e la conversazione è terminata così. In questi scambi, gli interventi dell'adulto sono stati tutti rivolti ad accogliere positivamente le idee espresse dai bambini.
b. Nei gruppi in cui l'adulto ha cercato di focalizzare l'attenzione per lo più sul testo iconico, ancora una volta le conversazioni hanno preso pieghe molto diverse. Nel gruppo 3, una sola bambina ha interloquito con l'adulto. Tale bambina, alla domanda: "Qui cosa si vede?" ha dato una risposta molto chiara: "Tanti coccodrilli che dormono e uno che è sveglio, quello chiaro". Poi, l'adulto ha chiesto di provare a immaginare la motivazione per la quale il coccodrillo verde chiaro era sveglio, e la bambina ha detto qualcosa di completamente nuovo, non presente nel testo: ha ipotizzato che fosse sveglio perché non riusciva a dormire e, essendo piccolo, aveva bisogno di coccole. Un discorso del genere fa pensare che il testo verbale non abbia dato nessun input per dare un'interpretazione dell'immagine; di conseguenza, nonostante sia stato ovviamente letto, è stato accantonato dalla mente della piccola ascoltatrice, che ha preferito usare le sue intuizioni per giustificare la veglia del protagonista. Nel gruppo 4, invece, prima che l'adulto riuscisse a chiedere ai bambini che cosa vedessero nell'immagine, una bambina è intervenuta per raccontare che le stava dondolando un

dentino e quindi, proprio come per il piccolo coccodrillo, presto avrebbe ricevuto dei soldini. Questa parentesi può sembrare un semplice commento per riportare un'esperienza personale, ma in realtà è qualcosa di più: aver approfondito un argomento che era espresso unicamente dalla parte verbale (che quindi, in questo caso è stata ben ascoltata) è stato importante perché è lì, nel verbale, che i bambini hanno poi cercato la motivazione per cui il piccolo coccodrillo non dormiva. Infatti, dopo una prima ipotesi diversa ("non ha voglia di dormire"), la stessa bambina che aveva prima riportato la sua esperienza personale, ha poi presunto che il coccodrillo avesse gli occhi aperti perché voleva vedere la fatina. Se lei non avesse parlato del suo dente dondolante, sarebbe potuto facilmente accadere che i bambini si dimenticassero dell'informazione sentita e poi mai più ripetuta. È chiaro che in questa sequenza non è stato capito a fondo il testo verbale, ma sicuramente, è stato utilizzato, anche se non nel modo corretto, per interpretare la parte iconica. Del resto, si era già detto, questa immagine era molto fuorviante.

Nella pagina successiva si trova il testo: «Il giorno dopo prese il suo nuovo salvagente rosso fiammante e si tuffò insieme ai suoi fratelli» (*Ivi*, n.p.) e l'immagine del piccolo coccodrillo che indossa un salvagente rosso e sta mettendo un piede in acqua. Intorno, tanti altri coccodrilli giocano nell'acqua: tre immersi completamente, di cui uno con una palla, uno che si sta immergendo di testa, uno nel bel mezzo di un tuffo e uno in procinto di tuffarsi dal trampolino che si trova all'apice di una scaletta bianca.

a. Nelle letture focalizzate sul testo, la prima cosa che ha chiesto l'adulto è stata se i bambini avessero capito come il coccodrillo aveva speso le sue monetine e in entrambi i gruppi la prima risposta è stata quella corretta: comprando un salvagente. Nel gruppo 2, in cui era già stato previsto l'acquisto del salvagente, i bambini si sono anche dimostrati soddisfatti di aver indovinato. Una volta deciso che il coccodrillo aveva comprato un salvagente, l'adulto ha posto ai bambini una domanda enciclopedica: "Che cos'è un salvagente?" nel gruppo 1 e "A cosa serve un salvagente?" nel gruppo 2. In risposta, nel gruppo 1 i bambini hanno parlato di galleggiamento e di "aria un po' speciale" appunto perché permette di stare a galla; nel gruppo 2, invece, hanno parlato del suo utilizzo per salvare le persone che non sanno nuotare e della funzione simile a

quella dei braccioli per "venire su". Nel loro caso, è stato l'intervento dell'adulto a portarli a dire più esattamente che il salvagente fa stare *a galla*.

b. Nei gruppi di lettura focalizzata sulle immagini, invece l'elemento del salvagente è emerso in modi diversi. Nel gruppo 3, già nella prima descrizione dell'immagine è stata evidenziata la presenza della novità rappresentata dal salvagente. I bambini non ricordavano il nome preciso, quindi l'hanno denominato "ciambella" ed è stato l'adulto a fornire il termine esatto. Nella loro ricostruzione, fatta per step successivi e grazie agli interventi di ricapitolazione dell'adulto, i coccodrilli che hanno confidenza con l'acqua vengono definiti "quelli grandi" o "coccodrilli normali", mentre quello che vi sta entrando con il suo salvagente "è il coccodrillo piccolo che ha paura dell'acqua". Nel gruppo 4, al contrario, il salvagente non è stato menzionato fino alla fine, quando l'adulto ha chiesto: "E che cos'ha di nuovo? Ha qualcosa di nuovo lui? Il piccolo coccodrillo?". Se non fosse stato per questa domanda, nessuno avrebbe nominato il salvagente. Piuttosto, è stata fatta una descrizione abbastanza accurata di cosa stesse facendo ogni singolo coccodrillo, compreso il piccolo coccodrillo che loro hanno definito come quello che non voleva entrare nell'acqua perché aveva paura. Emerge che, a questo punto della storia, in entrambi i gruppi i bambini erano perfettamente in grado di distinguere il protagonista dagli altri coccodrilli. Allo stesso tempo, però, nessuno ha ancora dato agli altri coccodrilli l'appellativo di "fratelli".

Andando avanti, si trova un'altra doppia pagina divisa in due. In quella di sinistra si trovano due frasi, ciascuna accompagnata dalla propria immagine. La prima è: «Non riusciva proprio a giocare a palla…» (*Ivi*, n.p.) e si trova sotto a tre coccodrilli con mezzo corpo in acqua. I due laterali sono coccodrilli di colore verde scuro, mentre quello centrale è il piccolo protagonista dotato di salvagente. In altro c'è una palla con la quale stanno giocando i due coccodrilli laterali, che infatti hanno le braccia alzate. Sulla testa del piccolo coccodrillo, invece, si vedono delle linee nere che formano una precisa traiettoria della palla. Essa dà a intendere che la palla è andata proprio in testa al piccolo coccodrillo. La seconda frase è: «…tantomeno a nuotare sott'acqua» (*Ibidem*) ed è associata a una figura in cui si vede un coccodrillo verde scuro che nuota dentro l'acqua e il piccolo coccodrillo con il salvagente che è invece in superficie, con la testa e la coda sotto, ma la parte centrale del corpo, così come metà salvagente, esposta all'aria.

a. Riprendendo il testo verbale, l'adulto ha chiesto, al gruppo 1 e al gruppo 2, perché il piccolo coccodrillo non riuscisse a giocare a palla. Nel gruppo 1 la risposta che è arrivata è: "Forse perché doveva tenere il salvagente perché se no gli scappava giù", la quale potrebbe attingere sia dalla figura che dalla conoscenza del bambino in questione relativa al modo di usare un salvagente. Nel gruppo 2, invece, l'ipotesi è stata: "Perchè il salvagente gli impedisce di usare i piedi, e quindi gli arriva al collo e la becca sempre in testa"; si può affermare che questa ipotesi derivi quasi sicuramente dall'immagine perché effettivamente, guardandola bene, sembra che il salvagente arrivi al collo del piccolo coccodrillo e perché non si crede possibile che il bambino abbia avuto esperienza diversa da questa immagine di un salvagente attorno al collo, dato che normalmente si tiene attorno alla vita. Inoltre, questo bambino ha affermato che "la becca sempre in testa" e questa informazione poteva essere estratta solo dall'immagine. Di fronte a queste risposte dei bambini, l'adulto si è limitato a rispecchiare verbalmente, per poi aggiungere un'altra domanda: "E invece perché non riusciva ad andare sott'acqua?". Rispetto a questo, in nessun gruppo vi è stato il minimo dubbio: dimostrando di ricordare quanto detto nella pagina precedente, i bambini hanno affermato che il motivo fosse che c'era il salvagente che lo faceva stare a galla.
b. Nelle letture con interventi sulle immagini, la richiesta di descrivere la figura è stata soddisfatta solo in parte da uno dei due gruppi. Nel gruppo 3, una bambina ha detto che nell'immagine in alto "due fratelli grandi stanno giocando a palla e invece quello piccolo ha paura perché sta andando ancora più giù", e che nell'immagine in basso il piccolo coccodrillo sta guardando un suo fratello che è sott'acqua. È evidente che questa bambina non ha assolutamente tenuto conto delle frasi lette per dare una tale descrizione delle scene e le ha interpretate a modo del tutto suo, come aveva fatto per l'episodio del coccodrillo rimasto sveglio. È però interessante notare che per la prima volta ha denominato gli altri coccodrilli come "fratelli". Nel gruppo 4, invece, i bambini hanno descritto soltanto una delle due figure (quella in alto), notando che il piccolo coccodrillo è entrato nell'acqua e che hanno lanciato la palla, la quale è andata sulla sua testa. Per dire ciò, i bambini hanno utilizzato l'indizio dato dalle tre lineette nere disegnate sulla testa del piccolo coccodrillo e non il messaggio verbale.

La pagina di destra, invece recita: «Nonostante arrampicarsi sulla scaletta fosse divertente…non si decideva mai a saltare» (*Ivi*, n.p.) con la parola «saltare» più grande e scritta in diagonale. L'immagine riporta invece una scaletta bianca con il suo trampolino dello stesso colore. Sul trampolino c'è una fila composta da quattro coccodrilli. Il primo della fila è proprio il piccolo coccodrillo, con il suo salvagente e una faccia un po' preoccupata. Dietro di lui, tre coccodrilli di colore verde scuro hanno espressioni del viso simili tra loro, tutt'altro che contente, e uno in particolare ha le braccia alzate con le mani unite, come se fosse pronto per tuffarsi. Un ultimo coccodrillo sta salendo la scaletta e anche lui ha un'espressione poco felice.

a. Nelle sedute di lettura incentrare sul verbale, l'adulto ha per prima cosa fatto un'aggiunta per rendere più chiara l'espressione «Nonostante arrampicarsi sulla scaletta fosse divertente» (*Ibidem*). Nello specifico, ha detto: "Insomma, il piccolo coccodrillo si divertiva a salire sulla scaletta no? Perché a lui piaceva arrampicarsi però poi quando arrivava in cima non si decideva mai a saltare...", ricordando anche ai bambini il particolare che al protagonista piacesse arrampicarsi, letto in precedenza. Dopodiché, ha posto due domande: "Cosa vuol dire che non si decideva mai a saltare?" e "Perché mai doveva saltare?". Di fronte a queste domande, nel gruppo 2 la discussione è stata molto più rapida: al primo quesito un bambino ha risposto senza troppi giri di parole: "Che non voleva saltare" e un altro ha aggiunto che in questo modo faceva creare una fila (informazione presa dall'immagine). Al secondo quesito, sempre in modo molto diretto e dallo stesso bambino è stato risposto che doveva saltare perché si doveva tuffare in acqua. Nel gruppo 1, invece, il primo quesito ha portato i bambini a fare diverse ipotesi, dalle quali si può comprendere che la domanda è stata interpretata in modo leggermente diverso: è come se questi bambini avessero capito che l'adulto stava chiedendo loro i motivi per cui il coccodrillo non voleva saltare. Infatti, hanno detto che forse non sapeva se il salvagente lo faceva stare a galla, o forse aveva paura perché il trampolino era troppo alto (la bambina in questione lo ha detto indicando l'immagine, a dimostrazione che l'immagine è stata usata per avvalorare la sua versione). Anche il secondo quesito è stato interpretato diversamente all'inizio: i bambini hanno cercato di spiegare all'adulto che cosa significasse saltare, dando delle dimostrazioni fisiche. A quel punto l'adulto ha detto: "Saltare significa fare così. Ok e però perché doveva saltare?". A quella domanda i bambini hanno risposto come se

fosse scontato che una volta arrivato in cima si debba saltare per andare nell'acqua, ma è solo con un suggerimento esplicito dell'adulto che hanno usato la parola "tuffarsi".

b. Nelle altre due letture, quella focalizzate sulle immagini, i bambini sono arrivati piò o meno alle stesse conclusioni. Nel gruppo 3, la prima descrizione ha incluso tutti i coccodrilli sia quelli in fila, sia quello sulla scaletta, sia il primo, che secondo una bambina stava guardando l'acqua e secondo un'altra aveva paura di scendere in acqua perché era troppo alto. Successivamente è stato chiesto ai bambini di osservare le facce dei coccodrilli per dire se erano le stesse di sempre o diverse. Qui, è intervenuto il terzo bambino che ha sostenuto che erano tristi e quando gli è stata chiesta la motivazione, ha risposto che fosse perché lui (sottintendendo il piccolo coccodrillo) "ha paura dell'acqua, ha paura che affonda, e però gli altri si vogliono buttare perché lo stanno aspettando". Nel gruppo 4, invece, si è iniziato con la descrizione unicamente del piccolo coccodrillo: una bambina ha affermato che lui non voleva saltare perché aveva paura. È molto interessante la breve conversazione che ha seguito questa prima asserzione: un secondo bambino ha detto: "Ma perché allora è sopra?" e il terzo ha risposto: "Forse perché vuole giocare coi suoi fratelli". Questa affermazione mette in luce che questo bambino si è ricordato l'informazione verbale data qualche pagina indietro (nonostante fosse in uno dei gruppi con focus sull'immagine) e dà prova dell'identificazione, per la prima volta nel gruppo 4, degli altri coccodrilli come i fratelli del protagonista. L'adulto, per essere sicuro di questa identificazione, ha dunque domandato: "Quindi loro chi sono?" ed effettivamente gli è stato risposto: "I fratelli". Tale domanda è stata fatta anche per concentrare l'attenzione pure su di loro, che non erano ancora stati descritti per le loro azioni nell'immagine. Quando l'adulto ha chiesto cosa stessero facendo, i bambini hanno detto che stavano aspettando che il piccolo coccodrillo si buttasse in acqua e anche loro, dopo la domanda sulle loro espressioni facciali, dopo averne parlato un po', hanno concluso, grazie a un riepilogo dell'adulto, che i fratelli avessero delle brutte facce perché stavano aspettando e il piccolo coccodrillo per la paura.

Nella doppia pagina successiva, si comunica che «Non volendo rimanere solo, [il piccolo coccodrillo] decise di provare un'ultima volta…» (*Ivi*, n.p.), lasciando in sospeso il resto della frase. L'immagine rappresenta una distesa d'acqua dentro cui ci sono tre

pesciolini rossi da una parte e sei coccodrilli di colore verde scuro dall'altra. Questi sono in posizione verticale, con il muso verso il basso e la coda in alto, e con essa formano dei cerchi nell'acqua. Sulla sinistra, davanti al mare, c'è anche un sottile tronco d'albero con un unico ramo sul quale è seduto, dando le spalle al lettore, il piccolo coccodrillo che guarda nella direzione dei suoi fratelli. Al suo fianco c'è il suo salvagente rosso, non più attorno al suo corpo ma infilato nel ramo.

a. Per le letture focalizzare sul testo, l'adulto aveva previsto di fare ai bambini una sola domanda di ripresa del verbale: "Ma provare un'ultima volta cosa?". I bambini di entrambi i gruppi hanno subito pensato al tuffarsi in acqua. Quelli del gruppo 2 hanno anche aggiunto che magari avrebbe provato ad "andare sotto acqua" o al più banale "stare nell'acqua", ma il loro primo pensiero era stato l'eventuale tuffo. In ogni caso, questa pagina è stata impostata proprio per spingere ai bambini a fare una previsione sul contenuto successivo della storia e loro sono stati ben contenti di provarci. Si può ritenere che, se ai bambini è venuto in mente proprio il tuffo, è possibile che l'immagine del coccodrillo, seduto sul ramo davanti al mare, abbia inciso sulla previsione.
b. Nelle letture focalizzate sulle immagini, la prima cosa che hanno notato i bambini di entrambi i gruppi è il fatto che il coccodrillo ha lasciato il salvagente, che ora si trovava sul ramo dell'albero. Solo con una domanda specifica dell'adulto, hanno aggiunto che anche il piccolo coccodrillo si trovava sul ramo. A questo punto della ricostruzione, nel gruppo 3 una bambina spontaneamente è andata avanti spiegando che gli altri coccodrilli "sono a tuffarsi nell'acqua [...] e invece quello piccolo non si vuole tuffarsi perché ha paura e sta guardando i suoi fratelli". Nel gruppo 4 è stato solo a partire da una domanda dell'adulto che i bambini hanno collocato anche i fratelli: al quesito "E invece i suoi fratelli dove sono?", qualcuno ha risposto: "A nuotare". In entrambe le versioni sembra che non si sia stato tenuto conto del testo verbale. Nessuno, infatti, ha alluso al fatto che probabilmente, da sopra quel ramo, il piccolo coccodrillo stava decidendo «di provare un'ultima volta…» (*Ibidem*).

La pagina successiva è quella che riporta il tuffo del piccolo coccodrillo, in cui si trovano otto immagini in sequenza. Nella prima c'è il mare in basso e il piccolo coccodrillo in alto, sul suo ramo, ma questa volta in piedi e con gli occhi chiusi; qui il

testo verbale recita: «Uno». Nella seconda, cambiano solo la posizione del piccolo coccodrillo, un po' più allungata, e i suoi occhi, questa volta aperti; il testo dice: «Duee». La terza è del tutto simile alla precedente, cambia solo lo scritto: «Due e mezzo». Nella quarta il coccodrillo non è più su un ramo, ma è a mezz'aria, quasi in acqua; il verbale dice: «Treeeee!». Nella quinta il coccodrillo è in fondo al mare, e addirittura si è scambiato di posto con un pesce che è finito in aria. Il piccolo coccodrillo ha un occhio chiuso e l'altro semiaperto e vicinissimo a lui c'è una striscia bianca che rappresenta molto bene la massa d'acqua spostata dall'impatto; il testo verbale riporta: «Splash» scritto in diagonale. Nella sesta immagine il piccolo coccodrillo è sempre in acqua, ma un po' più in alto rispetto a prima, ha gli occhi aperti e dalla sua bocca escono delle bolle; questa immagine non è accompagnata da alcun testo verbale. La settima immagine raffigura il piccolo coccodrillo quasi in superficie, con parte del muso fuori dall'acqua e il resto del corpo ancora dentro; qui il testo verbale è costituito ancora una volta da una sola parola: «Blub». Infine, nell'ultima immagine, il volto del piccolo coccodrillo è completamente fuori dall'acqua ed anche un suo braccio. Ha la bocca spalancata e sopra di lui sta arrivando un salvagente; qui il testo verbale riporta: «Aiuto!».

a. Nel gruppo 1 e nel gruppo 2, l'adulto non si è limitato a leggere le parole scritte sulla pagina: prima di esse, ha finto che il testo dicesse anche "Provò un'ultima volta a tuffarsi in acqua". Si è trattato di un'aggiunta, fatta perché il testo verbale così com'era non portava da solo il significato di *tuffo*. Dopo la lettura, l'adulto non ha posto domande, ma i bambini sono intervenuti spontaneamente in entrambi i gruppi. Nel gruppo 1 una bambina ha indicato e pronunciato la parola «Splash» e l'adulto ha colto questo intervento per chiedere cosa significasse. Allora i bambini hanno parlato di "bomba d'acqua" e da lì una domanda stimolo ha portato il discorso sulla loro esperienza personale: hanno raccontato i tipi di tuffi che sapevano fare. Nel gruppo 2, un bambino si è inizialmente riferito alla figura dicendo: "Ma lui dov'è che non lo vedo? Questo qua?". L'adulto gli ha risposto di sì e ha aggiunto la domanda fatta anche al gruppo 1: "Voi avete mai fatto un tuffo in acqua?". Tutti i bambini hanno confermato, chi a voce, chi solo annuendo.
b. Negli altri due gruppi ci sono state due conversazioni abbastanza differenti. Nel gruppo 3, immediatamente dopo la lettura (questa volta solo della pagina, senza aggiunte) una bambina ha affermato convintamente: "Si è tuffato". Una seconda ha cercato di entrare

nel dettaglio di ogni singola immaginetta, interpretando le prime tre come quelle preparatorie, in cui, come effettivamente è, il piccolo coccodrillo ha contato fino a tre prima di tuffarsi. Allora l'adulto ha detto: "Ok quindi ogni sequenza è 'uno', 'due', 'tre', e poi?". La stessa bambina ha risposto: "Splash". A quel punto l'adulto ha posto la stessa domanda posta nelle sedute di lettura incentrate sul verbale, relativa alla loro esperienza personale. Questa è stata però solo una breve interruzione perché la stessa bambina di prima ha voluto continuare a descrivere le sequenze successive allo "splash". Ella ha notato che nella settima immagine non c'era il testo verbale (infatti ha detto: "non dice niente") e che alla fine della scena "un fratello forse ha lanciato questo [indicando il salvagente] e poi l'ha dato a suo fratello piccolo", riconoscendo anche la parola scritta: «Aiuto!». Nel gruppo 4, invece, non subito si è deciso che il piccolo coccodrillo si era tuffato. Infatti, un bambino pensava che fosse caduto e una bambina che si fosse buttato. Dopo, i bambini hanno cominciato a parlare tra di loro dicendosi che sembrava che stesse annegando e che forse non sapeva nuotare. Comunque, la conclusione della discussione, riportata dall'adulto con un rispecchiamento verbale, è stata che il piccolo coccodrillo si era buttato e forse aveva un po' paura. In questo gruppo, differentemente dall'altro, è stato l'adulto a fare notare che qualcuno gli ha lanciato il salvagente, ricevendo come risposta un: "Vero". Infine, anche qui si è parlato dei tuffi fatti (o non fatti) dai bambini, a partire dalla domanda stimolo dell'adulto.

La prima pagina della doppia pagina successiva, riporta il testo: «Proprio non amava l'acqua! Era così fredda e bagnata… il piccolo coccodrillo si sentiva davvero a disagio» (*Ivi*, n.p.), accompagnato dalla raffigurazione, in basso, del piccolo coccodrillo tremante di freddo, con il salvagente che gli era stato lanciato nella scena precedente (diverso dal suo di qualche pagina indietro) e lo sguardo verso terra. Sopra di lui, in lontananza, ci sono i fratelli: cinque sono in piedi in fila vicino alla solita scaletta bianca e un sesto è proprio sulla scaletta. Hanno le bocche aperte e lo sguardo che va in direzioni imprecisate.

a. Nelle letture focalizzate sul testo verbale, l'adulto ha fatto la seguente aggiunta: "Insomma, il tuffo non gli era per niente piaciuto. Ecco perché ora si sentiva a disagio". I

bambini non hanno fatto alcun intervento, neanche riferito all'immagine, perciò in questo caso, si è proseguito con la lettura senza interruzioni.

b. Nelle letture focalizzate sulle immagini, è ovviamente accaduto l'opposto: qui i bambini erano chiamati, come al solito, a descrivere quello che vedevano. Nel gruppo 3, per prima cosa una bambina ha annunciato che il personaggio raffigurato in basso avesse freddo. L'adulto ha chiesto una precisazione: "Ha freddo! Quindi, lui è il piccolo coccodrillo. Siete d'accordo?", per poi chiedere: "E loro chi sono?", riferendosi al gruppo di altri coccodrilli. I bambini, come si può immaginare, non hanno avuto problemi a concordare sul fatto che fossero i fratelli. L'adulto ha anche chiesto di spiegare cosa stessero facendo e a questa domanda due bambini hanno risposto che probabilmente stavano parlando e la terza ha aggiunto il dettaglio che si trovavano nei pressi della scala. Nel gruppo 4 nessuno ha parlato dello stato infreddolito del piccolo coccodrillo: lo hanno solo descritto come "Seduto". Però, una volta detto questo, un bambino si è domandato: "Perché sta lì seduto e non si muove?". L'adulto ha ribaltato la domanda chiedendo: "Secondo te perché?" e lui, nel tentativo di rispondere, ha ripetuto quello che aveva detto un suo compagno in precedenza, e cioè che probabilmente voleva imparare a nuotare per andare con i suoi fratelli. Questa informazione è stata sicuramente presa, dal bambino in questione, in memoria, e ciò si può dire perché né il testo né l'immagine di questa precisa pagina davano un messaggio di questo tipo. L'adulto ha poi chiesto ai bambini qualche informazione in più su cosa stessero facendo invece i fratelli, e loro hanno semplicemente risposto: "Stanno salendo sulla scaletta". Sia nel gruppo 3 che nel gruppo 4, il testo verbale sembra non aver inciso sulle interpretazioni dell'immagine: a parte il fatto che l'acqua era fredda (che è un'informazione deducibile anche solo dall'immagine del coccodrillo tremante o dalla conoscenza dei bambini), non vi sono stati richiami a esso, soprattutto non alla condizione di *disagio*.

La pagina a fianco mostra lo stesso coccodrillo con il salvagente per quattro volte. La prima volta in alto a destra, seduto e serio, con la bocca chiusa; la seconda volta poco più sotto a sinistra, con un'espressione un po' diversa, che sembra sorridente; la terza volta, poco più sotto, di nuovo a destra, girato di lato, con la bocca leggermente aperta e l'unico occhio visibile semichiuso; la quarta volta, infine, è in basso a sinistra, ha la bocca spalancata e l'occhio visibile completamente chiuso. Il testo verbale è il seguente:

«Accadde poi qualcosa di imprevedibile. Gli venne il solletico al naso. Il solletico diventò sempre più forte, più forte, più forte, finché…» (*Ivi*, n.p.).

a. Di fronte a questa scena, nelle letture focalizzate sul testo, l'adulto si è limitato ad aggiungere: "Il piccolo coccodrillo ha prurito al naso" e, come per la pagina precedente, non ci sono state ulteriori interruzioni in nessuno dei due gruppi.
b. Diverso è stato per i gruppi di lettura sulle immagini: l'adulto, in questo caso, non ha detto direttamente ai bambini cosa stesse succedendo al piccolo coccodrillo, piuttosto ha chiesto loro di capirlo. E i bambini lo hanno capito abbastanza bene solo nel gruppo 4: qui, alla domanda: "Cosa succede al piccolo coccodrillo?", inizialmente una bambina, focalizzandosi evidentemente sul secondo dei tre coccodrilli, ha sostenuto che stava sorridendo. I suoi amici, però, dopo di lei hanno commentato con più precisione le figure. In particolare, un bambino ha cercato di descrivere l'apertura della bocca diversa tra un coccodrillo e l'altro, e il terzo ha concluso dicendo: "Ha starnutito". In realtà, nella scena il coccodrillo non aveva ancora starnutito, ma quest'ultimo commento fa capire che il bambino aveva ben ascoltato il testo verbale, e questo ascolto gli ha permesso di associare il «solletico al naso» alla figura. Nel gruppo 3, invece, è stato come se il testo verbale non fosse stato neanche ascoltato. Infatti, una bambina ha cominciato col dire che fosse triste (focalizzando l'attenzione sul primo dei quattro coccodrilli, che effettivamente era serio). L'adulto ha cercato di stimolarla a continuare a parlare dicendo: "Poi, piano piano cosa succede?" e indicandole le altre tre figure sottostanti. Lei ha risposto, dubitante: "Poi piano piano si ammalò?", per poi correggersi subito dicendo che avesse sonno. Alla fine, la bambina ha cercato di spiegarsi imitando lo sbadiglio e gli altri bambini, che in questo caso non hanno mai parlato, sono intervenuti solo perché interpellati dall'adulto per dire che erano d'accordo con la versione dello sbadiglio. Dunque, nel gruppo 4 l'immagine è stata interpretata correttamente come uno starnuto (imminente), mentre nel gruppo 3 è stata interpretata come uno sbadiglio. La seconda versione è frutto di un totale accantonamento del testo verbale, che parlava di «solletico al naso».

La scena successiva è quella importantissima dello starnuto, in cui il testo verbale è una sola onomatopea: «Eeetchiiiiii!» (*Ivi*, n.p.). Tale scritta sta al centro dell'enorme fiamma arancione che occupa la maggior parte della doppia pagina. Poi, come già detto,

a sinistra di questa fiamma sta il piccolo coccodrillo con il suo salvagente e gli occhi chiusi, mentre a destra, in basso, ci sono esattamente gli stessi coccodrilli di una delle scene precedenti: cinque a terra e uno sulla scaletta; guardano tutti nella direzione del fuoco.

a. Nelle letture focalizzate sulla parte verbale, come era accaduto per l'episodio del tuffo, è stato l'adulto a dire esplicitamente, facendo un'aggiunta, cosa stesse succedendo: egli ha letto con la necessaria enfasi l'«Eeetchiiiiii!» del libro, ma poi ha anche detto: "Fece un enorme starnuto di fuoco!". Dopo tale affermazione, nel gruppo 1 c'è stata molta sorpresa. Un bambino ha detto: "Ma no, i coccodrilli non sputano il fuoco!" e una bambina: "Però non starnutano nemmeno...". L'adulto ha solamente ripetuto quanto da loro detto. Poi, il primo bambino ha avuto un'intuizione: "I draghi quando starnutiscono sputano fuoco... e anche quando soffiano" e l'altra bambina, evidentemente ispirata dal compagno, ha aggiunto: "E pure quando... quando qualcuno lo interrompe e quando qualcuno lo fa arrabbiare fa sempre così", facendo finta di essere un drago. La discussione si è conclusa con l'adulto che ha ripetuto le ultime cose dette. Nell'altro gruppo, invece, non c'è stata alcuna discussione. L'unico commento fatto da un bambino, in seguito all'affermazione dell'adulto che il personaggio aveva fatto uno starnuto di fuoco, è stato: "Bleah".
b. Tra il gruppo 3 e il gruppo 4 ci sono state, ancora una volta, parecchie differenze, anche se hanno in comune il fatto che entrambi hanno riconosciuto subito la fiamma arancione come fuoco. Ai bambini del gruppo 3, dato che avevano dato un'interpretazione contorta della scena precedente allo starnuto, prima di voltare la pagina è stato, in via eccezionale, ricordato: "Gli venne il solletico al naso sempre più forte finché...". Poi, dopo aver letto il solito «Eeetchiiiiii!», l'adulto ha chiesto: "Cos'è successo?". La stessa bambina artefice del ragionamento sullo sbadiglio, ha ipotizzato che l'acqua in cui era finito il coccodrillo tuffandosi fosse calda (cosa in netta contraddizione con quanto visto poco prima: l'immagine del coccodrillo infreddolito) e che per questo gli era uscito il fuoco dal naso. L'adulto ha provato a capire meglio: "Quindi l'acqua era calda e gli ha fatto venire così caldo che ha sputato del fuoco?" e lei ha confermato la sua versione. Anche un altro bambino si è fatto convincere dal suo discorso, infatti ha detto: "Secondo me sta sputando il fuoco perché l'acqua era calda". L'ultima bambina, invece, ha dimostrato di aver captato il richiamo al testo fatto

appena prima di voltare pagina e ha espresso la sua opinione in questo modo: "Forse gli è venuto il raffreddore e poi ha sputato tutto il fuoco". L'adulto ha ripetuto anche la sua affermazione, e poi i bambini hanno aggiunto che "I suoi fratelli lo stavano guardando". Nell'altro gruppo, hanno subito interpretato la scena come uno starnuto, infatti la prima parte del dialogo è stata la seguente:

Adulto: Ma cosa è successo?
B12: Ha fatto *ethciù* come... è venuto tanto... tanta caccola
B11: No è andato a fuoco
B12: Vero...
Adulto: Fuoco... c'è il fuoco?
B10: Si
B11: Si ma questo qua è un coccodrillo!
Adulto: E da dove viene il fuoco?
B12: Dal suo naso, che ha fatto *etchiù*

Sostanzialmente è stata soprattutto la prima bambina che ha preso parola, a ricordare la questione dello starnuto (che non ha definito propriamente "starnuto" ma vi si riferiva con *etchiù*), mentre un altro ha fatto notare la contraddizione: "Si, ma questo qua è un coccodrillo!". Sempre lui, ha poi aggiunto: "Ma i draghi sputano fuoco, no i coccodrilli", e il compagno, quello che nello stralcio sopra riportato ha detto solo: "Si", ha poi formulato la domanda principale: "Si, ma sto qua è un coccodrillo, come fa a sputare fuoco?". E allora il primo che si era accorto del contrasto, ha finalmente intuito: "Ma forse questo è un... questi qua son draghi!", estendendo la possibilità di essere dei draghi a tutti i personaggi. Poi, l'adulto ha chiesto se notassero qualcos'altro nell'immagine e loro hanno riferito di vedere dei coccodrilli che guardavano il fuoco. Hanno anche concluso dicendo che forse stavano guardando, più precisamente, il fuoco che bruciava la scaletta, e che quindi il coccodrillo che era su di essa doveva stare attento, altrimenti sarebbe andato a fuoco anche lui. Fondamentalmente, a questo punto della narrazione il gruppo 4 ha cominciato a farsi un'idea sulla vera natura del protagonista, il gruppo 3 ancora no.

La pagina successiva riporta la scritta: «Il piccolo coccodrillo non amava l'acqua perché non era un coccodrillo!» (*Ivi*, n.p.) con il secondo «non» in carattere più grande. A questo testo verbale, corrispondono tre immagini. Due di queste sono nella pagina di sinistra, una sotto l'altra. La prima ritrae il piccolo coccodrillo con il suo solito salvagente che ha ancora il muso proteso verso il cielo e ne esce del fumo; la seconda ritrae il piccolo

coccodrillo in primo piano, con le mani davanti al volto. Nella pagina di destra invece, i soliti coccodrilli, cinque a terra e uno sulla scaletta, stanno osservando il loro trampolino, sul quale incombe una fiamma ancora accesa.

a. Nel gruppo 1 e nel gruppo 2, dopo la lettura della frase del libro, l'adulto ha domandato: "Ma perché ora si dice che non era un coccodrillo?". In entrambi i gruppi, senza pensarci troppo, i bambini hanno affermato che il protagonista era un drago. L'adulto, di fronte a quella convinzione ha allora detto: "Secondo voi era un drago?". Nel gruppo 1 ha risposto un solo bambino, che ha detto: "Per forza... per forza... perché ha sputato fuoco"; mentre invece nel gruppo 2 hanno risposto in due, aiutandosi a vicenda a fare il ragionamento che li ha portati ad arrivare alla stessa conclusione del bambino del gruppo 1.
b. Subito dopo la lettura della parte verbale, nel gruppo 3 e 4 l'adulto ha chiesto ai bambini di descrivere la prima delle tre scene, chiedendo nello specifico: "Questo che cos'è?" e additando il fumo. Nel gruppo 3 hanno risposto che si trattasse di fumo, invece, nel gruppo 4 una bambina ha detto: "Il coccodrillo che non ha più il fuoco". a questa affermazione, il compagno ha voluto correggerla: "Ma quello lì no è un coccodrillo, è un drago" e allora l'adulto ha chiesto come mai dicesse così. Il bambino ha spiegato semplicemente: "Perché ha appena sputato fuoco". Da lì in poi hanno tutti iniziato a riferirsi al protagonista come un drago, senza che ancora il testo lo avesse comunicato, e alla ripetizione della domanda rispetto a cosa fosse quello che usciva dalla sua bocca, hanno riconosciuto che fosse fumo. Per quanto riguarda la descrizione dell'immagine sottostante, l'adulto ha chiesto ai bambini perché il personaggio avesse le mani davanti alla bocca. Nel gruppo 3 una bambina ha detto: "Ha paura e è triste"; un'altra, l'unica che aveva parlato di raffreddore, ha specificato: "Fa così perché ha paura che gli viene ancora" e alla domanda dell'adulto: "Che gli viene ancora cosa?" ha risposto: "Il fuoco". Nel gruppo 4, invece, una bambina ha detto: "Sta facendo così perché è successa una cosa... è successo che ha sputato il fuoco" e un bambino ha spiegato: "Secondo me si è spaventato per aver sputato fuoco". Quindi, i bambini dei due diversi gruppi sono sembrati essere d'accordo sulle interpretazioni di queste due prime immagini; la differenza sta nel fatto che quelli del gruppo 4 erano già convinti che il protagonista fosse un drago, e in effetti il testo verbale, che loro hanno evidentemente ascoltato, aveva appena dato loro la conferma che non era un

coccodrillo, mentre i bambini del gruppo 3 sembravano esserne ancora ignari. L'altra pagina è stata interpretata in due modi diversi. Nel gruppo 3 i bambini hanno detto che i coccodrilli stavano guardando il trampolino in distruzione e che probabilmente stavano pensando che non avrebbero più potuto fare i loro tuffi. Nel gruppo 4, invece hanno detto che i coccodrilli guardavano sempre il trampolino infuocato, ma che la loro preoccupazione fosse più per sé stessi, che si potevano bruciare la coda o il muso.

Nella doppia pagina successiva si ha ancora una volta una divisione tra la parte sinistra e la parte destra. Nella parte sinistra ci sono due immagini, una di fianco all'altra e i relativi testi verbali. Nella prima c'è scritto «Era un drago» (*Ivi*, n.p.) con la parola «drago» grande e grossa e la raffigurazione del protagonista su un ramo, questa volta senza salvagente, con indosso degli stivaletti rossi, gli stessi che usava nelle prime pagine, quando ancora non si voleva avvicinare all'acqua, e la coda un po' più lunga del solito. Inoltre, se si osserva bene la sua schiena, si può notare un accenno di piccole ali. Nella seconda, il testo dice: «Il piccolo drago non era nato per nuotare» e, questa volta, il protagonista è girato dal lato opposto, ha le ali un po' più grandi ma non solo: anche la coda è ancora più lunga e in generale sembra più alto di statura.

a. Nel leggere i due diversi pezzi di testo verbale, l'adulto si è interrotto, tra l'uno e l'altro, per fare i complimenti ai bambini del gruppo 1 e 2, dato che avevano correttamente ipotizzato che il protagonista in realtà fosse un drago. Poi ha provato a chiedere cosa significasse che *non era nato per* nuotare, ma non ha ottenuto una precisa spiegazione dell'espressione, piuttosto un bambino del gruppo 1 ha detto: "Secondo me non si era accorto che aveva le ali", dimostrando di aver notato il particolare nell'immagine; e un bambino del gruppo 2, in modo simile, ha detto "Era nato per volare".
b. Nel gruppo 3, alla domanda: "Che cosa vedete?", i bambini hanno risposto subito riferendosi alla novità delle ali. Poi, una bambina ha notato anche la differente grandezza dei due personaggi raffigurati e non ha pensato alla possibilità che fosse lo stesso che stava cambiando, ma che quello più piccolo fosse il solito personaggio, e quello più grande la mamma o il papà. A sistemare l'interpretazione ci ha pensato l'unico maschio del gruppo che ha detto: "Secondo me lì è piccolo e sta diventando grande". L'adulto, dopo una tale affermazione ha domandato: "È lo stesso personaggio

che abbiamo visto in tutta la storia che adesso sta cambiando?" e lui ha confermato. Allora, l'ultima bambina, rispondendo alla domanda "Quindi cosa è successo al piccolo coccodrillo?" posta dall'adulto, ha concluso definitivamente: "È successo che gli sono venute le ali [...] perché non era un coccodrillo, era solo un drago", assegnando al personaggio il nome "drago" per la prima volta in questo gruppo. Nel gruppo 4, invece, alla prima domanda un bambino ha dichiarato di vedere: "Lui con le sue ali" e un altro ha detto, rivolgendosi al primo: "Ma avevi ragione era un drago". Con poche parole, dunque, questi bambini hanno subito dato prova di aver letto l'immagine, ma anche ascoltato il verbale. Dopo, l'adulto ha cercato di capire anche per loro se era chiaro che il personaggio fosse sempre lo stesso, solo che stava cambiando, quindi ha chiesto: "Lui chi è? È lo stesso coccodrillo di prima?". Dopo un tentennamento iniziale, anche questi bambini hanno concluso che il piccolo coccodrillo si era trasformato in un drago.

Nella pagina di destra, il testo verbale annuncia: «Era nato per sputare fuoco…» (*Ivi*, n.p.) e l'immagine mostra un cielo azzurro con qualche piccola nuvola, nel quale vola una grande mongolfiera bianca e rossa. Nella gondola si trova il protagonista della storia, con le sue nuove ali e la coda così lunga da fuoriuscire. Il piccolo drago ha il volto rivolto verso l'alto e dalla sua bocca parte una fiamma arancione che entra nel pallone. Vicino a lui, ammassati nella cesta, ci sono alcuni coccodrilli, identificabili come i soliti fratelli di una tonalità di verde più scura.

a. Per i gruppi di lettura con focus sul verbale, dopo aver letto, l'adulto ha aggiunto: "I draghi non sanno nuotare ma sanno sputare fuoco!", cercando, in questo modo, di associare l'espressione precedente *non essere nato per* alla più semplice *non saper* fare qualcosa, dato che i bambini non lo avevano fatto. In seguito a questa precisazione, i bambini sono intervenuti, ma solo per fare commenti sulle figure: nel gruppo 1, un bambino ha cercato di spiegare l'immagine della mongolfiera dicendo: "Perché per fare andare una mongolfiera per forza perché così il pallone si gonfia e la fa volare"; nel gruppo 2, invece hanno notato per la prima volta la differenza nel colore della pelle tra i personaggi.
b. Nei gruppi 3 e 4, i bambini sono stati, invece, chiamati a rispondere a domande su chi fossero i personaggi e cosa stessero facendo. Nel gruppo 3 c'è stata inizialmente una

conversazione incentrata sul dubbio, portato da una bambina, che il fuoco venisse dalla bocca piuttosto che dal naso del drago, il quale però non veniva da loro più chiamato "drago", bensì "dinosauro". L'adulto ha concluso dicendo che potevano essere entrambi (sia il naso che la bocca) e si è piuttosto concentrato sull'azione raffigurata. Qualcuno ha detto: "Il dinosauro sta nella ... coi coccodrilli e sputa il fuoco qui sopra" indicando il pallone, perciò l'adulto ha rispecchiato: "Sputa il fuoco qui sopra" e ha così ottenuto un chiarimento: "per fare volare la...la mongolfiera". Nel gruppo 4, invece, dopo aver identificato protagonista e fratelli, una bambina, alla domanda: "Cosa sta facendo il drago?", ha risposto, sempre indicando la mongolfiera: "Sta sputando ancora fuoco, così sale più in alto questo" e il compagno ha aggiunto: "Si beh non è proprio 'questo'... è una mongolfiera". In entrambi i gruppi, quindi, i bambini hanno interpretato bene la figura, dimostrando di capire che lo scopo del fuoco era quello di far funzionare la mongolfiera. L'adulto, a quel punto, ha solamente aggiunto una spiegazione in parole molto semplici del passaggio intermedio: "Quindi sta sputando il fuoco perché il suo fuoco scalda l'aria e l'aria calda fa volare la mongolfiera".

L'ultima doppia pagina presenta un brevissimo testo verbale che completa quello della pagina precedente: «… e per volare!» (*Ivi*, n.p.). L'immagine è quella, già descritta in precedenza, di un grande drago verde chiaro che volta in cielo portando sulla sua schiena tanti piccoli coccodrilli verde scuro.

a. Nei gruppi 1 e 2, l'adulto, ritenendo esplicativo il testo e non trovando particolari domande incentrate sul verbale da porre ai bambini, si è limitato a leggere e mostrare la figura (non erano previsti interventi particolari). Nel gruppo 1 non ci sono stati commenti neanche da parte dei bambini, mentre nel gruppo 2 un bambino ha fatto un commento sull'immagine: "Quanto è diventato grosso in tre secondi?", dimostrando di aver compreso il fatto, comunicato esclusivamente dall'immagine, che il protagonista era cresciuto.
b. Anche nei gruppi in cui l'attenzione è stata dedicata principalmente alle immagini, non ci sono stati problemi a capire l'informazione affidata al solo testo iconico. Infatti, in entrambi i gruppi, appena mostrata la pagina, i bambini hanno constatato che il drago fosse diventato molto più grande senza bisogno che l'adulto ponesse domande specifiche sull'argomento. Egli ha poi chiesto: "Quindi dov'è il piccolo drago?",

domanda a cui nel gruppo 3 ha risposto una bambina, dicendo: "Il piccolo drago è cresciuto", mentre nel gruppo 4 la risposta completa è arrivata dall'unione dei contributi di due bambini, che hanno detto, l'uno: "Si è trasformato in un drago" e l'altro: "Gigante". L'ultima domanda posta dall'adulto è stata: "E ora cosa sta facendo [il drago]?". Nel gruppo 3 hanno subito risposto: "Sta facendo volare i...i coccodrilli"; nel gruppo 4, invece, inizialmente non hanno risposto e hanno piuttosto continuato a notare i dettagli legati alla maggiore grandezza del personaggio. Poi, alla ripetizione della domanda, hanno risposto solo: "Sta volando". Allora, poiché voleva porre l'attenzione sui coccodrilli presenti sulla schiena del drago, l'adulto ha riproposto la domanda in modo diverso: "Sta volando e basta? Vedete qualcos'altro?" e così i bambini hanno riferito anche il particolare dei fratelli. Inoltre, in questo gruppo, siccome un bambino, davanti all'evidenza che il protagonista era un drago, si era chiesto se anche i suoi fratelli lo fossero, l'adulto lo ha interpellato direttamente domandandogli: "Tu che prima mi hai chiesto se gli altri sono draghi o coccodrilli, cosa diresti guardando questa immagine?". Il bambino ha risposto che, siccome non erano cresciuti anche loro come il drago, erano coccodrilli.

Per fare una sintesi di ciò che è accaduto in queste sessioni di lettura, si può dire che, generalmente, i bambini dei gruppi 1 e 2, nonostante il focus dell'adulto fosse sul testo, hanno spesso fatto riferimento alle illustrazioni. Queste ultime, in alcuni casi, non hanno funto da guida per l'interpretazione dei passaggi della storia, piuttosto hanno semplicemente catturato l'attenzione per la loro estetica e ciò ha spinto i più piccoli a commentarle spontaneamente; ma in tanti altri casi, va detto, i bambini hanno utilizzato le immagini per attribuire significato alla storia e per dare consistenza ai discorsi fatti nel piccolo gruppo, soprattutto in quelle pagine dove l'immagine portava un significato proprio, da integrare necessariamente a quello verbale. Dunque, anche se l'adulto non parlava mai delle figure e si concentrava solo sulle informazioni verbali, i bambini non hanno dato meno importanza alla parte visiva, o almeno ciò non è di sicuro successo per quelle figure che rappresentavano passaggi cruciali. Nei gruppi 3 e 4, al contrario, il focus sulle immagini ha portato tante volte i bambini a non considerare il testo scritto e letto per loro: è come se l'adulto, dando un'informazione verbale e chiedendo poi subito di descrivere la figura, abbia legittimato il mettere in secondo piano l'informazione verbale;

di conseguenza, ciò che i bambini vedevano prevaleva su ciò che avevano appena ascoltato. Ciò dimostra quanto sostenuto da Cardarello (2004, p. 99):

> Là dove si dedichi molto spazio alla esplorazione della figura durante la lettura […] si finisce con il privilegiare tutto ciò che è visibile e raffigurabile, con il sottolineare elementi ambientali e spaziali a danno, forse, dei dati che non hanno visibilità. Il rischio insomma è di veicolare, attraverso un'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*.

Quanto appena descritto è successo in particolare nel gruppo 3, dove, in effetti, i bambini hanno accettato il fatto che un coccodrillo ha sputato fuoco, senza domandarsi come sia possibile che un tale evento accada a un coccodrillo. Un altro elemento che emerge dall'analisi delle letture condivise è che in tutti i gruppi, sia quelli con focus sul verbale che sull'iconico, i bambini si sono molto influenzati a vicenda nel dare le interpretazioni alla storia o alle specifiche figure. In molti casi, infatti, ha preso parola un solo bambino o una sola bambina e gli altri si sono fatti persuadere dal suo ragionamento, accodandosi e dandogli ragione. Non solo si sono influenzati, sia in positivo che in negativo, ma anche aiutati a completare le risposte da dare all'adulto: più volte, i bambini sono arrivati a delle conclusioni per aggiunte successive o si sono supportati a vicenda nel trovare le parole giuste (come la parola "mongolfiera" nel gruppo 4) o nel terminare una frase. Invece, per fare un confronto tra uno e l'altro tipo di lettura in merito alla loro incidenza sulla comprensione, si rimanda la discussione alla fine del prossimo paragrafo, nel quale si riportano i risultati dell'esperienza.

4.6 I resoconti individuali e i risultati dell'esperienza

In previsione dei resoconti individuali, poiché con essi si voleva testare la comprensione di quelle informazioni che erano state individuate come le principali, l'adulto ha preparato alcune domande da porre ai bambini all'evenienza. Nei fatti, quasi tutte le domande sono state utilizzate con tutti i 12 bambini, dato che essi riuscivano a raccontare la storia spontaneamente e scorrevolmente in rarissimi casi. Le domande, seguendo l'ordine degli eventi della narrazione, sono approssimativamente le seguenti:

1. Come si sente il piccolo coccodrillo e perché?
2. Che cosa decide di fare a un certo punto?

3. Cosa succede con il salvagente?
4. Il piccolo coccodrillo prende un'altra decisione: che cosa decide di fare/provare?
5. Che cosa succede dopo il tuffo?
6. Come finisce la storia?

Una volta elencate le domande, è doveroso conoscere le risposte dei bambini e i loro livelli di comprensione, deducibili da tali risposte. Alcune delle risposte dei bambini sono leggibili in appendice (APPENDICE 1), i livelli di comprensione, invece, verranno argomentati in questo paragrafo. Qui sotto, si parlerà dei risultati di ogni bambino separatamente, ma in due uniche tabelle riassuntive si trovano i risultati di tutti: in una si trovano i risultati di acquisizione di tutti gli 8 elementi principali della storia per ciascun bambino (APPENDICE 2), e nell'altra si trovano i risultati di acquisizione dei soli 3 elementi essenziali, tra i primi 8, per capirla almeno a grandi linee (APPENDICE 3). Dunque, per la trattazione che segue si è fatto riferimento alle trascrizioni dei dialoghi e alle tabelle consultabili in fondo a questa tesi. Si anticipa che, anche se i bambini si sono influenzati a vicenda nelle letture condivise, alcuni hanno poi espresso, nel momento del riepilogo individuale, conoscenze diverse da quelle che avevano manifestato alla prima lettura; pertanto, se un bambino aveva dimostrato di non aver capito un'informazione nella lettura condivisa, non è detto che l'abbia riportata in modo scorretto anche dopo, quando era da solo con l'adulto.

Il primo bambino del gruppo 1 (B1) ha capito bene che il protagonista si sentiva solo e che desiderava stare con i fratelli (che però per tutto il tempo lui ha chiamato "cugini"), ma loro erano impegnati con il corso di nuoto e lui non amava l'acqua. Ha compreso e riportato che il coccodrillo aveva tante monetine della fatina dei denti e che con esse ha deciso di comprare un salvagente. Prima di proseguire, è da sottolineare che questo bambino (ma anche altri dopo di lui) ha ricordato con molta precisione un'informazione espressa esclusivamente dal verbale: l'evento delle monetine della fatina dei denti non è esplicitato dalle immagini. Poi, il bambino ha capito che il coccodrillo, pur volendo andare con i fratelli nell'acqua, con il salvagente non riusciva a giocare a palla o a mettere la testa sott'acqua. In merito a questo particolare, è da dire che durante il resoconto non ha spiegato il preciso motivo per cui il salvagente portasse questi impedimenti, ma nel momento della lettura condivisa, era stato proprio lui a ipotizzare

che “doveva tenere il salvagente perché se no gli scappava giù” e anche che, se non riusciva ad andare sott’acqua, era per la presenza del salvagente che lo teneva a galla. Questo bambino ha capito anche che a un certo punto il protagonista ha deciso di tuffarsi, ricordandosi molto bene le parole del testo: «Provare un’ultima volta» (Merino, 2013, trad. it. 2014, n.p.); ha ricordato anche l’espressione «Si sentiva davvero a disagio», di cui ha parlato quando gli è stata posta la domanda 5 (Che cosa succede dopo il tuffo?). Poi, spontaneamente, ha aggiunto quello che era il vero obiettivo della domanda 5: ha spiegato che il coccodrillo ha sentito un forte prurito al naso e dopo ha sputato del fuoco; non ha parlato esplicitamente di “starnuto”, ma ha fatto un’associazione tra il prurito al naso e lo sputare fuoco, e ciò permette di intuire che, anche se lo ha lasciato implicito, il bambino ha compreso che si è trattato di uno starnuto. In ultimo, il bambino ha certamente compreso anche la fine della storia, e cioè che il coccodrillo era in realtà un drago e si può pensare anche che abbia capito pure che è stato proprio lo starnuto a svelare la vera identità del coccodrillo, dato che, nelle sue ultime parole (“e dopo lui ha scoperto che non era un coccodrillo, era un drago”) si evidenziano sia l’elemento della scoperta (“ha scoperto”), che l’associazione con l’evento precedente (“e dopo”). Insomma, sembrerebbe che questo bambino abbia capito tutte e 8 le informazioni principali.

Il secondo bambino del gruppo 1 (B2) inizialmente è stato dubbioso in merito alla possibilità di raccontare la storia da solo, e ha ricordato che il piccolo protagonista non amava l’acqua grazie a un suggerimento dell’adulto. Poi, una volta presa una certa confidenza con la situazione, ha espresso molto chiaramente la comprensione del fatto che il piccolo coccodrillo era triste perché i suoi fratelli non potevano giocare con lui a causa del corso di nuoto. Ha anche ricordato, a partire dall’osservazione delle immagini della storia, il fatto che al coccodrillo piacesse arrampicarsi e ai suoi fratelli no, particolare che non era richiesto dalle domande preparate anticipatamente dall’adulto, ma comunque interessante perché dimostra che sono tanti (e più di quelli attesi) gli aspetti della storia che questo bambino è riuscito a ricordare. Poi, ha capito perfettamente che il piccolo protagonista ha comprato un salvagente con i soldi della fatina dei denti (e così anche questo bambino ha ricordato un elemento non esplicitato dell’immagine). In merito all’inutilità del salvagente per raggiungere il suo scopo di giocare coi fratelli, si può dire che è un aspetto che il bambino ha compreso solo in parte, dato che ha sostenuto che il piccolo coccodrillo riusciva a giocare con alcuni fratelli, cioè con quelli che non andavano

sott'acqua. Il ragionamento non è privo di senso, ma non ha tenuto conto del fatto che il testo diceva che il coccodrillo non riusciva a giocare nemmeno a palla (evento che avviene in superficie, non sott'acqua). Proseguendo, il bambino ha capito che il protagonista ha poi deciso di tuffarsi e che subito dopo ha sentito prurito al naso. Nel riportare questo aspetto, il bambino ha ricordato anche molto bene la suspence creata dal libro («Gli venne il solletico al naso. Il solletico diventò sempre più forte, più forte, più forte, finché…»), tanto che ha cercato di ricrearla nel riraccontare la storia. Il bambino ha spiegato anche che, dopo il prurito al naso, il coccodrillo ha fatto uno starnuto di fuoco e che alla fine lui era un drago. Si suppone che abbia anche capito che la scoperta di essere un drago dipenda dallo starnuto perché il bambino ha usato la congiunzione conclusiva: "Quindi", però è anche vero che potrebbe averla usata solo come ripresa di quella appena pronunciata dall'adulto; pertanto, non si può essere completamente certi di questa informazione. Anche per questo bambino si può sostenere che abbia appreso tutte le informazioni principali, anche se una, quella relativa al fatto che il salvagente era un ostacolo per giocare in acqua, solo parzialmente.

L'ultima bambina del gruppo 1 (B3) ha capito quale fosse lo stato d'animo del protagonista, ma non le ragioni profonde. Infatti, ha sostenuto che il piccolo coccodrillo era triste perché aveva paura dell'acqua (quindi ha interpretato il *non amare l'acqua* come averne paura e l'ha ribadito più volte durante il suo racconto) e non ha mai fatto menzione al non poter giocare con i fratelli, che era la vera causa della tristezza del piccolo coccodrillo. Poi, la bambina non ha affatto capito quale sia stata la prima decisione presa dal piccolo coccodrillo. Non ha ricordato il particolare passaggio in cui si spiegava che il coccodrillo avesse delle monetine della fatina dei denti da parte e ha dimostrato di essere in difficoltà nel rispondere alla domanda 2 (Che cosa decide di fare a un certo punto?). Alla fine, ha dichiarato che il coccodrillo ha deciso di andare in spiaggia con un salvagente, ma resta il fatto che non ha riferito il dettaglio che più interessava, e cioè che il salvagente lo aveva comprato. Per quanto riguarda il passaggio successivo, non ha capito che il salvagente era un ostacolo per giocare con i fratelli, ma questa incomprensione è coerente con l'incomprensione della reale ragione dello stato d'animo del protagonista: essendo convinta che il problema del protagonista fosse la sua paura dell'acqua, la bambina forse credeva che il tentativo del coccodrillo di usare un salvagente fosse un modo per sconfiggere tale paura, e per questo, nel parlare di ciò che è accaduto

con il salvagente, si è concentrata solo sul fatto che esso non consentisse al protagonista di andare sott'acqua. Dopo, la bambina non ha avuto problemi a ricordare che il protagonista ha provato a fare un tuffo e che esso è andato male, ed ha persino riconosciuto la parola scritta «Aiuto!»; però, nel raccontare cosa fosse successo dopo il tuffo, ha dimostrato di non aver capito un'altra informazione principale: che il coccodrillo ha fatto uno starnuto involontario di fuoco. Piuttosto, la bambina ha sostenuto che il fuoco è stato sputato volontariamente, per rabbia. Infine, ha detto che il coccodrillo in verità era un drago e ha ammesso che lo ha scoperto proprio perché aveva sputato fuoco, quindi queste ultime due informazioni sono state comprese. In sintesi, questa bambina ha compreso solo metà delle informazioni importanti, e di quelle essenziali per capire la storia almeno a grandi linee ne ha capite due su tre. Di conseguenza la sua comprensione della storia non si può considerare sufficiente, e lo dimostrano anche il fatto che nel resoconto individuale ha raccontato tante cose che il libro non diceva ed erano frutto della sua fantasia e il fatto che alla fine non ha riconosciuto il grande drago dell'ultima pagina come il protagonista cresciuto.

Il primo bambino del gruppo 2 (B4) ha dimostrato di aver ben capito che il protagonista si sentiva solo perché non aveva nessuno con cui giocare e dai suoi discorsi si capisce anche che la motivazione alla base di questa situazione è data da diversi fattori: i fratelli erano impegnati con il corso di nuoto, a lui non piaceva l'acqua, a lui piaceva arrampicarsi e a loro no. Poi, ha capito che il piccolo coccodrillo ha preso un salvagente utilizzando i soldi della fatina dei denti; anche se l'utilizzo proprio delle monetine della fatina non è stato riportato esplicitamente, è possibile ipotizzare che sia stato capito perché il bambino, poco prima di dire che il coccodrillo ha preso un salvagente, ha parlato della fatina. Non solo: durante la lettura condivisa era stato proprio lui a ipotizzare che con quei soldi il coccodrillo avrebbe comprato un salvagente. A proposito di questo episodio, comunque, nel suo resoconto individuale, il bambino ha fatto un po' di confusione: in corrispondenza della pagina raffigurante il coccodrillo sveglio in mezzo agli altri dormienti, ha ricordato che si era parlato della fatina dei denti, ma lo ha esposto in un modo diverso, dicendo che la fatina arrivava in quel momento della storia, non come qualcosa che era già accaduto. Andando avanti con i passaggi fondamentali, il bambino ha capito che il coccodrillo non riusciva a giocare con i suoi fratelli a causa del salvagente e che poi ha deciso di provare a tuffarsi. Successivamente, il bambino ha compreso che

dopo il tuffo al coccodrillo è venuto un prurito al naso sempre più forte (e nel raccontarlo, il bambino ha in parte riprodotto anche la suspence del libro, come aveva fatto un altro bambino prima di lui), e che alla fine ha sputato del fuoco. Anche questo bambino non ha parlato direttamente di starnuto, ma il fatto che ha realizzato una connessione tra il solletico al naso e lo sputare fuoco, fa pensare che sappia bene che è stato involontario. Il bambino ha concluso dicendo: "Da lì si è capito che era un drago" e ciò assicura che ha capito che il protagonista in realtà era un drago (cosa comprensibile già dall'inizio del resoconto, perché il bambino ha chiamato il protagonista "piccolo drago" fin da subito) ed anche che è una scoperta dipendente dagli ultimi eventi. In sostanza, questo bambino ha raccontato la storia in modo completo, dimostrando di aver compreso tutte le sue informazioni principali.

La seconda bambina del gruppo 2 (B5), nonostante fosse stata selezionata dalla sua insegnante perché di norma molto partecipativa durante le letture, è stata insolitamente silenziosa per tutto il tempo della lettura in piccolo gruppo. Quando poi, però, ha parlato a tu per tu con l'adulto, ha dimostrato di aver compreso anche lei molti dei passaggi più importanti. Innanzitutto, ha capito lo stato d'animo del protagonista, solo che non ha capito la principale motivazione di tale stato d'animo, imputando la tristezza al fatto che non amava l'acqua. Poi, alla domanda 2 (Che cosa decide di fare a un certo punto?) ha risposto esplicitamente dicendo che il coccodrillo ha deciso di comprare un salvagente (anche se non ne ricordava il nome intero). Rispetto all'informazione che con il salvagente non riusciva a giocare con i fratelli, può dirsi solo parzialmente compresa, perché questa bambina ha riportato, a parole sue, esattamente quanto scritto nel libro, ma non aveva capito l'obiettivo del protagonista; dunque, pare improbabile che abbia capito a fondo questo altro passaggio, direttamente collegato all'obiettivo. Piuttosto, può essere un ricordo letterale, e per immagini: la bambina sa che il salvagente impedisce di fare certe cose, ma non fa andare quelle cose sotto la categoria *giocare con i fratelli*. Proseguendo, la bambina ha certamente compreso che la decisione successiva del coccodrillo è provare a tuffarsi e anche che dopo il tuffo ha sputato fuoco. Anche lei, come altri, non ha parlato esplicitamente di starnuto ma lo ha associato a un precedente prurito al naso, quindi anche per lei si suppone la comprensione del fatto che si è trattato di uno starnuto involontario. Infine, la bambina ha capito che alla fine della storia il protagonista si rivela essere un drago (e infatti anche lei lo ha chiamato "drago" fin

dall'inizio), ma non è chiaro se abbia anche compreso che lo ha scoperto con l'avvenimento del fuoco. In generale, questa bambina ha compreso la maggior parte delle informazioni, anche se non ne ha compresa una tra quelle indispensabili, e cioè che il problema del protagonista era di non riuscire a giocare con i fratelli.

Il terzo bambino del gruppo 2 (B6) ha sicuramente capito che il piccolo coccodrillo si sentiva solo e tutte le informazioni di sfondo rispetto a questo: che non amava l'acqua, che gli piaceva arrampicarsi e che i suoi fratelli (che lui ha chiamato "amici") facevano il corso di nuoto; ma alla seconda parte della domanda 1 (Perché si sentiva solo?), ha risposto semplicemente riaffermando che era solo, quindi si considera questa informazione come parzialmente compresa, perché il bambino ha detto alcune cose che sono di gran lunga collegate con lo stato d'animo del protagonista, ma non ha detto esplicitamente che ne fossero la ragione. Per lo stesso motivo, anche il fatto che il salvagente non è stato d'aiuto per giocare con i fratelli, si considera parzialmente compreso: il bambino ha detto che con esso non riusciva a giocare a palla, ma non ha mai sottolineato che il suo obiettivo era giocare a palla *con i fratelli*. Invece, ha sicuramente compreso la decisione di comprare il salvagente con i soldi della fatina dei denti (ed ha ricordato questo particolare, come altri bambini prima di lui, nonostante l'immagine non fosse esplicativa) e anche quella di tuffarsi. Questo bambino ha affermato che, dopo il tuffo, il coccodrillo è affogato, traendo questa informazione dall'immagine, ma con l'intervento dell'adulto ha poi anche detto che è stato salvato, sempre grazie a un salvagente. Per portare il bambino sulla giusta strada, l'adulto nel ripetere la domanda 5 (Che cosa succede dopo il tuffo?), ha aggiunto (cominciando la risposta): "Succede qualcosa di inaspettato...", e ciò, insieme al giro di pagina, ha aiutato il bambino a ricordare l'evento dello starnuto di fuoco. Infine, egli ha di certo capito che il coccodrillo è in realtà un drago, ma anche in questo caso non ci sono informazioni sufficienti per stabilire se abbia capito che la scoperta di ciò è legata allo starnuto. Comunque, questo bambino ha capito la maggior parte delle informazioni principali, ma avendo usato veramente poche parole per esprimere le sue conoscenze della storia, rimangono alcune incertezze che sono dovute a un suo essere laconico più che a una reale possibilità di incomprensione.

Il primo bambino del gruppo 3 (B7), nel parlare dello stato d'animo negativo del protagonista, non ha specificato un'emozione precisa tra quelle attese (tristezza o solitudine); quindi, questa prima informazione si considera compresa, ma è necessario sottolineare che il bambino ha detto solamente che il coccodrillo si sentiva "male". Di sicuro non ha capito la motivazione di tale stato d'animo (perché lo ha giustificato con la paura dell'acqua), così come non ha compreso che il piccolo coccodrillo ha poi deciso di comprare un salvagente. Infatti, davanti all'immagine di tanti coccodrilli in un gran letto, egli ha parlato, peraltro in modo non chiaro, di un qualche collegamento tra il buio e l'acqua per spiegare come mai il protagonista era sveglio; e in quella successiva ha risposto effettivamente alla domanda 2 (Che cosa decide di fare a un certo punto?), dicendo che il coccodrillo ha deciso di andare nell'acqua. Il salvagente non è stato proprio menzionato da questo bambino: è stato l'adulto a fargliene notare la presenza, per poi porre la domanda 3 (Cosa succede con il salvagente?). Naturalmente, non avendo capito il problema del piccolo coccodrillo, non ne ha capito neanche l'obiettivo, né il suo mancato raggiungimento. Le informazioni successive, cioè che il protagonista ha deciso di tuffarsi e che dopo il tuffo ha fatto uno starnuto di fuoco, sono state invece capite correttamente (anche questo bambino non ha parlato esplicitamente di starnuto, ma ha collegato un precedente prurito al naso con un successivo sputare fuoco, oltre al fatto che aveva parlato di starnuti nella lettura condivisa). Infine, non è chiaro se questo bambino abbia capito che il coccodrillo è in realtà un drago, perché ha parlato di eventi quali sputare fuoco, comparsa delle ali e volare, ma non ha mai detto esplicitamente la parola "drago", e ciò anche nella lettura condivisa, dove però ha parlato di "dinosauro". In ogni caso, al contrario dei bambini di cui si è discusso in precedenza, questo bambino ha capito totalmente meno della metà delle informazioni importanti (3 su 8), e ha mostrato delle lacune anche per quanto riguarda le 3 informazioni principali.

La seconda bambina del gruppo 3 (B8), come altri, ha captato lo stato d'animo del piccolo coccodrillo, ma non le sue ragioni profonde: ha affermato che la sua tristezza dipendeva dall'avere paura di tuffarsi in acqua. Anche lei non ha capito che il piccolo coccodrillo ha deciso di comprare un salvagente e ha interpretato l'immagine del letto in un modo particolare: sapendo già che alla fine della storia il protagonista si rivela un drago, ha fatto una connessione tra questa conoscenza e l'immagine in cui lui è sveglio mentre gli altri dormono e si è convinta che lui è sveglio perché i draghi non dormono.

L'adulto, invece, le ha rivelato che in quel momento il piccolo protagonista ha preso una decisione e quando le ha chiesto che decisione era, lei, schiettamente, ha risposto: "Boh". Al giro di pagina, ha immaginato che la decisione fosse quella di tuffarsi nell'acqua (o meglio, entrarvi con un solo piede), ma non ha assolutamente parlato del salvagente, che invece è stato nominato, come per il precedente bambino, dall'adulto. Questa bambina va tra quelli che, non avendo compreso problema e obiettivo del coccodrillo, non ha potuto comprendere neanche che il salvagente era un ostacolo per raggiungere il suo fine di giocare coi fratelli. Invece, ha capito che il protagonista ha poi deciso di tuffarsi, ma non che dopo il tuffo ha fatto uno starnuto di fuoco. Questa incomprensione si deduce dal fatto che la bambina ha sostenuto che nel momento in cui ha sputato il fuoco il protagonista ha fatto il verso: "aaargh!", trasformando l'"eeetchiiiiii" scritto sulla pagina in qualcosa di molto lontano da uno starnuto. Tra l'altro lei è proprio la bambina che aveva interpretato l'immagine del prurito al naso come uno sbadiglio, e poiché anche nel resoconto individuale non ha fatto il minimo cenno al solletico che precede uno starnuto, si suppone che questo passaggio non sia stato da lei compreso. Infine, questa bambina ha compreso che il coccodrillo è in realtà un drago e lo si può dire perché ha chiamato il protagonista "drago" già all'inizio del suo resoconto (anche se spesso si è confusa con la parola "dinosauro"). Non si può invece dire se abbia compreso che la scoperta della vera natura del drago è dipesa dall'evento del fuoco. Ciò che si può dire è sicuramente che i suoi livelli di comprensione della storia sono complessivamente simili a quelli del compagno che l'ha preceduta (B7).

La terza bambina del gruppo 3 (B9) ha dimostrato di aver capito bene che il piccolo coccodrillo era triste, mentre ne ha compreso la motivazione solo parzialmente. Si dice ciò perché lei, a differenza di altri bambini, non è stata precisa nel dire che il piccolo coccodrillo non poteva giocare con i suoi fratelli, ma non ha nemmeno sostenuto che la ragione fosse la sua paura dell'acqua. Infatti, ha detto: "Non vuole giocare" ed è certo che c'è differenza tra *non volere* e *non potere*, ma si può comunque riconoscere che questa bambina ha fatto un'associazione tra la tristezza e il gioco. Per quanto riguarda l'informazione che a un certo punto il piccolo coccodrillo ha deciso di comprare un salvagente, anche lei non l'ha compresa e ha piuttosto interpretato l'immagine dei coccodrilli nel letto in modo personale, dicendo che il protagonista non riusciva a dormire perché aveva sognato di essere dentro l'acqua. Alla domanda 2 (Che cosa ha deciso di

fare?) ha inizialmente risposto: “Di non dormire” e poi, al giro di pagina, ha detto invece che “prova a mettere una zampa dentro l’acqua”, non menzionando in nessun caso il salvagente. Anche questa bambina, come i due precedenti, è stata spinta dall’adulto a parlare del salvagente e alla domanda 3 (Cosa succede con il salvagente?) ha dato una risposta che dimostra che anche il fatto che il salvagente è un ostacolo per giocare coi fratelli non è stato compreso. Anzi, questa bambina non ha capito neanche la funzione del salvagente, visto che ha affermato che con il salvagente il piccolo coccodrillo va a finire sott’acqua. Le risposte successive, però, lasciano emergere una buona comprensione degli altri passaggi: ella ha capito sia che il piccolo coccodrillo ha deciso di tuffarsi, sia che dopo il tuffo gli viene un solletico al naso e in seguito ad esso sputa del fuoco. Come altri bambini prima di lei, si pensa che abbia capito che l’evento del fuoco è stato involontario perché vi ha associato il precedente prurito al naso, pur non parlando propriamente di starnuto. Infine, la bambina ha capito che il coccodrillo è in realtà un drago, mentre è difficile dire se ha anche capito che lui l’ha scoperto grazie allo starnuto. Comunque, questa bambina è stata quella del gruppo 3 che ha capito più informazioni (sicuramente 4 su 8, più una parzialmente) e tutte e 3 quelle più importanti sono comprese tra queste.

Il primo bambino del gruppo 4 (B10) non ha capito le prime quattro informazioni importanti: per quanto riguarda lo stato d’animo e la sua ragione, egli ha solo riferito che il piccolo coccodrillo aveva paura; non ha capito che a un certo punto ha deciso di comprare un salvagente, perché, come gli altri, ha risposto alla domanda 2 (Che cosa ha deciso di fare?) dicendo che ha deciso di entrare in acqua; anche lui ha pensato che nella pagina in cui tutti i coccodrilli dormivano e solo lui era sveglio, era perché aveva fatto un brutto sogno; anche questo bambino ha parlato del salvagente solo perché glielo ha fatto notare l’adulto e non ha capito che esso impediva al coccodrillo di raggiungere il suo scopo di giocare coi fratelli perché non aveva capito neanche tale scopo. Il bambino ha invece capito e detto chiaramente che poi il coccodrillo ha deciso di tuffarsi, ma non che dopo il tuffo ha fatto uno starnuto involontario di fuoco. Di questa incomprensione si è certi perché, per come il bambino ha descritto la scena precedente allo starnuto, è chiaro che lui non ci ha visto una rappresentazione del solletico al naso, e perché quando gli è stato chiesto esplicitamente se il fuoco era stato sputato volontariamente, lui ha risposto: “Secondo me si”, aggiungendo che dopo, nella scena in cui è raffigurato il fumo, il protagonista ci voleva persino riprovare, ma non ci riusciva più perché lo aveva “sprecato

tutto" [il fuoco]. Il bambino ha poi capito che il protagonista era un drago e non un coccodrillo (lo ha anche sottolineato sin dall'inizio), mentre il fatto che lo ha scoperto grazie allo starnuto è stato compreso parzialmente: il bambino ha sicuramente capito che il protagonista non sapeva di essere un drago perché pensava di essere un coccodrillo, ma ha sostenuto che la scoperta sulla sua vera natura è avvenuta nel momento in cui gli sono spuntate le ali, e non in quello precedente in cui ha sputato il fuoco. Complessivamente, ciò che questo bambino ha acquisito pienamente è decisamente insufficiente per parlare di un buon livello di comprensione della storia, soprattutto perché tra le tre informazioni principali, ne ha capita solo una (il finale).

Il secondo bambino del gruppo 4 (B11) è colui che si è distinto da tutti gli altri per aver notato i particolari risguardi. Inoltre, si è distinto dai compagni che, come lui, avevano partecipato ai gruppi di lettura con focus sulle immagini, perché ha compreso tante informazioni che loro invece non hanno capito. Innanzitutto, questo bambino ha compreso sia lo stato d'animo del protagonista che la sua motivazione: ha detto che lui voleva giocare con i suoi fratelli (anche se in realtà ha usato la parola "nuotare" al posto di "giocare"), ma allo stesso tempo non voleva entrare in acqua ed ha anche ricordato (unico tra i bambini delle letture incentrate sul testo iconico) l'impegno dei fratelli con il corso di nuoto. Dopodiché, ha ricordato le famose monetine della fatina dei denti, mai menzionate da nessuno dei bambini dei gruppi 3 e 4 prima di lui: egli ha riferito, erroneamente, che con quelle monetine il coccodrillo ha comprato un letto per i suoi fratelli (interpretando nel modo che gli era possibile quell'immagine fuorviante); poi, come gli altri bambini, ha parlato della scelta del coccodrillo di entrare in acqua, senza nominare il salvagente. Ancora una volta è stato l'adulto a far notare che il piccolo coccodrillo aveva qualcosa di nuovo e ciò ha dato lo stimolo al bambino per parlare finalmente del salvagente. Di conseguenza, anche questo bambino non ha capito che il piccolo coccodrillo ha deciso di comprare un salvagente, ma questo è l'unico aspetto che accomuna la sua comprensione a quella degli altri bambini partecipanti al suo gruppo e a quello parallelo. Infatti, l'informazione che il salvagente non permetteva al coccodrillo di giocare liberamente con i suoi fratelli pare invece essere stata appresa: il bambino ha riportato ciò che il coccodrillo non riusciva a fare a causa del salvagente, e anche se non ha detto esplicitamente che non riusciva a giocare coi fratelli, si può in qualche modo sottintendere, visto che lui l'obiettivo del piccolo coccodrillo lo aveva ben chiaro. Ancora,

il bambino ha capito che il protagonista ha poi deciso di tuffarsi e anche che dopo il tuffo ha sentito prurito al naso, ha starnutito e dallo starnuto è uscito del fuoco. Infine, il bambino ha affermato che il protagonista era un drago e che lo ha scoperto quando ha sputato fuoco. Insomma, l'unica informazione che egli non ha capito è quella relativa all'acquisto del salvagente, mentre tutto il resto della storia è stato, anche se in alcuni punti con difficoltà, esposto in modo da manifestarne la comprensione.

Per ultima, la terza bambina del gruppo 4 (B12), in modo simile ad altri, ha capito che il piccolo coccodrillo aveva uno stato d'animo negativo (anche se non l'ha definito, ha detto solo che si sentiva "male"), ma non la sua vera ragione: anche lei l'ha collegato all'avversione per l'acqua. Anche questa bambina, come il bambino precedente, ha ricordato qualcosa sulla fatina dei denti (probabilmente perché era stata proprio lei, durante la lettura condivisa, a intervenire dicendo che aveva un dente che le stava per cadere), ma la sua mente ha distorto la scena, portandola a dire che ogni coccodrillo aveva messo il proprio dentino sotto al cuscino e il piccolo coccodrillo era sveglio per controllare se arrivasse la fatina. Da ciò che ha raccontato successivamente a questo, si comprende che pure questa bambina è tra quelli che non hanno compreso che il piccolo coccodrillo ha deciso di comprare un salvagente; infatti, alla domanda 2 (Che cosa decide di fare?) ha risposto che ha provato ad entrare in acqua, cercando di capire se fosse calda o fredda. Come in tutti gli altri casi dei bambini che avevano partecipato alle letture con focus sulle figure, è stato l'adulto a far notare la presenza di una novità, per avviare la bambina a parlare del salvagente. Poi, quando le è stata posta la domanda 3 (Cosa succede con il salvagente?), la bambina non ha cercato la risposta nell'immagine in cui il coccodrillo tentava di giocare a palla e di andare sott'acqua, bensì si è riferita all'altra, in cui il protagonista era su un trampolino, in procinto di tuffarsi. Da questa risposta si apprende che il fatto che il salvagente non aiutasse il protagonista a giocare con i fratelli è un'ennesima informazione che non è stata acquisita, ma del resto questa bambina non aveva neanche capito il problema e l'obiettivo del piccolo coccodrillo. Ha invece capito che il protagonista ha poi deciso di tuffarsi, mentre ciò che è accaduto dopo il tuffo è stato descritto in maniera contraddittoria rispetto al vero senso della storia: la bambina era convinta che il tuffo fosse piaciuto al piccolo coccodrillo e che voleva persino rifarlo. Poi, l'avvenimento dello starnuto è stato menzionato dalla bambina grazie a un suggerimento dall'adulto ("E poi c'è qualcosa di imprevisto") ed ella ne ha mostrato una comprensione

solo parziale; ciò si afferma perché la bambina, dopo una specifica domanda dell'adulto, ha detto che il fatto che il protagonista ha sputato fuoco è capitato (non è stato un gesto volontario), ma allo stesso tempo ha dato chiari segnali di non aver interpretato le immagini precedenti a quella del fuoco come il prurito al naso che preannuncia uno starnuto. Da ciò si deduce che, anche se ha visto nello sputare fuoco qualcosa di involontario, non lo ha ritenuto esattamente uno starnuto. Per concludere, la bambina ha capito sia che alla fine il coccodrillo si rivela essere un drago, sia che anche egli stesso lo ha scoperto "quando gli è uscito il fuoco dal naso". In sintesi, questa bambina ha capito metà delle informazioni principali, e per quanto riguarda le più importanti, ne ha comprese due su tre.

La prima cosa che si può trarre dall'analisi dei sopra esposti resoconti individuali è che i bambini li hanno affrontati in modo diverso a seconda del gruppo di lettura a cui avevano partecipato. Infatti, nonostante in questo caso gli interventi dell'adulto siano stati pressoché uguali per tutti i bambini, coloro che avevano partecipato ai gruppi di lettura con focus sulle immagini sono stati molto più attenti nello spiegare quasi ogni immagine del libro, rispetto ai bambini che avevano partecipato ai gruppi con focus sul testo, che, invece, pur avendo le figure davanti proprio come i primi, hanno raccontato la storia tralasciando molte immagini. Per fare un esempio, i bambini dei gruppi 1 e 2 hanno omesso la scena in cui, dopo aver sputato fuoco, il piccolo drago mette le mani davanti al muso e la scena in cui gli spuntano le ali, mentre invece, entrambi questi episodi, sono stati riportati da quasi tutti i bambini dei gruppi 3 e 4. Un altro dato interessante è che la scena più complicata dell'intero racconto, cioè quella in cui sono raffigurati tanti coccodrilli a letto (ed al giro di pagina è richiesto di inferire che il piccolo coccodrillo ha acquistato un salvagente), è stata interpretata in modo differente da ciascun bambino dei gruppi con focus sulle immagini: c'è chi ha detto che il piccolo coccodrillo era sveglio perché aveva fatto un brutto sogno, chi ha detto che non dormiva perché era un drago e i draghi non dormono, chi perché aspettava di vedere se arrivava la fatina dei denti ecc. Invece, per la maggior parte dei bambini che avevano preso parte ai gruppi di lettura con focus sul verbale, quella stessa immagine è servita per richiamare alla memoria il fatto che durante la lettura condivisa si era parlato di monetine della fatina dei denti e di come il piccolo protagonista avrebbe potuto spenderle. Un'altra immagine è curiosa per motivi simili: nella seconda doppia pagina, davanti alla figura del coccodrillo grande sulla cui

schiena sono presenti i coccodrilli più piccoli, quasi tutti i bambini dei gruppi con focus sul testo verbale hanno parlato di "corso di nuoto"; invece, i bambini dei gruppi con focus sulle immagini hanno parlato più banalmente di "coccodrilli piccoli sopra a uno più grande", non associando quella immagine a quello che voleva rappresentare. Ciò vale per tutti i bambini dei gruppi 3 e 4, eccetto uno (B11) che, come i bambini dei primi due gruppi, ha parlato di "lezione di nuoto", dimostrando una comprensione più matura della scena.

Infine, parlando più propriamente dei risultati di comprensione è chiaro, confrontando i dati in tabella (APPENDICE 2), che i bambini che hanno partecipato ai gruppi con focus sul testo (gruppi 1 e 2) hanno compreso più informazioni della storia rispetto ai bambini che hanno partecipato alle letture con focus sulle immagini (gruppi 3 e 4). In generale, infatti, i bambini dei gruppi 1 e 2 hanno compreso dalle 6 alle 8 informazioni; invece, i bambini dei gruppi 3 e 4 hanno compreso dalle 3 alle 5 informazioni. In entrambe le situazioni, comunque, ci sono state delle eccezioni: tra i bambini dei gruppi con focus sul testo verbale, una bambina ha capito solo 4 informazioni (meno della media), e tra i bambini dei gruppi con focus sul testo iconico, un bambino ne ha capite 7 (più della media). Questi risultati, però, e ciò è da sottolineare marcatamente, devono essere sottoposti a un'importante considerazione: gli interventi che l'adulto ha fatto nelle letture con i gruppi incentrati sul testo incorporavano molti più aiuti impliciti, che l'adulto stesso ingenuamente non si è accorto di fornire, di quelli che ha fatto negli altri due gruppi, e questa è, con alta probabilità, la ragione per la quale i bambini dei gruppi 1 e 2 hanno capito tante informazioni in più. Se si analizzano le informazioni considerate come le principali, tralasciando l'ultima (*è grazie all'evento dello starnuto di fuoco che il protagonista scopre la sua vera natura*), per la quale spesso in tabella si trova la dicitura "non chiaro", ci si accorge che 3 informazioni su 7 sono state ben comprese praticamente da tutti i bambini (*il protagonista si sente triste/solo*; *il protagonista decide di tuffarsi*; *il protagonista in realtà non è un coccodrillo ma un drago*). Per le altre 4 si osservano qui sotto gli aiuti impliciti che hanno permesso un'elaborazione più completa ai bambini dei gruppi 1 e 2:

a. L'informazione che *la ragione dello stato d'animo del protagonista è il fatto che non può giocare con i fratelli* è stata compresa da 4 bambini dei gruppi con focus sul testo e da 2 bambini dei gruppi con focus sulle immagini. Se i bambini che hanno compreso

questa informazione sono più numerosi tra quelli che hanno preso parte alle letture focalizzate sul verbale è perché l'adulto ha sottolineato questa informazione per loro e non l'ha fatto per gli altri: mentre nei gruppi 1 e 2 aveva pianificato di fare, ed effettivamente ha fatto, l'aggiunta: "Allora... lui voleva giocare con i suoi fratelli ma loro erano impegnati con il corso di nuoto", non ha fatto altrettanto per i gruppi 3 e 4. E anche se la domanda posta ai bambini dei gruppi 1 e 2 dopo l'aggiunta si è discostata dalla suddetta informazione (l'adulto ha chiesto: "Sapete cos'è il corso di nuoto?" – motivo per cui questi bambini hanno poi ricordato, nei resoconti individuali, il corso di nuoto mentre gli altri no), resta il fatto che l'informazione è stata ripetuta e, dunque, ha avuto modo di stabilizzarsi nella mente dei bambini dei gruppi 1 e 2 molto più di quanto non sia stato per i bambini dei gruppi 3 e 4.

b. L'informazione che *il protagonista decide di comprare un salvagente* è stata acquisita solo da 5 bambini, tutti partecipanti ai gruppi di lettura incentrata sul testo verbale. Questo è il caso più evidente di assimilazione avvenuta solo per un tipo di lettura e non per l'altro. La spiegazione va ricercata nel fatto che, per i gruppi 1 e 2, l'adulto, con gli interventi programmati, ha prima di tutto indirizzato l'attenzione dei bambini sulle monetine della fatina dei denti: ha spiegato loro che siccome i coccodrilli hanno tanti denti, poteva darsi che a lui ne fossero caduti parecchi e così, ricevendo una monetina per ciascun dente perso, ne avesse messe da parte molte; i bambini hanno così avuto modo di fissare bene in memoria il fatto che il coccodrillo aveva tante monetine, ponendo anche una motivazione alla base di una così ampia colletta. Poi, l'adulto ha chiesto loro di prevedere come il coccodrillo avrebbe potuto spendere le monetine e, dopo aver raccolto le loro idee, ha girato pagina, letto il nuovo testo e chiesto: "Avete capito come ha speso le monetine della fatina dei denti?". Sono tanti, dunque, gli interventi, fatti dall'adulto su questa parte della storia, che hanno condizionato i bambini, e, tra di essi, uno in particolare ha chiesto loro di dire nel piccolo gruppo quello che poi è stato chiesto anche nel resoconto individuale. Per questi bambini, rispondere alla domanda 2 (Che cosa decide di fare a un certo punto?) era un semplice ripetere quello che avevano già riposto a una domanda (anche se formulata in modo diverso) posta durante la lettura condivisa, nello stesso punto del libro. Invece, i bambini dei gruppi 3 e 4, nel momento della lettura in gruppo, non hanno avuto modo di parlare, in maniera così mirata, delle monetine e di come il

protagonista avrebbe potuto spenderle. Questi altri bambini non sono stati stimolati a fare l'inferenza necessaria, durante la situazione di lettura; pertanto, era davvero difficile immaginare che avrebbero fatto tale inferenza autonomamente, nella situazione di verifica.

c. L'informazione che *il salvagente non consente al protagonista di giocare con i fratelli* è stata compresa (anche se per lo più parzialmente) da 5 bambini dei gruppi concentrati sul testo, e solo da un bambino tra quelli che avevano partecipato alla lettura focalizzata sulle immagini. La comprensione di questa informazione è strettamente collegata alla comprensione di un'informazione discussa prima: se i bambini non hanno capito che il problema del protagonista è il fatto di non poter giocare con i fratelli, e che quindi il suo obiettivo è trovare un modo per riuscirci, difficilmente capiranno che il salvagente non consente di raggiungere tale scopo. Inoltre c'è, un'ennesima volta, un'importante differenza tra il tipo di interventi fatti nelle letture condivise nei gruppi 1 e 2 e nelle letture condivise nei gruppi 3 e 4: mentre questi ultimi sono stati chiamati a raccontare ciò che notavano nelle immagini (e lo hanno fatto descrivendole per ciò che vedevano, senza agganciarsi al testo), ai bambini dei gruppi focalizzati sul testo verbale è stato chiesto di spiegare perché il piccolo coccodrillo non riusciva a giocare a palla e perché non riusciva ad andare sott'acqua. Chiedendo ciò, l'adulto ha ribadito che il piccolo coccodrillo non riusciva a fare certe cose (cosa che non ha fatto con i gruppi 3 e 4) e poi ha incoraggiato i bambini a ragionare sulle motivazioni di un tale impedimento. Quando i bambini fanno delle riflessioni davanti a un certo input, è abbastanza naturale che, ripresentandogli lo stesso input a distanza di poco tempo, ricordino il ragionamento fatto. Perciò, ritornare su quella pagina e ascoltare contemporaneamente la domanda 3 (Cosa succede con il salvagente?) ha fatto scattare nei bambini dei gruppi focalizzati sul testo il ricordo delle complesse riflessioni fatte insieme. Allo stesso modo, i bambini dei gruppi 3 e 4, davanti allo stesso input e alla stessa domanda, hanno riportato la semplice descrizione fatta precedentemente in gruppo, nella quale non era specificato che il salvagente non permettesse di giocare con i fratelli. L'unico bambino dei gruppi focalizzati sulle immagini che ha riportato questa informazione correttamente ha, probabilmente, e sorprendentemente, fatto nella sua testa i ragionamenti che invece i compagni dei gruppi 1 e 2 hanno fatto ad alta voce e con la mediazione dell'adulto.

d. Infine, l'informazione che *dopo il tuffo il protagonista fa uno starnuto (involontario) di fuoco* è stata compresa dalla maggior parte dei bambini, sia dei gruppi con focus sul verbale che dei gruppi con focus sull'iconico. Si può notare però che, tra le poche incomprensioni che ci sono state, sono più numerose quelle dei gruppi con focus sulle immagini. Rispetto a questo argomento l'aiuto implicito, anzi in questo caso abbastanza esplicito, che è stato dato ai bambini dei gruppi 1 e 2 dall'adulto, è la frase: "Fece un enorme starnuto di fuoco!", pronunciata subito dopo aver letto «Eeeetchiiiiii!». Fondamentalmente, dicendo ciò, l'insegnante ha rivelato, ai bambini che hanno ascoltato la lettura incentrata sul testo, che cosa fosse successo al protagonista; mentre ai bambini dei gruppi 3 e 4, attraverso la domanda: "Cos'è successo?", ha chiesto di capirlo da soli.

Insomma, spesso l'adulto ha aiutato, seppur inconsapevolmente, i bambini dei gruppi 1 e 2, mentre non l'ha fatto così frequentemente per i bambini dei gruppi 3 e 4.

4.7 Considerazioni finali sull'esperienza

Con questa esperienza si dimostra che leggere un libro ai bambini di 5 anni facendo molti interventi legati al testo verbale ha determinate potenzialità e leggerlo facendo molti interventi legati al testo iconico ne ha altre. Non si vuole, e non si è mai voluto, tentare di far passare una tipologia di lettura come migliore dell'altra, ma unicamente presentare delle situazioni concrete, per evidenziare cosa accede in ciascuna di esse. Ciò che si è sicuramente provato con questa esperienza è che, come già detto, leggere un albo illustrato ponendo ai bambini domande che riguardino, in modo esclusivo, le immagini toglie importanza alla parte verbale; i più piccoli sono così affascinati da ciò che i loro occhi vedono, che, se gli si dà una così ampia possibilità di parlarne, lo fanno anche a discapito di quello che le loro orecchie sentono. Invece, leggere un albo illustrato ponendo ai bambini domande che riguardano esclusivamente il verbale non ha lo stesso effetto: non toglie importanza alle immagini. In questo caso, infatti, i bambini, anche se parlano certamente meno delle figure (banalmente perché non incentivati a farlo dall'adulto), le notano e ne sono attratti ugualmente. La differenza è che, in questa seconda situazione, i più piccoli mantengono un equilibrio tra ciò che i loro occhi vedono e ciò che le loro orecchie sentono. Il fatto che il focus sulle immagini toglie importanza al verbale ma il

focus sul verbale non toglie importanza alle immagini ha inevitabilmente un effetto sulla comprensione, rendendola più debole nel primo caso e più forte nel secondo.

Un altro aspetto emerso dall'esperienza, anche questo già discusso in precedenza, è il fatto che tanti aiuti impliciti presenti in un tipo di conduzione della lettura (quella incentrata sul testo), e non nell'altro (la lettura incentrata sulle immagini), hanno fatto la loro grossa parte nel rendere la storia più comprensibile a certi bambini piuttosto che ad altri. Di conseguenza, almeno per ciò che riguarda il preciso albo illustrato utilizzato in questo progetto, leggere il libro intervenendo solo sul verbale ha facilitato la comprensione più che leggerlo intervenendo solo sull'iconico.

Se i contributi verbali dell'adulto incentrati sul testo hanno portato benefici in termini di comprensione, quelli incentrati sulle immagini hanno avuto un altro grande vantaggio. Essi, infatti, sono stati ottimi strumenti per invogliare i bambini a dire la propria opinione. Grazie alle domande sulle immagini, i bambini si sono sentiti più liberi di intervenire e ne è la dimostrazione la consistente differenza nei tempi di lettura: i gruppi con focus sul testo hanno impiegato, per la lettura e la conversazione, un tempo di 20 minuti per il gruppo 1 e soli 12 minuti per il gruppo 2; invece, gli altri due gruppi, incentrati sulle figure, hanno visto durate maggiori: 28 minuti per il gruppo 3 e 25 minuti per il gruppo 4. Non solo le letture condivise, ma anche i resoconti individuali hanno avuto durate diverse in base al gruppo di lettura di appartenenza: i bambini dei gruppi che avevano letto il libro concentrandosi sul verbale hanno avuto bisogno, in media, di 4 minuti per raccontare la storia; quelli dei gruppi che avevano letto il libro concentrandosi sulle immagini, invece, ci hanno impiegato, in media, 7 minuti e mezzo. Ciò è dovuto al fatto che, essendo abituati allo stile incentrato sulle immagini della lettura condivisa, i bambini dei gruppi 3 e 4 hanno continuato, anche nel momento di verifica individuale, a portare all'adulto una descrizione il più possibile accurata di ogni figura presente nel libro, pensando che un tal modo di fare fosse necessario per raccontare la storia perché era il modo già usato nel piccolo gruppo. Dunque, mentre nel caso della lettura con interventi incentrati sul verbale c'è stata più comprensione del racconto da parte dei bambini, nell'altro, quello della lettura con interventi incentrati sull'iconico, ci sono state molta più espressione e verbalizzazione.

Per concludere, è chiaro che entrambi i tipi di lettura hanno avuto le proprie conseguenze positive sui contributi e le risposte dei bambini; pertanto, la considerazione più proficua che si può ricavare, è che occorre integrare i due tipi di lettura, bilanciando i commenti dell'adulto sul verbale e i suoi quesiti sulle figure, per esaltare le potenzialità di entrambi ed ottenere sia una buona comprensione che uno sviluppo della produzione verbale legata al libro. Ciò vale per il preciso albo illustrato letto in questa esperienza, ma si può supporre che sia un consiglio spendibile anche con altre storie; anche se rimane sempre un principio inderogabile che ogni libro è a sé e deve essere trattato con i bambini nel modo migliore per quel particolare libro e, possibilmente, a partire da una sua attenta analisi.

CONCLUSIONI

Giunti alla fine di questo lavoro di tesi, è utile sintetizzare i vari punti di interesse emersi dalla lettura dei vari capitoli che lo compongono. Il primo importante elemento è che la lettura ad alta voce rappresenta allo stesso tempo un'azione cognitiva e un'azione sociale, che si traducono in un atto di cura da parte dell'adulto che legge nei confronti del bambino che ascolta. Da qui, il discorso si è spostato su tutti gli altri vantaggi che la lettura ad alta voce possiede, scandagliando ogni dimensione: partendo dai vantaggi legati alla sfera delle emozioni, si è passati per il piano della motivazione e degli apprendimenti, fino ad arrivare a tutti i benefici sul cervello, la mente e le abilità linguistiche. Inoltre, la lettura ad alta voce è un potente strumento per lo sviluppo e il potenziamento delle abilità di *emergent literacy* e, successivamente, di *literacy*. Nel primo capitolo è stato interessante sottolineare ciò che ha affermato Batini (2018): esistono tante altre attività che sostengono le medesime abilità supportate dalla lettura ad alta voce, ma nessuna sembra avere tutti questi effetti positivi contemporaneamente.

Sempre nel primo capitolo si è parlato a lungo delle caratteristiche degli albi illustrati, libri che per loro natura hanno una grammatica specifica, data dal sapiente uso di linguaggi diversi (quello visivo, quello verbale, quello para-testuale, quello grafico), che insieme danno luogo a una forma comunicativa unica nel suo genere. La particolarità del linguaggio dei *picture books* è solo uno degli ingredienti che formano la sua complessità, che è data anche da altri elementi, quali il lavoro che il lettore è chiamato a fare per collegare frasi e scene tra le varie pagine e dare così un senso alla storia; la sua morfologia, che riflette il fatto che ogni parte del libro comunica qualcosa, compresi i risguardi; la transgenerativià, ossia il fatto che esistono albi illustrati di ogni genere; e la loro possibile appartenenza a una particolare categoria, con la distinzione classica tra libri narrativi e descrittivi. Non solo i generi e tipi di albi illustrati esistenti sono tanti, ma anche i possibili rapporti tra testo verbale e iconico: ci sono casi in cui immagini e testo sono speculari, altri in cui le immagini aggiungono qualche informazione non detta dal testo, o lo chiariscono, altri ancora in cui le figure sono incongruenti con la parte scritta. Una tale varietà indica che le immagini devono essere "lette" tanto quanto le parti verbali, e da ciò è facile intuire che le figure nei libri possono aiutare i bambini a capire la storia

ma non lo fanno necessariamente, in quanto anche esse a volte presentano problemi di lettura.

Il secondo capitolo è stato decisivo per riflettere sul principale elemento indagato nella ricerca riportata in questa tesi: la comprensione. Esso ha chiarito che comprendere un testo significa elaborare i segni (per l'albo illustrato sia verbali che iconici) che lo compongono, per estrapolarne un significato (Cardarello 2004, Bertolini & Corni, 2019). Dopodiché, ha chiarito anche che, per comprendere, il lettore deve mettere in atto due processi, i quali non sono altro che la produzione di due tipi di inferenze diverse: le inferenze enciclopediche e le inferenze testuali. Passando per la spiegazione di cosa siano e come funzionino gli schemi e gli script presenti nella mente di ciascuno, e per l'illustrazione della famosa grammatica delle storie di Stein e Glenn, questo capitolo è poi giunto a presentare i criteri che rendono un libro comprensibile per un giovanissimo pubblico. Essi sono sostanzialmente cinque: l'accessibilità del tema, l'aderenza (appunto) alla grammatica delle storie, l'esplicitazione dei passaggi narrativi cruciali, la leggibilità del testo verbale e la leggibilità delle immagini.

Nel terzo capitolo si è posta un'altra importante questione: come dovrebbero leggere gli adulti? Sono state spiegate le variabili che spingono gli insegnanti a scegliere un modo di leggere piuttosto che un altro, e gli stili di lettura che gli adulti possono manifestare, i quali sono fondamentalmente categorizzabili in due modalità: lo stile narrativo e quello dialogato. È stato poi in qualche modo espresso, almeno per quei casi in cui l'obiettivo della lettura è potenziare la comprensione, una predilezione per lo stile dialogato, ma non sono comunque mancate le precisazioni in merito al fatto che anche la lettura dialogica può portare a delle distrazioni se il dialogo sfocia in un allontanamento consistente dalla storia. A questo punto della trattazione, il capitolo ha fornito dei suggerimenti pratici per una lettura efficace, ricordando che l'insegnante ha prima di tutto il compito di suscitare curiosità nei bambini per la lettura, e poi quello di facilitare la comprensione della storia. Per il raggiungimento del primo obiettivo (piacere e coinvolgimento) sono state proposte una serie di strategie che riguardano il tempo e gli spazi della lettura, la scelta dei libri e modi di interagire dell'adulto stesso sia con il libro che con i bambini; per il raggiungimento del secondo (comprensione), i suggerimenti hanno riguardato sia gli interventi che possono essere fatti sulle figure, sia, soprattutto, quelli sul testo verbale.

Il quarto e ultimo capitolo ha riportato l'interessante esperienza di lettura effettuata in una scuola dell'infanzia per confrontare i risultati della comprensione dei bambini che hanno partecipato a letture in cui l'adulto ha fatto interventi solo sulla parte verbale, da quelli dei bambini che hanno preso parte a letture con interventi solo sulle figure. Sebbene il confronto dovesse essere fatto, secondo un piano iniziale, focalizzando l'attenzione solo sulla comprensione di determinate informazioni della storia letta, sono emersi anche altri aspetti che hanno meritato delle importanti riflessioni finali: concentrare l'attenzione sul verbale ha avuto generalmente effetti positivi sulla comprensione della storia (anche perché ci sono stati più aiuti impliciti), mentre concentrare l'attenzione sulle figure ha apparentemente ostacolato la comprensione di alcuni passaggi, ma ha avvantaggiato la produzione verbale dei bambini.

Come si può intuire, tutti i capitoli teorici precedenti all'esposizione dell'esperienza sono stati solide basi per la realizzazione del progetto. Infatti, nel primo capitolo si è parlato del fatto che le immagini non sono un supporto garantito alla comprensione, e questo tema è stato determinante per l'avvio dell'esperienza, nel senso che è stata l'informazione da cui è nata l'intera idea: senza tale informazione l'esperienza non si sarebbe mai potuta realizzare perché non sarebbe stata nemmeno pensata. Nel secondo capitolo si sono riportati i criteri di comprensibilità dei libri, i quali sono stati rigorosamente presi come guida per analizzare il libro che si è scelto di usare nell'esperienza pratica e, infatti, sono stati più volte menzionati. Il terzo capitolo è stato, ovviamente, fondamentale per la preparazione e la stesura di tutte le domande e i commenti, in un caso sul verbale e nell'altro sulle immagini, che l'adulto ha usato con i bambini. L'esperienza, insomma, è stata un'illuminante occasione di applicazione di tante delle conoscenze e dei principi che questa tesi ha voluto portare in evidenza. Per un suo sviluppo futuro, sarebbe interessante scoprire che cosa accadrebbe se l'albo illustrato scelto venisse letto a un nuovo gruppo di bambini, utilizzano un'integrazione, anziché una separazione, delle due modalità adottate.

BIBLIOGRAFIA

Barsotti, S. (2015). "L'albo illustrato un crocevia di linguaggi". *Form@re. Open Journal per la formazione in rete*, vol. 15, n. 2, pp. 207-217.

Batini, F. (2018). *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e life skills.* Firenze: Giunti EDU.

Batini, F., Giusti, S. (a cura di) (2021). *Tecniche per la lettura ad alta voce: 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*. Milano: FrancoAngeli. PDF open access in https://series.francoangeli.it/index.php/oa/catalog/view/618/438/3545.

Batini, F. (2022). *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori.* Roma: Carocci.

Bellelli, G. (2008). *Le ragioni del cuore. Psicologia delle emozioni.* Bologna: Il Mulino.

Bertolini, C., Corni, S. (2019). "La narrazione nella scuola dell'infanzia". *BaMbini*, vol. 7, pp. 34-38.

Blandina, J. (2022). "Lettura ad alta voce: riscoprire la magia della narrazione". *Educare.it*, vol. 22, n. 1, pp. 11-15.

Blezza Picherle, S. (2013). *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari educativi tra territorio e scuola.* Milano: FrancoAngeli.

Campagnaro, M., Dallari, M. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa.* Trento: Erickson.

Cardarello, R. (1995). *Libri e bambini: la prima formazione del lettore*. Firenze: La Nuova Italia.

Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini.* Bergamo: Edizioni Junior.

Cardarello, R., Contini, A. (2012). *Parole immagini metafore. Per una didattica della comprensione*. Bergamo: Edizioni Junior.

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

Clay, M.M. (1966). *Emergent Reading Behaviour*. Tesi di dottorato: Università di Auckland.

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

Dickinson, D.K., Smith, M.W. (1994). "Long-term effects of preschool teachers' book reading on low-income children's vocabulary and story comprehension". *Reading research quarterly*, vol. 29, n. 2, pp. 105-122.

Farrant, B.M., Zubrick, S.R. (2013). "Parent-Child Book Reading across Early Childhood and Child Vocabulary in the Early School Years: Findings from the Longitudinal Study of Australian Children". *First Language*, vol. 33, n. 3, pp. 280-293.

Fiscale, S. (2016) "Nel Paese dei Mostri Selvaggi | Recensioni", in *Wordpress*, https://wp.me/p21dym-29.

Fox, M. (2001). *Reading Magic: Why Reading Aloud to Our Children Will Change Their Lives Forever*. Orlando: Harcourt. (Trad. it. L. Bortoluzzi, *Baby prodigio. I miracoli della lettura ad alta voce*. Milano: Il Castoro, 2011).

Gramantieri, N. (2012). "L'albo illustrato e il suo lettore". In Hamelin Associazione Culturale (a cura di), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato.* Roma: Donzelli Editore, pp. 203-225.

Hutton, J.S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A.L., DeWitt, T., Holland, S.K., the C-MIND Authorship Consortium. (2015). "Home Reading Environment and Brain Activation in Preschool Children Listening Stories". *Pediatrics*, vol. 136, n. 3, pp. 466-478.

INVALSI. (2015) "Indagine OCSE PISA 2015. I risultati degli studenti italiani in scienze, matematica e lettura", in *Invalsi*, https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2015/doc/rapporto_PISA_2015.pdf.

Kinsner, K., Parlakian, R. (2021). "Reading Aloud with Infants and Toddlers". *YC Young Children*, vol. 76, n. 3 (Fall 2021), pp. 90-93.

Levorato M.C., De Zuani, E., (1985) “L’integrazione di informazioni visive e verbali nel ricordo di storie in bambini di età prescolare e scolare”. *Giornale italiano di Psicologia*, vol. 12, n. 2, pp. 309–330.

Levorato M.C., Roch M., (2007). *TOR. Test di Comprensione del Testo Orale 3-8 anni*. Firenze: Giunti.

Livolsi, M. (1986). *Almeno un libro*. Firenze: La Nuova Italia.

Lumbelli, L. (1982). *Psicologia dell’educazione. La comunicazione.* Bologna: Il Mulino.

Mason, J.M., Peterman, C.L., Kerr, B. M. (1989). “Reading to kindergarten children”. In D.S. Strickland, L.M. Morrow (a cura di), *Emergent literacy: young children learn to read and write*. Newark: International Reading Association, pp. 52-62.

McMunn Dooley, C. (2010). “Young Children's Approaches to Books: The Emergence of Comprehension”. *The Reading Teacher*, vol. 64, n. 2, pp. 120-130.

Morrow, M.L., Smith, J.K. (1990). “The effects of group size on interactive storybook reading”. *Reading research quarterly,* vol. 25, n. 3, pp. 213-231.

Mortari, L. (2006). *La pratica dell’aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.

Munari, B. (1988). *Disegnare il libro.* Milano: Scheiwiller.

Negri, M. (2012). “Parole e figure: i binari dell’immaginazione”. In Hamelin Associazione Culturale (a cura di), *Ad occhi aperti. Leggere l’albo illustrato.* Roma: Donzelli Editore, pp. 49-72.

Nikolajeva, M., Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. (1st pbk. ed.). New York: Routledge.

Nodelman, P. (1999). “Decoding the Images: Illustration and Picture Books”, in P. Hunt (a cura di), *Understanding Children's Literature. Key Essays from the International Companion Encyclopaedia of Children’s Literature*. London: Routledge, p. 69-80.

O’Neil, K.E., (2011). “READING PICTURES: Developing Visual Literacy for Greater Comprehension”. *The Reading Teacher*, vol. 65, n. 3, pp. 214-223.

Piccinini, G. (2012). “Le storie della notte: per una pedagogia dell’albo illustrato”. In Hamelin Associazione Culturale (a cura di), *Ad occhi aperti. Leggere l’albo illustrato.* Roma: Donzelli Editore, pp. 179-202.

Reese, E., Cox, A., Harte, D., McAanally, H. (2003). “Diversity in adults’ styles of reading books to children”. In A. van Kleeck (a cura di), *On reading books to children: parents and teachers.* Mahawah: Lawrence Erlbaum, pp. 37-57.

Ricerca e Sviluppo Erickson. (2022) “Perché è importante leggere fin dalla prima infanzia. I vantaggi della lettura ad alta voce al bambino spiegati dal punto di vista neurologico, educativo, psico-sociale e linguistico”, in *Erickson*, https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/perche-importante-leggere-fin-dalla-prima-infanzia.

Save the Children. (s.d.) “L’importanza della lettura per i bambini”, in *Save the Children*, https://www.savethechildren.it/limportanza-della-lettura-i-bambini. Ultima consultazione: 08/10/2025.

Sendak, M. (1988). *Caldecott & Co. Notes on Books and Pictures.* New York: Farrar, Straus and Giroux.

Serafini, F. (2014). *Reading the Visual. An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. New York: Teacher College Press.

Serra, A. (2021). “L’infanzia, i “libri silenti” e il ruolo dell’immagine”. *Contributi e idee*.

Speer, N.K., Reynolds, J.R., Swallow, K.M., Zacks, J.M. (2009). “Reading Stories Activates Neural Representations of Visual and Motor Experiences”. *Psychological Science*, vol. 20, n. 8, pp. 989-999.

Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l’infanzia.* Roma: Carocci.

Testa, A. (2016) “Nel paese dei mostri selvaggi: un esaltante viaggio dentro se stessi”, in *Milkbook*, https://www.milkbook.it/nel-paese-dei-mostri-selvaggi/.

Tontardini, I. (2012). “Meccaniche celesti: come funziona un albo illustrato”. In Hamelin Associazione Culturale (a cura di), *Ad occhi aperti. Leggere l’albo illustrato.* Roma: Donzelli Editore, pp. 21-48.

Valentino Merletti, R. (1996). *Leggere ad alta voce.* Milano: Mondadori.

Valentino Merletti, R., Tognolini, B. (2015 [2006]). *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura.* Milano: Salani.

Valentino Merletti, R. (s.d.). “Leggere ad alta voce”, in *Engheben*, https://www.engheben.it/prof/interventi/leggere_ad_alta_voce.htm. Ultima consultazione: 08/10/2025.

Varrà, E. (2012). “Albo e tempo”. In Hamelin Associazione Culturale (a cura di), *Ad occhi aperti. Leggere l’albo illustrato.* Roma: Donzelli Editore, pp. 73-110.

Whitehurst, G.J., Lonigan, C.J. (1998). “Child development and Emergent Literacy”. *Child Development*, vol. 69, n.3, pp. 848-872.

Whitehurst, G.J. (s.d.). “Dialogic Reading: An Effective Way to Read Aloud with Young Children”, in *Reading Rockets*, https://www.readingrockets.org/topics/early-literacy-development/articles/dialogic-reading-effective-way-read-aloud-young-children. Ultima consultazione 08/10/2025.

Wolf, M. (2007). *Proust and the Squid. The Story and Science of the Reading Brain.* New York: HarperCollins. (Trad. it. *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge.* Milano: Vita e Pensiero, 2009).

Wood, A. (1987). *Heckedy Peg*. San Diego, CA: Harcourt Children’s Books.

World Health Organization. (1997) “Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools” in *Who*, https://apps.who.int/iris/handle/10665/63552.

LIBRI PER BAMBINI

Bachelet, G. (2004). *Mon chat le plus bête du monde*. Paris: Seuil Jeunesse. (Trad. it. *Il mio gatto è proprio matto*. Milano: Il Castoro, 2006).

Batigne, L. (Ill.). (1993). *Boucle d'Or et les trois ours: D'après un conte anglais*. Champigny-sur-Marne: Éditions Lito.

Browne, A. (1985). *Bear's Book.* London: Walker Books. (Trad. it. *Il libro di Orsetto*. Milano: Mursia, 1991).

Dorémus, G. (2010). *Chagrin d'ours*. Paris: Éditions Autrement.

Erlbruch, W. (1995). *Frau Meier, die Amsel*. Wuppertal: Peter Hammer Verlag. (Trad. it. E. Brand, *La signorina Meier e il merlo.* Roma: Edizioni E/O, 2003).

Isadora, R. (2009). *Hansel and Gretel.* New York: Putnam.

Laussade, M. (s.d.). *Dieci storie di animali.*

Lee, A. (2016). *Do Not Open This Book.* Melbourne: Lake Press. (Trad. it. D. Gamba, *Non aprire questo libro!* Milano: Gribaudo, 2018).

Lee, S. (2003). *Mirror.* Genève: La Joie de lire. (Trad. it. *Mirror.* Mantova: Edizioni Corraini, 2008).

Lee, S. (2008). *Wave.* San Francisco: Chronicle Books. (Trad. it. *L'onda*. Mantova: Edizioni Corraini, 2008).

Lee, S. (2010). *Shadow*. San Francisco: Chronicle Books. (Trad. it. *Ombra*. Mantova: Edizioni Corraini, 2010).

Lionni, L. (1959). *Little Blue and Little Yellow*. New York: McDowell. (Trad. it. *Piccolo blu e piccolo giallo*. Milano: Babalibri, 1999).

McKee, D. (1989). *Elmer*. London: Andersen Press. (Trad. it. A. Molesini, *Elmer: l'elefante variopinto.* Milano: Mondadori, 1990).

McKee, D. (1994). *Elmer and Wilbur*. London: Andersen Press. (Trad. it. I. Tron, *Elmer e Wilbur*. Milano: Mondadori, 1995).

Merino, G. (2013). *The Crocodile Who Didn't Like Water*. London: Macmillan Children's Books. (Trad. it. V. Brioschi, *Il coccodrillo che non amava l'acqua*. Milano: Valentina Edizioni, 2014).

Merino, G. (2021). *The Dragon Who Didn't Like Fire*. London: Macmillan Children's Books. (Trad. it. *Il drago che non amava il fuoco*. Milano: Valentina Edizioni, 2021).

Rohmann, E. (2002). *My Friend Rabbit*. Brookfield, CN: Roaring Brook.

Sendak, M. (1963). *Where the Wild Things Are*. New York: Harper & Row. (Trad. it. A. Porta, *Nel paese dei mostri selvaggi.* Milano: Babalibri, 1999).

Tullet, H. (2010). *Un livre.* Paris: Bayard Jeunesse. (Trad. it. *Un libro*. Modena: Franco Cosimo Panini, 2010).

Zavřel S. (1992). *Nonno Tommaso*. Milano: Arka.

APPENDICE 1: Alcune trascrizioni di riepiloghi individuali

Bambina 3 (gruppo 1 – focus sul testo)

Adulto: Allora io adesso ti faccio vedere il libro e tu mi racconti la storia come te la ricordi

B3: Ok

(L'adulto apre la prima pagina e B3 resta in silenzio)

Adulto: Mi racconti qualcosa?

B3: Ehm qui c'era scritto che il... il coccodrillo piccolo non voleva andare dall'acqua perché aveva paura dell'acqua

Adulto: Mh mh non amava l'acqua il piccolo coccodrillo, no?

B3: E tutti gli altri, tutti i suoi fratelli e sorelle non avevano... non avevano paura dell'acqua e poi loro lo stavano prendendo in giro

Adulto: Lo prendevano in giro? Questo non lo sappiamo, però noi sappiamo come si sentiva

B3: Mmm

Adulto: Secondo te lui come si sentiva?

B3: Mmm male

Adulto: Male?

B3: Un po' triste

Adulto: Un po' triste... perché?

B3: Perché... perché anche lui voleva imparare a nuotare però se ha paura dell'acqua ehm ha paura dell'acqua e ha paura di affondare ehm non può andare dentro l'acqua

Adulto: Ok... e poi?

B3: Ehm poi il piccolo coccodrillo si arrampicava ancora più su e gli altri si divertivano ancora e poi lui stava sempre sull'albero.

Adulto: Si. Poi il piccolo coccodrillo decise di fare una cosa, prese una decisione, che cosa decise?

B3: Di stare sveglio perché si era dimenticato di lavare i denti?

Adulto: Allora decise di fare una cosa che vediamo di qua...

B3: Stava decidendo di andare dentro l'acqua eee poi con il suo salvagente rosso

Adulto: Quindi cosa ha deciso?

B3: Di andare in spiaggia

Adulto: Mh mh, con il salvagente?

B3: Con il salvagente però anche lui voleva stare sotto l'acqua però visto che ha il salvagente non sa rimanere sotto l'acqua

Adulto: Visto che ha il salvagente...?

B3: Non sa stare sotto acqua

Adulto: Non sa andare sott'acqua, quindi non riesce a giocare con loro...

B3: E poi mentre lui si... arrampica, uno, due, tre e quattro *(indicando gli altri coccodrilli con il dito)* non hanno paura dell'acqua, ma invece visto che questo è troppo alto, lui aveva un po' paura dell'acqua, ma visto che era troppo alto non... non stava... non riusciva a tenere la sua paura.

Adulto: Aveva troppa paura... poi qui il piccolo coccodrillo decise di provare un'altra cosa, che cosa?

B3: Si...stava decidendo per...per...

Adulto: Che cosa decise di provare?

B3: Di tuffarsi però dopo ha ehm saltato e ha detto aiuto gridando perché non riusciva più a... a stare sopra

Adulto: Quindi cosa succede dopo il tuffo?

B3: Lui poi era... si era arrabbiato perché non gli piaceva il tuffo

Adulto: Si era arrabbiato dici?

B3: Mh mh

Adulto: E cosa succede?

B3: Poi ha sputato un fuoco fuori dal naso

Adulto: Quindi tu dici che ha sputato questo fuoco perché era arrabbiato?

B3: Si

Adulto: E la storia poi come finisce?

B3: Invece non era un coccodrillo, ma era un drago!

Adulto: E lui come lo ha scoperto?

B3: L'ha scoperto... mmm

Adulto: Lui non era un coccodrillo ma era un drago, come lo ha scoperto?

B3: Con... perché, se ha sputato il fuoco che veniva fuori dal naso vuol dire che è un drago

Adulto: Una volta che ha capito che lui è un drago cosa fa?

B3: Ehm visto che la mongolfiera era ancora giù... sputò ancora più... ehm più fuoco così la mongolfiera va ancora più su

Adulto: Mh mh

B3: E poi lui andava in viaggio... e lui visto che era un drago andava con un altro drago.

Adulto: Andava con un altro drago? Quale?

B3: Con questo drago *(indicando il drago che fa volare tutti i coccodrilli nell'ultima pagina)*

Adulto: Lui è un altro drago?

B3: Si che sanno volare

Adulto: Esatto! Va bene.

Bambino 4 (gruppo 2 – focus sul testo)

Adulto: Raccontami quello che ti ricordi

B4: Al piccolo drago non piaceva l'acqua

Adulto: Piccolo drago o piccolo coccodrillo?

B4: Al piccolo coccodrillo non gli piaceva nuotare e voleva giocare con i suoi fratelli, ma i suoi fratelli erano impegnati con il corso di nuoto

Adulto: Quindi come si sentiva?

B4: Un po' solo

Adulto: Si sentiva solo, perché?

B4: Non c'aveva nessuno vicino. Cè è come dire è come dire quando io sono da solo... vorrei giocare con qualcuno ma in realtà tutti sono via

Adulto: Ho capito

B4: Al piccolo drago piaceva arrampicarsi però ai suoi fratelli non piaceva, e loro giocavano con l'acqua

Adulto: Mh mh

B4: E poi a un certo punto ha messo i denti sotto al cuscino e arriva la fatina dei denti

Adulto: E quindi cosa fa?

B4: Prende un salvagente

Adulto: Bene

B4: Ehm poi non ho capito qua

Adulto: Allora... inizia a provare il suo salvagente, vero?

B4: Sì giusto

Adulto: E che cosa succede con il salvagente?

B4: Col salvagente voleva giocare con i suoi fratelli ma si faceva sempre male e non ce la faceva ad andare sotto l'acqua perché aveva il salvagente e colpiva sempre in testa, si faceva un po' male e poi lui gli piaceva arrampicarsi sulla scaletta e poi quando era in cima gli toccava tuffarsi e allora non ce l'ha fatta, ma dopo ci ha provato.

Adulto: Ok quindi aspetta, qui prende un'altra decisione. cosa decide?

B4: Eh decide di... come si dice, di tuffarsi in acqua

Adulto: Tuffarsi... il tuffo gli piace?

B4: No

Adulto: Cosa succede dopo il tuffo?

B4: Che si sente un po' solo... no cioè che gli viene un pru... un solletico, prurito al naso e diventa sempre sempre più forte e... e... e sputò il fuoco

Adulto: Ok, e quindi?

B4: Da lì si è capito che era un drago

Adulto: Come finisce la storia?

B4: Che lui non era nato per andare sott'acqua, ma era nato per sputare fuoco, per volare, quelle cose lì...

Adulto: Ok bravissimo!

Bambina 8 (gruppo 3 – focus immagini)

Adulto: Adesso io ti faccio vedere le immagini e tu mi racconti la storia come te la ricordi, ok?

B8: Ok... ma tutta?

Adulto: Si

B8: Ok ci provo, ci provo

Adulto: Allora qui cosa c'è?

B8: Ci sono tanti... uno, due, tre, quattro, cinque, sei *(conta i coccodrilli)*, sei coccodrilli che erano grandi e...e poi c'era un coccodrillo che era piccolo ma... ma entrava nel... no aveva paura dell'acqua

Adulto: Ok aveva paura dell'acqua... loro invece?

B8: No

Adulto: No, non avevano paura dell'acqua. Perché sei sicura che non avevano paura dell'acqua?

B8: Perché quelli sono coccodrilli e i coccodrilli no hanno paura dell'acqua, ma lui è chiaro e è un drago

Adulto: Ah ok giusto tu dici è un drago, quindi è per quello che ha paura dell'acqua, però così sei già alla fine della storia... noi per adesso sappiamo che è un coccodrillo e ha paura dell'acqua... qui cosa succede?

B8: Che tanti coccodrilli ehm tanti coccodrilli ehm forse tanti coccodrilli salivano su un grande coccodrillo e l'altro coccodrillo piccolo era sull'albero: aveva paura ancora dell'acqua

Adulto: Ok, come si sentiva secondo te?

B8: Geloso

Adulto: Geloso? Perché?

B8: Perché era triste perché non riusc... aveva paura che si tuffava nell'acqua

Adulto: Quindi era triste perché aveva paura di tuffarsi nell'acqua... ok

B8: Qua vedo due coccodrilli che lo stanno guardando che stava salendo sull'albero... poi si arrampicava sull'albero per... perché c'era il mare e poi... e poi... loro due stavano giocando e lui non voleva cadere

Adulto: Loro giocavano nell'acqua e lui era sull'albero e non voleva cadere nell'acqua, nel mare... qua invece cosa succede?

B8: Qua vedo tanti coccodrilli, uno, due, tre, quattro, cinque, sei e sette, tranne questo *(indica il piccolo coccodrillo)* perché non l'ho contato perché aveva paura dell'acqua e non riusciva a dormire perché era un dinosauro e poi... non... i dinosauri non dormono

Adulto: Quindi lui era sveglio perché i draghi non dormono?

B8: No

Adulto: Qui, quando era nel letto, lui prende una decisione. Che cosa decide di fare?

B8: Boh

(Si gira la pagina)

B8: Si tuffava dall'acqua

Adulto: Decide di tuffarsi nell'acqua

B8: Ma solo un piede

Adulto: Mette solo un piede nell'acqua

B8: Così *(imita il coccodrillo allungando un piede)*

Adulto: Ok... allora lui ha un salvagente no? Ma cosa succede con il salvagente?

B8: Mmm i due coccodrilli avevano paur... e... i due coccodrilli stavano giocando a palla e il coccodrillo piccolo e... anda... ha... aveva paura che andasse in sottofondo dell'acqua

Adulto: Aveva paura che andasse infondo nell'acqua?

B8: Si

Adulto: Ok... ma il salvagente serve a qualcosa?

B8: Si

Adulto: A cosa?

B8: A non affondasse

Adulto: Per non affondare?

B8: Si

Adulto: Quindi lo aiuta, secondo te, a non affondare?

B8: Si

Adulto: Però lui ha paura lo stesso, tu dici

(B8 annuisce)

Adulto: Ok... poi ti ricordi cosa succede qui?

B8: No

Adulto: Allora qui il piccolo coccodrillo sta guardando i suoi fratelli e prende un'altra decisione... cosa decide di fare?

B8: E... diceva... diceva... forse dice... forse dice... dice... dice adesso mi posso tuffarmi

Adulto: Posso tuffarmi

B8: E poi qua c'è scritto: uno, due e tre e splash... poi qua era gelo... era tranquillo perché non diceva niente ma all'improvviso era caldissima e poi voleva venire su e quindi un suo fratello ha buttato giù il salvadanaio e poi l'ha dato al... ehm e... al coccodrillo

Adulto: Gli ha lanciato il salvagente... ok quindi si tuffa... e dopo il tuffo cosa succede?

B8: Poi lui aveva freddo e loro stavano parlando perché tutti hanno la bocca aperta

Adulto: Gli altri coccodrilli stanno parlando perché hanno la bocca aperta. Lui aveva freddo hai detto?

B8: Sì

Adulto: E ad un certo punto cosa succede?

B8: Sputa il fuoco o sul naso o sulla bocca

Adulto: Sputa il fuoco o dal naso o dalla bocca

B8: E... e poi quando sputa fuoco dalla bocca o dal naso qua c'è scritto aaargh!

Adulto: Ok... come finisce la storia?

B8: Poi qua era il fumo e poi qua era geloso... boh

Adulto: Geloso?

B8: Prima hai detto "perché ha le mani sulla bocca?"

Adulto: Mh mh

B8: Eh perché l'hai detto?

Adulto: Ho provato a chiedere, secondo voi, qual è il motivo per cui lui si è messo le mani davanti alla bocca

B8: Ahhh perché faceva così *(imita il coccodrillo con le mani davanti alla bocca)*

Adulto: Eh e cosa vuol dire?

B8: Vuol dire che aveva paura

Adulto: Ah che aveva paura! Quindi aveva paura, non era geloso

B8: Eh...

Adulto: Aveva paura?

B8: Si

Adulto: Ok e la storia poi come finisce?

B8: Spuntava delle ali e poi stava crescendo e poi visto questo *(indica il salvagente)* … e poi lo stava guardando ancora. E poi da questa pagina *(indica la pagina a fianco)* c'erano tanti coccodrilli e invece…invece il dinosauro sputava l'acqua così l'aria volava… e… e il fuoco caldire l'aria e l'aria la faceva volare

Adulto: Si e quindi cosa è successo al piccolo coccodrillo?

B8: È cresciuto, è cresciuto, è cresciuto molto

Adulto: È cresciuto molto

B8: È diventato così *(fa vedere che nell'ultima pagina è molto grande)* e poi i coccodrilli sono saliti addosso a lui per volare

Adulto: Ok! Bene!

Bambino 11 (gruppo 4 – focus immagini)

Adulto: Allora io adesso ti faccio vedere il libro e tu mi racconti la storia come te la ricordi

B11: Perché qua sta portando uova? *(indica i risguardi iniziali)*

Adulto: Eh

B11: Ah ma lui è un drago perché è qua… e gli altri sono coccodrilli si vede

Adulto: Eh si, ottima intuizione… c'è un uovo diverso dagli altri, che potrebbe essere quello del drago… andiamo, raccontami la storia!

B11: C'è qua tutti… i… coccodrilli stanno giocando ma invece lui non vuole entrare dentro l'acqua perché aveva paura a… a lui affondava dentro la vasca

Adulto: Ok

B11: Ma qua i… i suo… i suoi fratelli ehm dovevano fare lezione di nuoto e no…lui no…non voleva farle

Adulto: Ok. Come si sente il piccolo coccodrillo?

B11: Male

Adulto: Perché?

B11: Perché voleva nuotare con i suoi fratelli ma no… lui non voleva andare in acqua

Adulto: Ok

B11: Però coi denti della fatina ehm ha comprato un letto per tutti i suoi fratelli

Adulto: Con i soldini della fatina ha comprato un letto per tutti i suoi fratelli?

B11: Sì

Adulto: Mh mh

B11: E qua… i due coccodrilli lo stanno aspettando… al piccolo…

Adulto: Lo stanno aspettando

B11: E qua due coccodrilli stanno giocando

Adulto: Dove?

B11: Dentro l'acqua

Adulto: Invece lui?

B11: È su un ramo

Adulto: È su un ramo

B11: Un giorno si mettò... a mettere un piede dentro all'acqua però come... vedeva gli altri tuffarsi e lui voleva però aveva paura dell'acqua

Adulto: Ok. Il piccolo coccodrillo ha qualcosa di nuovo, che prima non aveva?

B11: Ehm tipo un... un rossino... un piccolo tipo gonfiabile

Adulto: Un gonfiabile, un salvagente? Può essere?

B11: Si

Adulto: Un salvagente. Qui ha il salvagente. Che cosa succede con il salvagente?

B11: Che gli danno una palla in testa a lui...

Adulto: Gli danno una palla in testa

B11: E qua prova a nuotare sotto però non poteva perché aveva il gonfiabile

Adulto: Prova a nuotare sotto però non...?

B11: Non sapeva andare sotto acqua perché aveva *(indica il salvagente)*

Adulto: Ah ok. Non sapeva andare sott'acqua perché aveva il salvagente

B11: Sì

Adulto: Ok

B11: E qua tutti lo stanno aspettando per tuffarsi

Adulto: Tutti lo stanno aspettando per tuffarsi

B11: Qua lo... lui si voleva tuffare però gli altri sono andati sotto e lui non poteva

Adulto: Non poteva?

B11: Perché non voleva andare in acqua

Adulto: Poi prende una decisione... cosa decide di fare a un certo punto?

B11: Tuffarsi e andava sotto acqua però su... fare...cente... ehm... è volato

Adulto: Decide di tuffarsi, però?

B11: Tuffare... dentro l'acqua

Adulto: Tuffarsi nell'acqua...

B11: E dopo… si ehm… e lui sta andando sulle scalette ma dopo lui… aveva il naso un po' lì… ma e uno, due, tre ehm ha starnutito e…

Adulto: Quindi aveva il naso…? Non ho capito cosa aveva al naso

B11: Ehm gli faceva un po' fff… fargli sputare fuoco e…

Adulto: Gli faceva un po'…?

B11: Prudere

Adulto: Prurito?

B11: Si

Adulto: Ok e dopo fa uno starnuto

B11: E esce il fuoco

Adulto: E esce il fuoco! Quindi lo ha sputato apposta il fuoco oppure no?

B11: Apposta

Adulto: Apposta? Cioè lo voleva sputare?

B11: No…

Adulto: Lo voleva sputare o no secondo te?

B11: Si però starnutiva

Adulto: Ha starnutito

B11: Si!

Adulto: Quindi il piccolo coccodrillo ha fatto uno starnuto, è uscito il fuoco…

B11: Si

Adulto: Poi?

B11: Dopo lui ehm ehm aveva il naso ehm con tutto il fumo e tutti lo guardavano

Adulto: Aveva il naso con il fumo e tutti lo guardavano… come finisce la storia?

B11: Dopo cè ha… è diventato un drago perché aveva la coda e sputava fuoco

Adulto: Eh si, aveva la coda, sputava fuoco

B11: Poi i draghi piccoli, ti dico una cosa? Hanno già le ali

Adulto: I draghi piccoli hanno già le ali… e invece lui?

B11: Non le aveva

Adulto: Non le aveva… ma poi gli sono spuntate?

B11: Si e dopo è diventato grande e sta volando

Adulto: È diventato grande e sta volando. Ti faccio l'ultima domanda: secondo te lui sapeva già di essere un drago o lo ha scoperto?

B11: L’ha scoperto

Adulto: Quando lo ha scoperto?

B11: Ah… a, adesso

Adulto: Ma in che momento preciso? Guarda tra le pagine

B11: Quando l’ha…ha sputato fuoco

Adulto: Quando ha sputato fuoco! Si può essere sono d’accordo. Ok finita.

APPENDICE 2: Tabella riassuntiva dei risultati di comprensione delle 8 informazioni principali della storia

	1. Il protagonista si sente triste/solo	2. La ragione dello stato d'animo del protagonista è il fatto che non può giocare con i fratelli	3. Il protagonista decide di comprare un salvagente	4. Il salvagente non consente al protagonista di giocare con i fratelli	5. Il protagonista decide di tuffarsi	6. Dopo il tuffo il protagonista fa uno starnuto (involontario) di fuoco	7. Il protagonista in realtà non è un coccodrillo ma un drago	8. È grazie all'evento dello starnuto di fuoco che il protagonista scopre la sua vera natura
B1 (Gruppo 1) *focus sul testo*	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
B2 (Gruppo 1) *focus sul testo*	SI	SI	SI	PARZIALMENTE	SI	SI	SI	SI
B3 (Gruppo 1) *focus sul testo*	SI	NO	NO	NO	SI	NO	SI	SI
B4 (Gruppo 2) *focus sul testo*	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
B5 (Gruppo 2) *focus sul testo*	SI	NO	SI	PARZIALMENTE	SI	SI	SI	NON CHIARO
B6 (Gruppo 2) *focus sul testo*	SI	PARZIALMENTE	SI	PARZIALMENTE	SI	SI	SI	NON CHIARO
B7 (Gruppo 3) *focus immagini*	SI	NO	NO	NO	SI	SI	NON CHIARO	NON CHIARO
B8 (Gruppo 3) *focus immagini*	SI	NO	NO	NO	SI	NO	SI	NON CHIARO
B9 (Gruppo 3) *focus immagini*	SI	PARZIALMENTE	NO	NO	SI	SI	SI	NON CHIARO
B10 (Gruppo 4) *focus immagini*	NO	NO	NO	NO	SI	NO	SI	PARZIALMENTE
B11 (Gruppo 4) *focus immagini*	SI	SI	NO	SI	SI	SI	SI	SI
B12 (Gruppo 4) *focus immagini*	SI	NO	NO	NO	SI	PARZIALMENTE	SI	SI

APPENDICE 3: Tabella riassuntiva dei risultati di comprensione delle 3 informazioni più importanti tra le 8 principali

	1. **Il protagonista si sente triste/solo**	2. **La ragione dello stato d'animo del protagonista è il fatto che non può giocare con i fratelli**	7. **Il protagonista in realtà non è un coccodrillo ma un drago**
B1 (Gruppo 1) *focus sul testo*	SI	SI	SI
B2 (Gruppo 1) *focus sul testo*	SI	SI	SI
B3 (Gruppo 1) *focus sul testo*	SI	NO	SI
B4 (Gruppo 2) *focus sul testo*	SI	SI	SI
B5 (Gruppo 2) *focus sul testo*	SI	NO	SI
B6 (Gruppo 2) *focus sul testo*	SI	PARZIALMENTE	SI
B7 (Gruppo 3) *focus immagini*	SI	NO	NON CHIARO
B8 (Gruppo 3) *focus immagini*	SI	NO	SI
B9 (Gruppo 3) *focus immagini*	SI	PARZIALMENTE	SI
B10 (Gruppo 4) *focus immagini*	NO	NO	SI
B11 (Gruppo 4) *focus immagini*	SI	SI	SI
B12 (Gruppo 4) *focus immagini*	SI	NO	SI

ALLEGATO 1: Relazione finale di tirocinio

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

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Stirparo Mary
Matricola: 157986
286244@studenti.unimore.it
Tutor universitario: Bertoglio Pierina Giovanna

Indice

1. Breve storia del mio tirocinio 170
1.1 Tirocinio del secondo anno 170
1.2 Tirocinio del terzo anno 172
1.3 Tirocinio del quarto anno 174
1.4 Tirocinio del quinto anno 176

2. Presentazione di una esperienza di tirocinio nel V anno 178
2.1 Il contesto 178
2.2 La mia esperienza di tirocinio 178
2.2.1 La progettazione 178
2.2.2 La gestione della classe e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento 179
2.2.3 La documentazione e la riflessione sull'esperienza effettuata 181
2.2.4 La collaborazione con le insegnanti 182

3. Le mie prospettive future 184
3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto 184
3.2 L'insegnante competente 186

Bibliografia 188

1. Breve storia del mio tirocinio

Il percorso di tirocinio che ho svolto nel corso dei miei anni di studi universitari è stato orientato dalle necessità della società contemporanea, che impone nuovi traguardi formativi alla scuola odierna. L'obiettivo dell'attuale sistema scolastico italiano «[…] è quello di formare saldamente ogni persona sul piano cognitivo e culturale, affinché possa affrontare positivamente l'incertezza e la mutevolezza degli scenari sociali e professionali, presenti e futuri» (MIUR, 2012, p. 5). Si tratta di un cambiamento di paradigma importante, in quanto l'apprendimento di contenuti culturali non è più il fine della scuola, come lo era in passato, ma è piuttosto lo strumento per raggiungere un fine di ordine superiore: fronteggiare le situazioni presentate dai contesti di vita reale. Non solo: la scuola odierna aderisce anche alla visione di apprendimento per l'intero arco della vita; ciò significa che il percorso formativo non si limita a una breve durata corrispondente al periodo dello sviluppo, ma «[…] proseguirà in tutte le fasi successive della vita» (MIUR, 2012, p. 6). Ho tenuto bene a mente questi assunti dichiarati dalle Indicazioni Nazionali durante lo svolgimento dei miei tirocini, così da ricordare in ogni momento della mia familiarizzazione con il contesto scolastico quali siano le sue finalità generali e quale sia il mio dovere (ma anche desiderio), in quanto futura insegnante, nel contribuire al raggiungimento di tali finalità.

1.1 Tirocinio del secondo anno

Il tirocinio del secondo anno ha avuto le principali finalità di entrare in punta di piedi nel contesto scolastico ed osservarlo, orientandosi e ponendosi domande per riflettere. Il monte ore complessivo è stato di 75 ore, di cui 10 ore dedicate al corso sulla sicurezza, 29 al tirocinio indiretto e 36 al tirocinio diretto. Ho svolto quest'ultimo in una sezione eterogenea di una scuola dell'infanzia statale (18 ore) e in una classe quinta di una scuola primaria statale (le restanti 18 ore). Le due scuole in questione fanno parte di un unico Istituto Comprensivo e sono situate nel medesimo comune in provincia di Parma.

Nel corso del tirocinio indiretto di questa annualità ho avuto occasione di conoscere la storia della normativa scolastica italiana e di osservare i riferimenti fondamentali relativamente alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria, con

particolare attenzione alle Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (MIUR, 2012). Inoltre, sono stati affrontati ampiamente gli elementi della dimensione organizzativa scolastica: i ruoli e le funzioni, l'azione organizzativa collegiale, i compiti dei diversi consigli (di intersezione, di interclasse, di classe), i documenti con cui la scuola si deve confrontare, sia esterni (norme emanate dalla legislazione italiana ed europea) che interni (PTOF, RAV, PDM). Tutti questi elementi sono stati da me approfonditi in riferimento alle specifiche scuole in cui sono stata ospitata, con il fine di realizzare la compilazione di uno strumento per l'analisi del contesto dell'istituto.

Il tirocinio diretto è stato breve, ma molto significativo. Esso ha rappresentato la mia prima vera esperienza dentro il mondo della scuola e sento di aver imparato tante cose in quell'occasione. Per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, la docente tutor accogliente è stata estremamente professionale nello spiegarmi sempre il fine che c'era dietro ogni attività condotta. Grazie ai suoi chiarimenti, ho avuto modo di riflettere sul fatto che quella che può sembrare la semplice routine mattutina, fatta di ingresso in aula, registrazione delle presenze, del calendario e degli incarichi, può anche essere fondamentale per l'acquisizione di apprendimenti importanti, come i numeri, la distinzione tra i giorni della settimana, i mesi e le stagioni, ed anche il riconoscimento del proprio nome scritto. Inoltre, ho avuto modo di vedere l'applicazione di un progetto di lettura quotidiana, già affrontato a livello teorico nell'ambito del tirocinio indiretto, il cui obiettivo era quello di portare i bambini al piacere della lettura e all'estensione dei loro tempi di attenzione verso il libro. Esso prevedeva anche la compilazione da parte dell'insegnante di un diario di bordo online, che ho trovato molto utile per monitorare i progressi di lettura. Altro aspetto che ho trovato professionalmente interessante è la documentazione che la docente mi ha mostrato: ho avuto accesso sia ai prodotti dei bambini (quaderni personali annuali), sia alla programmazione fatta all'inizio dell'anno dal gruppo docenti, con la descrizione del gruppo di bambini e di tutti i progetti previsti, con i relativi periodi di riferimento e i campi di esperienza coinvolti. Per quanto riguarda invece la scuola primaria, ho trovato particolarmente significativi due aspetti, su cui ho condotto le mie riflessioni al termine dell'esperienza. Il primo è l'ampio uso della tecnologia, che tutte le insegnanti di sezione mettevano in pratica nello svolgimento delle attività sia didattiche che ricreative. Quest'ampio uso, a mio avviso, è stato anche

agevolato dal fatto che ci trovavamo in un anno scolastico particolare, in cui erano ancora pienamente applicate le misure per il contenimento del Covid-19, per cui gli eventuali incontri con esperti di settore (nel caso specifico, ho assistito ad una lezione di inglese con madrelingua) erano effettuati a distanza. Il secondo aspetto riguarda la gestione della classe: nel confronto tra lo stile delle insegnanti, una docente da più di vent'anni e l'altra neolaureata, ho notato quanto l'esperienza lavorativa possa fare la differenza nella pratica del docente. Infine, ho avuto la possibilità di assistere ad un incontro di programmazione settimanale, in cui è emerso il fattore di grande rilievo della valutazione delle competenze trasversali.

1.2 Tirocinio del terzo anno

La finalità del tirocinio del terzo anno è stata quella di osservare il contesto e l'approccio didattico, utilizzando precisi strumenti di osservazione e acquisendo consapevolezza dei diversi elementi che compongono le lezioni. Il monte ore complessivo di 125 ore si è articolato in 25 ore di tirocinio indiretto e 100 ore di tirocinio diretto, di cui 50 nella scuola dell'infanzia e 50 nella scuola primaria. Per il tirocinio diretto, sono stata accolta in una sezione eterogenea di una scuola dell'infanzia paritaria e, successivamente, in una classe terza di una scuola primaria statale. La prima è collocata in un comune in provincia di Parma, la seconda si trova in una piccola frazione di questo stesso comune.

Il tirocinio indiretto è stato un pilastro per la formazione e il consolidamento di alcune conoscenze, acquisite anche nel corso dello stesso anno di studi, relative all'inclusione scolastica e alla normativa a tutela degli alunni con disabilità, DSA e BES. L'attenzione è stata dedicata anche alla trattazione di quelli che sono gli ambienti di apprendimento, dunque la gestione dello spazio dell'aula e della scuola in generale. Infatti, quello degli spazi scolastici è stato l'oggetto principale dello strumento di osservazione che ho compilato durante lo svolgimento del tirocinio diretto nella scuola dell'infanzia. Nella scuola primaria, invece, mi sono concentrata sull'osservazione e descrizione di un'attività didattica di matematica, riflettendo sulle strategie di insegnamento messe in atto, le eventuali facilitazioni per alunni in difficoltà e le modalità di accertamento degli apprendimenti adottate.

Nelle scuole in cui ho avuto la possibilità di svolgere il tirocinio diretto, ho sostanzialmente realizzato un'osservazione sistematica, ossia un'osservazione intenzionale, non occasionale, rivolta a precisi oggetti d'interesse (in un caso gli spazi e nell'altro un'attività didattica selezionata), secondo un piano predefinito, sostenuta con strumenti per la registrazione rigorosi, e conclusasi con la formulazione di giudizi controllati (Amenta, 2008). Dati gli oggetti dell'osservazione sopra citati, le mie più importanti riflessioni in seguito allo svolgimento del tirocinio diretto nella scuola dell'infanzia sono strettamente collegate agli spazi: ho notato piacevolmente la presenza di tanti di quegli elementi considerabili come imprescindibili in una scuola dedicata alla fascia d'età 3-6 anni: un ingresso con arredi necessari a una breve sosta dei genitori, pannelli informativi e armadietti personali dei bambini, corridoi utilizzati come preziose aree di esposizione dei prodotti dei bambini e sezioni in cui si riconoscano angoli morbidi e centri di interesse e in cui il materiale sia ordinato e variato (Franceschini & Borin, 2014). Nella scuola primaria, invece, ho riconosciuto diversi formati di insegnamento studiati a livello teorico, quali la lezione espositiva, la lezione euristica o "socratica", il problem solving e l'apprendimento cooperativo, quest'ultimo in particolare nella versione di peer tutoring (Calvani, 2011). Osservando l'adozione di queste differenti strategie didattiche, ho potuto giudicarne l'efficacia in termini di apprendimento, constatando che gli alunni sono tutti diversi e il metodo che va bene per uno può non essere lo stesso efficace per un altro, per cui risulta davvero importante la varietà. In entrambe le scuole ho anche sperimentato e pensato molto a un altro fattore con cui ci si trova inevitabilmente ad avere a che fare quando ci si interfaccia con altri individui: il fattore relazionale. In particolare, per ciò che riguarda la scuola dell'infanzia, mi sono accorta di come in diverse situazioni, alcuni bambini si sono mostrati restii al rispetto delle regole e le insegnanti hanno avuto difficoltà nel rapportarsi con loro. Una circostanza del genere mi ha portato a pormi un serio interrogativo di natura pedagogico-didattica, relativo a quale sia il giusto modo di instaurare una buona relazione educativa. Per rispondere a questa domanda, ho riflettuto sull'applicabilità e utilità di alcuni suggerimenti teorici per migliorare la qualità della relazione educativa rendendola maggiormente flessibile. Uno di questi suggerimenti è quello di impegnarsi a riconoscere i punti di vista degli allievi e a valorizzarli (Castoldi, 2015). Ho allora pensato che, nei casi da me osservati durante il tirocinio, per risolvere (o almeno tentare di risolvere) i problemi relazionali emersi, avrebbe potuto essere d'aiuto

l'assunzione da parte delle docenti di un atteggiamento di maggior «ascolto attivo» (Franta & Colasanti, 1991, cit. in Castoldi, 2015, p.60) della prospettiva di quei bambini che avevano comportamenti evitanti. Nella scuola primaria, invece, mi sono più volte domandata come aiutare alcuni alunni che nella classe risultavano essere isolati, o non sempre pienamente integrati. Ho trovato una possibile risposta a questo interrogativo solo dopo diverso tempo dall'esperienza in questione e grazie alle conoscenze acquisite nell'ambito dell'insegnamento di Metodologia del lavoro di gruppo. Da tale insegnamento, infatti, ho compreso che, per migliorare le relazioni nella classe, l'insegnante può integrare gradualmente nella sua didattica l'apprendimento cooperativo. Esso è in grado di creare spirito di squadra, maggior conoscenza dei compagni e fiducia nei loro confronti, accettazione delle diversità, rispetto e supporto reciproco e può, di conseguenza, anche promuovere lo sviluppo di amicizie. Inoltre, quando sceglie di adottare tale metodologia, l'insegnante può agire in modo mirato per agevolare il processo di inclusione dei bambini emarginati, per esempio selezionando i gruppi cooperativi personalmente e mettendo gli studenti con difficoltà in gruppo con studenti più socievoli, al fine di sostenere i primi nell'instaurare rapporti costruttivi con i compagni di classe (Johnson, Johnson & Holubec, 1996).

1.3 Tirocinio del quarto anno

Il tirocinio del quarto anno ha avuto la finalità di entrare nella didattica delle discipline, progettando e costruendo un percorso di apprendimento. In questa annualità il monte ore complessivo è stato di 175 ore così distribuite: 25 ore di tirocinio indiretto (di cui 12 dedicate allo specifico progetto a cui ho preso parte per la realizzazione di uno dei due moduli) e 150 ore di tirocinio diretto (di cui un modulo di 75 ore nella scuola dell'infanzia e l'altro modulo di 75 ore nella scuola primaria). Io, in particolare, ho svolto il modulo libero di tirocinio diretto nella stessa scuola dell'infanzia paritaria in cui ero già stata accolta per il tirocinio del terzo anno (in un'altra sezione, anche essa eterogenea); e il modulo a progetto, seguendo il progetto "Imparare con le storie e fare con le parole", in una classe quinta di una scuola primaria statale, situata in un comune nella provincia di Parma parecchio distante e diverso per popolazione e caratteristiche rispetto ai comuni frequentati negli anni precedenti.

Dato l'obiettivo di questa annualità di tirocinio di promuovere competenze di gestione e conduzione di attività didattiche volte al raggiungimento di obiettivi predefiniti, mi è stata richiesta la scrupolosa compilazione, e successiva attuazione, di una griglia di progettazione di un'Unità di Apprendimento. Per prepararmi a ciò, l'attenzione teorica, nel corso del tirocinio indiretto, è stata rivolta in modo prioritario alla progettazione didattica. Sono stati, quindi, affrontati argomenti quali le caratteristiche di intenzionalità e sistematicità proprie di una progettazione formale; le fasi della progettazione; l'individuazione di traguardi per lo sviluppo delle competenze e obiettivi di apprendimento dalle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012) con la loro declinazione in obiettivi specifici, osservabili e concreti; la definizione delle esperienze ed attività da condurre in sezione/classe; la distinzione tra valutazione diagnostica, formativa e sommativa. Tutti questi sono temi di fondamentale importanza, a lungo trattati da diversi autori della didattica come, tra i più recenti, Castoldi (2015) e Ciani, Ferrari & Vannini (2020). Inoltre, nel corso del tirocinio indiretto di questa annualità, è stato anche aperto uno spazio di approfondimento sulla nuova valutazione nella scuola primaria secondo l'Ordinanza ministeriale n. 172 del 4 dicembre 2020 (MIUR, 2020)[6]. Infine, molto interessanti sono stati anche i contributi relativi alle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione, in cui sono state presentate diverse piattaforme utilizzabili dagli insegnanti per creare video interattivi, presentazioni, quiz, immagini hotspot, giochi, fleshcard e tanto altro.

Il tirocinio diretto di questa annualità ha rappresentato per me la prima importante occasione di mettermi in gioco nell'azione didattica, passando da semplice osservatrice a co-conduttrice di vere e proprie attività con i bambini. Durante e dopo la realizzazione delle mie UdA, ho potuto rilevare quanto sia indispensabile avere a disposizione una buona progettazione ex-ante, ma al tempo stesso quanto sia vero che la fase progettuale si intreccia inestricabilmente con l'azione stessa e con la valutazione, in un rapporto di circolarità per il quale si rendono necessarie flessibilità e abilità di revisione in itinere di quanto inizialmente progettato, con il fine di andare incontro alle esigenze del contesto (Castoldi, 2015). Ho anche potuto individuare i miei punti di forza e di debolezza come

[6] Si segnala che la normativa in materia di valutazione è stata recentemente aggiornata con la Legge 1° ottobre 2024, n. 150: Revisione della disciplina in materia di valutazione delle studentesse e degli studenti, di tutela dell'autorevolezza del personale scolastico nonché di indirizzi scolastici differenziati.

futura insegnante, constatando di aver avuto più difficoltà, e quindi di dover migliorare professionalmente, nell'aspetto della valutazione.

1.4 Tirocinio del quinto anno

L'ultimo tirocinio è stato finalizzato alla progettazione, conduzione e valutazione di un percorso didattico, allo sviluppo di autonomia e all'assunzione di responsabilità. Il monte ore è stato anche in questo caso di 175 ore distribuite tra tirocinio indiretto (25 ore di cui 12 dedicate al progetto) e tirocinio diretto (150 ore di cui 75 per il modulo nella scuola dell'infanzia e 75 per il modulo nella scuola primaria). Il tirocinio diretto è stato da me svolto in due scuole statali facenti parte del medesimo Istituto Comprensivo, sempre nella provincia di Parma, caratterizzate entrambi da un'alta percentuale di alunni con cittadinanza non italiana. Di preciso, sono stata ospitata in una sezione eterogenea nella scuola dell'infanzia, per la realizzazione del modulo libero, e in una classe terza nella scuola primaria, per la realizzazione del modulo a progetto, seguendo il progetto "Tinkering".

Nell'ambito del tirocinio indiretto, il principale argomento di approfondimento è stato proprio quello che percepivo come più carente tra le mie competenze: quello della valutazione. Ho avuto la possibilità di comprendere come questa non sia, come comunemente si pensa, solo il momento conclusivo di un percorso di formazione, perché, come sottolineato nelle Indicazioni Nazionali (MIUR, 2012, p.13):

> La valutazione precede, accompagna e segue i percorsi curricolari. Attiva le azioni da intraprendere, regola quelle avviate, promuove il bilancio critico su quelle condotte a termine. Assume una preminente funzione formativa, di accompagnamento dei processi di apprendimento e di stimolo al miglioramento continuo.

Dunque, la valutazione si compone di vari aspetti: valutazione diagnostica (prima del processo di insegnamento-apprendimento), valutazione formativa (durante il processo di insegnamento-apprendimento) e valutazione sommativa (dopo il processo di insegnamento-apprendimento) (Castoldi, 2015). Di queste, la valutazione formativa, o in itinere, può essere decisiva per l'evoluzione dell'apprendimento dell'allievo perché fornisce all'insegnante e allo studente stesso un'informazione continua e analitica sul modo in cui l'alunno sta procedendo nel raggiungimento degli obiettivi (Vertecchi, 2003).

La focalizzazione dell'attenzione teorica del tirocinio indiretto sulla valutazione formativa ha portato anche a indagare i modi in cui realizzarla: si è parlato degli strumenti e delle prove di valutazione utilizzabili da parte dei docenti, ed è stato definito in modo molto preciso il feedback. Quest'ultimo, infatti, pur tenendo conto che «la valutazione in itinere, […], resta espressa nelle forme che il docente ritiene opportune e che restituiscano all'alunno, in modo pienamente comprensibile, il livello di padronanza dei contenuti verificati» (MIUR, 2020, p.3), è considerato un'ottima strategia per praticare la valutazione formativa. Parlare della valutazione in questi termini, e anche in termini di autovalutazione, per rendere l'allievo protagonista consapevole dei suoi apprendimenti attraverso l'uso di strumenti come diari di bordo e simili (Nigris & Balconi, 2021), mi è servito per avere una maggiore consapevolezza nel mettere a punto le Unità di Apprendimento, di cui ho compilato la griglia di progettazione nel corso del tirocinio diretto.

Durante la mia permanenza nelle due scuole, ho gestito con una maggiore sicurezza professionale la fase di valutazione, accorgendomi tempestivamente delle modificazioni da effettuare durante il percorso didattico, per rispondere in maniera efficace ai risultati dati dalla valutazione formativa. Sono state due esperienze che mi hanno dato profonda dimostrazione di come la funzione della valutazione in itinere sia quella di strumento regolatore delle attività didattiche, perché consente di raccogliere dati sui risultati di apprendimento via via raggiunti e sulle eventuali difficoltà degli alunni e, di conseguenza, di assumere decisioni sull'attivazione di interventi compensativi opportuni. (Vertecchi, 2003; Ciani, Ferrari & Vannini, 2020). Ho anche acquisito maggior destrezza nell'utilizzo dello strumento della check list e nella formulazione di indicatori comportamentali oggettivi. Un altro elemento su cui ho riflettuto è la documentazione, a cui ho affidato l'importante ruolo di raccontare l'esperienza realizzata, per permetterne un eventuale trasferimento in altri contesti e con altri gruppi di bambini.

2. Presentazione di una esperienza di tirocinio nel V anno

2.1 Il contesto

Tra le esperienze di tirocinio che ho realizzato, scelgo di presentare analiticamente quella effettuata durante il quinto anno nella scuola dell'infanzia, a modulo libero. La scuola in questione fa parte di un Istituto Comprensivo caratterizzato dalla competenza su un territorio molto vasto, comprendente per lo più zone di montagna con una bassa densità di popolazione. La scuola in cui io ho svolto il mio tirocinio, infatti, ha solo due sezioni ed è una struttura piccola, ma ordinata e ben progettata, di recente ristrutturazione. Entrambe le sezioni hanno un tempo scuola di 40 ore settimanali. La sezione che mi ha accolto era composta da circa 25 bambini, ma io ho condotto le attività della mia UdA coinvolgendo solamente quelli di 5 anni. Il gruppo di lavoro, costituito da 9 bambini, era caratterizzato da diversi livelli di padronanza della lingua italiana e diversi tempi di attenzione; degli elementi di contesto che ho rilevato durante l'osservazione del gruppo, sottolineo in particolare questi due perché sono stati quelli che principalmente mi hanno condotto a prendere determinate decisioni in fase progettuale.

2.2 La mia esperienza di tirocinio

2.2.1 La progettazione

Il percorso progettato era volto al raggiungimento di obiettivi legati al campo di esperienza "la conoscenza del mondo" (MIUR, 2012) e alla competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia (Consiglio dell'Unione Europea, 2018). In particolare, gli obiettivi prefissati erano legati al riconoscimento e all'individuazione negli oggetti quotidiani delle forme geometriche, la distinzione degli oggetti grandi da quelli piccoli e l'uso di semplici strumenti di misura per confrontare grandezze. La scelta di perseguire questi obiettivi è stata influenzata dalla volontà di mettere i bambini nella condizione di raggiungere buoni risultati anche senza il possesso di una padronanza eccellente della lingua italiana. Una volta stabiliti gli obiettivi, ho pensato a una serie di attività coerenti con gli scopi che mi ero posta, ma cercando anche di rispondere alla richiesta delle insegnanti di sezione di proporre un percorso strutturato capace di

distendere i tempi di attenzione dei bambini, in vista del loro ingresso nella scuola primaria. Le attività, dunque, sono state caratterizzate dall'ingrediente fondamentale della gradualità: si è passati, con andamento sempre più crescente, dalle prime attività, brevi e concentrate solo sul primo obiettivo, alle ultime, più lunghe (quindi richiedenti un'attenzione più duratura) e capaci di mettere insieme tutti gli obiettivi dell'UdA.

Le principali conoscenze che ho impiegato nella progettazione del percorso riguardano la dimensione organizzativa dell'azione didattica, e in particolare la preventiva predisposizione dell'ambiente di apprendimento, a cui, prima di ogni attività realizzata con i bambini, ho dedicato lungo tempo. Ho, cioè, avuto cura di preparare lo spazio in modo funzionale per la specifica attività che avevo in mente, così da introdurre i bambini in un ambiente già pronto, ordinato e con gli strumenti necessari alla didattica presenti e a disposizione (Calvani, 2014). Si tratta dell'applicazione di un assunto che ho ben compreso e che più volte mi si è presentato nel mio percorso di studi: il setting formativo svolge una funzione cruciale e, pertanto, richiede un'attenta regia da parte dell'adulto, che deve sempre ricordare che le variabili al suo interno non sono immutabili, ma al contrario sono da manipolare in funzione del proprio progetto (Castoldi, 2015, p. 67).

2.2.2 La gestione della classe e l'organizzazione dell'ambiente di apprendimento

In maniera congruente con il mio impegno per offrire ai bambini ambienti di apprendimento adeguati alle attività da svolgere, è stata considerata elemento di risorsa per la realizzazione dell'UdA la presenza di spazi adatti sia ad attività più confinate e raccolte, sia giocose e di movimento. Alcune attività, infatti, sono state realizzate in una parte della sezione sempre interna ad essa, ma separata dal resto, dove si poteva avere un buon isolamento dagli stimoli distraenti; mentre altre attività più dinamiche e in cui era richiesto un certo grado di azione hanno sfruttato la presenza di un ampio salone nell'edificio scolastico.

Dal punto di vista della dimensione metodologica, ho osservato che, tra le strategie didattiche che ho adottato, sono state molto vantaggiose l'architettura esplorativa, l'approccio tutoriale e l'apprendimento collaborativo (Calvani, 2011). Per comprendere le ragioni di questa affermazione, è utile riportare qualche esempio: per quanto riguarda l'architettura esplorativa, ai bambini è stata data la possibilità di approcciarsi per la prima

volta all'argomento delle forme manipolando oggetti diversi e facendo ipotesi su cosa avessero in comune e quali fossero le loro caratteristiche. Tramite le domande stimolo che io ponevo, hanno portato avanti un apprendimento per scoperta guidata e anche in un secondo momento, in un'altra attività sempre legata ad un input aperto, hanno mostrato di riuscire ad agganciare i nuovi contenuti a quelli già posseduti. Credo che ciò abbia ben dimostrato l'importanza di valorizzare l'esperienza e le conoscenze degli alunni (MIUR, 2012, p.26). Per quanto riguarda, invece, l'approccio tutoriale, dopo aver trascorso diverso tempo sull'argomento delle forme, ho spiegato ai bambini come fosse possibile riconoscere delle forme geometriche nel mondo che ci circonda, mostrando loro una foto di una città ed evidenziando con un pennarello le forme che vedevo al suo interno: il cerchio nelle ruote delle auto, il triangolo nei tetti delle case ecc.; la mia dimostrazione ha funto da modello per far sì che anche i bambini rintracciassero, in quella stessa fotografia e in altre, ulteriori forme geometriche. Per quanto riguarda, infine, l'apprendimento collaborativo, ho scelto di fare svolgere le attività legate all'obiettivo più complesso (ossia quello di usare strumenti di misura per confrontare grandezze) in coppie, creando in questo modo delle situazioni di tutoraggio fra pari. Infatti, provare a misurare un oggetto in coppia, ha portato il grande vantaggio che i bambini si aiutavano a vicenda, mettendo in campo le proprie risorse, quali precisione fino-motoria e abilità di conteggio, per realizzare una misurazione più precisa.

Nella realizzazione di una qualsiasi UdA bisogna tener conto del fatto che i bambini hanno diversi stili di apprendimento e che, dunque, bisogna variare metodi e pratiche adottate, per assecondare gli stili dei bambini ma anche per fare in modo che ciascuno sperimenti modalità diverse da quelle più compatibili con il proprio stile (Calvani & Trinchero,2019). Considerando questo, ho deciso di alternare attività tranquille da svolgere seduti a giochi di movimento, così come ho alternato attività da svolgere singolarmente ad attività da svolgere in coppia o in gruppo. Notando in maniera evidente il bisogno di tutti i bambini di muoversi, esigenza tipica dell'età prescolare, ho investito molto sui giochi di movimento; tenere attivi i bambini fisicamente nella maggior parte delle attività è stata la chiave per ottenere un alto grado di coinvolgimento. Infine, oltre al gioco, ho utilizzato anche gli altri due dispositivi metodologici principali della scuola dell'infanzia: il canto e il racconto (Franceschini & Borin, 2014). Cantare insieme e leggere storie sono state due azioni che, anche al di là dello svolgimento del mio

progetto, mi hanno aiutata a gestire il gruppo, riportando l'ordine nei momenti più caotici: le canzoncine o il gesto del mostrare un libro hanno avuto più volte lo straordinario potere di dirottare l'attenzione dei bambini sulle mie richieste. Ho imparato queste tecniche, e in particolare quella del canto, da diverse insegnanti e in diverse occasioni che ho avuto di frequentare la scuola dell'infanzia, scoprendo come si possano intonare diverse melodie per accompagnare i bambini nel riordinare i giochi, nell'abbassare il volume della voce quando è troppo elevato e disturbante o nel mettersi in fila nei momenti in cui è previsto lo spostamento da una stanza ad un'altra.

Per quanto riguarda la valutazione del percorso, come appreso nell'ambito dell'insegnamento e del laboratorio di Docimologia, ho optato per l'utilizzo della famiglia di strumenti più indicata per la scuola dell'infanzia: gli strumenti di osservazione (Nigris & Balconi, 2021). Tra questi, mi è parso particolarmente utile lo strumento della check list. Essa, nel il mio lavoro con i bambini, è stata d'aiuto soprattutto per rilevare in itinere il livello di raggiungimento del primo obiettivo specifico pensato per l'Uda (riconoscere semplici forme geometriche e descriverne le caratteristiche). Infatti, ho declinato questo obiettivo in tre precisi indicatori comportamentali (distingue visivamente la forma; nomina correttamente la forma; definisce la forma per le sue caratteristiche) e poi, durante l'osservazione di una specifica attività fatta a conclusione di un certo settore del percorso, ho segnato, per ciascun indicatore, la presenza o assenza del comportamento. Questa forma di valutazione formativa è stata importante perché mi ha permesso di notare in cosa gli alunni avevano ancora una prestazione deficitaria e, dunque, di soffermarmi più a lungo di quanto previsto sul raggiungimento di quell'obiettivo, prima di proseguire con le attività dedicate agli altri scopi formativi.

2.2.3 La documentazione e la riflessione sull'esperienza effettuata

Per documentare il percorso didattico ho scelto di affidarmi ad altri due strumenti di valutazione individuati da Nigris e Balconi (2021): la trascrizione delle parole dei bambini e la raccolta dei loro prodotti. In particolare, le parole dei bambini sono state da me trascritte su di un pannello risultante da una delle attività dell'UdA: mentre i bambini lo realizzavano, facevano commenti che sono sembrati significativi elementi informativi sul processo di apprendimento (Nigris & Balconi, 2021). Questo pannello è stato poi appeso in sezione, e per la sua esposizione si è scelta una collocazione ben precisa: la

parte confinata dell'aula dove i bambini lo avevano realizzato. Ho poi provveduto alla raccolta di tutti i materiali prodotti dai bambini in un raccoglitore personale per ciascuno dei 9 partecipanti. Nel raccoglitore, in realtà, oltre ai prodotti realizzati da loro, ho inserito alcune stampe fotografiche comuni relative ad attività che non avevano generato un artefatto concreto, come i giochi di movimento. Il fine di questa documentazione era duplice: da un lato quello di consentire a me e all'insegnante di cogliere tracce dell'apprendimento nel suo evolversi, dall'altro quello di far riflettere il bambino stesso, che, osservando i materiali del suo raccoglitore alla fine del percorso, può prendere consapevolezza delle conoscenze acquisite. Inoltre, penso che una documentazione di questo tipo, semplice e diretta, sia il miglior modo di informare anche le famiglie che hanno poca dimestichezza con la lingua italiana di quello che i propri figli hanno imparato a scuola. Le insegnanti di sezione hanno svolto una pratica simile per far conoscere ai genitori dei bambini tutto ciò che avevano fatto riguardo al tema dell'autunno nei primi mesi di scuola: hanno raccolto tutti i prodotti dentro a dei raccoglitori e li hanno poi inviati a casa in modo tale da farli visionare ai genitori. Io ho trovato questa modalità interessante e applicabile anche nel caso della mia UdA.

Infine, parlando di documentazione, possono rientrarvi anche il materiale da me prodotto per l'attuazione delle attività (per esempio, ho costruito la "tombola delle forme") che può essere riutilizzato e adattato ad altre esperienze didattiche; la griglia di progettazione stessa, che può essere consultata dal personale della scuola in qualsiasi momento e può rappresentare un punto di partenza per esperienze future simili o per un perfezionamento del percorso; la check list da me compilata per la valutazione, che può informare sull'avanzamento dei bambini nell'acquisizione di determinate abilità; le schede didattiche utilizzate per l'osservazione finale e la valutazione sommativa, che possono dare indicazioni sul punto d'arrivo dei bambini, il quale a sua volta può essere considerato punto d'inizio per eventuali progetti in continuità con questa UdA.

2.2.4 La collaborazione con le insegnanti

Durante il tirocinio diretto, pur non avendo avuto occasione di partecipare ad incontri collegiali, ho osservato diverse volte pratiche di lavoro di team tra tutte le insegnanti della scuola. Forse facilitato dal fatto che le insegnanti erano solo quattro (due per sezione), il clima che si respirava era di stretta collaborazione e supporto reciproco. In particolare,

tutte le mattine durante la fase di accoglienza, essendo la scuola pressoché vuota per la prima mezz'ora (quasi tutti i bambini arrivavano dalle ore 8:30 in poi, usufruendo del servizio di trasporto scolastico), le insegnanti erano sempre impegnate a preparare insieme i materiali, ordinare e modificare all'occorrenza gli spazi comuni ed organizzare il lavoro in previsione di specifiche attività. Questo importante momento di cooperazione non si limitava a quella prima parte della giornata scolastica, ma si poteva continuare a cogliere anche quando ormai le insegnanti erano divise tra le loro sezioni, attraverso scambi frequenti di opinioni e informazioni. Alcuni segnali di questa forte collaborazione sono stati da me osservati in un periodo particolare: siccome ho svolto il tirocinio nel mese di dicembre, ho potuto osservare la gestione del momento di preparazione all'arrivo del Natale. Ho, dunque, assistito alle tante conversazioni preparatorie, alle prove e all'effettiva realizzazione di un video in cui gli alunni indossavano cappellini rossi da Babbo Natale, ballavano e intonavano alcune canzoni natalizie che le insegnanti avevano loro insegnato. Si è trattato di un semplice video, inviato poi tramite piattaforma istituzionale ai genitori che avevano dato il loro consenso di riprendere i bambini, ma dietro ad esso c'è stato un importante lavoro di squadra in cui ogni docente si è occupata di qualcosa: chi di acquistare i cappellini, chi di far ascoltare le canzoni ogni giorno, chi di insegnare il balletto, chi di occuparsi di tenere impegnati i bambini che non potevano partecipare a causa dell'assenza del consenso dei genitori. Da questo e altri episodi, ho imparato che la collaborazione non è importante solo nei momenti collegiali prestabiliti, in cui le insegnanti compiono delle scelte e prendono accordi in assenza dei bambini, ma è qualcosa di ancora più prezioso se messo in atto nella quotidianità, in presenza dei bambini, con loro e per loro.

Naturalmente, non ho esperito il lavoro di team solo osservandolo dal di fuori, ma sono stata io stessa coinvolta più volte da tutte le insegnanti. Certamente posso riportare positivamente il fatto di aver avuto un confronto attivo con la docente tutor accogliente, la quale è stata sempre presente nei momenti di progettazione e conduzione delle attività, dandomi suggerimenti e importanti riscontri sul mio operato; ma posso dire di aver collaborato anche con le altre insegnanti della scuola, sia della mia sezione di riferimento che dell'altra. Più volte ho contribuito nella predisposizione di materiali didattici, ho fornito opinioni professionali basati sulle mie conoscenze teoriche e dato prova delle mie competenze digitali.

3. Le mie prospettive future

3.1 Riflessioni conclusive sul tirocinio indiretto e diretto

La formazione universitaria ha contribuito nella maturazione del mio profilo professionale attraverso tutte le opportunità di tirocinio, diretto e indiretto, e attraverso molti degli insegnamenti e laboratori seguiti durante il percorso di studi. Dovendo fare un resoconto di ciò che maggiormente ho imparato e mi ha condotto a riflessioni significative, potrei parlare prima di tutto della scoperta, nell'ambito del tirocinio indiretto, di quelle che sono le dinamiche più formali, legislative e burocratiche dell'ambiente scolastico e di alcune nozioni fondamentali in riferimento alla didattica per l'inclusione (queste ultime derivanti sia dal tirocinio indiretto che dagli insegnamenti di Pedagogia speciale e didattica per l'inclusione e di Psicopatologia dello sviluppo). Tra queste nozioni: quali siano i riferimenti normativi a cui appellarsi per ottenere informazioni sui temi della disabilità, dei disturbi specifici dell'apprendimento e dei bisogni educativi speciali, cosa prevedano il PEI e il PDP, quali siano le misure dispensative e gli strumenti compensativi che si possono offrire agli alunni con DSA. Tutti questi sono aspetti la cui conoscenza è elemento indispensabile per entrare nel mondo lavorativo della scuola italiana.

Mi sono sembrate molto significative per la mia maturazione professionale anche le riflessioni fatte a seguito della mia frequenza degli incontri di tirocinio indiretto legati al progetto "Imparare con le storie e fare con le parole", in cui gli argomenti trattati sono stati gli stessi dell'insegnamento di Didattica della lettura e della comprensione. Ho imparato quali sono i meccanismi della comprensione durante la lettura di storie e quali possano essere le strategie per stimolarli, e ho avuto modo di osservare ricerche effettuate nell'ambito della scuola dell'infanzia e della lettura di immagini. Essendo io molto affascinata dalla sfera della lettura e dall'editoria dedita agli albi illustrati per bambini, parlare di questi temi mi ha permesso di alimentare i miei interessi e di trasferirli anche nell'ambito professionale, provando io stessa, nelle svariate occasioni che ho avuto di leggere ai bambini, ad adottare le pratiche apprese.

Nell'ambito del tirocinio diretto, invece, ho visto, ma anche vissuto, l'applicazione di conoscenze derivanti sia dal tirocinio indiretto, sia dall'insegnamento e dal laboratorio di Didattica generale. Infatti, ho prestato molta attenzione alle dinamiche relazionali che si venivano a determinare tra insegnanti e allievi, alle modalità di trasmissione del patrimonio culturale da parte delle insegnanti e alla predisposizione del setting formativo entro cui agire. Ho, dunque, osservato in modo mirato le tre fondamentali dimensioni dell'azione didattica, quella relazionale-comunicativa, quella metodologica e quella organizzativa (Castoldi, 2015) e ragionato a fondo su di esse. Inoltre, ho avuto modo di cogliere l'importanza della progettazione didattica e della valutazione, soprattutto di quella in itinere, potendo agganciare queste ulteriori osservazioni ad un altro insegnamento rilevante: quello di Docimologia. Queste conoscenze sono quelle che reputo più professionalmente incisive, in quanto hanno a che fare con il complesso processo di insegnamento-apprendimento, ossia l'assunto più qualificante del mestiere dell'insegnante.

Tra le esperienze di tirocinio diretto ce n'è stata una in particolare, quella del quinto anno, che mi ha spinto a ragionare a lungo sull'impatto che ha la multiculturalità nella scuola di oggi: trovarmi in classi di bambini per la maggioranza aventi background migratorio mi ha fatto aprire gli occhi sulle dinamiche che possono venire a costruirsi in aula, arrivando alla conclusione che, certamente, il background familiare non italofono ha delle influenze sul lavoro scolastico e sulla relazione educativa. Di fronte a questo, come insegnanti, bisogna saper cogliere tali influenze ed essere capaci di adottare uno stile di insegnamento che riduca il più possibile le difficoltà di apprendimento che facilmente possono manifestarsi. Non solo: l'osservazione del positivo modo di agire delle docenti di classe con i loro alunni mi ha guidato verso una riflessione più profonda e fortemente legata a ciò che ho imparato nel corso dell'insegnamento di Pedagogia interculturale. Mi riferisco al fatto che l'insegnante deve anche essere in grado di decostruire i possibili pregiudizi e vedere, e di conseguenza potenziare, nei suoi alunni di «seconda generazione» la grande opportunità che questi allievi hanno, grazie alla loro capacità di parlare più lingue e alla loro conoscenza di più costumi culturali, di essere mediatori culturali (Fiorucci, 2020). Si deve cercare di lavorare per far sì che questi elementi emergano come una potenziale risorsa in classe e non solo come ostacoli nella riuscita dell'apprendimento.

Infine, in tutte le esperienze di tirocinio diretto che ho fatto, ho avvertito l'importanza della collaborazione tra gli insegnanti e ho potuto anche fare un confronto tra diverse sezioni/classi e tra differenti istituzioni scolastiche, rendendomi conto del fatto che dove c'è più cooperazione e lavoro di team, ci sono pure una migliore strutturazione dell'azione didattica e più favorevoli basi per una buona qualità educativa.

3.2 L'insegnante competente

I saperi che la mia formazione universitaria mi ha permesso di assimilare, si sono tradotti nel possesso di alcune competenze importanti per la professionalità docente. Innanzitutto, penso di aver acquisito una piena padronanza del modo di leggere e intendere le Indicazioni Nazionali, punto imprescindibile di partenza per lo sviluppo di qualsivoglia percorso didattico sia nella scuola dell'infanzia che nella scuola primaria. Ho imparato dunque, che il mio primo compito come insegnante sarà fare riferimento a tali indicazioni ministeriali continuamente e senza mai dimenticare la loro importanza in termini di finalità attese per gli alunni che avrò nelle mie classi.

In secondo luogo, ritengo di essere più competente nel praticare un'osservazione sistematica del contesto sezione/classe, avvalendomi anche di strumenti adeguati alle diverse circostanze. Quest'abilità sarà spendibile nel mio lavoro ogni volta che dovrò rilevare i prerequisiti posseduti dagli alunni in previsione di un percorso di apprendimento. A ciò si collega la capacità di progettare un percorso didattico, e dunque di scegliere gli obiettivi e le esperienze più idonee per il loro raggiungimento, competenza che sento di aver acquisito grazie ai laboratori frequentati e, ancor di più, grazie al tirocinio diretto.

Mi percepisco più professionalmente pronta anche dal punto di vista delle metodologie da adottare per la trasmissione di contenuti ai bambini. Anche se non sono ancora esperta nel selezionare la migliore strategia didattica per ogni tipo di circostanza, posso certamente affermare di aver sperimentato, oltre che conosciuto a livello concettuale, diversi «formati dell'istruzione» (Calvani, 2011) con i loro vantaggi e svantaggi. Tale sperimentazione mi ha portato alla consapevolezza della rilevanza che variare metodi e strategie può avere per consentire un apprendimento esteso alla maggior

parte degli alunni. Farò uso di questa consapevolezza al fine di valorizzare gli stili di apprendimento di ciascuno.

Inoltre, sono piuttosto certa di aver acquisito una buona capacità di organizzazione del setting formativo, che ho messo in atto in molte occasioni e che in futuro mi guiderà nella preparazione di ambienti di apprendimento ordinati e funzionali, sapendo che le variabili presenti intorno all'azione didattica (quali spazio e tempo) possono, se positivamente trattate, portare benefici significativi.

Ritengo di aver allenato anche la competenza valutativa: credo di essere più consapevole del valore di un buon feedback agli alunni e, di contro, dell'astrusità del voto, e di essere anche capace, grazie al laboratorio di Docimologia, di dare un feedback che sia adattivo, multimodale, sostenibile, utile e motivante (Bevilacqua, 2023). Utilizzerò certamente queste conoscenze per fornire ai miei allievi in modo preciso e comprensibile informazioni sul modo in cui stanno procedendo verso l'obiettivo da raggiungere, per aiutarli a comprendere i propri punti forti e deboli e per suggerire loro come superare le eventuali difficoltà. Sempre nel campo della valutazione, penso di aver migliorato la mia abilità nel riconoscere, tra i vari strumenti di valutazione, quelli più convenientemente utilizzabili nelle diverse situazioni didattiche e, soprattutto, nel formulare degli indicatori comportamentali concreti che mi aiutino nei momenti dell'attribuzione di punteggi e dell'espressione di giudizi.

Infine, stare in classe con i bambini mi ha permesso di sviluppare e affinare l'abilità di gestione di un gruppo, anche numeroso. Mi sono trovata più volte in situazioni sfidanti e, con il tempo, ho avuto un sempre maggior controllo della situazione. Al momento, comunque, non posso ritenere questa mia competenza completa, dato che la mia attività con la prima infanzia si è limitata ad alcuni mesi di tirocinio, ma la considero sicuramente in continua progressione. Per concludere, penso di poter sostenere con fierezza di aver tratto gran profitto dai miei anni di studio, ponendo delle solide basi per la mia carriera futura.

Bibliografia

Amenta, G. (2008). *L'osservazione dei processi d'apprendimento*. Brescia: La scuola.

Bevilacqua, A. (2023). *Il feedback a scuola. Strategie per promuovere l'apprendimento*. Roma: Carocci.

Calvani, A. (2011). *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare*. Roma: Carocci.

Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.

Calvani, A., Trinchero, R. (2019). *Dieci falsi miti e dieci regole per insegnare bene*. Roma: Carocci.

Castoldi, M. (2015). *Didattica generale*. Milano: Mondadori.

Ciani, A., Ferrari, L., Vannini, I. (2020). *Progettare e valutare per l'equità e la qualità nella didattica.* Milano: FrancoAngeli.

Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

Franceschini, G., Borin, P. (2014). *Il curricolo nella scuola dell'infanzia. Prospettive di ricerca e modelli operativi*. Roma: Carocci.

Johnson, D.W., Johnson, R.T., Holubec, E.J. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima emotivo e il rendimento*. Trento: Erickson.

Nigris, E., Balconi, B. (2021). "La valutazione in itinere. Dalla documentazione alla valutazione descrittiva". In Nigris, E., Agrusti, G. (a cura di), *Valutare per apprendere. La nuova valutazione descrittiva nella scuola primaria.* Torino: Sanoma, pp. 40-68.

Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti.* Milano: FrancoAngeli.

Sitografia

Consiglio dell'Unione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente (2018/C 189/01)*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea. Disponibile su https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01).

Italia. (2024) *Legge 1° ottobre 2024, n. 150: Revisione della disciplina in materia di valutazione delle studentesse e degli studenti, di tutela dell'autorevolezza del personale scolastico nonché di indirizzi scolastici differenziati*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana. Disponibile su: https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2024/10/16/24G00168/sg.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma: MIUR. Disponibile su https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf.

Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca. (2020). *Ordinanza Ministeriale 4 dicembre 2020, n. 172: Valutazione periodica e finale degli apprendimenti delle alunne e degli alunni delle classi della scuola primaria*. Disponibile su https://www.istruzione.it/valutazione-scuola-primaria/allegati/ordinanza-172_4-12-2020.pdf.