



# 3MR



*Making the Most of the Magic of Reading*



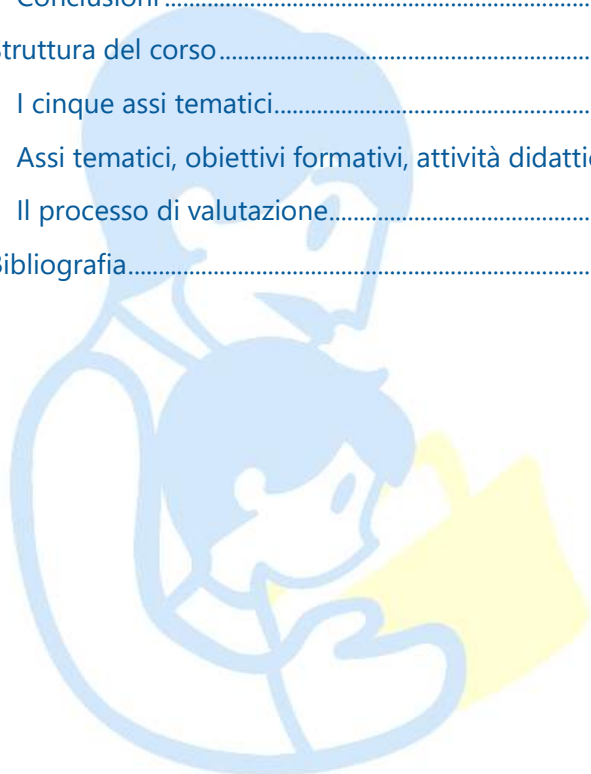
**CURRICULUM FORMATIVO**



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

# INDICE

Introduzione.....	4
Obiettivi del corso.....	5
A chi è rivolto il corso.....	7
Competenze professionali da sviluppare.....	8
Prerequisiti.....	8
Competenze professionali.....	8
Competenze professionali specifiche.....	8
Conoscenze, abilità e atteggiamenti per competenza.....	9
La lettura ad alta voce.....	10
In cosa consiste la lettura ad alta voce.....	10
1. L'importanza di leggere dei libri illustrati in tenera età.....	12
2. L'organizzazione pratica delle attività di lettura ad alta voce.....	16
2.1. Attività di lettura ad alta voce rivolte a un/a solo/a bambino/a all'interno di un gruppo (0-3 anni) .....	18
2.2. Attività di lettura ad alta voce destinate a piccoli gruppi di bambini (4-7 anni).....	19
3. Criteri per la selezione dei libri illustrati.....	20
4. Collaborare con i genitori al fine di promuovere la lettura ad alta voce a casa.....	24
Conclusioni.....	27
Struttura del corso.....	28
I cinque assi tematici.....	28
Assi tematici, obiettivi formativi, attività didattiche e criteri di valutazione.....	29
Il processo di valutazione.....	34
Bibliografia.....	34



# Introduzione

*Nasciamo potenziali lettori. Diventiamo tali, però, se nel corso della nostra vita incontriamo delle persone che dedicano del tempo ai libri e la lettura*

Dominique Rateau

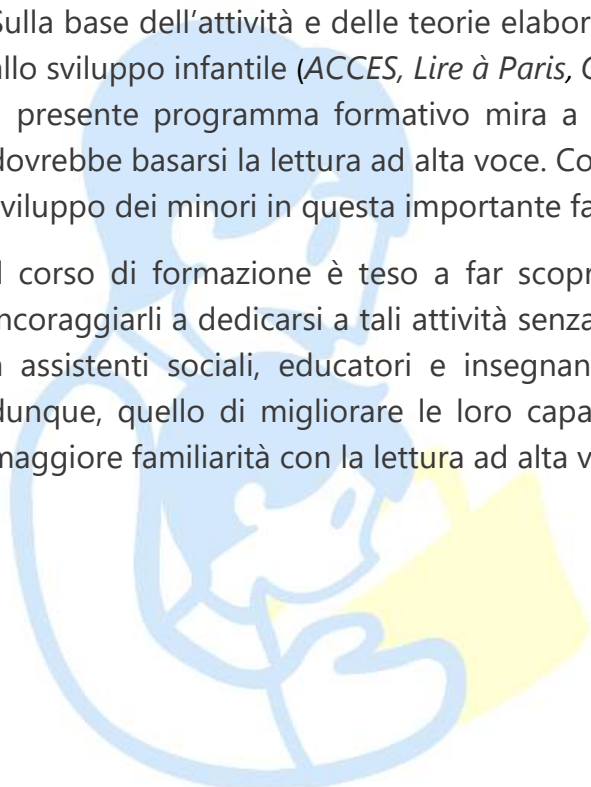
Le parole riportate qui sopra evidenziano il carattere innato della lettura e la necessità di dare alle bambine e ai bambini l'opportunità di leggere spesso per permettere loro di sviluppare appieno tale capacità. Le prime esperienze di lettura, infatti, costituiscono uno snodo fondamentale della costruzione del rapporto fra adulto e bambino.

Leggere dei libri illustrati alle bambine e ai bambini sembra un compito estremamente semplice, eppure è un atto formativo essenziale, un'attività estremamente complessa sia per chi legge che per chi ascolta. Ha numerose funzioni, regole, caratteristiche, rituali che sono stati analizzati nel corso degli ultimi decenni grazie all'esperienza di associazioni attente allo sviluppo delle competenze linguistiche in età infantile.

Gli educatori della prima infanzia sviluppano delle competenze in questo ambito solo grazie all'esperienza. Tale processo di apprendimento esperienziale dovrebbe essere accompagnato da una profonda riflessione volta ad analizzarne le caratteristiche e a suggerire dei miglioramenti.

Sulla base dell'attività e delle teorie elaborate da numerose organizzazioni francesi attente allo sviluppo infantile (*ACCES, Lire à Paris, Quand les livres relient*, ecc.) e da studiosi esperti, il presente programma formativo mira a individuare una serie di linee guida sulle quali dovrebbe basarsi la lettura ad alta voce. Contiene, inoltre, delle considerazioni riguardo allo sviluppo dei minori in questa importante fase del processo di apprendimento.

Il corso di formazione è teso a far scoprire ai professionisti il piacere della lettura per incoraggiarli a dedicarsi a tali attività senza avere un intento puramente didattico. È rivolto a assistenti sociali, educatori e insegnanti della scuola dell'infanzia. L'obiettivo non è, dunque, quello di migliorare le loro capacità pedagogiche, ma aiutarli ad acquisire una maggiore familiarità con la lettura ad alta voce.



## Obiettivi del corso

Sono numerosi gli studi che, a partire dagli anni 2000, hanno posto in evidenza le scarse capacità di lettura dei membri di famiglie svantaggiate (PIRLS 2011, 2016; PISA 2000, 2009). Tali ricerche hanno dimostrato, invece, che i minori provenienti da nuclei familiari che svolgono attività di avvicinamento alla lettura (si pensi, ad esempio, a quei genitori che hanno l'abitudine di leggere ad alta voce dei libri ai loro figli) divengono lettori migliori. Il legame fra capacità di comprensione del testo e l'esposizione a testi scritti è di tipo causale: "I minori che sono dotati di una migliore capacità di comprendere e decodificare dei testi scritti sono quelli che leggono di più. L'esposizione a un numero maggiore di testi fa sì che le loro capacità di lettura migliorino di anno in anno" (Mol e Bus, 2011)<sup>1</sup>.

Nelle famiglie con un basso livello di istruzione, i genitori tendono a leggere meno, possiedono meno libri e non considerano la lettura come un passatempo piacevole. La scuola dell'infanzia, purtroppo, è incapace di colmare il divario socioculturale che ha delle ricadute sul rendimento scolastico. Al contrario, secondo alcuni sociologi francesi (Joigneaux, 2009<sup>2</sup>; Bautier & Goigoux, 2004)<sup>3</sup>, la scuola dell'infanzia tende a riprodurre e a consolidare i successi e gli insuccessi scolastici, ignorando la differente quantità di testi cui i minori sono esposti nel corso dell'infanzia. Dal momento che tale fenomeno riproduce delle disuguaglianze sociali che si riflettono nel sistema scolastico (Bourdieu & Passeron, 1970)<sup>4</sup>, è importante intraprendere delle misure opportune prima che i minori accedano alle scuole dell'obbligo.

Al contrario di quanto si possa pensare, infatti, le bambine e i bambini entrano in contatto con dei testi scritti ancor prima di cominciare la prima elementare quando imparano formalmente a leggere e a scrivere. Tuttavia, gli investimenti nei programmi volti alla promozione della lettura nella prima infanzia sono limitati, mentre in alcuni Paesi europei tale questione fatica ed entrare nell'agenda dei decisori politici.

"Le difficoltà di lettura sono difficili da superare, ma facili da prevenire. Tale processo inizia prima che il minore cominci a frequentare la scuola. Per quanto assurdo possa sembrare, i collegamenti neurali che determinano la capacità intellettuale e immaginativa di un minore si formano prima che abbia compiuto un anno di età. Un bambino che non sia stato esposto con una certa regolarità al canto o alla lettura andrà incontro a maggiori problemi nel corso del proprio percorso scolastico. In particolare, imparare a leggere diviene un ostacolo insormontabile e perde ogni possibile attrattiva. Le parole sono degli strumenti fondamentali nella costruzione delle reti neurali. Di conseguenza, maggiore sarà la quantità di linguaggio cui il bambino sarà esposto attraverso letture e discussioni interattive (non

---

<sup>1</sup> Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2), 267.

<sup>2</sup> Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (169), 17-28.

<sup>3</sup> Bautier, É., & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: Une hypothèse relationnelle. *Revue Française De Pédagogie*, (148), 89-100.

<sup>4</sup> Bourdieu, P. (1930). et Jean-Claude Passeron. 1970. *La Reproduction: Elements pour une théorie du système d'enseignement*.

mediante l'azione passiva svolta dalla televisione), maggiori saranno i vantaggi a livello sociale ed educativo. Alla stessa maniera, minore sarà il numero di parole imparate e utilizzate dal bambino in età prescolare, minore sarà l'entità dello sviluppo cerebrale. La televisione non parla con le bambine e i bambini – si rivolge a loro che non possono rispondere, mentre la reciprocità che caratterizza l'apprendimento di una lingua.” (Fox, 2008)<sup>5</sup>

Pertanto, anche gli educatori più scrupolosi e appassionati non riescono a colmare il divario che separa le bambine e i bambini che hanno avuto degli adulti che hanno letto loro dei libri e quelli che non hanno potuto godere di tale possibilità. Un intervento precoce volto a migliorare il contesto di apprendimento del minore è, dunque, fondamentale al fine di evitare che le bambine e i bambini rimangano indietro.

La lettura ad alta voce di testi di qualità (libri che le bambine e i bambini possano amare per via delle illustrazioni fantasiose e delle trame avvincenti e che possano trasmettere il piacere di ascoltare, anche quando sono incapaci di comprendere il senso della storia stessa) produce un impatto emotivo e cognitivo (sul processo di arricchimento lessicale, sulle competenze linguistiche, sulla cultura, sulla familiarità con la struttura dei testi narrativi, ecc.). Tuttavia, per far sì che tale attività divenga un'abitudine, è necessario mostrare agli adulti come selezionare dei libri di alta qualità da leggere ad alta voce in maniera accattivante in modo che le bambine e i bambini associno il senso di calore e appagamento dato dalle cure di un adulto al piacere della lettura. Gli educatori, i pedagogisti, i bibliotecari, i volontari, gli anziani, gli aspiranti insegnanti, gli assistenti sociali, gli operatori sanitari, gli artisti dovrebbero imparare a trasmettere il piacere di leggere in spazi frequentati dalle bambine e dai bambini che provengono da famiglie svantaggiate (asili, sale d'aspetto dei pediatri, ospedali, centri diurni).

Leggere ad alta voce in maniera interessante non è, purtroppo, un'abitudine radicata nelle famiglie europee e, in alcuni Paesi, non fa neanche parte del programma formativo delle scuole della prima infanzia sebbene i benefici di tale pratica siano ben documentati (si pensi, ad esempio, ai rapporti ELINET)<sup>6</sup>.



---

<sup>5</sup> Fox, M. (2008). *Reading magic: Why reading aloud to our children will change their lives forever*. Houghton Mifflin Harcourt.

<sup>6</sup> <http://www.eli-net.eu/>

## A chi è rivolto il corso

Il corso di formazione di 3MR è rivolto a diverse figure professionali:

- Docenti della scuola dell'infanzia (bambini di età compresa fra i 3 e i 7 anni)
- Assistenti sociali
  - Mediatori/trici, mentori che lavorano con genitori e bambini che vivono in contesti disagiati (programmi di sostegno alla genitorialità);
  - Educatori/trici di minori con bisogni educativi speciali
- Figure professionali che operano negli asili nido
  - Educatori/trici
  - Assistenti
- Altre figure professionali che si occupano dei minori all'interno e all'esterno degli istituti scolastici
  - Assistenti educativi
  - Bambinai/bambinaie
  - Professionisti/e che si prendono cura dei bambini in orario extrascolastico.
- Altre figure professionali che operano nel settore dei libri
  - Bibliotecari/e librai/e
  - Associazioni per la promozione della lettura
- Volontarie e volontari in possesso di tali requisiti.



# Competenze professionali da sviluppare

## Prerequisiti

In questo contesto riteniamo doveroso analizzare due principi su cui deve basarsi la pratica della lettura ad alta voce:

- ❖ **il principio di educabilità:** gli esseri umani hanno la capacità di apprendere grazie all'esperienza. In base a tale principio, tutti i bambini possono essere considerati dei potenziali lettori.
- ❖ **il principio di libertà:** nessuno può essere costretto ad imparare contro la sua volontà. Il nostro intento non è quello di promuovere l'apprendimento della lettura come processo di decodificazione e comprensione del testo, bensì di aiutare le bambine e i bambini a considerare la lettura come un piacere, un elemento essenziale per favorire l'acquisire la capacità di leggere e scrivere.

I requisiti minimi per prendere parte al corso sono:

- essere dotati di una capacità di lettura pari a quella degli allievi che frequentano la scuola secondaria superiore;
- competenze organizzative, capacità di riflessione e altre competenze metacognitive;
- essere interessati a instaurare una relazione positiva e attenta con dei bambini nel corso delle attività di lettura ad alta voce;
- essere dei lettori appassionati e aperti alla diversità.

## Competenze professionali

Ideare e proporre delle esperienze di lettura ad alta voce piacevoli per singoli o piccoli gruppi di bambini.

## Competenze professionali specifiche

**C1:** Essere capaci di ideare delle attività di lettura ad alta voce scegliendo dei libri illustrati di qualità e dando all'aula una disposizione specifica;

**C2:** Svolgere delle attività di lettura ad alta voce rivolte a:

- un/a solo/a bambino/a;
- un gruppo di bambini;

in maniera coinvolgente, osservandoli e prestando attenzione al loro comportamento al fine di apportare dei cambiamenti alle strategie adottate;

**C3:** Essere capaci di valutare il proprio rendimento al fine di migliorarlo;

**C4:** Comunicare con i genitori al fine di promuovere l'alfabetizzazione familiare, e informarli sui benefici connessi all'abitudine di leggere ad alta voce, alla creazione di un ambiente familiare ricco di testi e sull'impatto di tali misure sullo sviluppo delle competenze dei minori.



## Conoscenze, abilità e atteggiamenti per competenza

Ciascuna competenza va interpretata come la capacità di mobilitare in maniera integrata risorse interne (conoscenze, abilità e atteggiamenti) e esterne al fine di portare a termine un compito complesso (Beckers, 2002)<sup>7</sup>

Conoscenze	Abilità	Atteggiamenti
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Sviluppo delle capacità di lettura nei minori</li> <li>* Criteri per la scelta di buoni libri illustrati</li> <li>* Criteri per definire la qualità del tempo dedicato alla lettura condivisa</li> <li>* Comportamento dei bambini nel corso dei momenti dedicati alla lettura</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Capacità di pianificare le attività di lettura ad alta voce</li> <li>* Capacità di applicare i criteri per la scelta di buoni libri illustrati</li> <li>* Capacità di leggere in maniera avvincente un libro illustrato in modo da catturare l'attenzione del piccolo ascoltatore</li> <li>* Capacità di leggere in maniera avvincente un libro illustrato in modo da catturare l'attenzione di un gruppo di piccoli ascoltatori</li> <li>* Capacità di osservare il comportamento di un bambino</li> <li>* Capacità di modificare le proprie strategie professionali in virtù dei comportamenti osservati</li> <li>* Capacità di insegnare ai genitori a leggere ad alta voce</li> <li>* Sostenere l'importanza della lettura ad alta voce per le bambine e i bambini</li> <li>* Riflettere sull'impatto che la lettura ad alta voce ha su minori e genitori</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Dare prova di un atteggiamento positivo nei confronti della lettura</li> <li>* Dimostrare una certa sensibilità e attenzione nei confronti del comportamento adottato dalle bambine e dai bambini nel corso delle attività di lettura ad alta voce</li> <li>* Dimostrare il proprio desiderio di promuovere la lettura ad alta voce fra i genitori</li> <li>* Dare prova del proprio desiderio di crescere sia come promotori sia come professionisti della lettura ad alta voce</li> <li>* Essere predisposti all'incontro</li> <li>* Impegno</li> <li>* Attenzione</li> <li>* Empatia</li> </ul>

<sup>7</sup> Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles, Belgique: Labor.



	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Monitorare le proprie riflessioni e il proprio rendimento e modificarli di conseguenza</li> <li>* Analizzare le proprie azioni</li> </ul>	
--	--	--

## La lettura ad alta voce

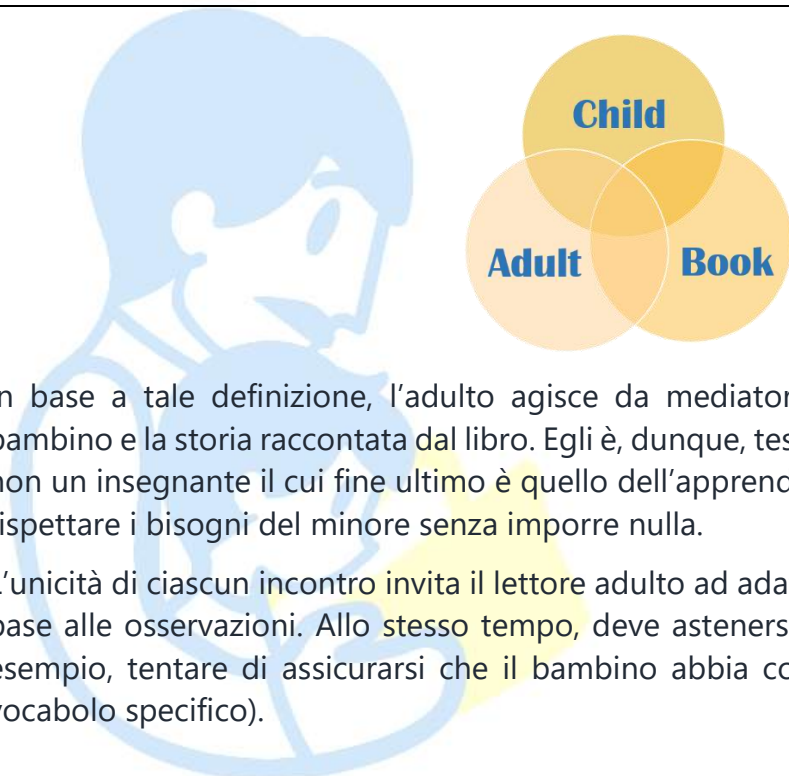
### *Principi e contenuti del corso*

Per definire la lettura ad alta voce abbiamo consultato numerose fonti il cui obiettivo è quello di promuovere e riflettere sulla funzione della lettura in età prescolare allo scopo di combattere l'analfabetismo e le disuguaglianze.

L'obiettivo di questo tipo di attività non è quello di leggere per decodificare il significato di un testo, ma piuttosto nel ritrovare il piacere della lettura come prerequisito essenziale al fine di promuovere lo sviluppo delle capacità di lettura e scrittura.

### In cosa consiste la lettura ad alta voce

La lettura ad alta voce dei libri illustrati è un'attività di mediazione che non ha finalità didattiche esplicite, bensì è volta a trasmettere a un adulto e a un gruppo di bambini il piacere dell'incontro con la storia veicolata dal testo. Ogni esperienza di lettura condivisa con un minore è unica ed è guidata dal bambino e dalla sua volontà di divenire un lettore.



In base a tale definizione, l'adulto agisce da mediatore per stabilire un contatto fra il bambino e la storia raccontata dal libro. Egli è, dunque, testimone di un processo di scoperta, non un insegnante il cui fine ultimo è quello dell'apprendimento. Ha il compito di seguire e rispettare i bisogni del minore senza imporre nulla.

L'unicità di ciascun incontro invita il lettore adulto ad adattare il proprio modo di operare in base alle osservazioni. Allo stesso tempo, deve astenersi dalle reazioni istintive (come, ad esempio, tentare di assicurarsi che il bambino abbia colto o conosca il significato di un vocabolo specifico).

La condivisione del piacere della lettura si fonda su due pilastri (Rateau, 2001)<sup>8</sup>:

- ❖ **il piacere dell'incontro.** La lettura ad alta voce mette assieme un adulto e un bambino intorno a un oggetto: il libro e la storia che esso racconta. Innanzitutto, tale momento di incontro parte dal processo di osservazione e di ascolto dell'adulto che non può prescindere dalla capacità di sorprendersi e di resistere alla forza delle proprie presupposizioni. L'obiettivo di questo incontro consiste nel fornire un'esperienza memorabile e piacevole al bambino. È un incontro di sensazioni, emozioni e personalità che si riuniscono in un luogo e in un momento specifico;
- ❖ **impegno a fornire una piacevole esperienza di lettura.** Significa assumersi la responsabilità e saper compiere delle scelte professionali. I professionisti dovrebbero essere capaci di definire le ragioni e gli obiettivi che guidano le loro azioni.

È essenziale leggere con le bambine e i bambini e non alle bambine e ai bambini perché questi ultimi sono i veri attori di questo processo.

Secondo Cunningham e Ziblusky (2011)<sup>9</sup>, **leggere ad alta voce con le bambine e i bambini** significa adottare una strategia atta a permettere al lettore esperto e a un gruppo di bambini di scoprire insieme una storia. L'adulto ha il compito di incoraggiarli ad assumere un ruolo attivo e a guidare l'esperienza di lettura, concedendo loro di concentrarsi su aspetti specifici del testo o porre delle domande. Al contrario, **leggere ad alta voce alle bambine e ai bambini** significa fornire all'adulto il totale controllo sull'esperienza. Tale modalità è quella più nota e utilizzata. Le bambine e i bambini siedono tranquilli mentre l'adulto legge il testo parola per parola senza fermarsi.

La condivisione del momento dedicato alla lettura prevede due diversi livelli di sviluppo che suscitano l'interesse sia del lettore adulto sia del bambino. Quest'ultimo non è un soggetto passivo, al contrario, è il vero protagonista dal momento che l'attività ruota intorno alle sue esigenze. Per fare propria questa idea, è fondamentale non considerare il minore come un essere umano da formare, bensì come colui che dirige il proprio percorso formativo. Tale approccio allo sviluppo infantile sottolinea la centralità dei concetti di rispetto e attenzione.

È essenziale, infatti, rispettare la scelta del bambino di leggere o meno, di distrarsi o rifiutarsi di prendere parte all'attività. Inoltre, le bambine e i bambini possono reagire all'ascolto muovendosi, camminando o giocando. In alcuni casi, l'adulto potrebbe essere portato a pensare che un bambino che gioca non stia prestando attenzione alla lettura, mentre in realtà potrebbe essere il contrario. Potrebbe anche notare che l'adulto ha cambiato una parola nella storia che ha sentito già molte volte. Di conseguenza, è l'adulto che deve

---

<sup>8</sup> Rateau, D. (2001). Les tout-petits peuvent-ils lire avant d'avoir appris à lire? *Spirale*, 4, 15-20. Doi 10.3917/spi.020.0015

<sup>9</sup> Cunningham, A. & Ziblusky, J. (2011). Tell me a story: Examining the benefits of shared reading. In S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 3, pp. 396-411). New York: The Guilford Press.

imparare a servirsi di queste due nozioni per rimodulare la propria concezione del comportamento del bambino.

Nell'incontro fra il bambino e il libro illustrato mediato da un adulto che cura la lettura ad alta voce, è necessario tenere conto dei seguenti aspetti:

1. l'importanza di leggere dei libri illustrati alle bambine e ai bambini;
2. l'organizzazione pratica delle attività di lettura ad alta voce
  - 2.1. con un unico bambino all'interno di un gruppo
  - 2.2. con un piccolo gruppo di bambini
3. la scelta di libri illustrati adatti alle attività di lettura ad alta voce;
4. l'importanza della collaborazione con i genitori.

## 1. L'importanza di leggere dei libri illustrati in tenera età

L'esposizione in tenera età a racconti e libri illustrati svolge un ruolo importante nel processo di crescita dei bambini come lettori. A loro modo, le bambine e i bambini leggono. L'interazione verbale e visiva con lettere e immagini stampate stimola e plasma la loro conoscenza del linguaggio scritto.

Le attività di lettura ad alta voce sono legate alla formazione delle competenze linguistiche del bambino, capacità e conoscenze sviluppate ancor prima di imparare a leggere e scrivere (Duursma, et al. 2008)<sup>10</sup>. L'essere immersi in contesti in cui le convenzioni letterarie e la stampa siano parte integrante della quotidianità aiuta le bambine e i bambini ad acquisire delle abilità essenziali per formare la propria capacità di lettura (Duursma, et al. 2008; Justice & Kaderavek, 2002)<sup>11</sup>, dal momento che grazie ad esse:

- imparano a comprendere il legame fra parola scritta e oralità (consapevolezza fonologica);
- imparano a comprendere il ruolo della parola scritta nella comunicazione;
- imparano a riconoscere lettere e simboli (conoscenza dell'alfabeto);
- arricchiscono il proprio lessico.

Tutte queste competenze sono fondamentali per imparare a leggere e influiscono sull'interesse del bambino nei confronti delle attività volte all'alfabetizzazione.

Leggere libri con le bambine e i bambini consente loro di fare esperienza del linguaggio narrativo, diverso da quello funzionale o ingiuntivo (ad es., "Smettila! Vieni qui!" ecc.).

---

<sup>10</sup> Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of disease in childhood*, 93(7), 554-557.

<sup>11</sup> Justice, L. M. & Kaderavek, J. (2002). Using shared reading storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching exceptional children*, 34, 8-13.

La lettura costituisce una componente fondamentale per lo sviluppo cognitivo, psicologico, sociale e culturale dei bambini. Nutre l'immaginazione, il pensiero, contribuisce alla formazione dell'identità personale, all'elaborazione del concetto di tempo, nonché all'arricchimento lessicale. Aiuta, inoltre, le bambine e i bambini a costruire una propria concezione del mondo dal momento che i libri illustrati sono spesso ideati da artisti che offrono una loro interpretazione della realtà.

La lettura ad alta voce incoraggia le attività volte all'apprendimento linguistico, poiché costituisce un momento quotidiano di dialogo e contatto con l'adulto. Inoltre, i libri e le storie consentono al bambino di comprendere che il linguaggio può svolgere numerose funzioni.

Tale processo ha anche un forte impatto emotivo e cognitivo (non solo in termini di arricchimento lessicale, ma anche di capacità linguistiche, culturali, familiarità con le strutture narrative). Il gruppo di esperti di alto livello sull'UE in materia di letteratismo (2012)<sup>12</sup> ha evidenziato l'importanza di svolgere delle attività divertenti nelle quali le bambine e i bambini possano interagire con la scrittura al fine di permettere loro di acquisire una certa consapevolezza delle sue funzioni e convenzioni. L'attenzione rivolta al singolo nel corso della lettura ad alta voce incoraggia il bambino ad associare delle sensazioni positive al libro e alla lettura che gli saranno estremamente utili in futuro.

Di seguito riportiamo le principali fasi dello sviluppo linguistico allo scopo di sottolineare l'importanza dei processi che caratterizzano il processo di apprendimento della lingua. Tuttavia, le indicazioni relative all'età devono essere prese in considerazione con cautela: tali indicatori non possono nascondere le differenze individuali in tale percorso. Per quanto concerne il rapporto di bambine e bambini con i libri, alcuni elementi vanno sfumati. Molti bambini e bambine di età inferiore ai 3 anni sono in grado di ascoltare racconti brevi, qualora siano stati esposti alle storie. Possono beneficiare di attività a lettura ad alta voce sebbene il loro livello di comprensione non sia perfetto.



---

<sup>12</sup> EUROPEAN COMMISSION. (2012). EU High level group of experts on literacy.

## **Fasi dello sviluppo linguistico: Parlare bene per leggere bene**

L'acquisizione del linguaggio è fondamentale per imparare a scrivere. Tale processo comincia a partire dai primi mesi di vita e dura tutta una vita.

<b>A 3 mesi</b>	<b>A 6 mesi</b>	<b>A 12 mesi</b>	<b>A 16-19 mesi</b>	<b>A 24 mesi</b>
<p>Il bambino si interessa al libro e lo tocca</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Ama la voce di chi si prende cura di lui.</li> <li>▶ Impara a riconoscere le abitudini.</li> </ul>	<p>Riconosce i libri e li guarda aiutato da un adulto</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Produce dei suoni, indica degli oggetti, compie dei gesti.</li> </ul>	<p>Riconosce gli oggetti presenti in un libro</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Capisce le parole, le frasi e le espressioni più semplici.</li> <li>▶ Riconosce azioni ed elementi di routine.</li> </ul>	<p>Sa voltare le pagine una ad una e va alla ricerca di immagini che suscitino il suo interesse.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Si serve di parole-frasi.</li> <li>▶ Sa dire da 7 a 20 parole.</li> </ul>	<p>Pone delle domande. Fa delle richieste. È molto curioso e riesce a produrre delle immagini mentali.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Dice circa 50 parole e ne conosce 300.</li> <li>▶ Elabora frasi composte da 2-3 parole.</li> </ul>
<b>A 30 mesi</b>	<b>A 3 anni</b>	<b>A 4 anni</b>	<b>A 5 anni</b>	<b>A 6 anni</b>
<p>Parla da solo mentre legge o gioca.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Elabora frasi composte da 3 o 4 parole.</li> <li>▶ Partecipa alle conversazioni</li> <li>▶ Comprende il senso delle frasi.</li> </ul>	<p>Ascolta e comprende dei brevi racconti.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Elabora delle frasi complesse.</li> <li>▶ Ha un vocabolario di 900 parole.</li> <li>▶ Racconta ciò che ha fatto.</li> <li>▶ Partecipa alle conversazioni e canta.</li> </ul>	<p>Ascolta e sa ripetere racconti molto più lunghi.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Inventa delle storie.</li> <li>▶ Inventa delle parole.</li> <li>▶ Elabora delle frasi ancora più complesse.</li> <li>▶ Ama le conversazioni.</li> <li>▶ Pone domande.</li> </ul>	<p>Apprezza i racconti e parla delle sue preoccupazioni.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Racconta con chiarezza storie di vita vissuta.</li> <li>▶ Capisce regole e istruzioni.</li> <li>▶ È capace di definire le parole ed è interessato al loro significato.</li> </ul>	<p>Ama le storie fantastiche, i racconti realistici e di avventura.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Ha un vocabolario di 2.500- 3.000 parole + 1.300 parole all'anno.</li> <li>▶ Costruisce delle frasi lunghe e complesse.</li> <li>▶ Sa argomentare.</li> <li>▶ Si serve di strategie complesse per comprendere il senso delle storie.</li> <li>▶ È capace di creare una visione d'insieme del racconto.</li> </ul>

Il programma formativo qui presentato mira a preparare gli adulti a creare un contatto fra le bambine e i bambini e il testo scritto mediante la lettura di libri illustrati. Bonnafé (2001)<sup>13</sup> sostiene sia fondamentale consentire al bambino di entrare in contatto con la forma narrativa del linguaggio riprodotta dai testi scritti. Questo incontro gioioso col testo non ha un immediato intento didattico, ma risveglia e tiene alto l'interesse per il linguaggio scritto. Numerosi studi hanno dimostrato che le bambine e i bambini che imparano a leggere presto e in maniera spontanea sono quelli che sono stati esposti a lungo a libri e storie. Pertanto, gli adulti devono evitare di forzare le bambine e i bambini alla scrittura, sebbene allettati dal possibile successo scolastico. Ridurre la lettura all'apprendimento della sillabazione mette in secondo piano il processo di interpretazione delle storie e delle illustrazioni.

Tuttavia, questi due tipi di lettura si sostengono e si completano a vicenda. La lettura volta ad apprendere la sillabazione deve nutrirsi della lettura per piacere perché contribuisce alla formazione delle competenze linguistiche. Le attività di lettura per diletto non devono fermarsi all'età prescolare anche quando la lettura finalizzata all'apprendimento entra a far parte del percorso educativo del bambino.

Il presente corso è incentrato sulla lettura per piacere che lascia al bambino-ascoltatore la libertà di pensare, immaginare e desiderare. Pertanto, diviene essenziale imparare a rispettare la scelta del minore impegnato in tale processo. Al contrario di quanto avviene per la lettura finalizzata all'apprendimento, non c'è alcun obbligo di conseguire dei risultati, bensì di contribuire alla costruzione del mondo immaginato dall'artista.

Inoltre, alcuni studiosi (Duursma et al., 2008)<sup>14</sup> insistono sulla necessità di mettere in contatto il bambino con il linguaggio scritto la cui struttura e le cui convenzioni sono diverse dal parlato. La lettura ad alta voce permette al bambino di acquisire una maggiore familiarità con il linguaggio letterario caratterizzato dal ricorso a termini più sofisticati che al bambino non capita spesso di sentire.

Per quanto concerne l'oralità, Giasson (2012)<sup>15</sup> distingue fra il linguaggio utilizzato nelle interazioni sociali e quello scolastico. Il primo è il linguaggio dell'azione, immediato, che si serve di parole comuni per descrivere la quotidianità, eventi ed emozioni e i rapporti con gli altri. Il linguaggio scolastico si riferisce, invece, ad eventi passati, futuri e immaginari, più astratti e lontani, alle volte, dalla realtà. Il linguaggio ci aiuta ad apprendere e a pensare. Questi due tipi di linguaggio meritano la medesima attenzione all'interno delle scuole dell'infanzia perché contribuiscono alla costruzione di processi cognitivi che influiscono sull'acquisizione della capacità di lettura.

---

<sup>13</sup> Bonnafé, M. (2001). *Les livres, c'est bon pour les bébés*. Calmann-Lévy.

<sup>14</sup> Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of disease in childhood*, 93(7), 554-557.

<sup>15</sup> Giasson, J. (2012). *La lecture: Apprentissage et difficultés*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck.



## 2. L'organizzazione pratica delle attività di lettura ad alta voce

Le attività di lettura ad alta voce sono guidate da adulti che riescono a dimenticare la loro responsabilità educativa per divenire dei lettori capaci di fare ricorso alla loro immaginazione, ai loro sogni, ai loro pensieri e alle loro riflessioni sulla vita e sul mondo e a investire tutti loro stessi.

Il testo, così come ogni altra opera d'arte, è al centro di un processo ermeneutico. Pertanto, se letto da persone differenti darà vita a una diversa gamma di emozioni. Gli adulti condividono ciò che leggono in questi momenti di incontro. La lettura dipende dalla loro capacità di interpretazione. In ogni caso, è il lettore a rielaborare i significati, ad attribuire importanza a un determinato oggetto, luogo o evento.

### **Utilizzare l'intonazione e l'espressività in maniera appropriata**

La lettura ad alta voce prevede che il lettore adatti la sua dizione ed utilizzi una particolare intonazione. Tuttavia, questi potrebbe non applicare tali principi a causa del proprio modo di guardare a queste attività.

Tuttavia, questo tipo di lettura è fondamentale per il bambino. La lettura espressiva, caratterizzata da pause e dal ricorso a diverse intonazioni, consente al bambino di comprendere alcune specificità e complessità del testo. Le pause garantiscono una suddivisione tematica mediante una differenziazione delle catene di suoni che pongono in evidenza alcuni elementi della storia. Le variazioni nell'intonazione forniscono delle informazioni riguardo ad elementi impliciti come i pensieri e le emozioni dei personaggi mediante l'interpretazione degli elementi lessicali (Boiron, 2010).<sup>16</sup>

Inoltre, le attività di lettura ad alta voce potrebbero porre in evidenza alcune figure di suono e la metrica del testo; non a caso la lettura ad alta voce consente di comprendere i fonemi (Duursma, Augustyn, Zuckerman, 2008)<sup>17</sup>.

### **Collaborare con le bambine e i bambini**

Gli scambi generati dal testo (discussioni relative al testo, conversazioni nel corso della condivisione della storia, reazioni emotive) sono importanti tanto quanto la lettura stessa.

La tabella riportata qui sotto presenta le principali tecniche volte a migliorare le interazioni fra adulti e bambini.

<sup>16</sup> Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes, *Repères [online]*, 42, Disponible all'indirizzo : <http://journals.openedition.org/reperes/254>.doi:10.4000/reperes.254

<sup>17</sup> Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of disease in childhood*, 93(7), 554-557.

---

**Tabella n.1. Tecniche volte a migliorare il potenziale collaborativo della lettura condivisa (adattata da Justice e Kadervarek, 2002)<sup>18</sup>**

---

<b>Attività</b>	<b>Descrizione</b>
<b>Ricorso a delle pause</b>	Fermarsi nel corso della lettura e attendere i commenti del bambino. Fermarsi dopo aver voltato pagina in modo che il bambino possa guardare le illustrazioni e commentare o porre delle domande. Fermarsi una volta letta la pagina per permettere al bambino di esprimere delle osservazioni sulla storia o sulle immagini.
<b>Lasciare che il bambino scelga il luogo in cui svolgere l'attività</b>	I bambini amano leggere in luoghi diversi: sul pavimento, sulla loro sedia preferita, sulle scale. È importante che sia il bambino a scegliere dove desidera leggere.
<b>Aumentare le opportunità del bambino di entrare in contatto con il libro</b>	Consentire al bambino di tenere il libro. Incoraggiarlo a sfogliare le pagine. Utilizzare dei libri con elementi tattili (ad es., libri animati, libri con finestrelle, ecc.).
<b>Chiedere al bambino di leggere il libro</b>	Le bambine e i bambini adorano "leggere" libri che conoscono già. È bene incoraggiarli anche se non stanno leggendo davvero.

Per creare un'atmosfera adatta alla lettura, è importante che l'adulto curi la disposizione della stanza e che non la lasci immediatamente una volta terminata l'attività.

### **Creare un ambiente confortevole e ricco di testi**

È essenziale creare uno spazio che sia confortevole sia per gli adulti che per le bambine e i bambini al fine di promuovere la lettura. Le attività andranno condotte in un luogo sicuro e tranquillo in cui siano liberi di sedersi e muoversi agevolmente. A questo scopo suggeriamo di preparare cuscini, pouf e poltrone a sacco.

Inoltre, è opportuno riflettere anche sul modo in cui disporre i volumi. È possibile riporli in una piccola libreria, facendo attenzione a non ricorrere ad un ordine troppo rigido per permettere alle bambine e i bambini di scegliere liberamente. Ricordiamo, infatti, che una delle principali attrattive del libro consiste proprio nella sua maneggevolezza, nella possibilità di trasportarlo dove si vuole. In alternativa, è possibile riporre i libri in ordine tematico.

---

<sup>18</sup> Justice, L. M. & Kadervarek, J. (2002). Using shared reading storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching exceptional children*, 34, 8-13.

## 2.1. Attività di lettura ad alta voce rivolte a un/a solo/a bambino/a all'interno di un gruppo (0-3 anni)

Per gli educatori è semplice proporre un'attività di lettura ad alta voce collettiva quando si trovano di fronte a un gruppo di bambini. Tuttavia, la pratica della lettura individuale non solo è possibile, ma costituisce anche una straordinaria fonte di arricchimento che ciascun bambino dovrebbe avere l'opportunità di vivere poiché favorisce la formazione di un legame più forte fra il bambino e l'adulto.

Non è consigliabile mettere a punto delle attività di lettura collettive in cui tutti siano costretti a prestare attenzione alla medesima storia rivolte alle bambine e ai bambini che non abbiano ancora compiuto 3 anni. Gli educatori, infatti, sono chiamati a rispondere alle esigenze di ciascun bambino. In questa fase della crescita è fondamentale dedicarsi esclusivamente alle esigenze di un unico bambino allo scopo di compensare il deficit di lettura nell'ambiente familiare. Tale momento di incontro assume una rilevanza unica a dispetto della presenza di altri suoi coetanei.

Prima di iniziare una sessione di lettura insieme a un gruppo di bambini molto piccoli, suggeriamo di porre i libri sul pavimento e di leggere a ciascuno di loro il testo prescelto, mentre gli altri aspettano, ascoltano, si muovono, giocano o "leggono" gli altri volumi. È molto importante che l'adulto cerchi di catturare l'attenzione delle bambine e dei bambini più timidi individuando le loro storie preferite.

Il coinvolgimento delle bambine e dei bambini aumenta, se si dà loro l'opportunità di scegliere il libro che preferiscono. È importante coltivare tale atteggiamento in quanto la scelta è sempre significativa, anche se non ne conosciamo le motivazioni. Spesso capita che la singola pagina o un singolo elemento della pagina catturi l'interesse delle bambine e dei bambini molto piccoli. Nel corso della lettura ad alta voce, ascoltano e osservano le altre pagine, per poi tornare su quelle che li hanno colpiti. Di solito, le bambine e i bambini desiderano che la stessa storia sia letta più volte. È importante rispettare tale esigenza per poter fornire loro un'esperienza positiva.

Un altro elemento cui gli adulti devono porre attenzione nel corso della lettura è quello dell'aderenza al testo in quanto le parole hanno un valore fondamentale. Le bambine e i bambini, invece, possono riappropriarsi del libro e della sua storia, trovare le parole e le espressioni che preferiscono poiché tale azione si iscrive in un processo di trasmissione culturale e sancisce il primo contatto col mondo della letteratura.

Tuttavia, l'adulto dovrebbe ricordare che è il bambino il lettore e la guida di questa attività. Questi, infatti, ha un suo modo di appropriarsi del libro, di toccarlo, annusarlo e mordicchiarlo. È bene che l'educatore adulto si astenga dal correggere il bambino quando quest'ultimo racconta una storia diversa da quella riportata dal testo, al contrario dovrà aiutarlo a creare una propria versione. Ogni bambino prende ciò che gli occorre per sviluppare una propria versione della storia e una riflessione personale. In questi momenti non dovrebbe essere interrotto dalle domande di un adulto. È questa la differenza che intercorre fra un approccio passivo e uno che mira a coinvolgere pienamente il bambino.

L'adulto deve rispettare il ritmo con il quale il bambino familiarizza con la storia. Tale aspetto cambia con l'aumentare della frequenza delle attività di lettura. Per questa ragione, una delle principali capacità che il corso di formazione mira a sviluppare è proprio quella di osservazione.

In sintesi, le attività di lettura rivolte a un/a solo/a bambino/a all'interno di un gruppo consistono in sessioni di lettura personalizzate a partire dalla scelta del testo: l'adulto dovrà mettere in cima alle sue priorità tale momento, pur permettendo agli altri bambini di ascoltare mentre attendono pazientemente il loro turno. Si tratta di un importante momento di apprendimento e di socializzazione.

## 2.2. Attività di lettura ad alta voce destinate a piccoli gruppi di bambini (4-7 anni)

Le attività di lettura ad alta voce rivolte a piccoli gruppi di bambini sono volte a sviluppare delle tecniche di comprensione del testo che permetteranno loro di prevedere il significato di una storia e verificare la correttezza delle loro ipotesi. Le domande degli adulti incoraggeranno le bambine e i bambini ad analizzare dei dettagli specifici per poi passare a descrizioni di carattere generale, fino a dare una propria interpretazione del racconto (Terwagne e Vanesse, 2008, p.27)<sup>19</sup>.

Nel corso dei momenti dedicati alla lettura condivisa è possibile introdurre delle attività di riflessione linguistica che prevedono l'associazione di parole a immagini.

Le attività proposte alle bambine e ai bambini fra gli uno e i due anni dovrebbero concentrarsi sul potenziamento della loro capacità di dare un nome agli oggetti. Tali attività possono gradualmente trasformarsi in esercizi di descrizione per le bambine e i bambini fra i due e i tre anni.

Solo a questo punto sarà possibile analizzare insieme a loro i rapporti di causa ed effetto e introdurli al processo di interpretazione del testo.

Sipe (2002, p.478)<sup>20</sup> distingue cinque diversi modi in cui le bambine e i bambini possono esprimere il loro interesse nei confronti della storia:

- **Drammatizzazione spontanea della storia.** le bambine e i bambini cercano di tradurre il linguaggio scritto e le illustrazioni in espressioni del linguaggio parlato. Interpretando la storia, estendono i limiti dell'atto performativo della lettura per prendervi attivamente parte. Si pensi, alla tendenza delle bambine e dei bambini ad imitare il diverso tono di voce con cui gli educatori interpretano i vari personaggi.
- **Dialoghi con i partecipanti della storia.** Per le bambine e i bambini non esiste una netta distinzione fra mondo reale e universo narrativo. Ad esempio, capita che si

---

<sup>19</sup> Terwagne, S., & Vanesse, M. (2008). *Le récit à l'école maternelle: lire, jouer, raconter des histoires*. De Boeck Université.

<sup>20</sup> Sipe, L.R. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55, 476-483.

rivolgano così a Cappuccetto Rosso prima del suo incontro con il lupo “Sta’ attenta, Cappuccetto Rosso. Non farti ingannare!”

- **Critiche/Necessità di avere il controllo** le bambine e i bambini tendono spesso a proporre delle soluzioni o delle trame alternative. Essi, infatti, hanno una forte capacità di immedesimazione nella storia che deve, dunque, corrispondere alle loro scelte e alle loro capacità. Si pensi, ad esempio, alle possibili risposte da loro suggerite alla domanda che il lupo rivolge a Cappuccetto Rosso riguardo al contenuto del cestino.
- **Immedesimazione nei personaggi della storia.** Anche in questo caso, facciamo riferimento alla capacità dei bambini di cancellare le linee che separano il mondo reale dall’universo narrativo. Ad esempio, potrebbero associare il personaggio del lupo a quello di un loro compagno di classe che sembra avere un appetito insaziabile.
- **Appropriazione del testo.** Spesso le bambine e i bambini rinunciano ad interpretare il senso della storia che utilizzano come strumento per dare libero sfogo alla loro creatività, elaborando una nuova trama a partire da elementi che conoscono già.

Questi cinque tipi di risposta rispecchiano la tendenza dei bambini a considerare il testo come un invito al gioco e alla partecipazione. Testimoniano il loro impegno a riappropriarsi delle storie, un continuum in cui il loro livello di coinvolgimento continua ad essere alto.

### 3. Criteri per la selezione dei libri illustrati

I criteri di selezione dei testi da leggere alle bambine e ai bambini dipendono da ciò che gli adulti reputano adeguato. Il legame che essi hanno sviluppato con i libri nel corso della loro vita da lettori e della loro infanzia svolge un ruolo fondamentale. Per questa ragione, suggeriamo di non fornire delle liste di libri già pronte durante il corso di formazione, poiché è fondamentale che gli adulti scoprano e riscoprano i libri illustrati, imparino ad apprezzarli e a esprimere una loro valutazione.

Inoltre, non bisogna dimenticare di riflettere sulle diverse caratteristiche e usi del libro al fine di offrire alle bambine e ai bambini la possibilità di vivere più esperienze. Di seguito, riportiamo un elenco di libri diversi per tipologia e funzione<sup>21</sup>:

- Libri tattili in stoffa o altro materiale che favoriscono la condivisione di emozioni con il bambino.
- Libri-oggetto che possono essere toccati, osservati, tenuti in mano, riconosciuti. Le bambine e i bambini imparano a voltare pagina ascoltando la voce di un adulto che gli ripete i nomi degli elementi da riconoscere.
- Libri con grandi illustrazioni di oggetti e scene semplici. Libri di materiali diversi: in cartoncino morbido o rigido con custodie. Il bambino imita ciò che fa l’adulto e comincia a puntare il dito sulle immagini conferendo un senso di regolarità e certezza.

---

<sup>21</sup> [https://www.fno.fr/wp-content/uploads/2018/11/FormatA3\\_BasseDef.pdf](https://www.fno.fr/wp-content/uploads/2018/11/FormatA3_BasseDef.pdf)



Si tratta di un oggetto capace di veicolare un momento di condivisione e interazione. Il bambino vive una dilatazione o una contrazione del tempo per poi tornare alle immagini del libro (al contrario di quanto avviene in televisione o nella realtà).

- Libri da ascoltare per imparare parole nuove. Il bambino chiede il significato di nuovi termini, indica e chiede ripetutamente "E questo cos'è?" Le immagini del libro riescono ad evocare un lessico più preciso rispetto a quello a lui noto. Chiede di conoscere parole nuove collegate alla sua realtà.
- Libri utili per ricordare storie ed apprendere nuove espressioni. Il processo di interazione con il libro favorisce l'acquisizione del linguaggio. L'adulto modella domande e risposte. I temi possono riflettere degli argomenti interessanti per il bambino in modo che possa proiettarsi nella storia.
- I libri per accompagnare all'apprendimento della lettura e per imparare a parlare bene. Questi testi consentono alle bambine e ai bambini di imparare a dare un nome preciso agli oggetti, stabilire dei legami fra loro, esprimere un numero maggiore di sentimenti, idee, conoscenze,

Una delle strategie da utilizzare al fine di selezionare dei testi adatti potrebbe essere quella di invitare gli educatori a condividere i libri che hanno letto e amato da bambini, tenendo sempre in considerazione la necessità di far conoscere solo il meglio della produzione letteraria. È importante che gli adulti siano inclini a far scoprire alle bambine e ai bambini libri differenti, sorprendenti e inaspettati.

La letteratura dell'infanzia è un genere a sé in quanto parole e immagini contribuiscono in egual misura a raccontare la storia. È come se esistessero due linee narrative che si completano a vicenda. La distanza che intercorre fra la narrazione per immagini e quella per parole contribuisce a creare uno spazio per l'ironia e la sorpresa.

Pertanto, per selezionare dei libri illustrati di qualità, è necessario prestare attenzione al testo, alle illustrazioni e all'oggetto-libro; tale combinazione contribuisce a innescare un processo interpretativo e attribuisce una certa qualità estetica al volume.

Secondo Van Der Linden (2013)<sup>22</sup>, esistono tre diverse tipologie di albi illustrati. Alcuni di questi, tuttavia, presentano una combinazione delle caratteristiche sottoelencate:

- **albi illustrati:** in questo tipo di libri il testo conserva un valore centrale. L'illustrazione è subordinata al testo che spesso è stato concepito molto tempo prima. Le pagine prevedono una separazione fra testo e immagini;
- **albi narrativi:** in questo tipo di libri la narrazione è guidata sia dal testo che dalle illustrazioni. La parte testuale e visuale sono presenti nella stessa pagina. La lettura passa attraverso il testo e le immagini ed il processo ermeneutico si fonda sull'interazione dei due media;
- **albi grafici:** in questo caso, la percezione visiva assume un ruolo preminente. Il valore della storia è essenzialmente trasmesso dalle illustrazioni. Il testo è

---

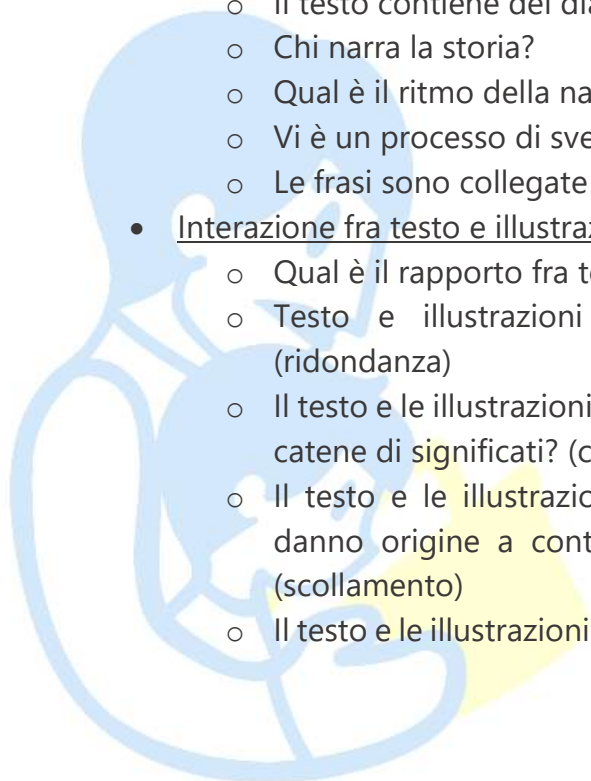
<sup>22</sup> Van der Linden, S., & Douzou, O. (2013). *Album [s]*. Éditions De Facto/Actes Sud Junior.



secondario e può contribuire alla produzione di significati. Il testo e le immagini sono stratificati, progettati e creati nello stesso momento.

Di seguito presentiamo una serie di domande che potranno aiutarti a scegliere dei libri illustrati differenti per le attività di lettura ad alta voce:

- Layout delle pagine
  - Testo e illustrazioni sono separate dalla linea di rilegatura?
  - Testo e illustrazioni sono combinate secondo un criterio organizzativo ben preciso?
  - Quale posto occupano le illustrazioni sulla pagina?
  - Testo e illustrazioni creano una sorta di fumetto?
- Successione delle pagine
  - Ciascuna pagina costituisce una continuazione della precedente? (progressione lineare)
  - Ciascuna illustrazione presenta degli elementi di trasformazione se paragonata alle precedenti?
- Illustrazioni
  - Quali sono le tecniche di illustrazione utilizzate: stampa, disegno, pittura, collage, ecc.?
  - Qual è lo stile delle illustrazioni: realistico o astratto?
- Il testo
  - Il testo contiene delle rime, ripetizioni?
  - Il testo contiene delle espressioni idiomatiche?
  - Il testo è breve o lungo? Da quante parole è costituito?
  - Il testo contiene dei dialoghi?
  - Chi narra la storia?
  - Qual è il ritmo della narrazione? Veloce, lento, variato?
  - Vi è un processo di svelamento?
  - Le frasi sono collegate fra loro?
- Interazione fra testo e illustrazioni
  - Qual è il rapporto fra testo e illustrazioni?
  - Testo e illustrazioni tendono a veicolare gli stessi contenuti? (ridondanza)
  - Il testo e le illustrazioni si completano a vicenda al fine di produrre delle catene di significati? (complementarietà)
  - Il testo e le illustrazioni supportano due diverse linee narrative che danno origine a contraddizioni? O esiste una narrazione parallela? (scollamento)
  - Il testo e le illustrazioni contengono dei riferimenti impliciti e imprevisti?



## Tipi di storie: racconti reali e di fantasia

Rateau (2001)<sup>23</sup> sostiene che i libri che raccontano momenti di vita quotidiana (storie sull'imparare ad andare sul vasino, abituarsi a mangiare le verdure) non contribuiscono ad arricchire l'esperienza dei bambini. Si tratta di libri velatamente prescrittivi quasi documentaristici che non promuovono certo l'idea che la lettura possa essere uno strumento capace di accendere l'immaginazione. Tali testi sono rivolti a un bambino ideale. Sebbene possano essere rassicuranti per gli adulti, distorcono l'obiettivo delle attività di lettura ad alta voce. È importante cercare di servirsi di libri di letteratura dell'infanzia che aiutino a coltivare una certa apertura culturale e a nutrire l'immaginazione senza cercare risposte ai problemi della vita quotidiana. Il lavoro degli educatori è quello di ampliare il ventaglio dei generi letterari andando alla ricerca di lavori creativi e innovativi capaci di promuovere lo spirito di avventura, il senso di meraviglia, l'immaginazione e i sogni.

Secondo Vanesse e Terwagne (2008)<sup>24</sup>, i racconti di vita quotidiana aiutano le bambine e i bambini ad elaborare i concetti di spazio e tempo al fine di integrarli nel tessuto del reale. Non si tratta di una storia nel senso vero della parola, ma di una concatenazione di eventi senza complicazioni che interrompano la routine.

Tuttavia, questi racconti (la sequenza di eventi e azioni quotidiane, come: andare a letto; svegliarsi; andare a scuola; fare spese, ecc.) sono importanti per le bambine e i bambini molto piccoli. Immagazzinate nella loro memoria, tali storie aiutano a prevedere gli eventi e a comprendere le intenzioni di chi vive insieme a noi. Inoltre costituiscono la base delle storie vere e proprie. "Se non esistesse la routine, non esisterebbero neanche degli eventi capaci di creare una rottura". (Terwagne e Vanesse, 2008, p.9).

		Tipi di storie
<b>Racconti di vita quotidiana</b>	Racconto	Racconti di routine quotidiane
	Storie semplici	Storie che contengono degli impedimenti che vengono subito risolti.
<b>Storie di finzione</b>	Racconti di fantasia	Storie con veri e propri impedimenti e con elementi di suspense.

(Terwagne e Vanesse, 2008)

<sup>23</sup> Rateau, D. (2001). Les tout-petits peuvent-ils lire avant d'avoir appris à lire ? *Spirale*, 4, 15-20. Doi: 10.3917/spi.020.0015

<sup>24</sup> Terwagne, S., & Vanesse, M. (2008). *f. De Boeck Université.*

## 4. Collaborare con i genitori al fine di promuovere la lettura ad alta voce a casa

I genitori sono in prima linea per sviluppare le competenze linguistiche dei bambini. La sfida principale di questo processo è costituita dall'incontro del bambino con il testo scritto all'interno del contesto familiare. È il genitore che veicola questo contatto agendo da mediatore fra il mondo della parola e il bambino, mediante un processo di acculturazione che consente a quest'ultimo di comprenderne i codici (André, 2007)<sup>25</sup>.

Una delle domande cui gli educatori infantili devono rispondere in merito alla pratica della lettura ad alta voce a casa è il modo in cui questa attività si inserisce nella quotidianità familiare. Sono numerose le opzioni per gli educatori.

Quando questi ultimi si sentono abbastanza sicuri possono provare a leggere ad alta voce di fronte a un pubblico di genitori, organizzando delle sessioni rivolte loro in modo che possano osservare la tecnica. Tale attività può essere svolta con l'intenzione di proporre un modello da adottare a casa. Al termine di ciascuna sessione di lettura, i partecipanti avranno l'opportunità di discutere di tale tecnica, in modo da fornire loro delle indicazioni, prestare dei libri e offrire delle risorse che permettano loro di acquisire la fiducia necessaria per svolgerla a casa.

**Tabella n.3. Argomenti consigliati per gli incontri con i genitori (Lane e Wright, 2007)<sup>26</sup>**

<b>Incontri sulla lettura ad alta voce</b>	
<b>Rapporto con il libro-oggetto</b>	Incoraggiare i genitori a rendere le sessioni di lettura ad alta voce un'esperienza positiva nella quale possano servirsi di immagini di riferimento e indicare le parole.
<b>Riflessione</b>	I genitori dovrebbero aiutare le bambine e i bambini a trovare dei legami fra la storia e la loro vita reale, incoraggiandoli a riflettere sui concetti man mano che procedono con la lettura.
<b>Domande</b>	Oltre a porre alle bambine e ai bambini domande a risposta aperta, i genitori dovrebbero incoraggiarli a interrogarli nel corso della lettura.
<b>Pause</b>	Fare una pausa dopo aver posto una domanda o proposto un'osservazione provoca una reazione nel bambino che utilizzerà le proprie competenze linguistiche e interagirà ulteriormente col testo.
<b>Spiegazione del significato delle parole in maniera comprensibile</b>	Incoraggiare i genitori a spiegare in maniera semplice il significato di parole nuove, utilizzando dei termini che le bambine e i bambini conoscono già. Potrebbe essere utile presentare ai genitori anche delle tecniche che consentano loro di individuare quali parole insegnare alle bambine e ai bambini.

<sup>25</sup> André, C. (2007). Un lieu d'apprentissage de la lecture sous-estimé: la famille. *Lire--écrire: de l'enfance à l'âge adulte: genèse des compétences, pratiques éducatives, impacts sur l'insertion professionnelle*, 123-136.

<sup>26</sup> Lane, H.B. & Wright, T.L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60, 668-675

<b>Riferimenti al testo</b>	Spiegare ai genitori in che modo richiamare l'attenzione dei bambini su elementi importanti del testo in modo da favorire il loro coinvolgimento e promuovere una maggiore consapevolezza nei confronti della storia.
-----------------------------	---

Al fine di promuovere tale pratica, i professionisti devono tenere conto di due fattori che possono migliorare il livello di alfabetizzazione della famiglia:

- valorizzare la cultura familiare;
- cambiare la percezione che i genitori hanno della lettura;

### Valorizzare la cultura familiare

Gli educatori dovrebbero incoraggiare i genitori a parlare e leggere delle storie nella loro lingua materna, qualora la lingua parlata in casa sia diversa da quella utilizzata negli asili nido. Alcune famiglie non hanno l'abitudine di leggere delle storie ad alta voce perché non fa parte della loro cultura (Anderson et al., 2010)<sup>27</sup>, o perché è difficile trovare dei libri nella loro madrelingua (Mui e Anderson, 2008)<sup>28</sup>.

Quando i genitori leggono un libro in una lingua che non padroneggiano bene, si trovano in difficoltà in quanto non riescono ad esprimersi al meglio. I genitori potrebbero vedere tale momento come una punizione (Janes e Kermani, 2001)<sup>29</sup>. Carrington e Luke (2003)<sup>30</sup> pensano che la condivisione del momento dedicato alla lettura sia una pratica sociale e culturale associata alla classe media occidentale e in quanto tale avere una determinata connotazione culturale e non riuscire a penetrare fra le famiglie migranti.

Per apprendere una lingua, è necessario che il bambino ascolti e sia continuamente esposto a modelli corretti. I genitori possono plasmare tali competenze nella lingua che conoscono meglio. Tali capacità potranno essere trasferite alla seconda lingua (idee, significati, concetti). Inoltre, la madrelingua è una porta d'accesso alla cultura della famiglia di cui il bambino ha bisogno per sviluppare la propria identità (ONE, 2017).<sup>31</sup>

### Cambiare la percezione che i genitori hanno della lettura

Numerosi studi mostrano che non sempre i genitori comprendono l'importanza di creare delle abitudini culturali (Fagan 2001<sup>32</sup>, Karther 2002<sup>33</sup>). A volte, pensano che sia troppo tardi

<sup>27</sup> Anderson, J., Anderson, A., Friedrich, N., & Kim, J. E. (2010). Taking stock of family literacy: Some contemporary perspectives. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 33-53.

<sup>28</sup> Mui, S., & Anderson, J. (2008). At home with the Johars: Another look at family literacy. *The Reading Teacher*, 62(3), 234-243.

<sup>29</sup> Janes, H., & Kermani, H. (2001). Caregivers' story reading to young children in family literacy programs: Pleasure or punishment? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(5), 458.

<sup>30</sup> Carrington, V., & Luke, A. (2003). Reading, homes, and families: From postmodern to modern. *On reading books to children: Parents and teachers*, 231-252.

<sup>31</sup> OFFICE NATIONALE DE L'ENFANCE (ONE). (2017) *Accompagner le développement du langage : du jeune enfant en milieu d'accueil*. Bruxelles, Belgique: ONE.

<sup>32</sup> Fagan, W. T. (2001). Family Literacy Programs: The Whole Is More Than the Sum of Its Parts. Disponibile all'indirizzo <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458584.pdf>

<sup>33</sup> Karther, D. (2002). Fathers with low literacy and their young children. *The Reading Teacher*, 56(2), 184-193.

per svolgere delle attività di lettura insieme ai loro bambini. Riconoscono il valore del gioco ai fini del processo di apprendimento e sanno che è essenziale dedicare ai loro figli del tempo di qualità. I genitori che hanno scarse competenze linguistiche spesso non sono adeguatamente stimolati a migliorare sotto questo aspetto. Inoltre, la loro concezione negativa della lettura deriva dalle esperienze vissute a scuola. Tendono ad avere una visione tradizionale del processo di apprendimento e considerano lo sviluppo delle capacità di lettura e scrittura come abilità separate. Gli educatori possono, dunque, aiutare i genitori ad acquisire una maggiore consapevolezza, suggerendo delle attività che li aiutino a migliorare le competenze linguistiche della famiglia, fra cui:

1. creare una sorta di routine giornaliera;
2. rileggere spesso i propri libri preferiti;
3. creare dei collegamenti fra la lingua narrativa e quella del bambino;
4. prestare attenzione ai segnali dati dal bambino;
5. parlare della scrittura;
6. leggere testi differenti.

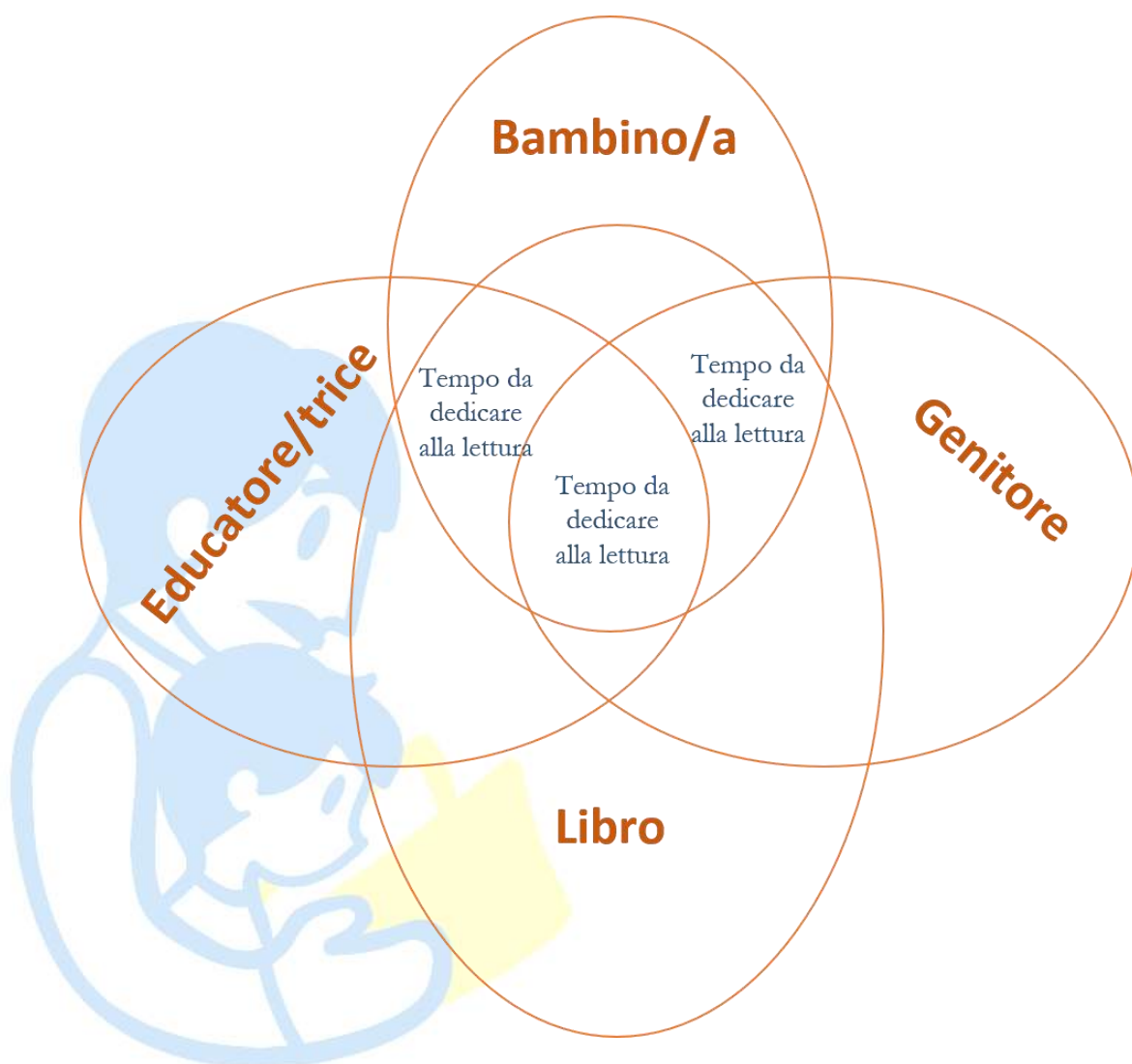


## Conclusioni

La lettura ad alta voce è un'attività complessa che necessita di essere svolta consapevolmente.

Questa attività – definita come un momento di incontro fra il bambino e il libro programmato e guidato da un adulto (educatore o genitore) – richiede conoscenze, capacità, atteggiamenti specifici. Siamo ricorsi al diagramma riportato qui sotto per sviluppare un corso di formazione che tenga conto di tutti gli aspetti necessari al fine di promuovere diverse attività di lettura.

Le intersezioni del presente diagramma evidenziano tutti gli elementi che potrebbero influire sulla qualità della lettura condivisa, come ad esempio il rapporto fra l'educatore e il libro. Tale aspetto è stato tenuto in considerazione nella fase di ideazione del programma. Infine, il diagramma ci ha aiutato nell'individuazione dei cinque assi tematici che caratterizzano il corso.





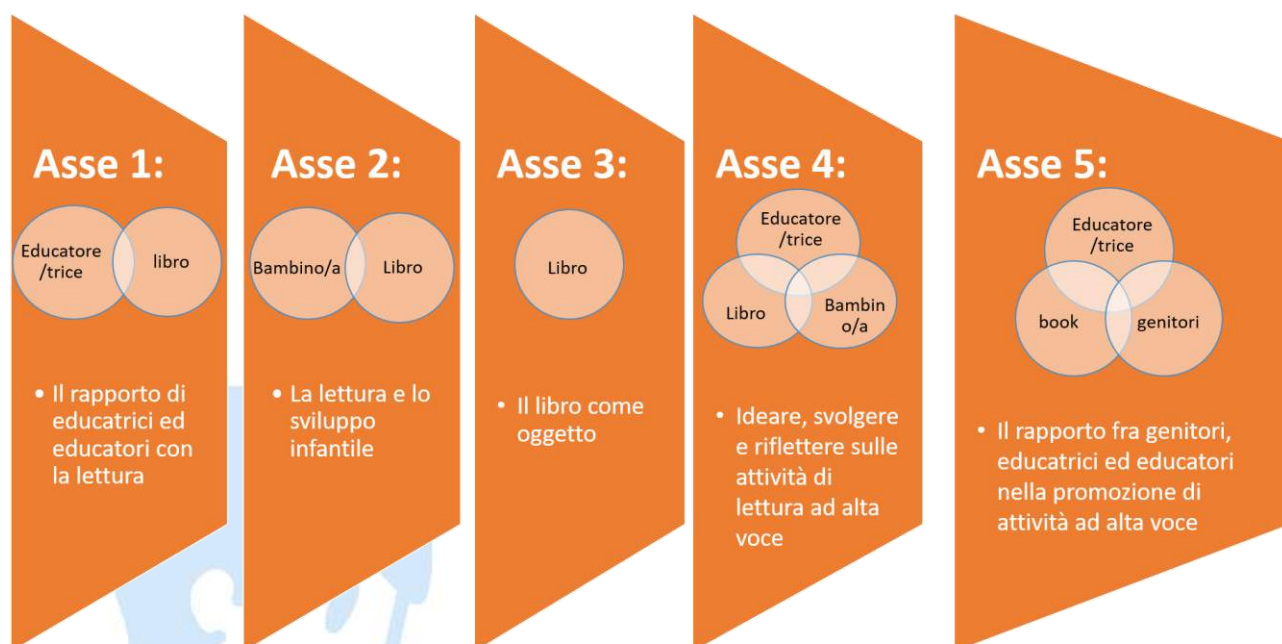
# Struttura del corso

## I cinque assi tematici

Al fine di sviluppare il corso di formazione – sono stati individuati cinque assi tematici ben precisi che riflettono le interazioni rappresentate. Tali assi costituiscono la spina dorsale del programma formativo da sviluppare e pianificare nel dettaglio in base al contesto in cui si svolgono le attività didattiche.

La sequenza degli assi tematici indica una progressione lineare del corso. Tuttavia, al fine di consentire uno sviluppo a spirale delle competenze professionali, suggeriamo di inserire delle pause in modo da consentire l'applicazione pratica delle nozioni.

Il processo di acquisizione delle competenze sarà supportato dalla documentazione delle sessioni di riflessione mediante la raccolta di osservazioni in merito al percorso formativo intrapreso.



## CURRICULUM



## Assi tematici, obiettivi formativi, attività didattiche e criteri di valutazione

I cinque assi tematici sono poi stati tradotti in obiettivi di apprendimento specifici che possono essere valutati mediante dei criteri di valutazione da adattare, in ogni caso, al contesto in cui si svolge il corso.

**Durata del corso:** 30 ore

Assi tematici	Obiettivi di apprendimento generali	Obiettivi di apprendimento specifici	Criteri di valutazione	Possibili attività didattiche
<b>1. Il rapporto degli educatori con la lettura</b>	<b>Imparare a conoscere le proprie abitudini di lettura</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>◆ Acquisire una maggiore consapevolezza e analizzare il proprio rapporto con la lettura e le proprie caratteristiche di lettore al fine di costruire un legame professionale positivo con le attività di lettura ad alta voce rivolte alle bambine e ai bambini.</li><li>◆ Sviluppare le proprie competenze mediante la lettura di libri illustrati.</li></ul>	<p>Il/la discente:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• è capace di descrivere, riflettere e valutare il proprio rapporto con la lettura nel corso del programma di formazione;</li><li>• leggerà almeno 20 libri illustrati scelti fra una lista di testi consigliati.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Condividere e analizzare le proprie esperienze di lettura</li><li>• Discutere dell'attività di lettura ad alta voce di libri illustrati</li><li>• Essere capaci di selezionare da soli dei libri illustrati e motivare la propria scelta</li></ul>



<p><b>2. La lettura e lo sviluppo infantile</b></p>	<p><b>Mettere in relazione lo sviluppo linguistico del bambino con il comportamento adottato nel corso delle attività di lettura ad alta voce</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Descrivere le varie fasi del processo di acquisizione linguistica nel corso dell'infanzia (0-7 anni)</li> <li>◆ Spiegare il ruolo svolto dalla lettura e dall'incontro con l'oggetto-libro nel processo di acquisizione del linguaggio.</li> <li>◆ Osservare il comportamento del bambino nel corso delle attività di lettura ad alta voce</li> </ul>	<p>Il/la discente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• è capace di elencare le varie fasi del processo di acquisizione linguistica;</li> <li>• sa redigere una relazione sui comportamenti osservati nei bambini nel corso delle attività di lettura ad alta voce, analizzati mediante dei moduli appositi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esercitarsi nell'individuare le varie fasi del processo di acquisizione del linguaggio nei bambini</li> <li>• Preparare un elenco di criteri che consentano di valutare il comportamento del bambino nel corso delle attività di lettura ad alta voce</li> <li>• Osservare il bambino e redigere una relazione</li> </ul>
<p><b>3. Il libro come oggetto</b></p>	<p><b>Selezionare dei buoni libri illustrati</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Analizzare i libri illustrati sulla base di una serie di indicatori</li> <li>◆ Saper distinguere fra le varie tipologie di albi illustrati</li> <li>◆ Applicare una serie di criteri allo scopo di scegliere libri illustrati adeguati</li> <li>◆ Stilare un elenco di libri da utilizzare nel corso di diverse attività di lettura ad alta voce.</li> </ul>	<p>Il/la discente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sa esprimere la propria opinione riguardo alla qualità degli albi illustrati;</li> <li>• è capace di compilare una griglia di valutazione al fine di esaminare la qualità dei libri illustrati;</li> <li>• riconosce i diversi tipi di storie narrate;</li> <li>• sa raggruppare i libri in base al tipo di storie narrate.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riflettere sui criteri per selezionare i libri illustrati quindi ascoltare il punto di vista degli autori e degli illustratori sul processo di creazione degli albi illustrati e compilare una lista di criteri.</li> </ul>
<p><b>4. Il rapporto fra educatori e bambini nelle attività</b></p>	<p><b>Ideare le attività di lettura ad alta voce</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Pianificare le attività di lettura ad alta voce tenendo conto del contesto in cui si svolgeranno (tempo e spazi a disposizione, target, libri, comunicazione)</li> </ul>	<p>Il/la discente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• è capace di compilare la scheda descrittiva delle attività di lettura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuare le caratteristiche del contesto di cui tenere conto al fine di ideare delle attività di lettura ad alta voce efficaci.</li> </ul>

				<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pianificare un'attività di lettura ad alta voce rivolta a un/a solo/a bambino/a in un dato contesto</li> <li>• Pianificare un'attività di lettura ad alta voce rivolta a un gruppo di bambini in un dato contesto</li> </ul>
	<p><b>Svolgere le attività di lettura ad alta voce</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Saper compiere delle scelte consapevoli riguardo alla frequenza, lo spazio e la durata delle attività di lettura ad alta voce</li> <li>◆ Esercitarsi a leggere ad alta voce (intonazione, espressioni facciali, ritmo)</li> <li>◆ Osservare le reazioni dei bambini e modificare il proprio operato</li> <li>◆ Servirsi di diverse tipologie di libri</li> </ul>	<p>Il/la discente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• è capace di valutare la propria capacità di lettura ad alta voce;</li> <li>• sa individuare le eventuali modifiche apportate nel corso di un'attività di lettura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esercitarsi nelle attività di lettura ad alta voce di fronte a un gruppo di compagni di corso.</li> </ul>



		<p><b>Con un/a solo/a bambino/a</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Porre l'accento sulle interazioni individuali: concentrarsi sul bambino</li> <li>◆ Creare uno spazio per l'interazione libera</li> <li>◆ Rispondere in maniera costruttiva al libro scelto dal bambino</li> <li>◆ Osservare il ritmo scelto del bambino</li> </ul>	<p>Il/la discente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• è capace di valutare le attività di lettura rivolte a un/a solo/a bambino/a.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esercitarsi e riflettere sulle attività di lettura ad alta voce rivolte a un/a solo/a bambino/a</li> </ul>
		<p><b>con un piccolo gruppo di bambini</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Essere capaci di dedicare la propria attenzione alle bambine e ai bambini</li> <li>◆ Rispondere alle reazioni di tutti i bambini</li> <li>◆ Scegliere il libro da leggere</li> <li>◆ Modificare il ritmo della lettura</li> <li>◆ Creare uno spazio per variare le proprie interazioni</li> </ul>	<p>Il/la discente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• è capace di valutare le attività di lettura rivolte a un gruppo di bambini</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esercitarsi e riflettere sulle attività di lettura ad alta voce con un piccolo gruppo di bambini</li> </ul>
	<p><b>Riflettere sul proprio operato</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Valutare il proprio operato</li> <li>◆ Saper individuare delle strategie per migliorare il proprio operato nel corso di sessioni di riflessione collettive.</li> </ul>	<p>Il/la discente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• è capace di valutare il proprio operato servendosi di una griglia di valutazione</li> <li>• stabilisce degli obiettivi per migliorare la propria capacità di pianificazione delle attività di lettura ad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Esercitarsi e riflettere su un momento di lettura ad alta voce</li> <li>• Partecipare a una sessione di riflessione sulle pratiche e stabilire dei nuovi obiettivi per migliorare.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Documentare il proprio lavoro e i propri progressi nel processo di ideazione e svolgimento delle attività di lettura ad alta voce</li> </ul>	<p>alta voce sulla base delle sessioni di gruppo e delle proprie riflessioni</p>	
<b>5. Rapporto fra genitori ed educatori</b>	<b>Guidare i genitori nella lettura ad alta voce</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Rispondere alle esigenze dei genitori per quanto concerne la lettura ad alta voce</li> <li>◆ Condividere con i genitori l'importanza della lettura ad alta voce a casa e presentare loro delle risorse necessarie</li> <li>◆ Dare una dimostrazione ai genitori delle tecniche di lettura ad alta voce</li> </ul>	<p>Il/la discente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sa descrivere le tecniche di lettura ad alta voce e affrontare una discussione con i genitori;</li> <li>• sa come creare volantini e manifesti per pubblicizzare questo tipo di attività</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In base al contesto professionale in cui operano i partecipanti, elencare le condizioni e gli ostacoli alla comunicazione, la condivisione di informazioni con i genitori sulla lettura ad alta voce con le bambine e i bambini.</li> <li>• Individuare dei video di istruzioni sulle tecniche di lettura ad alta voce</li> </ul>
	<b>Promuovere l'alfabetizzazione familiare</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Aiutare i genitori a fare da mediatori fra il mondo della scrittura e il bambino.</li> <li>◆ Valorizzare la cultura della famiglia qualora la lingua parlata a casa sia diversa da quella utilizzata a scuola</li> <li>◆ Cambiare la percezione dei genitori riguardo alla lettura suggerendo delle attività che promuovano l'alfabetizzazione familiare</li> </ul>	<p>Il/la discente;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• redige una relazione sulle discussioni avute con i genitori sui temi dell'alfabetizzazione familiare (abitudini, cultura familiare, percezione e convinzioni).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trovare delle interviste (articoli filmati) a professionisti che si occupano della promozione dell'alfabetizzazione familiare e elencare una serie di requisiti professionali e buone pratiche da riprodurre.</li> </ul>



## Il processo di valutazione

Le griglie di valutazione si basano su indicatori materiali e immateriali e consentono di individuare conoscenze, abilità e atteggiamenti.

## Bibliografia

- Actions culturelles contre les exclusions et les ségrégations (A.C.C.E.S). (2015). *Lire ensemble avec des bébés : guide pratique à l'attention des professionnels*. Paris, France : A.C.C.E.S.
- Anderson, J., Anderson, A., Friedrich, N., & Kim, J. E. (2010). Taking stock of family literacy: Some contemporary perspectives. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10(1), 33-53.
- André, C. (2007). Un lieu d'apprentissage de la lecture sous-estimé: la famille. *Lire--écrire: de l'enfance à l'âge adulte: genèse des compétences, pratiques éducatives, impacts sur l'insertion professionnelle*, 123-136.
- Bautier, É, & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : Une hypothèse relationnelle. *Revue Française De Pédagogie*, (148), 89-100.
- Beckers, J. (2002). *Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles, Belgique: Labor.
- Boiron, V. (2010). Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes, *Repères [En ligne]*, 42, mis en Disponible all'indirizzo: <http://journals.openedition.org/reperes/254>. doi:10.4000/reperes.254
- Bonnafé, M. (2001). *Les livres, c'est bon pour les bébés*. Calmann-Lévy.
- Bourdieu, P. (1930). et Jean-Claude Passeron. 1970. *La Reproduction: Eléments pour une théorie du système d'enseignement*.
- Carrington, V., & Luke, A. (2003). Reading, homes, and families: From postmodern to modern. *On reading books to children: Parents and teachers*, 231-252.
- Cunningham, A. & Zibulsky, J. (2011). Tell me a story: Examining the benefits of shared reading. In S. B. Neuman, & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research* (Vol. 3, pp. 396-411). New York: The Guilford Press.
- Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of disease in childhood*, 93(7), 554-557.
- EUROPEAN COMMISSION. (2012). EU High level group of experts on literacy. Doi: 10.2766/34382

- Fagan, W. T. (2001). Family Literacy Programs: The Whole Is More Than the Sum of Its Parts. Disponible all'indirizzo <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458584.pdf>
- Fox, M. (2008). *Reading magic: Why reading aloud to our children will change their lives forever*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Giasson, J., & Vandecasteele, G. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*. De Boeck.
- Janes, H., & Kermani, H. (2001). Caregivers' story reading to young children in family literacy programs: Pleasure or punishment?. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(5), 458.
- Joigneaux, C. (2009). La construction de l'inégalité scolaire dès l'école maternelle. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (169), 17-28.
- Justice, L. M. & Kadervarek, J. (2002). Using shared reading storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching exceptional children*, 34, 8-13.
- Karther, D. (2002). Fathers with low literacy and their young children. *The Reading Teacher*, 56(2), 184-193.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning - Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs (NJ): Prentice-Hall
- Lane, H.B. & Wright, T.L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60, 668-675.
- Meyer, L.A., Wardrop, J.L., Stahl,S.A. & Linn,R. (1994). Effects of reading storybooks aloud to children. *Journal of Educational Research*, 88, 69-85.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin*, 137(2), 267.
- Mui, S., & Anderson, J. (2008). At home with the Johars: Another look at family literacy. *The Reading Teacher*, 62(3), 234-243.
- OFFICE NATIONALE DE L'ENFANCE (ONE). (2017) *Accompagner le développement du langage : du jeune enfant en milieu d'accueil*. Bruxelles, Belgique : ONE.
- Piasta, S.B., Justice, L.M., Mc Ginty, A.S. & Kaderavek, J.N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: Longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83, 810-820
- Rateau, D. (2001). Les tout-petits peuvent-ils lire avant d'avoir appris à lire ? *Spirale*, 4, 15-20. doi 10.3917/spi.020.0015
- Rateau, D. (2001). Les tout-petits peuvent-ils lire avant d'avoir appris à lire ? *Spirale*, n° 20(4), 15-20. doi:10.3917/spi.020.0015.
- Rateau, D. (2016) Ne cherchez plus des livres pour les petits : ça n'existe pas ! *Spirale*, 77, 146-148. doi :10.3917/spi.077.0146
- Sipe, L.R. (2002). Talking back and taking over: Young children's expressive engagement during storybook read-alouds. *The Reading Teacher*, 55, 476-483.

- Terwagne, S., & Vanesse, M. (2008). *Le récit à l'école maternelle: lire, jouer, raconter des histoires*. De Boeck Université.
- Van der Linden, S., & Douzou, O. (2013). *Album [s]*. Éditions De Facto/Actes Sud Junior.



# PARTNER



**ULiege**  
[www.equale.uliege.be](http://www.equale.uliege.be) - Belgio



**Asociația LSDGC**  
[www.alsdgc.ro](http://www.alsdgc.ro) - Romania



**Estonian Reading Association (EstRA)**  
[www.lugemisyhing.ee](http://www.lugemisyhing.ee) - Estonia



**Centro per lo Sviluppo Creativo Danilo Dolci**  
[danilodolci.org](http://danilodolci.org) - Italia

**WWW.READINGMAGIC.EU**



Co-funded by the  
Erasmus+ Programme  
of the European Union

Il sostegno della Commissione europea alla produzione di questa pubblicazione non costituisce un'approvazione del contenuto, che riflette esclusivamente il punto di vista degli autori, e la Commissione non può essere ritenuta responsabile per l'uso che può essere fatto delle informazioni ivi contenute.