



UNIVERSITÀ DELLA
VALLE D'AOSTA
UNIVERSITÉ DE LA
VALLÉE D'AOSTE

UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA

UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE

DIPARTIMENTO DI SCIENZE UMANE E SOCIALI

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

ANNO ACCADEMICO 2021/2022

TESI DI LAUREA

Educazione alla lettura: compito esclusivo della scuola?

Docente Relatore: Prof.ssa Angela Piu

Studente: Corinne Petitjacques

17 A05 166

*Alla mia cara nonna,
la stella più luminosa del cielo.*

INDICE

INTRODUZIONE	4
CAPITOLO I: I SIGNIFICATI E L'IMPORTANZA DELLA LETTURA	7
1. La lettura come atto di comprensione	8
2. La lettura come esperienza emotiva	13
3. La lettura come attività ludica	19
4. L'importanza della lettura per lo sviluppo delle competenze	21
5. Percorsi di educazione alla lettura	24
CAPITOLO II: LA SITUAZIONE ITALIANA ODIERNA	27
1. Lo scenario italiano rispetto all'importanza della lettura: chi è il lettore	27
2. I dati Istat	30
2.1 Leggere ai tempi odierni: su carta o su supporto digitale?	35
3. I dati delle prove PIRLS	38
4. I dati OCSE PISA	39
5. I dati delle prove INVALSI	43
6. Un breve confronto tra i dati Istat, PIRLS, OCSE PISA e INVALSI	49
7. Nel dettaglio: i dati valdostani	50
CAPITOLO III: LETTURA E SISTEMA FORMATIVO INTEGRATO	57
1. Il sistema formativo integrato: cos'è, come nasce e come agisce	57
2. Da un sistema formativo allargato e policentrico a un sistema formativo integrato	61
3. Agenzie educative e promozione della lettura in un sistema formativo integrato	65
3.1 La famiglia	67

3.2 La scuola	69
3.3 Le biblioteche	74
3.4 Gli Enti locali e l'Associazionismo	76
4. Iniziative di promozione della lettura in un sistema formativo integrato	78
CAPITOLO IV: L'ANALISI DEL TERRITORIO VALDOSTANO	86
1. La ricerca in ambito educativo	87
2. Impostazione dell'analisi: obiettivi e descrizione	88
2.1 Contesto valdostano e PTOF	92
2.2 Uno strumento per l'analisi dei documenti	95
2.3 Le fasi dell'analisi dei documenti	97
2.4 I documenti delle agenzie territoriali	98
3. Analisi dei dati	102
4. Interpretazione dei risultati	111
CONCLUSIONI	115
ALLEGATI	119
APPENDICE	124
BIBLIOGRAFIA	128
SITOGRAFIA	136

INTRODUZIONE

La decisione di approfondire temi inerenti all'educazione alla lettura per il mio lavoro di tesi è scaturita da un amore personale verso i libri e dal piacere provato ad ascoltare racconti, favole e fiabe durante la mia infanzia, esperienze che hanno accompagnato la mia quotidianità e nutrito la mia affettività. Al contrario, nel periodo adolescenziale, la lettura ha fatto parte solo ed esclusivamente del mio tempo scolastico, legato allo studio e ai libri proposti a scuola, e non più al tempo libero e spensierato. L'interesse per la lettura si è riacceso durante la frequentazione di un corso universitario, che ha fatto maturare in me la volontà di sviluppare un lavoro di tesi inerente al piacere della lettura e durante la cui stesura ho potuto indagare, conoscere e mettere in luce molti aspetti interessanti riguardanti il modo con cui il sistema formativo italiano, con particolare riferimento a quello valdostano a cui sono molto legata, promuove il piacere della lettura e sviluppa percorsi di educazione alla lettura.

A partire da tale motivazione, la tesi prende avvio da un quesito: l'educazione alla lettura è un compito esclusivo della scuola? Per poter rispondere, si è intrapreso un percorso di ricerca mirato all'esplorazione dei diversi significati di lettura, come declinati dalla letteratura, all'esplicitazione del suo valore e della sua importanza sul piano formativo, nonché allo studio del contributo che possono offrire tutte le agenzie educative, formali, non formali e informali in maniera sinergica, ossia nell'ambito di un sistema formativo integrato, nello sviluppo di percorsi di educazione alla lettura. Un'analisi dei documenti di programmazione delle diverse istituzioni scolastiche che operano nel territorio valdostano completa il lavoro di tesi, offrendo una panoramica delle iniziative di interventi di educazione alla lettura promosse e proposte con modalità di collaborazione diverse con le agenzie della regione.

I quattro capitoli che compongono il lavoro di tesi si focalizzano su diverse questioni correlate a un tema principale: l'educazione alla lettura in un sistema formativo integrato. In generale, l'elaborato può essere diviso in due parti principali: la prima parte, comprendente i primi tre capitoli, prende in considerazione la letteratura e gli autori di riferimento che hanno studiato e analizzato i vari significati della lettura (Blezza Picherle, 2015; Detti, 2002; Gherardi, Manini, 1999; Levorato 1988, 2000; Pennac 2015) e che si sono occupati dello sviluppo e delle caratteristiche di un sistema formativo integrato (Corsi, 2010; Frabboni, 1989, 1991; Gherardi, 2007; Guerra, 1991). Questo studio prettamente teorico, insieme a un'analisi della situazione-lettura nella penisola italiana attraverso dati statistici, getta le fondamenta conoscitive per

indagare in un secondo momento il contesto valdostano. La seconda parte prevede infatti un'analisi delle modalità con cui le scuole dell'infanzia e primarie della Valle d'Aosta educano gli alunni alla lettura collaborando con le agenzie territoriali che, a loro volta, si occupano dello stesso ambito.

In particolare, nel primo capitolo si ricercano e analizzano i diversi significati della lettura, nonché le sue funzioni e le svariate interpretazioni, per offrirne una panoramica il più ampia e chiara possibile menzionando la produzione letteraria degli ultimi trent'anni. Leggere come atto di comprensione, leggere come esperienza emotiva e leggere come attività ludica sono le principali accezioni esaminate, senza dimenticare lo sviluppo del piacere ad esso correlato. Si sottolinea la compresenza di aspetti cognitivi, emotivi e sociali, come emerso dalla bibliografia esaminata e come ribadito dalle Indicazioni Nazionali. Il capitolo si conclude esaminando l'importanza della lettura per lo sviluppo delle competenze e il conseguente interesse di attivare percorsi di educazione alla lettura che considerino gli aspetti cognitivi, affettivi e quelli legati al piacere (Blezza Picherle, 2015; Detti, 2002; Gherardi, 2007; Gherardi, Manini, 1999; Levorato 1988, 2000; Pennac 2015).

Successivamente, in un secondo capitolo, l'attenzione si rivolge ai dati statistici italiani relativi agli ultimi anni analizzati e studiati da diversi enti nazionali e internazionali (Istat, OCSE PISA, Invalsi, PIRLS): questi riguardano non solo la generale abitudine alla lettura, ma anche le tipologie di lettori presenti e le competenze possedute dai cittadini. L'obiettivo di tale capitolo è quello di far emergere quale sia la situazione-lettura del paese, osservando anche i risultati delle prove nazionali di italiano svolte a scuola.

All'interno del terzo capitolo, il *focus* di indagine si sposta sulle agenzie territoriali che si occupano in generale della formazione del bambino e in particolare della lettura: la scuola, la famiglia, le biblioteche ma anche tutti gli enti e/o le associazioni secondarie che gestiscono percorsi di educazione alla lettura. Esaminando singolarmente questi quattro vertici del quadrilatero formativo e descrivendone il ruolo educativo, si comprende come essi si influenzino a vicenda e debbano pertanto essere ritenuti un tutt'uno all'interno del sistema formativo, come sottolineato più volte dalla letteratura di riferimento. Citando in particolar modo Franco Frabboni, si ripercorrono l'evoluzione e i cambiamenti subiti dal sistema formativo nel corso degli anni che hanno permesso di definirlo con l'accezione di 'integrato' e non più solo di 'allargato'. A dimostrazione di ciò, il capitolo si conclude con una panoramica

delle principali iniziative italiane di educazione e promozione della lettura che, per l'appunto, prevedono la collaborazione simultanea di enti e associazioni nazionali.

L'ultima parte della tesi, nonché l'ultimo capitolo, entra nel dettaglio della regione Valle d'Aosta: per esaminarne lo scenario-lettura, si considerano i principali enti e le diverse iniziative che questi propongono per promuoverla. Attraverso l'analisi e l'interpretazione dei dati emersi dalla strutturata analisi documentale dei PTOF delle istituzioni valdostane, svolta contemporaneamente allo studio dei documenti dichiarati pubblicamente dalle biblioteche (regionale e alcune locali) e dal Parco della Lettura, si mette in evidenza lo sviluppo di percorsi di lettura svolti dalle scuole e da altri organismi formativi. In particolare, se ne evidenziano la tipologia, le finalità e le modalità di esecuzione; successivamente, ci si focalizza su come scuola e agenzie extrascolastiche si relazionano nella loro azione educativa per comprendere se sia presente una vera e propria collaborazione.

L'obiettivo finale del lavoro di tesi è quindi quello di verificare, alla luce della letteratura di riferimento presa in considerazione, se e con quali modalità le agenzie educative valdostane agiscono e cooperano per promuovere la lettura. Si vuole in tale modo comprendere se è possibile parlare di sistema formativo integrato ed eventualmente evidenziare prospettive di miglioramento per giungere a modalità di co-progettazione e di condivisione di progetti di lettura tra la scuola e le agenzie del territorio.

CAPITOLO I: I SIGNIFICATI E L'IMPORTANZA DELLA LETTURA

«L'impadronirsi di una capacità tecnica come quella di decifrare le parole può essere paragonato all'acquisizione della capacità di aprire una porta: se al bambino gli adulti hanno spiegato che grazie alla lettura potrà viaggiare oltre lo spazio e il tempo, facendo amicizia con personaggi divertenti e affascinanti, immaginando luoghi e tracciando nuovi confini alla mente, allora il bambino oltrepasserà la porta – cosa che certamente non farà se ha ricevuto l'impressione che dietro la porta ci siano più o meno le stesse cose sgradevoli sperimentate durante l'acquisizione della capacità di aprirla».

(Bettelheim B., Zelan K., 1989)

Leggere è un'esperienza molto complessa che può essere intesa come atto di comprensione, come esperienza emotiva o come gioco, come un'attività privata ma anche pubblica e condivisa. Le accezioni sono molto diverse tra loro, talvolta anche opposte: la lettura può essere vista come un dovere, un impegno, un lavoro, ma anche come un momento di svago e di piacere.

Leggere possiede molti significati: innanzitutto significa decifrare, scorrendo con gli occhi un testo scritto per riconoscere i segni grafici, decodificarli in suoni e formare mentalmente le parole. Leggere significa anche, da un punto di vista maggiormente intellettuale, individuare e intendere il significato delle parole presenti nel testo. Estendendo il significato della parola, si può definire come capacità di analizzare e interpretare in un determinato modo il contenuto di un testo scritto. La parola 'leggere' è, dal punto di vista grammaticale, un verbo, dunque un'azione, che può essere esaminata secondo diverse sfaccettature: come atto di pura decifrazione, come atto di comprensione, come un'esperienza emotiva o ancora come attività ludica. Infine, ampliando ancora la gamma dei significati, il vocabolo leggere può essere inteso persino come atto di scoperta e possibilità di immergersi in altri mondi.

1. La lettura come atto di comprensione

Tra i significati principali della lettura, oltre a quello lampante che la considera come 'atto di decifrazione', che significa riconoscere e pronunciare le parole che costituiscono un brano trasformando i grafemi in fonemi, vi è quello di 'atto di comprensione', spesso considerato per primo perché maggiormente intuitivo ma non come unico, in quanto sarebbe riduttivo. Comprendere un testo non significa semplicemente riuscire a ritrovare il significato di una frase e aggiungerlo a quello della frase successiva, aggiungendolo a quella successiva ancora, ripetendo questa operazione fino alla fine del brano. La comprensione è un'attività molto complessa, costruttiva e interattiva: significa interrogare il contenuto di un testo, interiorizzare le informazioni, integrarle con le conoscenze già possedute per arrivare a cogliere il significato del brano letto (De Beni, Pazzaglia, 1995; De Beni, Cisotto, Carretti, 2001). Per significato si intende una rappresentazione mentale del contenuto del brano: per questo motivo, si può affermare che il processo di comprensione avviene nella mente dell'individuo ed è in particolare coinvolta la memoria. Quando si legge, la memoria a breve termine del lettore raccoglie e mantiene il materiale scritto o ascoltato per un breve periodo, durante il quale la memoria di lavoro lo rielabora e lo trasforma, servendosi lungo il processo sia dei dati in ingresso sia degli schemi mentali del soggetto. Le informazioni comprese sono infine conservate nella memoria a lungo termine. Comprendere un brano è, dunque, un processo costruttivo e non puramente cumulativo: quando si affrontano nuovi contenuti, le vecchie informazioni presenti nella memoria a lungo termine vengono recuperate per riconoscere e/o integrare quelle nuove che, a loro volta, vengono immagazzinate per essere riprese in un successivo momento di bisogno (Levorato, 2000). Inoltre, l'insieme di questi dati non è mai una semplice somma ma un'unione completa delle informazioni organizzate e rielaborate. Apparentemente è difficile distinguere il processo di lettura (ossia la decodifica) da quello di comprensione, soprattutto per un lettore esperto, che automaticamente legge e comprende, ma è necessario farlo per chiarire e differenziare le rispettive fasi e caratteristiche (Gherardi, 1999). In realtà, decodifica e comprensione sono due processi complementari: il primo è necessario per leggere con sempre maggiore certezza, correttezza e disinvoltura, diminuendo gli errori di pronuncia e intonazione; il secondo è necessario per riuscire ad apprezzare sempre di più la lettura (Gherardi, 1999).

La comprensione, invece, va oltre la decifrazione dei segni grafici e la rappresentazione mentale delle informazioni del testo: è infatti un «processo attivo di ricerca del significato» (Gherardi, 1999, p. 90) e «di ricostruzione del significato da parte di chi percepisce il testo» (Levorato, 1988, p. 61), che significa conoscere attivamente e profondamente un testo.

Quando si legge, nella mente del lettore si attiva un insieme di operazioni mentali complesse ma rapide, che permettono il passaggio dai segni grafici delle parole al loro significato, consentendo di conseguenza all'individuo di capire ciò che legge. Si tratta sia di processi *top-down*, che partono dall'alto e sono guidati dal sistema cognitivo, dalle conoscenze generali e linguistiche possedute del soggetto, sia processi *bottom-up*, che muovono invece dal basso e partono dai dati, dalle informazioni che derivano dal testo in entrata (Pontecorvo C., Pontecorvo M., (1986) in Gherardi, Manini, 1999). I processi dall'alto operano sulla base delle aspettative del lettore (ad esempio il contenuto del brano che ci si aspetta leggendo il titolo o più semplicemente quale parola ci si aspetta di leggere a partire dai primi grafemi). Il processo di lettura e di comprensione è altresì difficile da distinguere perché questi processi *top-down* intervengono sia nella decodifica che nella comprensione. I processi dal basso, invece, si attivano a partire dagli elementi visivi del testo, che consentono di identificare grafemi e parole (Pontecorvo C., Pontecorvo M., (1986) in Gherardi, Manini, 1999). In conclusione, la comprensione di un brano è il frutto dell'interazione tra le informazioni del testo e l'implementazione delle conoscenze (linguistiche e non linguistiche) di colui che legge (Levorato, 1988). La probabilità che qualcosa venga letto, compreso e appreso, quindi codificato nella memoria a lungo termine, dipende anche dalla capacità della memoria di lavoro di elaborare e integrare adeguatamente le nuove informazioni negli schemi preesistenti. Tutto ciò è influenzato dalla quantità di carico cognitivo, che dipende dalla complessità del materiale letto (Smith, Snow, Serry, Hammond, 2021).

Essendo il processo di comprensione complesso, esistono diversi livelli di comprensione: si parte da un livello superficiale, in cui si elaborano le parole e la sintassi della frase; successivamente si passa a un livello di coerenza locale, in cui si costruisce il significato di brevi frasi; infine il livello più profondo, che consiste nella rappresentazione semantica del testo, resa possibile dai processi mentali attivati dal lettore (Levorato, 2000). Solitamente, nel primo livello si procede con una lettura atta a riconoscere il contenuto generale e le informazioni chiare ed esplicite. Nel secondo si comprendono anche le informazioni implicite ma ricavabili dal testo, grazie alla presenza di schemi mentali e alla capacità di fare inferenze. Infine nel

terzo livello il lettore è in grado non solo di cogliere il significato globale del testo ma anche di integrare i concetti e le informazioni ricavati con le conoscenze personali (Levorato, 2000).

Soffermandosi in particolare sul terzo livello, si può specificare meglio come si attivino gli schemi mentali e i processi inferenziali. Uno schema mentale può essere definito come «componente cognitiva essenziale del sistema di rappresentazione delle conoscenze, e fondamento del sistema di elaborazione delle informazioni» (Levorato, 1988, p. 182): è di fatto un'unità organizzativa della memoria che rappresenta le conoscenze relative a oggetti, situazioni, esperienze, azioni ed eventi possedute dall'individuo. Gli schemi vengono utilizzati per interpretare, recuperare e comprendere le informazioni del testo. Questi schemi, rappresentanti conoscenze a vari livelli di astrazione e non semplici definizioni, si attivano per consentire e migliorare la comprensione, in quanto permettono di distinguere le informazioni importanti da quelle marginali e forniscono delle strutture in cui inserire le informazioni nuove (Levorato, 1988). Inoltre, sono gli schemi stessi che permettono di fare inferenze, cioè colmare le lacune presenti nel testo e arricchire la sua rappresentazione semantica. In un testo, infatti, è pressoché impossibile esplicitare tutte le informazioni necessarie per poterlo capire: le inferenze sono l'insieme dei dati impliciti ma implicati nel testo. Fare inferenze è il processo cognitivo che consente non solo di collegare le informazioni nuove a quelle conosciute ma anche di recuperare le informazioni mancanti cercando nel testo stesso dei dati nascosti ma ricavabili, ragionando e facendo riferimento al contesto o alle conoscenze personali per arricchire il significato generale del testo. Esistono molte tipologie di processi inferenziali: vi sono innanzitutto le inferenze dirette o locali, basate sulle informazioni fornite dal testo stesso; ad esempio, saper indicare il referente al quale si riferisce un pronome o dedurre la consequenzialità tra due eventi (Levorato, 1988). Vi sono poi le inferenze contestuali, che devono essere ricavate dal contesto, inteso come insieme di circostanze in cui si sviluppa un fatto: la tipologia può essere culturale o situazionale, a seconda che le conoscenze facciano riferimento alla cultura o all'argomento specifico (Levorato, 1988).

Per riportare ulteriori esempi, esistono anche inferenze semantico-lessicali, nelle quali bisogna attribuire un significato preciso a parole polisemiche (come il 'letto' del fiume o il 'letto' in cui si dorme); inferenze da integrazione, in cui si richiede al lettore di far riferimento alla propria enciclopedia di conoscenze possedute; o ancora inferenze di stato interno, inerenti alle emozioni: spesso il narratore non esplicita gli stati d'animo dei personaggi,

piuttosto li fa intendere dal loro comportamento, dal modo di parlare o dalla situazione in generale (Levorato, 1988).

Si può quindi affermare, come mostra lo schema sottostante (fig. 1), che «la comprensione di un testo è il risultato dell'interazione tra ciò che esplicitamente il testo dice e l'applicazione di conoscenze linguistiche e non linguistiche di chi lo percepisce» (Levorato, 1988, p. 63).

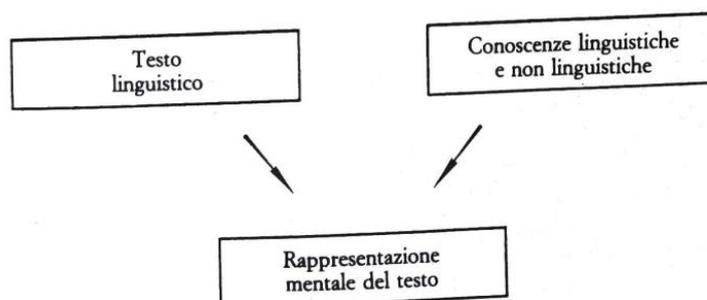


Fig. 1 – Schema rappresentante i fattori che influenzano il prodotto del processo di comprensione: il testo stesso e le conoscenze personali del lettore (Levorato, 1988, p. 63).

L'abilità di comprensione è articolata e implica la considerazione di numerosi fattori e difficoltà correlate. Tra i principali fattori che influenzano la comprensione vi è il contesto: un testo è una rappresentazione simbolica della realtà; pertanto la sua comprensione richiede il possesso di nozioni e abilità specifiche relative non solo alla realtà descritta ma anche al linguaggio utilizzato (inteso come sistema di segni) e al suo utilizzo. Ciò significa che una persona che possiede uno specifico bagaglio culturale e personale avrà i requisiti necessari per riuscire a comprendere determinati testi che un'altra persona, avente un bagaglio culturale diverso, non riuscirà a capire o perlomeno non con la stessa facilità (Levorato, 1988). Un altro elemento che spesso influisce sulla comprensione è la presenza o meno delle immagini. Diversi studi hanno dimostrato che le immagini costituiscono un linguaggio fondamentale nei libri dei bambini più piccoli e importante anche per quelli più grandi. In generale, esse suscitano particolare interesse nei bambini e la loro presenza rappresenta un valido aiuto per la comprensione di un testo. Le immagini possono essere definite come significanti simbolo mentre le parole come significanti segno: ciò significa che la lettura del testo implica, come affermato, decodifica e simbolizzazione mentre l'illustrazione solo la simbolizzazione, risultando quindi più semplice. L'immagine, poi, può accompagnare il testo scritto o addirittura sostituirlo, diventando autonoma. Linguaggio verbale e iconico contribuiscono quindi a dare il senso alla lettura ma è comunque necessario differenziare i

casi in cui le immagini arricchiscono la narrazione, risultando quindi utili, dai casi in cui la sostituiscono, diventando talvolta una distrazione più che un aiuto (Turrini, 2007).

Un ultimo fattore che influenza la comprensione è la capacità inferenziale (Levorato, 1988): cogliere gli elementi impliciti del testo è fondamentale per la sua comprensione. Dover connettere parti del testo lontane tra loro, cogliere i dati sottintesi, recuperare conoscenze dalla memoria a lungo termine sono azioni molto impegnative ma richieste ai lettori, anche di età precoce. Le inferenze che presentano una forte somiglianza tra il contenuto del testo e le conoscenze dell'individuo sono possibili infatti già nei bambini di tre-quattro anni. Al contrario, quelle che presentano un maggiore distacco tra il contenuto del testo e le conoscenze della realtà richiedono una maggiore ricerca di elementi sia nel brano che nel proprio bagaglio e una più ampia rielaborazione delle informazioni.

Pertanto, gli aspetti che possono rendere difficoltosa la comprensione possono essere la mancanza di conoscenze pregresse relative allo scritto, l'incapacità nel fare inferenze, la difficoltà a cogliere le connessioni tra le parti del testo, la presenza o assenza di immagini ma anche la fatica ad individuare le informazioni rilevanti e a sopprimere quelle irrilevanti.

La comprensione presenta quindi una natura 'multiforme' e richiede il coordinamento di molteplici processi linguistici e cognitivi: decodificare le parole, far operare la memoria di lavoro, fare inferenze, congiungere i concetti presenti con le conoscenze pregresse (Elleman, Oslund, 2018).

Inoltre, è bene chiarire che esistono modi diversi di leggere, che cambiano a seconda dello scopo. In questo modo, il lettore può «attivare deliberatamente meccanismi cognitivi di comprensione, di memoria, di analisi, di lettura veloce ecc., quelli cioè ritenuti adeguati alla natura del compito» (Gherardi, 1999, p. 93).

La relazione tra lettore e testo in un'attività di comprensione potrebbe essere paragonata all'interazione che l'uomo ha con la realtà: in entrambe è presente un'attività cognitiva che permette, nel primo caso, di ricostruire il significato del testo e, nel secondo caso, di attribuire senso alla realtà percepita (Levorato, 1988). Pertanto, per comprendere le informazioni di un testo (o della realtà) e giungere a una sua rappresentazione mentale, servono due condizioni: possedere delle conoscenze di base maturate nel tempo relative all'oggetto in questione e avere delle conoscenze riguardanti il linguaggio (o sistema di segni) e il modo con cui questo viene utilizzato (Levorato, 1988). Comprensione e conoscenza si influenzano e sono necessarie

l'una all'altra, creando un circolo virtuoso, in quanto «la conoscenza rende possibile la comprensione e quest'ultima si realizza in funzione della prima» (Levorato, 1988, p. 179), permettendo di giungere a conoscenze sempre nuove.

2. La lettura come esperienza emotiva

La lettura come atto di comprensione, in tutte le sue accezioni e caratteristiche sopradescritte, non è però la sola da considerare. La lettura opera a livello cognitivo in quanto promuove lo sviluppo del linguaggio, amplia le conoscenze e arricchisce il lessico; essa però agisce anche a livello emotivo-affettivo: leggere, infatti, coinvolge «tutti i cinque sensi, suscita emozioni e rievoca esperienze precedentemente vissute dal soggetto» (Bompani, 2007, p. 259). La costruzione di significati, ossia l'attività cognitiva, è influenzata «da aspetti affettivi ed emotivi, come intenzioni, desideri, credenze e valutazioni, e da atteggiamenti estetici» (Levorato, 2000, p. 33). Non devono essere pertanto trascurati gli aspetti legati alla soggettività e all'emotività dell'esperienza di lettura.

Leggere si connota, dunque, come un processo cognitivo e affettivo allo stesso tempo, tanto che esistono «una cognizione dell'affettività – la riflessione sugli stati affettivi, il loro riconoscimento ed etichettatura linguistica – e una affettività della cognizione che è lo stato affettivo che si associa a ogni atto mentale» (Levorato, 2000, p. 98). Non si può avere una vera comprensione dell'esperienza di lettura se si trascura una delle due componenti.

Analizzando ora la componente affettiva, si può affermare che la lettura è un'esperienza emotiva innanzitutto perché vede la presenza e il susseguirsi di emozioni e sentimenti durante la sua esecuzione, sia diretta che indiretta; inoltre, favorisce nell'individuo lo sviluppo di rapporti affettivi, che possono essere di diversi tipi, a seconda di chi o che cosa viene coinvolto. Ad esempio, si può instaurare una relazione positiva e di amicizia con l'oggetto libro, con alcuni dei personaggi oppure con la persona che legge la storia (Petter, 2007).

Per quanto riguarda invece la sollecitazione delle emozioni e degli stati d'animo durante la lettura, questi non sono provocati direttamente dalla storia, bensì dal processo di valutazione e interpretazione che ne dà il soggetto in base alla sua personalità e ai suoi schemi culturali (il proprio bagaglio culturale, le competenze ed esperienze passate, la propria personalità). Questo processo opera parallelamente a quello di elaborazione (fig. 2), il quale fornisce il 'materiale' necessario per esprimere una valutazione; quest'ultima, a sua volta, comporta

delle conseguenze sulle successive elaborazioni. In questo modo, «ciascuno dei due processi opera tenendo conto dei prodotti dell'altro» (Levorato, 2000, p. 103).

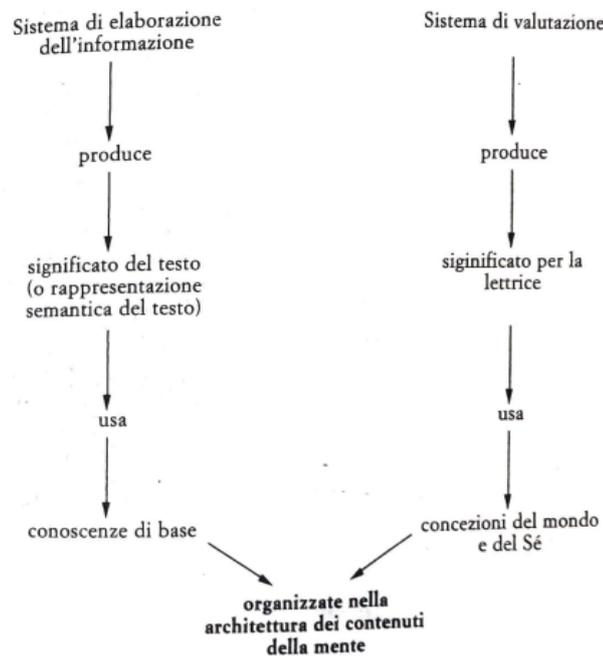


Fig. 2 – Schema che illustra come il sistema di elaborazione e di valutazione operano in parallelo e come entrambe influenzino l'organizzazione degli schemi della mente (Levorato, 2000, p. 121).

In particolare, nel processo di valutazione abbiamo una dimensione soggettiva della lettura, in cui il lettore esprime dei giudizi, sperimenta sentimenti ed emozioni, si identifica in un personaggio; quest'ultimo permette alla persona di amare, odiare o arrabbiarsi senza correre gli eventuali rischi che questi sentimenti solitamente comportano nella vita reale (Borriello, 2016).

Allo stesso tempo, tale processo produce «preferenze e si basa sul riconoscimento del valore, positivo o negativo, di ciò che la persona incontra» (Levorato, 2000, p. 99). In questo modo, il lettore valuta autonomamente in quale direzione andare: evitare ciò che è troppo familiare perché noioso, dirigersi verso ciò che nuovo perché genera curiosità o talvolta anche trepidazione. La soggettività del processo di valutazione è anche legata al fatto che il giudizio o le preferenze del lettore dipendano dalla relazione che si crea tra l'individuo stesso, l'oggetto di valutazione e l'arco temporale: ciò che una persona valuta come 'bello', può non esserlo per qualcun altro o per lo stesso individuo ma in un momento diverso (Levorato, 2000).

La componente cognitiva e quella affettiva devono essere considerate intrecciate, tanto che non si può avere «una comprensione dell'esperienza di lettura se si prescinde da una delle due componenti» (Levorato, 2000, p. 98).

Se, tradizionalmente, in psicologia, l'ambito cognitivo e quello emotivo sono stati affrontati separatamente poiché possiedono strutture teoriche diverse, nella realtà, questi interagiscono e si influenzano reciprocamente. Più tardi, infatti, si è fatto strada qualche tentativo per dar vita a un modello di funzionamento della mente che connetta l'aspetto emotivo e quello cognitivo, integrandoli. A favorire questa tendenza hanno contribuito diversi fattori, come la consapevolezza che esista una «cognizione «calda», quella in cui intervengono processi affettivi ed emotivi» (Levorato, 2000, p. 34).

Pertanto, il processo di elaborazione e il processo di valutazione non sono antagonisti, bensì correlati poiché si influenzano reciprocamente. Il primo riguarda i processi cognitivi e l'analisi delle informazioni nel testo, facendo riferimento alle proprie conoscenze e il prodotto è la comprensione. Il secondo, invece, attiva stati d'animo, emozioni e sentimenti e produce delle preferenze in base alla valutazione espressa dal lettore su quanto letto. Inoltre, la componente emotiva rende l'elaborazione maggiormente efficace e accurata (Levorato, 2000).

Oggettivo e soggettivo si incontrano: il processo di elaborazione, la ricerca del significato del testo e quindi la comprensione sono componenti per lo più oggettive; il processo di valutazione, le emozioni provate e la relazione con il testo sono invece componenti soggettive (Levorato, 2000), poiché cambiano a seconda del lettore. Oltre a ciò, la valutazione e l'interpretazione conferiscono anche al significato una sfumatura soggettiva.

Il sistema di valutazione tocca il vissuto affettivo-emotivo, che a sua volta attiva conoscenze e sistemi di valori, impiegati durante la comprensione e l'interpretazione (Levorato, 2000). Leggere è impegnativo e implica l'uso di energia mentale: quando gli stati emotivi vengono attivati, producono energia per iniziare o continuare l'attività di lettura. Di conseguenza, l'energia viene anche utilizzata nel processo di elaborazione e comprensione del testo.

È dunque evidente quanto i due processi interferiscano tra di loro: si tratta di una relazione continua e reciproca, che diventa, in pratica, un circolo virtuoso: tanto più «il processo di valutazione alimenta il vissuto affettivo-emotivo, tanto maggiore è la tendenza a proseguire nell'attività intrapresa» (Levorato, 2000, p. 114).

Quando il lettore è totalmente coinvolto nella lettura, si sente estraniato e immerso in una realtà 'altra': questa sensazione fa sì che l'esperienza sia vissuta come «un'esperienza di flusso» (Blezza Picherle, 2015, p. 63), nella quale si perde coscienza del tempo, del luogo e dello scopo. Si tratta di uno stato emotivo positivo e affascinante, in cui si manifestano

emozioni e stati d'animo plurimi e anche molto diversi tra loro: si può passare da un momento di gioia e allegria a uno di tristezza e dolore. Queste emozioni sono provocate dall'interpretazione che il lettore dà della storia: pertanto, uno stesso racconto può suscitare emozioni diverse in persone diverse o addirittura nella stessa persona ma in momenti diversi. Anche il piacere di leggere è da intendere come stato emotivo, in quanto condizione «di piacevolezza che si prolunga nel tempo» (Blezza Picherle, 2015, p. 63). Esso, come la lettura stessa, è un concetto ampio e complesso da definire: il piacere di leggere si connota come «uno stato interiore complesso e articolato, un'esperienza emotivo-affettiva che vede il susseguirsi, il coesistere e l'intrecciarsi di una varietà di emozioni e di sentimenti» (Blezza Picherle, 2015, p. 64). Pertanto, sarebbe opportuno parlare di 'piaceri della lettura' al plurale, poiché il contenuto, lo stile, la qualità delle immagini, il contatto fisico con il libro generano svariati stati d'animo e sensazioni di piacevolezza, soddisfazione e appagamento. I piaceri legati alla lettura sono soggettivi: essi dipendono dalle caratteristiche personali e culturali di ogni individuo, dalle proprie esperienze e dalle conoscenze e competenze possedute. Sicuramente, il piacere della lettura rientra tra le 'emozioni positive', le quali sollecitano l'esplorazione del testo e permettono all'individuo di sentirsi al sicuro e di essere motivato (Blezza Picherle, 2015).

Lo scrittore e giornalista Ermanno Detti individua, tra i molteplici modi di leggere, uno finalizzato esclusivamente al piacere. In particolare egli parla di un 'piacere sensuale', inteso come un «momento "magico" in cui il lettore si distacca, almeno in apparenza, dal mondo e dalle cose che lo circondano, dimentica tutte le sue preoccupazioni per evadere in un mondo fantastico, nel quale, talvolta, resta anche dopo aver terminato la lettura» (Detti, 2002, p. 20). In un tale contesto, il lettore è emotivamente partecipe: tutti i suoi sensi e l'intelletto vengono coinvolti. La lettura 'sensuale' presenta tre diversi livelli: il primo è quello più eccitante e attraente, in cui l'attenzione del lettore è focalizzata interamente sulla lettura della storia, sulle informazioni e sulle sensazioni; tra tutti i livelli è probabilmente quello più sensuale poiché si verifica nel momento in cui si incontrano storie nuove. Nel secondo livello il lettore, sollecitato dalla nostalgia delle emozioni vissute precedentemente, cerca di riviverle attraverso la rilettura. Infine, nel terzo livello, il lettore pone uno sguardo distaccato e critico e prova piacere nell'analisi e nella decodifica del contenuto, del linguaggio, delle immagini (Detti, 2002).

Per definire ancor meglio che cosa sia il piacere di leggere, si possono identificare diverse forme di piacere legate alle storie. Tra questi, il piacere del riconoscimento e quello della scoperta sono i principali (Blezza Picherle, 2015). La prima forma di piacere riguarda il riconoscimento delle strutture narrative: esso si prova nel momento in cui si riconoscono come abituali e consolidati lo stile, il contenuto o il genere testuale; essendo aspetti ai quali si è già abituati, essi richiedono solo processi cognitivi interpretativi già collaudati. La lettura di generi e storie conosciute, semplici, in cui i personaggi trasmettono sentimenti positivi, genera un tipo di godimento per cui il lettore si sente soddisfatto e appagato nel riconoscere la propria visione del mondo. Ritrovare e veder confermati e rispecchiati i propri pensieri, ideali e desideri nei personaggi fa sì che il lettore si senta sicuro delle proprie idee e della propria identità. Questo è, di fatto, un bisogno comune a tutti gli esseri umani: l'uomo, infatti, persegue degli ideali ma spesso ha timore nel farlo se questi non vengono riconosciuti dalla società. Il libro diventa così un oggetto che dà la forza e la fiducia necessarie per continuare a crederci (Levorato, 2000; Blezza Picherle, 2015). La seconda forma di piacere, invece, nasce quando la narrazione soddisfa un altro bisogno umano, quello della scoperta. L'uomo ha bisogno di sicurezza e stabilità ma anche di conoscere e vivere esperienze nuove (Levorato, 2000). In questo caso, è l'incontro con storie mai lette o ascoltate prima, con personaggi nuovi e insoliti, in contesti avventurosi ad appagare la curiosità umana. La mente umana è caratterizzata da plasticità: essa è in grado di modificarsi e adattarsi nel momento in cui si presenta un elemento di novità. Il tipo di godimento in questo caso è intenso: il lettore diventa eccitato ed euforico ma anche teso e preoccupato perché non sa come la storia evolverà e come i personaggi reagiranno. Il lettore prova piacere perché legge virtualmente ma verosimilmente di avventure che nella vita quotidiana non potrebbe ma vorrebbe vivere, immedesimandosi in personaggi trasgressivi (Levorato, 2000; Blezza Picherle, 2015).

Nel complesso, se consideriamo insieme queste due forme di piacere principali, si può osservare che la lettura permette, da un lato, di veder confermati i propri sistemi di valori e le proprie concezioni di sé e del mondo; dall'altro, consente di scoprire nuove concezioni e conoscenze della realtà, andando a soddisfare in entrambi i casi dei bisogni umani (Levorato, 2000). Focalizzandosi su questi concetti di stabilità e novità, e in generale sul funzionamento della mente umana, per poterli comprendere meglio si può fare riferimento allo psicologo Jean Piaget e ai concetti di assimilazione e accomodamento, che egli utilizzava per spiegare l'interazione tra la mente dei bambini e la realtà. Per assimilazione si intende il processo per

cui gli schemi mentali riconoscono un'informazione esterna come familiare e la incorporano senza modificarsi. Per accomodamento, invece, si intende il processo che si verifica quando l'informazione esterna è totalmente nuova e le strutture cognitive devono quindi modificarsi per poterla accogliere (Levorato, 2000). Questi due processi possono essere applicati anche nell'interazione tra lettore e libro, in cui vi sono sempre due tendenze: quella legata alla conservazione e alla stabilità e quella legata al cambiamento e alla novità.

Per dimostrare la varietà delle forme di piacere, oltre alle due sopracitate se ne possono aggiungere altre, più specifiche. Ad esempio, il piacere della 'curiosità appagata' (provato quando si ottiene un'informazione attesa a lungo), il piacere 'della conoscenza' (legato alla sensazione provata quando si acquisiscono nuove conoscenze), il piacere 'della rassicurazione' (nel momento in cui si osserva che anche altri individui provano emozioni o desideri simili ai propri) o ancora il piacere 'dell'avventura' (provato allontanandosi dalla realtà e vivendo esperienze ed emozioni imprevedibili) (Levorato, 2000). Un'ultima forma che si può considerare è il piacere estetico. Si tratta di un piacere legato allo stile, che ci porta a provare emozioni rispetto al modo con cui l'autore presenta i personaggi e le azioni o al modo con cui si destreggia con il linguaggio e le parole. Questa tipologia genera un duplice godimento: «nel gustare la bellezza della musicalità o degli accostamenti sorprendenti» (Blezza Picherle, 2015, p. 77) fatti dell'autore e nell' «immaginare, pensare e sentire in modo inusuale» (Blezza Picherle, 2015, p. 77).

Infine, il piacere di leggere non è qualcosa che si può insegnare: sono il contenuto, la qualità delle immagini e della scrittura, i personaggi, l'aspetto stilistico, il modo con cui si legge che generano stati d'animo diversi da lettore a lettore, in base al proprio bagaglio culturale e personale. È necessario creare quindi le condizioni affinché esso sia presente e si sviluppi, focalizzando l'attenzione su «*come* si leggono i libri e sulla *distinzione d'uso* che se ne fa» (Gherardi, 2007, p. 27), nonché sulle condizioni contestuali, sull'ambiente e la sua qualità, evitando di finalizzare la lettura al solo atto di comprensione.

Esistono diversi modi di leggere e uno di questi può essere finalizzato al solo piacere: esso è molto poco diffuso poiché la maggior parte degli individui sanno leggere ma non scorgono nella lettura una grande utilità, «se non per acquisire informazioni specifiche a cui sono interessati o come mezzo per ammazzare il tempo con uno svago banale» (Detti, 2002, p. 9).

Al contrario, il provare piacere mentre si legge è ciò che rende un lettore abituale ed esperto (Blezza Picherle, 2015).

3. La lettura come attività ludica

Oltre che essere atto di comprensione ed esperienza emotiva, si deve ricordare che la lettura assume anche la connotazione di attività libera e volontaria; pertanto, essa deve essere sostenuta da consapevolezza: se nel processo di elaborazione cognitiva la consapevolezza riguarda l'aver capito il testo e averne una rappresentazione mentale, nel processo di valutazione, la consapevolezza si riferisce al grado di piacere e all'interesse provati (Levorato, 2000).

Per questo motivo, è importante che in qualsiasi situazione l'attività del leggere assumi una dimensione di libertà: «creare, accanto ai necessari momenti di lavoro linguistico sul testo, degli ambienti e delle occasioni di lettura libera e autofinalizzata, per svincolare il libro da ogni tipo di obbligo» (Piras, 2010, p. 36), permetterebbe di avvicinare la dimensione cognitiva a quella emotiva. Ad esempio, leggere e avvicinare i bambini ai libri illustrati permette loro di approcciarsi progressivamente alla lingua scritta, motivando allo stesso tempo un rapporto positivo con la lettura e la scrittura (MIUR, 2012).

Libertà, gratuità e volontarietà sono delle caratteristiche che rendono la lettura un atto ludico, che purtroppo spesso viene considerato di secondaria importanza. Leggere, infatti, non deve mai presentarsi come un dovere ma come una scelta libera da parte dell'individuo nel momento in cui ne sente il desiderio o la necessità; solo così possono derivare moltissimi benefici, come l'apprendimento della lingua, la conoscenza del mondo e, soprattutto, la crescita personale e interiore (Borriello, 2016).

Nei primi anni della loro vita, i bambini associano i libri all'esplorazione, al gioco e al piacere. Successivamente, i testi scritti diventano degli strumenti per l'apprendimento e lo sviluppo di competenze; in quest'ottica, la dimensione ludica della lettura si perde (Borriello, 2016). Come afferma però lo scrittore Daniel Pennac, se il piacere di leggere sembra essere andato perduto, in realtà non è andato molto lontano ed è facile da ritrovare (Pennac, 2015), vedendo la narrazione come un'occasione per giocare ed esplorare il testo sotto un diverso punto di vista, creando così un piacere profondo.

Anche se a prima vista il gioco e la lettura possono apparire due concetti e due attività separate, in realtà sono molto simili e vicini. Il gioco è importantissimo per un bambino e ha una valenza educativa notevole: attraverso l'attività ludica egli fa delle esperienze e si prepara ad affrontare la realtà della vita di tutti i giorni e le sue difficoltà. Avvicinarsi a un testo con un atteggiamento ludico e libero permette di entrare «*dentro il testo*» (Blezza Picherle, 2015 p. 163): il lettore è condotto all'interno della storia ed è sollecitato a esplorarla sempre più profondamente.

La dimensione ludica della lettura non deve essere confusa con la dimensione ludiforme: quest'ultima significa semplicemente proporre un'attività in modo giocoso mentre la prima implica il raggiungimento di uno scopo e il mantenimento dei caratteri di libertà, piacevolezza e gratificazione.

La lettura si rivela così essere un'azione divertente, improduttiva, auto-appagante e autogratificante; se, da un lato, leggere richiede concentrazione, partecipazione e serietà, dall'altro lato stimola la motivazione, la libertà e la ludicità (Manini, 1999).

Inoltre, la dimensione libera, ludica, e flessibile (negli obiettivi, nei ruoli e nei percorsi) della lettura permette anche di evitare di avvicinarsi all'imperativo a cui lo scrittore Daniel Pennac sottolinea di fare molta attenzione. Egli evidenzia appunto più volte che il verbo leggere non tollera l'imperativo, aspetto che condivide con altri verbi come 'amare' o 'sognare'. Leggere non è quindi un obbligo ma piuttosto un diritto, a cui tutti devono poter accedere. Questo diritto, per essere tale, deve essere accompagnato da alcuni accorgimenti che l'autore citato individua, ad esempio, nella libertà di leggere qualsiasi cosa e in qualsiasi luogo, di non finire o rileggere un libro quando ne si sente l'esigenza o ancora di farsi totalmente travolgere dalla storia che si sta leggendo, anche se ciò implica l'estraniamento dal mondo reale (Pennac, 2015).

Bisogna però affermare che la scoperta e la rivalutazione della lettura come gioco sono delle conquiste piuttosto recenti. Queste hanno in parte superato l'idea della lettura intesa solo come dovere o sacrificio, ma senza sconfiggerla del tutto. Ciò che conta non è distruggere del tutto la componente del dovere a favore di quella del piacere, ma cercare di conciliarle, riconoscendo all'atto del leggere una dimensione di libertà, gioco e intrattenimento (Piras, 2010).

4. L'importanza della lettura per lo sviluppo delle competenze

Per dimostrare quanto la lettura possa rappresentare una ricchezza per un paese, si possono prendere in esame diversi studi, i quali hanno documentato che il numero di lettori abituali in un paese favorisce la crescita del PIL. Alcuni ricercatori dell'Università di Bologna e del Piemonte orientale hanno messo in evidenza il nesso tra lettura e sviluppo economico-sociale (Redazione Cultura, 2019). Esiste infatti una correlazione positiva tra la lettura di libri e lo sviluppo culturale, civile, sociale ed economico: i paesi e le regioni con un'alta percentuale di lettori registrano un alto tasso di produttività e un reddito pro capite più alto (Laterza, 2012). Per giungere a tale risultato, i ricercatori hanno analizzato i dati regionali dal 1995 al 2016: questi evidenziano un legame tra la produttività del paese e gli indici di lettura. Tra le conclusioni della ricerca vi è l'importanza dell'investimento nella promozione della lettura nelle zone con tassi di lettura più bassi, per favorire la crescita generale del Paese (Redazione Cultura, 2019).

Sempre a livello di ricerca, anche le indagini OCSE PISA¹ sono un esempio da considerare. Esse valutano le conoscenze degli studenti in Matematica, Lettura e Scienze, e la loro capacità di trasferire tali conoscenze ad ambiti extrascolastici. In questo modo si può misurare il raggiungimento delle competenze minime di *literacy*, riguardanti specialmente la lettura, la comprensione del testo e della matematica di base. In generale, le competenze relative alla lettura (che servono per effettuarla e che si sviluppano con essa) sono trasversali e vengono utilizzate dagli individui anche durante altre attività quotidiane, durante tutto il corso della loro vita. Si tratta di conoscenze e competenze che riguardano l'atto di leggere e la comprensione del testo che, insieme alle competenze di matematica, sono considerate fondamentali «per creare, riconoscere e sviluppare per sé e insieme agli altri le possibilità di apprendimento durante tutto il corso della vita» (Maia, 2018, p. 156). È anche vero però che la sola acquisizione di competenze necessarie per leggere non rende per forza l'individuo un lettore (Savioli, Vannucchi, 2021).

A rendere rilevante la lettura in una società vi è anche la possibilità che questa offre nello sviluppare moltissime abilità, conoscenze e competenze che consentono all'individuo non solo di diventare un lettore abituale ma anche di riutilizzarle nella sua quotidianità e in contesti

¹ PISA (*Programme for International Student Assessment*) è un programma internazionale promosso dall'OCSE che si prefigge di valutare le competenze maturate dagli alunni di 15 anni nella comprensione della Lettura, della Matematica e delle Scienze.

diversi: è noto infatti che lo sviluppo delle abilità di lettura in età precoce è importante non solo nel momento in cui il bambino va a scuola ma anche in tutti gli altri momenti della sua vita (Martins, Marques, 2010). La lettura permette di ampliare le conoscenze del mondo, di migliorare le competenze linguistiche, cognitive, emotive ed espressive, di sviluppare il pensiero critico e di sviluppare il piacere di leggere. Oltre che far semplicemente vivere delle emozioni, la lettura riesce anche a favorire lo sviluppo emotivo. Quest'ultimo si manifesta nel momento in cui l'individuo è in grado di «*distinguere correttamente le diverse emozioni, in sé e negli altri, sia per quanto riguarda la qualità del vissuto emotivo (la tristezza, la malinconia, la nostalgia, il dolore si assomigliano, per la tonalità negativa, ma hanno anche sfumature diverse), sia per le manifestazioni esteriori che accompagnano un'emozione (l'espressione del viso, i gesti, la voce, ecc.)*» (Petter, 2007, p. 43). Oltre a ciò, significa riuscire anche a controllare e tenere confinate le proprie emozioni, senza che queste incidano su altre persone o sfocino in comportamenti eccessivi (Petter, 2007). Le azioni, i pensieri e le emozioni dei personaggi dei libri, permettono ai lettori di imparare a conoscere se stessi e il mondo: immedesimarsi con questi mentre si legge, rende la lettura uno strumento valido per acquisire una buona competenza emotiva. Importantissimo in questo caso è il ruolo degli educatori, soprattutto dei genitori (in particolare della madre), con i quali si costruisce e si consolida un rapporto affettivo che rende la lettura un momento piacevole. In quest'ottica, la lettura diventa uno strumento fondamentale per imparare a riconoscere e gestire le emozioni, costruire la propria personalità e sviluppare la competenza sociale ed emotiva: essere un lettore permette di beneficiare di questi vantaggi e diventare soggetti emotivamente consapevoli (Borriello, 2016).

Le competenze cognitive, emotive e trasversali sopracitate sono necessarie per poter leggere autonomamente, comprendere, analizzare quanto letto e goderne; sono competenze altresì fondamentali per la vita di tutti i giorni di tutti gli individui, non solo nel momento di lettura di un libro. Tutte queste abilità servono da base per poi sviluppare e lavorare sull'aspetto motivazionale e sul piacere, che sono le mete finali da raggiungere. Solo così si può parlare di sviluppo dell'identità del lettore, non solo in contesto scolastico ma anche in quello extrascolastico e quotidiano.

Per affermare ancora il rilievo della lettura e di tutto ciò che questa implica (a livello cognitivo, emotivo e delle competenze) in una società, si possono citare alcuni documenti legislativi e ministeriali in cui si può trovare una conferma di quanto reso noto finora.

Già nei Programmi didattici per la scuola primaria, emanati con il Decreto del Presidente della Repubblica il 12 febbraio 1985, si affermava che il 'saper leggere' significava saper ricercare, raccogliere e capire il significato delle informazioni individuate nei testi scritti (DPR n. 104, 1985). Stessa affermazione troviamo ancora nelle Indicazioni Nazionali per il Curricolo, pubblicate nel 2012, dunque quasi trent'anni dopo: «leggere è essenziale per il reperimento delle informazioni, per ampliare le proprie conoscenze, per ottenere risposte significative» (MIUR, 2012, p. 37). Pertanto, lavorare sulla comprensione di testi è un esercizio fondamentale, ed è ciò di cui si occupa prevalentemente la scuola. Infatti, le Indicazioni Nazionali per il curriculum sottolineano che, tra i traguardi da raggiungere (al termine della scuola primaria), vi sono «ascolta[re] e comprende[re] testi orali «diretti» o «trasmessi» dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo» (MIUR, 2012, p. 40), «legge[re] e comprende[re] testi di vario tipo, continui e non continui, individua[re] il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi» (MIUR, 2012, p. 40) e «legge[re] testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma e formula[re] su di essi giudizi personali» (MIUR, 2012, p. 40).

Anche successivamente, questi aspetti rimangono invariati: tra le otto competenze-chiave per l'apprendimento permanente individuate e pubblicate dal Consiglio dell'Unione Europea il 22 maggio 2018 vi è la competenza alfabetica funzionale, la quale «indica la capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni, in forma sia orale sia scritta, utilizzando materiali visivi, sonori e digitali attingendo a varie discipline e contesti. [...] Tale competenza comprende la conoscenza della lettura e della scrittura e una buona comprensione delle informazioni scritte» (Consiglio UE, 2018, p. C 189/8). In tale definizione rientrano sia le abilità e le conoscenze per leggere sia la capacità di comprensione delle informazioni scritte.

Come è già stato affermato, però, la comprensione e le competenze cognitive non sono l'unico aspetto da considerare: il documento del 1985 rappresenta già una svolta importante perché per la prima volta in un testo ministeriale si suggerisce di «accendere interessi idonei a far emergere il bisogno e il piacere della lettura» (Blezza Picherle, 2015, p. 60): già quasi

quarant'anni fa vi era la consapevolezza che lettura e piacere dovevano in qualche modo essere collegati e non indipendenti l'uno dall'altro. Anche in tempi più recenti ritroviamo questo aspetto: è importante favorire l'incontro e la lettura di libri illustrati, per riuscire a motivare e favorire un rapporto emotivo positivo con la lettura e il libro (MIUR, 2012). Sia nel documento del 1985 che nelle attuali Indicazioni Nazionali si afferma che la scuola deve considerare la dimensione affettiva oltre che a quella cognitiva, promuovendo dei momenti di lettura personale e spontanea, legata a un bisogno emotivo insito in qualsiasi persona.

5. Percorsi di educazione alla lettura

In accordo con i traguardi di competenza espressi dai documenti ministeriali e legislativi, si comprende l'importanza di attivare percorsi di educazione alla lettura che considerino sia gli aspetti cognitivi sia quelli affettivi ed emotivi, senza dimenticare il piacere della lettura.

La competenza di lettura deve essere sviluppata nel corso della formazione dell'individuo, quindi a partire dalla prima infanzia. Si può immaginare come sia soprattutto (ma non solo) la scuola ad occuparsi dell'alfabetizzazione dei bambini e dell'apprendimento delle abilità di lettura, considerate «uno dei principali obiettivi della scuola di base» (Gherardi, 1999, p. 90). Uno degli obiettivi che si pone la scuola è proprio quello di assicurare una buona competenza nella lingua scritta, che comprende sia la lettura che la scrittura (DPR n. 104, 1985).

Proporre la lettura già nella prima infanzia è ritenuta «un'attività promettente per la formazione di un futuro lettore» (Cardarello, 1999, p. 49), perché incoraggia lo sviluppo di competenze linguistiche e cognitive e crea atteggiamenti positivi nei confronti della lettura. Se si pensa ai bambini di tre-cinque anni, che ancora non sanno leggere autonomamente, essi si avvicinano comunque spesso ai libri: per loro il libro è oggetto di gioco, di fascino, di condivisione (a volte anche di contesa) e soprattutto è anche un momento di magia. Oltre ai libri, i bambini si avvicinano alla lingua scritta anche attraverso altri oggetti quali giornali, volantini, lettere, insegne o manifesti, che vengono osservati e manipolati in modo diretto o recepiti in modo indiretto, attraverso la mediazione di genitori, fratelli o amici più grandi (Boudabouz, Reghiss, 2015). Inizialmente, infatti, il bambino è solo un lettore passivo, in quanto è l'adulto a leggere a voce alta per lui. È importante iniziare a farlo già dai suoi primi mesi di vita, in quanto egli apprende per imitazione: vedere un adulto che presta attenzione ai libri e che legge con piacere è uno stimolo cognitivo forte, «che è tanto più efficace quanto

più è collegato a esperienze emotive positive» (Gherardi, 2014, p. 203). I bambini che vivono in un contesto ricco di libri, albi illustrati, riviste e giornali hanno uno sviluppo del linguaggio migliore e imparano a leggere prima e con meno difficoltà degli altri. Leggere ai bambini già in età prescolare ha dei valori educativi importanti: in primo luogo essa sostiene e promuove la condivisione e la comunicazione con gli adulti (soprattutto con i genitori e in un secondo momento con insegnanti o altri educatori). In secondo luogo, è «promettente per la formazione di un futuro lettore, sia per la creazione di atteggiamenti ed aspettative positivi, sia perché solleciterebbe, senza forzature, importanti competenze linguistiche e cognitive funzionali al futuro lettore» (Cardarello, 1999, pag. 49). Pertanto, questa pratica permette loro di avere una maggiore facilità nell'apprendimento della lettura e della scrittura: infatti, per quanto riguarda l'alfabetizzazione, la lettura a voce alta stimola nel bambino «l'acquisizione di competenze linguistiche ed espressive come le convenzioni tra grafemi-suoni, parole e significati e schemi di costruzione del pensiero da comunicare» (Gherardi, 2014, p. 209). Allo stesso tempo, permette di comprendere com'è realizzato uno schema narrativo e come si struttura un discorso. La lettura a voce alta sviluppa anche una positiva abitudine all'ascolto, spesso sottovalutata: infatti, spesso, nei bambini, i tempi di ascolto sono molto bassi, a causa forse dei ritmi frenetici che li accompagnano oggi nella quotidianità; leggere loro delle storie permette di rafforzare e ampliare questi tempi di attenzione. La lettura a viva voce promuove non solo lo sviluppo del linguaggio, permettendo ad esempio di riconoscere le lettere e successivamente le parole o le parti di una storia, ma anche lo sviluppo della competenza semantica, lessicale ed emotiva e dei processi di memoria e di comprensione (Borriello, 2016). Emerge in questo modo l'interazione tra la componente cognitiva e quella affettiva.

Solitamente, la capacità di riconoscere, decifrare e assemblare i segni grafici, le parole o persino un messaggio si mostra disgiunta dal gusto di leggere, dal coinvolgimento emotivo o dal piacere di immergersi in un altro mondo (Boudabouz, Reghiss, 2015). Al contrario, però, i libri sono un ottimo strumento che permettono, in qualche modo, di fare pratica con i sentimenti, sottolineando, ancora una volta, l'interazione tra cognizione ed emotività. Leggere e identificarsi con un personaggio significa anche condividere le sue emozioni ma in un contesto sicuro, che permette all'individuo di prendere in parte conoscenza dell'emozione e riuscire successivamente ad affrontarla nella vita reale (Petter, 2007): ad esempio, vivere una forte paura durante l'ascolto o la lettura di un brano può costituire una sorta di «vaccinazione» (Petter, 2007, p. 44) per poter poi fronteggiare delle paure, senza timore, anche nella realtà.

Inoltre, nel mondo reale dominano le «emozioni shock» (Blezza Picherle, 2015, p. 70): si tratta di emozioni forti, energiche ma di breve durata, che invadono e colpiscono la persona. Al contrario, un libro permette di vivere anche delle «*emozioni deboli e delicate*» (Blezza Picherle, 2015, p. 71), che permangono invece per tempi più distesi. In questo modo, potendovisi soffermare per tutto il tempo necessario, si riescono a scoprire emozioni quali la dolcezza, la gentilezza o lo stupore che, altrimenti, sarebbero difficili da provare.

Dal momento che la meta finale è formare lettori motivati, abituali e competenti, e far sì che l'individuo sviluppi un atteggiamento attivo ed esplorativo, consolidi competenze critico-interpretative (nell'analisi e nella comprensione) e sia pervaso da stati emotivi positivi durante tutta l'esperienza, l'approccio che permette di giungervi è «*pensare la lettura come un piacere*» (Caronia, 1999, p. 144). Leggere per piacere è un obiettivo molto alto, che solitamente si pongono gli adulti, ma che è bene perseguano anche già i bambini: in questo senso, leggere diventa un'attività bella e arricchente che permette di conoscere, crescere, immaginare e riflettere. Oltre alla presenza delle condizioni contestuali adeguate, il piacere di leggere è influenzato anche dall'atteggiamento del singolo nei confronti della lettura in presenza di terze persone: leggere con entusiasmo, stimolare curiosità e interesse, ma soprattutto l'aver vissuto in prima persona il cosiddetto «piacere forte e profondo» (Piras, 2010, p. 37) permette di trasmetterlo ad altri lettori. Già quando il bambino è molto piccolo ciò può avvenire: semplicemente ascoltando l'adulto che legge, egli è toccato sul piano emotivo ed entra in una «condizione di condivisione del piacere di leggere» (Gherardi, 1999, p. 98). Paradossalmente, però, diversi studi di sociologia inerenti alle abitudini di lettura dimostrano che gli studenti raramente leggono per piacere, svago o per soddisfare una propria curiosità; sono piuttosto occupati con letture 'obbligatorie' e richieste dagli adulti. Al contrario, la letteratura e la narrativa aiuterebbero l'individuo a sviluppare un'identità personale e sociale (Martins, Marques, 2010).

È per questo motivo che un percorso di educazione alla lettura che consideri sia la componente cognitiva che quella emotiva e che coinvolga uno o più individui in modo attivo (o indiretto), permette uno sviluppo a livello cognitivo, affettivo, emotivo e sociale, senza dimenticare il piacere e la motivazione della lettura.

CAPITOLO II: LA SITUAZIONE ITALIANA ODIERNA

«In Italia la lettura è in crisi e strutturalmente debole da molto tempo ormai, nel senso che essa non è mai diventata una pratica radicata, una consuetudine, un *habitus* mentale tra gli adulti, e neppure tra la maggior parte dei giovani».

(Blezza Picherle S., 2015)

La figura del lettore in Italia ha particolari caratteristiche che cambiano in base al sesso, all'età, alla provenienza e al *background*, ma anche in relazione a che cosa e quando legge.

Considerando la popolazione italiana, con una particolare attenzione alla sua componente giovane (bambini e i ragazzi di età compresa tra i sei e i diciotto anni), nel corso degli anni le abitudini e le modalità di lettura sono rimaste invariate per certi aspetti, mentre per altri sono variate. A dimostrarlo, i risultati delle indagini Istat, PIRLS e OCSE PISA in quanto testimonianza oggettiva: chi legge, quanto legge, quali competenze ha, in quali zone della penisola si legge maggiormente, la trasformazione della lettura, sono tutti dati ricavabili da queste ricerche.

Anche le prove nazionali INVALSI, effettuate in diversi ordini e gradi di scuola, offrono dei dati interessanti, questa volta in merito alla lettura e alle relative competenze possedute. Come per i dati Istat e PISA, si rilevano delle differenze, soprattutto a livello regionale e in relazione al genere.

La situazione della Valle d'Aosta presenta, inoltre, una sua specificità, che viene presentata e discussa sulla base della lettura dei dati ad essa riferibili.

1. Lo scenario italiano rispetto all'importanza della lettura: chi è il lettore

Se si osserva l'Italia con uno sguardo generale, gli italiani sono un popolo che nel tempo libero legge poco o addirittura non legge. Da un punto di vista concettuale, come riscontrato nel vocabolario *online* della Treccani, il lettore è una persona che legge, che prende in lettura un'opera determinata, e alla quale spesso l'autore si rivolge nella prefazione o nel corso dell'opera. Se si considera invece, citando l'Istat (il cui acronimo significa Istituto Nazionale di Statistica), il lettore come colui che ha letto, nel suo tempo libero, almeno un libro senza che

questo fosse legato a motivi di lavoro o di studio nell'ultimo anno ma per puro piacere o per passione, nel nostro paese la lettura non è mai stata una pratica consolidata o una consuetudine, quanto piuttosto un'abitudine di pochi o un «fenomeno di consumismo» (Bleza Picherle, 2015, p. 20), legata alla vendita di dei cosiddetti *best-seller* comprati e letti saltuariamente. Inoltre, leggere un solo libro nell'arco di un anno non è sufficiente per poter affermare di essere un lettore abituale e di avere un rapporto stabile coi libri (Solimene, 2010). Tale definizione di lettore è considerata infatti riduttiva dall'autrice Silvia Bleza Picherle, se confrontata con la categorizzazione francese che invece considera un lettore «chi ne legge almeno due o tre all'anno» (Bleza Picherle, 2015, p. 19).

Sempre l'Istat individua due categorie di lettore: il lettore debole, che ha letto al massimo tre libri in un anno e il lettore forte, che ha letto dodici o più libri nell'ultimo anno (Bleza Picherle, 2015). Si può infine aggiungere un'ulteriore categoria, quella dei lettori morbidi, che «leggono per lo più manuali (libri di cucina, viaggio, hobby, medicina, salute, ecc.) e dichiarano di non sentirsi dei veri lettori» (Bleza Picherle, 2015, p. 20). In Italia i lettori forti sono ben pochi, anche se si deve sottolineare positivamente che la maggioranza di questi rientra nella fascia tra gli undici e i quattordici anni. I lettori deboli, invece, rappresentano una percentuale consistente tra i lettori, anche se leggono raramente libri di letteratura e saggi (Bleza Picherle, 2015).

Alle due categorie sopracitate se ne può aggiungere un'altra, che può essere collocata in mezzo alle due precedenti: sta crescendo infatti il numero di lettori «morbidi» (Bleza Picherle, 2015, p. 20) o «inconsapevoli» (Solimene, 2010, p. 14): questi dichiarano di non sentirsi dei veri lettori ma di aver letto comunque alcuni tipi di libri, come guide turistiche, libri di cucina, di viaggio o legati a *hobby*.

All'interno del popolo italiano sono da considerare infine anche i 'non lettori': una frazione molto alta della popolazione, circa un terzo, non ha rapporti coi libri mentre quasi un quinto della popolazione non legge assolutamente nulla, neanche i quotidiani. Tra questi, la maggioranza sono uomini e risiedono nell'Italia meridionale. Le motivazioni indicate da questi sono soprattutto la mancanza o addirittura la perdita di tempo, la noia e il disinteresse. Quest'ultima motivazione emerge anche tra i giovani: ben il 43% di ragazzi non lettori che hanno undici-quattordici anni afferma che la lettura è noiosa e poco appassionante (Solimene, 2010).

Considerando, invece, la popolazione dai sei anni in su (età in cui si inizia ad avvicinarsi alla lettura in modo indipendente perché si impara a leggere) circa il 40% è un lettore. Tra questi, la maggioranza sono le donne. È importante comunque sottolineare che fino agli anni Settanta erano di più gli uomini a leggere, in quanto maggiormente istruiti rispetto alle donne. A partire da quegli anni, però, la percentuale femminile che legge abitualmente è salita ed è divenuta più elevata rispetto alla percentuale maschile, tranne per qualche rara eccezione, ad esempio oltre i settantacinque anni di età, dove la situazione si inverte, oppure tra i bambini piccoli, dove vi è equilibrio tra i due sessi (Solimene, 2010).

Se si allarga invece il concetto di lettura e si considerano anche i 'lettori morbidi', così come i lettori di riviste, la percentuale cresce notevolmente e coloro che leggono sono circa l'80% degli italiani (Solimene, 2010).

Nella tesi di ricerca si è deciso però tralasciare la lettura di giornali o quotidiani e considerare solo il supporto 'libro', anche se di fatto le abilità e competenze messe in atto sono generalmente le medesime.

Prendendo in considerazione l'intera popolazione di lettori nello Stato italiano, consultando l'indagine Istat riferita all'anno 2019, in generale il lettore medio ha le seguenti caratteristiche: è una donna, vive in un centro urbano nel Nord Italia e ha raggiunto un titolo di scuola superiore o universitario. Inoltre, solitamente è un individuo che dispone di notevoli risorse economiche e culturali e un elevato status sociale (Solimene, 2010). Un altro fattore da considerare dell'essere un lettore abituale è il contesto in cui egli vive: vi sono differenze non solo, come è già stato evidenziato, a livello geografico, ma anche in base al contesto familiare. I bambini e i ragazzi che hanno entrambi i genitori lettori sono a loro volta dei lettori favoriti: statisticamente, leggono più dei tre quarti dei ragazzi che hanno madre e padre con tale passione mentre la percentuale di ragazzi che hanno i genitori non lettori ma che ciononostante leggono, è molto più bassa (circa 35%, che è comunque notevole).

Se si volesse fare infine un breve paragone con un'altra realtà, ad esempio quella degli Stati Uniti d'America, la situazione si presenta in parte simile: ad essere abbastanza alta è la percentuale di bambini e ragazzi lettori e ciò è correlato alla diffusione della lettura ad alta voce, considerata un'attività piacevole da svolgere soprattutto tra genitori e i propri figli. Inoltre, un altro fattore che contribuisce all'alto tasso di lettori giovani è il possesso dei libri a casa: i bambini che leggono maggiormente hanno in media in casa più del doppio dei libri che hanno invece a disposizione i lettori occasionali (Nobili, 2017).

2. I dati Istat

Per effettuare un'analisi più nel dettaglio sono stati presi innanzitutto in considerazione i risultati delle indagini Istat relative al periodo dal 2017 al 2022. In alcuni casi, per effettuare confronti o mettere in evidenza l'evoluzione dei dati, sono state raccolte delle informazioni anche dai documenti relativi agli anni 2010, 2011, 2012 e 2015.

L'Istat è un ente pubblico che dal 1926 si occupa di produrre statistiche, analisi e previsioni riguardanti l'Italia, permettendo così ai cittadini di conoscere la situazione economica, culturale, demografica, ambientale e sociale del proprio paese. A rendere possibili le indagini sono proprio i cittadini italiani, rispondendo a questionari o interviste proposti regolarmente dall'istituto stesso.

In generale, le indagini Istat riguardanti la lettura rientrano nella sezione 'aspetti della vita quotidiana' e nello specifico in 'cultura, socialità e attività del tempo libero'. La prima indagine sulla lettura risale al 1957, anno a partire dal quale ci sono state diverse successive occasioni di ricerca sull'argomento. I questionari che vengono proposti fanno sempre riferimento ai dodici mesi precedenti e sono rivolti a persone comuni ma anche a editori o altri enti, in base all'ambito e alla domanda di ricerca. Per quanto riguarda la lettura, i quesiti riguardano, ad esempio, il numero di libri posseduti, prodotti e/o letti, la tipologia di opera prodotta o consultata, la frequenza di lettura o ancora le motivazioni per cui si decide di leggere.

Tutti i risultati vengono successivamente inseriti all'interno di un documento riassuntivo. In questo modo si riesce a mettere in evidenza, nel corso degli anni, l'andamento percentuale dei lettori, eventuali differenze relative al genere, all'età o alla zona di provenienza o ancora la correlazione con il titolo di studio.

In particolare, il lavoro di tesi si concentra sulla parte relativa alla sola lettura dei libri, senza considerarne la pubblicazione o la vendita. Inoltre, i lettori a cui si fa riferimento sono sempre le persone con più di sei anni che affermano di aver letto almeno un libro nei dodici mesi precedenti l'intervista, con una motivazione non strettamente scolastica o professionale.

Nel corso degli ultimi decenni, i dati relativi alla lettura e ai lettori sono mutati (fig. 3): a partire dal 2000, quando la quota di lettori era di 39,1%, l'andamento è stato crescente fino ad arrivare, nel 2010, a un massimo del 46,8%, per poi ridiscendere nel 2016 allo stesso livello del 2001 (40,6%). Successivamente, la percentuale di lettori è rimasta stabile fino al 2019, è leggermente cresciuta nel 2020 per poi riscendere nel 2022 a un livello mai registrato negli

ultimi vent'anni, pari a 39,3%. La crescita e la diminuzione delle percentuali è legato a diversi aspetti, ad esempio il contesto e le condizioni di vita generali nazionali. Anche se nel 2022 si nota un'evidente diminuzione dei lettori rispetto alle percentuali degli anni precedenti, si può osservare che le quote sono sempre inferiori al 50% e generalmente basse, fatta eccezione per alcuni anni, come nel 2010 o 2012. Il grafico permette inoltre di affermare che la maggioranza dei lettori si definiscono 'deboli' mentre solo una piccola percentuale compresa tra il 4,7% e il 7,1% degli italiani si definisce un 'lettore forte'.

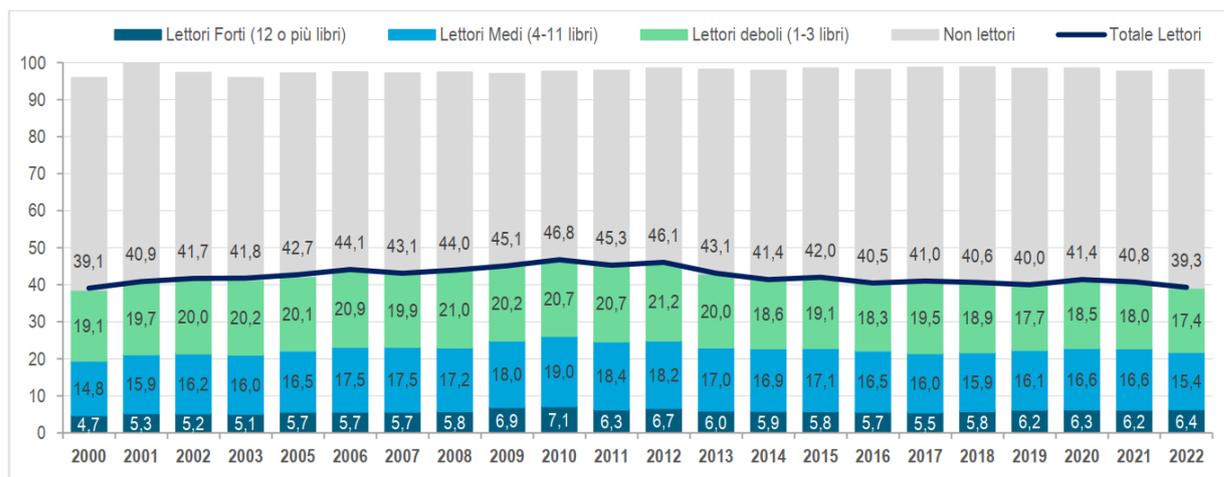


Fig. 3 – Persone di sei anni e più per abitudine alla lettura di libri per motivi non strettamente scolastici o professionali nei dodici mesi precedenti l'intervista e numero di libri letti. Anni 2000-2022, valori percentuali (Istat, *Letture di libri e fruizione delle biblioteche – anno 2022*, 18 Maggio 2023, p. 2)

In generale, come già affermato, sono i ragazzi dagli undici ai quattordici anni i lettori più costanti; in particolare sono le lettrici, poiché la percentuale femminile è più alta di quella maschile, a prescindere dalla fascia di età, salvo rarissime eccezioni. Un altro aspetto da considerare è infatti il forte divario di genere che esiste in particolar modo a partire dalla fine dagli anni Ottanta. Attraverso un confronto tra grafici che esaminano tale aspetto, si può notare in modo evidente la differenza di percentuali tra lettori e lettrici: queste ultime sono sempre in maggioranza rispetto ai primi. Per sottolineare ancora di più tale aspetto e mettere in evidenza la sua costanza nel tempo, è stato fatto un confronto tra i dati di anni recenti, il 2021 (fig. 4) e il 2017 (fig. 5) ma anche di indagini Istat più indietro nel tempo, precisamente quella del 2010 (fig. 6). Le illustrazioni seguono questo ordine, andando a ritroso nel tempo.

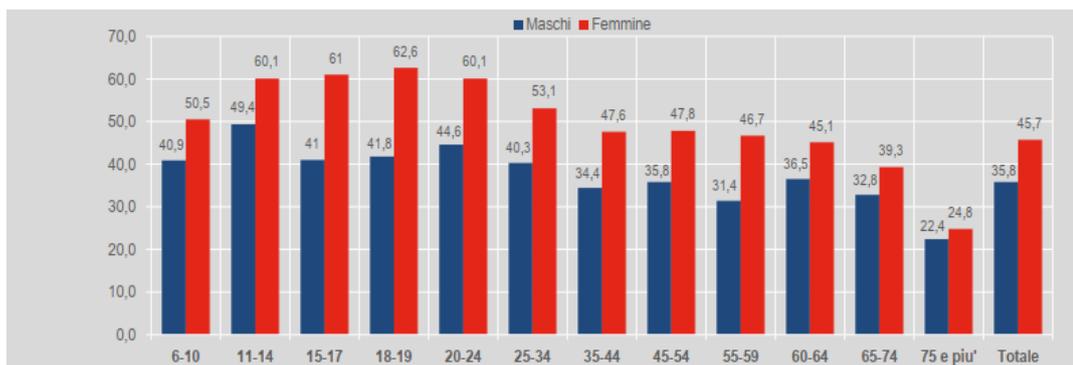


Fig. 4 – Persone di sei anni e più che hanno letto almeno un libro per motivi non strettamente scolastici/professionali nei dodici mesi precedenti l'intervista divisi per genere e classe d'età. Anno 2021, valori percentuali. (Istat, Produzione e lettura di libri in Italia – anno 2021, 7 Dicembre 2022, p. 9)

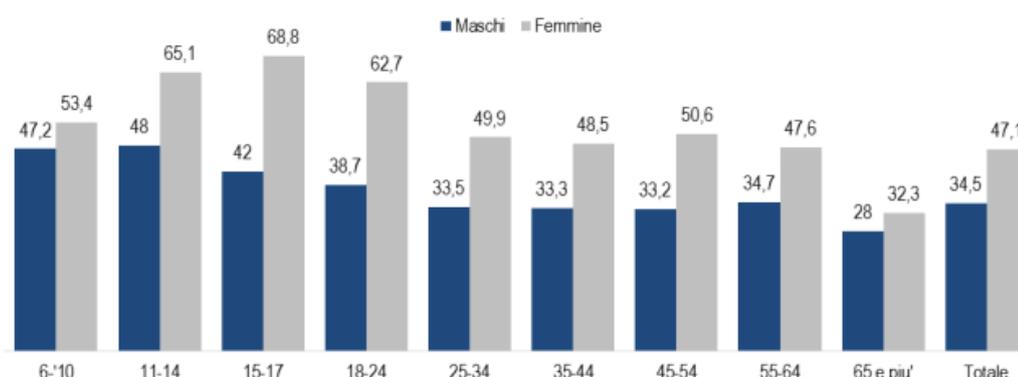


Fig. 5 – Persone di sei anni e più che hanno letto almeno un libro per motivi non strettamente scolastici/professionali nei dodici mesi precedenti l'intervista per sesso e classe d'età. Anno 2017, per cento persone di sei anni e più dello stesso sesso e della stessa classe di età (Istat, Produzione e lettura di libri in Italia – anno 2017, 27 Dicembre 2018, p. 13)

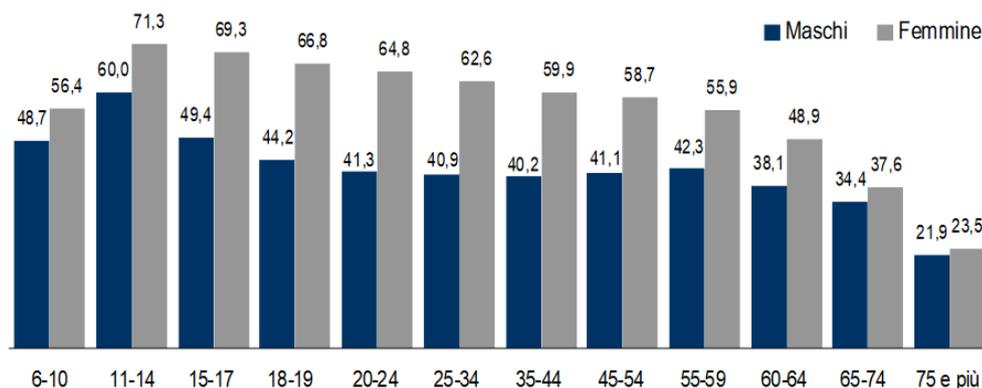


Fig. 6 – Persone di sei anni e più che hanno letto almeno un libro nel tempo libero nei dodici mesi precedenti l'intervista per sesso e classe d'età. Anno 2010, per cento persone di sei anni e più dello stesso sesso e classe di età (Istat, La lettura di libri in Italia – anno 2010, 11 Maggio 2011, p. 2)

In tutti i grafici si evidenzia il fatto che le percentuali femminili sono sempre superiori a quelle maschili, qualunque sia la fascia d'età considerata. La differenza tra le due percentuali all'interno di una stessa fascia d'età è sempre piuttosto ampia, fatta eccezione per quella dei

settantacinque anni e più, dove invece la discrepanza tra le due percentuali (ove presenti) non supera il 2,5%. Considerando solo le varie fasce d'età, indipendentemente dal genere, in tutti e tre gli anni osservati i valori percentuali più alti si registrano nei ragazzi tra gli undici e i diciassette anni.

Un altro divario da esaminare riguarda il luogo geografico di residenza: coloro che abitano nelle regioni del Nord Italia mantengono il primato in termini di abitudine alla lettura; segue poi il Centro Italia e infine il Sud della penisola. La Sardegna rappresenta invece un caso particolare: anche se geograficamente fa parte del Sud Italia, essa presenta una situazione più simile al Nord del paese. A confermare ciò, si possono citare i dati emersi nell'ultima indagine del 2021, in cui emerge che ha letto almeno un libro il 48,0% delle persone residenti nel Nord-ovest, il 46,3% di quelle del Nord-est e il 44,4% di chi vive al Centro. Al Sud la quota di lettori è pari al 29,5% mentre nelle Isole la realtà è molto differenziata tra Sicilia (27,4%) e Sardegna (42,6%). Risultati molto simili erano già stati osservati quattro anni prima, quando gli abitanti del Nord-est e Nord-ovest contavano rispettivamente il 49,0% e il 48,0% dei lettori, il Centro il 44,5% e il Sud solo il 28,3%. Già nel 2017 nelle due Isole italiane la realtà era molto distinta: si passa dal 25,8% della Sicilia al 44,5% della Sardegna. Le regioni con i dati migliori sono quelle del Nord Italia; quelle invece con i dati maggiormente preoccupanti sono nel Sud Italia. In particolare sono le Province Autonome di Trento e Bolzano, il Friuli-Venezia-Giulia e la Liguria ad avere le percentuali più elevate, comprese tra il 54,20% e il 48,93% (fig. 7).

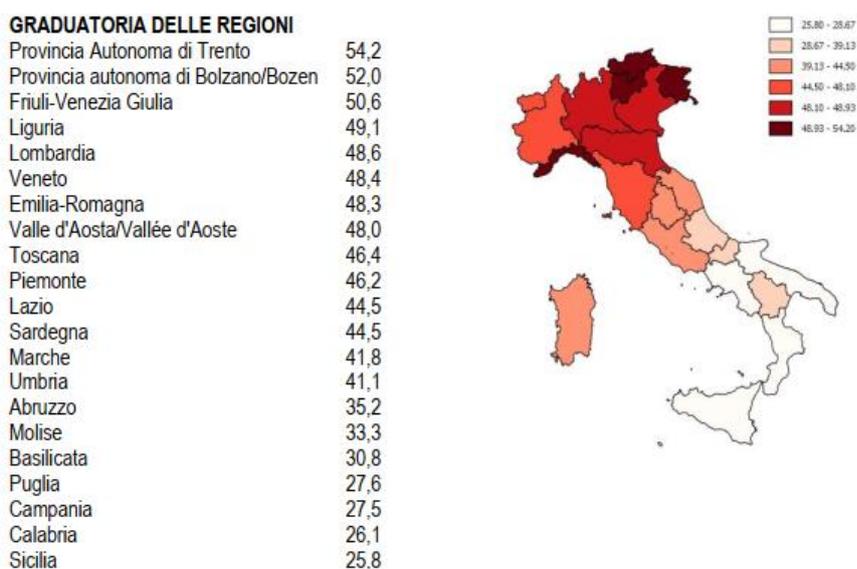


Fig. 7 – Persone di sei anni e più che hanno letto almeno un libro per motivi non strettamente scolastici per regione. Graduatoria delle regioni. Anno 2017, per cento persone di sei anni e più della stessa regione (Istat, *Produzione e lettura di libri in Italia – anno 2017*, 27 Dicembre 2018, p. 14)

Un ultimo aspetto da considerare è l'influenza dell'ambiente familiare. I genitori che hanno l'abitudine di leggere libri incoraggiano la predisposizione alla lettura anche dei figli.

Negli anni dal 2017 al 2021, come anche in quelli precedenti, sono favoriti i bambini e i ragazzi tra i sei e i diciotto anni che hanno sia la madre che il padre lettori; la percentuale diminuisce se è solo uno dei due genitori a leggere abitualmente, soprattutto se è solo il padre. Scende ancora di più se né madre né padre leggono. Considerando i dati del 2020, ben il 78,1% di ragazzi con entrambe i genitori lettori legge a sua volta. La percentuale scende a 64,5% se è solo la madre a leggere abitualmente e al 63,8% se è solo il padre. Infine, se nessuno dei due genitori è lettore, la percentuale di ragazzi scende al 36,3%. Si può comunque sottolineare come una buona percentuale di ragazzi, anche se piccola, leggano, nonostante la famiglia non sia abituata a farlo. Anche nell'anno successivo la presenza della sola madre lettrice influenza ancora i bambini tra i sei e i dieci anni (in genere, più della metà legge a sua volta).

Tale situazione si dimostra costante, in quanto i risultati sopracitati si ripresentano anche in indagini relative ad anni precedenti. In particolare, in relazione all'anno 2017 (fig. 8), si confermano delle percentuali più elevate tra i bambini/ragazzi quando i genitori leggono entrambe e dei dai più bassi quando nessuno dei due legge. Confrontando padre e madre separatamente, si ha un numero di lettori più alto con la madre lettrice, tranne nella fascia quindici-diciotto anni, dove è leggermente superiore (0,2%) la percentuale di ragazzi che legge con solo padre lettore.

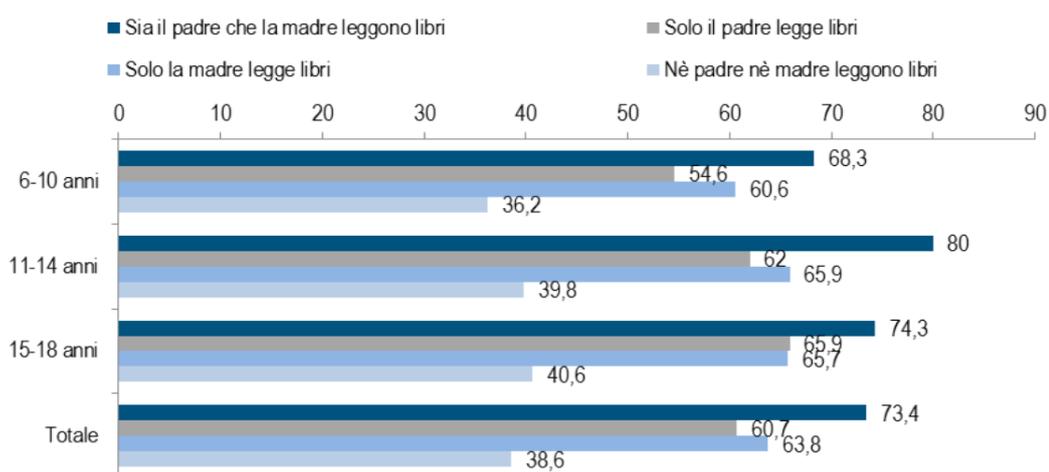


Fig. 8 – Persone di sei-diciotto anni che hanno letto almeno un libro nel tempo libero nei dodici mesi precedenti l'intervista per classe d'età e comportamento di lettura dei genitori, per cento persone di sei-diciotto anni con le stesse caratteristiche (Istat, Produzione e lettura di libri in Italia – anno 2017, 27 Dicembre 2018, p. 14).

La figura mette in evidenza i valori percentuali (sull'asse delle ascisse) di bambini e ragazzi divisi secondo tre fasce d'età diverse (sull'asse delle ordinate) e considerando quattro diversi comportamenti dei genitori nei confronti della lettura (usando diverse tonalità di colore).

Un ultimo aspetto importante da sottolineare è il fatto che nel 2018 si sia registrata l'assenza totale di libri in una famiglia su dieci; è un valore che si è mantenuto costante da quasi un ventennio. Anche nel caso in cui sia presente una biblioteca in casa, il numero di libri è generalmente contenuto: circa un terzo delle famiglie non ha più di venticinque libri. Inoltre, possedere libri in casa non significa per forza leggerli: fra le persone che affermano di disporre di oltre quattrocento libri in casa, circa una su cinque (23,1%) non ne ha letto nemmeno uno. È già stato affermato più volte come sia importante immergere i bambini nella lettura sin dai loro primi anni di vita: è noto infatti come lo scarso numero di libri presenti in famiglia possa avere «un effetto devastante sulla conoscenza delle parole, sulla comprensione morfosintattica e sullo sviluppo del linguaggio dei bambini» (Gherardi, 2014, p. 203).

2.1 Leggere ai tempi odierni: su carta o su supporto digitale?

L'avvento e lo sviluppo delle nuove tecnologie stanno rendendo disponibili nuovi dispositivi e supporti digitali che stanno progressivamente modificando le modalità di lettura. Tale cambiamento ha avuto inizio circa dieci anni fa: la diffusione dei libri in versione digitale rappresenta un nuovo mezzo per consentire alle famiglie che non hanno molta familiarità con librerie e libri cartacei o che non hanno la possibilità economica di usufruirne di accedere alla lettura. Da quegli anni in poi, l'editoria ha lentamente diffuso sempre più prodotti digitali. Un grande cambiamento è stato evidente nel 2020, anno in cui quasi la metà delle opere pubblicate cartacee è stata resa disponibile anche in versione *e-book*. Pertanto, i libri in formato digitale non devono essere visti come antagonisti a quelli cartacei, piuttosto come un arricchimento e un segnale positivo di apertura e uguaglianza.

Oltre alla produzione, si sta diffondendo sempre di più anche il consumo di prodotti editoriali digitali: basti pensare che dal 2015, anno in cui le persone che hanno letto o scaricato *e-book* o libri on-line era del 8,2%, si è arrivati nel 2021 a un 11,7% della popolazione di sei anni e più (corrispondenti al 28,6% di coloro che si dichiarano lettori), con un picco particolare nel 2020, anno in cui i lettori che hanno dichiarato di aver letto *e-book* e/o libri *online* sono stati il 24,5%.

Questo grande mutamento non è stato casuale: il 2020 è stato infatti il primo anno di emergenza Covid-19, momento in cui la pubblicazione di opere in digitale ha permesso di raggiungere i lettori in modo strategico ed efficace. È stato proprio il *lockdown* il periodo in cui la lettura è diventata una delle attività alla quale la popolazione ha dedicato più tempo (sia *online*, sia su carta): sono stati letti libri ma anche giornali e riviste. Da un punto di vista percentuale, secondo il Rapporto Istat annuale del 2020, la lettura *online* o su supporto digitale è stata leggermente superiore (39,7%) rispetto al supporto cartaceo (34,6%). In quell'anno si registra così un leggero aumento della percentuale dei lettori rispetto all'anno precedente (dal 40% al 41,3%): molto probabilmente l'obbligo di stare a casa ha avuto un impatto rilevante sulla lettura: durante la prima fase dell'emergenza sanitaria la lettura di libri, quotidiani e riviste ha affiancato le giornate del 62,6% della popolazione, rappresentando la terza attività praticata nel tempo libero dopo la Tv-Radio (93,6%) e i contatti telefonici/videochiamate con parenti ed amici (74,9%). Sempre riferendosi al 2020, si può evidenziare un capovolgimento della situazione riguardo il rapporto tra la lettura, il genere e il supporto utilizzato (fig. 9). In quell'anno, il 62,6% della popolazione si è dedicata ad attività di lettura durante il *lockdown*, utilizzando sia il supporto cartaceo che quello digitale. Per quanto riguarda l'analisi delle percentuali maschili e femminili, si notano delle differenze rispetto a quanto affermato finora: i maschi leggono di più su supporto digitale o *online* rispetto alle femmine, andando così ad aumentare anche la percentuale maschile generale (64,5%).

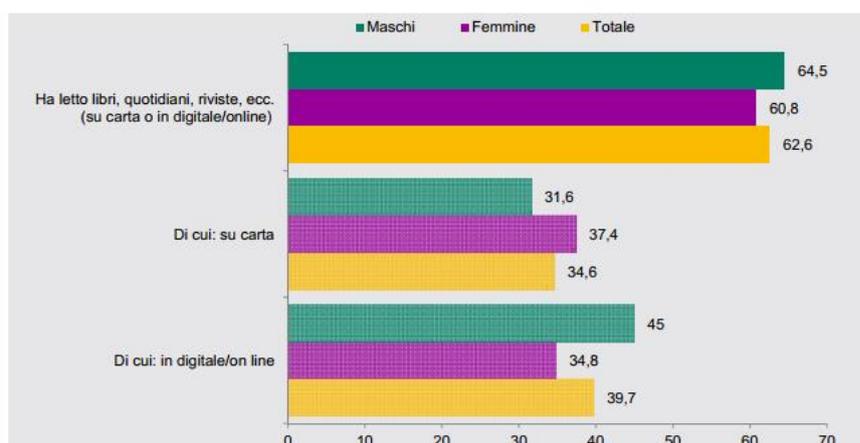


Fig. 9 – Persone di diciotto anni e più che in una giornata della Fase 1 hanno letto libri, quotidiani, riviste e altro su carta o in digitale/online per genere. Anno 2020, per cento persone di diciotto anni e più dello stesso genere.

(Istat, Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese, Luglio 2020, pag. 70)

Nell'anno successivo i dati non cambiano: la lettura di libri cartacei è più elevata tra le donne (il 71,7% contro il 65,9% degli uomini), mentre quella di *e-book* e libri *online* è maggiore tra gli uomini (il 15,7% contro il 9,4% delle lettrici. È inoltre importante sottolineare che la lettura di libri in formato digitale è maggiormente diffusa tra i giovani di quindici-trentaquattro anni e molto meno nelle fasce di età successive, quasi sparendo dopo i settantacinque anni (fig. 10). Al contrario, la lettura di libri cartacei è molto diffusa tra i bambini fino a dieci anni, diminuisce nelle fasce di età successive e torna a crescere tra la popolazione adulta e anziana. Ciò è osservabile grazie all'andamento delle curve, le quali crescono o scendono in modo inverso a seconda dell'età considerata e del tipo di supporto: dove la linea blu (quella relativa ai libri cartacei) scende, quella rossa (relativa agli *e-book*) e quella verde (riferita a libri cartacei, digitali e *online*) salgono, e viceversa.

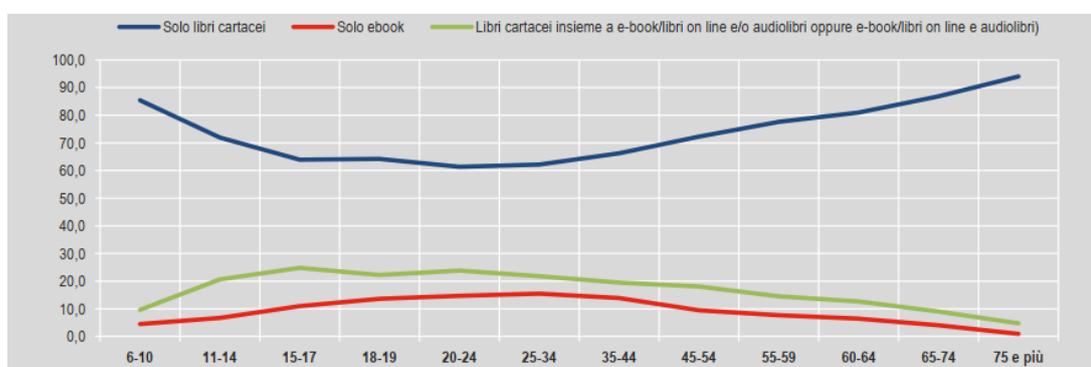


Fig. 10 – Lettori di sei anni e più per tipo di dispositivo usato e classe di età. Anno 2020, valori percentuali. (Istat, *Produzione e lettura di libri in Italia – anno 2020*, 7 Febbraio 2022, p. 10)

Negli ultimi dieci anni, parallelamente alla rivoluzione digitale, si è registrato un allontanamento dalla lettura: bisogna ammettere che le nuove tecnologie hanno portato a promuovere atteggiamenti, abitudini e competenze che deviano da quelle richieste dalla lettura. È importante quindi far scoprire ai bambini «il *'mondo dei libri'*, innanzitutto su supporto cartaceo, dove possono incontrare un narrare diverso da quello dei media» (Blezza Picherle, 2015 p. 29).

È tempo di valorizzare nuovamente la letteratura stampata, per far provare ai giovani lettori il piacere di entrare in una storia attraverso la sola parola scritta. A favore di queste affermazioni giungono anche i dati dell'Osservatorio AIE 2022, le quali dichiarano che l'impoverimento della mappa neuronale e la lettura digitale sono correlati (Rotondo, 2022). Con i nativi digitali non si può ancora sapere se vi saranno gli stessi risultati, essendo che essi sono a contatto con la tecnologia fin dalla loro nascita. È anche vero che il *web* è

maggiormente attraente: nella rete è l'utente a decidere cosa guardare, di quali contenuti fruire, quale percorso scegliere; l'interattività del digitale stimola la curiosità e il coinvolgimento della persona.

Si può infine affermare che, in generale, la lettura si sta trasformando: ci si sta abituando a pensare al libro in modi totalmente diversi, poiché oggi lo si può leggere ma anche ascoltare, guardare o interagirvi. La migliore condizione a cui si potrebbe arrivare è riuscire a unire, in modo omogeneo, tutti i diversi usi e supporti: riscoprire la bellezza di leggere un libro cartaceo e allo stesso tempo indagare e conoscere l'ambiente digitale, dove forse c'è maggiore condivisione e interazione. In questo modo, i diversi mezzi si affiancherebbero e imparerebbero a convivere senza doversi sostituire o prevalere (Solimene, 2010).

3. I dati delle prove PIRLS

A confermare questi dati e queste disparità all'interno dello Stato italiano vi è anche l'indagine PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) condotta l'ultima volta nel 2021. Si tratta di una ricerca svolta ogni cinque anni in più di cinquanta paesi in tutto il mondo che coinvolge i bambini giunti al quarto anno di scolarità. L'obiettivo è confrontare tra le abilità di lettura possedute dagli alunni di nove-dieci anni attraverso lo svolgimento di una prova di comprensione e un questionario sulle esperienze di apprendimento della lettura a scuola. Anche se, nel complesso, l'Italia ottiene un punteggio superiore sia a quello medio internazionale sia a quello europeo, i risultati del 2021 affermano, ancora una volta, il divario tra il Nord e il Sud del Paese, che è addirittura triplicato negli ultimi quindici anni: si passa da una differenza di dodici punti nel 2006 a una differenza di ben trentasei nel 2021. In particolare, il Nord e il Centro ottengono punteggi medi simili tra loro e superiori a quelli del Sud e delle Isole, che ottengono un punteggio medio significativamente inferiore alla media italiana. Ancora una volta emergono delle differenze nelle abilità di lettura tra maschi e femmine, a favore di queste ultime. Tale divario è osservabile in tutti i Paesi partecipanti, in modo più o meno significativo. Sebbene il vantaggio delle bambine italiane risulti di sette punti migliore rispetto ai coetanei maschi, risulta tra le differenze più contenute all'interno del confronto internazionale, ma comunque significativo all'interno del Paese stesso, soprattutto al Nord e nel Centro (fig. 11).

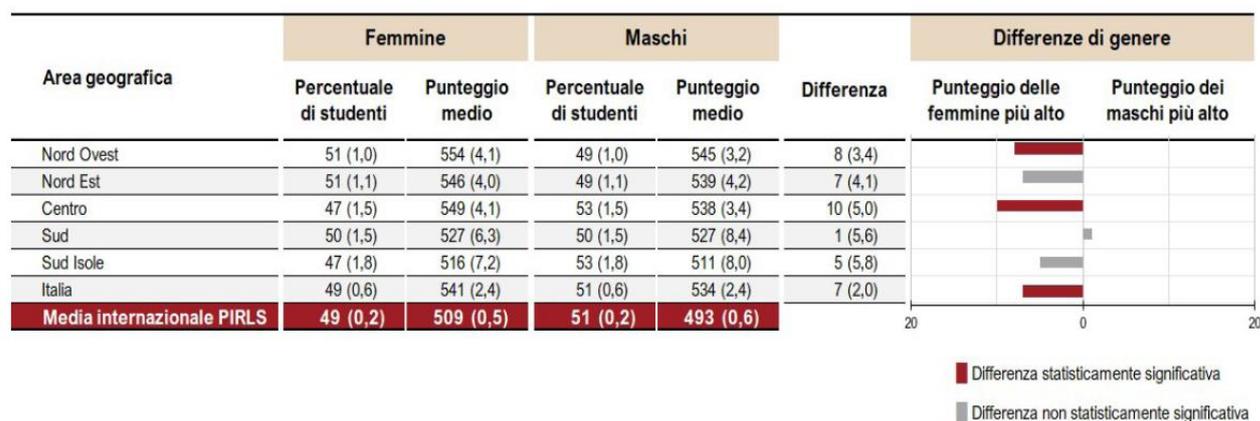


Fig. 11 - Risultati medi delle aree territoriali per genere

(https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2021/documenti/RappNaz/PIRLS2021_SintesiRis.pdf p. 10)

Questa indagine ha inoltre rilevato che la pandemia ha sicuramente inciso sui risultati di molti paesi, registrando dei peggioramenti nei risultati nel 2021 rispetto a quelli delle edizioni passate. In particolare, gli studenti italiani hanno ottenuto un risultato medio inferiore di undici punti rispetto all'ultimo registrato nel 2016, ritornando in linea con i risultati di ben vent'anni fa. Analizzando i risultati per area geografica, si può notare che sono le regioni del Nord a registrare un calo considerevole del punteggio medio in PIRLS 2021 rispetto al 2016. Dall'indagine del 2021 emerge anche una correlazione positiva tra i risultati degli alunni e il contesto familiare: oltre all'influenza dello *status* socio-economico e culturale, anche l'abitudine di leggere da parte dei genitori ha un impatto notevole. In Italia i genitori che amano molto leggere sono il 41% e coloro che dichiarano di leggere un po' sono il 45%. Ciò comporta dei risultati in lettura positivi, nonostante il 13% dei genitori affermi di non amare la lettura. Inoltre, i bambini che sono stati coinvolti in modo frequente dai genitori in attività di lettura prescolastiche ottengono risultati migliori rispetto a coloro i cui genitori li hanno coinvolti solo qualche volta o raramente.

4. I dati OCSE PISA

Il programma PISA, invece, il cui acronimo significa *Programme for International Student Assessment*, è un'indagine internazionale nell'ambito dell'educazione promossa, a partire dal 2000, dagli Stati aderenti all'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), tra cui anche l'Italia. Ogni tre anni, il programma propone delle prove per verificare le competenze degli studenti quindicenni dei Paesi aderenti. In particolare, vengono valutate le

prestazioni in Lettura, Matematica e Scienze perché considerate competenze di base fondamentali per la vita adulta. I risultati permettono di individuare gli aspetti da ottimizzare nei programmi educativi, per migliorare le competenze dei futuri cittadini.

Essendo la lettura l'ambito di indagine della presente tesi, sono state considerate le prove PISA di *reading literacy*, che si svolgono ogni tre anni e valutano le competenze di lettura e la capacità di comprendere e usare il linguaggio scritto richiesto dalla società.

Le prime indagini risalgono al 2000, anno in cui la *reading literacy* ha costituito l'ambito principale di ricerca, come anche nel 2009 e nel 2018. I destinatari delle prove sono studenti quindicenni scelti a campione, nelle diverse scuole partecipanti degli ottanta paesi aderenti. Nel nostro paese è l'INVALSI² a occuparsi della somministrazione delle prove e dell'analisi dei risultati, per confrontarli poi con quelli degli altri paesi. I risultati di ciascuna rilevazione vengono solitamente pubblicati l'anno successivo a quello della somministrazione.

In particolare, le prove comprendono sia quesiti a scelta multipla che domande aperte. Per quanto riguarda le prove di lettura, la maggioranza dei quesiti sono aperti. Nello specifico, questa tipologia di quesiti si suddividono a seconda del tipo di risposta che può essere data: risposta univoca, risposta breve o ancora risposta articolata. I diversi gradi di difficoltà delle domande consentono di costruire una scala, divisa in diversi livelli; questa permette di distribuire gli studenti in diverse fasce, a seconda dei risultati ottenuti. È possibile così vedere quale percentuale di studenti è collocata per ciascun livello e dedurre una media dei risultati. Allo stesso tempo, si possono anche descrivere in modo qualitativo le abilità degli studenti, specificando cosa riescono o non riescono a fare in base a ciascun livello. In tutto vi sono otto livelli di competenza e a ognuno corrisponde un certo numero di punti, che vengono assegnati allo studente in base al risultato raggiunto. Inoltre, vengono utilizzati diversi tipi di testo in base al tipo di compito che si vuole richiedere. Ad esempio, quelli relativi all'aspetto 'interpretare' richiedono l'elaborazione di quanto letto per comprenderne il significato. Interpretare significa infatti individuare quegli aspetti che non sono esplicitati nel testo ma che è necessario trovare per la sua effettiva comprensione. Se finora la *reading literacy* è stata definita come l'abilità di comprendere e usare la lingua scritta per riflettere e sviluppare conoscenze, nel 2009 la definizione è stata ampliata per includere gli aspetti affettivi e comportamentali: non solo il saper leggere bene, ma anche il considerare la lettura come

² Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione.

un'attività a cui dedicare tempo e attenzione, per il solo piacere personale. Nuovamente si nota come l'ambito delle competenze e quello motivazionale siano intrecciati.

Di conseguenza, la *reading literacy* può ora essere descritta, riprendendo la definizione data dal programma PISA, come la capacità degli studenti di comprendere, utilizzare, valutare, riflettere e impegnarsi con i testi per raggiungere i propri obiettivi, sviluppare le proprie conoscenze e potenzialità e partecipare alla società.

L'indagine più recente delle prove di *reading literacy* risale all'edizione 2018: ci si è focalizzati soprattutto sull'analisi della lettura in ambienti digitali e in generale sull'andamento delle competenze nell'ambito della lettura. In quell'anno, rispetto agli altri paesi, l'Italia totalizza 476 punti, collocandosi leggermente al di sotto della media OCSE che è di 487 punti (fig. 12). I grafici mostrano l'andamento dei risultati italiani (linea tratteggiata) a confronto con la media dei paesi OCSE (linea continua azzurra): per tutti, ma in particolare per quanto riguarda la lettura, i numeri sono inferiori alla media e l'andamento è decrescente più che crescente.

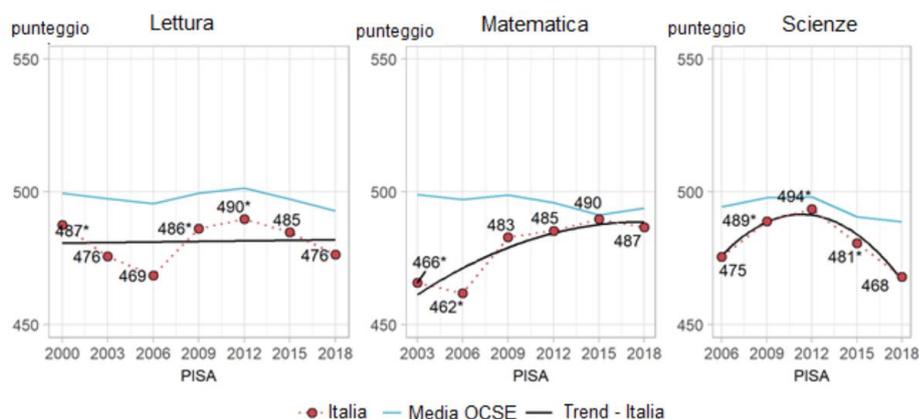


Fig. 12 – Trend nelle prestazioni in lettura, matematica e scienze.

(https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ITA_IT.pdf, p. 4)

In generale, nella penisola italiana, i punteggi in lettura nel 2018 sono peggiorati rispetto a quelli degli anni precedenti. Se si considerano 'top performer' gli studenti che raggiungono i livelli di competenza più alti (livello 5 e 6) e 'low performer' coloro che invece non raggiungono nemmeno il livello base di competenza (livello 2), questi ultimi hanno molte difficoltà a confrontarsi con materiale di una certa lunghezza o complessità e hanno bisogno di essere incoraggiati prima di impegnarsi nella gestione di un testo. Nel 2018, in Italia i primi sono solo il 5% del totale e risiedono soprattutto nel Nord e nel Centro.

Anche nei risultati PISA si conferma il divario tra Nord e Sud Italia: gli studenti che sono maggiormente in grado di risolvere compiti difficili e che ottengono risultati migliori risiedono

nell'area settentrionale, mentre i coetanei del meridione sono quelli che presentano le maggiori difficoltà e molti di loro non raggiungono nemmeno il livello minimo di competenza. Analogamente ai risultati delle analisi Istat, i quindicenni del Centro Italia, invece, si collocano in mezzo ai due estremi, con un punteggio però molto più vicino a quelli del Nord (fig. 13). Globalmente, sono sempre più del 60% gli studenti che raggiungono almeno il livello minimo di competenza in lettura. In generale, gli studenti 'top performer' sono una piccolissima percentuale del totale e sono perlopiù presenti nel Nord Italia. Coloro che invece non raggiungono il livello di competenza base si trovano soprattutto a Sud e nelle Isole.

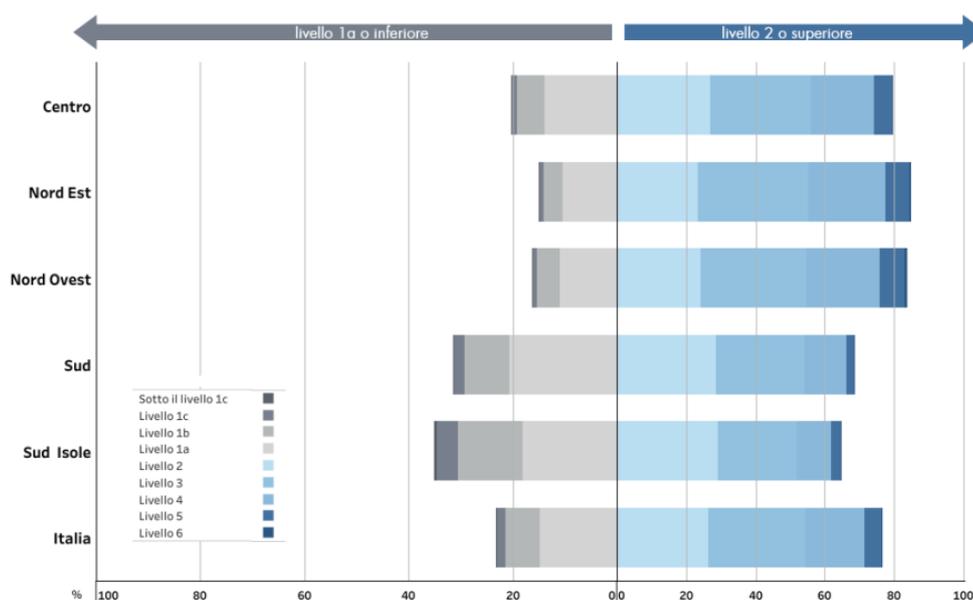


Fig. 13 – Livelli di rendimento in lettura in base all'area geografica

(<https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/12/Sintesi-dei-risultati-italiani-OCSE-PISA-2018.pdf>, p.7)

Inoltre, per quanto riguarda le differenze di genere, nella lettura le ragazze ottengono in media venticinque punti in più rispetto ai ragazzi e ciò vale in tutte le aree geografiche del Paese, con differenze più evidenti a Nord. Questo è confermato dal fatto che la percentuale di 'top performer' è maggiormente femminile e che tra i 'low performer' ci sono più ragazzi che ragazze. Anche se, nel tempo, il numero di ragazzi con un buon punteggio è aumentato (soprattutto se vengono utilizzate le nuove tecnologie), rimane sempre inferiore a quello delle ragazze, riducendo però leggermente il divario.

Un ultimo aspetto che emerge dal rapporto del 2018, che riguarda non solo l'Italia ma tutti i Paesi coinvolti, è legato alle tecnologie. Se nell'indagine del 2009 gli studenti dei Paesi OCSE che non avevano ancora accesso a *Internet* in casa era circa del 15%, nel 2018 il dato è sceso al 5%, probabilmente grazie alla diffusione dei dispositivi nell'ultimo decennio. Se questo può

essere analizzato come un dato positivo, allo stesso tempo porta anche qualche criticità. Infatti, la lettura (e la scrittura) digitale conducono gli individui a dedicare sempre meno tempo alla lettura di testi cartacei, e ciò li rende sempre più incapaci di leggere in modo critico e profondo. Queste affermazioni trovano conferma in un dato emerso dalle prove PISA 2018: meno di uno studente su dieci è in grado di distinguere le informazioni veritiere da quelle false basandosi su indizi impliciti, desumibili dal contesto o dalla fonte.

I risultati delle prove PISA permettono di comprendere quali sono i punti di forza e le difficoltà che i futuri adulti presentano negli ambiti principali: matematica, scienze e la lettura, che è stata qui considerata in modo esclusivo. In base ai risultati osservati, è chiaro che i ragazzi italiani presentino notevoli difficoltà, soprattutto nella capacità di individuare e analizzare le informazioni, abilità fondamentale ma sempre meno presente in un contesto sempre più digitalizzato e poco attendibile. Per cercare di contrastare questo aspetto, sarebbero utili delle scelte politiche educative finalizzate a superare queste criticità; ad esempio, potrebbe risultare efficace puntare sulla qualità dell'insegnamento e formare quindi docenti preparati e abili a sviluppare questo genere di competenze.

5. I dati delle prove INVALSI

Le prove nazionali INVALSI vengono somministrate in Italia tutti gli anni per misurare conoscenze, abilità e competenze degli studenti di diversi ordini e gradi di scuola. L'istituto Nazionale INVALSI elabora le prove a partire dalle Indicazioni Nazionali e da Quadri di Riferimento che definiscono le competenze da misurare. Si tratta di competenze fondamentali per l'apprendimento di tutte le discipline ma anche per la vita di tutti i giorni.

Alla scuola primaria, vengono proposte sia alle classi seconde ('Grado 2') che alle classi quinte ('Grado 5') delle prove di italiano e di matematica; per le classi quinte vi è anche una prova di inglese. Dando uno sguardo generale, le prove di lingua italiana mirano a verificare la capacità di comprendere un testo, di riflettere, di valutare le informazioni nonché la conoscenza della grammatica. La seconda tipologia valuta la capacità di risolvere problemi, di riflettere e ragionare e di argomentare nell'ambito aritmetico, geometrico o statistico. L'ultima invece misura le conoscenze di grammatica e la capacità di comprendere le situazioni della vita reale in una lingua straniera, attraverso la lettura o l'ascolto di dialoghi autentici. Come per le prove

PISA, i quesiti proposti possono essere a risposta chiusa (scelta multipla, corrispondenze o riordinare elementi dati) o a risposta aperta (univoca o articolata).

Tra tutte le classi partecipati, ne vengono individuate alcune che svolgono il ruolo di 'classe campione', per rappresentare i dati italiani da confrontare con quelli di altri paesi.

Focalizzandosi ora sulla prova di italiano, essa intende misurare la padronanza linguistica degli allievi, circoscritta alla lettura, alla comprensione e all'interpretazione di un testo scritto, alle conoscenze grammaticali e alla competenza semantico-lessicale. Come segnalato anche il quadro di riferimento delle prove di italiano, la comprensione di un testo è molto complessa ed è il risultato di vari processi messi insieme, nei quali il lettore deve essere in grado di individuare specifiche informazioni, ricostruire il senso globale e il significato di singole parti, cogliere l'intenzione comunicativa dell'autore, lo scopo del testo e il genere cui esso appartiene. In pratica, i risultati della prova mettono in evidenza se l'alunno è in grado di cogliere il senso del testo, trovare o ricostruire informazioni, rilevare i legami tra le parti del testo o ancora individuare la polisemia di un termine.

Entrando nel dettaglio delle prove per la scuola primaria, l'INVALSI ha predisposto una parte di comprensione di testi scritti con relative domande e una parte di riflessione sulla lingua, con esercizi e quesiti che valutano lo sviluppo linguistico dell'alunno. È inoltre necessario specificare che le prove di italiano (ma anche quelle di matematica e di inglese) sono valutate attribuendo un punteggio e inserendo quest'ultimo in una scala quantitativa che comprende sei diverse fasce (la 'Fascia 1' è quella più bassa, con i punteggi minori, mentre la 'Fascia 6' è quella più elevata, con i punteggi migliori). L'intermedia 'Fascia 3' rappresenta il livello base a cui dovrebbero auspicabilmente giungere gli allievi. Per rendere maggiormente evidente la distribuzione dei punteggi, sono state create delle barre che rappresentano gli intervalli di distribuzione dei punteggi, dal 5° al 95° percentile. Quest'ultimo è un indicatore di posizione corrispondente al punteggio al di sotto del quale si trova una certa quota percentuale della distribuzione delle misure. Ad esempio, il decimo percentile è il punteggio al di sotto del quale si trova il 10% più basso delle misure di una distribuzione. Queste indicano la distanza tra gli alunni che ottengono, rispettivamente, i peggiori e i migliori risultati.

Nel presente lavoro di tesi, si considerano per primi i risultati delle prove INVALSI del 2019, che sono state svolte nell'anno scolastico 2018-2019 dalle classi seconde e quinte. Nelle prove delle classi seconde non si sono registrate, in Italiano, delle significative differenze tra le cinque zone in cui il Paese è suddiviso: Nord Ovest, Nord Est, Centro, Sud, Sud e Isole (fig. 14).

I risultati si distaccano infatti solo di qualche punto sopra e/o sotto alla media nazionale, il che significa che le classi seconde italiane conseguono risultati essenzialmente simili. Solo la Valle d'Aosta, le Marche, il Molise, l'Umbria e la Basilicata raggiungono una media dei punteggi superiore alla media nazionale (200 punti), mentre la Provincia autonoma di Bolzano registra la media più bassa, 194 punti.

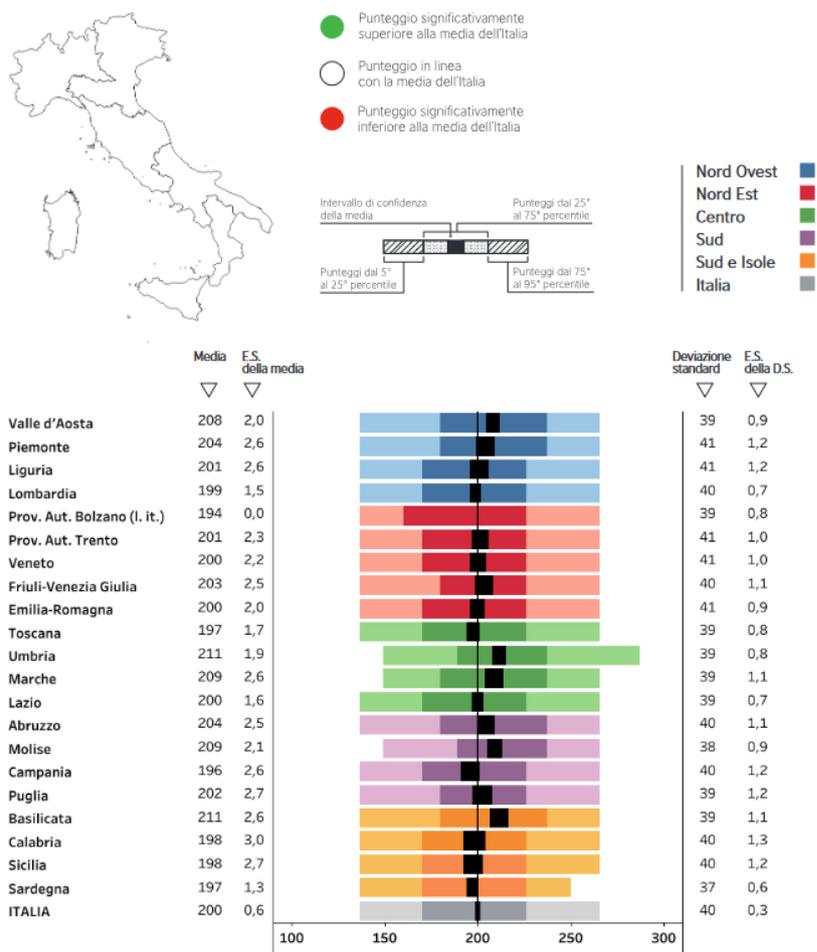


Fig. 14 – Mappa dell'Italia divisa per macro aree regionali e grafico con in evidenza i punteggi medi delle prove di Grado 2 raggiunti da ciascuna regione e la loro distribuzione in relazione alla media nazionale (200 punti).

(<https://www.invalsiopen.it/risultati-scuola-primaria-prove-invalsi-2019/>)

Al contrario del grado precedente, nelle classi quinte vi sono due macroaree che si differenziano notevolmente dalla media (che è sempre di 200 punti): il Nord Ovest, che registra un punteggio più alto della media nazionale, e parte del Sud e le Isole, che ottengono invece un risultato più basso di ben otto punti rispetto al valore medio (fig. 15). Ugualmente al grafico relativo alle classi seconde, a Nord diverse regioni registrano dei punteggi sopra la media nazionale: la Valle d'Aosta con 209, la Basilicata e il Molise con 205 e il Piemonte con 204. Come per le classi seconde, a eccellere sono nuovamente l'Umbria e le Marche, con ben

210 punti. Ancora una volta, sono prevalentemente al Sud e nelle Isole i risultati inferiori alla media, compresi tra i 190 e i 196 punti. In questo secondo caso è maggiormente evidente la distribuzione dei percentili, di cui è presente una legenda nell'illustrazione sottostante.

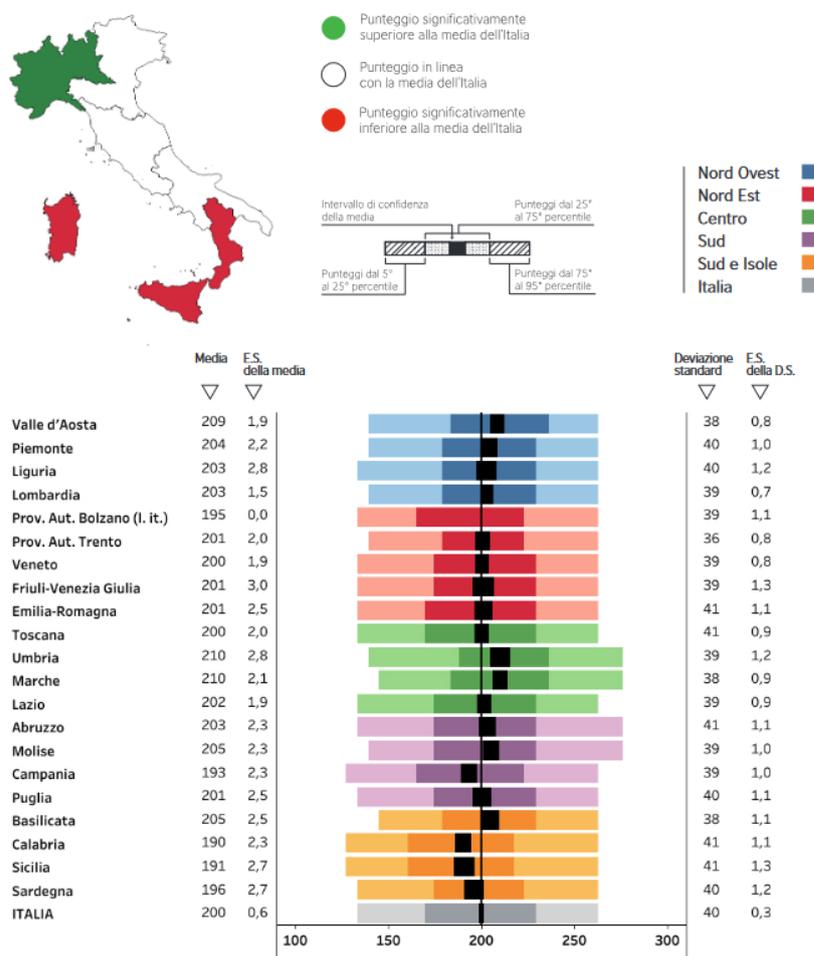


Fig. 15 – Mappa dell'Italia divisa per macro aree regionali e grafico con in evidenza i punteggi medi delle prove di Grado 5 raggiunti da ciascuna regione e la loro distribuzione in relazione alla media nazionale (200 punti) (<https://www.invalsiopen.it/risultati-scuola-primaria-prove-invalsi-2019/>).

In entrambe i grafici, tanto più le barre si allungano a sinistra rispetto alla retta verticale corrispondente alla media italiana, tanto più sono frequenti i punteggi bassi; al contrario, tanto più le barre si allungano verso la destra della retta, tanto più aumentano i punteggi alti.

Nonostante una crescente difficoltà di apprendimento in italiano, dovuto alla didattica a distanza nel periodo della pandemia, nel 2021, i risultati INVALSI degli studenti delle due classi delle scuole primarie coinvolte ottengono esiti a grandi linee simili a quelli rilevati nell'ultimo anno prima del Covid-19, ossia nel 2019. Le prove nazionali del 2021 hanno permesso anche

di comprendere quali siano stati gli effetti dell'emergenza sanitaria sugli apprendimenti scolastici degli studenti italiani.

Se si confrontano i risultati sia del 'Grado 2' che del 'Grado 5' nei due anni citati, si nota come le andature siano sostanzialmente simili (fig. 16; fig. 17). Le due linee seguono grossomodo un andamento a campana, per cui la distribuzione viene detta 'normale'. La maggioranza è in linea con la media nazionale di 200 punti, aspetto visibile soprattutto nei risultati del Grado 5.

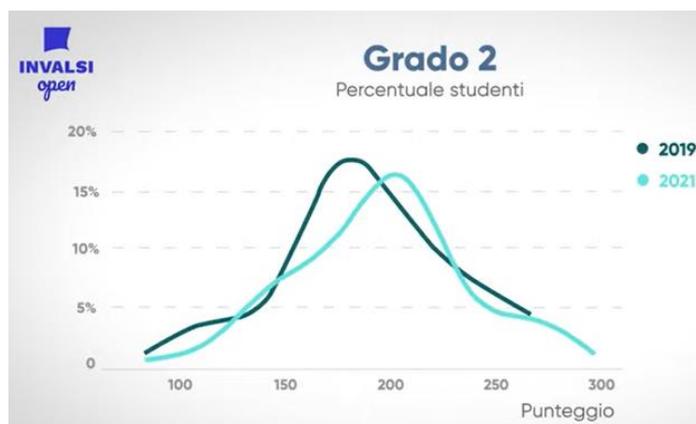


Fig. 16 – Distribuzione percentuale degli alunni delle classi seconde primarie in base ai punteggi raggiunti nelle prove INVALSI di italiano nel 2019 e 2021 (<https://www.youtube.com/watch?v=uCs84HkNZtY>).

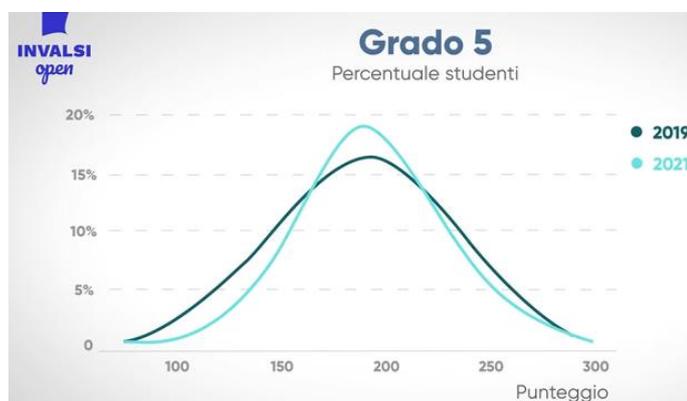


Fig. 17 – Distribuzione percentuale degli alunni delle classi quinte primarie in base ai punteggi raggiunti nelle prove INVALSI di italiano nel 2019 e 2021 (<https://www.youtube.com/watch?v=uCs84HkNZtY>).

Infine, i risultati delle prove del 2022 sono stati considerati ancorati a quelli del 2021 e del 2019, in modo da avere un confronto diretto e misurare l'andamento prima e dopo il Covid-19. Per le classi seconde e quinte della scuola primaria la situazione è piuttosto stabile: i risultati sono rimasti piuttosto saldi in tutte le regioni del Paese negli ultimi tre anni di prove INVALSI. Ancora una volta i risultati migliori si hanno dagli allievi delle scuole della Valle d'Aosta e di alcune regioni del Centro (Umbria, Lazio, Le Marche e Molise): infatti il 72% degli

allievi delle classi seconde raggiungono almeno il livello base (dalla terza fascia in su), percentuale che nelle classi quinte arriva addirittura all'80%.

Negli ultimi tre anni non vi sono stati cambiamenti eclatanti negli esiti delle prove di italiano, anche se qualche lieve differenza emerge. Le percentuali evidenziano che sempre più del 70% degli allievi di classe seconda primaria raggiungono almeno la fascia corrispondente al livello base, ovvero dalla 'Fascia 3' (fig. 18). Da notare ancora, nell'anno 2021, una lieve crescita degli alunni che raggiungono risultati buoni ed eccellenti insieme a un leggero calo degli studenti che raggiungono i risultati bassi. Infine, nel 2022, si notano una leggera crescita percentuale (rispetto alle due annate precedenti) sia nella Fascia 1 che nella Fascia 6, mantenendo costanti invece i valori nelle altre quattro fasce.

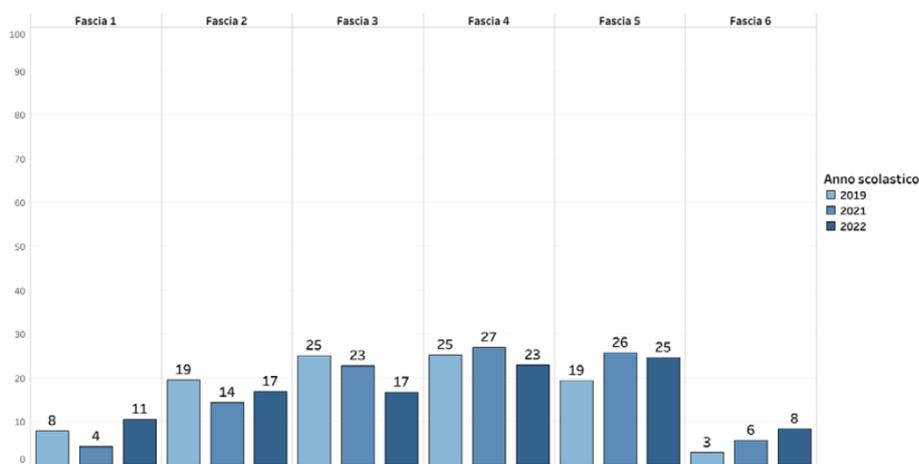


Fig. 18 – Risultati delle prove di italiano in classe seconda per fascia di risultato dal 2019 al 2022 (https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf, p. 11).

Dopo aver considerato le differenze a livello geografico e temporale, si possono considerare ugualmente quelle di genere, anch'esse presenti nei risultati INVALSI. In generale, nelle prove linguistiche, le femmine ottengono dei risultati migliori rispetto ai ragazzi, in tutti gli ordini e gradi di scuola esaminati dalle presenti prove. Per riportare un esempio concreto, nell'anno 2019 (fig. 19), considerando esclusivamente i risultati di italiano, il punteggio delle femmine è sempre maggiore rispetto a quello dei maschi e il divario si fa maggiore man mano che aumenta la loro età. Infatti, se in seconda primaria il distacco tra i due generi è di soli tre punti, diventa di nove punti in classe quinta: ciò è osservabile dal distacco che si crea tra i due cerchi.

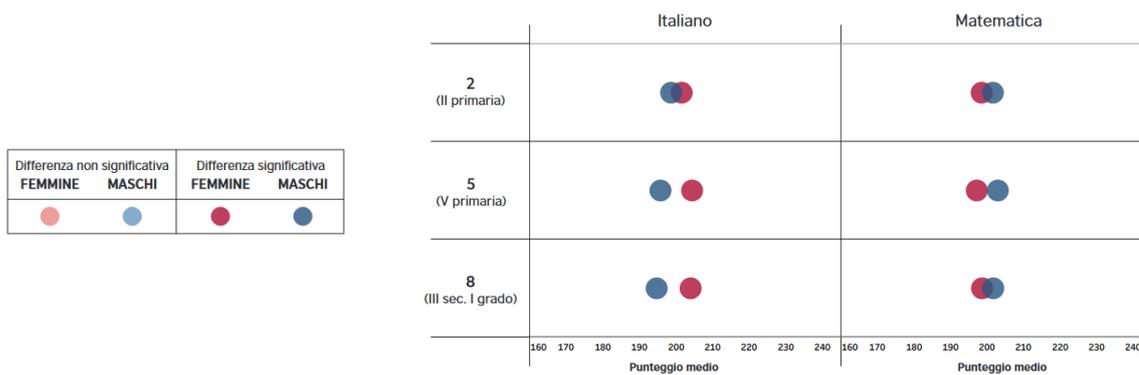


Fig. 19 – Differenza tra i punteggi di maschi e femmine

(https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf, p. 23)

6. Un breve confronto tra i dati Istat, PIRLS, OCSE PISA e INVALSI

Dall'analisi dei dati Istat e dei risultati delle prove PIRLS, PISA e INVALSI, si può certamente affermare che nel corso degli anni ci sono stati dei cambiamenti, non sempre però positivi e favorevoli nei confronti della lettura. È stato notato come il numero di lettori secondo i dati Istat abbia sicuramente subito una crescita nel corso degli anni, per poi ultimamente discendere e infine stabilizzarsi. I lettori sono principalmente deboli e occasionali, la maggioranza sono adolescenti e donne. Da un punto di vista geografico, si legge di più al Nord, seguito dal Centro e infine dal Sud. In generale, nonostante le percentuali di lettori non siano drasticamente basse, si parla ancora oggi di crisi della lettura: questa «non è mai diventata una pratica radicata, una consuetudine, un *habitus* mentale tra gli adulti e neppure tra la maggior parte dei giovani» (Blezza Picherle, 2015, p. 20). Paradossalmente, l'aumento della scolarizzazione non ha prodotto l'incremento della lettura per svago, piacere o abitudine: i giovani spesso non sono motivati, hanno competenze diverse e poco adeguate rispetto ai lettori del passato, non possiedono o non trovano tempi lunghi e di quiete in cui leggere; così, il libro cartaceo diventa quasi estraneo (Blezza Picherle, 2015).

Unendo i dati Istat all'analisi dei risultati delle prove PIRLS, PISA e INVALSI, che, in modo indiretto, esplicitano e confermano lo scenario appena descritto, si può evidenziare ancora meglio la situazione lettura del paese. Le due tipologie di prove prevedono l'inserimento degli studenti in diversi livelli di competenza in base agli esiti raggiunti nei *test*, seguendo delle specifiche scale (oggettivamente diverse ma seguenti uno stesso principio). In generale, si nota che i risultati migliori nelle prove di lettura e comprensione vengono raggiunti dalle ragazze. I dati di tutte e quattro le indagini affermano il divario tra Nord e Sud Italia: le regioni

setteentrionali generalmente ottengono i risultati migliori, seguite da quelle del Centro e infine quelle meridionali. Il Nord Italia può vantare infatti sia un tasso di lettori maggiore che dei punteggi più elevanti rispetto alla media nazionale.

È stato affermato dall'Istat che la lettura digitale sta diventando sempre più pubblicata e letta: se da un lato ciò è un bene perché favorisce la democratizzazione della lettura, dall'altro causa alcune problematiche, come il mancato sviluppo di competenze necessarie per la lettura cartacea e la presenza di maggiori distrazioni. Questo aspetto si ripercuote anche sullo sviluppo della capacità di leggere in modo profondo e critico, di fare inferenze, di discernere le informazioni: i dati delle prove PISA confermano infatti queste mancate abilità.

Infine, mettendo in evidenza il periodo della pandemia, si può affermare che anche se a livello nazionale il numero di lettori è leggermente aumentato (riprendendo i dati Istat, i lettori sono passati da un 40% nel 2019 a un 41,3% nel 2020), ciò non ha avuto ripercussioni positive nei confronti delle competenze in lettura, come ha dimostrato la somiglianza dell'andamento dei dati Invalsi e il peggioramento dei risultati delle prove PIRLS prima e dopo il Covid-19. Anzi, spesso la diffusione della lettura digitale e la didattica a distanza hanno implicato delle difficoltà nell'apprendimento della lingua italiana.

Tale situazione non è stata solo presente in Italia. Anche in altre parti del mondo, come in America, le *performance* nella lettura sono risultate essere preoccupanti nel periodo pandemico. I risultati di esami nazionali e internazionali hanno mostrato infatti un declino nelle prestazioni di lettura e un divario molto ampio tra *'high performer'* e *'low performer'*, dovuti soprattutto alle chiusure, all'educazione a distanza e alla mancanza di educatori professionisti con una formazione specifica (Goldstein, 2022).

7. Nel dettaglio: i dati valdostani

Come è già stato evidenziato, ci sono delle differenze tra le regioni d'Italia e sono in particolare al Nord le percentuali dei lettori abituali più alte: già più di dieci anni fa nelle regioni settentrionali il dato medio di lettori era piuttosto elevato, circa il 52% della popolazione, e tra queste vi è anche la Valle d'Aosta che registra un notevole 49,5% (Solimene, 2010). Per quanto riguarda invece i non-lettori, sono le regioni meridionali ad avere i dati più elevati, mentre quelle del Nord riportano basse percentuali: anche la Valle d'Aosta rientra tra queste ultime (sotto il 20%) (Solimene, 2010).

Un altro dato a favore della regione per quanto riguarda la lettura è la percentuale dei prestiti effettuati dalla popolazione: anche se il dato risale al 2010 è di notevole importanza perché allora in Valle d'Aosta l'11,5% dei libri letti era stato preso in prestito. Ciò perché la Valle d'Aosta, così come il Trentino Alto Adige, è una regione in cui il livello dei servizi bibliotecari è ottimo; inoltre, la presenza di molti piccoli comuni e non di grandi città, fa sì che la biblioteca rappresenti uno dei pochi modi per procurarsi un libro (Solimene, 2010).

Giungendo a dati più recenti, anche nel 2019 la percentuale di lettori rimane ancora piuttosto alta, come già era nel 2010: in generale il 52% della popolazione legge almeno un libro, il 37,8% legge da uno a tre libri e un significativo 18,4% legge addirittura dodici libri e più. Sempre nello stesso anno, l'indice a livello nazionale di frequentazione delle biblioteche è di 0,98 (quasi una visita per cittadino); in Valle d'Aosta questo dato è superiore: infatti si superano i due ingressi a persona, arrivando a un 2,39. Andando avanti negli anni, nel 2020 ha letto in Valle d'Aosta il 48,5% della popolazione, una percentuale inferiore rispetto all'anno precedente ma sempre comunque tra le più alte d'Italia. Entrando nel dettaglio, si può precisare che i lettori deboli sono stati il 15,8% e i lettori forti il 10,6%. Per quanto riguarda la tipologia di supporto, il 35,5% dei valdostani ha letto solo su libri cartacei mentre il 4,1% solo in formato digitale. Una piccola porzione della popolazione (il 9%) ha letto libri in formato sia cartaceo che digitale.

Per avere un'visione del contesto più generale, si può confrontare la percentuale relativa ai lettori valdostani con quella delle altre regioni (fig. 20). La Valle d'Aosta è tra le sei regioni d'Italia con un tasso di lettori più alto: le percentuali più elevate sono visibili nel Nord Italia, dato che conferma ancora una volta le differenze geografiche italiane.

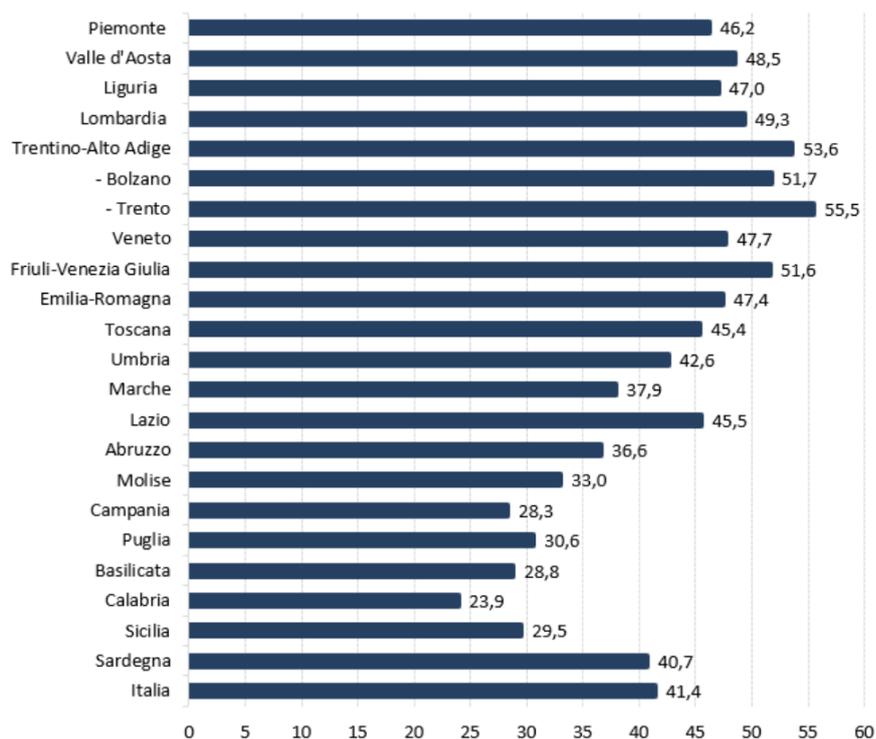


Fig. 20 – Persone di sei anni e più che hanno letto almeno un libro per motivi non strettamente scolastici o professionali nei dodici mesi precedenti l'intervista. Anno 2020, valori percentuali (<https://statistica.regione.emilia-romagna.it/primo-piano/lettura-2020-emilia-romagna>)

Si possono ancora considerare alcuni dati relativi all'anno 2022 riguardanti in generale le biblioteche valdostane e in particolare quella della città di Aosta. Considerando che in quell'anno la popolazione era di circa centoventitré persone, sono stati fatti poco più di duecentoventisettemila prestiti totali, superando del 19,4% i prestiti dell'anno precedente. Di questi, quasi ottantadue mila sono stati effettuati solo nella biblioteca regionale di Aosta. Questi dati riguardanti il prestito di libri sono sicuramente incoraggianti, anche se non possono attestare l'uso che ne viene fatto (il libro potrebbe infatti essere usato per studio come per svago) o affermare la loro effettiva lettura (come è già stato affermato, il possesso di libri non implica il fatto di leggerli).

Oltre a questi dati locali quantitativi, si possono esaminare i risultati delle prove INVALSI svolte più recentemente. In riferimento alle prove dell'anno scolastico 2020-2021, sono state trovate informazioni e illustrazioni (fig. 21; fig. 22) relative alle prove di italiano, matematica e inglese per le classi quinte: anche se presenti all'interno delle tabelle analizzate, di queste sono state considerate solo le prime e scartate le altre due.

Aree territoriali	ITALIANO						MATEMATICA					
	FASCE DI RISULTATO						FASCE DI RISULTATO					
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6
Valle d'Aosta	2,5	15,5	24,0	24,6	26,0	7,4	4,5	20,1	30,2	25,6	14,1	5,4
Nord-Ovest	4,2	13,9	21,2	26,0	27,5	7,2	4,8	18,9	27,9	28,2	15,4	4,8
ITALIA	4,3	14,5	22,8	27,0	25,7	5,7	4,8	20,9	27,8	27,0	14,5	5,0

Fig. 21 – Risultati delle prove Invalsi di italiano e matematica delle classi seconde nell'anno scolastico 2020-2021 in Valle d'Aosta, nel Nord-Ovest e in generale in Italia
(<https://www.regione.vda.it/allegato.aspx?pk=81989>).

Aree territoriali	ITALIANO						MATEMATICA						INGLESE			
	FASCE DI RISULTATO						FASCE DI RISULTATO						Lettura		Ascolto	
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	Pre A1	A1	Pre A1	A1
Valle d'Aosta	1,0	18,3	35,8	21,6	17,3	6,0	4,1	30,0	25,7	22,2	13,9	3,9	6,8	93,2	9,2	90,8
Nord-Ovest	1,8	12,3	31,5	26,9	21,9	5,6	4,3	23,2	26,6	25,5	16,7	3,8	6,2	93,8	15,0	85,0
ITALIA	2,2	14,4	32,0	25,9	20,6	4,8	4,7	23,6	26,0	24,2	16,7	4,8	8,2	91,8	17,6	82,4

Fig. 22 – Risultati delle prove Invalsi di italiano, matematica e inglese delle classi quinte nell'anno scolastico 2020-2021 in Valle d'Aosta, nel Nord-Ovest e in generale in Italia
(<https://www.regione.vda.it/allegato.aspx?pk=81989>).

Come per le prove nazionali discusse nel paragrafo recedente, sono presenti le sei fasce di risultato. Sono evidenziate le colonne con il livello 1 e livello 2, che rappresentano le percentuali degli alunni che non hanno raggiunto risultati adeguati. Nel complesso, i risultati della Valle d'Aosta sono generalmente in linea con quelli dell'area Nord-Ovest e dell'Italia. Nello specifico, sia le classi seconde che le classi quinte valdostane presentano una percentuale più alta rispetto alle altre due aree territoriali nelle fasce di risultato 2 e 3; allo stesso tempo, raggiunge la fascia di risultato migliore, la 6, una percentuale di alunni valdostani maggiore rispetto a quello nazionale e del Nord-Ovest. Un altro aspetto positivo che si può notare è la bassa percentuale di studenti risultanti nella fascia 1, sempre minore rispetto alle altre due zone territoriali.

Inoltre, sono stati trovati i risultati relativi alle prove INVALSI delle classi terze delle scuole secondarie di primo grado. Nel complesso, i ragazzi hanno in buona parte raggiunto i traguardi di competenza al termine dell'anno scolastico. Messa a confronto con quella italiana o anche solo con quella del Nord-Ovest, la percentuale valdostana è superiore (fig. 23): sono il 74,6% gli studenti di tredici anni che hanno raggiunto i traguardi richiesti nelle prove INVALSI di italiano. Rispetto alla media nazionale, la percentuale è al di sopra del 14%.

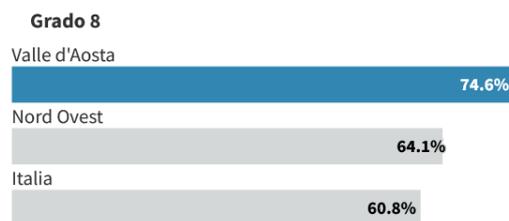


Fig. 23 – Percentuali di alunni che hanno raggiunto il traguardo minimo di competenza richiesti
[\(https://www.invalsiopen.it/risultati/mappa-risultati-invalsi-2021/i-risultati-2021-in-valle-daosta/\)](https://www.invalsiopen.it/risultati/mappa-risultati-invalsi-2021/i-risultati-2021-in-valle-daosta/)

In un secondo grafico (fig. 24), invece, si mettono in evidenza i cinque livelli di competenza raggiunti: partendo da quello più basso, a sinistra (livello 1, *non adeguato*) fino ad arrivare a quello più elevato, a destra (livello 5, *molto buono*). La percentuale maggiore si ha nel livello intermedio, il livello 3, con il 29,1%. Questa volta la Valle d'Aosta presenta dei dati in linea rispetto al Nord Ovest (30,7% al livello 3) e al resto d'Italia (29,3% al livello 3). Ai livelli 4 e 5 la Valle attesta invece delle percentuali più elevate, rispettivamente del 28,7% e 16,8%, se paragonate alla media del paese (21,5% e 10%) e del Nord-Ovest (23% e 10,3%). Se confrontata singolarmente con le altre regioni della stessa macroarea, la Valle d'Aosta presenta risultati migliori nei livelli 4 e 5 e percentuali minori nei livelli 1 e 2.

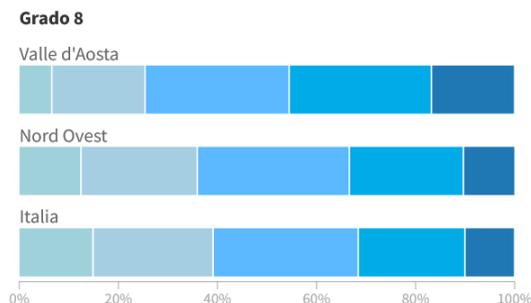


Fig. 24 – Percentuali dei livelli di competenza raggiunti in italiano, nel Grado 8, in Valle d'Aosta, nell'Italia Nord-occidentale e complessivamente in Italia.

[\(https://www.invalsiopen.it/risultati/mappa-risultati-invalsi-2021/i-risultati-2021-in-valle-daosta/\)](https://www.invalsiopen.it/risultati/mappa-risultati-invalsi-2021/i-risultati-2021-in-valle-daosta/)

Ritornando alle scuole primarie valdostane, in generale i risultati delle prove INVALSI riguardanti la lettura sono molto buoni e sempre sopra la media nazionale. Infatti, anche nel 2022 la Valle D'Aosta (insieme ad altre regioni come l'Umbria, il Lazio o il Molise) ha conseguito traguardi significativamente sopra la media nazionale e ciò è evidente dal confronto tra le percentuali dei risultati divisi per livello e per regioni. Il primo grafico (fig. 25) presenta i risultati delle prove di italiano conseguiti dagli alunni in seconda primaria. Considerando la parte destra del grafico, in cui vi sono le fasce con i punteggi positivi, nel

complesso la Valle d'Aosta raggiunge quasi l'80%, uno dei risultati migliori della penisola. Tra questi livelli, colpisce la fascia 5, corrispondente all'intervallo compreso tra il 75% e il 95%: la percentuale di bambini presente in tale fascia è il più elevato d'Italia (più del 30%).

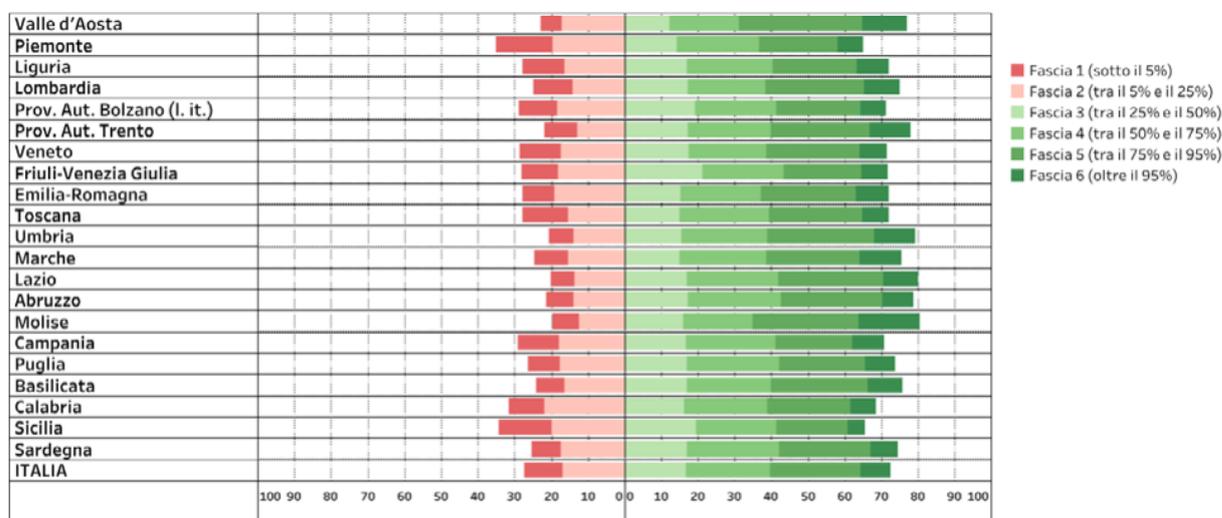


Fig. 25 – I risultati di italiano in seconda primaria divisi per fascia e per regione (https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf, p. 12)

Il secondo grafico (fig. 26) presenta invece i risultati delle prove di italiano conseguiti dagli alunni in quinta primaria. Rispetto alla situazione precedente, in tutte le regioni i risultati raggiunti dalla terza fascia in avanti raggiungono una percentuale almeno del 70%. In particolare, la Valle d'Aosta raggiunge nell'insieme quasi il 90%, ottenendo l'esito migliore. Allo stesso tempo, i risultati valdostani nella prima e seconda fascia, cioè al di sotto del livello base richiesto, sono i più bassi d'Italia.

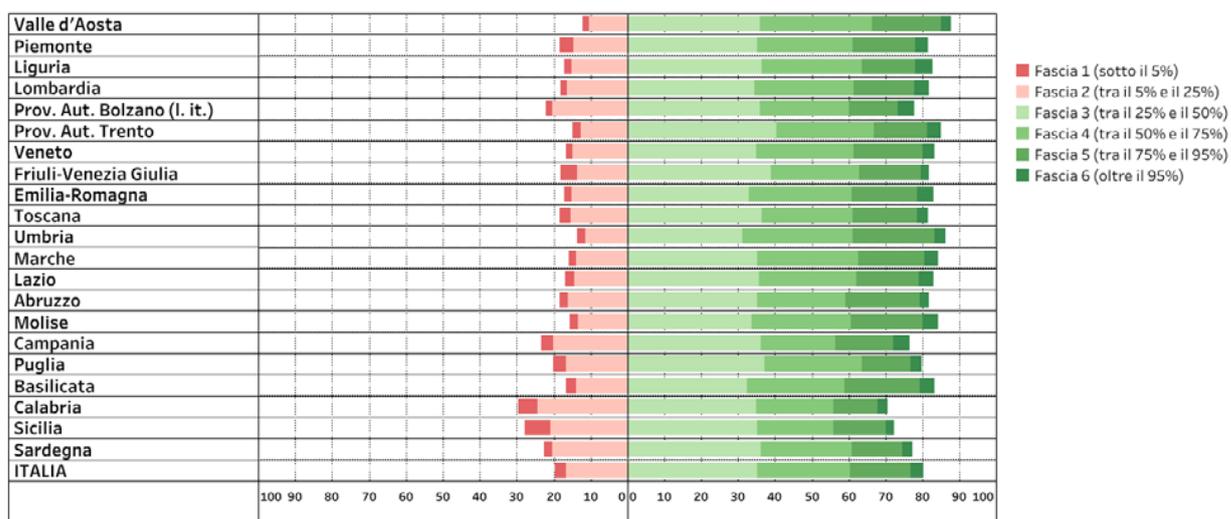


Fig. 26 – I risultati di italiano in quinta primaria divisi per fascia e per regione (https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf, p. 20)

Tutti i dati hanno dimostrato che la situazione lettura del nostro paese è piuttosto delicata, soprattutto in alcune regioni, ma è ancora possibile porre rimedio. I risultati non troppo performanti ottenuti nelle prove INVALSI e PISA fanno comprendere che forse un primo passo può essere fatto a scuola, istituzione che però, come affermato precedentemente, non deve rimanere da sola.

In generale, si comprende come sia centrale il ruolo dei soggetti delegati alla socializzazione della lettura, in primo luogo quello di scuole e biblioteche. Fondamentale è, per bambini e studenti, il ruolo degli adulti che li accompagnano nel loro percorso formativo: come è stato affermato, i bambini con genitori lettori, leggono di più; se circondati dai libri, che sia a casa o a scuola, i bambini sono più stimolati e curiosi nei confronti della lettura. La cooperazione tra tutte queste figure, insieme anche ad altri enti esterni, permetterebbe di vedere la società come un organismo formativo coeso e unito che lavora in vista di obiettivi comuni (ad esempio, promuovere la lettura).

CAPITOLO III: LETTURA E SISTEMA FORMATIVO INTEGRATO

«Alleanza istituzionale e raccordo formativo [...] i due versanti, concettuali e operativi al tempo stesso, della realizzazione di un sistema formativo integrato».

(Corsi M., 2010)

Scuola, famiglia, biblioteche e altre agenzie che si occupano di lettura lavorano solitamente in modo individuale poiché hanno delle funzioni e dei ruoli propri all'interno della società, diversi le une dalle altre. Allo stesso tempo, però, sarebbe auspicabile che si unissero e collaborassero in vista di obiettivi comuni, ad esempio l'inclusione, lo sviluppo di una nazione, il successo formativo. Un'alleanza basata su cooperazione, dialogo e interdipendenza positiva dà origine a un sistema formativo che si può definire 'integrato'. Esso si può poi sviluppare in diversi ambiti e contesti; nel presente caso si considereranno quelle agenzie che si occupano di lettura in contesti educativi, della sua promozione e del piacere ad essa correlato.

Come il termine lettura, anche il concetto di sistema formativo integrato è complesso da comprendere e soprattutto da distinguere da quello di sistema formativo allargato e policentrico. Infatti, non è sufficiente che gli enti sopracitati si riuniscano per poter parlare di integrazione; è necessario che vi sia collaborazione, comunicazione, interazione e condivisione tra le componenti durante le azioni educative. Ognuno degli attori formativi ha il suo ruolo, che deve allinearsi con quello degli altri, rispettandone la specificità e le peculiarità.

Attraverso alcuni esempi di iniziative sul territorio nazionale è possibile comprendere il corretto funzionamento di un sistema formativo integrato e capire quali sono gli elementi necessari per renderlo tale, distinguendolo da quelle cooperazioni occasionali, frammentarie o allargate.

1. Il sistema formativo integrato: cos'è, come nasce e come agisce

Ogni individuo nasce e cresce in un ambiente fisico-culturale dal quale «trae le sollecitazioni, le stimolazioni, le motivazioni ad agire, a pensare, a progettare, a lasciare tracce del suo pensiero e della sua fantasia» (Pinto Minerva, 1991, p. 48). L'ambiente risulta avere quindi

una valenza pedagogica, in quanto gioca un ruolo fondamentale nella costruzione dell'identità di ognuno e nell'educazione finalizzata all'acquisizione di atteggiamenti e comportamenti adeguati nei confronti dell'ambiente stesso. Educazione che deve essere garantita a tutti: il 20 novembre 1989, infatti, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha approvato la Convenzione sui Diritti dell'Infanzia, ratificata dall'Italia il 27 maggio 1991 con la Legge n. 176; tra i diritti vi è il riconoscimento, da parte degli Stati parti, del diritto del fanciullo all'educazione.

Nel complesso, lo scenario educativo che si occupa della formazione e dello sviluppo di ognuno vede la presenza di diverse istituzioni formative: in primo piano la famiglia e la scuola, ma anche associazioni ed enti extrascolastici che hanno un'accezione educativa. Tutti questi possono essere considerati insieme come un sistema formativo all'interno di una stessa società (Frabboni, 1989). Si tratta di un concetto ampio e complesso, per il quale è necessario porre un'attenzione e un'analisi particolari per comprenderne il significato completo e riuscire a definirlo correttamente come 'sistema formativo integrato'.

Partendo dal concetto di sistema, esso allude in generale a un complesso di elementi, parti e funzioni che sono in connessione tra di loro e con l'ambiente, per cui se uno di essi cambia, porta dei cambiamenti anche agli altri, evolvendo come un tutt'uno. I continui mutamenti dei sistemi sono dati dai costanti cambiamenti dei soggetti che ne fanno parte, i quali non rimangono mai sempre uguali a se stessi (Manini, 1999).

Ad un livello prettamente letterale, un sistema formativo è un insieme di soggetti che lavorano, all'interno di una società, in modo unitario e costruttivo dal punto di vista dell'educazione. Si devono considerare quindi tutti gli organismi presenti (dall'individuo alle istituzioni) le cui forze vengono impiegate per lavorare insieme in vista dell'educazione e della formazione dei bambini, che si trovano al centro del lavoro educativo, alla fine del quali essi si sentono pronti e capaci per affrontare la vita quotidiana. Un sistema formativo, come ad esempio il sistema scolastico, presenta tali caratteristiche, accompagnate da una maggiore complessità in quanto esso stesso appartiene ad altri sistemi di grado superiore (come il sistema sociale o quello economico) (Manini, 1999). La scuola è la componente primaria di un sistema formativo così inteso ma essa non è che uno degli elementi che ne fa parte; ve ne sono infatti altri, come servizi sociali o agenzie pubbliche e private, che promuovono ugualmente la crescita dell'individuo (Corsi, 2010).

Infine, aggiungendo il termine 'integrato', ci si riferisce a un'«*appartenenza organica*» (Manini, 1999, p. 25), da parte di tutte le organizzazioni, agenzie, istituzioni scolastiche e non che compongono un sistema educativo.

In quest'ottica, le attività di un sistema formativo integrato si realizzano sotto le sembianze di una stretta collaborazione tra la scuola e l'extrascuola (composta dalle famiglie, dagli enti e dalle associazioni territoriali) per giungere a obiettivi e finalità comuni. In questo modo si istituisce tra le varie agenzie un'alleanza educativa e pedagogica stretta e coordinata, che permette collaborazione, comunicazione e interdipendenza (Frabboni, Pinto Minerva, 1994). All'interno del sistema integrato considerato, ogni ente ha ruoli, funzioni e competenze diverse: ad esempio, la famiglia assolve una funzione affettiva; la scuola risponde ai bisogni formativi e culturali degli individui; gli enti hanno il ruolo di programmare, coordinare le risorse presenti sul territorio per gestire dei processi formativi (Trebisacce, 2010). Ogni membro deve poter riuscire a raggiungere i propri obiettivi (senza nuocere quelli degli altri) e, allo stesso tempo, rispondere a tutti i bisogni educativi dei singoli utenti (Faeti, Frabboni, Guerra, 1983). Parallelamente, essi devono avere tutti l'opportunità di definire l'ambito, gli strumenti e i linguaggi del proprio progetto. È possibile poi giungere a un buon risultato se il rapporto di collaborazione e interdipendenza sono continuativi, stabili e reciproci ma soprattutto se vi è pari dignità e chiarezza nei ruoli e nelle funzioni di ognuno. In un sistema formativo integrato le competenze dei singoli enti che ne fanno parte non vengono sottovalutate, anzi, sono al contrario esaltate nell'interconnessione stessa tra le agenzie (Corsi, 2010).

Il Sistema Formativo Integrato nasce dalla «necessità di un approccio sistemico, integrato e razionale ai problemi di una data realtà territoriale» (Trebisacce, 2010, p. 52). È negli anni Settanta il periodo in cui la scuola entra in una fase nella quale ha rischiato di collocarsi in disparte dal sistema formativo: la progressiva perdita della sua capacità formativa, la discontinuità curricolare e culturale, l'arretratezza nei metodi e nei contenuti sono alcuni degli aspetti che hanno portato alla sua crisi (Trebisacce, 2010).

Nello stesso periodo, si consolida una nuova nozione di territorio: non si tratta più semplicemente di un'«accezione geografico-statistica di spazio fisico abitato da una popolazione» (Trebisacce, 2010, p. 52), ma di «un'area storicamente contrassegnata da un insieme di fenomeni economici, sociali e culturali che [...] esprimeva un insieme di bisogni

correlativi a cui le strutture e i servizi del territorio erano chiamati a provvedere» (Trebisacce, 2010, p. 52). È in tale situazione che, secondo il pedagogista Franco Frabboni, si deve attuare un rinnovamento sia culturale che scolastico per poter affrontare le problematiche di una società senza sovraccaricare nessun ente (soprattutto la scuola) ma collaborando in modo sistemico e unificato (Frabboni, 1989). Si tende spesso a considerare la scuola come unico ente che si occupa della formazione del bambino, ma non è così.

In Italia, nello specifico, si è incominciato a parlare di sistema formativo integrato circa quarant'anni fa, quando iniziò ad essere lampante la convinzione che «l'offerta di formazione non costituiva più il monopolio esclusivo della scuola, ma veniva espressa, in modo sempre più convincente e diffuso, da molti altri soggetti, come i mezzi di comunicazione di massa, l'editoria dedicata, le aziende» (Corsi, 2010, p. 7). Ridefinire la relazione tra scuola ed extrascuola è stato il punto di partenza per la definizione di un sistema formativo integrato, che deve mantenere due capisaldi, definiti da Frabboni come «*architravi di sostegno*» (Maia, 2018, p. 161): un'«*educazione per tutta la vita*» (Maia, 2018, p. 161) riconosciuta come punto fondamentale di un qualsiasi sistema educativo e un «*sistema formativo pubblico unitario [...] e integrato*» (Maia, 2018, p. 162), in grado di incentivare le connessioni tra le varie agenzie e riconoscere le differenti identità di queste.

Da questo periodo il concetto di 'sistema formativo integrato' è stato utilizzato negli anni successivi con accezioni e significati diversi. Inizialmente, è stato usato per designare «*l'insieme del sistema di formazione statale e non statale*» (Corsi, 2010, p. 7), entrambi componenti del sistema pubblico formativo. Parallelamente, e soprattutto negli anni Novanta, si diffonde l'accezione con la quale si indica il «*raccordo tra scuola e mondo del lavoro*» (Corsi, 2010, p. 7), attraverso il quale si è cercato di rinnovare e modernizzare i curricula scolastici per favorire l'unitarietà e la coesione tra la scuola e la vita attiva adulta.

Nel corso degli ultimi decenni, il concetto di sistema formativo integrato ha subito vari cambiamenti, diversi da Paese a Paese, a seconda degli elementi sui quali è stata posta l'attenzione: la decentralizzazione di una delle componenti a favore anche delle altre, il riconoscimento di autorità e autonomia a un determinato organismo, la formazione dei soggetti coinvolti o ancora gli interventi alle necessità locali (Corsi, 2010). In Italia, l'accento è stato posto sull'integrazione tra le componenti del sistema stesso, così da definirlo attualmente come «insieme organico di *offerte integrate* tra istruzione, formazione professionale e lavoro» (Corsi, 2010, p. 10). Inoltre, tale connessione deve avvenire su due

piani, sia su quello istituzionale (attraverso un accordo pedagogico tra le agenzie) che su quello culturale (attraverso la stipulazione di un modello culturale ed educativo) (Maia, 2018).

2. Da un sistema formativo allargato e policentrico a un sistema formativo integrato

Prima di giungere a delineare il concetto il sistema formativo integrato, che può essere definito come «un'idea-guida pedagogica, un traguardo ideale verso il quale indirizzare gli sforzi progettuali e operativi della formazione» (Corsi, 2010, p. 16), bisogna comprendere quali sono quei modelli incompleti, che si discostano da esso o che l'hanno preceduto.

L'intero sistema si presenta infatti composto da un «*sottosistema formativo formale*» (Corsi, 2010, p. 16) rappresentato dal sistema scolastico che ha intenti formativi, da un «*sottosistema formativo non formale*», (Corsi, 2010, p. 17) costituito dalle agenzie extrascolastiche con consapevolezza formativa (ad esempio la famiglia, l'associazionismo e gli Enti locali) e da un «*sottosistema formativo informale*», (Corsi, 2010, p. 17) composto da quelle agenzie che producono effetti formativi pur non avendone propriamente l'intento, come i mass media o contesti sociali informali.

Il sistema formativo è stato investito da forti cambiamenti nel corso degli anni, dovuti ad esempio dall'«*irruzione di un sistema culturale a domanda «individuale»*» (Frabboni, 1989, p. 11) o dall'«*avvento di un sistema formativo policentrico*» (Frabboni, 1989, p. 11). Per quanto riguarda la prima rivoluzione, lo scenario culturale che si presenta è quello di una continua offerta di formazione e informazione da parte di altre agenzie (private) a disposizione dei singoli fruitori, i quali ricevono risposte personalizzate a seconda delle proprie esigenze. Ciò permette ai singoli di avere l'occasione di imparare in modo autonomo rischiando, però, di isolarsi; allo stesso tempo, il sistema extrascolastico si frantuma e si vede costretto ad andare verso la logica di un libero mercato formativo, offrendo risposte effimere a domande individuali (Frabboni, 1991).

Il secondo tipo di cambiamento considera invece l'allargamento e la ramificazione del sistema formativo, il quale non vede più solo la presenza esclusiva di scuola e famiglia ma anche il ruolo formativo di altre agenzie educative (D'Armento, 1989). Si considera, a tal proposito, la visione di sistema formativo secondo De Bartolomeis, il quale ritiene necessario un «collegamento programmato e sistematico della scuola con le varie realtà esterne» (D'Armento, 1989, p. 56): le finalità educative non si esauriscono infatti nel tempo e nel luogo

prettamente scolastico ma necessitano di spazi e momenti altri. In questo modo, il sistema formativo si è sviluppato senza un'organizzazione o un coordinamento definiti e si mostra pertanto non solo frammentato e policentrico, a causa della moltiplicazione delle agenzie educative (Frabboni, Pinto Minerva, 1994), ma anche acentrico, a causa del distacco tra le azioni e il mancato coordinamento delle varie agenzie. Un sistema formativo quindi allargato, che, da un lato, ha positivamente consentito un'apertura al territorio e la considerazione di altri luoghi educativi, ma dall'altro diventa ingestibile nel momento in cui vengono a mancare le interazioni e le intese tra gli individui e le agenzie formative (D'Armento, 1989).

La scelta invece di favorire un sistema formativo integrato e non semplicemente 'allargato' e 'policentrico' risiede sull'esigenza di evitare un'offerta formativa dispersiva, generica ed estesa (Orlandi, 1989) a favore di un'interazione dialettica e una rete di connessioni tra gli enti formativi, punti fondamentali per la realizzazione di un vero sistema formativo integrato (Corsi, 2010; Frabboni, Pinto Minerva, 1994). La problematica principale risiede nella difficoltà a creare sinergia e unione tra tutti gli organismi considerati a causa della ramificazione dei luoghi educativi (Frabboni, Pinto Minerva, 1994).

Per avere una visualizzazione più concreta, si può pensare al sistema formativo come a una città, la quale a sua volta può essere vista come «grande aula didattica» (Frabboni, Pinto Minerva, 1994, p. 438) o come «laboratorio educativo» (Frabboni, Pinto Minerva, 1994, pp. 438-439). In una città troviamo infatti i diversi luoghi dell'educazione, che cambiano nel corso del tempo o vanno in direzioni diverse e per i quali è spesso complesso riuscire a incontrarsi e condividere. Le principali agenzie con finalità educative tra cui deve crearsi alleanza pedagogica sono la famiglia, la scuola, l'associazionismo e l'ente locale, che possono essere interpretati come i quattro vertici che costituiscono un «quadrilatero» (Frabboni, Pinto Minerva, 1994, p. 447): esse sono incoraggiate a ridefinire il «proprio modello pedagogico (educativo e culturale)» (Frabboni, Pinto Minerva, 1994, p. 442), in modo che nessuna di esse prevalga sulle altre. Come in geometria il quadrilatero non può esistere senza uno dei suoi vertici, anche nel sistema formativo il quadrilatero non può prescindere da nessuno dei suoi quattro elementi, ognuno con le proprie finalità: cognitive per la scuola, etiche ed affettive per la famiglia; parallelamente, gli enti e l'associazionismo danno importanza alle esperienze espressive e relazionali, alle loro modalità di esecuzione e hanno delle finalità a livello relazionale e aggregativo (Frabboni, Pinto Minerva, 1994; Casadei, 2007).

Per parlare appropriatamente di sistema formativo integrato, il pedagogo Franco Frabboni respinge le tesi che identificano il sistema formativo solo sul versante scolastico o solo su quello extrascolastico, poiché, in questo modo, il sistema formativo risulterebbe disintegrato: incompiuto e discontinuo dal punto di vista della scuola e frantumato dal punto di vista dell'extrascuola, perché si identificherebbe solo come somma delle risorse e delle offerte formative (Frabboni, 1989). Si creerebbe così una realtà formativa policentrica in cui si sviluppano dei percorsi differenziati che non permettono agli individui e ai sistemi di formazione (scolastico ed extrascolastico) di interagire e stabilire dei legami in vista di uno stesso patto formativo (Frabboni, 1989).

Lo sviluppo di un contesto policentrico, frammentario e discontinuo ha però fatto in modo che si diffondesse il bisogno e la necessità di ricostituire i legami tra le istituzioni formative (Corsi, 2010).

La frammentarietà del sistema formativo non emerge solo tra i quattro enti educativi ma anche all'interno del sistema scolastico stesso: essa si manifesta nell'incompletezza a livello istituzionale e strutturale e nella discontinuità curricolare tra i diversi gradi di scuola (Frabboni, 1989).

Per contrastare queste dispersioni, sono necessarie delle vere e proprie azioni di integrazione, sia dal punto di vista longitudinale che trasversale. Ciò significa che il sistema scolastico deve presentarsi «unitario e in-continuità» (Frabboni, 1989, p. 14) secondo una prospettiva orizzontale, eliminando la discontinuità tra gli ordini e gradi di scuola, mettendo in pratica modelli educativi in grado di consentire percorsi di socializzazione e alfabetizzazione (Frabboni, 1989) ed esibendo un modello pedagogico comune (Faeti, Frabboni, Guerra, 1983). Allo stesso tempo, dal punto di vista trasversale, tra la scuola e le altre agenzie formative territoriali (famiglia, associazioni ed enti locali) deve crearsi una forte alleanza seguendo linee di indipendenza e complementarità per rispondere ai bisogni educativi e alle aspettative durante tutto l'anno, riuscendo così anche a contenere l'avanzata delle offerte del mercato privato (Frabboni, 1989; Faeti, Frabboni, Guerra, 1983).

All'interno di questo patto di alleanza, la scuola pubblica ha sicuramente una posizione centrale, ma deve lasciare una parte di questa centralità formativa anche alle altre componenti del sistema, così che possano esprimere le proprie risorse e proposte (Frabboni, 1989).

Se da un lato, la scuola deve essere cosciente della sua «impossibilità di esaurire le sue funzioni educative» (Ghelfi, 1991, p. 184), dall'altro la famiglia deve avere la consapevolezza di poter partecipare attivamente e in continuità con la scuola, senza apparire al bambino come un fronte pedagogico disaccato. Contemporaneamente, l'ente locale deve intervenire a favore di una «*promozione-ottimizzazione-razionalizzazione-democratizzazione* del poliedrico e sfaccettato campo delle risorse formative «pubbliche» e «private», scolastiche ed extra scolastiche» (Frabboni, Pinto Minerva, 1994, p. 475).

Per superare i pericoli di un sistema formativo solo allargato o policentrico e ridare allo stesso tempo valore all'azione educativa della scuola e degli altri soggetti formativi, bisogna concepire una relazione coordinata tra le agenzie educative appartenenti a un determinato territorio, istituendo tra loro collaborazioni inter-istituzionali e intra-istituzionali, al fine di rispondere ai bisogni formativi e culturali della popolazione (Trebisacce, 2010).

Deve essere presente un'integrazione non solo tra le agenzie ma anche a livello di contenuti, finalità e strumenti educativi proposti dalle agenzie stesse. Un tale modello formativo richiede pertanto un considerevole impegno per una progettazione integrata, organica e coordinata in tutte le sue componenti sopracitate (Piu, 1989).

L'interazione tra il 'dentro' e il 'fuori' scuola si rinforza se si perseguono tre obiettivi: uno formativo, uno istituzionale e uno pedagogico. Il primo è perseguibile se alla famiglia e all'associazionismo viene disconosciuta la sola accezione ludico-affettiva a favore di quella formativa; il secondo è raggiungibile se il ruolo degli enti locali non è limitato alla sola programmazione e distribuzione delle risorse per i servizi educativi del territorio ma si amplia anche alla loro gestione diretta; infine il terzo è realizzabile se tutte le agenzie contrastano le offerte private fortificando la propria rete di servizi formativi (Frabboni, Pinto Minerva, 2013).

Oltre a questi aspetti, per poter parlare di un vero e proprio sistema formativo integrato non è sufficiente creare solo delle saltuarie occasioni di incontro tra i soggetti delle agenzie, come ad esempio accompagnare gli studenti in biblioteca oppure programmare una visita di bibliotecari o animatori negli ambienti scolastici per svolgere attività promozionali o di animazione. Così, le istituzioni non creano un sistema e non si integrano a sufficienza (Blezza Picherle, 2015). Inoltre, occorre evitare alcune problematiche, come l'asimmetria presente tra le agenzie che rende difficoltosi gli interventi o la debolezza di enti e associazioni nel farsi riconoscere dalla società come soggetti educativi (Massa, 1989).

Il passaggio da un sistema educativo soltanto policentrico a uno integrato è stato sicuramente graduale e non immediato ed è tutt'ora in corso, sostenuto soprattutto dal dibattito sulle questioni relative alle funzioni formative del sistema scolastico ed extrascolastico e sui loro possibili cambiamenti (Manini, 1999). Tutte le agenzie partecipanti devono poter godere, all'interno del sistema, di una propria dignità educativa, di una posizione alla pari delle altre e una propria autonomia nell'agire didattico (Piu, 1989). Se, infatti, una delle componenti del sistema formativo integrato venisse a mancare o prevalessesse sulle altre, l'intero organismo ne risentirebbe. Si pensi ad esempio al fatto che i bambini vivono i primi anni della loro vita in casa, con la propria famiglia; non avere alcun contatto con dei libri risulta essere una carenza grave che la scuola e/o le biblioteche successivamente non riuscirebbero a colmare. Allo stesso modo, se fosse sempre e solo la scuola ad occuparsi di promuovere la lettura, risulterebbe un lavoro insufficiente e frammentario nei confronti della società (Detti, 2002). Pertanto, «sinché non vi sarà un settore extrascolastico con cui integrare quello scolastico, l'idea di sistema formativo integrato si ridurrà a una fagocitazione del primo da parte del secondo» (Massa, 1989, p. 27), causandone un indebolimento inevitabile.

Un'ultima, ma non meno importante, considerazione da fare riguarda l'opportunità che il sistema formativo integrato offre non solo nel creare continuità e unione all'interno della società ma anche nella promozione della lettura. In questo modo, la collaborazione tra scuole e l'extrascuola permetterebbe di avere ricadute positive su diversi fronti (Casadei, 2007):

- Su quello istituzionale, perché verrebbero utilizzati spazi didattici formali (come la biblioteca) e informali (come luoghi sociali e commerciali), valorizzando così i servizi e le risorse del territorio.
- Su quello pedagogico, poiché il territorio diventerebbe uno spazio educativo e didattico in cui sperimentare e fare ricerca.
- Su quello didattico, perché sarebbero possibili scambi formativi tra l'ambiente formale e quello informale.

3. Agenzie educative e promozione della lettura in un sistema formativo integrato

Si deve innanzitutto sottolineare che con 'promozione' non si vogliono intendere quelle strategie promozionali che spesso si trasformano in eventi spettacolari e superficiali, focalizzati solo sull'attrazione del testo. Questi, infatti, coprirebbero il significato profondo e

il valore del libro, strumentalizzandolo. Nei contesti educativi, la promozione va intesa nel senso educativo del termine, legato allo sviluppo e alla diffusione del piacere e dell'abitudine alla lettura (Blezza Picherle, 2015). In un'ottica di educazione alla lettura, è opportuno prevedere una «specificità promozionale per ogni diversa istituzione» (Blezza Picherle, 2015, p. 35).

Le istituzioni formative che si occupano della promozione della lettura e di educazione alla lettura, soprattutto nei bambini e nei giovani, sono innanzitutto la famiglia e la scuola, ma anche le biblioteche, i centri di lettura, le associazioni e altri enti. Esse agiscono attraverso attività mirate, progetti o eventi.

Si tende a considerare queste istituzioni come attori indipendenti: esse, infatti, solitamente lavorano individualmente con i propri destinatari, che si rivelano però essere gli stessi per tutte, se considerati complessivamente: i bambini e i ragazzi che vanno a scuola sono i medesimi che nel tempo libero si recano in biblioteca o fanno parte di un particolare gruppo o associazione.

Queste istituzioni sono dirette da figure adulte, le quali devono diventare dei mediatori tra la cultura scritta e i bambini per fare in modo che essi, già da piccoli, si avvicinino alla lettura vedendola come un ordinario aspetto della loro vita quotidiana (Najeemah, 2010). Le pratiche e le abitudini di lettura degli adulti che circondano il bambino nell'infanzia e durante il suo sviluppo influenzano le modalità e l'utilizzo che il bambino stesso farà della lettura (Boudabouz, Reghiss, 2015). Infatti, diverse ricerche scientifiche hanno dimostrato come il ruolo della famiglia prima e della scuola dopo è rilevante per la formazione di giovani lettori: infatti, come è già stato messo in evidenza, la maggior parte dei ragazzi che amano leggere sono figli di genitori lettori e hanno avuto un'esperienza scolastica concernente la lettura positiva (Borriello, 2016).

Ne consegue quindi l'importanza di creare una rete tra scuola, famiglia, biblioteche, librerie, associazioni ed enti locali. Senza la cooperazione di tutte i partecipanti, la promozione della lettura non potrebbe avvenire. A questi ambienti, si possono aggiungere anche i servizi e gli spazi che le famiglie frequentano con i loro figli (centri pediatrici, ludoteche). Vedere questi spazi come le perle di un'unica collana è essenziale per strutturare servizi e opportunità di crescita per tutta la comunità (Cartastraccia, 2022). Sono proprio gli studenti, i docenti, gli insegnanti-bibliotecari, i bibliotecari, le famiglie, le autorità locali, i cittadini e le organizzazioni

sociali e civili che devono scegliere di aggregarsi per promuovere un sistema che abbia, tra le priorità, anche lo sviluppo di una cultura della lettura. Così facendo, diventa possibile comunicare, condividere le pratiche migliori e diffondere informazioni (Martins, Marques, 2010).

Entrando maggiormente nel dettaglio, si possono analizzare le funzioni, i ruoli e i compiti delle quattro agenzie del 'quadilatero'. Se, da un lato, il «polo scolastico» (Alfieri, 1990, p. 35) ha il compito di far acquisire gli strumenti culturali necessari per vivere la quotidianità, dall'altro il «polo territoriale» (Alfieri, 1990, p. 35) vuole incentivare nel bambino esperienze dotate di autenticità, positività, naturalezza e ricchezza formativa.

3.1 La famiglia

Tra le agenzie intenzionalmente formative si considera innanzitutto la famiglia, in quanto è il primo e principale ambiente in cui vive e cresce il bambino.

Anche se nel corso degli anni ha subito degli intensi cambiamenti sociali, la famiglia «si riconferma come la sede della *prima socializzazione*, il luogo privilegiato per lo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale dei primi anni di vita» (Frabboni, Pinto Minerva, 1994, p. 301). L'adulto gioca in generale un ruolo fondamentale nello sviluppo del bimbo: in particolare, i genitori sono gli adulti che lo accompagnano nelle prime fasi della sua vita e con i quali egli dimostra un legame affettivo unico e particolare (Gherardi, 2014).

È bene ricordare che la famiglia non si occupa solo dell'aspetto affettivo e ludico dei propri figli, anche se il suo ruolo (e soprattutto quello della madre) risulta fondamentale nell'educazione alle emozioni nella società contemporanea (Borriello, 2016). La famiglia può infatti dichiarare di avere anche delle finalità etiche nel proprio lavoro educativo, vedendo così riconosciute le proprie proposte e risorse formative alla pari delle altre agenzie (Frabboni, Pinto Minerva, 1994; Trebisacce, 2010).

Essendo l'uomo un «animale simbolico» (Blezza Picherle, 2015, p. 58), la lingua è per lui lo strumento con il quale pensa, descrive, si esprime, sogna e dà dei significati a ciò che lo circonda. Prima dell'arrivo a scuola, luogo in cui imparerà le competenze di lettura, il bambino entra già in contatto con la lingua scritta: ci sono infatti dei dati dell'AIE risalenti al 2015, che affermano che il 63,3% di bambini tra i due e i cinque anni osserva, legge, sfoglia e colora libri o albi illustrati quotidianamente, al di fuori del contesto scolastico: si tratta di una percentuale

molto alta che mostra come nei primi anni di vita i bambini associno i libri all'esplorazione, al gioco e al piacere. È importante però che tale aspetto continui anche nelle fasce di età successive.

Oltre a questa esplorazione diretta piuttosto autonoma, i fanciulli entrano in relazione con la lettura anche indirettamente grazie alla figura adulta presente vicino a sé. Infatti, nei primi anni della sua vita, non è il bambino a leggere, bensì coloro che fanno parte del suo nucleo familiare. Se si chiede ai bambini cosa pensano della lettura ad alta voce da parte dei genitori, la maggioranza risponde che apprezza questa abitudine, vedendolo come un momento speciale vissuto con la famiglia (Borriello, 2016).

Leggere ai e con i propri figli innesca un forte stimolo cognitivo che risulta essere molto più efficiente se è collegato ad esperienze emotive positive (Borriello, 2016): percepire l'attenzione nei confronti dei libri da parte dei genitori (Gherardi, 2014, p. 203) o anche il semplice ascolto della madre o del padre che leggono, tocca il bimbo sul piano emotivo, che riesce così a condividere il piacere della lettura (Gherardi, 1999). Diversi studi hanno infatti dimostrato che l'abitudine e l'interesse per la lettura dipendono molto dall'esperienza di lettura vissuta a casa: riuscire a prendersi del tempo per sedersi con i propri figli e leggere con loro è un impegno, che può però portare a dei buoni risultati nella promozione e nell'abitudine alla lettura (Najeemah, 2010).

Tuttavia, sono comunque molti i bambini che incontrano la lettura per la prima volta solo a scuola anche se, come ha esplicitato lo scrittore britannico Frank Cottrell Boyce, la gioia legata a una favola è la chiave per sviluppare l'amore per la lettura nei bambini (Borriello, 2016).

Questo aspetto è stato rilevato anche perché con i ritmi frenetici odierni sono sempre meno i genitori che trovano del tempo per leggere storie ai propri figli. Da un'indagine condotta da *YouGov*, una delle principali società di ricerca di mercato globale con sede in Inghilterra, è emerso che un terzo dei genitori non ha letto neanche una volta una favola ai propri figli e coloro che lo fanno si fermano prima dei nove anni (Borriello, 2016).

Sarebbe invece opportuno recuperare questa abitudine in quanto la lettura ad alta voce, soprattutto se fatta in maniera accattivante, promuove la competenza semantica e lessicale (Borriello, 2016). Inoltre, raccontare storie e discuterne può stimolare i bambini a prendere consapevolezza delle loro capacità cognitive e riflessive già in tenera età (Najeemah, 2010).

I genitori, o più in generale il contesto familiare, possono dare un contributo molto importante: se essi si dimostrano motivati nella condivisione e nell'assistenza dei loro figli

nella lettura, comprendendo i loro bisogni e sviluppando strategie, generano un rapporto positivo tra se stessi e il bambino ma anche tra il bambino e l'oggetto-libro (Lumapenet, Andoy, 2017).

La famiglia è un soggetto fondamentale nel sistema formativo, anche se spesso viene dimenticata. Infatti, quando si parla del sistema formativo integrato, si fa riferimento alla scuola, all'istruzione, all'università, senza andare oltre. La famiglia, così come altre realtà sociali, si dimostra essere intenzionalmente formativa per le caratteristiche e le potenzialità che offre (Corsi, 2010).

I benefici della lettura in età precoce dimostrano come sia fondamentale il coinvolgimento delle famiglie in un'azione educativa alla lettura coordinata: in tale modo i genitori, talvolta disorientati di fronte al loro compito educativo, possono contare sulle altre agenzie coinvolte per trovare i propri metodi e strategie di intervento (Gherardi, 2014).

Dalla famiglia deve prendere il via una continuità orizzontale, che si concretizza già all'interno della famiglia stessa, per poi continuare verso gli altri enti educativi del territorio (Corsi, 2010).

3.2 La scuola

La famiglia è il primo organismo a occuparsi dello sviluppo generale del bambino e del suo rapporto con la lettura; successivamente tocca anche ad altri organismi prendersene cura, come la scuola: se la prima ha un ruolo essenziale per stimolare l'aspetto etico ed affettivo, la seconda mira a svilupparne l'ambito cognitivo. Entrambe, però, contribuiscono anche allo sviluppo del piacere della lettura: l'ambiente familiare ne pone le basi e lo stimola; la scuola (e successivamente anche la biblioteca) lo rafforzano (Piras, 2010).

La scuola ha da sempre reclamato una separazione tra quelli riconosciuti come luoghi di apprendimento 'formali' e l'ambiente in cui vive lo studente; nei tempi più recenti, però, ci si è accorti delle importanti ricadute che il contesto ha sulla persona e sulla formazione della sua identità. Si deve quindi incoraggiare l'interazione e il dialogo tra i vari ambienti formativi presenti su un territorio (Maia, 2018). Così, interagendo con il mondo extrascolastico, la scuola modifica il suo ruolo tradizionale di ente distaccato dalle altre istituzioni formative e con esse definisce una relazione di «scambio» (Trebisacce, 2010, p. 55) e di «comunione» (Trebisacce, 2010, p. 55).

La scuola, una volta liberatasi dalla posizione scuolacentrica e riconosciuta l'opportunità formativa anche agli altri soggetti coinvolti (Corsi, 2010), è chiamata a operare un «modello a nuovo indirizzo» (Trebisacce, 2010, p. 55) in grado di assicurare dei percorsi formativi sul fronte della socializzazione e su quello dell'alfabetizzazione, assicurando scientificità e rigore sia nell'ambito sociale che quello dell'alfabetizzazione (Frabboni, Pinto Minerva, 1994; Frabboni, 1990). Il suo compito principale diventa quindi quello di proporsi come una sorta di laboratorio pedagogico in cui promuovere dialogo, incontro e soprattutto una cultura condivisa, mettendo in atto un progetto educativo nel quale essa ha comunque un ruolo operativo non indifferente (Maia, 2018).

La scuola è il luogo in cui, solitamente, si impara a leggere e a scrivere: non si tratta di un apprendimento immediato bensì del risultato di un lungo percorso che vede il suo primo avvio già prima dell'arrivo a scuola, da sempre considerata «la sede iniziale dell'alfabetizzazione» (Gherardi, 2014, p. 205). Si tratta di una duplice alfabetizzazione: quella 'primaria', con la quale si prende possesso dei dispositivi logici e linguistici per ricevere e comprendere le conoscenze, e quella 'secondaria', con la quale si definiscono le strategie cognitive per sfruttare le potenzialità della prima (Frabboni, Pinto Minerva, 2013; Frabboni, 1989).

Abitualmente, la forma tradizionale con cui la narrativa è presente a scuola è l'antologia, il libro di lettura: gli insegnanti solitamente scelgono il libro basandosi sui propri gusti, seguendo i consigli dei colleghi o leggendo delle recensioni (Petter, 2007). Così facendo, però, si rischia di non avere un vero accoglimento da parte degli studenti. Il libro, a scuola, non dovrebbe essere solo lo strumento che permette di diventare degli abili lettori, ma anche quello con cui stringere un rapporto di amicizia e provare interesse. Sarebbe opportuno, ad esempio, individuare e proporre diversi testi tra i quali gli allievi possano scegliere e sentirsi maggiormente coinvolti (Petter, 2007).

Anche se nella società odierna saper leggere è ritenuta un'abilità necessaria per istruirsi, informarsi, scoprire e lavorare (Chartier, 2015), a scuola l'accezione principale che viene associata alla lettura è l'obbligatorietà. Ciò accade perché è in contesto scolastico che si sviluppano principalmente le abilità di decifrazione, lettura e di comprensione (Piras, 2010). Inizialmente si tratta di un apprendimento piuttosto meccanico ma fondamentale, con cui si acquisiscono capacità tecniche e strategie di lettura per arrivare a comprendere un testo (Piras, 2010). Le stesse Indicazioni Nazionali affermano che «la cura della comprensione di

testi espositivi e argomentativi è esercizio di fondamentale importanza» (MIUR, 2012, p. 37). A scuola ci si concentra soprattutto su questa pratica, svolgendo attività che spesso, per gli allievi, sono poco appaganti, soprattutto se rimangono prive di finalizzazione. A ciò si aggiunge il fatto che la scuola spesso vede conclusa la sua missione una volta insegnate le capacità tecniche per decifrare e comprendere, tralasciando la visione di lettura come attività emotiva, ludica, di svago e divertimento, che dà piacere e soddisfa la curiosità e il bisogno di scoprire e di conoscere (Piras, 2010; Gherardi, 2007).

Così, oltre a non esserci motivazione da parte degli allievi, l'apprendimento diventa faticoso e necessita di un maggiore impegno cognitivo (Piras, 2010).

È corretto lavorare sulla comprensione, in quanto sono messi in atto processi cognitivi necessari per lo sviluppo dell'individuo, ma anche lasciare spazio alla lettura spontanea, legata ad aspetti maggiormente emotivi, in modo che i bambini possano allacciare con i libri un rapporto positivo. Le stesse Indicazioni Nazionali affermano infatti che la lettura deve essere proposta come «momento di socializzazione e di discussione dell'apprendimento di contenuti, ma anche come momento di ricerca autonoma e individuale, in grado di sviluppare la capacità di concentrazione e di riflessione critica» (MIUR, 2012, p. 37). Allo stesso tempo, non bisogna «tralasciare la pratica della lettura personale e dell'ascolto di testi letti dall'insegnante, [...] al solo scopo di alimentare il piacere di leggere» (MIUR, 2012, p. 37). La lettura a voce alta da parte dell'insegnante, così come lo è stata quella da parte dei genitori, è un esempio di momento di godimento e fascino che permette di sviluppare un atteggiamento positivo da parte degli studenti nei confronti della lettura, aspetto che può poi diventare stabile e continuativo anche al di fuori dell'orario scolastico (Petter, 2007).

Si può presentare, a titolo di esempio, un'ipotetica attività di lettura a voce alta, in cui è l'insegnante che legge ai bambini. Durante le fasi del percorso di lettura, sarebbe bene seguire alcune indicazioni (Turrini, 2007; Gherardi, 2014):

- Nella fase preliminare alla lettura, prima ancora di iniziare a leggere, si possono svolgere delle attività preparatorie. Ad esempio, introdurre il libro, presentando le informazioni generali; mostrare la copertina ma non il titolo (o viceversa) e far fare ai bambini delle ipotesi; porre qualche domanda di valutazione diagnostica in relazione al titolo o all'argomento del testo.
- Nella fase della lettura ad alta voce vera e propria, che è il momento che più affascina e attrae i bambini, è molto importante che l'adulto legga in modo chiaro e scorrevole,

rispettando i ritmi e le pause. Durante la lettura, può accadere che siano presenti uno o più vocaboli sconosciuti: «sollecitare uno scambio dialogico tra i piccoli, in modo da portarli a negoziare il significato della parola» (Gherardi, 2014, p. 212) è una buona pratica da mettere in atto, offrendo l'aiuto necessario, così che i bambini attivino e potenzino i loro schemi mentali. Altra buona prassi da seguire è sollecitare gli ascoltatori con delle domande, per monitorare il processo di comprensione e poter agire immediatamente se questa non avvenisse (Gherardi, 1999).

- Nella fase successiva al termine della lettura si può ritornare ancora sul testo e ricostruire i passaggi fondamentali e il significato della storia letta. Possono essere fatte domande aperte per valutare la comprensione o lasciare spazio a commenti liberi per poi riformulare ciò che i bambini hanno detto. In questo modo si lavora non solo sull'ascolto e la comprensione ma anche sulla produzione verbale (Gherardi, 2014).

A incidere positivamente o negativamente sul discente vi è poi anche il vissuto dell'insegnante in quanto lettore: il piacere forte profondo e gratificante della lettura può essere provato dall'alunno se anche l'insegnante lo ha provato sulla propria pelle (Piras, 2010).

Si comprende allora come sia necessario porre molta attenzione alle modalità con cui ci si avvicina a un testo: a scuola spesso i romanzi sono scelti per approfondire determinate tematiche legate al programma o per la discussione di problemi e non per il loro vero valore intrinseco. I bambini si ritrovano in questi casi a dover leggere, per un determinato periodo di tempo, storie o brani riguardanti un personaggio o inerenti a una tematica ritenuta importante dal docente (Bleza Picherle, 2015). Abitudinali sono anche le attività e gli esercizi dopo la lettura, ad esempio il riassunto o la compilazione di schede di comprensione, di analisi o di riflessione sul testo, per valutarne l'effettiva comprensione, che limitano però la dimensione sensuale e piacevole della lettura (Detti, 2002). Si assiste così anche ad una strumentalizzazione del testo, che viene letto e interpretato in modo riduttivo (Bleza Picherle, 2015).

Oltre alle modalità di esecuzione e di lettura del testo, anche la sua scelta risulta un momento importante: un buon educatore dovrebbe saper selezionare i testi in base agli alunni che ha davanti, diversi a seconda dell'età, delle passioni, degli interessi, dei bisogni e delle curiosità. Ciò significa che uno stesso testo può essere recepito allo stesso tempo positivamente e negativamente da due individui diversi (Gherardi, 2014). Per scegliere efficacemente i testi, è

bene che l'educatore legga e conosca ciò che andrà a proporre ai fruitori: conoscere dal punto di vista sintattico, morfologico, lessicale e contenutistico il testo serve per comprendere se esso sia adatto oppure no agli utenti che lo leggeranno. Ad esempio, è importante porre attenzione e individuare la presenza di parole difficili o poco comprensibili dai bambini, in modo da sapere come intervenire per favorirne la comprensione (Gherardi, 2014).

È interessante notare come lo scrittore Gianni Rodari abbia individuato, in modo provocatorio, delle regole per odiare la lettura: ad esempio, dare la colpa ai bambini che non amano la lettura, dire loro che hanno troppe distrazioni, ordinare loro di leggere o ancora rifiutarsi di leggere per lui. Questi atteggiamenti riducono se non addirittura annullano il piacere e l'interesse legati alla lettura (Petter, 2007). Al contrario, riflettere sui vocaboli, intervenire sul racconto modificando o aggiungendo una parte o ancora discutere in gruppo su ciò che è stato letto possono avere delle ricadute educative positive anche nel sostegno del piacere della lettura (Petter, 2007).

Tra i principali obiettivi della scuola è lampante quello che riguarda la padronanza delle abilità di lettura ma non quello inerente al piacere di leggere (Gherardi, 2007): quest'ultimo costituisce di fatto un obiettivo intermedio, una fase di transito per raggiungere una meta più ambiziosa e importante: la motivazione al leggere (Bleza Picherle, 2015). Pertanto, la scuola dovrebbe saper redigere, parallelamente ai momenti di lavoro linguistico sul testo (impegnativi ma necessari), «degli ambienti e delle occasioni di lettura libera e autofinalizzata, per svincolare il libro da ogni tipo di obbligo» (Piras, 2010, p. 36). Un primo passo potrebbe essere quello di mettere da parte gli esercizi e le schede di comprensione, che rendono la lettura «vuota» (Gherardi, 2007, p. 26) e considerarla come momento di condivisione tra insegnante e alunno, creando un contesto motivante e coinvolgente, che riesce a dare un significato all'attività del leggere (Gherardi, 2007). Inoltre, sostituire la percezione dell'obbligo scolastico con quella di 'bisogno' ed 'esigenza' personale e sociale (Chartier, 2015), permetterebbe al lettore di avere uno sguardo e un atteggiamento diverso nei confronti della lettura, percependone i caratteri di libertà e intrattenimento (Piras, 2010).

Considerando ancora la relazione tra la scuola e il territorio, ad incoraggiare il rapporto con le altre agenzie territoriali interessate alla promozione della lettura tra i bambini e i giovani, vi è la presenza di biblioteche all'interno della scuola. Nell'articolo 5 delle 'Disposizioni per la promozione e il sostegno della lettura' si afferma che gli accordi di rete (L. 107/2015, art. 1,

co. 71) individuano criteri e modalità di promozione della lettura a scuola, assicurando la presenza e il funzionamento delle biblioteche nelle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado. Tali accordi prevedono la cooperazione con i sistemi bibliotecari condividendo informazioni e strumenti. La biblioteca scolastica diventa allora una risorsa che sostiene il piacere di leggere, promuove la lettura, sviluppa il pensiero critico e molte altre abilità per diventare cittadini responsabili. Inoltre, secondo le linee guida IFLA/Unesco, redatte nel 2002, risulta essenziale tra gli obiettivi della biblioteca scolastica sostenere il piacere della lettura, permettere l'accesso a risorse e favorire la cooperazione con insegnanti, studenti, genitori e altre figure per realizzare i propri compiti.

3.3 Le biblioteche

Nell'immaginario collettivo, la biblioteca è definita come «luogo dove studiare, dove recarsi per consultare enciclopedie» (Casadei, 2007, p. 41) e più in generale come spazio contenente un patrimonio di libri, testi, documenti e nei tempi più recenti anche di DVD, CD e risorse di rete.

Nella categoria generale di 'biblioteca' se ne fanno rientrare diverse tipologie: oltre a quelle scolastiche sopracitate, vi sono anche le 'biblioteche storiche o civiche' (presenti soprattutto nelle grandi città e considerate un bene culturale rilevante), le 'biblioteche specializzate' (connesse strettamente con altre istituzioni educative come l'università) e le 'biblioteche territoriali', (connesse con gli enti locali, fungono da supporto ai progetti educativi). Tra tutte queste tipologie, sono perlopiù queste ultime che hanno maggiore facilità di essere poste all'interno di un sistema formativo integrato sostenente la lettura (Guerra, 1989).

La biblioteca di territorio si rivela essere uno tra i più antichi servizi formativi locali: è un'agenzia educativa pubblica che ha iniziato ad affermarsi nella seconda metà del Novecento. La sua nascita in Italia è stata piuttosto difficoltosa rispetto al resto del mondo, a causa del timore di condividere le sue risorse con la comunità. Successivamente, la sua diffusione è stata possibile grazie alla volontà, da parte dell'Ente Locale, di contribuire alla rimozione di barriere economiche, culturali e sociali e promuovere lo sviluppo di ogni individuo (Draghetti, 1991). La biblioteca di territorio si propone infatti come luogo esterno ma ausiliare al contesto scolastico, che fornisce una bibliografia diversa da quella presentata a scuola e che espone il libro come strumento di cultura, di formazione e di appoggio interno ed esterno alle mura

domestiche e scolastiche (Faeti, Frabboni, Guerra, 1983; Draghetti, 1991, Migliorati, 2019). Essa si caratterizza come spazio destinato alla lettura e/o al prestito di libri, come luogo dedito ad attività extrascolastiche, all'incontro con autori di libri per l'infanzia o al semplice svago e divertimento. In particolar modo, la biblioteca deve rimanere un ambiente dove la lettura e la piacevolezza ad essa riferita vengono incoraggiate (Casadei, 2007).

Nella società moderna la biblioteca ha assunto un ruolo sociale non indifferente, permettendo a tutti di accedere a un'ampia gamma di concetti, opinioni e idee (Piras, 2010). Dal 2001, infatti, con l'approvazione delle linee guida dell'IFLA e dell'UNESCO, le è stato assegnato il compito di «offrire risorse e servizi, con una varietà di mezzi di comunicazione, per soddisfare le esigenze individuali e collettive di istruzione, informazione e sviluppo personale, compreso lo svago e l'impiego del tempo libero» (Piras, 2010, p. 35).

In quanto agenzia del territorio, è evidente la possibilità di far interagire la biblioteca con l'ambiente familiare, scolastico e territoriale in generale: oltre alla semplice connessione tra la biblioteca casalinga con quella scolastica, quella territoriale, quella universitaria o specializzata, che già mette in evidenza una coordinazione tra più agenzie, per la visione di un sistema formativo integrato è da considerare anche la relazione con altri soggetti ed istituzioni, come la scuola e la famiglia nel loro complesso, le associazioni e altri organismi territoriali (Frabboni, 1991).

Nelle relazioni con le altre agenzie, soprattutto con la scuola, il rischio maggiore per la biblioteca è però quello di diventare un «collaboratore/schiavo» (Draghetti, 1991, p. 122): essa, infatti, è sicuramente un servizio connesso con il mondo scolastico ma allo stesso tempo gode di una sua autonomia, che rischia di essere persa nel momento in cui la scuola prende il sopravvento e la declassa a luogo del «dopo-scuola» (Draghetti, 1991, p. 122).

Nonostante la scuola e la biblioteca abbiano finalità, metodi di lavorare e competenze diversi, la loro collaborazione si rivela essere un punto di forza della promozione della lettura: unire le attività scolastiche con quelle svolte in biblioteca e condividere momenti, intenti e/o materiali permette alle due agenzie di trovarsi in un contesto educativo che vede la partecipazione di entrambe nel rispetto della loro identità e delle loro differenze (Bompani, 2007). In tale prospettiva, la figura del bibliotecario deve essere ripensata: egli deve imparare a lavorare con altre figure, quali l'insegnante o le famiglie, predisporre degli spazi adatte ai

bambini e ragazzi sia all'interno della biblioteca che all'esterno, sfruttando ad esempio parchi pubblici, teatri o librerie. (Bompani, 2007).

La biblioteca da un lato deve affermare la sua indipendenza spaziale e la sua specializzazione (promuovendo e difendendo una propria cultura, tutelando l'uso del libro come strumento di lavoro); dall'altro lato, deve dichiarare la sua polivalenza istituzionale in un'ottica sia scolastica che extrascolastica (Frabboni, 1983). La biblioteca di territorio si inserisce così in un «*Progetto di politica culturale di territorio*» (Frabboni, 1983, p. 56), richiamando la costituzione di una rete di agenzie formative. Così inteso, il modello di biblioteca che si viene a creare è aperto alla flessibilità delle iniziative purché queste siano compatibili con la specificità culturale della biblioteca in quanto luogo dedicato alla lettura (Frabboni, 1983).

Il legame tra la biblioteca e il territorio è inevitabile poiché essa è in grado di rispondere contemporaneamente alle richieste provenienti dalla scuola, offrendo materiali diversi di approfondimento a seconda dell'area disciplinare considerata, e alla domanda generata dalla popolazione del territorio, con documenti e opere generali, il più possibile eterogenee e aggiornate (Frabboni, 1983).

3.4 Gli Enti locali e l'Associazione

Gli ultimi due vertici del 'quadrilatero' formativo sono rappresentati dagli Enti locali e le associazioni territoriali, che fanno parte delle agenzie extrascolastiche con consapevolezza formativa (Corsi, 2010).

Da un lato, l'associazionismo si propone come una risorsa educativa democratica indispensabile per lo sviluppo della cultura di un paese (Frabboni, Pinto Minerva, 1994); dall'altro, l'Ente locale, giuridicamente riconosciuto come «soggetto formativo pubblico» (Massa, 1989, p. 29), deve presentarsi come il nucleo centrale della progettazione, organizzazione, coordinamento e promozione culturale, offrendo i mezzi e gli strumenti adeguati.

Rispettivamente, il primo ha delle finalità aggregative e di confronto; il secondo vuole valorizzare le esperienze relazionali, espressivo-creative e aggregative (Casadei, 2007).

All'interno di una società vi sono numerosi Enti locali, associazioni ed istituzioni con una propria struttura, delle proprie intenzioni e potenzialità formative; in quanto tali, hanno ognuno un proprio ruolo e una propria dignità da riconoscere, rispettare e non confondere

con quelle altrui. È qui che si pone il problema di come mettere in armonia tutti questi soggetti (Corsi, 2010).

In generale, gli Enti e le associazioni formulano delle proposte e dei servizi disposti a supportare e arricchire l'istruzione, la ricerca, i bisogni territoriali e la creatività individuale: essi coinvolgono quindi le scuole, le biblioteche ma anche gli *atelier*, le ludoteche e molti altri luoghi ancora (Frabboni, 1989).

Sia gli Enti locali che le associazioni hanno sviluppato offerte formative che, in modo più o meno evidente, si indirizzano soprattutto al mondo scolastico, per integrare all'insegnamento formale una «produzione comunicativo/cognitiva [incentrata] su nuovi assi formativi, su nuovi repertori culturali non sempre e non tanto privilegiati in ambito scolastico» (Piu, 1989, p. 68). Per poter agire liberamente, l'Associazione deve avere la possibilità di liberarsi del «cappio ludico/ricreativo» (Frabboni, 1989, p. 16) impostogli dalla visione scuolacentrica per poter formulare ed esprimere tutte le risorse e proposte formative redatte. Queste ultime fungono da risposta all'incursione di un «sistema culturale a domanda individuale» (Frabboni, 1989, p. 11) che imprigionerebbero il soggetto in solitudine e isolamento (Frabboni, Pinto Minerva, 1994).

È inoltre importante che l'intervento degli Enti locali non sia limitato al solo compito di organizzatori e coordinatori delle risorse e dei servizi del territorio: essi devono poter gestire direttamente le proprie offerte formative (Frabboni, Pinto Minerva, 1994, p. 445). Allo stesso tempo, deve esserci la possibilità di creare un'alleanza dialettica con la scuola pubblica, la quale mantiene una posizione di centralità formativa ma permette anche all'Associazione di esprimere tutte le sue risorse e proposte, in un'ottica di unità e continuità trasversale (Frabboni, 1989).

Per stipulare dei progetti a livello educativo è necessaria quindi la costituzione di una rete che coinvolga studenti, scuole, le associazioni ma anche la componente politica e amministrativa, essenziale per non tralasciare la programmazione territoriale (Luisi, 2020).

È importante osservare inoltre la «*quantità e qualità* delle agenzie territoriali (biblioteche, laboratori, atelier, centri-gioco e sportivi, mediatiche, itineroteche) e dei *progetti culturali e formativi* messi in campo dall'associazione» (Frabboni, Pinto Minerva, 1994, p. 486) presente in Italia. Informandosi sulle iniziative promosse, raccogliendo ed elaborandone i dati e fornendo una formazione continua sulla base di ciò che è stato analizzato, è possibile

assicurare all'Associazionismo giovanile una validità pedagogica (Frabboni, Pinto Minerva, 1994).

L'Associazione Italiana Biblioteche, l'Associazione Italiana Editori, l'Associazione Librai Italiani e Cartastraccia sono alcuni degli esempi presenti sul territorio italiano che operano per promuovere la lettura, il libro e le biblioteche, con particolare considerazione alla fascia d'età infantile. Comunicando e unendosi con le famiglie, le scuole, i bambini ed altri organismi territoriali, che possono essere considerati i destinatari ma anche soggetti corresponsabili e compartecipi del progetto stesso, è possibile dare vita a un comune programma di promozione ed educazione alla lettura.

4. Iniziative di promozione della lettura in un sistema formativo integrato

È ormai assodato come la promozione della lettura sia un obiettivo di interesse collettivo, che non riguarda più solo la realtà scolastica ma l'intera società.

Istituendo un progetto organico e coordinato è possibile integrare in modo funzionale e sistemico la scuola e l'extrascuola. Tale concezione non può essere considerata come una semplice somma o unione dei due sistemi ma piuttosto come risultato di un lungo e complesso processo di cambiamento e crescita di ciascun sistema e sottosistema (Piu, 1989).

Il 27 marzo 1995 è stata emanata la Circolare n. 105 da parte del Ministero della Pubblica Istruzione, il cui oggetto è un piano per la promozione della lettura nelle scuole di ogni ordine e grado. L'obiettivo è quello di definire una politica di promozione della lettura non più ancorata a un ambito specifico di alcune discipline, come l'educazione linguistica o l'insegnamento della lingua italiana, ma vista come componente fondamentale per la formazione dell'individuo nella sua interezza, ampliandone e valorizzandone così tutte le sue sfaccettature (Bompani, 2007). Il piano prevede anche la realizzazione di un progetto di educazione alla lettura che coinvolga, in modo continuo, i vari gradi di scolarità e che si ponga in relazione con il contesto circostante.

La promozione della lettura va così oltre la sola promozione dell'oggetto-libro e la si mette in atto in presenza di una vera «rete sistemica» (Blezza Picherle, 2015, p. 183), che vede la collaborazione di enti, istituzioni e associazioni, ognuno con le proprie metodologie di intervento. Per collaborazione si intende favorire l'interazione e l'integrazione tra le varie agenzie, sottolineare la necessità della partecipazione e dell'agire di ognuno ed evitare

l'omologazione o la ripetizione delle attività o delle strategie di azione delle singole parti (Blezza Picherle, 2015).

Non si deve dimenticare inoltre che mettere in atto degli interventi che coinvolgono e toccano i bambini in età precoce, comportano importanti effetti a lungo termine (che proseguono quindi anche nella vita da adulto) (Gherardi, 2014).

In Italia vi sono diversi esempi di cooperazione tra agenzie che promuovono la lettura fin dalla prima infanzia. Qui di seguito ne vengono analizzati alcuni.

Il progetto Nati per Leggere è uno dei progetti italiani che vuole «promuovere il valore della lettura in riferimento allo sviluppo psicofisico del bambino nel corso della prima e seconda infanzia» (Gherardi, 2007, p. 12). Nato nel 1999, ha l'intento di sollecitare biblioteche, scuole e centri educativi per l'infanzia a promuovere progetti di lettura in età precoce e in generale diffondere pratiche e modalità di lettura per bambini molto piccoli (Gherardi, 2014). Il progetto è nato grazie a un pediatra italiano, Giancarlo Biasini: egli si è ispirato al programma *Reach Out and Read* (ROR) fondato alla fine degli anni Ottanta nell'ospedale cittadino di Boston. Alcuni pediatri di quell'ospedale hanno pensato di lasciare dei libri nelle sale d'attesa, per intrattenere i bambini; questi ultimi, hanno iniziato a portare i libri anche a casa. Questo fatto mette in evidenza il desiderio da parte dei bambini di possedere, sfogliare, osservare e leggere dei libri: è stato pertanto deciso di incominciare a regalare tali libri e fornire ai genitori particolari istruzioni per approcciarsi correttamente alla loro lettura (Gherardi, 2014).

Alcune ricerche relative a questo progetto americano definiscono dei risultati importanti: i genitori di bambini con età da sei mesi a cinque anni, che avevano ricevuto un libro per bambini in regalo durante una visita, leggevano ai loro figli quattro volte di più dei genitori che non avevano ricevuto un libro (Gherardi, 2014). Altri studi dimostrano invece la presenza e l'uso di libri in casa ottimizza la relazione e la comunicazione tra genitori e figli, che di conseguenza permette un migliore sviluppo della comunicazione e delle competenze linguistiche nel bambino (Casadei, 2007). Ciò è supportato anche dai dati Istat del 2021: chi ha entrambi i genitori lettori è favorito ad essere lettore a sua volta.

Nati per Leggere sostiene la lettura ad alta voce di storie narrative come strumento di mediazione e relazione tra l'adulto e il bambino. L'elemento più innovativo di tale iniziativa è «il coinvolgimento di figure professionali diverse, ma tutte importanti per lo sviluppo del bambino, che operano in stretta collaborazione» (Casadei, 2007, p. 50): si tratta innanzitutto

dei genitori, accompagnati poi dai pediatri, dai bibliotecari e da altri educatori. Questi ultimi tre si occupano di far comprendere come la lettura a voce alta nell'ambiente familiare possa essere il passo giusto per avvicinare i bambini al mondo della lettura affinché essi possano conoscerlo e amarlo. La precocità e la frequenza di tale attività sono due indicatori da considerare: infatti, la lettura «influisce positivamente su motivazioni e competenze successive, soprattutto se è iniziata precocemente e attuata frequentemente» (Casadei, 2007, p. 51). Sentendosi coinvolti e partecipi in prima persona in un ambiente ricco di stimoli, infatti, i bambini sviluppano gradualmente un'abitudine piacevole all'ascolto che si tramuterà successivamente in motivazione a leggere autonomamente.

Il Programma Nati per Leggere è attivo su tutto il territorio nazionale attraverso diversi progetti locali e, anche se i destinatari principali sono le famiglie, esso può essere seguito e attuato da diversi soggetti formativi che seguono la crescita del bambino, ognuno con specifiche modalità e finalità:

- I genitori sostengono lo sviluppo cognitivo ed emotivo del bambino, attraverso letture quotidiane che permettono di acquisire un lessico ricco, sviluppare l'immaginazione e aumentare la curiosità.
- Le scuole dell'infanzia e dunque gli insegnanti, partecipando a un corso che fornisce strumenti e conoscenze riguardo al Programma e al ruolo da mantenere all'interno della rete locale, ottengono un attestato da "Operatori NpL". Successivamente, i docenti possono sviluppare il progetto a scuola (allestendo uno spazio preciso), coinvolgere i genitori spiegando i benefici della lettura in famiglia, collaborare con i "Volontari NpL" o con la biblioteca locale organizzando degli incontri strutturati.
- Le biblioteche diffondono proposte di lettura adatte ai bimbi più piccoli, favoriscono incontri di lettura in biblioteca e in altri contesti, aiutano le famiglie a scegliere i libri e parallelamente sensibilizzano l'importanza della lettura in età prescolare.

Oltre a questo grande progetto nazionale, ve ne sono altri altrettanto importanti e con altrettanti vantaggi.

In Italia sono state promosse e sviluppate molte iniziative come fiere, feste, saloni, settimane e mesi dedicati alla lettura che hanno usufruito del supporto di amministrazioni centrali e locali ma carenti nelle risorse economiche necessarie per sviluppare progetti a medio-lungo termine (Costanzo *et al.*, 2017). Queste, però, si fermano a un livello più superficiale e si

concentrano principalmente sull'attrazione del pubblico. Contemporaneamente, però, si possono citare altre proposte con una maggiore solidità e specificità.

Tra le più importanti, si può citare #ioleggoperché: si tratta di una grande iniziativa nazionale di promozione del libro e della lettura, nata nel 2015, organizzata dall'Associazione Italiana Editori (AIE) in collaborazione con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR), con l'Associazione Italiana Biblioteche (AIB), l'Associazione Librai Italiani (ALI) e molte altre associazioni. (Costanzo *et al.*, 2017). In particolare, il Ministero appoggia tale progetto per il suo essere azione di inclusione sociale, poiché incentiva il patrimonio bibliotecario nelle scuole, «permettendo alle ragazze e ai ragazzi che vivono in contesti socio-economici meno favorevoli di non rinunciare alla lettura» (Costanzo *et al.*, 2017, pp. 24-25).

Il progetto è iniziato dall'individuazione, da parte di alcuni editori dell'AIE, di un piccolo numero di romanzi da donare a coloro che sono considerati 'non lettori', per avvicinarli al mondo della lettura. Allo stesso tempo, un numero molto più elevato di libri è stato dato a lettori appassionati, chiamati 'Messaggeri', i quali, a loro volta, ne hanno dovuto destinare una copia a parenti, amici, colleghi e sconosciuti. Gli scambi, avvenuti fisicamente ma anche su piattaforma digitale, si sono verificati nei luoghi più svariati: a scuola, nelle librerie, al lavoro e anche in piazza. Si è così formata una vera e propria rete di scambio e comunicazione.

Anche le scuole hanno un ruolo importante in questo progetto: nel corso delle varie edizioni, i cittadini hanno potuto liberamente acquistare un libro e donarlo a una delle scuole iscritte all'iniziativa. I volumi raccolti sono stati consegnati agli istituti scolastici primari e secondari di primo e secondo grado che hanno aderito per arricchire le loro biblioteche o per costituirne di nuove.

Emerge un effetto positivo del progetto sulla nascita di biblioteche nel contesto scolastico: l'Ufficio Studi AIE ha condotto un'indagine in merito all'impatto di #ioleggoperché sulle biblioteche scolastiche italiane: il 27,1% delle scuole partecipanti non possedeva una biblioteca scolastica prima di ricevere i libri di #ioleggoperché, mentre successivamente queste sono aumentate. Già nell'edizione del 2016 è stata evidenziata una grande soddisfazione per quanto riguarda la promozione della lettura tra gli studenti, incrementando anche, in modo significativo, le dotazioni scolastiche.

Un'ulteriore influenza positiva è stata segnalata anche per quanto riguarda la relazione con le famiglie degli alunni: ogni scuola partecipante ha fatto fare più di quattrocento prestiti ai ragazzi, i quali hanno portato a casa in media tre libri per leggerli in famiglia. L'aspetto più

interessante del progetto è il coinvolgimento di scuole, alunni, editori, cittadini privati, e librai, intesi come una comunità nel conseguimento di un obiettivo comune, ossia quello di alimentare le biblioteche scolastiche ma soprattutto far crescere la cultura del libro e il piacere della lettura.

È doveroso sottolineare l'alleanza tra #ioleggoperché e un'altra importante iniziativa italiana: 'Libriamoci. Giornate di lettura nelle scuole'. Quest'ultima, promossa dal Centro per il libro e la lettura, è nata dall'Intesa tra il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e il Ministero della Cultura. Scegliendo ogni anno un tema diverso, essa promuove delle iniziative di lettura a voce alta per condividere e rafforzare negli studenti il piacere della lettura, cercando di convertirla in un'abitudine quotidiana. Tra le due campagne vi è una continuità non solo legata agli obiettivi ma anche temporale, dal momento che la conclusione delle attività di #ioleggoperché (che si sono svolte dal 5 al 13 novembre 2022) è coincisa con l'inizio di quelle di Libriamoci, svoltesi tra il 14 e il 19 novembre 2022. Questa seconda iniziativa vede, come attori principali, i docenti e la partecipazione di lettori volontari per portare la lettura nelle classi. A renderla possibile, però, vi è anche la rete di collaborazioni comprendente varie associazioni tra cui AIE, AIB, ALI, giornalisti e redattori, e in generale soggetti pubblici e privati (tra cui il comune di Ivrea, Capitale italiana del libro nel 2022), che mettono a disposizione competenze e risorse per promuovere la lettura a voce alta. Nell'ultima edizione sono stati tanti i lettori volontari ad aver lavorato insieme, per una settimana, con insegnanti e studenti: scrittori, librai e bibliotecari, direttori ed editori ma anche ragazzi di tutte le età e genitori. Tra di essi, troviamo la disponibilità dalla Fondazione Natalino Sapegno, situata nel comune di Morgex in Valle d'Aosta, che ha coinvolto scuole e docenti valdostani nell'iniziativa dedicata alla lettura di alcuni testi di Giovanni Verga nel centenario della sua morte.

Sempre in merito alla promozione del libro e della lettura, in Italia vi è un'associazione, Cartastraccia, nata nel 2011. Essa organizza letture ad alta voce, laboratori, percorsi e offre supporto per progetti di promozione della lettura. I membri dell'Associazione sottolineano che per poter lavorare nell'ottica prefissata è opportuno parlare e confrontarsi con il territorio, frequentare le biblioteche, le scuole e le fiere dei libri, ma soprattutto osservare i bambini. Il punto centrale del loro approccio è la lettura a voce alta: essa crea un'abitudine, in uno spazio unico tra adulto e bambino, i cui benefici coinvolgono il linguaggio, le capacità

cognitive e la sfera emotiva (Cartastraccia, 2022). L'associazione crede che per promuovere la lettura serva un progetto inclusivo, coinvolgendo più realtà possibili. In un'intervista, le socie dell'associazione affermano che sia importantissimo creare una rete tra scuola, famiglia, biblioteche e librerie, a tal punto che, senza la collaborazione di tutte le componenti della rete, la promozione della lettura e l'educazione alla lettura non potrebbero esistere.

Un'ulteriore iniziativa che ha come obiettivo evidenziare il valore culturale, affettivo e sociale del libro e della lettura nel mondo giovanile è "Il Maggio dei Libri". Nata nel 2011, è una campagna nazionale promossa dal Centro per il libro e la lettura (Savioli, Vannucchi, 2021). Caratteristica della sua missione è il coinvolgimento di diversi soggetti pubblici e privati: scuole, enti locali, biblioteche, librerie, editori, e associazioni culturali. Ogni anno infatti vengono predisposte delle manifestazioni nel periodo dal 23 aprile (Giornata Mondiale del libro e del diritto d'autore) alla fine del mese di maggio alle quali si può aderire oppure si può partecipare direttamente organizzando laboratori, letture, incontri con autori, attività ludiche, animazioni e altro ancora pur rimanendo nello stesso periodo annuale. Per arricchire l'iniziativa, i partecipanti possono registrare e condividere le proprie idee e progetti realizzati. Dal punto di vista organizzativo, la manifestazione si propone come un insieme di eventi programmati in luoghi diversi ma tutti integrati all'interno della stessa, promossa a livello nazionale (Savioli, Vannucchi, 2021).

Per avere infine una visione più estesa delle proposte di promozione della lettura in un sistema formativo integrato nella fascia d'età pre-scolare e scolare, si può ampliare lo sguardo verso le iniziative internazionali. Un esempio è la collaborazione tra il Piano Nazionale Portoghese di Lettura e il Programma di Rete delle Biblioteche scolastiche: presi singolarmente, il primo vuole promuovere la lettura nei contesti scolastici, nelle biblioteche pubbliche, nell'ambiente familiare e in contesti insoliti; il secondo vuole creare una cultura in cui la lettura e il correlato piacere siano elementi centrali di tutte le attività curriculari ed extracurriculari. Insieme, hanno concepito un piano d'azione che ha coinvolto diverse scuole, biblioteche pubbliche, istituzioni (sociali e private) e associazioni civili; gli obiettivi prefissati si riferiscono allo sviluppo di librerie scolastiche nelle scuole statali di ogni grado, al rifornimento delle risorse necessarie per leggere e accedere alle informazioni, alla promozione dell'abitudine di lettura, definita come uno strumento di base per l'apprendimento permanente (Martins, Marques, 2010).

Operando in un'ottica di sistema formativo integrato, i soggetti principali che sono stati coinvolti sono stati le biblioteche pubbliche, che aiutano le scuole nelle procedure di raccolta di tutti i documenti; le scuole che, grazie ai materiali e software necessari ricevuti, sviluppano progetti in collaborazione con le biblioteche; infine i docenti-bibliotecari, che, insieme agli insegnanti curricolari, hanno il compito di installare e gestire le biblioteche scolastiche, fornire supporto, incoraggiare la collaborazione con le biblioteche comunali e sviluppare progetti strutturati di promozione della lettura e dell'alfabetizzazione (Martins, Marques, 2010).

Il punto di partenza sono stati alcuni studi sociologici sulle abitudini di lettura che hanno dimostrato che gli studenti non leggono più per piacere, nel tempo libero o per soddisfare delle proprie curiosità perché sono impegnati con letture scolastiche obbligatorie (Martins, Marques, 2010), nonostante sia risaputo che leggere consente di sviluppare la propria identità nonché la crescita personale.

Per raggiungere gli obiettivi prestabiliti, la cooperazione tra i due Programmi ha permesso di individuare alcuni elementi chiave su cui lavorare e che hanno effettivamente portato a dei cambiamenti e a un impatto positivo sugli studenti. Tra i punti più significativi troviamo la lettura come routine quotidiana sia nelle attività scolastiche formali che informali e come attività trasversale ai curricula, una maggiore interazione tra biblioteca scolastica e docenti ma anche tra biblioteca pubblica, biblioteca scolastica e comunità scolastica e infine il coinvolgimento di genitori e della comunità locale. Sono tutti elementi-chiave caratterizzanti un sistema formativo integrato.

La disponibilità di risorse di lettura nella scuola, nell'ambiente familiare e nell'ambiente sociale influenza le competenze di lettura degli studenti. Riferendosi nel particolare ad uno studio svoltosi a Hong Kong, i dati possono essere estesi ad una visione più globale, in quanto riprendono diversi concetti già emersi. Le risorse familiari (come il numero di libri a casa o il tempo trascorso a leggere con i figli), le risorse scolastiche (come l'ambiente stesso o i tempi di istruzione) e le risorse della biblioteca locale (come i prestiti o gli accessi ad essa) influenzano in modo significativo le competenze di lettura e, in generale, l'atteggiamento nei confronti della lettura (fig. 27).

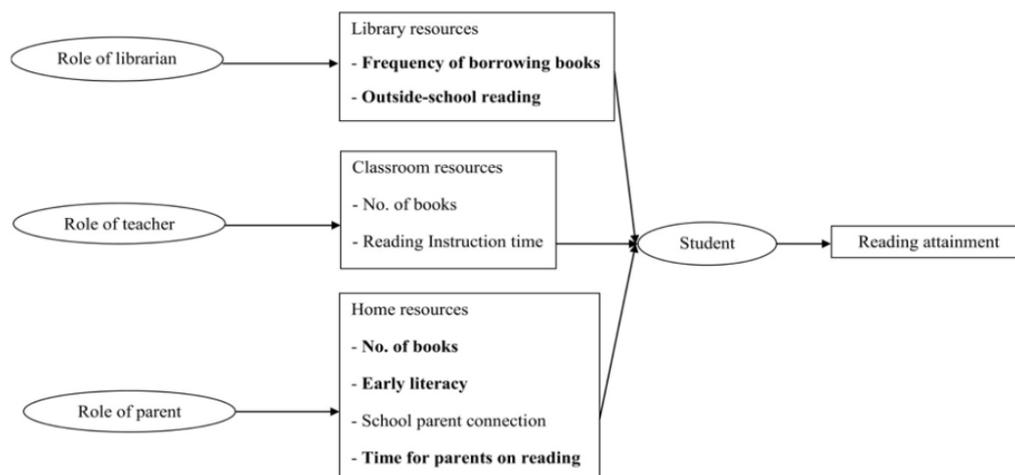


Fig. 27 – Framework teorico dello studio: le variabili in grassetto hanno influenzato positivamente il rendimento della lettura degli studenti (Huang H. et al., 2019, p. 6).

Tutte queste iniziative, sia italiane che internazionali, sono soltanto alcuni esempi che mostrano come la promozione della lettura coinvolga spontaneamente diversi soggetti per essere veramente efficace: genitori, insegnanti, educatori, pediatri, bibliotecari, associazioni, ecc. Importante diventa allora la cooperazione tra questi soggetti, che non deve avvenire in modo sporadico e occasionale ma deve diventare una vera e propria alleanza educativa tra tutti coloro che circondano il bambino (Gherardi, 2007).

Si comprende dunque come l'atto di leggere e tutte le competenze che di conseguenza vengono sviluppate non possano essere compito esclusivo della scuola o della famiglia ma siano frutto degli sforzi di tutti questi enti sopracitati. L'insieme di queste figure e delle loro proposte in vista di obiettivi e finalità comuni si contraddistingue come 'Sistema Formativo Integrato'. Pertanto, esso non può essere ridotto a un semplice rapporto tra la scuola e gli altri enti esterni, ma deve contraddistinguersi per la sua 'sinergia', resa possibile dalla «continuità educativa e didattica» (Corsi, 2010, p. 13), da un sistema scolastico «interattivo e integrato» (Corsi, 2010, p. 13) e dall'interdipendenza funzionale tra tutte le componenti, affinché tutte le parti de sistema formativo possano essere una risorsa per il sistema scolastico.

Queste, grazie a semplici azioni, quali leggere ai bambini a voce alta con piacere ed entusiasmo, accompagnarli nella lettura fin da piccoli senza obblighi e/o immergerli in un contesto il più possibile ricco di libri, stimolano il loro desiderio di imparare a leggere, alimentando anche la curiosità e il piacere per la lettura. Se a ciò si aggiunge la possibilità per il lettore di scegliere il luogo, l'oggetto e la modalità per leggere, diventerà possibile salvaguardare i caratteri di gratuità e libertà della lettura.

CAPITOLO IV: L'ANALISI DEL TERRITORIO VALDOSTANO

«La collaborazione, anche molto forte in alcune realtà, tra biblioteche per ragazzi e scuole di ogni ordine e grado è diventata uno dei punti di forza di ogni percorso di promozione della lettura».

(Bompani S., 2007)

In quanto regione del Nord-Ovest italiano, la Valle d'Aosta si trova geograficamente tra quei territori che presentano una percentuale di lettori maggiori della penisola. Infatti, la lettura è un'attività che può definirsi praticata da quasi la metà della popolazione valdostana. Negli ultimi anni, le percentuali di lettori che hanno letto almeno un libro nell'anno precedente si attestano tra il 52% del 2019 e il 47,6% nel 2021.

Le competenze e l'abitudine della lettura di un individuo hanno uno sviluppo più o meno significativo a seconda del contesto familiare, sociale e culturale in cui egli vive. In particolare, le azioni messe in campo dai vari ambienti educativi hanno delle ripercussioni importanti sulla popolazione di una società e la sua identità. L'istituzione formativa principale che interviene per educare alla lettura è la scuola. Questa, in Valle d'Aosta, agisce con proposte e interventi diversi a seconda della popolazione scolastica che ha di fronte e delle finalità previste, spesso collaborando con enti territoriali. L'analisi dei documenti messi a disposizione delle istituzioni scolastiche ha permesso di mettere in evidenza i progetti di educazione alla lettura elaborati. Dal momento che la scuola non può rimanere un ente isolato, sono stati considerati ed esaminati anche i documenti resi pubblici dagli enti extrascolastici che si occupano di lettura o che si relazionano con essa, assumendo una funzione importante nella sua promozione.

Quest'ultima parte del lavoro di tesi ha permesso di fare un raccordo tra le teorie e i dati esposti nei primi capitoli e le esperienze pratiche che vengono messe in atto nel territorio valdostano, per comprendere se il tipo di relazione presente tra scuola e agenzie esterne, le modalità di comunicazione tra queste e l'organizzazione dei progetti risultino in linea con i principi di un sistema formativo integrato in un percorso di educazione alla lettura. In particolare, ciò è stato svolto attraverso un'analisi documentale dei materiali istituzionali e delle agenzie extrascolastiche considerate, mettendo in relazione i dati emersi.

1. La ricerca in ambito educativo

Quando si utilizza il termine ricerca, si è di fronte a un concetto ampio e complesso da definire. Da un punto di vista generico, si può definire come un «processo di acquisizione della conoscenza di tipo tendenzialmente scientifico, cioè basato su ipotesi da confermare o disconfermare in base a fatti o documenti» (Gatti, 2002, p. 29). Allo stesso tempo, essa si configura come un'indagine condotta sistematicamente in un qualsiasi ambito disciplinare con l'intento di approfondire, cambiare o sottoporre a studio un insieme di teorie, documenti, concetti o cognizioni (Semeraro, 2011). Più precisamente, in ambito educativo, la ricerca fonde queste due accezioni, creando una stretta relazione tra volontà di innovazione e rigore scientifico; si configura così come un'attività intenzionale con l'obiettivo di migliorare l'educazione ed elaborare nuove conoscenze (Viganò, 1995). I fatti educativi possono essere infatti studiati seguendo una prospettiva descrittiva e sperimentale, che mira a produrre una comprensione profonda della determinata situazione educativa considerata nella sua interezza e unicità oppure, a partire dalla stessa, estrapolare regole e leggi più generali.

Alla base di ogni ricerca, considerando gli studi condotti dal professore Roberto Trincherò (2002), i primi passi da effettuare sono l'identificazione di un tema, ossia l'ambito generico da cui si parte, e di un problema di ricerca, ovvero le domande più mirate che il ricercatore si pone. Successivamente, è fondamentale individuare degli obiettivi, per tradurre in maniera operativa il problema di ricerca, utilizzando dei verbi di azione come osservare, individuare, rilevare. In seguito, si individua un quadro teorico concettuale di riferimento, definibile come «l'insieme dei paradigmi, teorie e modelli che il ricercatore adotta come riferimenti espliciti per la specifica ricerca in oggetto» (Trincherò, 2002, p. 105). Esso, dal momento che costituisce una sorta di 'lente' con cui si indaga la realtà per rispondere alle domande di ricerca, deve presentarsi coerente e pertinente con il tema affrontato. Da un lato, quindi, esso permette di chiarire quali teorie hanno influenzato le scelte effettuate nel processo di indagine; dall'altro, consente di dare una garanzia di scientificità al lavoro svolto in tutte le sue fasi. Soltanto a questo punto si possono definire le ipotesi e le variabili della ricerca: le prime sono degli enunciati pertinenti al quadro teorico, la cui veridicità o falsità può essere verificata attraverso la ricerca stessa; le seconde si riferiscono agli elementi (qualitativi se espressi sotto forma di qualità o quantitativi se espressi come numero o quantità) che entrano in gioco nell'indagine e che hanno delle ricadute su di essa. Successivamente, si definisce la popolazione, ossia tutte

le unità considerate che costituiscono l'oggetto di studio, dalle quali si può ricavare un campionamento, che è un sottoinsieme su cui viene effettivamente svolta la ricerca.

Prima di poter iniziare a raccogliere i dati, il ricercatore deve individuare la metodologia da seguire, la cui scelta dipende dall'obiettivo e dal quadro concettuale prefissati. Essa può essere di tipo quantitativo o qualitativo, purché rimanga coerente con tutti gli altri elementi stabiliti in precedenza, in particolar modo con il quadro teorico: nel primo caso si segue un metodo sperimentale, descrivendo in maniera analitica dei dati numerici, sintetizzabili in grafici o tabelle statistiche; nel secondo caso, si descrive la realtà nella sua interezza, unicità e complessità, enfatizzando le caratteristiche delle entità partecipanti, dei processi e delle interazioni. In questo secondo caso, i dati esperienziali che emergono vengono analizzati e interpretati tenendo conto della loro multidimensionalità e del contesto spazio-temporale in cui si verificano (Semeraro, 2011). Per di più ogni ricerca, di qualsiasi tipologia essa sia, deve essere caratterizzata da rigore metodologico, che è garante di qualità: esso può essere inteso come scrupolosità nel seguire le regole interne di ciascun metodo di ricerca, come severità nella scelta delle metodologie e tecniche ritenute migliori e ancora come adeguatezza rispetto al problema di ricerca specificato (Baldacci, Frabboni 2013). Un buon livello di rigore nelle pratiche di ricerca si raggiunge attraverso «l'esplicitazione delle premesse teoriche e della congruenza tra queste e gli strumenti di indagine proposti, nel continuo tentativo di controllo intersoggettivo nella messa a punto degli strumenti di indagine e nell'interpretazione dei dati» (Mantovani, (1998), p. 33).

Una volta decisi i soggetti sui quali condurre l'indagine e la metodologia da seguire, inizia la vera e propria ricerca sul campo: il ricercatore deve individuare opportune tecniche e strumenti per rilevare i dati. Una volta raccolti, egli li analizza individuando le tecniche di elaborazione più adeguate. Infine li interpreta, alla luce del quadro teorico e delle ipotesi formulate. Al termine di queste fasi, i risultati ottenuti vengono messi in discussione in un'ottica critica per andare oltre alla sola raccolta e analisi e per andare verso altri possibili orizzonti, mettendo in luce nuove domande.

2. Impostazione dell'analisi: obiettivi e descrizione

Alla luce delle fasi sopra descritte, nel presente caso è stata condotta un'indagine finalizzata a individuare se e come le istituzioni scolastiche e le agenzie educative del territorio

valdostano educano i bambini alla lettura, collaborando tra loro. Alla base di tale indagine, il quadro concettuale di riferimento si basa principalmente sulle teorie esposte di Franco Frabboni, Silvia Blezza Picherle, Vanna Gherardi e Maria Chiara Levorato relative all'educazione alla lettura in un sistema formativo integrato. Per poter svolgere tale ricerca, i soggetti oggetto di studio sono state le istituzioni scolastiche valdostane e le agenzie educative territoriali finalizzate a promuovere la lettura individuate nel territorio regionale. La tecnica di indagine scelta per rilevare i dati è stata in un primo momento l'analisi documentale dei documenti istituzionali delle scuole (i PTOF) e successivamente la consultazione e l'analisi dei documenti resi pubblici dalle altre agenzie che si occupano di lettura. In entrambe i casi, le fonti sono state dei documenti scritti, scelti poiché invariabili e contenenti una notevole quantità di materiale e di informazioni: sono state queste caratteristiche a orientare la scelta di tale tecnica, con la consapevolezza della necessità di tempi d'esame lunghi e della difficoltà nell'individuare i parametri per confrontare i documenti, simili ma allo stesso tempo molto diversi tra loro (Viganò, 1995).

L'analisi documentale consiste in generale «nella rilevazione di informazioni sul soggetto (o sull'oggetto di rilevazione), a partire da documenti che lo riguardano, prodotti dal soggetto stesso (es. diari, quaderni, lettere, elaborati scritti, ecc.) o da altri (giudizi dell'insegnante, note di merito o di demerito, ecc.)» (Trincherò, 2002, p. 194). Tali documenti possono essere definiti come primari, se sono prodotti da soggetti che hanno vissuto in prima persona la situazione oggetto di studio, oppure secondari, se sono stati scritti da soggetti non coinvolti in prima persona. L'indagine può poi essere sviluppata seguendo una prospettiva quantitativa o qualitativa, a seconda del *focus* e dell'obiettivo individuati. Nel primo caso tutto il materiale è analizzato attraverso delle categorie analitiche, in funzione delle quali si calcola la frequenza e la distribuzione dei dati trovati e si studiano le correlazioni tra tutti questi elementi. Seguendo questo approccio, si riesce a porre l'attenzione sugli aspetti principali di un messaggio piuttosto che sulle particolarità, evitando il rischio di dare un'interpretazione eccessivamente soggettiva. Anche nel secondo caso il materiale è studiato utilizzando delle categorie analitiche, ma si vogliono far emergere le particolarità: l'attenzione quindi si incentra sugli elementi specifici e particolari del documento, rendendo l'interpretazione maggiormente soggettiva (Viganò, 1995). Inoltre, l'analisi può essere condotta in modo strutturato (ad esempio usando delle griglie con dei criteri) o non strutturato (ad esempio osservando i quaderni di una classe di scuola primaria).

La tecnica di raccolta dati considerata avviene in due macro-fasi, che possono poi includere delle sotto-fasi specifiche: nella prima si selezionano i documenti da analizzare raccogliendo le informazioni del contesto in cui essi sono inseriti; nella seconda fase si individuano e isolano i concetti chiave utili, inserendoli eventualmente in una griglia o in una tabella.

Entrando nel particolare, la finalità principale della presente analisi è stata quella di comprendere, nella regione Valle d'Aosta, in che modo e con quali mezzi gli organismi formativi educano e avvicinano i bambini alla lettura. Del quadrilatero formativo sono stati considerati, nello specifico, due vertici: le scuole e due Enti territoriali; secondariamente, in alcune circostanze, vengono coinvolte delle associazioni in quanto promotrici di progetti o iniziative. Gli obiettivi specifici sono quindi stati comprendere se fossero presenti, in territorio valdostano, progetti o attività di lettura che coinvolgano non solo la scuola ma anche altre agenzie territoriali, conoscerne la tipologia e le modalità di svolgimento. Inoltre, un'altra priorità della ricerca è stata mettere in evidenza il modo di relazionarsi con il territorio circostante, rilevando i soggetti partecipanti e tipo di legame che emerge. Per condurre la ricerca sono state individuate le seguenti domande-guida: 'sono presenti progetti o attività di lettura?', 'quali sono i loro scopi?' 'che tipo di contatto vi è tra le scuole e gli enti che si occupano di lettura?', 'è presente una collaborazione occasionale o continua?'.

È stata posta particolare attenzione nell'assicurare scientificità e rigore durante l'analisi. Ciò significa che bisogna tenere in considerazione ed evitare le possibili distorsioni, individuate nelle aspettative del ricercatore sui possibili risultati, nella mancanza di informazioni e nella credibilità dei documenti. Pertanto, nell'effettuare l'analisi, si è cercato di rimanere distaccati per non farsi influenzare dalle aspettative, contestualizzare il documento, in modo che le informazioni trovate siano giustificate e riferite al periodo di appartenenza, e controllare che le fonti dei documenti fossero autorevoli e attendibili (si pensi alla differenza tra le informazioni ricavate da un archivio o da appunti personali) (Trincherò, 2002). Inoltre, per assicurare la scientificità necessaria, è necessario scegliere tecniche consolidate e specifiche in relazione al quadro concettuale di riferimento. Essendo i documenti un materiale discorsivo, dopo averli osservati e analizzati, è stato necessario raggruppare e classificare in categorie i dati rinvenuti, in base a ciò che ha trovato più o meno frequentemente, e infine integrarli, cercando delle relazioni, adottando quindi un approccio quali-quantitativo. Nel momento dell'analisi bisogna attenersi ai dati che vengono individuati, esponendoli in modo

sintetico, contestualizzandoli dal punto di vista spazio-temporale, senza dimenticare le finalità previste; solo successivamente è possibile farne un'interpretazione, che significa invece correlare ciò che è stato trovato e il fenomeno così com'è nel quadro concettuale.

I primi documenti ad essere esaminati sono stati i PTOF, il cui acronimo significa Piano Triennale dell'Offerta Formativa, delle istituzioni scolastiche valdostane comprensive di scuole primarie e dell'infanzia. Nel caso in cui fossero comprese anche scuole secondarie di primo grado, la loro organizzazione e i loro progetti sono stati trascurati: l'interesse è stato rivolto soltanto ai primi due ordini di istruzione, ossia scuola dell'infanzia e scuola primaria. È stato scelto il PTOF in quanto documento che costituisce l'«identità culturale» (Trincherò, 2002) e progettuale delle istituzioni scolastiche ai sensi della Legge 107 del 13 luglio 2015 e della Legge regionale 18 del 3 agosto 2016. Come è desumibile dal nome, il PTOF riporta l'offerta formativa elaborata dalle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado con riferimento alle Indicazioni Nazionali, che fungono da guida e supporto (MIUR, 2012). In esso si esplicitano l'organizzazione e tutte le attività che l'Istituzione scolastica adotta grazie alla sua libertà e autonomia: il curriculum, l'impostazione metodologico-didattica, le progettazioni extracurricolari, le relazioni con il contesto di appartenenza, l'utilizzo e la gestione delle risorse presenti sul territorio. Ogni istituzione individua le esperienze di apprendimento più significative e le strategie didattiche più opportune a seconda della popolazione scolastica presente (MIUR, 2012). Il Piano triennale ha una valenza sia per la scuola che all'infuori di essa: è un documento che guida e orienta l'agire formativo degli insegnanti e allo stesso tempo informa della sua offerta formativa le famiglie e tutti gli altri enti territoriali (Trincherò, 2002). Come è dichiarato nel nome stesso, il PTOF ha una valenza triennale: è predisposto dal Collegio dei Docenti di ogni istituzione scolastica e approvato dal Consiglio di Istituto, entro il 30 novembre dell'anno scolastico che precede il triennio di riferimento (come previsto dalla Legge Regionale 18/2016). Ciononostante, il piano può essere rivisto annualmente, sempre entro la data del 30 novembre. In linea con le Indicazioni Nazionali, gli Adattamenti regionali e il quadro delle competenze chiave di cittadinanza europee, all'interno di questo documento la scuola esplicita le sue finalità fondamentali, ovvero educare, istruire e formare gli allievi, nel rispetto della loro identità e potenzialità, assicurando loro il raggiungimento dei livelli essenziali di competenza. Inoltre, è sancito il principio per cui le scuole devono garantire le

stesse opportunità agli alunni per favorire l'inclusione e l'accoglienza di tutti, superando barriere fisiche, culturali e sociali.

Successivamente, sono stati studiati ed esaminati anche i documenti resi pubblici dalle agenzie territoriali che si occupano di infanzia e lettura, in modo da avere informazioni da entrambe le componenti del sistema formativo considerate e ottenere una visione più completa potendo intrecciare i dati emersi.

2.1 Contesto valdostano e PTOF

Prima di procedere con l'analisi dei PTOF, è necessario collocare questi nel contesto valdostano. In tutto, sono stati trovati venticinque documenti relativi al triennio 2022-2025; le istituzioni comprensive di scuole primarie e dell'infanzia sono in realtà ventisei, ma di una di esse non è stato trovato alcun documento pubblicato in rete relativo all'offerta formativa: per questo motivo non è stato possibile considerarla insieme alle altre.

Geograficamente il territorio valdostano, con riferimento alla localizzazione delle istituzioni scolastiche, può essere diviso in otto macro-zone, corrispondenti alle Comunità montane istituite con la Legge Regionale n.6 del 5 agosto 2014 (fig. 28): partendo dall'Ovest della regione, troviamo *Valdigne* (in grigio), *Gran Paradis* (in giallo), *Gran Combin* (in marrone), *Mont Emilius* (in azzurro), *Monte Cervino* (in verde scuro), *Evançon* (in rosa), *Monte Rosa* (in verde chiaro), *Alta Valle del Lys* (in viola). Vi è infine un'ultima zona, quella di Aosta (in bianco), capoluogo di regione, che non fa parte di nessuna Comunità montana ma può essere considerata la nona macro-area della regione.



Fig. 28 – Carta geografica con i settantaquattro comuni valdostani raggruppati, con un colore diverso, a seconda della Comunità montana a cui appartengono (<https://www.gal.vda.it/il-territorio/>).

All'interno di ogni Comunità montana si trovano da una a quattro istituzioni scolastiche; il comune di Aosta presenta invece ben nove istituzioni scolastiche diverse, tra le quali anche quella sprovvista di PTOF consultabile. Si evince quindi, da un lato, una bassa presenza di istituzioni in aree geograficamente vaste e, dall'altro, un'elevata quantità delle stesse nella piccola zona del capoluogo di regione. Ciò dipende anche dalla densità di popolazione: ad Aosta, infatti, in base ai dati relativi all'anno 2022, si contano poco più di trentatremila abitanti; negli altri comuni, i cittadini non superano mai i cinquemila e diminuiscono man mano che geograficamente ci si allontana dal centro e ci si addentra nelle vallate laterali (l'esempio più eclatante è il comune di *Rhêmes-Notre-Dame*, nella comunità montana *Gran Paradis*, che nel 2022 conta solo ottantuno abitanti). Anche considerando le comunità montane nella loro interezza, i residenti sono sempre inferiori a quelli del capoluogo: quella che maggiormente si avvicina è la comunità montana *Mont Emilius*, con circa ventiduemila cinquecento abitanti.

Tra le venticinque istituzioni analizzate, ve ne sono diciotto statali e sette paritarie. Le prime sono istituzioni comprensive di scuole gestite direttamente dallo Stato italiano, che ha competenza legislativa per quanto riguarda le norme generali, la definizione delle prestazioni da garantire su tutto il territorio e l'esplicitazione dei principi che le Regioni devono seguire nell'esecuzione delle loro competenze. Le seconde, invece, riconosciute ai sensi della Legge 62 del 10 marzo 2000, sono istituzioni comprensive di scuole non statali che hanno libertà di scegliere un particolare orientamento culturale, religioso o pedagogico-didattico; allo stesso tempo, seguono un progetto educativo conforme con i principi della Costituzione, garantiscono gli stessi diritti e doveri degli studenti e sono autorizzate a rilasciare titoli di studio aventi lo stesso valore legale dalle scuole statali. Congruentemente alle istituzioni statali, quelle paritarie sono distribuite in tutto il territorio: ne troviamo nell'Alta, Media e Bassa Valle e nel capoluogo.

Un altro aspetto da considerare prima di procedere con l'analisi è la struttura organizzativa e i contenuti dei PTOF. Essi raggruppano infatti al loro interno quattro tipologie di scelte: curriculari, educative, organizzative e didattiche. Entrando nel dettaglio, essi sono generalmente tutti suddivisi in quattro macro-sezioni:

- La scuola e il suo contesto, in cui è presente l'analisi delle circostanze e dei bisogni territoriali. Sono qui descritte le caratteristiche principali della scuola, la collocazione dei vari plessi (talvolta sono presenti anche delle carte geografiche o delle fotografie

- delle scuole), le risorse professionali in termini quantitativi e la ricognizione, solitamente divisa per plesso, di materiali, attrezzature e spazi disponibili.
- Le scelte strategiche, dove sono esplicitati le priorità definite dal RAV (rapporto di autovalutazione), i traguardi per il triennio considerato, gli obiettivi formativi descritti in generale oppure divisi per ordine di scuola, il piano di miglioramento per il raggiungimento dei traguardi collegati alle priorità del RAV e i principali elementi di innovazione, riguardanti esperienze didattiche particolari, strategie, progetti, convenzioni, spazi e altro ancora.
 - L'offerta formativa, in cui si espongono gli insegnamenti, il quadro orario e il monte ore settimanale (alle volte anche diviso per discipline), le attività curricolari ed extracurricolari (sezione in cui rientra l'esplicitazione dei progetti proposti), i traguardi attesi in uscita, le modalità e i criteri per la valutazione degli apprendimenti e del comportamento e le azioni progettate e sviluppate per favorire l'inclusione scolastica.
 - L'ultima sezione riguarda l'intera organizzazione dell'istituzione: l'illustrazione dell'organigramma di istituto e di tutte le figure che intervengono, l'organizzazione degli uffici e le modalità con cui essi si relazionano con i loro fruitori, le convenzioni e le reti attivate con il territorio e le iniziative di formazione per tutti i docenti.

Alcuni documenti presentano anche una parte introduttiva che funge da premessa, in cui si esplicitano ad esempio delle linee guida o una spiegazione riguardo al PTOF con le sue funzioni, e/o una parte finale contenente il riferimento ad eventuali allegati, i quali possono trovarsi all'interno del PTOF stesso o esternamente, in una sezione del sito dell'istituzione appositamente specificata. Oltre ai venticinque PTOF relativi all'anno scolastico 2022-2025, per avere maggiori informazioni e dettagli sono stati considerati, dove presenti, gli allegati relativi alle attività extracurricolari dell'anno scolastico 2022-2023. Le finalità e i criteri utilizzati per l'analisi di questi ultimi sono stati i medesimi usati per i PTOF.

Un solo documento istituzionale non presenta le sezioni sopracitate ma è organizzato in capitoli, riportati in un indice iniziale; questi potrebbero comunque essere raggruppati seguendo le quattro macro-aree precedenti, poiché i capitoli riguardano la struttura dell'istituzione, le attività con i traguardi e l'organizzazione.

2.2 Uno strumento per l'analisi dei documenti

L'analisi dei piani triennali dell'offerta formativa è stata sviluppata sotto forma di indagine, grazie alla realizzazione di una tabella, costruita secondo dei precisi criteri di analisi. È stato effettuato regolarmente un controllo sull'autorevolezza e sull'attendibilità delle fonti dei documenti, ponendo attenzione alla loro contestualizzazione in ambito educativo, assicurandosi della presenza di riferimenti ai documenti nazionali vigenti e verificando eventuali cambiamenti nel periodo di esecuzione della ricerca.

Pertanto, la tabella a doppia entrata (fig. 29) è stata creata includendo i necessari elementi di analisi correlati al quadro teorico di riferimento, agli obiettivi e alle finalità prefissati.

EDUCAZIONE ALLA LETTURA											
ISTITUZIONE	RELAZIONE CON IL TERRITORIO	SPAZI DEDICATI ALLA LETTURA INTERNI ALLA SCUOLA	ATTIVITÀ – PROGETTI DI LETTURA								ALTRO
			N°	Tipologia			Collaborazione con il territorio				
				Cognitiva	Affettivo-motivazionale	Sociale	No (progetto interno alla scuola)	Contatto con enti/agenzie esterne	Progetto svolto dall'ente/agenzia	Progetto svolto in collaborazione tra ente/agenzia e scuola	

Fig. 29 – Illustrazione della tabella con le voci considerate.

Essendo il tema di ricerca focalizzato sull'educazione alla lettura, tale è stato il titolo generico dato all'intera tabella. Al suo interno, in una prima colonna, sono stati inserite, in modo anonimo, tutte le istituzioni scolastiche, iniziando da quelle statali e passando successivamente a quelle paritarie. Le altre colonne presenti sono state evidenziate con colori diversi a seconda degli aspetti considerati: in verde la colonna riguardante le relazioni generiche con il territorio; in giallo, quella relativa alla presenza di spazi specificatamente dedicati alla lettura interni alla scuola; in grigio le colonne inerenti alle informazioni specifiche di progetti e/o attività di lettura, con delle sottocategorie relative alla loro quantità, alla tipologia con riferimento alle finalità presunte e, se prevista, al tipo di collaborazione con le agenzie extrascolastiche. Infine, in azzurro è stata predisposta una colonna riservata ad eventuali ulteriori informazioni interessanti da annotare ma non direttamente attinenti alle categorie precedenti.

La prima voce considerata riguarda i riferimenti alle relazioni con le agenzie territoriali, che si prefigge di raccogliere le informazioni inerenti all'apertura della scuola nei confronti del territorio circostante mobilitando risorse ed iniziative per favorire l'inclusione, per creare continuità, per conoscere e valorizzare il proprio patrimonio territoriale (MIUR, 2012). Si intendono quindi riportare le modalità con cui le scuole si rapportano al territorio e agli enti extrascolastici e, rispetto alla lettura, la condivisione dei significati e di un modello pedagogico educativo.

Successivamente la voce 'spazi dedicati alla lettura interni alla scuola' contiene informazioni sulla presenza di tali spazi all'interno alla scuola. Come esplicitato nelle Indicazioni Nazionali, «l'organizzazione degli spazi e dei tempi diventa elemento di qualità pedagogica dell'ambiente educativo» (MIUR, 2012, p. 23). In particolar modo, ha una posizione di rilievo la biblioteca scolastica, che si dimostra un luogo «privilegiato per la lettura e la scoperta di una pluralità di libri e di testi, che sostiene lo studio autonomo e l'apprendimento continuo» (MIUR, 2012, p. 34). Che sia la biblioteca scolastica, un'aula di lettura appositamente attrezzata o un semplice luogo in cui sono presenti dei libri, la sua presenza o assenza in una scuola ha delle ricadute importanti sullo sviluppo di una buona pratica di lettura come attività personale, piacevole e costruttiva ed è per questo motivo che è la prima voce ad essere considerata.

Una terza parte della tabella è stata invece riservata alle attività e ai progetti di lettura dichiarati nei PTOF, informazioni trovate nella terza sezione o negli allegati. Per ogni istituzione, oltre a verificarne la presenza o assenza ed esplicitarne la quantità, è stato interessante definire la loro tipologia, prendendo come criterio di riferimento le finalità previste e la predominanza di obiettivi educativi classificati in cognitivi, affettivo-motivazionali e collegati ad aspetti sociali. In questo modo è possibile osservare, in prospettiva sia orizzontale che verticale, le diverse intenzionalità anche a livello quantitativo. Dal momento che le istituzioni, nella maggioranza dei casi (ad eccezione di cinque istituzioni paritarie non comprensive della scuola primaria), comprendono sia scuole dell'infanzia che scuole primarie, la voce può contenere informazioni relative ai progetti e alle attività di entrambe, distinguendoli grazie all'utilizzo di due contrassegni diversi in base all'ordine di istruzione. Successivamente, sempre all'interno della sezione riguardante i progetti e le attività di lettura, sono state indicate anche le informazioni relative alle relazioni con le agenzie territoriali che si occupano di lettura. È stata a tal proposito differenziata la tipologia di relazione stabilita, evidenziando così quattro diverse categorie: si può trattare infatti di un'attività o di un

progetto svolto internamente alla scuola o all'istituzione, di un'attività che prevede un momentaneo contatto con l'ente esterno, di un progetto condotto da un'agenzia esterna o ancora di una collaborazione vera e propria tra scuola e uno o più enti extrascolastici da cui si evince una continuità.

L'ultima colonna è stata aggiunta per poter inserire altre informazioni rilevanti per l'indagine. Essa è stata utilizzata solo nel caso in cui fossero individuati dati, indicazioni o curiosità sempre riguardanti il tema dell'educazione alla lettura o i rapporti con gli enti territoriali ma non inseriti nelle colonne precedenti.

La tabella è stata inoltre lo strumento che ha permesso di effettuare anche un'analisi e un'interpretazione dei dati emersi, riuscendo anche a confrontare le varie scuole e istituzioni, evidenziano gli aspetti in comune, le differenze, gli elementi di continuità e le discontinuità tra istituzioni diverse ma anche all'interno della stessa.

2.3 Le fasi dell'analisi dei documenti

L'analisi dei PTOF è stata eseguita seguendo sei fasi:

1. La prima fase ha previsto la ricerca dei PTOF (relativi al triennio 2022-2025) delle istituzioni scolastiche, statali di base e paritarie, sui propri siti ufficiali. Inoltre, sono stati scaricati anche gli eventuali documenti ad essi allegati inerenti ai progetti e attività riferite all'anno scolastico in corso, ovvero il 2022-2023. Questi documenti sono stati numerati in base all'ordine di ricerca e tutti inseriti all'interno di un'unica cartella sul PC.
2. Nella seconda fase, è stata condotta una pre-analisi: visionando e leggendo in modo globale e generico i documenti, ne è stata compresa la struttura e la distribuzione delle diverse componenti presenti. In questa fase è stato notato che i progetti di lettura sono illustrati all'interno di uno specifico paragrafo nella terza sezione, quella relativa alle iniziative di ampliamento dell'offerta formativa e che le collaborazioni con gli enti esterni sono solitamente esplicitate sia nella terza che nell'ultima sezione. In quest'ultima, si esplicitano tutte le reti e le convenzioni stipulate dalle scuole con un'ampia gamma di enti e associazioni territoriali. Talvolta, i riferimenti agli enti esterni sono anche stati rinvenuti nella prima sezione del documento, ove sono esposti i materiali, gli spazi e le attrezzature disponibili.

3. Successivamente, è stata concretamente costruita la tabella di analisi citata e descritta nel paragrafo precedente. Sebbene la sua costruzione non sia stata definitiva in modo immediato e le siano state apportate delle modifiche, essa ha permesso di avere ben chiari gli elementi su cui concentrare l'attenzione durante l'analisi strutturata dei documenti e di far emergere maggiormente i punti-chiave di interesse.
4. In un quarto momento, alla luce dei criteri inseriti nella tabella, sono state cercate e trascritte in un documento *Word* tutte le informazioni trovate riguardanti i progetti di lettura e le relazioni con il territorio, avendo cura di separarle in base all'istituzione scolastica. Sempre nella medesima fase, è stata svolta anche un'indagine più mirata attraverso la ricerca di parole-chiave nei documenti, quali 'lettura', 'biblioteca', 'cooperazione', 'libri', 'progetti'; questa modalità ha permesso sicuramente di esaminare i testi in modo più specifico ma anche di controllare di non aver tralasciato nulla rispetto a quanto è stato deciso di considerare. Oltre ai PTOF, in questa fase sono stati consultati anche i documenti di progettazione allegati, all'interno dei quali sono stati trovati riferimenti più o meno dettagliati dei progetti ideati.
5. Nella penultima fase è stata compilata la tabella costruita nella terza fase, riprendendo tutti i dati rilevati e scritti nel documento *Word*. Per ogni istituzione, sono stati inseriti i dati riguardanti gli spazi di lettura scolastici, i progetti e il loro sviluppo, le eventuali collaborazioni con gli enti territoriali e altre informazioni considerevoli inerenti. Si è proceduto con ordine, occupandosi di un'istituzione alla volta, avendo cura di riportare con chiarezza e precisione le informazioni, distinguendo i progetti in base alle finalità, al grado/ordine di istruzione di riferimento e alla tipologia di relazione instaurata col territorio.
6. Infine, è stata condotta l'elaborazione e l'interpretazione dei dati emersi, in modo da individuare meglio gli aspetti in comune e le differenze tra le venticinque istituzioni, mettendole in relazione sia in prospettiva longitudinale che verticale.

2.4 I documenti delle agenzie territoriali

È stato riscontrato frequentemente il riferimento a progetti e attività svolti in collaborazione o contattando in particolar modo due agenzie territoriali (ovvero la Biblioteca regionale e il Parco della lettura con la Fondazione Sapegno): se, da un lato, i documenti delle istituzioni

permettono di conoscere, in parte, come e perché le scuole si avvicinino alle agenzie del territorio, dall'altro è necessario reperire i documenti di queste ultime per comprendere le modalità e soprattutto le finalità previste dagli enti extrascolastici nella relazione e nelle attività con le scuole. In questo modo è possibile evidenziare se i due poli educativi lavorino in una direzione comune.

Per entrambe le agenzie valdostane considerate, i dati sono stati trovati visitando i siti *web* ufficiali delle stesse. All'interno della pagina dedicata alla sezione ragazzi della Biblioteca regionale sono esposti le attività e i concorsi proposti alle scuole, con brevi descrizioni sul loro svolgimento e funzionamento. Per quanto riguarda il Parco della lettura, è possibile leggere le informazioni di base nella finestra riservata alle visite con le scuole, mentre all'indirizzo *web* della Fondazione Natalino Sapegno sono esposte le offerte didattiche progettate per scuole di diversi ordini e gradi, con i relativi destinatari, caratteristiche e costi previsti.

Si considera innanzitutto la Biblioteca regionali Bruno Salvadori, situata nel centro del capoluogo di regione Aosta. Essa è divisa principalmente in due Sezioni, quella adulti e quella ragazzi: quest'ultima si presenta accogliente, luminosa e arredata con l'intento di soddisfare i bisogni dei bambini e dei ragazzi. Oltre ai consueti servizi di prestito, consultazione, informazione e agli spazi dediti alla lettura, al gioco e all'uso di dispositivi audio e video, questa seconda sezione si occupa di visite guidate, percorsi e animazioni alla lettura con le scuole, come è visibile nella locandina relativa all'anno scolastico 2022-2023 (All. 1). Seguendo le linee-guida IFLA/Unesco, la biblioteca, in quanto istituzione pubblica, sostiene la formazione degli individui dalla loro prima infanzia fino all'età adulta, cooperando in particolare con le scuole e con altre agenzie educative. Le principali attività proposte sono quattro: *'Bibliotour'*, *'Bibliokit'*, *'Bibliobooks'* e *'La valigia Mamma Lingua va a scuola'*. Esse sono rivolte alle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado e vengono diversamente declinate in base alle fasce d'età. Le prime due tipologie si possono svolgere sia all'interno della sezione ragazzi durante periodo scolastico (salvo durante il periodo di emergenza sanitaria da Covid-19) sia a scuola, utilizzando i libri e il materiale fornito dalle bibliotecarie per svolgere le attività. La pagina *web* della biblioteca offre qualche breve informazione sulle quattro attività didattiche: *'Bibliotour'* è una visita della Sezione ragazzi in cui si mostrano gli spazi e si declinano i servizi offerti, con l'obiettivo principale di far conoscere e scoprire ai bambini il mondo e il funzionamento della biblioteca. *'Bibliokit'* consiste invece nell'animazione di un libro, scelto appositamente in base all'età dei bambini, seguita da giochi, video, canzoni e attività manuali.

La terza attività, *'Bibliobooks'*, si esegue invece esclusivamente a scuola a cura degli insegnanti, utilizzando il materiale fornito dalla biblioteca: si tratta di un concorso, con un tema e dei libri di riferimento appropriati all'età dei bambini. Esso prevede la visione di un video illustrativo e la scelta di un libro tra alcuni proposti, sul quale svolgere un elaborato, individuale o collettivo, scegliendo tra la realizzazione di disegni, testi, video, audio o un lavoro manuale. Una volta ultimato, questo deve essere consegnato alla Biblioteca regionale entro una data prestabilita, dove una commissione composta da tre bibliotecari seleziona un vincitore, che ottiene un premio e vedrà il suo lavoro pubblicato sul suo sito ufficiale. Per quest'ultima attività e per la precedente non sono indicati obiettivi o finalità.

'La valigia Mamma Lingua va a scuola', invece, è un progetto nazionale a cui la Biblioteca ha aderito con l'intento di promuovere la consapevolezza del valore della narrazione, della lettura condivisa in famiglia in lingua madre e della diversità linguistica. La valigia, che può essere chiesta in prestito dalle scuole, contiene circa cento volumi, appartenenti alla letteratura per l'infanzia scritti in diverse lingue a seconda delle comunità presenti nel paese. Un breve riferimento va fatto anche ad alcune biblioteche comunali che, come quella regionale, propongono delle iniziative. Sono stati trovati due esempi: un *'Laboratorio del fumetto'* e *'ConFIDO in biblioteca'*, un'attività di lettura assistita con animali (più precisamente un cane) il cui obiettivo è migliorare la qualità dell'interazione bambino-animale attraverso la lettura di una storia insieme.

Considerando ora il Parco della lettura, si passa a un'ambiente totalmente diverso: è un'area verde inaugurata nel settembre 2020, con il contributo della Fondazione Natalino Sapegno, nel comune di Morgex con l'obiettivo di valorizzare il patrimonio artistico e letterario. Come in qualsiasi altro parco, sono presenti panchine, zone erbose per leggere, rilassarsi o stare immersi nella natura e una struttura con dei libri per il *bookcrossing*, termine con cui si indica, come riscontrato nel vocabolario *online* della Treccani, l'azione per cui si lascia, a disposizione di altri lettori, un libro letto e allo stesso tempo se ne può prendere un altro da leggere. Caratteristici del Parco sono tre installazioni ludiche e quattro postazioni di gioco (All. 2), concepite per favorire l'arricchimento lessicale di tutti coloro che ne usufruiscono: anche se ideate principalmente per famiglie e scolaresche, l'accesso è libero a tutta la popolazione. Il Parco può definirsi accogliente e inclusivo perché permette la piena partecipazione alle attività ludiche, ricreative e di tempo libero anche ai soggetti con disabilità, come sancito dalla Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità. L'inclusività è data dalla disponibilità

dei contenuti in lingua italiana, francese, inglese, in LIS e in braille, dai giochi sinteticamente presentati usando la Comunicazione Aumentativa Alternativa e dai supporti audio per consentire la fruizione dei giochi da parte di persone non vedenti o ipovedenti. Anche dopo la sua apertura, si lavora ancora per aumentarne l'inclusività, collaborando con il mondo dell'associazionismo.

Se le quattro postazioni di gioco ('Il labirintario', 'Il grande gioco dell'oca', 'Il domino di sillabe' e 'Scrittrici e scrittori in erba') rimangono fisse, a variare sono i contenuti delle stesse: ogni sei mesi, questi si rinnovano adottando un "libro-guida" diverso, scelto nella letteratura per bambini e ragazzi. Le aree-gioco sono state studiate per rafforzare le competenze lessicali e linguistiche degli studenti. Entrando nello specifico, il primo gioco è un vero e proprio labirinto che si può superare solo se si è in grado di trovare il significato corretto di sette parole (prese dal libro-guida) per individuare la direzione giusta. Il secondo è un gioco dell'oca in dimensioni umane: si fa ruotare un dado gigante e si avanza del numero di caselle indicato; un tabellone riporta le missioni da svolgere a seconda della casella su cui si è arrivati e sapere così se poter procedere, rimanere fermi o tornare indietro. 'Il domino di sillabe' permette di giocare divisi in squadre: partendo da una parola estratta girando una ruota (sempre ricavate dal libro), i bambini devono trovare, a turno, una nuova parola che inizi con la stessa sillaba finale della parola precedente. A titolo di esempio: 'ca-ne', 'ne-ve', 've-la' e così via. L'ultimo gioco, 'Scrittrici e scrittori in erba', è una vera e propria sfida di scrittura: girando delle ruote tematiche, si estraggono due personaggi, un luogo, un'azione e un'immagine a cui associare una parola. Con questi cinque elementi, occorre inventare una storia, una canzone o una poesia, facendo attenzione ad utilizzarli tutti. La particolarità degli ultimi due giochi, a differenza dei primi due, è che il loro svolgimento non è totalmente ancorato al Parco: in entrambe i casi, una volta estratte le parole necessarie per svolgere il gioco, il suo sviluppo non è legato alla postazione stessa come avviene per il caso del gioco dell'oca o del labirinto. Esso può essere continuato da seduti nel prato o su una panchina, camminando lungo la Dora che costeggia il Parco, a casa con la propria famiglia o a scuola con i compagni.

Oltre ai giochi che si possono svolgere al Parco, la Fondazione Natalino Sapegno propone altre attività per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria. Per la prima, 'Grandi libri per piccoli lettori e lettrici' vuole avvicinare i più piccoli alla lettura con le finalità di stimolare la curiosità, imparare parole nuove e scoprire storie. Per le classi di scuola primaria vi sono quattro proposte didattiche: una è destinata alla scoperta del fumetto e delle sue caratteristiche grazie

all'intervento di una guida esperta. Una seconda proposta è dedicata alla riflessione sulla tutela dell'ambiente attraverso una lettura. La terza prevede la lettura in classe di fiabe scritte in endecasillabi con rime bacciate da parte del loro autore: la lettura, una volta da lui avviata, può essere proseguita dagli insegnanti in momenti futuri. L'ultima tra le attività proposte presenta anche una scheda progetto con maggiori dettagli sulle finalità, gli aspetti organizzativi e l'esecuzione, anche se riferita all'anno scolastico venturo (All. 3). Destinata alle classi terminali della scuola primaria, si propone a due squadre omogenee un percorso guidato, all'interno del Parco, costruito su cinque giochi (tra cui anche le quattro postazioni permanenti). Le varie attività ludiche consentono di rinforzare le competenze lessicali, conoscere e imparare parole in diverse lingue, arricchire il lessico, perfezionare le proprie abilità di linguaggio, sviluppando parallelamente anche la collaborazione.

Infine, oltre al Parco della Lettura, all'interno della sede della Fondazione Natalino Sapegno (ovvero *la Tour de l'Archet*) si trovano una biblioteca letteraria e il Biblio-Museo del Fumetto. Quest'ultimo, nato nel 2005 grazie alla donazione di Demetrio Mafrica, collezionista di fumetti, offre una collezione molto vasta che permette di seguire e conoscere la nascita e l'evoluzione del fumetto. Esso è stato scelto da due istituzioni scolastiche come meta di visita didattica, solitamente congiuntamente alla visita al Parco della Lettura.

3. Analisi dei dati

Come è stato affermato, non è sufficiente trovare dei dati ma è necessario che questi siano anche spiegati e commentati alla luce del quadro teorico di riferimento e delle ipotesi individuate. Pertanto, si è svolta inizialmente un'analisi dei dati trovati e successivamente un'interpretazione dei risultati emersi. Analizzare significa reperire tutti i dati, riunirli in modo sintetico e cercare delle relazioni tra questi; interpretare significa invece scoprire il significato delle relazioni alla luce del quadro teorico, confrontando i risultati con il fenomeno così com'è presentato nel quadro concettuale. I risultati devono essere discussi cercando analogie, regolarità o cambiamenti che spieghino la struttura dei dati in modo da poterli rendere sintetici e proficui per la ricerca stessa (Trincherò, 2002).

In particolare, per svolgere l'analisi dei dati emersi dai Piani Triennali, è stata eseguita una comparazione qualitativa, ossia un approccio basato sull'identificazione di regolarità e interconnessioni degli elementi trovati nei documenti. Tale comparazione è stata messa in

atto mediante un medesimo sistema di criteri di valutazione definito per comparare, con una prospettiva sincronica, gli elementi emersi dall'analisi documentale (Trincherò, 2002). Tra questi criteri, la ricerca delle uniformità e delle discontinuità tra le diverse scuole e istituzioni considerando le categorie utilizzate per suddividere la tabella. Inoltre, questo approccio ha successivamente permesso di mettere in evidenza anche la frequenza dei dati trovati e le connessioni tra questi.

La prima sezione della tabella riguarda, in generale, le relazioni con il territorio e, se esplicitate, le collaborazioni attivate con esso. All'interno dei PTOF si evince, tra gli scopi fondamentali delle scuole, quello di contribuire alla formazione dell'individuo, in collaborazione con la famiglia e con le altre agenzie educative presenti sul territorio. In generale, tutte le istituzioni scolastiche dialogano e si relazionano con agenzie educative territoriali per promuovere l'inclusione, predisporre progetti e rendere consapevoli i bambini del contesto che li circonda. In accordo con il documento ministeriale del 2012, la scuola, relazionandosi con il territorio, crea un ambiente ricco di opportunità e favorevole per l'apprendimento. Risulta però importante differenziare la tipologia di relazione che si crea e in particolar modo sottolineare quando si tratta di collaborazioni con agenzie che si occupano di lettura. È positivo affermare che nei PTOF si dichiara l'importanza di creare e mantenere un legame tra la scuola e il territorio, per promuovere scambi e coinvolgere enti esterni. Complessivamente, le istituzioni dichiarano di dialogare in particolare con le famiglie ma anche con Enti, Associazioni e agenzie presenti sul territorio a seconda dei traguardi formativi previsti.

Per differenziare il semplice 'contatto' dalle concrete 'collaborazioni', è stata posta attenzione ai termini utilizzati dalle istituzioni: parole come 'dialogo', 'rapporto', 'legame' o 'coinvolgimento' sono state associate alla prima categoria poiché esemplificano un contatto debole o poco duraturo; al contrario, vocaboli come 'coprogettazione', 'rete', 'condivisione', 'scambio' sono stati fatti rientrare nella seconda, perché maggiormente evidente la compartecipazione e la continuità orizzontale tra le agenzie educative.

Entrando nello specifico delle agenzie promotrici della lettura, quella con cui le istituzioni scolastiche si relazionano principalmente è la Biblioteca regionale di Aosta; alcune collaborano anche con il Parco della lettura e la Fondazione Natalino Sapegno, mentre altre ancora con le biblioteche comunali. Le istituzioni scolastiche che affermano l'importanza di una relazione con la biblioteca o la Fondazione Sapegno, sono una piccola quantità rispetto a quelle che affermano di dialogare, in generale, con gli enti locali (tre istituzioni su un totale di tredici

dichiaranti). Un maggior numero di istituzioni dichiara invece di dare rilievo alla realizzazione di progetti comuni collaborando direttamente con tali agenzie, attivando accordi o convenzioni (otto su quattordici dichiaranti). All'interno del documento istituzionale non è direttamente esplicitata la condivisione di un modello di educazione alla lettura come descritto dalle autrici Silvia Blezza Picherle o da Vanna Gherardi. Nella maggioranza dei casi è stata però riscontrata una corrispondenza tra ciò che è affermato in modo generico sulle relazioni e collaborazioni avviate con le agenzie territoriali (nella prima sezione del PTOF) e i progetti dichiarati, salvo tre occasioni in cui il Piano Triennale afferma di cooperare con le biblioteche senza poi esplicitare dei veri e propri progetti o attività inerenti.

Proseguendo la lettura della tabella verso destra, il secondo elemento osservato è la presenza di spazi dedicati alla lettura e/o ai libri all'interno degli edifici scolastici di scuole dell'infanzia e primarie. Tale informazione è stata trovata in una parte della prima sezione di ogni PTOF, chiamata 'attrezzature, risorse e infrastrutture'. Tra le venticinque istituzioni scolastiche, cinque di esse non riportano nessuna informazione riguardo la presenza di biblioteche scolastiche o spazi analoghi. Un'istituzione paritaria comprensiva della sola scuola dell'infanzia ospita un angolo lettura. Particolare attenzione va rivolta a un'istituzione statale che comprende ben dodici biblioteche scolastiche al suo interno, in quanto ogni scuola ha la sua personale: è inoltre specificato che spesso si tratta di stanze o aule qualsiasi ma aventi questa specifica funzione. Si coglie invece una certa continuità tra le restanti diciotto, che accolgono al loro interno da una a quattro biblioteche definite 'scolastiche', 'classiche' o 'di classe'. Ciò che distingue o accomuna queste tre tipologie non è esplicitato: pertanto, non è possibile comprendere se si tratti di spazi analoghi o con differenze. L'unico aspetto dichiarato in alcuni casi è la sua fruibilità: è interessante notare come alcune siano utilizzabili solo dai docenti per la consultazione o il prestito di libri; in altri casi, invece, non viene esplicitato chi siano gli utenti di questo luogo. In generale, non sono descritti particolari dettagli in merito alla struttura o all'organizzazione di queste biblioteche scolastiche. Solo alcuni Piani Triennali offrono qualche informazione in più: ad esempio, in una scuola dell'infanzia una biblioteca è dedicata completamente ai bambini e insieme ad essa è presente un angolo di lettura e ascolto dotata di poltrone, panchine e una libreria. Un altro esempio interessante riguarda un'istituzione in cui sono presenti quattro biblioteche scolastiche, definite come ambiente di alfabetizzazione. Infine, è emersa la figura di un responsabile di biblioteca, anche se soltanto all'interno di

un'istituzione scolastica. È di interesse aggiungere che una delle istituzioni scolastiche ospita il Centro Risorse regionale per la Lettura, che elabora un progetto di lettura a cui aderisce, oltre all'istituzione stessa, anche una seconda.

L'ultimo gruppo di voci nella tabella riguarda i progetti e le attività di lettura individuati nei Piani Triennali. Questi sono descritti in modo più o meno dettagliato e preciso, con modalità e strutturazioni diverse. Gli elementi ricorrenti che sono stati trovati sono la denominazione del progetto, i destinatari, gli obiettivi e/o le finalità, una breve descrizione, l'area disciplinare implicata, le figure coinvolte (interne ed esterne alla scuola), il periodo di svolgimento, gli eventuali costi, i mezzi e gli strumenti necessari. Tali informazioni sono state individuate all'interno del PTOF o dei suoi relativi allegati in modo discorsivo e descrittivo oppure attraverso griglie, tabelle o un elenco in cui si trovano alcuni degli elementi ricorrenti sopracitati. In soli quattro documenti sono state rinvenute, nel complesso, tutte le indicazioni; nei restanti casi, ne sono state reperite solo alcune.

Per quanto riguarda il triennio 2022-2025, non in tutti i documenti si trovano riferimenti alle proposte progettuali inerenti alla lettura: unendo Piani Triennali e rispettivi allegati, sono in tutto sedici le istituzioni che esplicitano uno o più progetti di lettura. Tra di esse, come è stato anticipato, nove hanno messo a disposizione anche delle schede descrittive più o meno esaustive contenenti le caratteristiche delle attività progettuali elaborate per l'anno scolastico 2022-2023. Tra le nove istituzioni rimanenti, due propongono delle generiche iniziative di ampliamento dell'offerta formativa legate all'area linguistica, ma senza specificare se siano legate alla lettura; le ultime sette, invece, prevedono varie tipologie di progetti ma nessuno di questi riguarda la lettura.

Ciononostante, in generale, nella sezione dei PTOF relativa al curriculum di istituto, tutte le istituzioni dichiarano traguardi e obiettivi relativi a conoscenze, abilità e competenze di lettura da sviluppare, conformemente alle Indicazioni Nazionali. In particolare, per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, essi sono stati individuati nel campo di esperienza 'i discorsi e le parole': «ascolta e comprende narrazioni, racconta e inventa storie» (MIUR, 2012, p. 28) e «si avvicina alla lingua scritta» (MIUR, 2012, p. 28) sono i due traguardi di competenza considerati e raggiungibili, secondo le istituzioni valdostane, attraverso obiettivi specifici quali la decodifica di sistemi simbolici, immagini e segni, l'associazione di simboli a significati e la comprensione del significato di parole in un contesto preciso. Per quanto riguarda invece la scuola primaria,

i traguardi relativi alla lettura da raggiungere al suo termine sono «ascolta e comprende testi orali «diretti» o «trasmessi» dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo» » (MIUR, 2012, p. 40), «legge e comprende testi di vario tipo, continui e non continui, ne individua il senso globale e le informazioni principali, utilizzando strategie di lettura adeguate agli scopi» (MIUR, 2012, p. 40) e «legge testi di vario genere facenti parte della letteratura per l'infanzia, sia a voce alta sia in lettura silenziosa e autonoma e formula su di essi giudizi personali» (MIUR, 2012, p. 40). Anche in questo caso, essi sono stati articolati in obiettivi specifici legati a conoscenze e abilità: ad esempio, riconoscere e memorizzare i grafemi, riprodurre i fonemi, attribuire significato alle parole lette, leggere semplici testi cogliendo l'argomento centrale, valorizzare e potenziare le competenze linguistiche. Si può evidenziare come venga dato rilievo esclusivamente alla componente cognitiva, con particolare riguardo per la decodifica e la comprensione del significato, processi fondamentali per acquisire le competenze di un vero lettore (Gherardi, 1999). Solo in un caso è stato rinvenuto, a livello curricolare, anche un obiettivo collegato allo sviluppo del piacere di leggere: quest'ultimo, infatti, non è tanto considerato come obiettivo curricolare (salvo tale eccezione) quanto piuttosto come obiettivo perseguibile con progetti di lettura, nonostante nelle Indicazioni Nazionali si sottolinei anche l'importanza di leggere per il solo piacere di farlo. Considerando ora i progetti e la loro tipologia in relazione alle finalità e agli obiettivi previsti, sono state predisposte tre macro-tipologie con cui categorizzarli: quelli con finalità cognitive, quelli con obiettivi affettivo-motivazionali e legati al piacere della lettura e infine quelli con finalità sociali. Si mantiene così anche un raccordo con le accezioni e i significati di lettura individuati nel primo capitolo e con il documento ministeriale: le stesse Indicazioni Nazionali, infatti, affermano che sia la scuola dell'infanzia che la scuola primaria riconoscono e offrono l'opportunità di crescere dal punto di vista cognitivo, emotivo, affettivo e sociale (MIUR, 2012). Prima di entrare nel dettaglio, è doveroso specificare che spesso uno stesso progetto prevede più di un obiettivo, talvolta anche appartenenti a categorie diverse; allo stesso tempo, spesso non è stato possibile definire una vera e propria tipologia per mancanza di informazioni dichiarate. Le finalità cognitive, in accordo anche con gli obiettivi curricolari sopraddetti, sono quelle trovate in quantità maggiore, contando complessivamente trentacinque progetti che le prevedono. Molte scuole hanno in particolar modo indicato come obiettivo del progetto lo sviluppo delle competenze linguistiche, alfabetiche, di lettura e di comprensione, l'educazione all'ascolto e alla comprensione di testi di vario tipo, l'arricchimento del lessico. Altre scuole

hanno individuato invece lo sviluppo della concentrazione, della creatività e della fantasia, la rielaborazione di informazioni e lo sviluppo di abilità plurilingue. Tra tutte, oltre al generale sviluppo delle abilità linguistiche, l'educazione alla comprensione e l'educazione all'ascolto sono tra le finalità cognitive con maggiore ricorrenza: le troviamo rispettivamente in sei e dodici progetti. Nel complesso, i progetti con questa tipologia di finalità sono soprattutto previsti per bambini della scuola primaria. Effettuando infine un'analisi in prospettiva longitudinale, i progetti con finalità cognitive, linguistiche e legate alla comprensione sono soprattutto svolti in collaborazione con l'ente esterno (in diciotto casi) e secondariamente svolti direttamente da enti esterni (in nove casi). Dei progetti di questa tipologia solo cinque sono svolti internamente alla scuola e due sul territorio, ossia con previsione di un'uscita didattica.

Abbastanza frequenti sono anche le attività progettuali con finalità affettivo-motivazionali e legate al piacere della lettura che, rispetto a quelle con finalità cognitive, sono poco più di venti. In particolar modo, le scuole sottolineano l'importanza di stimolare il piacere all'ascolto (individuale e condiviso), promuovere la passione e/o l'amore per la lettura, creare e mantenere un legame affettivo con la lettura e in generale la promozione di un atteggiamento positivo nei confronti della stessa: si tratta di aspetti sottolineati più volte dall'autrice Maria Chiara Levorato (1988; 2000). Anche la curiosità per le storie, l'avvicinamento emozionale al libro e l'interesse per i libri sono obiettivi considerati, anche se in modo secondario. In tale caso, si trovano in quantità leggermente più elevata progetti pensati per la scuola dell'infanzia rispetto alla scuola primaria e vi è nuovamente una correlazione evidente con lo svolgimento del progetto in collaborazione con agenzie extrascolastiche, contando nove casi.

Infine, quasi ricorrenti quanto la prima tipologia, i progetti con finalità sociali si riferiscono a tutti quegli aspetti legati alla relazione tra il bambino e il contesto in cui vive. Ad esempio, alcune progettazioni puntano alla conoscenza la biblioteca come spazio extracurricolare, le sue funzioni e i servizi che essa offre: in questo ambito, rientra anche la scoperta della biblioteca come ambiente in cui condividere la lettura, la comprensione del funzionamento del prestito bibliotecario, lo sviluppo della capacità di scegliere un libro e il rispetto delle regole comportamentali in una struttura pubblica. Secondariamente, sono emersi anche progetti le cui finalità sociali riguardano la promozione del rispetto per il libro, l'educazione alla comunicazione e alla convivenza con gli altri, la condivisione di un'esperienza a partire da una storia o ancora lo sviluppo di abilità relazionali. Progetti con questa tipologia di finalità

riguardano in quantità omogenea sia la scuola dell'infanzia che la scuola primaria. Anche in tale caso, i progetti sono soprattutto svolti da enti esterni (undici casi), seguiti da quelli svolti solo tramite contatto con essi (dieci casi) e da quelli svolti in collaborazione (nove casi). Solo tre progettazioni con finalità sociali sono interne alla scuola o all'istituzione.

Tra la tipologia cognitiva e sociale si può inserire lo strumento didattico interdisciplinare *Kamishibai*, menzionato da undici istituzioni scolastiche. Esso permette lo sviluppo dell'alfabetizzazione, dell'ascolto e della capacità di lettura a voce alta ma anche la valorizzazione della pluralità linguistica e culturale. Si tratta di una forma di narrazione che prevede l'uso di tavole bifacciali, con le immagini su una facciata e la narrazione sul retro, da inserire in una sorta di valigetta, solitamente di legno, chiamata *butai*, che una volta aperta diventa un piccolo teatro. Questo viene posizionato in modo che le illustrazioni siano viste dal pubblico e la storia letta dal narratore, che si trova quindi dietro il *butai*. Il *Kamishibai* è uno strumento che permette di scoprire e valorizzare le lingue di una classe plurilingue: non solo quindi quelle abitualmente insegnate ma anche tutte quelle che appartengono all'identità culturale e familiare di ciascun bambino.

Come si può notare, non vi è nessun progetto con riferimento alla lettura come attività libera, gratuita e volontaria, legata quindi alla dimensione ludica. Nonostante spesso si proponano, insieme alla lettura, giochi, animazioni o attività definite come 'ludiche', si tratta in realtà di proposte in una dimensione ludiforme, che significa sviluppare l'attività in modo giocoso, senza implicare il raggiungimento di uno scopo mantenendo tratti di libertà, piacevolezza e gratificazione (Piras, 2010; Pennac, 2015; Manini, 1999).

Si giunge ora all'ultimo criterio di analisi considerato per i progetti di educazione alla lettura, ovvero la tipologia di collaborazione con il territorio, evidenziano quattro diversi gradi relazionali, che vanno dall'attività svolta internamente alla scuola fino alla collaborazione vera e propria con l'ente territoriale.

Si inizia con il considerare i progetti svolti internamente alla scuola/all'istituzione e che sono autogestiti dalla stessa, che non prevedono delle uscite sul territorio o l'intervento di agenti esterni. Ne sono stati individuati nove: tra questi, la proposta da parte dell'insegnante di testi di un determinato autore, la creazione di un angolo lettura o l'arricchimento della dotazione di testi. Un altro progetto risulta molto particolare: esso coinvolge sia le prime classi delle scuole primarie che le scuole dell'infanzia di tutti i plessi dell'istituzione, prevedendo così una continuità verticale. Diviso in due fasi, prevede un primo momento di scrittura di una storia

da parte di tutte le classi prime e seconde, che, a turno, scrivono ognuna una porzione del racconto; una volta terminato, la storia è letta ai bambini delle scuole dell'infanzia che realizzano le illustrazioni.

Successivamente, si possono descrivere come 'contatto' con le agenzie extrascolastiche tutte le visite didattiche in Biblioteca regionale, al Parco della Lettura o alle biblioteche del proprio comune, previste da poco meno della metà delle istituzioni valdostane; ne sono stati contati un totale di ventuno. In tale caso, si tratta di uscite didattiche che permettono di attivare un primo contatto conoscitivo e informativo con le sopradette agenzie educative. Si tratta di attività in continuità con il territorio, che prevedono talvolta anche dei prestiti periodici. Si può aggiungere che tra le finalità previste da tali uscite didattiche rientrano soprattutto quelle sociali e secondariamente quelle legate allo sviluppo del piacere.

Avvicinandosi progressivamente alla creazione di una collaborazione con il territorio, la terza tipologia di progetto è invece direttamente promossa e gestita da un ente esterno: sono quasi una trentina i progetti proposti principalmente dalla Biblioteca regionale e secondariamente dal Parco della Lettura. Come già riscontrato dai documenti delle agenzie extrascolastiche, si tratta soprattutto di animazioni alla lettura, letture o interventi presso la biblioteca o il Parco con attività ludiche inerenti e laboratori di lettura, accompagnanti spesso anche da una visita guidata del luogo per comprendere i servizi offerti. Tutte queste attività sono gestite direttamente dal personale bibliotecario o del Parco, mentre gli insegnanti hanno il ruolo di accompagnatori. È stato notato come siano soprattutto le scuole dell'Alta e Media Valle ad aderirvi: una possibile motivazione potrebbe essere la vicinanza delle scuole ai due enti sopracitati e una conseguente maggiore facilità a raggiungere il luogo. Oltre alla biblioteca regionale, anche quelle comunali e intercomunali offrono alle scuole attività di lettura, animazioni o interventi da parte dei bibliotecari. È doveroso sottolineare che in due casi è stato necessario riferirsi al documento dell'agenzia per inserire in progetto in tale categoria, in quanto sul PTOF non era stato esplicitato.

Si giunge infine ai progetti svolti in collaborazione con un ente esterno. A differenza della tipologia precedente, in questo caso è stata evidenziata in modo esplicito una cooperazione o una continuità tra la scuola e l'agenzia territoriale, nel rispetto della specificità dei compiti e dei ruoli di ciascuna parte. Tra tutti i progetti analizzati, ne sono stati individuati in tutto venticinque. Questi si possono a loro volta suddividere in otto macro-esemplari, a cui aderiscono in tutto dodici istituzioni scolastiche: tra questi, animazioni in continuità tra la

classe e la biblioteca, incontri in biblioteca e interventi in classe con personale esterno, prestiti di libri da utilizzare a scuola e a casa, esperienza svolta nella biblioteca che fornisce del materiale idoneo da utilizzare poi a scuola. Altri due percorsi di lettura interessanti sono proposti dalla Biblioteca regionale: *'Bibliokit'*, (che riscuote maggiore partecipazione, da parte di dieci scuole appartenenti a sei istituzioni diverse) e *'Bibliobooks'*. Essendo *'Bibliokit'* un progetto che può essere svolto sia in biblioteca che a scuola, nel primo caso esso è già stato fatto rientrare nella categoria precedente; nel secondo caso, essendo evidente la continuità tra scuola ed agenzia territoriale, è stato inserito in quest'ultima categoria. Tra le dieci scuole che hanno dichiarato sul PTOF di parteciparvi, si trova un equilibrio tra la prima e la seconda possibilità di scelta.

Il penultimo esempio che rientra ancora in questa tipologia è FiloRosso, un progetto di ricerca e sperimentazione didattica condotto in collaborazione con il Professore Roberto Trinchero. Esso si sviluppa all'interno di una rete di scuole e infatti vede la compartecipazione di tre istituzioni scolastiche valdostane. In un'ottica di didattica innovativa utilizzando lo strumento CAE (Ciclo di Apprendimento Esperienziale), il modello RIZA (Risorse, Interpretazione, azione e Autoregolazione) e applicando un *Training* cognitivo sulla comprensione del testo, esso prevede la lettura attiva e profonda di testi e la risoluzione di situazioni-problema che coinvolgono attivamente i bambini, mettendoli nella condizione di leggere insieme, condividere commenti, confrontarsi e trovare soluzioni creative ai problemi. Il progetto permette di lavorare dal punto di vista disciplinare, di creare un dialogo fra discipline diverse e di lavorare su alcune tra le otto competenze chiave europee: la competenza alfabetica funzionale, la competenza matematica, in scienze e tecnologia, la competenza personale sociale, la capacità di imparare a imparare e la competenza in materia di cittadinanza.

L'ultimo esempio che si può ancora citare è un progetto di lettura che rientra a pieno titolo nel curriculum scolastico di due istituzioni le cui attività prevedono però la collaborazione con le biblioteche, le amministrazioni e gli enti presenti sul territorio. Esso è sviluppato all'interno della collaborazione delle due istituzioni ed è rivolto a tutti e tre gli ordini di scuola in esse presenti. Promosso da un gruppo di lavoro di insegnanti, che scelgono un tema e co-progettano con gli enti proposte di lettura e attività in modo coerente, è previsto anche l'intervento degli esperti per aiutare lo sviluppo di tali percorsi.

All'interno di questa ultima categoria di progetti, sono state inserite anche le iniziative Libriamoci e #loleggoperché, a cui hanno aderito quattro istituzioni scolastiche. La prima è una

campagna nazionale rivolta alle scuole di ogni ordine e grado per ideare e organizzare iniziative di lettura ad alta voce, sia in presenza che in via telematica, svincolate da attività strutturate e da qualsiasi tipo di valutazione scolastica. L'adesione è correlata alla possibilità di diffondere l'amore per i libri, sviluppare l'abitudine alla lettura e sviluppare il piacere per la lettura. La seconda iniziativa prevede la raccolta e l'acquisto di libri con la finalità di sostenere le biblioteche scolastiche. Ricevendo un certo numero di libri con cui principalmente arricchire il patrimonio della biblioteca di classe, le scuole aderenti possono anche motivare i propri studenti alla lettura, far loro scoprire il mondo dei libri e renderli lettori consapevoli.

Allo stesso tempo, si può aggiungere che quattro istituzioni scolastiche hanno previsto di aderire a un concorso creativo promosso dall'Associazione *Dulala*: esso prevede la costruzione di un *Kamishibai* plurilingue, inventando una storia inerente a un tema proposto.

All'interno dell'intera gamma di progetti di lettura, non è stato possibile inserire sei di questi in nessuna delle categorie sopracitate in quanto all'interno del PTOF non è stato reso noto o spiegato. Ciononostante, si sottolinea l'importanza della lettura e della sua promozione attraverso la frequentazione della biblioteca, della capacità di leggere e comprendere messaggi e della valorizzazione della scuola come comunità aperta al territorio.

Infine, nell'ultima colonna della tabella, tra le informazioni considerevoli per l'indagine riguardo la lettura, è stata rilevata e segnata la ricorrenza dei progetti negli anni in una istituzione, sempre con l'intenzione di promuovere la lettura e i benefici ce ne derivano. Un altro aspetto considerevole è stato riscontrare una continuità verticale tra diversi ordini di scuola (in due progetti) e una continuità orizzontale tra istituzioni diverse (in altri due progetti). Allo stesso tempo, è stato preso nota delle istituzioni che desiderano migliorare la qualità dei servizi offerti anche grazie alle relazioni con altri enti, con i quali si cerca di favorire la comunicazione per rendere il contesto educativo un ambiente in grado di offrire occasioni di conoscenza, svago e sviluppo delle competenze trasversali.

4. Interpretazione dei risultati

In seguito all'analisi dei dati emersi e alla loro comparazione qualitativa, è possibile infine effettuare un'interpretazione dei risultati ottenuti, confrontandoli e commentandoli in virtù della cornice teorica individuata. Anche nell'interpretazione è necessario mantenere

l'oggettività e l'autenticità dei dati raccolti, individuando delle modalità appropriate con cui interpretare ciò che è stato letto e analizzato (Baldacci, Frabboni, 2013).

In generale, dalla numerosa presenza di progetti, attività e iniziative legate alla lettura o ai libri, si può evincere un'idea di educazione alla lettura piuttosto rilevante per le scuole valdostane. Le proposte progettuali si rivelano un mezzo concreto per promuovere la lettura, i suoi possibili vantaggi a livello cognitivo, affettivo e motivazionale, e il puro piacere che accompagna l'atto di leggere. Alcune istituzioni pongono maggior riguardo a tali aspetti, prevedendo un numero di iniziative maggiore rispetto ad altre. Ciò non significa che le scuole i cui PTOF non riportano nessun progetto di lettura non lavorino sulle competenze linguistiche, sulla comprensione di un testo o sull'alimentazione del piacere della lettura: non tutte le istituzioni strutturano il proprio Piano Triennale con gli stessi criteri, modalità o quantità di dettagli; questo è un primo fattore che ha influenzato l'analisi documentale, che si è basata sulle sole informazioni rilevate e annotate.

Tra le finalità individuate nell'analisi, quelle cognitive sono maggiormente prese in considerazione dalle scuole: esse sono legate infatti all'alfabetizzazione, all'acquisizione di capacità tecniche per la decifrazione e la comprensione e all'arricchimento del lessico, tutti tra i compiti primari della scuola, soprattutto a partire da quella primaria (Frabboni, Pinto Minerva, 1994). Ciò è affermato anche dai dati: dai PTOF valdostani emerge che le finalità cognitive sono maggiormente presenti in progetti e attività pensati per bambini dai sei agli undici anni di età. Parallelamente, anche la dimensione del piacere ha una considerazione ragguardevole, in modo uniforme per entrambe gli ordini di scuola considerati: il piacere è da intendere come la parte più soggettiva dell'esperienza del leggere, in cui il lettore riesce totalmente a distaccarsi dalla realtà e immergersi in ciò che sta leggendo. Se le scuole prevedono dunque delle finalità ad esso legate significa che la lettura va oltre all'essere considerata solo compito di decodifica e comprensione per diventare occasione di crescita e condivisione. Proprio come affermato dagli studiosi (Frabboni, 1994; Gherardi, 2007), la dimensione affettiva è invece maggiormente legata al contesto familiare e infatti sono state trovate poche finalità direttamente correlate ad essa. Essa dovrebbe però essere connessa alla dimensione cognitiva in quanto vi è un'influenza reciproca (Levorato, 2000) e al piacere della lettura dal momento che esso si connota come «un'esperienza emotivo-affettiva» (Bleza Picherle, 2015, p. 64). Se la scuola riesce a consentire tutte queste tipologie di

esperienza non formerà solo lettori competenti, ma anche consapevoli, motivati ed emotivamente partecipi (Detti, 2002; Levorato, 2000).

Da parte di tutte le istituzioni si evince nel complesso il rilievo dato alla collaborazione con il territorio, grazie alla quale è possibile creare un ambiente educativo favorevole e un clima positivo per l'apprendimento. In molte istituzioni le scuole lavorano con le agenzie territoriali in un'ottica di scambio e coprogettazione, ma con le sole informazioni a disposizione non è possibile definire se si tratti di quella rete descritta a lungo da Franco Frabboni e Silvia Blezza Picherle. È possibile però affermare che l'idea di Frabboni (1989) che respinge tutte quelle tesi che fanno coincidere il sistema formativo solo con il versante scolastico o solo con quello extrascolastico sia in parte sviluppata nel sistema scolastico valdostano. Inoltre, per essere integrato, non è sufficiente che le agenzie si sommino; tutte le parti devono sentirsi ed essere una componente indispensabile (Manini, 1999), senza la cui presenza il progetto comune non potrebbe essere realizzato. Dal momento che alcune istituzioni valdostane affermano di condividere, co-progettare, stipulare protocolli d'intesa in modo continuo, consapevole e duraturo, sembrerebbe possibile attestare che esse stiano andando in questa direzione. Rimarrebbe però da accertare come effettivamente esse agiscano e si relazionino nella quotidianità e verificare se quanto dichiarato del documento istituzionale avvenga nella realtà scolastica di tutti i giorni. Inoltre, le visite in biblioteca o l'incontro con il personale bibliotecario sembrano rimanere dei momenti occasionali di incontro tra i soggetti delle agenzie formative, per svolgere talvolta attività promozionali o di animazione (Blezza Picherle, 2015), senza avere una prosecuzione nel tempo e con finalità prettamente conoscitive e informative. Ciò su cui si potrebbe ancora lavorare è il disconoscimento agli enti locali (in tal caso la biblioteca) della sola accezione ludico-affettiva a favore di quella formativa: la biblioteca di territorio deve essere vista infatti come luogo esterno ma ausiliare al contesto scolastico (Draghetti, 1991) e non solo come spazio ricreativo, come spesso è considerato. Allo stesso tempo, però, il timore espresso da Franco Frabboni (1989) riguardo la frammentarietà del sistema formativo che si manifesta nell'incompletezza a livello istituzionale e strutturale e nella discontinuità curricolare tra i diversi ordini di scuola, nel contesto valdostano sembra essere in parte frenato da quelle occasioni in cui istituzioni diverse collaborano con progetti comuni o dichiarano una continuità sia orizzontale che verticale. Oltre che a cooperare con istituzioni pubbliche e private territoriali, tutti i PTOF

affermano infatti sempre anche il dialogo e gli scambi con altri organismi educativi, come le famiglie, che non sono state considerate nel presente lavoro di tesi, ma che sembrano comunque avere un ruolo considerevole nel contesto scolastico.

CONCLUSIONI

Al termine del lavoro di tesi svolto e della ricerca condotta nel contesto valdostano, si può rispondere al quesito posto inizialmente, affermando che non è solo compito della scuola occuparsi dell'educazione alla lettura di bambini e ragazzi. Infatti, se nell'immaginario collettivo sono esclusivamente gli insegnanti che gestiscono la formazione dei più piccoli, in realtà sono molteplici i soggetti che vi contribuiscono, ognuno con un proprio ruolo e delle finalità diverse. Come è stato ribadito più volte, è da parecchi decenni che è presente la consapevolezza per cui la scuola non riesce e non può rimanere isolata nel suo compito educativo; essa deve ricercare una collaborazione con le agenzie extrascolastiche, le quali possono gestire direttamente iniziative di aggregazione e ricchezza formativa (Corsi, 2010; Frabboni, 1989; Gherardi, 2007; Trebisacce, 2010). Tutte queste componenti danno vita a un sistema formativo che deve operare in un'ottica di integrazione e non in forma allargata. Ciò è possibile se la scuola riconosce la sua impossibilità nell'adempiere, da sola, la sua funzione formativa e modifica il suo tradizionale ruolo di corpo educativo separato dalle altre istituzioni formative, aprendosi a queste e permettendo loro di non essere semplicemente un riempimento delle lacune della scuola ma una componente-chiave, attuando una «progettualità trasversale» (Ghelfi, 1991, p. 186).

Un altro aspetto considerato nel lavoro di tesi è la molteplice natura della lettura: ricerche e studi hanno sottolineato che essa possiede una dimensione cognitiva, emotiva, sociale e ludica. Queste sfaccettature, che in un primo momento potrebbero sembrare slegate le une dalle altre, sono in realtà fortemente connesse e tutte meritevoli di pari considerazione e riconoscimento. Pertanto, coloro che si occupano in generale della formazione del bambino contribuiscono anche in un percorso di educazione alla lettura, che fa parte della formazione stessa. È stato affermato che leggere ai propri figli fin dalla più tenera età ha delle ricadute notevoli sulla predisposizione e l'abitudine alla lettura (Borriello, 2016). Successivamente, la scuola si occupa prevalentemente dello sviluppo delle competenze cognitive, lavorando sull'ascolto, la decifrazione e la comprensione, tralasciando spesso la dimensione emotiva ed edonistica, affidata piuttosto alle agenzie extrascolastiche. Tutti questi soggetti non devono essere percepiti in un rapporto di antinomia, per cui uno adempie alle finalità non compiute dalle altre, ma come tasselli essenziali gli uni agli altri, per cui si completano e aiutano a vicenda.

A fronte di un'Italia in cui si legge poco, la regione Valle d'Aosta presenta una situazione piuttosto positiva: la percentuale di lettori è, da parecchi anni, tra le più alte d'Italia e i risultati delle prove nazionali attestano delle buone competenze di lettura, talvolta anche migliori di quelli nazionali o del Nord-Ovest.

Alla luce di queste considerazioni, è stata svolta una specifica analisi del contesto valdostano che ha coinvolto venticinque istituzioni scolastiche. L'indagine si è prefissa di esaminare le modalità con cui l'educazione alla lettura viene promossa e sviluppata non solo dalle scuole ma anche da alcune agenzie extrascolastiche, con anche l'obiettivo di comprendere che forma di relazione emerge tra scuola e territorio. Nonostante la difficoltà nella lettura dei PTOF dovuta alla diversità nella loro strutturazione e organizzazione e alla non sempre esplicitazione e chiarezza di tutte le informazioni ricercate, i dati raccolti attraverso l'analisi e l'interpretazione dei documenti hanno permesso di evincere una particolare attenzione all'educazione alla lettura da parte delle scuole, ma anche delle biblioteche e altre agenzie territoriali. In leggero contrasto con quanto affermano le teorie per cui la scuola si occupa della dimensione cognitiva (Frabboni, Pinto Minerva, 1994; Casadei, 2007), i progetti di lettura proposti dalle istituzioni valdostane lasciano spazio anche all'aspetto sociale e affettivo-emotivo. Dall'analisi emerge che molti tra gli obiettivi dei progetti di lettura sono relativi allo sviluppo di capacità cognitive quali l'ascolto, la comprensione o lo sviluppo di abilità linguistiche; allo stesso tempo, però, ve ne sono altri legati allo sviluppo del piacere della lettura, alla creazione di un legame affettivo con essa e altri ancora di tipo sociale e di cittadinanza, legati alla formazione del cittadino e alla sua relazione con il territorio. In generale, dall'indagine emerge che le scuole si aprono al territorio, con il quale cercano di lavorare e collaborare, ma in un'ottica, forse, di un sistema formativo allargato più che integrato. Si possono pertanto riscontrare margini di miglioramento nell'educazione alla lettura in Valle d'Aosta. Innanzitutto, ponendo maggiore attenzione al piacere e alla componente emotiva non solo nei progetti realizzati in collaborazione con enti esterni ma anche nelle attività curricolari. Così, i bambini avrebbero coscienza del fatto che la lettura non è solo decifrazione e comprensione ma è anche piacere, divertimento, emozione, aspetti sperimentabili anche nella realtà quotidiana scolastica e non solo al di fuori di essa. Allo stesso tempo, anche la collaborazione tra scuola ed extrascuola potrebbe essere potenziata e curata maggiormente, in modo da avvicinarsi a un concreto sistema formativo integrato. Per migliorare tale aspetto, si potrebbe cercare di favorire, ad esempio, la consapevolezza della

molteplicità degli agenti formativi che si occupano dell'educazione alla lettura e in generale dei bambini. Questo obiettivo riguarderebbe sia gli alunni che gli educatori stessi, ai quali forse spetta il compito di maturare per primi tale consapevolezza per poterla trasmettere anche ai propri discenti. Alla luce delle informazioni lette nei PTOF e negli altri documenti, si evidenziano dei legami e delle condivisioni ma raramente è messa in luce una vera e propria co-progettazione e condivisione, componente fondamentale in un sistema integrato. Come è già stato affermato, è possibile che ciò avvenga ma senza essere esplicitato nei documenti: per questo motivo, un altro miglioramento potrebbe riguardare il perfezionamento della veicolazione delle informazioni nei documenti, rendendo maggiormente esplicite le modalità di cooperazione e dialogo.

Infine, il lavoro di tesi svolto si apre a ulteriori possibilità di ricerca e ampliamento conoscitivo, toccando determinati punti che permetterebbero di proseguire e approfondire l'indagine. L'analisi dei documenti può infatti essere ampliata, sempre considerando l'educazione alla lettura, studiando più a fondo le modalità di contatto e le interazioni tra le scuole, le biblioteche e la Fondazione Sapegno. Uno strumento che risulterebbe in questo caso efficace è l'intervista strutturata o semi-strutturata (Trincherò, 2002) volta innanzitutto al personale bibliotecario e del Parco, ma anche agli insegnanti che hanno previsto e svolto delle attività con questi enti locali. In particolare, sarebbe notevole chiedere alle prime due figure con quali modalità contattano le scuole, quale impatto e contributo offrono loro e con quali sfaccettature concepiscono la collaborazione. Allo stesso tempo, al corpo docente possono essere poste le medesime domande ma cambiandone il punto di vista.

Un'ulteriore prosecuzione potrebbe essere rappresentata dall'analisi dei prossimi PTOF (relativi al triennio 2025-2028) e degli allegati di progettazione per evidenziare eventuali cambiamenti ed evoluzioni, in positivo o negativo, o una continuità diacronica delle proposte di lettura da parte delle istituzioni. L'analisi si potrebbe svolgere seguendo gli stessi criteri, analizzando i progetti, la tipologia, le finalità e le modalità di esecuzione.

Per completare ulteriormente l'indagine sul sistema formativo integrato si potrebbe considerare un terzo vertice del quadrilatero formativo, ovvero la famiglia: in tutti i Piani Triennali, accanto alla collaborazione delle agenzie territoriali, si riscontra il coinvolgimento della famiglia, soprattutto per favorire l'inclusione scolastica di tutti gli alunni. Essendo la famiglia un ente educativo privato e delicato, risulta difficile da indagare. Si potrebbe però

pensare, con le dovute richieste e approvazioni, di individuare delle classi campione e svolgere uno studio utilizzando strumenti appositi, come il questionario strutturato (Trincherò, 2002), per indagare la realtà domestica e familiare della lettura e comprendere se questa può avere delle conseguenze in ambiente scolastico. Anche in questo caso si evidenzerebbe un legame con altri enti locali, quali le biblioteche o i centri di lettura, e la relativa frequenza da parte di genitori e bambini.

Questi tre esempi non sono che alcune delle eventuali modalità di prosecuzione del presente lavoro di tesi: sarebbe così possibile utilizzare altri contributi e punti di vista che lo arricchirebbero e ne aumenterebbero la fruibilità. Gli studi e le ricerche condotte (e conducibili) offrono infatti un ampio sguardo nei confronti dell'educazione alla lettura sia in contesto nazionale che regionale. Le informazioni ricavate potrebbero essere impiegate in campo educativo e avere delle ricadute positive, migliorando l'educazione e mantenendo attivo il raccordo tra la componente teorica (gli studi e le dottrine) e la componente pratica (svolta in modo attivo dalle scuole) (Trincherò, 2022).

ALLEGATI

Allegato 1 – Locandina attività proposte dalla Biblioteca regionale

Scuola secondaria di 1° grado

BIBLIOTOUR

Attività di avvicinamento alla biblioteca
Visita guidata della Sezione ragazzi per conoscere gli spazi e i servizi offerti, con l'ausilio di un video, a ritmo di rap, in compagnia di due esuberanti e curiosi ragazzi.

BIBLIOKIT

"Warrior Boy"
di Virginia Clay
Lettura animazione

Un'attività che propone una storia di amicizia e coraggio ambientata in Kenya e introduce al mondo africano e agli usi e costumi della tribù dei Masai. Le avventure vissute dal protagonista diventano strumento di crescita e di cambiamento, in cui i ragazzi possono identificarsi.

BIBLIOBOOKS

"Mistero"
Percorso di lettura tematico

Attraverso un video vengono presentati alcuni libri posseduti dalla biblioteca e adatti all'età, appartenenti al genere giallo. Il pacco sorpresa che accompagna il video permette di proseguire l'attività con un lavoro che partecipa al concorso "Mistero" riservato alle scuole.

Scuola primaria (1°- 2°- 3° anno)

BIBLIOTOUR

Attività di avvicinamento alla biblioteca
Visita guidata della Sezione ragazzi per conoscere gli spazi e i servizi offerti, con l'ausilio di un video intervallato da scene cinematografiche ambientate nelle biblioteche.

BIBLIOKIT

"Decido io e magari anche tu"
di Nele Moost
Lettura animazione

Una storia per affrontare il tema del rispetto e dello stare insieme. Nell'attività, un gioco dell'oca ricco di domande, giochi, filastrocche e una canzoncina in francese aiutano i bambini a comprendere che... insieme, siamo più speciali!

BIBLIOBOOKS

"Libri nei libri"
Percorso di lettura tematico

Attraverso un video, vengono presentati alcuni libri posseduti dalla biblioteca e adatti all'età che trattano il tema lettura e libro. Il pacco sorpresa che accompagna il video permette di proseguire l'attività con un lavoro che partecipa al concorso "Libri nei libri" riservato alle scuole.

Scuola primaria (4°- 5° anno)

BIBLIOTOUR

Attività di avvicinamento alla biblioteca
Visita guidata della Sezione ragazzi per conoscere gli spazi e i servizi offerti, con l'ausilio di un video intervallato da scene cinematografiche ambientate nelle biblioteche.

BIBLIOKIT

"Lupinella"
di Giuseppe Festa
Lettura animazione

L'attività esplora il mondo dei lupi. Il libro, un gioco, un video di animazione e un'attività manuale accompagnano i bambini alla scoperta della vita di questo straordinario animale.

BIBLIOBOOKS

"Piccole donne e piccoli uomini crescono"
Percorso di lettura tematico

Attraverso un video, vengono presentati alcuni libri posseduti dalla biblioteca e adatti all'età che trattano il tema della costruzione della propria identità libera dagli stereotipi di genere. Il pacco sorpresa che accompagna il video permette di proseguire l'attività con un lavoro che partecipa al concorso "Piccole donne e piccoli uomini crescono" riservato alle scuole.

Attività per le scuole

organizzate dalla
SEZIONE RAGAZZI della
Biblioteca regionale
di Aosta

Anno 2022/2023



Le attività **Bibliotour**, **Bibliokit** e **Bibliobooks** sono declinate per le diverse fasce di età e sono rivolte alle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie di primo grado. Ogni incontro dura circa un'ora. **Bibliotour** e **Bibliokit**, salvo particolari restrizioni Covid, si svolgono in Sezione ragazzi nel periodo scolastico, solo al mattino, dal martedì al venerdì su prenotazione. Per chi lo desiderasse è comunque disponibile, per entrambe le attività, una versione da utilizzare direttamente in classe dall'insegnante. **Bibliobooks**, invece, si svolge a scuola a cura degli insegnanti, usufruendo del materiale fornito dalla biblioteca.

Per informazioni e prenotazioni, telefonare al mattino a:
SEZIONE RAGAZZI
della Biblioteca regionale di Aosta
via Torre del Lebbroso, n. 2/A
11100 Aosta
Tel. 0165/274822

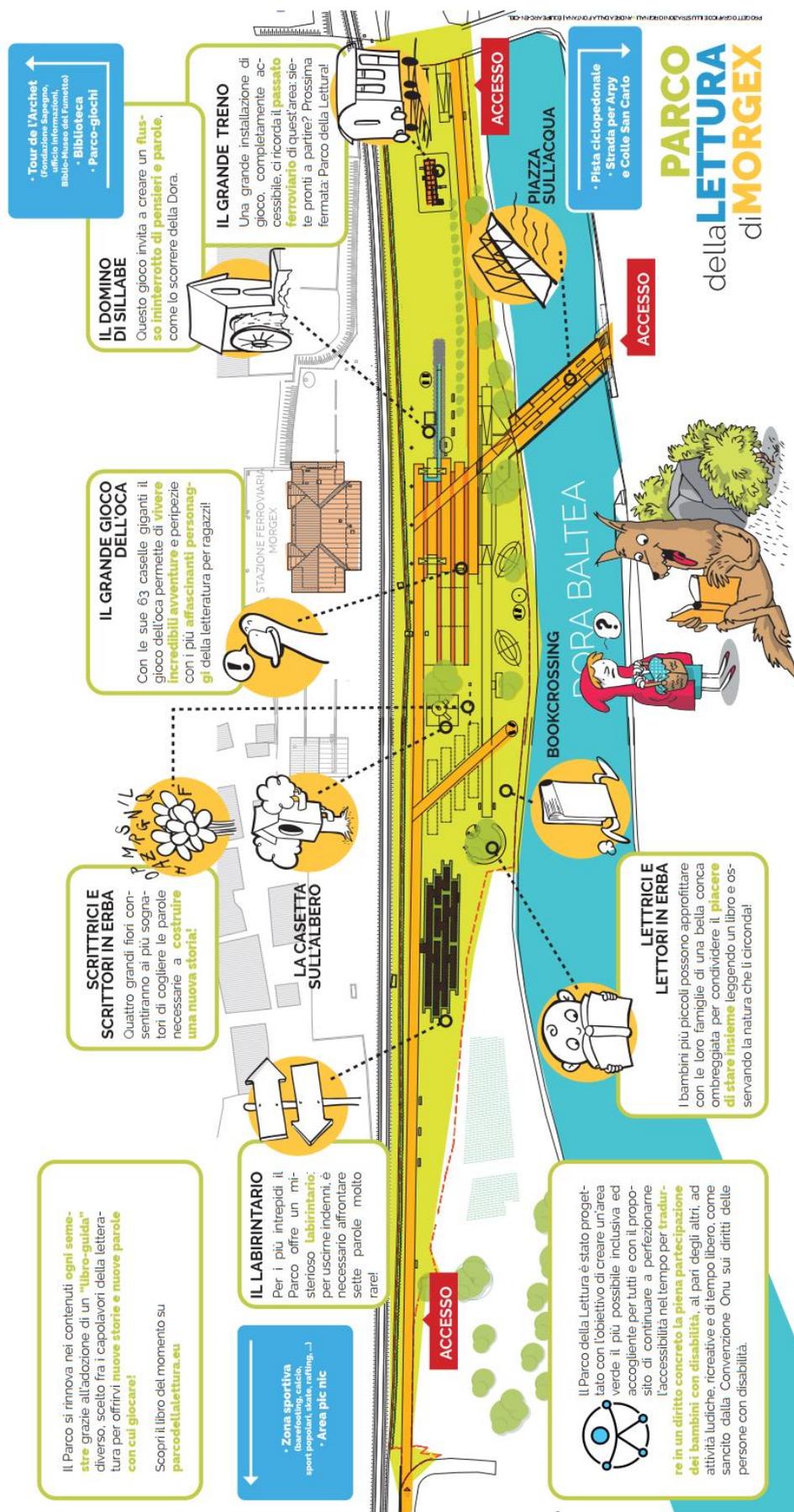
La valigia Mamma Lingua va a scuola

Mamma Lingua. Storie per tutti, nessuno escluso è un progetto nazionale che promuove la consapevolezza dell'importanza della lettura condivisa in famiglia in lingua madre. La valigia contiene libri per bambini nelle lingue delle più numerose comunità straniere del nostro paese.

Per maggiori info:
<https://vda.comperio.it/nati-per-leggere.html#mammalingua>

Le scuole possono richiedere la valigia dei libri in prestito per 15 giorni telefonando al numero della Sezione ragazzi (0165/274822)

Allegato 2 – Mappa del Parco della lettura



Allegato 3 – Scheda progetto 2023-2024 del Parco della lettura



ALLA SCOPERTA DI LIBRI E PAROLE!

DESTINATARI

Il progetto è dedicato:

- alla classe I della scuola sec. di I grado;
- alle classi IV e V della scuola primaria (come uscita di fine anno scolastico anche classe III).

IL PARCO DELLA LETTURA DI MORGEX

Aperto nel 2020, il Parco della Lettura è una realtà unica nel suo genere: solo qui, infatti, è possibile proporre alle ragazze e ai ragazzi di avvicinarsi in maniera giocosa, coinvolgente e al tempo stesso accurata ai capolavori della letteratura.

La Fondazione Natalino Sapegno - che, con il Comune di Morgex, ha realizzato il Parco grazie a un finanziamento europeo - ha ideato proposte di gioco, lettura e scrittura che rafforzano le competenze lessicali e linguistiche (in italiano, francese e inglese), sollecitano il senso di cooperazione, stimolano la partecipazione emotiva e la creatività degli studenti.

Nel Parco si vive un'esperienza coinvolgente in un contesto naturale d'eccezione, protetto e sicuro, immerso nel verde e ai piedi del Monte Bianco.

I contenuti del Parco si rinnovano due volte l'anno prendendo spunto da un "libro-guida" scelto tra i grandi classici dal quale vengo tratte le parole proposte nelle installazioni di gioco. La lettura preventiva del libro-guida non è vincolante per la visita al Parco ma i suoi personaggi, le sue storie e le sue soluzioni narrative prendono vita negli spazi attrezzati. Il nostro augurio è che, al rientro dall'uscita didattica, il libro-guida diventi oggetto di lettura e discussione per tutta la classe.

DESCRIZIONE DELL'ATTIVITÀ

All'arrivo della classe al Parco, l'operatore culturale della Fondazione, con l'aiuto dei docenti, suddividerà studentesse e studenti in due squadre omogenee, che si cimenteranno quindi in quattro giochi ideati appositamente per consentire il *rafforzamento delle loro competenze lessicali e linguistiche*.

La proposta didattica intende *sviluppare parallelamente anche il senso di cooperazione* all'interno della classe attraverso le attività di gruppo: è infatti noto che l'apprendimento viene favorito da un percorso che preveda un coinvolgimento emotivo e una rielaborazione creativa da parte delle e dei discenti.

Alla fine di ogni attività, l'operatore consegnerà alle squadre alcuni indizi utili per affrontare il gioco finale.

Per una buona riuscita dell'attività, è *richiesta la partecipazione attiva degli insegnanti* che accompagneranno la classe a Morgex.



I GIOCHI

1) IL "DOMINO DI PAROLE"

Finalità: sfruttare le proprie conoscenze lessicali e predisporre alla scrittura poetica.

Descrizione: questo gioco invita a creare, a partire dalla scansione sillabica, un flusso ininterrotto e

ritmato di pensieri e parole: partendo dalla sillaba finale di una delle otto parole presenti sull'installazione, le squadre si sfideranno infatti nella costruzione di una catena di parole la cui prima sillaba dovrà essere identica alla sillaba finale della parola precedente (tavola - lago - gola - lampada...). Le parole dovranno susseguirsi senza soluzione di continuità, richiamando il flusso d'acqua del ruscello del Parco. Vincerà la squadra che non resterà... senza parole!

Il gioco in squadra comporterà un'ulteriore difficoltà perché il flusso di parole dovrà essere coordinato con una rotazione continua dei componenti delle squadre.



2) SCRITTRICI E SCRITTORI IN ERBA

Finalità: affinare la proprietà di linguaggio e di espressione.

Descrizione: a partire dalle parole suggerite dalle installazioni del Parco, ogni squadra dovrà inventare una nuova storia che contenga tutti i lemmi ricevuti in sorte. Una volta ideato il soggetto, la squadra si cimenterà nella messa in scena del canovaccio: per superare la prova sono necessari fantasia, coerenza logica, forza narrativa e collaborazione!

I testi di ciascuna squadra potranno essere successivamente rielaborati in classe (anche sotto forma di metatesto) e inviati alla Fondazione tramite mail. Alla fine di ogni anno scolastico la Fondazione pubblicherà sul sito web del Parco i testi più belli ed eventuali "resoconti" del viaggio di classe a Morgex.

3) IL "LABIRINTARIO"

Finalità: arricchire il lessico.

Descrizione: a ogni bivio del labirinto la squadra (i cui componenti saranno bendati, salvo specifiche indicazioni contrarie segnalate dai docenti) troverà una parola tratta dal "libro-guida" estranea al bagaglio lessicale medio di un parlante di 8/12 anni, accompagnata da due definizioni: solo scegliendo quella corretta sarà possibile avvicinarsi all'uscita del labirinto.



4) A CACCIA DI PAROLE MISTERIOSE

Finalità: arricchire il lessico.

Descrizione: grazie agli indizi conquistati in ciascuna delle precedenti attività, ogni squadra potrà avvicinarsi, da punti di vista diversi, ad alcune parole misteriose e riflettere così sull'importanza del lessico.

5) IL GRANDE GIOCO DELL'OCA

Finalità: conoscere parole, avventure e personaggi del "libro-guida" divertendosi.

Descrizione: con le sue 63 caselle giganti il gioco dell'oca permette di conoscere la trama del "libro-guida" e di vivere così incredibili avventure e peripezie seguendo le orme dei più affascinanti personaggi della letteratura per ragazzi: avanzamenti e arretramenti del gioco sono infatti collegati alle avventure del classico del momento.

Una volta conclusa l'attività didattica guidata dal nostro operatore, la classe potrà svolgere questo gioco in autonomia, con l'aiuto degli insegnanti accompagnatori, che potranno proporre liberamente premi e bonus legati alle conoscenze lessicali dei loro studenti (potranno per esempio giocare con sinonimi, contrari, coniugazioni ecc.).



ASPETTI ORGANIZZATIVI

DURATA: 2 ore e mezza.

L'attività può essere rimodulata in base alle esigenze della scuola e intervallata da una pausa per la merenda.

COSTI E ISCRIZIONE:

150,00 euro per max 25 studenti (anche appartenenti a classi diverse purché della stessa età)

120,00 euro per le scuole della Valle d'Aosta (max 25 studenti anche appartenenti a classi diverse purché della stessa età)

ISCRIZIONE OBBLIGATORIA su www.sapegno.it

DOVE: presso il Parco della Lettura di Morgex (Accesso su Strada regionale 39).

I pullman possono parcheggiare presso Piazza Cavalieri di Vittorio Veneto (occupata dal mercato il giovedì) o presso il campo sportivo di Morgex. Entrambi i parcheggi sono vicinissimi al Parco della Lettura e alla Tour de l'Archet.

IN CASO DI MALTEMPO: l'attività verrà prevista (con le modifiche opportune) presso la Tour de l'Archet, sede della Fondazione Sapegno.

EQUIPAGGIAMENTO RICHIESTO: gli studenti devono vestire abiti comodi e scarpe da ginnastica. È bene che siano muniti di acqua, cappellini con visiera e creme solari.

Presso il Parco della Lettura sono disponibili servizi igienici e acqua potabile solo dalla tarda primavera all'inizio dell'autunno. Negli altri periodi possono essere usati i servizi igienici della Tour de l'Archet e quelli pubblici, accanto alla Biblioteca di Morgex.

QUANDO

- 18 settembre / 31 ottobre 2023

- aprile/maggio/giugno 2024

ACCESSIBILITÀ

Tutti i percorsi del Parco e il labirintario sono percorribili in carrozzina. Sono stati inoltre predisposti appositi supporti audio perché nel Parco possano giocare bambini ciechi o ipovedenti, ma anche per assicurare un maggior benessere alle persone dislessiche, che traggono grandi vantaggi da una lettura mediata. Le informazioni e le parole-chiave di tutti i giochi sono disponibili in loco anche in braille. Possono essere richiesti alla Fondazione supporti in formato in-book (CAA).

Sul sito web del Parco è disponibile inoltre una presentazione del "libro-guida" in LIS (lingua italiana dei segni).

L'accessibilità del Parco esprime la volontà di tradurre in un diritto concreto la piena partecipazione dei bambini con disabilità, al pari degli altri, ad attività ludiche, ricreative e di tempo libero, così come sancito dalla Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità.

POSSIBILI ABBINAMENTI

Si segnala che la Fondazione Sapegno organizza visite al castello della Tour de l'Archet e al Biblio-Museo del Fumetto, oltre a diversi progetti didattici consultabili sul sito www.sapegno.it/formazione/scuole/

Nei pressi del Parco della Lettura di Morgex sono inoltre presenti un percorso sensoriale a piedi nudi (*barefooting*), un ampio campo sportivo, la biblioteca comprensoriale e un grande parco giochi.

Dal Parco sono facilmente raggiungibili diverse passeggiate ad elevata accessibilità, descritte sul sito web parcodellalettura.eu.

Nel comune di Morgex e nel limitrofo comune di La Salle è infine presente la Riserva Naturale del Marais (per info: www.vivavda.it), con la sede operativa del Museo regionale di Scienze naturali Efisio Noussan (tel: 0165 862500), che organizza attività rivolte alle scuole anche in collaborazione con la Fondazione Sapegno.

LIBRI-GUIDA

Dal 23 aprile al 31 luglio 2023: *Il barone rampante* – Italo Calvino

Autunno 2023: *Ronja figlia di Brigante* – Astrid Lindgren

SITI WEB DI RIFERIMENTO

www.parcodellalettura.eu www.sapegno.it



Il Parco della Lettura è stato realizzato nell'ambito del progetto "Famille à la montagne entre nature et culture" (Programma Interreg V-A Alcotra Italia/ Francia 2014-2020), al quale la Fondazione Sapegno ha partecipato in qualità di soggetto attuatore del Comune di Morgex.



APPENDICE

Istituzioni scolastiche

1. Istituzione scolastica Eugenia Martinet

<https://cspace.spaggiari.eu/pub/AOME0006/ptof/PTOF%20revisione%202022%202023/02.%20LA%20SCUOLA%20E%20IL%20SUO%20CONTESTO.pdf>

<https://cspace.spaggiari.eu/pub/AOME0006/ptof/PTOF%20revisione%202022%202023/03.%20LE%20SCELTE%20STRATEGICHE.pdf>

<https://cspace.spaggiari.eu/pub/AOME0006/ptof/PTOF%20revisione%202022%202023/04.%20L'OFFERTA%20FORMATIVA.pdf>

<https://cspace.spaggiari.eu/pub/AOME0006/ptof/PTOF%20revisione%202022%202023/05.%20ORGANIZZAZIONE.pdf>

2. Istituzione scolastica Grand Combin

https://drive.google.com/file/d/1nbQdQ7zHQWs24ofCLP_s8AqxZdIJF97X/view

3. Istituzione scolastica Jean-Baptiste Cerlogne

https://jbcerlogne.scuole.vda.it/images/stories/POF/PTOF_22-25_del_30_29_11_22.pdf

4. Istituzione scolastica Valdigne Mont-Blanc

<https://cspace.spaggiari.eu/pub/AOME0004/didatticaprogetti/progetti/Progetti%20primaria%202023.pdf>

<https://cspace.spaggiari.eu/pub/AOME0004/didatticaprogetti/progetti/Progetti%20infanzia%202023.pdf>

5. Istituzione scolastica Saint Roch

https://stroch.scuole.vda.it/images/pdf2021/PTOF_SaintRoch_22-25.pdf

6. Istituzione scolastica Émile Lexert

<https://drive.google.com/drive/folders/12BR51b6OLgPg64wrh95Pn92S7V0zGjo8>

7. Istituzione scolastica Luigi Einaudi

[https://einaudi.scuole.vda.it/images/INFO_SCUOLA/2021-22/PTOF_EINAUDI -
_TRIENNIO 2022-2025_1.pdf](https://einaudi.scuole.vda.it/images/INFO_SCUOLA/2021-22/PTOF_EINAUDI_-_TRIENNIO_2022-2025_1.pdf)

8. Istituzione scolastica Mont Emilius 1

[https://cspace.spaggiari.eu/pub/AOME0017/ptof/PTOF%2022%2025%20ME1%20agg%20no
v%2022%20Guaramonti.pdf?_t=1670866801](https://cspace.spaggiari.eu/pub/AOME0017/ptof/PTOF%2022%2025%20ME1%20agg%20nov%2022%20Guaramonti.pdf?_t=1670866801)

[https://cspace.spaggiari.eu/pub/AOME0017/ptof/I%20NOSTRI%20PROGETTI%20gen%20giu
%2023%20Allegato%20al%20PTOF%20%20Guaramonti.pdf?_t=1669538091](https://cspace.spaggiari.eu/pub/AOME0017/ptof/I%20NOSTRI%20PROGETTI%20gen%20giu%2023%20Allegato%20al%20PTOF%20%20Guaramonti.pdf?_t=1669538091)

9. Istituzione scolastica Mont Emilius 2

[https://cspace.spaggiari.eu/pub/AOME0015/ptof/PTOF%202022%202023/PTOF%202022_2
025.pdf](https://cspace.spaggiari.eu/pub/AOME0015/ptof/PTOF%202022%202023/PTOF%202022_2025.pdf)

[https://cspace.spaggiari.eu/pub/AOME0015/ptof/PTOF%202022%202023/Allegati%20al%20
PTOF%2022%2023/9.%20All.%20a%20Ampliamento%20dell%E2%80%99offerta%20formati
va%20Progetti%20plurilingue%202022_2023.pdf](https://cspace.spaggiari.eu/pub/AOME0015/ptof/PTOF%202022%202023/Allegati%20al%20PTOF%2022%2023/9.%20All.%20a%20Ampliamento%20dell%E2%80%99offerta%20formativa%20Progetti%20plurilingue%202022_2023.pdf)

10. Istituzione scolastica Mont Emilius 3

https://docs.google.com/document/d/139t26g3mLfyy8k7KKaujbmL3oEz_nnDe/edit
https://drive.google.com/file/d/1KdgXkd9kyfQu27ltOtWn8vTh7_KAGxTy/view

11. Istituzione scolastica San Francesco

[https://cspace.spaggiari.eu/auth.php?token=dfaeac30362ad1e8331d2ac47abc090dbcfde6f9
-14c448cbc506f77317c01879f931c037538a96db](https://cspace.spaggiari.eu/auth.php?token=dfaeac30362ad1e8331d2ac47abc090dbcfde6f9-14c448cbc506f77317c01879f931c037538a96db)

12. Istituzione scolastica Maria Ida Viglino

[https://isviglino.scuole.vda.it/images/2022_2023/PTOF-2022-2025-aggiornamento-22-
23.pdf](https://isviglino.scuole.vda.it/images/2022_2023/PTOF-2022-2025-aggiornamento-22-23.pdf)

https://isviglino.scuole.vda.it/images/2022_2023/progetti/progetti-infanzia.pdf

https://isviglino.scuole.vda.it/images/2022_2023/progetti/progetti-primaria.pdf

13. Istituzione scolastica Abbé Prosper Duc

<https://cspace.spaggiari.eu/pub/AOME0011/PTOF/PTOF%20APDUC%202022-2025%20PUBBLICAZIONE.pdf? t=1672740588>

<https://cspace.spaggiari.eu/pub/AOME0011/PTOF/PROGETTI%20GENNAIO-GIUGNO%202023%20allegati%20al%20PTOF%20per%20sito%20def.pdf? t=1678197429>

14. Istituzione scolastica Abbé Joseph-Marie Trèves

<https://cspace.spaggiari.eu/pub/AOME0008/MENU%20ISABELLA/PTOF%2022-25.pdf? t=1673278522>

<https://www.abbetreves.it/pagine/i-nostri-lavori---primaria---2223>

15. Istituzione scolastica Ottavio Jacquemet

<https://cspace.spaggiari.eu/pub/AOME0010/Offerta%20Formativa/PTOF%202022-2025%20%20a%20s%202022%20%202023%20AGGIORNATO.pdf>

<https://cspace.spaggiari.eu/pub/AOME0010/Offerta%20Formativa/piano%20ampliamento%20progetti.pdf>

16. Istituzione scolastica Luigi Barone

https://cspace.spaggiari.eu/pub/AOME0009/PTOF/PTOF%20Barone_19_12_22.pdf

17. Istituzione scolastica Elio Reinotti

<https://cspace.spaggiari.eu/pub/AOME0013/PTOF%20e%20allegati/PTOF%202022-25%20REINOTTI.pdf>

<https://www.elioreinotti.it/pagine/progetto-lettura>

<https://cspace.spaggiari.eu/pub/AOME0013/PROGETTO%20LETTURA/OBIETTIVI%20DEL%20PROGETTO%20LETTURA.pdf>

18. Istituzione scolastica Mont Rose A

<https://www.ismra.it/pagine/ptof>

19. Asilo Infantile Rigollet

https://asilorigollet.it/wp-content/uploads/2022/10/PTOF-2022_2025-19-ottobre-2022.pdf

20. Scuola dell'infanzia e primaria paritaria Sant'Orso

<https://storso.scuole.vda.it/images/storso/pof/PTOF20222025.pdf>

<https://storso.scuole.vda.it/images/storso/pof/ALLE2PROGINF.pdf>

<https://storso.scuole.vda.it/images/storso/pof/ALLE3PROG1a.pdf>

<https://storso.scuole.vda.it/images/storso/pof/ALLE3PROG2a.pdf>

<https://storso.scuole.vda.it/images/storso/pof/ALLE3PROG3a.pdf>

<https://storso.scuole.vda.it/images/storso/pof/ALLE3PROG4a.pdf>

<https://storso.scuole.vda.it/images/storso/pof/ALLE3PROG5a.pdf>

21. Scuola dell'infanzia paritaria Luisa Proment

https://drive.google.com/file/d/1SFgUZq8NE8OL-Umiej_P29roRJoPKYO2/view

22. Fondazione Asilo Infantile Pont-Saint-Martin

<https://www.asiloinfantilepsm.it/wp-content/uploads/2021/09/PTOF-2022-25.pdf>

23. Scuola dell'infanzia Crétier-Joris

<https://www.fondazionecretier->

<joris.it/public/documenti/PTOF%20pubblicato%20in%20piattaforma.pdf>

24. Istituto San Giovanni Bosco

<https://www.donboscoaosta.it/wp-content/uploads/2022/11/PTOF-2022-2025.pdf>

25. Scuola dell'infanzia Monseigneur Jourdain

http://www.fondazionejourdain.it/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=57:ptof-monseigneur-jourdain-2022-2025&id=1:doc-genitori&Itemid=479

BIBLIOGRAFIA

Alfieri F. (1990), *I laboratori nel sistema formativo integrato*, in Frabboni F., Pagliarini C., Tassinari G. (a cura di), *Imparare la città. L'extrascuola nel sistema formativo*, La Nuova Italia Editrice, Firenze

Baldacci, M. (2011), *La pedagogia di Franco Frabboni*, Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education, Vol. 13, n. 2, pp. 17–28

Baldacci M., Frabboni F. (2013), *Manuale di metodologia della ricerca educativa*, UTET Università, Novara

Belotti M. (a cura di) (1999), *Pianeta lettura: riflessioni a più voci e proposte di intervento sulla pratica del leggere*, Editrice Bibliografica, Milano

Bleza Picherle S. (2015), *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, FrancoAngeli, Milano

Bompani S. (2007), *Animare la lettura. Metodi e tecniche per la promozione del libro*, in Gherardi V. (a cura di), *Testo e contesto. La lettura tra scuola ed extrascuola*, Edizioni ETS, Pisa

Borriello S. (2016), *La lettura come strumento di consapevolezza. Leggere per definire se stessi e aprirsi al mondo*, Rivista Scuola laD, n. 11

Cardarello R. (1999), *Leggere prima di leggere*, in Belotti M. (a cura di) (1999), *Pianeta lettura: riflessioni a più voci e proposte di intervento sulla pratica del leggere*, Editrice Bibliografica, Milano

Caronia L. (1999), *Pratiche discorsive e riti comunitari come strumenti di socializzazione: la costruzione del piacere del testo*, in Gherardi V., Manini M. (a cura di) (1999), *I bambini e la lettura: la cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*, Carocci, Roma

Casadei M. G. (2007), *La promozione della lettura fra pediatra e bibliotecario: il caso di Nati per Leggere*, in Gherardi V. (a cura di), *Testo e contesto. La lettura tra scuola ed extrascuola*, Edizioni ETS, Pisa

Chartier A. M. (2015), *L'école et la lecture obligatoire*, Éditions Retz, Paris

Consiglio dell'Unione Europea (2018), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa competenze chiave per l'apprendimento permanente*, Bruxelles

Corsi M. (2010), *Il sistema formativo integrato*, in Baldacci M., Corsi M, (a cura di), *Sistema formativo ed emergenze dell'educazione*, TECNODID, Napoli, pp. 7–24

Cortelazzo M. A. (2013), *Metodi qualitativi e quantitativi di analisi di testi*, «Contemporanea», Il Mulino, Vol. 16, n. 2, pp. 299-310

Costanzo I. et al. (2017), *Lettori magici e come formarli. Iniziative di promozione della lettura in giro per il mondo*, AIE, Milano

D'Armento V. (1989), *Dall'odierno sistema formativo «allargato» al futuro sistema formativo «integrato»*, in Frabboni F. (a cura di), *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*, EIT Editrice Italiana, Teramo

De Beni R., Pazzaglia F. (1995), *La comprensione del testo. Modelli teorici e programmi di intervento*, UTET Università, Torino

De Beni R., Cisotto L., Carretti B. (2001), *Psicologia della lettura e della scrittura. L'insegnamento e la riabilitazione*, Erickson, Trento

Detti E. (2002), *Il piacere di leggere*, La Nuova Italia, Milano

DPR 12 Febbraio 1985, n. 104, *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria*, Roma

Draghetti A. (1991), *La biblioteca di territorio*, in Frabboni F., Guerra L. (a cura di), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli Editore, Bologna

Elleman A. M., Oslund E. L. (2018), *Reading Comprehension Research: Implications for Practice and Policy*, Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences 2019, Sage, Vol. 6, n. 1, pp. 3–11

Faeti A., Frabboni F., Guerra L. (1983), *Il lettore ostinato. Libri, biblioteche, scuole, mass-media*, La Nuova Italia Editrice, Firenze

Frabboni F. (a cura di) (1989), *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*, EIT Editrice Italiana, Teramo

Frabboni F. (1989), *Scuola e territorio: due sullo stesso «tandem»?*, in Frabboni F. (a cura di), *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*, EIT Editrice Italiana, Teramo

Frabboni F. (1989), *Verso un sistema formativo integrato: finalità culturali, obiettivi educativi, strategie didattiche*, in Frabboni F. (a cura di), *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*, EIT Editrice Italiana, Teramo

Frabboni F., Pagliarini C., Tassinari G. (a cura di) (1990), *Imparare la città. L'extrascuola nel sistema formativo*, La Nuova Italia Editrice, Firenze

Frabboni F. (1990), *I laboratori per una nuova qualità dell'istruzione*, in Frabboni F., Pagliarini C., Tassinari G. (a cura di), *Imparare la città. L'extrascuola nel sistema formativo*, La Nuova Italia Editrice, Firenze

Frabboni F., Guerra L. (a cura di) (1991), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli Editore, Bologna

Frabboni F. (1991), *Un'aula grande come la mia città*, in Frabboni F., Guerra L. (a cura di) (1991), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli Editore, Bologna

Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994), *Manuale di pedagogia generale*, Edizioni Laterza, Roma

Frabboni F., Pinto Minerva F. (2013), *Manuale di pedagogia e didattica*, Edizioni Laterza, Roma

Gatti R. (2002), *Che cos'è la pedagogia sperimentale*, Carocci, Roma

Ghelfi D. (1991), *I progetti trasversali*, in Frabboni F., Guerra L. (a cura di), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli Editore, Bologna

Gherardi V., Manini M. (a cura di) (1999), *I bambini e la lettura: la cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*, Carocci, Roma

Gherardi V. (1999), *Leggere a scuola e nei centri lettura*, in Gherardi V., Manini M. (a cura di), *I bambini e la lettura: la cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*, Carocci, Roma

Gherardi V. (a cura di) (2007), *Testo e contesto. La lettura tra scuola ed extrascuola*, Edizioni ETS, Pisa

Gherardi V. (2007), *Leggere come, leggere dove. Aspetti didattici*, in Gherardi V. (a cura di), *Testo e contesto. La lettura tra scuola ed extrascuola*, Edizioni ETS, Pisa

Gherardi V. (2014), *Bambini che leggono prima di leggere. Esperienze educative in luoghi di lettura per bambini piccoli e genitori*, *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, Vol. 3, n. 2, pp. 201-217

Goldstein D. (2022), *It's 'Alarming': Children Are Severely Behind in Reading*, *The New York Times*, Section A, p. 12

Guerra L. (1989), *La biblioteca nel sistema formativo: agenzia e laboratorio del libro*, in Frabboni F. (a cura di), *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*, EIT Editrice Italiana, Teramo

Huang H. et al. (2019), *The Correlation Between Out-of-school and In-school Reading Resources with Primary School Students' Reading Attainment*, Information Research, Vol. 24, n. 3, pp. 1-22

IFLA/Unesco (2002), *The IFLA/Unesco School Library Guidelines*, International Federation of Library Associations and Institutions, The Hague

IFLA/Unesco (2001), *The Public Library Service: the IFLA/UNESCO Guidelines for Development*, K. G. Saur Verlag, München

Laterza G. (2012), in *"Economia della Cultura, Rivista trimestrale dell'Associazione per l'Economia della Cultura"*, il Mulino, Fascicolo 4, pp. 467-470

Legge 13 febbraio 2020, n. 15, *"Disposizioni per la promozione e il sostegno della lettura"*, A.C. 478, Dossier n° 94

Levorato M. C. (2000), *Le emozioni della lettura*, il Mulino, Bologna

Levorato M. C. (1988), *Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*, il Mulino, Bologna

Luisi D. (2020), *Imparare dai territori. La pratica dell'educazione tra scuola pubblica e progetti locali*, in *"il Mulino, Rivista trimestrale di cultura e di politica"*, Fascicolo 5, pp. 902–908

Lumapenet H. T., Andoy N. M. (2017), *Influence of the Family on the Pupils' Reading Performance*, 7th CEBU International Conference on Civil, Agricultural, Biological and Environmental Sciences (CABES-17), Cebu Philippines, pp. 15-19

Maia E. (2018), *Povert  educativa e cultura condivisa dell'educazione: il sistema formativo integrato tra vecchie e nuove sfide*, a. LII, n. 208-209, pp. 153-171

Manini M. (1999), *Ermeneutica del sistema educativo multicentrico*, in Gherardi V., Manini M. (a cura di), *I bambini e la lettura: la cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*, Carocci, Roma

Manini M. (1999), *L'identit  professionale tra istituzione e rappresentazione*, in Gherardi V., Manini M. (a cura di), *I bambini e la lettura: la cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*, Carocci, Roma

Mantovani S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano

Mantovani S. (1998), *Problemi, possibilit  e limiti della ricerca sul campo in educazione*, in Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Bruno Mondadori, Milano

Martel V., L vesque J. Y., Aubin-Horth S. (2012), *Compr hension en lecture au primaire : actualisation des pratiques enseignantes*, in «Nouveaux cahiers de la recherche en éducation», Vol. 15, n. 1, pp. 87-106

Martins A. B., Marques A. (2010), *Promoting a Reading Culture in School Community: how to Engage Reading Activities Cross Curricula, Directors, Teachers, Students, Parents, Administrative Services, Local Authorities, Public Libraries and Other Partners – Relating a Project*, International Association of School Librarianship Annual Conference, Brisbane, pp. 1-5

Massa R. (1989), *Il sistema formativo integrato fra didattismo scolastico e pedagogismo extrascolastico*, in Frabboni F. (a cura di), *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*, EIT Editrice Italiana, Teramo

Migliorati G. (2019), *Come promuovere la lettura tra bambini e ragazzi: strumenti e progetti in cooperazione*, Editrice Bibliografica, Milano

MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in «Annali della Pubblica Istruzione», n. speciale, Le Monnier, Firenze

Najeemah M. Y. (2010), *Influence of Family Factors on Reading Habits and Interest Among Level 2 Pupils in National Primary Schools in Malaysia*, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, Vol. 5, Elsevier Ltd, pp. 1160–1165

ONU (2006), *Convenzione ONU sui diritti delle persone con disabilità (Legge 67/2006)*

Orlandi G. (1989), *Territorio e politiche per la cultura*, in Frabboni F. (a cura di), *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*, EIT Editrice Italiana, Teramo

Pennac D. (2015), *Comme un roman*, Éditions Gallimard, Paris

Petter G. (2007), *La narrativa a scuola. Il lavoro sul testo e l'incontro con l'autore*, Erickson, Gardolo

Pinto Minerva F. (1991), *La città come progetto pedagogico*, in Frabboni F., Guerra L. (a cura di) (1991), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato*, Cappelli Editore, Bologna

Piras T. (2010), *La lettura nella scuola primaria e dell'infanzia*, Dipartimento di Scienze della formazione e dei Processi culturali, Università di Trieste, QuaderniCIRD, n. 1, pp. 32-46

Piu C. (1989), *Per una reciprocità culturale scuola-ambiente*, in Frabboni F. (a cura di) (1989), *Il sistema formativo integrato. Una nuova frontiera dell'educazione*, EIT Editrice Italiana, Teramo

Savioli M., Vannucchi F. (2011), *La promozione della lettura in Italia. Criticità, interventi e prodotti*, Centro per il libro e la lettura, Roma

Semeraro R. (2011), *L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione*, SIRD, Giornale Italiano della Ricerca Educativa IV, pp. 97-106

Smith R., Snow P., Serry T., Hammond L. (2021), *The Role of Background Knowledge in Reading Comprehension: A Critical Review*, Vol. 42, n. 3, pp. 214-240

Solimene G. (2010), *L'Italia che legge*, Laterza, Roma-Bari

Trebisacce G. (2010), *Il sistema formativo integrato in Franco Frabboni*, Studi sulla formazione, Firenze University Press, Firenze, pp. 51-56

Trincherò R. (2002), *Manuale di ricerca educativa*, FrancoAngeli, Milano

Turrini L. (2007), *Centro di lettura e scuola: opportunità dell'integrazione formativa*, in Gherardi V. (a cura di), *Testo e contesto. La lettura tra scuola ed extrascuola*, Edizioni ETS, Pisa

Viganò R. (1995), *Pedagogia e sperimentazione: metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e pensiero, Milano

SITOGRAFIA

Istat (2017), *Chi è il lettore in Italia? I dati delle Indagini dell'ISTAT*, Milano, in URL = <https://media.giornaledellalibreria.it/presentazione/allegati/Lettore%20di%20libri%20in%20Italia%20Emanuela%20Bologna%20TDL.pdf> (visitato in data 19/12/2022)

Istat (2022), *L'accessibilità di musei e biblioteche*, in URL = <https://www.istat.it/it/files//2022/12/accessibilita-luoghi-cultura-dic2022.pdf> (visitato in data 02/01/2023)

Istat (2011), *La lettura di libri in Italia – anno 2010*, in URL = <https://www.istat.it/it/files//2011/05/testointegrale20110511.pdf> (visitato in data 22/12/2022)

Istat (2016), *La lettura in Italia – Anno 2015*, in URL = https://www.istat.it/it/files/2016/01/Lettura-libri_2015.pdf (visitato in data 27/12/2022)

Istat (2013), *La produzione e la lettura di libri in Italia – Anni 2011 e 2012*, in URL = [https://www.istat.it/it/files//2013/05/Report libri lettura 2011 2012.pdf](https://www.istat.it/it/files//2013/05/Report%20libri%20lettura%202011%202012.pdf) (visitato in data 27/12/2022)

Istat (2023), *Lettura di libri e fruizione delle biblioteche – anno 2022*, in URL = [https://www.istat.it/it/files//2023/05/STATISTICA TODAY Libri biblioteche.pdf](https://www.istat.it/it/files//2023/05/STATISTICA%20TODAY%20Libri%20biblioteche.pdf) (visitato in data 19/05/2023)

Istat (2018), *Produzione e lettura di libri in Italia – Anno 2017*, in URL = <https://www.istat.it/it/files//2018/12/Report-Editoria-Lettura.pdf> (visitato in data 12/11/2022)

Istat (2019), *Produzione e lettura di libri in Italia – Anno 2018*, in URL = <https://www.istat.it/it/files//2019/12/Report-Produzione-lettura-libri-2018.pdf> (visitato in data 12/11/2022)

Istat (2021), *Produzione e lettura di libri in Italia – Anno 2019*, in URL = https://www.istat.it/it/files//2021/01/REPORT_LIBRI-REV_def.pdf (visitato in data 17/12/2022)

Istat (2022), *Produzione e lettura di libri in Italia – Anno 2020*, in URL = https://www.istat.it/it/files//2022/02/REPORT_PRODUZIONE_E_LETTURA_LIBRI_2020.pdf (visitato in data 12/11/2022)

Istat (2022), *Produzione e lettura di libri in Italia – Anno 2021*, in URL = https://www.istat.it/it/files//2022/12/REPORT_PRODUZIONE_E_LETTURA_LIBRI_2021.pdf (visitato in data 12/11/2022)

Istat (2020), *Rapporto annuale 2020*, Roma, in URL = <https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2020/Rapportoannuale2020.pdf> (visitato in data 12/11/2022)

Istat (2021), *Rapporto annuale 2021*, Roma, in URL = https://www.istat.it/storage/rapporto-annuale/2021/Rapporto_Annuale_2021.pdf (visitato in data 01/04/2023)

OECD (1999), *Measuring Student Knowledge and Skills. A New Framework for Assessment*, Paris, in URL = <https://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33693997.pdf> (visitato in data 17/12/2022)

https://www.biblit.it/wp-content/uploads/2014/08/editoria-ragazzi_sintesi-Bologna_20141.pdf (visitato in data 23/10/2022)

<https://www.ioleggoperche.it/uploads/2019/03/14/5afea7b8b1a06.pdf> (visitato in data 26/10/2022)

<https://www.istat.it/it/organizzazione-e-attivita> (visitato in data 10/12/2022)

<https://www.invalsiopen.it/cosa-e-come-funziona-indagine-ocse-pisa/>, (visitato in data 15/12/2022)

<https://www.invalsiopen.it/wp-content/uploads/2019/12/Sintesi-dei-risultati-italiani-OCSE-PISA-2018.pdf> (visitato in data 28/12/2022)

https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ITA_IT.pdf (visitato in data 29/12/2022)

<https://www.invalsiopen.it/prove/cosa-misurano-le-prove/> (visitato in data 30/12/2022)

https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/file/QdR_ITALIANO.pdf (visitato in data 30/12/2022)

<https://www.invalsiopen.it/risultati-scuola-primaria-prove-invalsi-2019/>, (visitato in data 30/12/2022)

https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2019/Rapporto_prove_INVALSI_2019.pdf (visitato in data 30/12/2022)

<https://www.invalsiopen.it/risultati-invalsi-2021-primaria-italiano-matematica/>, (visitato in data 30/12/2022)

https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/rilevazioni_nazionali/rapporto/Sintesi_Prove_INVALSI_2022.pdf (visitato in data 30/12/2022)

https://invalsi-areaprove.cineca.it/docs/2022/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto_Prove_INVALSI_2022.pdf (visitato in data 31/12/2022)

<https://youtu.be/uCs84HkNZtY> (visitato in data 31/12/2022)

<https://statistica.regione.emilia-romagna.it/primo-piano/lettura-2020-emilia-romagna>
(visitato in data 02/01/2023)

<https://www.invalsiopen.it/risultati/mappa-risultati-invalsi-2021/i-risultati-2021-in-valle-daosta/> (visitato in data 03/01/2023)

<https://www.treccani.it/vocabolario/lettore/> (visitato in data 12/03/2023)

<https://www.istat.it/it/informazioni-e-servizi/per-i-giornalisti/istat-in-breve> (visitato in data 12/03/2023)

<https://libriamoci.cepell.it/II/?p=19855> (visitato in data 05/04/2023)

<https://cepell.it/libriamoci/> (visitato in data 05/04/2023)

<https://www.natiperleggere.it/index.html> (visitato in data 11/04/2023)

<https://www.ilmaggiodeilibri.cepell.it/cose-il-maggio-dei-libri/> (visitato in data 11/04/2023)

<https://www.miur.gov.it/web/guest/sistema-educativo-di-istruzione-e-formazione> (visitato in data 18/04/2023)

<https://www.regione.vda.it/allegato.aspx?pk=81989> (visitato in data 18/04/2023)

<https://www.regione.vda.it/allegato.aspx?pk=6213> (visitato in data 18/04/2023)

<https://www.gal.vda.it/il-territorio/> (visitato in data 18/04/2023)

https://www.regione.vda.it/enti_locali/allegato_i.asp?id=2541 (visitato in data 18/04/2023)

<https://www.istat.it/it/files//2021/01/Report-Editoria-Lettura-Tavole-statistiche-2019.xlsx>
(visitato in data 22/04/2023)

<https://biblio.regione.vda.it/attivita/attivita-per-le-scuole/attivita-della-sezione-ragazzi/>
(visitato in data 22/04/2023)

<https://biblio.regione.vda.it/attivita/attivita-per-le-scuole/bibliobooks/> (visitato in data 23/04/2023)

<https://www.parcodellalettura.eu/prepara-visita-parco-lettura-morgex.php?lang=it> (visitato in data 24/04/2023)

<https://www.sapegno.it/formazione/scuole/> (visitato in data 24/04/2023)

<https://it.pearson.com/content/dam/region-core/italy/pearson-italy/pdf/Betwyll/PSR-PTOF.pdf> (visitato in data 29/04/2023)

<https://cepell.it/wp-content/uploads/2021/06/Manifesto-dei-Patti-per-la-lettura.pdf>
(visitato in data 30/04/2023)

<https://www.datocms-assets.com/30196/1607611722-convenzionedirittiinfanzia.pdf>
(visitato in data 02/05/2023)

<https://www.treccani.it/vocabolario/book-crossing/> (visitato in data 02/05/2023)

<https://www.sapegno.it/formazione/scuole/scuola-dellinfanzia-e-nidi/> (visitato in data 02/05/2023)

<https://www.sapegno.it/formazione/scuole/scuola-primaria/> (visitato in data 02/05/2023)

https://www.regione.vda.it/statistica/statistiche_per_argomento/demografia/default.i.asp
(visitato in data 03/05/2023)

https://biblio.regione.vda.it/events/?libraryId=&month=&categories%5B0%5D=11&include_expired=1&text=&start=1225 (visitato in data 05/05/2023)

<https://biblio.regione.vda.it/biblioteche-sbv/Champdepraz/cal/laboratorio-di-fumetto/>
(visitato in data 05/05/2023)

<https://biblio.regione.vda.it/biblioteche-sbv/Courmayeur/cal/confido-in-biblioteca/> (visitato
in data 05/05/2023)

<https://www.istat.it/it/archivio/257792> (visitato in data 15/05/2023)

<https://biblio.regione.vda.it/informazioni/statistiche/> (visitato in data 15/05/2023)

[https://www.ilfattoquotidiano.it/2023/05/16/perche-i-bambini-del-sud-sanno-leggere-tre-
volte-in-meno-di-quelli-del-nord-ce-una-indagine-che-lo-spiega/7162542/](https://www.ilfattoquotidiano.it/2023/05/16/perche-i-bambini-del-sud-sanno-leggere-tre-
volte-in-meno-di-quelli-del-nord-ce-una-indagine-che-lo-spiega/7162542/) (visitato in data
18/05/2023)

[https://www.tgcom24.mediaset.it/cronaca/scuola-bimbi-italiani-leggono-bene-
covid_64813502-202302k.shtml](https://www.tgcom24.mediaset.it/cronaca/scuola-bimbi-italiani-leggono-bene-
covid_64813502-202302k.shtml) (visitato in data 18/05/2023)

https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2021/documenti/RappNaz/PIRLS2021_SintesiRis.pdf
(visitato in data 19/05/2023)

[https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2021/documenti/RappNaz/PIRLS2021_Presentazione
M_Emiletti.pdf](https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2021/documenti/RappNaz/PIRLS2021_Presentazione
M_Emiletti.pdf) (visitato in data 22/05/2023)

RINGRAZIAMENTI

Ringrazio innanzitutto la Prof.ssa Piu Angela, la mia relatrice, per aver reso possibile questo lavoro di tesi e per avermi accompagnata nella sua impostazione e stesura. Ringrazio inoltre la Prof.ssa Grange Teresa, la mia correlatrice, per il suo prezioso parere riguardo l'elaborato.

Vorrei ringraziare anche la Dott.ssa Timpano Giuseppina, *Tutor* del tirocinio, per tutti gli insegnamenti trasmessi e per essere stata una preziosa guida nella costruzione della mia identità professionale.

Ringrazio la mia mamma e il mio papà, che più di tutti mi hanno supportato e sopportato in questo lungo percorso. Grazie per avermi incoraggiato a non mollare mai nonostante i miei scleri e i miei sbalzi d'umore, soprattutto durante le sessioni d'esami. Grazie per avermi sempre fatto credere in me stessa.

Ringrazio il mio fidanzato Andrea, per essermi stato accanto e avermi capita e aiutata a modo tuo, con una parola o un abbraccio, nonostante fossi estraneo al mondo universitario.

Un ringraziamento particolare devo farlo alla mia migliore amica Sylvie, che da sempre mi sostiene e mi è accanto, nei momenti di gioia e di difficoltà. Grazie per tutte quelle volte che mi hai passato gli appunti persi, grazie per le colazioni e i ripassi insieme, grazie per le frasi motivazionali e i momenti di svago durante la scrittura della tesi.

Grazie per aver passato e condiviso con me tutti questi anni della mia (nostra) vita.

Grazie anche ad Ale, la mia cuginetta, perché ti sei sempre interessata al mio percorso e hai sempre creduto in me. Adesso toccherà a me sostenerti nel tuo viaggio universitario.

Non posso non ringraziare i miei compagni, colleghi e amici "*Kolobok Simpaticissimi*" per essere sempre stati disponibili e disposti ad aiutarmi, per il recupero di qualche appunto, per i consigli durante i tirocini, per la collaborazione nei lavori di gruppo ma soprattutto per tutte le risate fatte insieme, i momenti di spensieratezza e i ricordi creati. In particolare, un grazie a Martina per tutti i consigli e il supporto di quest'ultimo periodo.

Infine grazie a tutte quelle persone che mi sono state vicine e che hanno in qualche modo contribuito a questo importante traguardo.