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**

# Le emozioni della lettura. Piste di ricerca e implicazioni didattiche.

**Docente Relatore**: Prof.ssa Angela Piu

**Studente**: Martina Mazza

17 A05 163

*Al nonno Gianni*

*che fin da bambina mi ha insegnato il valore della perseveranza.*

**INDICE**

**Introduzione** **4**

**Capitolo 1 Lettura, comprensione ed esperienza emotiva** **7**

1. Il processo di comprensione **8**

    1.1. I diversi livelli di comprensione **9**

2. Incontro con il libro ed esperienza emotiva **12**

3. Il piacere di leggere **18**

    3.1. I livelli di piacere **23**

4. Lettura tra cognizione ed emozione **26**

**Capitolo 2 Il complesso mondo delle emozioni** **29**

1. *Le emozioni sono…* **29**

    1.1. *Dove nascono le emozioni?* **34**

    1.2. *Quali sono le emozioni?* **37**

    1.3. *Chi prova emozioni?* **38**

2. Le diverse dimensioni che concorrono alla comprensione delle emozioni **40**

3. L'intelligenza emotiva **48**

**Capitolo 3 Educare alla lettura: aspetti metodologici** **51**

1. Una letteratura in crisi **51**

2. Il *Reading Circle* **56**

    2.1. La selezione dei libri **57**

    2.2. Uno spazio dedicato **60**

    2.3 Il tempo per la lettura **63**

    2.4 La risposta del lettore **65**

3. L'importanza di una lettura ad alta voce di qualità **70**

4. I Laboratori di lettura **73**

    4.1. Il ruolo del conduttore **74**

**Capitolo 4 Un'esperienza sul campo: raccordo tra teoria e prassi** **79**

1. Che cosa significa fare ricerca **81**

    1.1. Ricerca quantitativa e ricerca qualitativa: due modelli a confronto **85**

1.2. L'importanza del quadro teorico concettuale **87**
1.3. Individuare le variabili **89**
1.4. Campione e metodologia di indagine **90**
1.5. I dati: costruzione, analisi e interpretazione **92**
2. *La bancarella di libri*: un'esperienza sul campo presso la scuola primaria **97**
2.1. Obiettivi e quadro teorico concettuale **97**
2.2. Lo studio esplorativo **99**
2.3. Le fasi dello studio **101**
2.4. Analisi dei risultati ottenuti **105**

**Conclusioni** **118**
**Allegati**
**Bibliografia**
**Sitografia**

# INTRODUZIONE

La pratica della lettura accompagna l'essere umano lungo tutta la sua esistenza. I bambini, fin dai primissimi mesi di vita, vengono esposti al contatto con i libri attraverso semplici attività, momenti di gioco, manipolazione e osservazione e con la narrazione di racconti. Con l'inizio della scuola dell'infanzia e primaria, la lettura diventa parte integrante della programmazione didattica con reali finalità educative ed istruttive. Generalmente, gli insegnanti utilizzano il libro come un vero e proprio mezzo per raggiungere obiettivi e finalità specifiche, in molti casi strettamente correlati solo allo studio, alla comprensione e all'ampliamento delle conoscenze, tralasciando così un'importante dimensione legata al mondo della lettura, ovvero quella emotiva.

Esplorare il legame tra lettura ed emozioni non è semplice, data la loro natura complessa e articolata che ne rende difficile lo studio e la conoscenza. Per poter comprendere meglio la loro stretta interdipendenza e per fornire agli insegnanti linee guida utili per svolgere attività didattiche che privilegino anche la dimensione emotiva e affettiva, sono stati svolti diversi studi e ricerche. Il lavoro di tesi si inserisce proprio nell'ambito di questi ultimi e si suddivide in due parti principali.

La prima prende in considerazione la letteratura di riferimento con lo scopo di fornire un'ampia panoramica sulla tematica della lettura e il legame con le emozioni. Da una parte rivolge particolare attenzione alle caratteristiche della lettura, alle sue implicazioni e sviluppi in ambito educativo (Blezza Picherle 2015; Detti 1989; Wolf 2018; Chambers, 2015; Pennac 2003) dall'altra esplora le emozioni per conoscere il loro sviluppo a livello psichico e per comprendere come queste emergano e possano essere stimolate durante i momenti di lettura (Levorato 2000; Harris, 1996; Plamper 2018; Denti,1999; Chambers 2011). Le ricerche e le sperimentazioni svolte in tale ambito ed esaminate offrono un contributo significativo alla definizione dello stato dell'arte degli studi svolti fino ad oggi. Da tali ricerche è emersa da una parte la necessità di studiare il legame profondo tra aspetti cognitivi e aspetti emotivi, che implica la necessità di superare la settorialità degli studi e di alimentare il dialogo tra esperti che, da prospettive diverse, si occupano di lettura, in modo da avviare riflessioni sul piano delle implicazioni sul piano didattico. (Reedy, De Carvalho 2021; Pellai, 2010; Cortiana, Garbo, Grotto 2020; Picherle, 2001).

La seconda parte consta di una pista esplorativa che si prefigge di indagare la relazione tra emozione e lettura sul campo. Grazie ad una proposta didattica intenzionalmente progettata, i bambini di una classe terza di scuola primaria, nell'ambito di un ambiente di apprendimento

sereno e accogliente, sono stati coinvolti in attività di lettura di testi narrativi, al fine di studiare se e come tali attività possano indurre al riconoscimento e alla verbalizzazione delle proprie emozioni, contribuendo così allo sviluppo della loro identità.
Sulla base di tale suddivisione, la tesi si presenta articolata in quattro capitoli.

Il primo capitolo espone una panoramica generale sulla lettura, descrivendone la sua natura. Si pone l'obiettivo, in particolare, di farne emergere la complessità attraverso l'analisi delle sue due principali dimensioni: quella cognitiva e quella emotiva. La prima permette ai giovani lettori di dedicarsi allo studio e di sviluppare le importanti competenze legate alla comprensione dei testi. La seconda invece, consente al lettore di sperimentare quella che viene definita un'esperienza di lettura profonda, che supera la sola comprensione andando ad esplorare alcune sfere come, ad esempio, quella emotiva o affettiva. È proprio attraverso questo tipo di esperienza che i bambini possono sviluppare il piacere e la motivazione legati alla lettura, costruendosi da soli la loro identità fatta di credenze, valori, bisogni, necessità e vissuti emotivi (Blezza Picherle 2015; Detti 1989; Wolf 2018; Chambers, 2015; Pennac 2003).

Vista la dimensione emotiva legata alla lettura e vista la necessità di approfondirla con i bambini, a partire dai più piccoli, il secondo capitolo tratta la conoscenza sul mondo delle emozioni, trovando la riposta a quattro semplici domande: Che cosa sono le emozioni? Dove nascono? Quali sono? Chi le prova? Le informazioni esposte consentiranno ai lettori di scoprire il funzionamento del complesso mondo emotivo, ma soprattutto forniranno una mappa utile a navigare con più sicurezza all'interno di questa complessità (Caurana, Viola 2022; Plamper 2012; Harris 1991). La piena conoscenza scientifica e psicologica delle emozioni e dei processi che sottostanno alla comprensione delle emozioni potrà consentire agli insegnanti di proporre delle attività di lettura adeguate allo sviluppo emotivo e cognitivo dei propri studenti (Goleman 2011; Nussbaum 2001; Dunn 2012).

Attraverso la lettura del terzo capitolo sarà possibile scoprire come, anche a scuola, i bambini possano imparare il piacere della lettura ed esplorare le proprie emozioni. In questo senso verranno fornite numerose indicazioni su come creare le condizioni adeguate, a livello pratico, per l'implementazione di percorsi mirati all'interno della scuola primaria. Per fare ciò è stato necessario l'approfondimento di numerosi studi e teorie, ma i risultati maggiormente considerati sono stati i contributi di Silvia Blezza Picherle, Aidan Chambers e Maria Chiara Levorato (Chambers 2015; Blezza Picherle 2015; Levorato 2000). I tre studi presi in considerazione presentano alcuni punti in comune utili alla progettazione di proposte didattiche relative alla lettura: richiedono di basare le attività su interessi, bisogni e preferenze degli allievi lungo itinerari educativo-didattici caratterizzati da apertura e flessibilità; ribadiscono

l'importanza di costruire un setting che sia favorevole alla lettura con disponibilità di libri, uno spazio adeguato alla lettura e previsione di momenti in cui gli alunni possano leggere in maniera autonoma, coltivando il loro piacere. I tre approcci considerati, inoltre, fanno emergere la necessità di condurre delle discussioni sulla lettura in maniera adeguata, ponendo domande aperte, che offrano spazi all'interpretazione e all'esplorazione del testo, e facendo sentire gli studenti parte di un processo attivo e non giudicante.

Infine, il quarto capitolo dell'elaborato è suddiviso in due parti distinte. La prima riguarda le principali caratteristiche della ricerca scientifica per farne emergere l'importanza (Trinchero 2004; Richards, Morse 2017; Grange 2015) anche in ambito educativo. Infatti, attraverso quest'ultima è possibile trovare un legame tra la teoria (i saperi) e la prassi (le partiche educative), due elementi distinti ma reciprocamente indispensabili.

La seconda parte consta nell'analisi dei risultati ottenuti attraverso una pista esplorativa che si è prefissa di indagare la relazione tra emozioni e lettura e che ha visto la partecipazione di bambini di scuola primaria all'interno di un ambiente di apprendimento sereno e accogliente. Le attività proposte nell'ambito dello studio esplorativo sono state volte ad indagare se e come i bambini riconoscono ed esprimono le loro emozioni attraverso la lettura, contribuendo così allo sviluppo della loro identità. Per effettuare tale studio è stato ideato un progetto didattico, *La bancarella di libri*, rivolto ai bambini di una classe terza di scuola primaria, che mira a sollecitare, attraverso le letture proposte per il solo piacere di leggere, un fluire di pensieri legati alle emozioni e ai sentimenti, che possano essere oggetto di rilevazione e di analisi.

Si tratta di una proposta che si differenzia dalle prassi spesso usate per studiare ed esaminare le emozioni nei contesti scolastici, favorita da un tipo di editoria che vincola le emozioni all'intero di categorie stereotipate, come ad esempio i colori, e impedendo la costruzione di un dialogo aperto tra quanto letto e la propria sfera emotiva. Per alimentare questo dialogo è necessario favorire un'editoria che lasci al lettore lo spazio per poter fare delle esperienze di lettura "profonde" (Picherle 2015) e che consentano di andare oltre la mera comprensione attraverso un pieno coinvolgimento cognitivo ed emotivo.

# Capitolo 1.
# Lettura, comprensione ed esperienza emotiva

Leggere è un'attività che si pratica ogni giorno, in maniera più o meno consapevole, a partire dalla prima infanzia fino all'età senile. Generalmente i bambini iniziano ad approcciarsi all'oggetto libro sin dai primissimi mesi della loro vita. Non è insolito, infatti, vedere piccoli di pochi mesi manipolare, osservare e in alcuni casi anche assaggiare libricini morbidi, molto colorati e accattivanti. Naturalmente questo tipo di lettura si discosta da quella più classica in quanto i bambini non leggono le parole scritte sulle pagine e non mettono in atto un'operazione di comprensione del testo, ma focalizzano la loro attenzione su forme, colori e consistenze attraverso un gioco di esplorazione e di manipolazione o si lasciano affascinare dalla voce dell'adulto con cui può entrare in relazione. Crescendo i bambini continuano a conoscere il mondo dei libri e della lettura, ma in maniera differente rispetto alla precedente fase, in quanto inizia ad esserci un livello di comprensione minimo del sistema dei personaggi e delle vicende narrate e un riconoscimento dell'oggetto libro in quanto tale. Non si tratta più solo di un puro gioco di esplorazione e di manipolazione, ma il bambino inizia anche a voler passare intenzionalmente del tempo a sfogliare le pagine, osservarle, provare a leggere qualche parola o ascoltare un adulto leggere per lui. Con l'inizio della scuola primaria si fa strada una nuova dimensione della lettura, che va oltre lo svago e l'esplorazione lasciando un maggiore spazio alla comprensione, allo studio e all'apprendimento. È possibile affermare che durante gli anni di scuola primaria l'attività di lettura viene percepita quasi esclusivamente come funzionale all'apprendimento e si dedica meno spazio alla lettura libera che permette di esplorare una dimensione emotiva e di piacere che, spesso, rimane nascosta.

Questa breve introduzione lascia emergere due principali significati che possono essere attribuiti alla lettura che si pongono a cavallo tra componente cognitiva, focalizzata sui processi di comprensione del testo, e componente affettivo-emotiva. All'interno di questo capitolo e dei successivi paragrafi si analizzeranno questi due mondi in maniera più specifica, cercando di comprenderne il significato e facendone emergere le caratteristiche principali e come queste siano indissolubili per capire appieno il senso dell'esperienza della lettura.

## 1. Il processo di comprensione

La comprensione è definita come «l'atto e la facoltà di comprendere con l'intelletto, di far propria una nozione. […] il comprendere l'animo e i sentimenti di una persona […] l'insieme degli elementi che costituiscono un'idea […] essa è tanto maggiore, quanto più ricco e determinato è il contenuto del concetto» (lemma "comprensione" in dizionario Treccani). Come si evince da questa definizione la comprensione non è solo legata ai concetti, ma anche ai sentimenti, ai fatti o alle opinioni e proprio per questo è un processo complesso e che ha bisogno di essere analizzato in ogni sua parte. Lo psicolinguista statunitense Goodman ha definito la comprensione come un "indovinello psicolinguistico" (*psycholinguistic guessing game*), e si sa gli indovinelli possono essere molto complessi da svelare e possono nascondere al loro interno insidie e ostacoli. Questo indovinello psicolinguistico è composto da diversi elementi che cooperano e collaborano per far sì che il cervello raggiunga il suo obiettivo: comprendere.

Quando si fa riferimento alla comprensione, dunque, è importante riconoscere come questa si situi su due poli differenti: da un lato le informazioni contenute nel testo e dall'altro le conoscenze del lettore. Durante la lettura questi due poli interagiscono tra di loro, in quanto le informazioni del testo entrano in contatto con le conoscenze depositate nella memoria a lungo termine del lettore (lingua, genere di testo, conoscenza e rappresentazione del mondo) (Levorato M.C., 2000). L'interazione tra i due poli fa sì che il lettore formuli delle ipotesi, crei dei collegamenti, faccia delle previsioni, selezioni le informazioni più o meno rilevanti per lui. Naturalmente, questo processo di interazione non è così semplice e immediato. Infatti, per far sì che i due poli comunichino correttamente è necessario che il lettore attivi i suoi schemi, ovvero le unità organizzative della memoria che rappresentano le conoscenze relative ad oggetti, situazioni, eventi e azioni. Questi ultimi sono considerati come "i mattoni di costruzione dell'attività conoscitiva", gli elementi di base da cui dipende tutta l'elaborazione dell'informazione. Gli schemi permettono al lettore di avere una struttura in cui inserire le informazioni ricavate dal testo, migliorano la memorizzazione e consentono di identificare le informazioni come più o meno importanti. Di conseguenza un'adeguata attivazione degli schemi consente di migliorare la comprensione del testo. Secondo questa visione è quindi possibile affermare che «la comprensione non è un fenomeno unitario ma è un processo dinamico di interazione tra le informazioni nuove fornite dal testo e le conoscenze presenti nella mente del letto» (Marzano A., Vegliante R., 2014, p.357). All'interno degli schemi le

informazioni possono essere organizzate in maniera differente e, a seconda del tipo di conoscenza, le informazioni vengono sistemate secondo una gerarchia (es: mammifero - cane - cane da pascolo – Border Collie). O ancora si possono unire parti di più schemi per crearne uno nuovo (es: unire gli schemi di cane, pianta, batteri per giungere allo schema più ampio di esseri viventi).

Gli schemi mentali che ognuno elabora, possiede e modifica nel tempo hanno una duplice funzione: da una parte permettono al lettore di collegare le informazioni presenti nel testo con le sue conoscenze preesistenti e catalogarle negli schemi mentali, dall'altra offrono a chi legge la possibilità di costruire ipotesi, aspettative, domande relative al testo che leggerà. Per esempio, un lettore che ha interiorizzato lo schema mentale di "racconto *fantasy*" saprà che la storia potrebbe svolgersi in un mondo immaginario, che i protagonisti saranno principi e principesse, che potrebbero esserci dei draghi o delle streghe, che in genere ci sono delle prove da superare e che non mancheranno elementi magici che potrebbero aiutare o ostacolare i protagonisti. Solo dopo avere letto l'intero racconto, il lettore potrà comprendere se le sue aspettative saranno confermate o meno, ma allo stesso tempo il soggetto potrà ricavare dal testo stesso nuove informazioni da inserire all'intero del suo schema mentale relativo ai racconti *fantasy*. In effetti, come dimostrano le teorie di Rumelhart e Norman le conoscenze di un soggetto sono in continua evoluzione, di conseguenza gli schemi si modificano ed evolvono nel tempo.

Il processo di comprensione di un testo, dunque, è molto articolato e complesso; al suo interno intercorrono diversi elementi che cooperando aiutano il lettore a superare ostacoli e avversità. Per far si che questi elementi entrino in gioco, chi legge deve avere una ricca conoscenza del mondo e questa deve essere correttamente organizzata all'interno degli schemi della mente; di conseguenza è di fondamentale importanza stimolare il bambino il più possibile per ampliare sempre di più i suoi schemi e quindi le sue conoscenze.

## 1.1. I diversi livelli di comprensione

Il processo di comprensione è stato studiato a partire dagli anni '70 dalla psicologia cognitivista, ma ancora oggi rappresenta un importante campo di indagine in cui è possibile ritrovare teorie consolidate e fondate su dati empirici (Levorato M.C., 2000). Per studiare la comprensione si sono da sempre utilizzati due principali metodi di indagine: il primo consiste nell'analisi dei tempi di lettura e dei movimenti oculari, il secondo riguarda la registrazione dei pensieri ad alta voce dei lettori. Quest'ultimo metodo prevede che lo sperimentatore interrompa

la lettura ad alta voce, in momenti prestabiliti, per chiedere ai lettori di esprimere pensieri, ipotesi e ragionamenti. A partire dall'analisi dei dati raccolti attraverso i due metodi di indagine appare evidente come ciascun individuo elabori, in maniera diversa dagli altri, le informazioni del testo per costruirsi un significato. Anche se ogni lettore elabora in maniera personale i dati raccolti, si è cercato di fornire uno strumento, che permetta di capire, a livello generale, quali sono i principali processi legati alla comprensione. Sono quindi stati identificati dei livelli di comprensione di cui tutti i lettori si servono durante la lettura.

Il primo livello di comprensione viene definito come quello più superficiale e consente al soggetto di comprendere qualsiasi informazione scritta esplicitamente nel testo. Generalmente, le informazioni esplicite riguardano la trama, i personaggi, gli ambienti, le azioni, ecc., e permettono al lettore di ricostruire nella sua memoria il mondo della narrazione. Inoltre, questo primo livello si occupa dell'elaborazione delle parole e della sintassi della frase aiutando chi legge a selezionare le parole chiave, fondamentali utili alla comprensione di informazioni e fatti. Naturalmente, la memoria dell'essere umano non è abbastanza ampia per poter contenere tutte le lunghe stringhe di parole scritte nel testo. Proprio per questo motivo l'informazione che viene riprodotta dal lettore non è mai identica a quella contenuta nel testo e, secondo un principio di economia attraverso il quale lavora la mente, vengono conservate solo le informazioni più utili e rilevanti (Levorato M.C., 2000). Infatti, tendenzialmente i significati principali vengono conservati nella memoria, mentre tutti gli altri non vengono considerati. La selezione delle informazioni non è casuale; ogni lettore seleziona le informazioni sulla base di tre caratteristiche. La prima corrisponde alla coerenza che è quel processo che consente di individuare un tema principale, un argomento e un sommario delle azioni svolte. I bambini sono in grado di trovare legami logici tra i fatti narrati già a partire dai tre anni e, per aiutarli a diventare lettori sempre più esperti, è importante presentare racconti con lo stesso protagonista ma in situazioni differenti. La seconda caratteristica riguarda le relazioni casuali e temporali del testo: attorno ai quattro anni i lettori sono capaci di riordinare i fatti e stabilire una relazione di causa-effetto tra di essi anche grazie all'individuazione di scansioni temporali all'intero del racconto. Infine, vi è l'organizzazione gerarchica delle informazioni per cui chi legge è in grado di organizzare tutte le informazioni raccolte in base alla loro rilevanza. Questo primo livello di comprensione, definito superficiale, viene considerato come il più importante per il processo di comprensione, in quanto fornisce al lettore le fondamenta su cui articolare i livelli successivi. Se per chi legge non è chiaro il senso globale del testo, chi sono i personaggi o quali sono le principali vicende narrate, sarà molto difficile esperire di una lettura profonda e completa.

Il secondo livello è quello più interpretativo e aiuta il lettore ad andare oltre il significato letterale delle parole per comprendere stringhe di parole e frasi brevi, ma soprattutto si focalizza su quello che è lo scopo del testo e il suo significato più profondo. Infatti, affinché il lettore possa comprendere il testo la sola lingua non è sufficiente, ma è necessario che il soggetto possieda delle conoscenze di base pregresse che gli consentano di dare un significato all'informazione raccolta. Queste ultime sono fondamentali per la comprensione in quanto il lettore riesce a capire meglio i contenuti relativi ai quali dispone di un ampio sistema di conoscenze di base. Inoltre, per poter trovare un collegamento tra l'informazione letta e le conoscenze possedute, i lettori utilizzano dei modelli definiti *script* (copione o sceneggiatura) in cui sono inseriti degli elementi funzionali alla comprensione (Levorato M.C., 2000). Tra questi è possibile trovare i luoghi in cui si svolgono le azioni, i ruoli dei personaggi, gli oggetti della storia e la sequenza delle azioni. Tutti questi elementi vengono sempre considerati e riadattati a seconda dello scopo da raggiungere attraverso il racconto stesso. Durante la comprensione lo *script* gioca un ruolo importante, ma spesso accade che nei testi non tutte le informazioni vegano esplicitate per questo è necessario l'intervento di un nuovo elemento: i processi inferenziali.

Quando si parla di inferenze si fa riferimento al collegamento tra gli schemi pregressi posseduti dal lettore e le nuove informazioni acquisite attraverso la lettura, per colmare i vuoti presenti nel testo. Infatti, spesso accade che all'interno del testo alcune informazioni siano mancanti oppure omesse, di conseguenza, il lettore, per poter comprendere il testo deve riempire i vuoti attivando i processi inferenziali che faranno emergere le informazioni implicite contenute nel testo. Questo processo richiede al lettore un grande consumo in termini di risorse in quanto sarà necessario mettere insieme tutte le informazioni raccolte attraverso lo *script* legandole alle proprie conoscenze. Esistono diverse tipologie di inferenze, ma quelle più utilizzate per la comprensione del testo sono generalmente due: le inferenze a ponte e le inferenze di integrazione (Blezza Picherle S., 2015). Le prime permettono di collegare frasi che in apparenza non sono correlate, le seconde aiutano il lettore a creare un collegamento tra le informazioni del testo e le conoscenze possedute per dare alla lettura un senso logico (Gargiulo M., Arezzo A., 2017). Queste ultime, più complesse rispetto alle precedenti, hanno un ruolo fondamentale per la comprensione in quanto aiutano il lettore a costruire il senso globale del testo. Inoltre, è importante ricordare che nei testi, solitamente, le vicende includono numerose cause e conseguenze, ma spesso il lettore fa fatica a riconoscerle. Questo fenomeno è stato studiato da Richard Gerrig (1993). Il ricercatore sottolinea che esistono dei fattori interni alla persona che possono inibire la comprensione logico-casuale del testo. Per prima cosa spiega

che durante la lettura si tende ad attribuire una maggiore rilevanza casuale alle disposizioni psicologiche dei personaggi, piuttosto che alle circostanze. Inoltre, il lettore riconosce una maggiore forza casuale nei personaggi con i quali condivide il punto di vista (Levorato M.C., 2000). A partire da questa indagine è possibile comprendere che la lettura rappresenta un processo complesso che non riguarda solo gli aspetti cognitivi, ma anche quelli emotivo-affettivi che possono addirittura influenzare la comprensione stessa dei racconti.

Tra le diverse inferenze vengono riconosciute anche quelle sulle emozioni. Durante la rielaborazione delle informazioni raccolte, il lettore si crea una rappresentazione mentale all'interno della quale inserisce anche lo stato emotivo dei personaggi. Questo sta a significare che anche le emozioni dei personaggi ricoprono un ruolo importante: permettono di comprendere la scelta, da parte del lettore, delle informazioni da rievocare (Levorato M.C., 2000). Nel novero delle inferenze si ricordano ancora quelle spaziali, necessarie per comprendere dove si svolge un'azione quando nel testo non è espresso in modo esplicito; le inferenze semantico-lessicali che consentono al lettore di comprendere il significato di una parola a seconda del contesto in cui è utilizzata; le inferenze di stato interno che permettono di comprendere emozioni e sentimenti impliciti.

Il terzo livello di comprensione è quello definito "globale". Quest'ultimo, più profondo rispetto ai precedenti, offre al lettore la possibilità di costruirsi una rappresentazione del testo creando collegamenti con le sue conoscenze ed esperienze pregresse, ma anche facendo un'analisi critica dei contenuti del testo. È possibile affermare che questo livello unisce i due precedenti ampliandoli maggiormente per dare al lettore una visione e un'interpretazione del testo a 360°. Per concludere è necessario citare il quarto livello di comprensione, ovvero quello dedicato all'apprezzamento del testo, per cui una volta compreso e interpetrato, il lettore può focalizzare la sua attenzione sulla bellezza del testo scritto e quindi in particolare sul linguaggio. Si tratta quindi di rileggere il testo apprezzando le figure retoriche utilizzate, i giochi parole, il lessico e le strategie linguistiche.

## 2. Incontro con il libro ed esperienza emotiva

L'attività di lettura consente al lettore non solo di comprendere il testo, ma anche di fare un'esperienza più profonda e completa che entra in contatto con sfere spesso inesplorate: l'esperienza emotiva. Nel momento in cui una persona legge riesce a farsi trasportare dalla lettura creando una connessione con i personaggi, immaginandosi nei luoghi in cui si svolgono

le vicende, viaggiando con la fantasia per ipotizzare scenari plurimi di fatti ed eventi narrati e provando empatia per sentimenti ed emozioni esperiti dai personaggi della storia.

Quando il lettore entra in contatto con il libro può fare un incontro più materiale legato al suo aspetto esteriore e, solo successivamente un incontro più astratto correlato al testo e al suo legame con le conoscenze del lettore. Generalmente il libro viene definito come un oggetto, un insieme di frasi e immagini, un oggetto fatto di carta o cartone, un gioco. Questa definizione non è errata e contiene al suo interno alcune specificazioni dell'oggetto libro, ma non è completa e potrebbe risultare alquanto semplicistica. Volendo completare questa prima definizione si potrebbe cercare sul dizionario il sostantivo "libro" e, per esempio, l'Enciclopedia Treccani lo definisce come un «Complesso di pagine dello stesso formato, contenenti testi e illustrazioni, ricavate da fogli di carta stampati o manoscritti, piegati in segnature, cuciti o incollati, e tenuti insieme da un rivestimento (copertina) con le tecniche di legatura o rilegatura» (lemma libro in Enciclopedia Treccani Online). Tale definizione è evidentemente più articolata, complessa, specifica e meno comune rispetto alla precedente, anch'essa è assolutamente corretta, si focalizza sull'oggetto e sul suo aspetto esteriore tralasciando il contenuto. Per giungere quindi ad una definizione ancora più ampia e completa bisogna scavare maggiormente e interpellare studiosi o accademici. Ad esempio, Massimo Recalcati definisce il libro utilizzando le seguenti parole:

> "Un coltello perché taglia la nostra vita offrendole la possibilità di acquisire una forma nuova, perché distingue la nostra vita com'era prima della lettura da come è diventata dopo. […] Un corpo. Il che significa che ogni libro ha un profumo, una carne, uno sguardo, una geografia sensuale, un modo di camminare e di esistere. […] Un mare perché la sua natura è quella di sovvertire la tentazione del muro, di contrapporsi a ogni spinta che vorrebbe segregare, recintare, rinchiudere l'Aperto del mondo".
>
> *M. Recalcati (2018), A libro aperto. Una vita è i suoi libri*, Feltrinelli, Milano

Attraverso questa definizione, metaforica e a tratti filosofica, è possibile comprendere come un solo oggetto racchiuda al suo interno elementi diversi e come questo possa essere studiato sotto diversi punti di vista. Un altro studioso che si è occupato di questa tematica è Aidan Chambers, che riprendendo una definizione più tecnica, descrive il libro come «una sequenza di pagine sulle quali compaiono segni comunicanti significato collegati tra di loro in un ordine prestabilito dall'autore» (Chambers A., 2015, p.41). In questo caso l'autore ha focalizzato la sua attenzione sul contenuto del libro facendo emergere l'importanza dei segni

(parole) scritti sulla pagina e il significato che questi hanno, ma senza dimenticare l'aspetto fisico del libro attraverso l'affermazione «una sequenza di pagine».

Come si può intuire dalle definizioni sopraelencate è possibile descrivere un solo oggetto utilizzando metodologie, parole e punti di vista differenti. Tutte le definizioni sono corrette e ricche di significato sta poi al soggetto decidere quale utilizzare, a seconda del contesto e della finalità per cui la definizione stessa viene utilizzata.

L'incontro tra libro e lettore rappresenta una vera e propria fusione che viene definita dagli esperti come lettura profonda o emotiva: un processo complesso e non raggiungibile da tutti in maniera immediata. Infatti, «ci vogliono anni per la formazione dei processi di lettura profonda, e la società deve essere attenta al loro sviluppo nei giovani dalla più tenera età. E scegliere di impiegare quei millisecondi in più che sono necessari per conservare nel tempo il processo della lettura profonda richiede un'attenzione quotidiana da parte dei lettori esperti della nostra società» (Wolf M., 2018, p.41).

Quando si parla di lettura profonda si fa riferimento a tutti quei processi complessi che portano alla comprensione del testo e che comprendono al loro interno il ragionamento inferenziale, le abilità analogiche, il pensiero critico e la riflessione (Wolf M., Barzillai M., 2015). La lettura profonda o emotiva è costituita da diversi elementi che collaborano per superare la semplice comprensione del testo e per portare il lettore ad un livello di lettura più complesso e articolato. Per prima cosa quando si legge nella testa di ogni lettore inizia a farsi sentire, in maniera quasi automatica, una voce narrante. Attraverso questa voce il lettore si costruisce delle immagini di ciò che sta leggendo: possono essere immagini legate alla descrizione di un paesaggio, di un personaggio o di un evento. Il costruire immagini fa si che il lettore esplori la lettura andando oltre la superficie più evidente, ma soprattutto gli consente di modificare il punto di vista passando dal proprio a quello altrui (dell'autore o del narratore). Naturalmente quando si modifica il punto di vista questo porta con sé anche un cambiamento di emozioni; infatti, le proprie emozioni non è detto che coincidano con quelle del narratore o dell'autore.

Il secondo elemento che emerge quando si fa un'esperienza di lettura profonda è l'empatia, ovvero la capacità di assumere la prospettiva e le emozioni degli altri (Wolf M., 2018). La capacità empatica durante la lettura è importantissima per il lettore, questa infatti consente a chi legge di estraniarsi per un attimo dalle proprie emozioni per immedesimarsi in quelle altrui, ma subito dopo si può fare ritorno al proprio essere con un elemento in più. Inoltre, «il cambio di prospettiva non solo mette in contatto il nostro senso di empatia con ciò che abbiamo appena letto, ma espande anche la conoscenza del mondo che abbiamo interiorizzato»

(Wolf M., 2018, p.47). Come si evince da questa affermazione, l'empatia consente al soggetto di modificare la sua conoscenza del mondo ampliando non solo da un punto di vista conoscitivo, ma anche da un punto di vista più emotivo e sensoriale.

Le vicende narrate, i personaggi e le reazioni emotive dei personaggi suscitano nel lettore delle risposte portandolo a partecipare emotivamente alla lettura e alle vicende stesse. Anche in questo caso credenze, valori e vissuto del lettore giocano un ruolo importante: il lettore non si identifica con tutti i personaggi, ma solo con quelli che rispecchiano la sua concezione del mondo e nei quali percepisce una somiglianza. Lettore e lettura, in questo modo, entrano in contattato all'interno di una relazione in cui entrambi contribuiscono all'esperienza di lettura stessa. Effettivamente gli scopi, le conoscenze, le emozioni, le esperienze, gli atteggiamenti e la valutazione del lettore sono sempre affiancati dal contenuto e dallo stile con cui il testo e le vicende vengono presentate.

Leggendo il bambino si costruisce un senso e questo senso acquista una forma se al lettore accade qualcosa, per far si che al lettore accada qualcosa egli deve prendere parte alla storia stessa identificandosi con i personaggi e spingendosi fino al punto in cui si legge non sentendosi più sé stessi. In questo modo è possibile fare le esperienze emotive di qualcun altro producendo allo stesso tempo il piacere di potersi identificare con un personaggio provando le sue emozioni, partecipando alle sue vicende e condividendo il suo stato emotivo (Levorato M.C, 2000). Quanto descritto, è alla base di quella che viene chiamata l'empatia, ovvero una risposta emotiva che si genera attraverso la percezione dello stato emotivo altrui (Levorato M.C, 2000). Durate la lettura l'empatia è un'emozione fondamentale che permette di uscire dal proprio corpo per entrare in quello di un'altra persona appropriandosi delle sue emozioni e delle sue esperienze. Questa emozione, seppur complessa, è presente nel bambino già dalla nascita. Infatti, già a partire dai primi giorni di vita i bambini piangono se sentono il pianto di un altro bambino contagiandosi a vicenda. Questa prima forma di empatia viene definita come incompleta in quanto manca della caratteristica della differenziazione fra il se e l'altro, che emerge solo tra i tre e i sei anni. Infatti, le forme di empatia più complesse appaiono con l'acquisizione del linguaggio e dei processi di *role taking*, e sono quelle più rilevanti nei processi di lettura.

La forma di empatia legata al linguaggio prevede che lo stato emotivo di una persona non venga trasmesso in maniera diretta, ma attraverso l'uso del linguaggio. Questa forma è particolarmente complessa in quanto per prima cosa è necessario attivare specifici sistemi di conoscenza legati all'uso del linguaggio, inoltre la distanza tra il soggetto che fa l'esperienza e

l'osservatore può essere molto elevata richiedendo al bambino un grande sforzo immaginativo (Levorato M.C, 2000). Per quanto riguarda l'empatia legata al *role taking*, questa consiste nell'immaginarsi al posto della persona che prova l'emozione, rappresentandosi gli elementi salienti che hanno scaturito nell'altro l'emozione. Questa capacità di immedesimazione appare già verso i quattro anni e continua ad evolvere fino all'età adulta maturando sempre di più. La forma di empatia definita come *role taking* può evolvere in una forma ancora più complessa che prevede l'immedesimazione nella condizione generale sperimentata da una persona e non solo nei suoi sentimenti. Questa forma viene definita come la più complessa in quanto richiede di rappresentarsi l'altro come una persona che possiede delle caratteristiche permanenti, con un suo punto di vista e una sua storia personale (Levorato M.C, 2000).

Per quanto riguarda i processi empatici che intervengo durante la lettura, è importante affermare che questa è resa possibile da quattro processi cognitivi che si attivano nel lettore. Questi processi sono: l'adattamento degli scopi del protagonista; la creazione di un modello mentale del mondo immaginario; lo stabilire una relazione con l'autore; la costituzione di un centro in cui far confluire e integrare elementi diversi. Attraverso questi processi il lettore può provare autentiche emozioni per fatti accaduti ad altre persone proiettando su di se anche gli scopi e le azioni dei personaggi stessi. L'obiezione che potrebbe essere mossa in seguito a questa affermazione è che qualunque lettore può comprendere gli scopi e le emozioni di un personaggio senza necessariamente immedesimarsi in esso, ma questo non significa provare empatia. Per poter realmente attivare i processi empatici è necessario uno sforzo ulteriore in cui i piani dei personaggi vengono riconosciuti come rilevanti per il lettore stesso (Levorato M.C, 2000).

Proprio a proposito dei personaggi, non tutti vengono considerati "degni" di immedesimazione. Innanzitutto, generalmente vengono prese in considerazione le situazioni più familiari in cui i personaggi hanno la stessa età, sesso, etnia, caratterizzazione psicologica del lettore. Quest'ultimo, partendo dalle sue caratteristiche e dalla sua concezione del mondo sceglie in maniera consapevole con quali personaggi immedesimarsi. È importante aggiungere che il percepirsi come simili a qualcun altro significa mettere in atto un processo cognitivo complesso che richiede la categorizzazione del personaggio all'interno dei nostri schemi mentali. «Il modo in cui avviene l'identificazione con quel personaggio dipende anche dal modo in cui il lettore percepisce sé stesso e dalla sua consapevolezza della concezione del mondo del sé» (Levorato M.C, 2000, p.213). Proprio per questo motivo, il lettore sceglie di leggere un testo anche in base al suo bisogno di trovare conferma ai suoi valori e alle sue credenze.

Per continuare è importante ricordare che quando si legge le nostre conoscenze di base giocano un ruolo fondamentale: da un lato sono necessarie per la comprensione del testo, ma allo stesso tempo consentono di ampliare il nostro personale repertorio di conoscenza con nuovi elementi. Nel caso della lettura profonda le conoscenze di base sono molto importanti, in quanto senza un bagaglio adeguato di conoscenze di base, gli altri processi legati a questo tipo di lettura verranno utilizzati con una frequenza scarsa e impedendo al lettore di uscire dai propri confini (Wolf M., 2018). Le conoscenze che il lettore utilizza per comprendere o acquisisce attraverso la lettura, sono costituite da concetti. Questi ultimi vanno analizzati e processati proprio per far emergere il collegamento fra ciò che sappiamo e ciò che leggiamo. Arriviamo così a parlare di un nuovo elemento fondante della lettura profonda, ovvero i processi analitici. La lettura, infatti, richiede al lettore di utilizzare il ragionamento per poter scoprire gli strati più profondi e nascosti sotto la superficie attraverso un metodo che potrebbe essere definito quasi scientifico. Quando si leggono i fatti narrati la mente opera dei collegamenti tra gli schemi che possiede e le nuove informazioni contenute nel testo, per fare ciò deve anche necessariamente formulare delle ipotesi e quindi operare un ragionamento. Come aveva già affermato Aristotele, le ipotesi vengono formulate attraverso due modalità: il ragionamento deduttivo che parte da un caso generale per arrivare a quello particolare; il ragionamento induttivo che parte dal caso specifico per poi arrivare a quello particolare. È quindi evidente come anche nella lettura messe in atto delle inferenze e analisi ipotetico-deduttive e ragionamenti simili a quelli utilizzati nel *problem solving* (Ligorio B, Cacciamani S., 2020).

A livello cerebrale il processo per la formulazione delle ipotesi è abbastanza complesso: le reti del lobo sinistro e del lobo destro analizzano le informazioni del testo per poi formulare delle previsioni. Nello specifico il lobo sinistro si occupa di trovare il legame tra testo e conoscenze producendo le inferenze, mentre quello destro valuta se le ipotesi formulate sono corrette per poi rimandarle al lobo sinistro che da l'approvazione finale (Wolf M., 2018). Quanto riportato ricorda molto gli studi svolti dalle Levorato in materia di comprensione del testo. Anche in quel caso, il lettore aziona le sue inferenze per poter comprendere meglio il testo letto e far fronte ai vuoti lasciati dalle informazioni non dette. Che si tratti di lettura volta alla comprensione o di esperienza emotiva, in entrambi i casi gli individui svolgono un ruolo attivo nella costruzione dei significati del testo. L'azione del lettore corrisponde al fondere le proprie conoscenze, i propri stati emotivi, le proprie rappresentazioni con le informazioni presenti nel testo al fine di plasmare il racconto in maniera conforme al proprio punto di vista.

Tutto ciò potrebbe sembrare molto articolato e complesso e potrebbe sembrare quasi impossibile che un bambino che legge possa compiere questa operazione. In realtà sono dei

processi si complessi, ma che si sviluppano nel cervello in maniera naturale e quasi inconsapevole. Naturalmente vanno alimentati, stimolati e sostenuti attraverso la pratica. Solo in questo modo il lettore nel tempo potrà diventare sempre più esperto e fare delle esperienze di lettura profonde.

Per continuare risulta utile ricordare che tutte le conoscenze di base, le nuove conoscenze acquisite dal testo, le inferenze create e le ipotesi formulate vanno processate attraverso quello che viene definito pensiero critico, altro elemento che entra in gioco durante la lettura profonda. Il pensiero critico consiste «nel saper analizzare informazioni, situazioni ed esperienze in modo oggettivo, distinguendo la realtà dalle proprie impressioni soggettive e i propri pregiudizi, significa riconoscere i fattori che influenzano pensieri e comportamenti propri ed altrui e per questo aiuta a rimanere lucidi nelle scelte» (OMS, 1992). Più semplicemente si potrebbe affermare che il pensiero critico unisce le conoscenze, le inferenze e le ipotesi per poter valutare ciò che sta leggendo e per poterne fornire un'interpretazione. Questo tipo di pensiero è molto fragile e delicato in quanto potrebbe succedere che il lettore non sia disposto a mettere in discussione le sue convinzioni e le sue credenze per poter interpretare il testo. Questo non significa che il lettore non interpreta, ma che la sua interpretazione sarà fondata e analizzata solo attraverso il suo personale punto di vista. Inoltre, anche se raro, capita che il lettore stesso non possieda un sistema di credenze adatto ad un'analisi critica, per cui risulterà più complesso interpretare il testo.

Infine, gli ultimi processi che riguardano la lettura profonda sono quelli definiti generativi. Questi processi riguardano l'ultima parte della lettura: il lettore ha raccolto delle informazioni, ha formulato inferenze e ipotesi che ha analizzato criticamente, ha provato delle emozioni e ha provato a modificare il suo punto di vista concludendo così la lettura. Proprio in questo momento rimane solo con i suoi pensieri e le sue intuizioni, la storia è finita lasciando un velo di mistero e di dubbio che genererà nuovi pensieri e nuove consapevolezze.

## 3. Il piacere di leggere

Quando si parla di lettura emotiva e profonda è necessario citare il piacere della lettura. Quest'ultimo rappresenta un concetto complesso da definire, astratto e non sempre facilmente riconoscibile. Un possibile espediente per indentificare una definizione potrebbe essere quello di analizzare singolarmente le parole "piacere" e "leggere". Facendo questa operazione emergerà che il piacere è «una sensazione gradevole che deriva da una soddisfazione dei sensi o dell'intelletto, che si identifica con l'appagamento di appetti, desideri, aspirazioni, ecc.», ma

è anche «svago, divertimento, distrazione, occupazione piacevole» (lemma piacere dizionario Olivetti). La lettura è «il leggere, il modo di leggere, il libro che si legge» (lemma lettura dizionario Olivetti). Il passo successivo è quello di provare ad unire le due definizioni per crearne una nuova e che le comprenda entrambe, si potrebbe quindi affermare che il piacere di leggere è una sensazione piacevole di appagamento, divertimento derivante dall'azione di leggere. Questa definizione potrebbe indurre a pensare che quest'ultimo corrisponda solo ad un tipo di lettura ludico, dedicato ai momenti ricreativi e di svago, ma non è così. Urge quindi trovare una definizione più completa e che tenga in considerazione tutte le diverse sfaccettature di questo tipo di piacere. Gli studiosi si sono a lungo interrogati su questa tematica e, per quanto riguarda il nostro Paese, un primo tentativo di esplorazione è stato fatto da Ermanno Detti che nel 1987 ha pubblicato il romanzo *Il piacere di leggere*. L'autore nelle pagine del libro conferma la difficoltà nel definire il piacere della lettura e, compiendo un passo indietro nel tempo, fa emergere delle nuove caratteristiche del piacere. Detti definisce il piacere della lettura come «un piacere "indotto", nel senso che non è nato con l'uomo, e nemmeno con la scrittura […]. È nato quando l'uomo ha cominciato ad avere una tale dimestichezza con la carta stampata da riuscire a leggere in fretta, come se quanto andava leggendo gli venisse raccontato da un parlante» (Detti E., 1989, p.10). Prosegue poi la sua analisi scrivendo che già Proust «usa proprio la parola *godere* e la usa in relazione alla capacità intellettiva che si dispiega dinanzi alla pagina di un libro quando si è soli, quando tutti i nostri sensi si isolano dal mondo esterno, cosicché tutte le nostre energie restano, come dire, in noi e non si disperdono «fuori», come invece avviene nella conversazione o anche nelle letture «disturbate» dalla presenza di altri» (Detti E., 1989, p.6). Da questa affermazione si evince quindi che il piacere della lettura non è solo una sensazione di appagamento, ma è anche godimento. Inoltre, si sottolinea anche l'importanza e il ruolo che il contesto svolge durante la lettura ed è quindi importante ricordare che il piacere della lettura deve essere considerato anche in relazione al conteso fisico, sociale e culturale del lettore perché è proprio sulla base del contesto che chi legge si costruisce un significato e un'interpretazione del testo.

Per quanto riguarda l'Italia invece, un importante apporto agli studi sul piacere della lettura è stato dato dalla Levorato che, partenendo dalle definizioni precedenti ne elabora una nuova concentrandosi anche sulla sfera emotiva. La studiosa definisce il piacere di leggere come «un'emozione che nasce dall'incontro tra componenti cognitive e affettive, e che è alla base di un rapporto positivo e coinvolgente con la storia, in quanto permette al lettore di apprezzare il testo e di utilizzare l'immaginazione, grazie alla quale è possibile accrescere le proprie conoscenze emotive e cognitive» (Levorato M.C. in Cortiana P., Garbo S, Grotto V.,

2020, p.411). La studiosa inizialmente analizza il piacere della lettura da un punto di vista cognitivo. Nel suo testo *Le emozioni della lettura* studia il piacere della lettura partendo dai processi di assimilazione e accomodamento. I due concetti sono stati elaborati da Piaget nei suoi studi sullo sviluppo cognitivo dei bambini. La Levorato, riprendendo gli studi di Piaget, sostiene che quando si legge si provano sempre due tipi di piacere, che potremmo definire "di base": il piacere di individuare elementi famigliari e il piacere di individuare qualcosa di nuovo. Le informazioni nuove o famigliari raccolte devono poi essere inserite all'interno degli schemi mentali posseduti dal bambino per far si che si crei la sensazione di piacere, ed è per questo che si può parlare dei processi di assimilazione e accomodamento. «L'assimilazione lascia lo schema del bambino inalterato preferendo, invece, elaborare le esperienze in modo da renderle spiegabili con lo schema disponibile; l'accomodamento induce un cambiamento dello schema: i dati osservati nel mondo non sono più spiegabili in nessun modo con lo schema attuale che necessariamente viene modificato» (Ligorio B., Cacciamani S., 2020, p.61). Utilizzando parole più semplici, il bambino che legge un testo acquisisce delle informazioni sui personaggi, sui i loro stati interni, sui luoghi in cui si svolge il racconto, sulla struttura del racconto ecc. Queste informazioni vengono elaborate cognitivamente dal lettore che dovrà decidere a quale schema mentale ancorarle. A questo punto ci si troverà davanti ad un bivio: se l'informazione acquista non rientra in nessuno degli schemi mentali preesistenti si attuerà un processo di accomodamento creandone uno nuovo, se l'informazione può essere inserita in uno schema mentale precedente allora il processo innescato sarà di assimilazione.

Quando si dedica del tempo alla lettura di romanzi gialli, romanzi d'avventura, romanzi rosa ci si trova davanti a generi letterari che presentano sempre la stessa struttura e le stesse caratteristiche. In questo caso i lettori durante la lettura proveranno il piacere di scoprire nuove trame e racconti, ma all'interno di strutture famigliari e già conosciute (processo di assimilazione). Lo sforzo cognitivo che il lettore fa è ridotto in quanto le nuove informazioni ottenute dalla lettura saranno facilmente assimilabili all'interno degli schemi posseduti. Al contrario, quando la lettura è legata al piacere dell'accomodamento si richiede al lettore uno sforzo ulteriore, ovvero quello interpretativo. Gli schemi mentali precedenti non saranno sufficienti per archiviare le nuove informazioni, il lettore dovrà modificarli e adattarli per renderli disponibili ad accogliere nuovi elementi (Levorato M.C., 2000). È ancora importante ricordare che per questi due processi il vissuto del bambino e il contesto socioculturale in cui vive, giocano un ruolo fondamentale. Per far si che il bambino possieda una buona quantità di schemi mentali e che quindi provi un reale piacere durante la lettura, questo deve vivere all'interno di un contesto che lo stimoli e che gli dia la possibilità di conoscere ed esplorare. Se

ciò non avviene per il lettore sarà più complesso riuscire ad inserire le nuove informazioni in schemi mentali preesistenti in quanto questi mancheranno.

Per concludere, e per fornire una definizione completa di piacere della lettura si potrebbe affermare che il piacere della lettura corrisponde ad uno stato di appagamento, godimento, soddisfazione e divertimento dovuto non alla storia in sé, ma piuttosto al tipo di risposta e di interpretazione che il soggetto si costruisce leggendo. Questa interpretazione viene costruita dal soggetto a seconda della sua coscienza del mondo, del suo contesto sociale e culturale e dei suoi schemi mentali.

È importante ricordare che non esiste un solo piacere della lettura e proprio per questo è necessario parlare di "piaceri della lettura" al plurale. Le forme di piacere legate alla lettura sono molteplici, tutte diverse tra loro e con differenze più o meno sottili. Riprendendo anche in questo caso gli studi svolti dalla Levorato è possibile analizzare le principali categorie di piaceri legati alla lettura. Il primo è il piacere del riconoscere le strutture narrative, ovvero il piacere che si prova quando i personaggi, gli scenari, la struttura del testo sono già conosciuti dal lettore che si limiterà a inserire le nuove informazioni in schemi preesistenti. Per esempio, un bambino abituato a leggere racconti *fantasy* sa che l'ambientazione in genere è fantastica e slegata dalla realtà. Potrebbe però succedere di imbattersi in un nuovo racconto ambientato in un luogo reale, per cui cambierà l'ambientazione lasciando invariati struttura e personaggi; quindi, il lettore prenderà questa nuova informazione e la inserirà all'intero del suo schema mentale legato al racconto *fantasy*.

Un altro tipo di piacere è quello provato quando si incontrano atmosfere calde, accoglienti, rassicuranti. In genere questi elementi si ritrovano nei racconti a lieto fine, molto apprezzati dai bambini. Infatti, spesso questo tipo di libro viene scelto dai bambini come un vero e proprio posto sicuro in cui rifugiarsi per sfuggire agli eventi frenetici e negativi della realtà in cui vivono.

Tutti i libri che propongo situazioni pericolose o avventurose permettono al lettore di sperimentare il piacere dell'eccitazione. Il lettore ha bisogno di provare emozioni come la tensione e l'eccitazione in modo sicuro e senza imbattersi in un reale pericolo. I bambini in particolar modo sono attratti da questi racconti in quanto offrono loro la possibilità di immaginarsi ed immergersi in situazioni non sicure nella vita reale, generando uno stato di eccitazione che porta alla costante voglia di proseguire la lettura.

Proseguendo, il piacere di trovarsi in situazioni in cui nessun essere umano potrà mai ritrovarsi nella vita reale. Tutti i romanzi e i racconti di fantascienza permettono al lettore di

evadere dalla realtà per entrare in mondi completamente diversi dal nostro e abitati da creature che non esistono sulla Terra.

I lettori sono per natura curiosi e provano piacere quando la loro curiosità viene soddisfatta. Infatti, si prova piacere e si è soddisfatti quando alla fine del libro viene rivelato il nome dell'assassino, quando si scopre dove è stata nascosta la principessa, quando si trova l'isola in cui vi è il tesoro. Questo piacere è un piacere crescente, che aumenta a seconda del tipo di informazione: più è inattesa e imprevedibile, più il piacere sarà forte.

Tutti questi livelli di piacere sono collegati tra di loro da un elemento comune: il bisogno di evasione dalla realtà attraverso l'immaginazione. Nella lettura l'immaginazione corrisponde all'attività mentale grazie alla quale ci si rappresenta, attraverso il pensiero, una qualche realtà che non ha per il lettore, in quel dato momento, un'esistenza percettiva (Blezza Picherle S., 2015). Trattando il tema dell'immaginazione è importante operare una distinzione, ovvero quella tra immaginazione e immaginario. Quest'ultimo è da intendere come il luogo (e non solo, ma anche serie di rappresentazioni, sistema fluido e dinamico) della fantasia, della capacità-possibilità di vedere o anche solo di sognare altro da quello che si vive nella realtà di tutti i giorni, nella costrizione di ruoli sociali. A differenza dell'immaginazione, l'immaginario ha una connotazione negativa in quanto può inibire la capacità di giudizio del lettore e può influire negativamente sulle emozioni generando false credenze. Questa accezione negativa del termine è alimentata dalle proposte letterarie attuali per bambini e ragazzi che sono sempre più omologanti, ripetitive e scarse a livello di relazioni sociali, di conseguenza evadere dalla realtà diventa sempre più complesso e articolato. Per evitare di cadere in questa "trappola" è importante arricchire e alimentare l'immaginario giovanile consigliando opere di qualità e che permettano di sperimentare nuovi livelli di piacere.

È ancor utile ricordare l'importanza di scrivere racconti belli, con un linguaggio fluente, lineare oppure con figure retoriche per la descrizione di personaggio o paesaggi, perché questo va a soddisfare il piacere del senso estetico. A differenza di quanto si possa pensare i lettori non sono solo interessati alla trama, ma danno anche peso alle parole e alla lingua utilizzata che gli permettono di vedere per iscritto pensieri, sentimenti, emozioni difficili da esprimere attraverso la lingua parlata.

Un altro tipo di piacere della lettura è il piacere di essere testimoni di opere della creazione umana. Spesso quando ci si accinge a leggere uno dei capolavori della letteratura, si potrebbe provare timore pensando di non essere all'altezza di una tale opera. In realtà non è così, anzi il lettore prova un reale piacere nel sentirsi parte di una importante creazione.

Si ricorda ancora il piacere della conoscenza e della competenza scaturiti dall'accrescimento delle conoscenze da inserire nel bagaglio personale dell'individuo e delle competenze che man mano trasformeranno chi legge in un lettore esperto.

L'identificazione con i personaggi è una delle forme di piacere più importanti soprattutto per i bambini. Leggere racconti in cui il protagonista ha delle caratteristiche simili alle proprie aiuta ad affermare la propria identità, a non sentirsi soli, a prendere la storia come esempio per raccontare eventi o vicende accaduti, ma che magari non si ha il coraggio di raccontare apertamente. Anche per questo è importante lasciare che i bambini scelgano che cosa leggere e quali personaggi portare nel loro cuore, l'adulto non può e non deve imporre una figura con cui identificarsi.

La stessa cosa vale per il piacere di ritrovare i propri sistemi di valori o di scoprirne nuovi. È fondamentale proporre ai bambini delle letture all'interno delle quali possano trovare conferma delle loro credenze e valori, ma allo stesso tempo ne possano apprendere di nuovi per accrescere la loro persona, il loro punto di vista e la loro identità.

Per concludere, quando si legge un libro si sperimenteranno più di un piacere contemporaneamente, ma non tutti naturalmente. Per fa si che il giovane lettore provi un profondo piacere durante la lettura bisogna proporgli diversi generi letterari, diversi autori e diversi racconti. Questo gli consentirà, una volta diventato un lettore esperto, di scegliere quale tipo di piacere gli provoca una sensazione di appagamento e godimento totale. Ancora una volta si ricorda quindi l'importanza di porre al centro il bambino, i suoi desideri, i suoi bisogni, il suo punto di vista, i suoi valori e le sue emozioni.

## 3.1. I livelli di piacere

I livelli di piacere consentono al lettore di fare un'esperienza in cui vengono attivati e coinvolti sia i processi di comprensione e cognitivi, sia i processi di lettura profonda legati alla sfera affettivo-emozionale. In questo senso è possibile affermare che la lettura è un'attività stratificata in entrambi i casi. La stratificazione dipende anche dal tipo di piacere che il lettore sperimenta durante la lettura stessa.

Il primo livello di piacere è rappresentato dall' incontro con il libro inteso come oggetto, che fa risvegliare quattro dei nostri cinque sensi. Quando si prende in mano un libro lo si tocca e si cercano quei particolari che innescano una sensazione di piacere: si sfogliano le pagine per sentirne la ruvidità, si tocca la copertina per sentire se è rigida o morbida, liscia o gommata. Poi molte persone dopo aver toccato il libro lo annusano provando piacere nel sentire l'odore delle

pagine, che può cambiare da libro a libro a seconda della sua conservazione o dei suoi anni. Inoltre, ascoltare il fruscio delle pagine o delle dita che scorrono sulla pagina durante la lettura sono delle sensazioni che provocano piacere nel lettore. E ancora, quando si prende in mano un libro per la prima volta lo si osserva: si osservano i suoi colori, le sue illustrazioni, il carattere utilizzato per scrivere, la sua forma e la sua grandezza. Questo primo incontro che il lettore fa con il libro viene definito come un livello di piacere sensuale in cui il lettore viene coinvolto nella sua totalità per cogliere quelli che sono gli aspetti principali del libro (Detti E. 1989).

Naturalmente, la connessione che nasce tra lettura e lettore non è un processo naturale e spontaneo, ma ha bisogno di essere sostenuto, alimentato e stimolato a partire dal primo incontro che il lettore fa, ovvero quello con il libro stesso. Infatti, sia che si tratti di un'attività di comprensione, sia che si tratti di un'esperienza emotiva più profonda, il libro rappresenta un oggetto che il lettore necessariamente incontra durante il suo percorso. L'incontro con il libro avviene su diversi livelli, da una parte è possibile parlare di un vero e proprio incontro materiale, dall'altra si tratta invece di un incontro più astratto. Questi due non si escludono a vicenda, anzi coesistono entrambi e sono indispensabili per fornire al lettore un'esperienza profonda, completa ed emotiva.

Per quanto riguarda l'incontro materiale è possibile affermare che quando il lettore si trova davanti ad un libro la prima cosa su cui ricade la sua attenzione è la copertina. Questo processo molto spesso risulta essere involontario o addirittura inconsapevole, ma pur sempre "obbligatorio" in quanto ciò che emerge maggiormente osservando l'oggetto libro è la sua copertina. Guardandola, le principali componenti che vengono prese in considerazione in genere sono: i colori, le illustrazioni, il titolo, i caratteri utilizzati e l'impaginazione che generano nel soggetto delle aspettative, delle emozioni, dei sentimenti e delle ipotesi. Il passaggio successivo, di solito, è costituito dalla rapida lettura della quarta di copertina che permette al lettore di conoscere alcuni dettagli della storia o una parte dei personaggi. Questo elemento è fondamentale per chi legge, in quanto consente di capire se i fatti narrati rientrano nelle sue preferenze e interessi o meno. Dopo aver osservato il libro esternamente è molto probabile che si passi a sfogliare il suo interno e, anche in questo caso, l'attenzione ricade sulle immagini, sui caratteri utilizzati, sul numero di pagine, sulla quantità di capitoli e sui colori. Al termine di questo processo osservativo, i lettori saranno già in grado di decidere se procedere con la lettura del libro o meno. Questa affermazione potrebbe risultare riduttiva, superficiale e di facile obiezione, ma non è così. Per un lettore novizio l'aspetto del libro ha una grande rilevanza, potremmo affermare che sia più rilevante l'aspetto del contenuto. Immaginando ad esempio, un bambino in biblioteca che deve scegliere un libro, questo sicuramente guarderà le

immagini, leggerà il titolo, osserverà i colori e la forma stessa del libro, ma è molto difficile che legga alcune pagine prima di decidere se prendere il libro in prestito. Allo stesso modo, un lettore esperto o un appassionato di lettura, prima di acquistare un libro verifica prima che questo rispetti i suoi personali canoni di bellezza e solo successivamente si interesserà dei fatti narrati al suo interno.

Dopo aver osservato e toccato con mano il libro, il lettore farà una scelta e, in caso di risposta affermativa, aprirà il libro e inizierà a leggerlo. Inoltre, durante la lettura esiste un reale punto di incontro tra lettore e libro e questo avviene nel momento in cui il testo scritto dall'autore si inizia fondere con il dito del lettore che scorre lungo le pagine.

Il secondo livello di piacere, definito "rigustare l'antico e scoprire il nuovo" (Detti E. 1987), lo si sperimenta solo dopo avere letto il libro almeno una volta. In genere, quando ci si approccia ad un nuovo testo lo si legge una volta per poterne cogliere il senso e il significato generale, ma poi si fa una seconda lettura. Quest'ultima è molto importante perché consente al lettore di cogliere tutta una serie di particolari tralasciati precedentemente perché concentrati nella comprensione del testo. Ed è proprio in questa fase che il lettore potrà sperimentare il piacere per il gusto estetico, potrà cogliere dei dettagli legati alla sfera emotiva dei personaggi oppure potrà caratterizzare maggiormente i personaggi provando ad indentificarsi con qualcuno di essi. Il terzo livello di piacere riguarda la rievocazione e la narrazione ad altri (Detti E. 1987), un momento dedicato alla condivisione con i coetanei dell'esperienza fatta. Questa operazione è fondamentale in quanto «[…] il parlare assieme ad altri porta a un'interpretazione più complessa, costruita sull'insieme dei segmenti di comprensione che possiamo offrire individualmente» (Chambers A., 2015, p.127). Inoltre, parlare di ciò che si è letto è un modo per concretizzare i propri pensieri, le proprie emozioni, i propri sentimenti e le proprie interpretazioni riguardo al significato del testo. Questo però rappresenta un elemento critico per il lettore perché sovente si ha il timore di esprimere il proprio punto di vista se non si conosce prima quello dell'altro. Per i bambini può essere molto complesso parlare davanti alla maestra perché sanno che se la loro risposta è sbagliata o non condivisa dall'interlocutore, questa verrà automaticamente scartata. È di fondamentale importanza creare all'interno della classe un clima positivo e sereno in cui i bambini possano esprimersi liberamente, altrimenti il rischio è quello di allontanarli dalla lettura e dal piacere che ne deriva rendendola una pura attività scolastica (Chambers A. 2011).

## 4. Lettura tra cognizione ed emozione

La lettura è uno strumento attraverso il quale i bambini possono acquisire maggiore consapevolezza sulle loro emozioni e che permette loro di fare accrescere l'intelligenza emotiva. Tuttavia, «il piacere della lettura non si può insegnare, nel senso che non si può dire a chicchessia: «Leggi con gusto, leggi che è bello»; né si può dire: «A leggere con gusto si fa così» (Detti E., 1989, p.73). Il piacere della lettura e la lettura come esperienza emotiva non sono materie scolastiche che si possono insegnare attraverso l'uso di un manuale, ma con i giusti accorgimenti si può imparare a parlare di emozioni anche attraverso la lettura. Per prima cosa è importante ricordare che ogni essere umano, in quanto individuo, possiede un'identità, un contesto socioculturale di appartenenza, un bagaglio di conoscenze, delle credenze, dei desideri e dei valori che inconsapevolmente proietta sul testo durante la lettura. Il lettore, però, non sempre è consapevole di questo processo e, nel suo testo *Le emozioni della lettura*, Maria Chiara Levorato spiega che l'inconsapevolezza del lettore è dovuta a due inganni nei quali la mente cade: il primo corrisponde alla seduzione narrativa, ovvero alla capacità dello scrittore di indirizzare l'interpretazione del testo verso una determinata direzione. Il secondo inganno è chiamato "banalizzazione narrativa" e avviene quando ci troviamo davanti a racconti convenzionali e prevedibili che ci portano ad applicare un tipo di interpretazione consolidato e codificato (Levorato M.C., 2000). È importante ricordare che i bambini, soprattutto i piccoli, attraversano una fase di egocentrismo in cui non riescono a percepire ed immaginare punti di vista differenti dal loro e pensano che il loro punto di vista sia l'unico a coincidere con la realtà. Crescendo, questo egocentrismo svanisce e il lettore riesce a leggere un testo distaccandosi dal suo personale punto di vista e provando ad interpretare quello dell'autore o del narratore. Alla base dell'interpretazione vi sono i processi affettivi ed emotivi che proiettandosi sul testo generano emozioni (Levorato M.C., 2000). Infatti, tutto ciò che vive nella mente ha un valore affettivo e, proiettando credenze, valori, conoscenze sul testo, in automatico si proiettano anche le proprie emozioni che potranno anche modificarsi durante o inseguito alla lettura. Si potrebbe quindi affermare che per leggere è necessario affiancare una componente cognitiva (le conoscenze) ad una affettiva (le emozioni e i sentimenti). L'unione di queste componenti da una parte permette al lettore di fare un'esperienza di lettura profonda e dall'altra di operare una interpretazione e valutazione del testo che tengano conto anche delle dimensioni affettive e personali del soggetto. Inoltre, è ancora importante ricordare che la dimensione affettiva e quella cognitiva sono strettamente correlate in quanto l'attività cognitiva è impregnata di affettività: «piacere, desiderio, noia, curiosità, interesse, ma anche indifferenza, sono stati

affettivi che hanno origine nella valutazione soggettiva dell'esperienza» (Levorato M.C., 2000, p.97).

La valutazione rappresenta un altro processo che interviene durante la lettura e che contribuisce alla produzione delle emozioni. Quando il lettore valuta il testo letto prende in considerazione le sue emozioni (gioia, rabbia, delusione, frustrazione), i suoi sentimenti (la pietà) e i suoi stati d'animo (senso di perdita) producendo una preferenza nei confronti del testo stesso. Proseguendo il discorso sulla valutazione, la Levorato precisa che l'esperienza emotiva fatta durante la lettura è composta da due principali componenti: una fisiologica (i cambiamenti del corpo all'insorgere dell'emozione) e una di valutazione che corrisponde alla consapevolezza del proprio vissuto emotivo. In termini più semplici è possibile affermare che quando il nostro corpo prova un'emozione la valuta e la riconosce esprimendo un giudizio globale. La componente valutativa non opera mai da sola, ma è affiancata dai processi che producono conoscenza e comprensione. Infatti, se un lettore non comprende il testo che sta leggendo difficilmente riesce ad immergervisi appieno coinvolgendo anche le sue emozioni.

Per continuare bisogna necessariamente ricordare che quando il lettore valuta la lettura svolta facendo intervenire la sua sfera affettiva ed emotiva vicino a quella cognitiva, fa una lettura profonda ma allo stesso tempo consapevole. La consapevolezza rappresenta un filtro che va a costruire la soggettività del testo, il vissuto di lettura, l'approccio del lettore, che influenza l'atto stesso della lettura e ne è influenzata (Levorato M.C, 2000). Quando si parla di consapevolezza si fa riferimento ad una sorta di dialogo interiore in cui il lettore riflette su ciò che sta leggendo e su ciò che accade dentro di sé. Inoltre, il livello di consapevolezza può essere più o meno profondo a seconda della valutazione e dell'interpretazione che ognuno da alla propria esperienza di lettura. Per concludere è importante aggiungere che il processo di comprensione e quello di valutazione comunicano attraverso la consapevolezza: in questo modo ad esempio è possibile percepire un libro come complesso dal punto di vista della comprensione e semplice da quello della valutazione. Nei bambini tra i sei e i sette anni la consapevolezza dei contenuti e dei propri processi mentali è scarsa a causa di una tendenza al realismo (Levorato M.C, 2000).

È ancora necessario sottolineare che la lettura non è un'attività semplice e richiede attenzione ed energia per poter elaborare tutte le informazioni che produce. Proprio il processo di valutazione corrisponde alla «fonte originaria dell'energia e dunque delle risorse attentive necessarie all' elaborazione cognitiva» (Levorato M.C, 2000, p.113). Inoltre, è la valutazione che indirizza il lettore verso l'attività di lettura stessa conferendogli intenzionalità e volontarietà. Solitamente il lettore inizia a leggere se ha un "buono motivo" e questo potrebbe

essere uno stato emotivo positivo: più il lettore è sostenuto da uno stato emotivo positivo più sarà invogliato a proseguire nella lettura ed è importante che il lettore stesso attribuisca un valore specifico alla lettura in atto. Può essere che nelle prime fasi di lettura l'interesse non sia particolarmente elevato, ma solitamente fidandosi del proprio giudizio o di quello altrui si persevera nella lettura facendo così crescere l'interesse e attivando il processo di valutazione. In questa fase il processo di valutazione diventa fondamentale perché è proprio questo che sostenendo il vissuto emotivo fa aumentare il nostro interesse per la lettura. A questo appare evidente come per la lettura sia necessario spendere e utilizzare un'importante quantità di energia, ma se la lettura è sostenuta da un interesse profondo e da una valutazione positiva il "lavoro" non viene percepito come faticoso, ma come qualcosa di piacevole che permette di far scoprire i piaceri della lettura. Per riassumere quanto detto è possibile affermare che quando si legge si entra all'interno di un circolo virtuoso in cui sono coinvolte l'energia associati agli stati emotivi e quella che il lettore investe per compiere l'atto di lettura stesso (Levorato M.C, 2000). Durante la lettura il soggetto deve essere consapevole di svolgere un'attività che sia in linea con i suoi scopi, con i suoi interessi, con le sue conoscenze e con i suoi stati affettivo-emotivi, solo acquisendo questa consapevolezza sarà disposto a spendere l'energia necessaria alla lettura ricavandone un'esperienza profonda, positiva ed arricchente per la sua persona.

In conclusione, la consapevolezza, il processo di interpretazione, il processo di valutazione, i propri stati emotivi, le proprie conoscenze e i propri scopi scaturiscono o meno l'interesse nei confronti una data lettura. Questi sono elementi fondamentali che un insegnante deve prendere in considerazione quando propone delle attività di lettura ai suoi studenti affinché le proposte didattiche risultino funzionali allo sviluppo di interesse, piacere e consapevolezza delle proprie emozioni. A tal proposito esistono delle vere e proprie pratiche che i docenti possono utilizzare come guida o sostegno della loro didattica.

# Capitolo 2.
# Il complesso mondo delle emozioni

Emozioni, stati d'animo, sentimenti, passioni, sono termini complessi e difficili da definire a causa delle sottili sfumature che intercorrono tra uno e l'altro. In questa sede, l'attenzione sarà focalizzata sulle emozioni con l'intento di provare a definire il termine in tutte le sue accezioni. Quando si parla di emozioni si affronta una tematica molto ampia, che contiene al suo interno numerose categorie e differenze, proprio per questo è possibile affermare che «Il dominio delle emozioni è come un oceano sconfinato: chi si imbarchi per visitare tutte le terre che lo popolano avrà bisogno di strumenti per non perdere la rotta» (Caurana F., Viola M., 2022, p.13). Come si evince da questa citazione, per poter navigare all'interno del complesso mondo delle emozioni è necessario possedere una mappa o una bussola che ci indichino la rotta. Nei seguenti paragrafi si cercherà di costruire una "mappa delle emozioni" rispondendo ad alcune semplici, ma importanti domande: Che cosa sono le emozioni? Dove nascono le emozioni? Chi ha scritto la storia delle emozioni? Quali sono le emozioni? Chi prova emozioni?

Proprio per far fronte a questo bisogno formativo, nei prossimi paragrafi si affronterà un discorso sulle emozioni che permetterà al lettore non solo di conoscerle da un punto di vista storico e teorico, ma anche di comprendere a livello pratico come queste si innescano nei soggetti.

## 1. *Le emozioni sono…*

Definire le emozioni non è un'impresa semplice, anzi, trovare una definizione univoca e valida per tutti risulta essere sempre più complesso. Questa complessità deriva da diversi fattori: in primo luogo è importante ricordare che le emozioni sono state studiate in campi di ricerca plurimi e attraverso scienze diverse, ognuna delle quali ha proposto una visione e un'accezione differente del termine. Si è infatti partiti con gli studi in campo filosofico, medico, retorico e di letteratura per poi arrivare, solo negli anni '80 dell'Ottocento, agli studi in ambito psicologico e delle neuroscienze. In secondo luogo, questo crogiuolo di scienze ha fatto si che le definizioni fossero molte, diverse tra loro e tendenti alla propria scienza madre. In effetti, a cavallo tra il diciannovesimo e il ventesimo secolo sono state ufficializzate ben novantadue definizioni della parola "emozione". Queste definizioni sono poi state organizzate all'interno di diverse categorie: definizioni cognitive; definizioni legate a stimoli emotivi esterni; definizioni riguardanti i meccanismi fisiologici e il comportamento emotivo; definizioni che

enfatizzano i diversi aspetti dei fenomeni emotivi; definizioni che operano una distinzione tra emozioni e altri processi come, ad esempio, la motivazione; definizioni scettiche sulle emozioni (Kleinginna P. R. Jr., Kleinginna A. M., 1981).

Per continuare la creazione della "mappa delle emozioni" è quindi importante identificare una definizione del termine "emozione", e per farlo è necessario analizzare e ripercorrere tutte le descrizioni che si sono susseguite nella storia fino ad arrivare ai giorni nostri. Prima di iniziare è necessario ricordare che, anche se le definizioni sono differenti e sono studiate in campi o ambiti diversi, hanno tutte un elemento in comune: la radice del termine. Infatti, il sostantivo emozione deriva dal latino *emotio* che corrisponde all'italiano di "movimento" o "impulso". Sulla base dell'etimologia del termine è possibile affermare che un'emozione corrisponde a un movimento verso qualcosa, ma che cosa? Per scoprirlo è necessario partire da un punto molto lontano nella storia ovvero gli anni del 300 a.C., in cui il filosofo Aristotele ha iniziato a parlare di *phatos*. Aristotele nei suoi testi scrive che il *phatos* corrisponde alle passioni e nello specifico afferma:

*Le passioni sono tutte quelle a causa delle quali (gli uomini) mutando, differiscono in rapporto ai giudizi, e a esse seguono dolore e piacere, come l'ira, la pietà, la paura e quante altre sono di questo genere.*

*Aristotele*

Come si evince dal passo citato, già Aristotele aveva parlato di emozioni affermando che queste potevano essere positive (piacere) o negative (dolore) e che proprio a causa di queste passioni l'uomo avrebbe potuto avere una capacità di giudizio offuscata. Sulla base degli studi effettuati dal filosofo è quindi possibile affermare che un'emozione corrisponde a un movimento spinto da una passione? La definizione non è ancora completa e potrebbe risultare poco chiara e convincente (Plamper J., 2012). Proprio per questo è necessario proseguire la "navigazione". Infatti, quasi contemporaneamente ad Aristotele, anche Platone ha svolto delle ricerche sulle emozioni e nello specifico le ha considerate come degli stati che nascono nei soggetti. A partire dalla tesi di Platone si potrebbe affermare che un'emozione corrisponde ad un movimento interno del soggetto preso in considerazione, ma anche questa definizione necessita di ulteriori sviluppi e chiarimenti.

Negli anni successivi ai due filosofi, le loro tesi sulle emozioni vennero ampiamente studiate, modificate e criticate fino ad arrivare al II secolo d.C. In questo secolo Galeno, un medico greco, analizzò il mondo delle emozioni legandolo alla teoria dei temperamenti. Galeno

afferma che i quattro umori ippocratici (sangue, bile gialla, bile nera e flegma) dovevano essere combinati con tratti caratteristici dei quattro elementi. Di seguito una tabella esplicativa (fig.1):

| | caldo<br>forte volontà | freddo<br>debole volontà |
|---|---|---|
| secco<br>emozioni forti | bile gialla<br>collerico:<br>irascibile e suscettibile | bile nera<br>melanconico:<br>triste e riflessivo |
| umido<br>emozioni deboli | Sangue<br>sanguigno:<br>allegro e attivo | flegma<br>flemmatico:<br>passivo e pigro |

*Fig.1. La teoria galenica dei temperamenti*

Secondo Galeno un'eccessiva tendenza verso uno dei quattro umori sarebbe sfociata in un particolare temperamento e, la cura doveva corrispondere ad un tipo di educazione morale lontana dai rimedi chimici tipici della medicina. Tornando all'obiettivo principale, ovvero quello di trovare la definizione di "emozione" è quindi possibile affermare che un'emozione corrisponde ad un movimento verso un particolare umore definito dalla teoria di Galeno? Ebbene questa definizione potrebbe essere corretta, ma risulta essere molto complessa e di difficile comprensione, e perciò è necessario proseguire il percorso alla ricerca di una definizione più corretta (Plamper J., 2012).

Durante gli anni del Medioevo la tematica delle emozioni è stata affrontata con maggior leggerezza e minor interesse rispetto all'antichità appena citata, ma comunque sono emerse teorie che hanno scritto la storia attuale delle emozioni dando un contribuito alla loro definizione. Durante i secoli del Medioevo risultano come più importanti gli studi svolti da Cartesio. Il filosofo ha studiato le emozioni con gli "occhiali" del fisico per poterle analizzare come tutti gli altri esseri viventi, e per spiegare che cosa sono le emozioni, ha utilizzato una rappresentazione concreta ovvero quella del dito di una persona che si avvicina al nostro occhio. Attraverso questa figura spiega che, quando l'occhio umano vede un dito avvicinarsi, la mente sa che questo dito appartiene ad un amico, ma il corpo risponde attivando un meccanismo di paura e di difesa portandoci a strizzare gli occhi per esempio. Dunque, studiando le teorie di Cartesio e sapendo che "emozione" deriva dal latino "movimento", si potrebbe affermare che un'emozione corrisponde al movimento del corpo in reazione ad un evento. La seguente

definizione risulta essere facilmente comprensibile e, forse, inizia ad avvicinarsi alla definizione che ancora oggi viene fornita quando si parla di emozioni. Naturalmente la strada da percorrere per arrivare alla definizione "finale" è ancora lunga ed articolata; quindi, è necessario proseguire nel cammino (Plamper J., 2012).

Sempre durante gli anni del Medioevo, un altro filosofo che si è occupato di emozioni è Hobbes. Quest'ultimo ha elaborato una tesi secondo la quale le emozioni corrispondono a dei moti esterni al corpo umano e sono collegate ad oggetti esterni. I moti, secondo Hobbes, avvengono in due diverse direzioni: verso un oggetto (desiderio) o da un oggetto (rifiuto). Secondo questa teoria chi non desidera un oggetto e nemmeno lo rifiuta, allora lo disprezza tenendo il proprio cuore lontano dai due moti. Inoltre, aggiunge Hobbes, le due direzioni generano delle emozioni come l'amore, la gioia e la tristezza, che combinandosi con altri fattori ne possono generare delle altre più complesse (Plamper J., 2012). In questo caso si comprende come Hobbes ponga parecchia attenzione sull'idea di movimento insita nella radice stessa della parola "emozione", ed una possibile definizione potrebbe essere la seguente: movimento verso un oggetto desiderato. Siamo sicuri che le emozioni siano strettamente collegate ad un oggetto materiale così come fa emergere il filosofo? La risposta è no, si sa bene che un'emozione o in questo un desiderio non sempre sono collegati al voler ottenere un oggetto materiale, proseguiamo quindi l'esplorazione per poter ampliare quest'ultima definizione.

Terminata l'era dei filosofi, verso la fine del 1800, iniziano a emergere sulla scena delle emozioni la psicologia e le neuroscienze che, riprendendo gli studi e le teorie precedenti, hanno fornito nuove definizioni e hanno dato una spiegazione maggiormente scientifica sulle emozioni e sulla loro formazione. Infatti, gli studi psicologici hanno dimostrato che le emozioni nascono in una specifica area del nostro cervello, ovvero l'amigdala. Quest'ultima corrisponde ad una piccola parte del nostro cervello a forma di "mandorla", ed è proprio in questa sede che avvengono tutti i processi neuronali. Questi processi generalmente sono messi in moto da un potenziale pericolo che l'uomo percepisce e fanno aumentare il tono muscolare e la frequenza cardiaca (attivazione del sistema neurovegetativo). Quanto descritto nelle righe precedenti non è altro che ciò che solitamente si identifica come la "paura" o il "terrore". È facilmente intuibile che questo tipo di spiegazione è decisamente più scientifica e verificabile rispetto alle precedenti di matrice filosofica e astratta. Proprio a partire da questa puntuale spiegazione su come si generano le emozioni è possibile ricavare una nuova definizione e affermare che un'emozione potrebbe corrispondere al movimento del corpo in riposta ad un evento specifico (negativo in questo caso). Questa definizione manca di un elemento, ovvero le emozioni positive, si parla di paura e terrore ma non di gioia e felicità ad esempio. Proprio sulla scia di

queste idee, nel 1844 William James, uno psicologo americano ha scritto l'articolo intitolato *What is an emotion?* in cui per la prima volta si tenta di trovare una definizione univoca e di matrice psicologica per la parola "emozione". Studiando ed analizzando l'articolo di James si scoprirà che lo studioso per la sua analisi ha preso in considerazione solo le emozioni che prevedono una specifica risposta o espressione del corpo (ovvero i sentimenti di piacere e dispiacere). James continua affermando che non tutte le emozioni comportano una risposta del nostro corpo, infatti scrive: «Certe combinazioni di suoni, di linee, di colori, sono piacevoli, e altri al contrario sviluppano una sensazione che non è sufficiente per accelerare il polso o il respiro o a sollecitare i movimenti del corpo e del viso» (James W., 1844, p.189). Sulla base delle seguenti considerazioni, lo psicologo elabora una definizione di emozioni per cui: i cambiamenti del corpo seguono in maniera diretta la percezione di un fatto eccitante e i nostri sentimenti legati ai cambiamenti del nostro corpo, così come si verificano, sono le emozioni. Per specificare meglio la sua definizione, James propone alcuni esempi e scrive che nell'immaginario comune se incontriamo un orso siamo spaventati e corriamo; se siamo insultati da un rivale siamo arrabbiati e lo colpiamo fisicamente; se perdiamo la nostra fortuna siamo dispiaciuti e piangiamo. Però, secondo lo psicologo, nella realtà dei fatti l'uomo è triste perché piange, arrabbiato perché ha colpito, spaventato perché trema e non piange, colpisce o trema perché è dispiaciuto, arrabbiato o spaventato. Perciò, è possibile affermare che secondo James un'emozione viene percepita solo alla fine di un processo che scaturisce nel nostro corpo. Per la prima volta lo psicologo ha definito le emozioni in termini operativi intendendole come la percezione dei cambiamenti viscerali (dentro di noi) a seguito di uno stimolo. Questa teoria sarà destinata ad influenzare in maniera permanente la psicologia delle emozioni e a contribuire in maniera significativa alla loro evoluzione.

Per concludere e per dare una definizione finale di emozioni che racchiuda tutte le precedenti è possibile affermare che «l'emozione può essere intesa come un allontanamento dal normale stato di quiete dell'organismo, cui si accompagna un impulso all'azione e alcune specifiche reazioni fisiologiche interne», queste reazioni prevedono una risposta «fisiologica, motivazionale, cognitiva, comunicativa, sempre accompagnata da una dimensione sia soggettiva sia sociale» (Camaioni L., Di Blasio P., 2002, pp. 185-186)

## 1.1. *Dove nascono le emozioni?*

Chiarita la difficoltà nel definire le emozioni e identificata una possibile definizione ampia ed esaustiva, è necessario trovare una risposta al secondo quesito posto ovvero *Dove nascono le emozioni?* per poter comprendere a livello scientifico e cognitivo che cosa accade nel nostro cervello quando proviamo un'emozione. A tal proposito, i principali studiosi che hanno contribuito alla formazione di teorie valide e accreditate dalla comunità scientifica attuale, sono stati James Papez e Paul McLean.

In primo luogo, è bene ricordare che l'anatomista statunitense James Papez fu il primo, negli anni '30 del Novecento, a studiare l'ipotesi secondo la quale esistono delle strutture cerebrali in grado di controllare il comportamento emozionale all'interno di un circuito soprannominato "circuito di Papez". Il circuito comprende tre aree principali del cervello: l'ippocampo, il talamo e il cingolo. Nello specifico il circuito inizia con l'ippocampo, poi passa all'interno del fornice e attraversa il tratto mammillotalamico. Successivamente arriva alle sinapsi del nucleo talamico, raggiunge il cingolo e ritorna all'ippocampo che chiude il circuito. In termini più semplici, attraverso questa teoria l'emozione viene studiata identificandola come un flusso di informazioni che viaggiano circolarmente all'interno di specifiche aree cerebrali. Questo importantissimo studio sulla nascita cerebrale delle emozioni venne ripreso e ampliato, nel 1995, da Paul McLean. Quest'ultimo cambiò il nome del circuito in "sistema limbico" e sosteneva che era necessario aggiungere un numero maggiore di aree cerebrali. Infatti, McLean, aggiunse al sistema imputato alle emozioni le seguenti aree: l'amigdala, il setto e la corteccia prefrontale. Secondo quest'ultimo l'uomo percepisce degli stimoli emotivi che provengono dall'esterno e che scaturiscono delle reazioni all'interno delle nostre viscere. Queste reazioni producono dei messaggi che vengono successivamente trasmessi al cervello dove, allo stesso tempo, si assimilano delle percezioni provenienti dal mondo esterno. In questa sede quindi i messaggi interni e quelli esterni si mescolano insieme dando vita a quella che viene definita un'esperienza emotiva. A partire dalla teoria di McLean è possibile affermare che, se le cellule dell'ippocampo vengono stimolate e attivate correttamente da elementi del mondo esterno e percepibile dall'uomo, possono generare il flusso delle emozioni.

Continuando è ancora importante ricordare che secondo quest'ultimo, all'interno delle diverse aree coinvolte nella formazione delle emozioni, si generano emozioni differenti. Per cui, per esempio, la corteccia prefrontale si associa alla rabbia, il cingolato alla tristezza e l'amigdala alla paura. Proprio a proposito dell'amigdala ricordiamo che, corrisponde ad una

piccola parte del nostro cervello a forma di "mandorla" situata in profondità del lobo temporale del nostro cervello. Proprio all'interno di questa sede avvengono i processi neuronali che generalmente sono messi in moto da un potenziale pericolo percepito dall'uomo. Il pericolo percepito fa si che il tono muscolare e la frequenza cardiaca aumentino in maniera graduale suscitando nel soggetto la "paura" o il "terrore".

Oltre agli studiosi già citati è bene sottolineare che altri hanno contribuito alla scrittura della storia delle emozioni, attraverso le loro tesi e teorie. A tal proposito, è possibile ripercorrere la storia delle emozioni ampliandola con le ricerche di alcuni scienziati come Darwin, Lange, LeDoux e Nussbaum.

In primo luogo, è doveroso citare Darwin, che nel 1872 pubblicò un libro intitolato *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*. Per scrivere il testo Darwin prese spunto da alcune considerazioni fatte negli anni precedenti, secondo le quali l'espressione delle emozioni derivava da una volontà di Dio che avrebbe donato ad ogni essere umano appositi muscoli per poter esprimere le emozioni. Naturalmente questa idea non convinse lo scienziato che decise di proseguire i suoi studi osservando l'uomo e il suo modo di esprimere le emozioni. Dalle sue osservazioni e comparazioni emerse che «l'analisi delle manifestazioni facciali, corporee, vocali e posturali dell'emozione suggerisce che l'espressione delle emozioni può essere spiegata sulla base di tre principi» (Caurana F., Viola M., 2022, p.27). I tre principi elaborati da Darwin sono:

- *Principio delle abitudini associate*: «alcune azioni complesse sono di utilità diretta o indiretta in determinati stati d'animo, per dar sollievo o gratificazione a certe sensazioni o desideri» (Darwin C., 1872, p.24). Questo primo principio ci fa comprendere che ogni emozione prevede una risposta, o meglio un'espressione, e questa consiste in un'azione in grado di soddisfarla;
- *Principio dell'antitesi*: alcune emozioni esistono posizionandosi ai poli opposti. Per esempio, quando siamo arrabbiati aggrediamo o litighiamo con qualcuno, ma allo stesso tempo uno dei due abbandonerà la competizione lasciandosi travolgere da un senso di sottomissione all'altro. In queste specifiche situazioni di opposizione, anche le espressioni avranno caratteristiche opposte;
- *Principio dell'azione diretta del sistema nervoso*: le espressioni derivano direttamente dal sistema nervoso che le costruisce in maniera totalmente indipendente dalla nostra volontà o da eventuali abitudini precedenti.

Dopo Darwin, altri studiosi si sono occupati di esplorare il mondo delle emozioni dando importanti contributi alla loro storia ed evoluzione, tra questi Carl Lange uno psicologo

americano della fine dell'Ottocento elaborò insieme a William James, già citato in precedenza, una teoria sulle emozioni denominata "teoria di James-Lange". I due studiosi hanno elaborato una tesi secondo la quale quando un soggetto percepisce uno stimolo, questo inizialmente viene riconosciuto dalla corteccia sensoriale che, successivamente spedisce le informazioni acquisite alla corteccia motoria attivando una risposta comportamentale. Solo alla fine di questo percorso si potrà provare l'emozione. Questa teoria si discosta dai precedenti modelli elaborati, i quali, al contrario, sosteneva che prima il soggetto percepisce la sensazione dell'emozione e solo successivamente elabora una risposta (Plamper J., 2012).

Per proseguire il racconto sulla storia delle emozioni è ancora importante citare Martha Nussbaum, filosofa statunitense che ancora oggi svolge ricerche contribuendo all'evoluzione della nostra specie. Quest'ultima durante i suoi studi si è occupata anche di emozioni e sostiene che «diversi fenomeni della nostra vita emotiva trovano spiegazione in una concezione che ha il suo antecedente nelle idee degli stoici greci» (Salerno V., 2021, p.103). Questa tesi elaborata dalla filosofa si discosta dalle precedenti, portando avanti l'idea che le emozioni non sono degli eventi incontrollabili e irrazionali, ma bensì sono formate da elementi cognitivi (Salerno V., 2021). La Nussbaum descrive le emozioni come dei "giudizi dei valore", e proprio in quanto tali contengono al loro interno una dimensione nuova e fino ad ora inesplorata: la valutazione. Per far comprendere meglio, la filosofa spiega che ognuno di noi attribuisce un valore alle persone o agli oggetti che riteniamo importanti operando una vera e propria valutazione in cui mettiamo sui "piatti delle bilancia" anche i nostri bisogni e le aspettative che nutriamo nei confronti di queste persone o oggetti. Una volta attribuito il valore il soggetto includerà nei suoi fini e nei suoi progetti di vita questi nuovi elementi. Inoltre, la Nussbaum fa emergere alcune nuove caratteristiche delle emozioni che, fino ad ora non sono state esplorate da nessun altro studioso: per prima cosa afferma che le emozioni vanno sempre considerate in relazione a qualcosa e hanno quindi un oggetto; successivamente fa emergere la caratteristica dell'intenzionalità secondo la quale l'oggetto stesso delle emozioni è intenzionale e emerge nel modo in cui il soggetto lo interpreta; aggiunge ancora che è importante che il soggetto possieda credenze, valori, convinzioni riguardo l'oggetto altrimenti non sarebbe possibile attivare una reazione emotiva; infine scrive che le emozioni sono legate a quella che lei definisce *eudaimonia*, ovvero il valore che il soggetto attribuisce all'oggetto (Nussbaum M., 2001).

Per concludere questo percorso sulla storia delle emozioni è doveroso citare un ultimo autore contemporaneo alla Nussbaum, ovvero Joseph LeDoux un neuroscienziato statunitense. Gli studi elaborati da quest'ultimo mettono in discussione la teoria del sistema limbico di McLean, elaborandone una nuova ritenuta valida ancora oggi dalla comunità scientifica. Nello

specifico LeDoux muove verso l'idea di McLean una critica in cui lo accusa di essere stato troppo vago, in quanto ritiene che nel cervello non esista un unico sistema imputato a tutte le emozioni, ma bensì ogni emozione passa attraverso un circuito specifico. Il neuroscienziato duranti i suoi studi concentra la sua attenzione sull'emozione della paura e sulle emozioni secondarie che ne derivano. A partire da alcuni esperimenti fatti sugli animali ha notato che quando si prova paura l'area del cervello che percepisce questa emozione è l'amigdala, mentre per le emozioni che derivano dalla paura come, ad esempio, l'ansia o il panico altre aree del cervello vengono attivate.

## 1.2. *Quali sono le emozioni?*

Le emozioni sono numerose e si distinguono tra di loro per caratteristiche specifiche a volte anche impercettibili. Generalmente le emozioni vengono suddivise in due grandi categorie: le emozioni primarie (o di base) e le emozioni secondarie (o complesse). Quando si parla di emozioni primarie si fa riferimento alla paura, alla tristezza, alla rabbia, al disgusto, alla felicità e alla sorpresa. Sono emozioni che vivono dentro di noi fin dalla nostra nascita e svolgono un ruolo specifico nel corso della nostra vita (Pellai A., 2018). Le emozioni secondarie invece, sono il frutto dalla combinazione di diverse emozioni primarie, ma si sviluppano in noi con la nostra crescita e il nostro sviluppo, non le possediamo già dalla nascita e hanno bisogno di essere stimolate e sostenute. Alcune emozioni secondarie sono per esempio la gelosia, l'allegria, l'invidia, la vergogna, l'ansia, la delusione o la nostalgia. Cerchiamo ora di analizzare in maniera più specifica le due categorie di emozioni.

Un importante studioso che ha elaborato questa teoria è stato Paul Ekman, psicologo statunitense in vita ancora oggi. Ekman elabora, negli anni '50 la teoria delle *basic emotions* (emozioni di base) in cui riconoscere paura, tristezza, rabbia, gioia, disgusto e sorpresa come emozioni innate e presenti in tutte le culture in maniera universale. Inoltre, lo psicologo sostiene che queste emozioni possiedono una caratteristica fondamentale per essere riconosciute, ovvero ad ognuna di esse corrisponde un'espressione facciale (fig.2) specifica e inconfondibile (*distinctive universal signs*) (Plamper J., 2012). Un esempio evidente di quanto affermato è rappresentato dall'emozione di disgusto: i bambini fin dai primi mesi di vita sono in grado di far capire alla mamma quando provano disgusto senza usare le parole. Per esempio, quando i bambini iniziano ad assaggiare nuove pietanze in genere avvicinano il cibo alla bocca e lo assaporano, ma se non piace lo sputano immediatamente e sul loro volto appare la caratteristica espressione associata al disgusto. Le emozioni primarie, oltre ad essere universali, innate e

associate a specifiche espressioni facciali, possiedono altre caratteristiche comuni: sono involontarie, hanno una durata breve, possiedono caratteristiche fisiologiche (si attivano in specifiche aree del cervello) e spesso sono associate a immagini o ricordi.

*Fig. 2 Espressioni facciali delle sei emozioni primarie* (fonte: Ekman P., *L'espressione delle emozioni è universale? Storia personale del dibattito*, in Darwin, *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, Bollati Boringhieri, 2012)

Per quanto riguarda le emozioni secondarie, si può affermare che fu lo stesso Ekman ad introdurre l'idea dell'esistenza di queste ultime. Infatti, nel 1992 iniziò a studiare e a prendere in considerazione il disprezzo, la vergogna, la colpa l'imbarazzo, il rispetto e la presunzione, identificandole come emozioni complesse e derivanti dalla combinazione delle emozioni primaria. Per esempio, secondo Ekman, la presunzione corrisponde alla combinazione di felicità e disprezzo (due emozioni primarie). Queste emozioni secondarie sono decisamente più articolate delle precedenti e soprattutto non sono innate, ma si sviluppano e crescono insieme a noi. In effetti, sarà molto raro vedere un bambino di pochi mesi dimostrare e provare invidia o delusione, ma potrebbe essere possibile vedere un bambino di cinque anni provare delusione piuttosto che gelosia nei confronti di un'altra persona.

### 1.3. *Chi prova emozioni?*

Per concludere la costruzione della "mappa" per la navigazione è importante rispondere ad un ultimo quesito: *Chi prova emozioni?* Per prima cosa risulta utile ricordare che ad oggi la

comunità scientifica è concorde nel riconoscere che il provare emozioni è un tratto tipico di tutti gli esseri umani, ma a lungo si è dibattuto su questo punto. Infatti, già a partire dai tempi di Aristotele si credeva che non tutti gli esseri umani potessero avere delle emozioni e per farle emergere si credeva fosse necessaria un'educazione specifica legata ai sentimenti. A tal proposito, attualmente si possono prendere in considerazione entrambi i pensieri fondendoli in uno solo: tutti gli esseri umani possiedono delle emozioni e queste possono emergere in ognuno di noi in maniera più o meno significativa, ma una cosa è certa tutti hanno bisogno di essere stimolati e adeguatamente educati al riconoscimento, alla verbalizzazione e all'interiorizzazione delle proprie emozioni. Per far ciò è necessario che si inizi un percorso adeguato di educazione alle emozioni sin dai primi anni di vita del bambino, perché i bambini hanno bisogno di vivere in ambienti che li sostengano e che allo stesso tempo li stimolino verso la scoperta di loro stessi. Inoltre, la lettura rappresenta un importante e un potente mezzo per aiutare i bambini a leggere le emozioni e a parlare di emozioni attraverso le letture svolte. Infatti, se i bambini vengono coinvolti in esperienze di lettura "profonde" è possibile che questi possano creare un legame tra il loro vissuto emotivo e ciò che leggono nei libri o nei racconti. Naturalmente i bambini, in quanto essere umani, provano delle emozioni, ma non sempre sono in grado di riconoscerle, verbalizzarle, identificarle con un nome specifico e comprenderle. In effetti, se si prova a chiedere a un bambino il perché è arrabbiato, questo non è sempre in grado di trovare una spiegazione. O ancora quando si nota un bambino assorto nei suoi pensieri o isolato e gli si chiede che cos'ha non è detto che questo sia capace di spiegacelo. È quindi necessario spiegare come i bambini percepiscono le loro emozioni, in modo tale che l'adulto possa essere in grado di stimolarli e sostenerli in maniera adeguata, contribuendo alla loro crescita emotiva, a seconda della loro età e del loro livello di sviluppo cognitivo e/o emotivo.

È dunque importante ricordare che quando si provano delle emozioni le si percepiscono in maniera diversa a seconda dell'età, del contesto in cui ci si trova o delle persone da cui si è circondati e, non sempre, si riesce a percepirle nella maniera corretta. Anche in questa occasione emerge la complessità insita nell'universo delle emozioni e immaginare che un bambino, fin dalla prima infanzia possa percepire le proprie emozioni o quelle altrui potrebbe sembrare quasi impossibile. Fortunatamente non è così e recentemente le ricerche svolte in questo ambito sono state numerose. A tal proposito, negli ultimi vent'anni diversi studiosi e psicologi hanno approfondito questa tematica e, dalle ricerche effettuate da Pons, Harris e de Rosnay (2004) è emerso che per la comprensione delle emozioni è necessario prendere in considerazione nove diverse componenti (Albanese O., Molina P., 2008).

## 2. Le diverse dimensioni che concorrono alla comprensione delle emozioni

Proprio a proposito di percezione delle emozioni è importante ricordare che il processo di percezione è complesso e articolato, ma soprattutto influenzato di numerosi elementi che ne determinano la riuscita.

La prima dimensione da prendere in considerazione è quella della "comprensione". I processi di comprensione vengono generalmente identificati come prioritari in quanto, pensando al proprio stato emotivo la prima azione che si cerca di fare è quella di provare a comprenderlo: si individuano le emozioni che ci stanno colpendo e possibili modalità per affrontarle. Ma che cosa significa comprendere un'emozione? Per dare una definizione precisa di questa azione è possibile affermare che il comprendere le emozioni corrisponde ad una conoscenza cosciente dei processi emotivi propri e altrui (Southam-Gerow M., Kendall P.C, 2002), ma come si fa a capire quando un bambino possiede questa "conoscenza cosciente"? Come fa un bambino a diventare cosciente delle proprie emozioni? Quando un bambino inizia a comprendere le sue emozioni?

Per poter rispondere alle seguenti domande per prima cosa è importante affermare che tra i due e i tre anni i bambini iniziano a parlare delle loro emozioni, sono capaci di dire ciò che provano in una situazione del presente, possono rievocare sensazioni legate al passato e iniziano a immaginare possibili emozioni legate ad eventi e situazioni future. Questo raccontare le proprie sensazioni o emozioni è strettamente correlato alla nascita e allo sviluppo del linguaggio. Infatti, i bambini attorno agli otto mesi attraversano la fase della lallazione, in cui ripetono sillabe e suoni; al compimento del primo anno di vita i iniziano a ripetere parole e a comprendere brevi e semplici frasi; solo tra i due e i tre anni si verifica un amento significativo del vocabolario conosciuto e compreso dai bambini, le frasi diventano sempre più articolate e complesse e i piccoli iniziano a parlare di ciò che sentono. Naturalmente la questione della compressione non è solo legata allo sviluppo del linguaggio, ma è un concetto molto più ampio e complesso in cui entrano in gioco diversi elementi.

A tal proposito è utile ricordare che, come già era emerso dagli studi di Darwin, l'essere umano è in grado di capire gli stati mentali altrui osservando le espressioni del volto. Inoltre, le emozioni di base sono sempre correlate da un repertorio di espressioni facciali universali e facilmente riconoscibili che ci permettono di identificare un'emozione come "gioia" o "rabbia" (fig.3). A differenza di quanto si possa pensare, anche i bambini riescono a riconoscere le espressioni del volto già a partire dai due anni, ma vista la loro giovane età, fino ai cinque anni

svilupperanno l'abilità di riconoscimento solo in relazione alle emozioni di base positive. Questo accade perché i bambini durante la prima infanzia, quando raccolgono dei segnali percettivi focalizzano la loro attenzione sulla zona della bocca, fortemente correlata all'emozione della gioia o della felicità. Solo dopo i cinque anni inizieranno a spostare la loro attenzione anche verso i segnali provenienti dalla zona oculare e saranno quindi in grado di riconoscere e discriminare anche le emozioni negative come la tristezza (Cunningham J.G., Odom R.D., 1986). Riassumendo, i bambini iniziano a comprendere le loro emozioni a partire dai due anni, età in cui il linguaggio verbale si fa sempre più forte e ampio. Inoltre, i bambini, in quanto abili osservatori, sono in grado di riconoscere molto velocemente le emozioni percependo le espressioni del volto generalmente correlare alle emozioni di base.

| Emozione | Parte superiore | Parte inferiore |
|---|---|---|
| Disgusto | Si abbassano le sopracciglia e si spinge verso il basso la palpebra superiore | Si solleva il labbro superiore, mentre quello inferiore si abbassa premendo su quello superiore; si arriccia il naso e si sollevano le guance |
| Felicità | Si spingono le guance verso l'alto attraverso un movimento della bocca, si formano così delle rughe sotto gli occhi che a loro volta possono stringersi | Si tirano indietro e si sollevano leggermente gli angoli della bocca; le labbra si uniscono in un sorriso scoprendo leggermente i denti |
| Tristezza | Si sollevano e si avvicinano le sopracciglia; si solleva l'angolo interno delle palpebre | Si piegano verso il basso gli angoli della bocca |
| Paura | Si sollevano e si avvicinano le sopracciglia, sulla parte centrale della fronte si concentrano delle rughe; si solleva la palpebra superiore e si contrae quella inferiore | Si apre la bocca e si tendono leggermente le labbra |
| Rabbia | Si abbassano le sopracciglia avvicinandole; si tende la palpebra superiore verso il | Si serrano le labbra oppure possono restare tese e aperte |

| | | |
|---|---|---|
| | basso; lo sguardo rimane fisso e gli occhi sono sporgenti | |
| Sorpresa | Si incurvano e si rialzano le sopracciglia; sulla fronte si formano delle rughe orizzontali; le palpebre rimangono aperte | Si abbassa la mascella, si dischiudono le labbra e i denti senza tendere la bocca |

*Fig.3 Tabella riassuntiva dei tratti caratteristici delle espressioni facciali* (fonte: Ekman & Friesen, 2007 in- Levante A. *La comprensione e la produzione delle emozioni di base: un confronto tra bambini a sviluppo tipico e bambini con Disturbo dello Spettro dell'Autismo*, 2019).

La seconda dimensione che entra in gioco quando si parla di come i bambini, o più in generale gli individui, percepiscono le emozioni è quella definita come le "cause esterne" (Albanese O., Molina P., 2008). Con il termine "cause esterne" si fa riferimento a tutte quelle situazioni ed eventi esterni alla persona, ma che ne possono influenzare le emozioni. Per poter comprendere fino in fondo un'emozioni è quindi importante saperne identificare la causa. I bambini tra i tre e i quattro anni iniziano a comprendere che esistono dei fattori esterni in grado di influenzare le loro emozioni o quelle degli altri. Per esempio, essi possono immaginare che il loro amico sarà triste se dovesse perdere il suo giocattolo preferito, o ancora sono capaci di anticipare la felicità di un compagno nel ricevere una bella sorpresa (Hughes C, Dunn J., 1998). Inoltre, così come avviene per il riconoscimento delle espressioni del volto, anche in questo caso i bambini riescono ad individuare prima le cause esterne delle emozioni positive e successivamente di quelle negative. Questo accade perché essi, in genere, vivono maggiormente eventi di gioia e felicità, mentre la paura è un'emozione che non si sperimenta quotidianamente e di conseguenza i bambini molto piccoli hanno scarsa familiarità con quest'ultima.

Per continuare, è fondamentale prendere in analisi altre due componenti che ci permettono di comprendere come i bambini percepiscono le emozioni: i desideri e le credenze (Albanese O., Molina P., 2008). Partendo dalla prima, si potrebbe provare ad immaginare la seguente situazione: siamo allo stadio e all'interno vi troviamo persone tifose della squadra "A" e persone tifose della squadra "B", i tifosi di entrambe le squadre desiderano che la propria vinca. Termina il *match* e la squadra vincente è la "B", naturalmente tutti i tifosi esulteranno e saranno felici. Al contrario i sostenitori della squadra "A" risulteranno tristi e delusi per la sconfitta subita. Le persone della squadra "B" in questo caso saranno in grado di riconoscere

che la tristezza degli avversi è dovuta alla sconfitta e non a causa interne o personali di ciascun soggetto. Questo esempio permette di capire come gli individui siano in grado di comprendere che due o più persone, inserite nella stessa situazione, possono provare emozioni diverse e contrastanti a seconda del desiderio che li muove. Questo processo potrebbe sembrare difficile da comprendere per un bambino, ma in realtà non è così. Infatti, già a partire dai quattro anni essi sono in grado di individuare il desiderio che ha suscitato una specifica emozione in loro o in un altro soggetto. Inoltre, i bambini sono in grado di comprendere gli stati mentali altrui attraverso l'uso dell'immaginazione o meglio, di quella che viene definita "comprensione immaginativa" (Harris P., 1991). Infatti, l'immaginazione risulta essere una componente fondamentale per la comprensione delle emozioni: il bambino ha la possibilità di addentrarsi dentro realtà possibili o immaginarie appartenenti a sé stesso o ad altri, ma restando nella realtà concreta nella quale vive. Riassumendo quanto detto è possibile affermare che i bambini sono consapevoli dei loro stati mentali e possono proiettarli sugli altri attivando l'immaginazione. Per continuare è ancora importante aggiungere che la combinazione di desideri e immaginazione aiutano il bambino a produrre emozioni definite "simulate" (Harris P., 1991).

La quarta dimensione da analizzare è quella delle "credenze" (Albanese O., Molina P., 2008). Infatti, ogni individuo ha delle credenze e dei valori che dipendono dal contesto socioculturale nel quale vive e che, vere o false che siano, gli permettono di dare un senso alle proprie azioni e al proprio vissuto. A tal proposito, nel 1978 David Premack e Guy Woodruff, due psicologi americani, elaborarono la teoria della mente (*TOM - Theory of Mind*). Quest'ultima corrisponde alla capacità di attribuire stati mentali, tra cui credenze, desideri, emozioni, conoscenze e intenzioni, a sé e agli altri e alla capacità di comprendere che gli altri possiedono stati mentali diversi dai propri. Anche i bambini sviluppano questa capacità e, a partire dai cinque e i sei anni, capiscono che le credenze di una persona ne possono influenza le emozioni. Infatti, essi «spiegano il comportamento di altre persone e dei personaggi che inventano nei giochi di finzione richiamandosi alle credenze e ai desideri di questi ultimi» (Harris P., 1991, p.86).

Per continuare, è necessario aggiungere un'ulteriore dimensione a quelle sopracitate, ovvero quella del "ricordo" (Albanese O., Molina P., 2008), strettamente correlata al mondo delle emozioni. Effettivamente, tutti possiedono dei ricordi che scaturiscono delle emozioni positive, negative o in contrasto tra loro. Le emozioni legate ai ricordi, così come i ricordi stessi, con il tempo tendono ad attenuarsi e la sensazione che si scaturisce nei soggetti è meno vivida. Anche i bambini, fra i tre e i sei anni iniziano a percepire la stretta relazione che intercorre tra ricordo ed emozioni e comprendono facilmente come l'intensità dell'emozione decresce con il

passare del tempo. Ad esempio, quando un bambino perde il suo giocatolo preferito per un periodo sarà triste e si dispererà ripesando all'evento, ma con il passare dei giorni la sensazione di tristezza lasciata dalla "perdita" svanirà. La stessa cosa accade per i ricordi "felici": di solito la sensazione di gioia, allegria o felicità lasciata da un evento positivo è molto forte quando il ricordo è ancora "caldo" (vicino nel tempo), ma man mano che ci si allontana da esso le sensazioni lasciate diventano anch'esse un ricordo stesso per cui ne ricorderemo la positività ma dimenticheremo, o proveremo in modo meno forte, le sensazioni che il nostro corpo ha provato.

Un'altra dimensione che contribuisce ad avvicinare i soggetti alla comprensione degli stati emotivi, è quella della "regolazione" (Albanese O., Molina P., 2008). Quando si parala di regolazione si fa riferimento alla complessa azione di controllo che i soggetti esercitano sulle proprie emozioni. È possibile definire questa azione come "complessa" in quanto non sempre siamo in grado di tenere a bada le nostre emozioni oppure non abbiamo gli strumenti necessari per farlo. Per esempio, sarà capitato a tutti di piangere in situazioni poco opportune o di ridere in situazioni dove non era richiesto. Il controllo è un comportamento che i bambini acquisiscono in maniera graduale durante il loro sviluppo e la loro crescita. Infatti, i più piccoli non sono in grado di controllare le loro emozioni e di regolarle a seconda della situazione in cui si trovano e non è insolito vedere un bambino piangere e disperarsi perché magari è semplicemente terminato il cartone animato che stava guardando in televisione. Solo verso gli otto anni, i bambini iniziano ad apprendere che esistono strategie comportamentali e psicologiche che li possono aiutare nella regolazione delle loro emozioni. In primo luogo, è importante ricordare che i bambini comprendano che esiste la possibilità di modificare l'esibizione dell'emozione rispetto all'esperienza emotiva stessa (Harris P., 1991). A tal proposito Harris e collaboratori hanno svolto delle ricerche sui bambini di sei, undici e quindici anni dalle quali è emerso che fin da piccoli i bambini possono distinguere i segni emotivi esteriori dall'emozione. A partire dai sei anni i bambini possono operare questa distinzione, ma non sono ancora in grado di controllare l'esperienza emotiva. Solo dopo i sei anni i bambini iniziano ad attivare delle strategie per fare in modo che la situazione risulti più gradevole, modificando ad esempio gli antecedenti situazionali (Harris P., 1991). Crescendo i bambini perfezionano questa tecnica andando a lavorare sulle cause dell'emozione scaturita. Solo verso gli undici anni i bambini comprendono che allontanando i pensieri legati agli eventi che hanno generato l'emozione, questa diminuisce di intensità.

La settima dimensione importante per comprendere come i bambini percepiscono le emozioni è l'"occultamento" dell'emozione stessa (Albanese O., Molina P., 2008). Diversi studi

condotti su popoli e tribù aborigene (Howell,1981) e filippine (Rosaldo,1974) hanno dimostrato come esistano delle regole per quanto riguarda l'esibizione delle emozioni, che variano a seconda della cultura. Per esempio, nelle comunità del popolo Chewong è proibito mostrare gioia o dolore durante eventi come le nascite, i matrimoni o la morte. E ancora le popolazioni filippine Ilongot definiscono la rabbia come una forza potente e improvvisa che si innesca nei giovani a seguito anche di insulti lievi, ma che può indurre all'assassinio come vero e proprio mezzo di espressione emozionale (Harris P., 1991). Come emerge da queste ricerche svolte sul campo, alcune culture incoraggiano l'occultamento di determinate emozioni mentre altre ne sostengono l'esibizione. Queste differenze culturali hanno naturalmente delle ripercussioni sui membri delle culture stesse. Infatti, si pensa che in questo modo non solo vengano alterate le esibizioni esterne delle emozioni, ma anche gli stati emotivi interni e personali di ciascun individuo. Questo processo e le regole che vi sono collegate non sono semplici da comprendere per i bambini, ma crescendo e sviluppando una maggiore consapevolezza delle proprie emozioni saranno sempre più capaci di controllarle e regolarle in maniera autonoma. Effettivamente spesso capita di osservare bambini molto piccoli, di due o tre anni, piangere o ridere in situazioni dove non è richiesto farlo perché non sono capaci di controllare l'emozione. Allo stesso modo, osservando bambini di sei anni vedremo che proveranno a trattenere le lacrime per non mostrare ai propri compagni l'emozione provata in quella specifica situazione, per vergogna, imbarazzo o perché non sanno come gestire l'emozione stessa. A questo punto ci si potrebbe chiedere a che età i bambini mostrano consapevolezza per la comprensione delle regole di esibizione delle loro emozioni? La risposta è la seguente: i bambini comprendono le regole di esibizione delle emozioni tra i sei e sette anni (Harris P., 1991). Solo a questa età i bambini iniziano a comprendere che le espressioni del loro viso possono avere un impatto su chi li osserva e in maniera naturale provano a sostituire l'espressione con una neutrale o positiva. Inoltre, associano questo meccanismo a delle regole di cortesia che vengo loro impartite, come ad esempio ringraziare e sorridere quando si riceve un regalo anche se questo non è di nostro gradimento. Per poter attivare questi meccanismi è necessario lavorare in maniera simultanea su due diversi livelli: per prima cosa bisogna considerare lo stato reale della vicenda, poi ciò che appare all'osservatore (Harris P., 1991). Solo analizzando questi due diversi punti di vista i bambini possono comprendere la relazione che intercorre tra di essi e le regole di esibizione delle emozioni. Come si può comprendere questi meccanismi sono complessi e i bambini piccoli non hanno la consapevolezza di poter rivelare emozioni e sentimenti attraverso le espressioni del loro volto, così come non sanno che possono mostrare un'emozione "falsa" ingannando il proprio interlocutore. I bambini sotto i sei anni non hanno ancora sviluppato una

capacità do controllo consapevole delle loro emozioni dettata dalla comprensione della situazione in cui si trovano e dalle regole di esibizione poste in essere dalla propria cultura.

L'ottavo elemento che contribuisce a spiegare in che modo i bambini percepiscono le emozioni, sono le emozioni miste. Quando si sta per affrontare una situazione nuova i sentimenti che si provano non sono ben definiti: si può essere felici ed eccitati, ma al tempo stesso spaventati, agitati e preoccupati. Queste emozioni ambivalenti sono inevitabili nel corso della nostra vita già a partire dalla prima infanzia. Infatti, i bambini di un anno provano sentimenti misti, ma impareranno a riconoscerle in maniera consapevole solo tra i sei e gli otto anni (Harris P., 1991). Proprio per questo motivo è importante educarli anche a questo tipo di emozioni, in questo modo sapranno come affrontarle quando emergeranno. In questo campo sono stati svolti studi che hanno contribuito alla nascita di teorie accreditate ancora oggi. Il primo è stato svolto da Mary Ainsworth (1978) attraverso l'osservazione di bambini di un anno che sperimentavano brevi momenti di separazione dalla propria mamma. Dopo la separazione, solo una piccola parte dei bambini ha mostrato apertamente sentimenti ambivalenti nei confronti della mamma. Al momento del riavvicinamento alla madre tutti i bambini si muovevano verso di lei, ma una parte di essi era restio quando la mamma cercava di avvicinarsi a loro. Un altro studio è stato svolto da Judy Dunn nel 1984 sul rapporto tra fratelli e sorelle. Nello specifico la ricercatrice ha dimostrato come i rapporti tra fratelli e sorelle maggiori o minori spesso si muovono tra momenti di tenerezza e momenti di ostilità. Osservando i bambini ha notato come molto velocemente i loro sentimenti nei confronti dei fratelli cambiano: la dolcezza di una sorellina che accarezza il suo fratellino si trasforma velocemente in un sentimento negativo nei confronti dello stesso fratello (Dunn J., 2012). A partire da queste considerazioni si potrebbe pensare che i bambini automatizzino determinati comportamenti che li portano ad associare la stessa situazione o persona a sentimenti sia negativi che positivi, ma non è così. Infatti, i bambini «dicotomizzano le situazioni che provocano sentimenti positivi quelle che causano sentimenti negativi» (Harris P., 1991, p.119). Naturalmente questo tipo di processo è molto complesso e i bambini prima degli otto anni non sono in grado di distinguere emozioni positive e negative all'interno della stessa situazione. Susan Harter, una psicologa americana, ha elaborato una tesi secondo la quale il processo evolutivo che porta i bambini al riconoscimento delle emozioni ambivalenti è articolato in diverse fasi: i bambini tra i tre e i sei anni non sono capaci di concepire che la stessa situazione possa provocare emozioni diverse; tra i sei e gli otto anni iniziano a descrivere situazione che possono provocare emozioni simultanee; intorno ai dieci anni i bambini producono esempi in cui descrivono situazioni che coinvolgono eventi diversi ma simultanei; verso gli undici anni sono in grado di riconoscere in

maniera consapevole che una singola situazione possa provocare emozioni miste (Harris P., 1991). È ancora importante ricordare che quando si parla di emozioni miste è necessario tenere conto di un elemento fondamentale: la valutazione del bambino nei confronti della situazione in cui si trova. La valutazione fa si che nel bambino emergano situazioni positive, negative o entrambe le precedenti. Solo dopo aver valutato la situazione e fatto emergere l'emozione il bambino cerca di darsi una spiegazione e di individuare in maniera specifica quali sono le emozioni coinvolte. Riassumendo potremmo quindi affermare che nella mente del bambino, i processi che si attivano davanti alle emozioni miste sono due: per prima cosa viene valutato l'evento prendendo in considerazione tutte le emozioni che prova e sperimenta, successivamente prova a verbalizzare quanto sperimentato e a concettualizzare l'esistenza di emozioni miste.

Per concludere, l'ultima componente coinvolta nella percezione delle emozioni nei bambini corrisponde alla "morale" (Albanese O., Molina P., 2008). I bambini, infatti, attorno agli otto anni sono in grado di comprendere che le loro azioni causano delle reazioni emotive nelle persone che li circondano. È importante ricordare che i bambini più piccoli, tra i quattro e i cinque anni, percepiscono le altre persone come agenti che hanno scopi specifici da perseguire e che sono felici o tristi a seconda del raggiungimento dei loro obiettivi. I bambini più grandi invece sono in grado di comprendere che la vita emotiva degli altri è influenzata dalle conseguenze delle proprie azioni e iniziano a mostrare più consapevolezza verso le emozioni che potrebbero emergere (Harris P., 1991). Attraverso queste considerazioni i bambini vengono introdotti verso il tema della "responsabilità personale e delle norme". I bambini iniziano a comprendere di avere una responsabilità sulle emozioni degli altri, in maniera graduale durante il loro sviluppo e la loro crescita. Anche in questo caso il bambino mette in atto due processi che lo porta ad acquisire il senso di responsabilità: per prima cosa valuta la situazione in cui la persona si trova nei termini dei risultati ottenuti per comprendere se si tratta di un risultato auspicabile o meno, poi analizza le cause per capire il perché si è ottenuto un determinato risultato. Infine, a seconda dell'analisi svolta e delle risposte che il bambino si da potrà decidere se l'emozione provata è adeguata o meno. Per proseguire è importante affermare che quando si affronta la tematica del senso morale e delle responsabilità, le emozioni coinvolte non sono quelle di base ma piuttosto quelle complesse come la colpa, l'orgoglio o la vergogna. Queste emozioni secondarie «vengono esperite nel caso in cui si verifichi un risultato desiderato o indesiderato e quando la persona sente di esserne responsabile, oppure pensa che avrebbe potuto impedirlo» (Harris P., 1991, p.95). Un altro punto fondamentale riguardante la tematica delle emozioni complesse in relazione alla responsabilità è quella delle norme. Infatti, i bambini

prima degli otto anni non riescono a comprendere che alcune azioni non sono conformi alle norme morali che la società e la cultura impongono. A conferma di ciò, studi svolti in ambito psicologico (Gertrud Nunner-Winkler e Beate Sodian, 1988), hanno dimostrato che bambini di quattro anni riconoscono che una persona che ruba si sente felice nonostante l'azione negativa, mentre bambini più grandi affermano che in seguito ad azioni cattive le persone si sentono tristi o cattive. Per i bambini più piccoli è complesso riconoscere delle azioni non conformi alle norme in quanto non percepiscono la rilevanza delle norme stesse e della responsabilità personale. I bambini potrebbero essere consapevoli del fatto che chi "non rispetta le regole" fa qualcosa di sbagliato, ma allo stesso tempo sono convinti che i trasgressori otterranno ciò che vogliono, di conseguenza non riusciranno a far emergere l'importanza della responsabilità personale.

## 3. L'intelligenza emotiva

Tutte le dimensioni esplorate sono necessarie e fondamentali per la formazione e la creazione del sistema emotivo-affettivo degli individui coinvolti nella lettura, ma allo stesso tempo contribuiscono alla nascita e allo sviluppo di quella che viene definita "intelligenza emotiva".

Si è iniziato a studiare il concetto di intelligenza emotiva nel 1990 quando gli studiosi Salovey e Mayer ne diedero, all'interno di un articolo, la prima definizione: «l'abilità di controllare i sentimenti e le emozioni proprie e degli altri di distinguerle tra di loro e di usare tali informazioni per guidare i propri pensieri e le proprie azioni» (Mayer J.D., Salovey P., 1995, p.197). I due studiosi divisero inoltre l'intelligenza emotiva in quattro livelli: 1) percepire ed esprimere le emozioni; 2) usare le emozioni per facilitare il pensiero; 3) capire le emozioni; 4) gestire le emozioni. Questi livelli individuati non ricordano forse le nove componenti esposte in precedenza? Ebbene si potrebbe quindi affermare che attraverso la percezione delle emozioni i bambini lavorano sullo sviluppo e sul miglioramento della loro intelligenza emotiva che, naturalmente, ha bisogno di essere stimolata, sostenuta e tenuta attiva per evitare di cadere in uno stato di "stallo" che ne impedirebbe l'evoluzione. Negli anni a seguire gli studi di Salovery e Mayer, un altro importante studioso ha ripreso il concetto di intelligenza emotiva. Nello specifico, nel 1996 Goleman riprendendo le teorie precedenti ne elabora una nuova dalla quale emerge che l'intelligenza emotiva corrisponde alla capacità di motivare sé stessi; alla capacità di fissarsi e perseguire un obiettivo; nella capacità di controllo degli impulsi; nella capacità di controllare i propri stati d'animo (Goleman D, 2011). Goleman prosegue i suoi studi spiegando

che il cervello umano è dotato di due menti distinte: la mente razionale, che pensa, e la mente emotiva, che sente. Queste due menti non sono da considerarsi come separate e indipendenti l'una dall'altra, ma bensì come due elementi che interagiscono tra loro contribuendo alla costruzione della nostra vita mentale (Goleman D., 2011). Inoltre, specifica ancora che la parola "intelligenza" potrebbe trarci in inganno facendoci pensare che le emozioni debbano essere associate ad un Quoziente Intellettivo, ma in realtà non è così. In effetti, spiega che soggetti con un quoziente intellettivo elevato potrebbero avere una scarsa intelligenza emotiva in quanto incapaci di controllare impulsi, emozioni e stati d'animo, mentre al contrario un soggetto con un QI basso potrebbe avere un'elevata intelligenza emotiva. È bene specificare che QI e intelligenza emotiva sono due elementi indipendenti e privi di relazioni dirette.

Per proseguire bisogna ricordare che l'intelligenza emotiva non è innata, ma si sviluppa nel tempo attraverso le esperienze che facciamo, le persone e i contesti che frequentiamo e la nostra identità personale. Inoltre, per diventare intelligenti a livello emotivo è importante da una parte avere la capacità di riconoscere, identificare, verbalizzare e analizzare le proprie emozioni, dall'altra è importante saperle controllare e regolare. Anche in questa sede vediamo come nuovamente ricorrano alcune delle nove componenti in precedenza.

Appare quindi evidente come emerga la necessità di insegnarne ai bambini come diventare competenti in materia di emozioni e come aiutarli a sviluppare la loro intelligenza emotiva. Infatti, «nella scuola primaria è importante sviluppare progetti e utilizzare strumenti educativi che aiutino gli studenti a conoscere sé stessi, a imparare ad ascoltare e ad ascoltarsi. […] L'educazione alle emozioni costituisce per ogni docente un obiettivo prioritario da tenere in considerazione all'interno della pianificazione di strategie e obiettivi di programmazione, in quanto rappresenta un fondamentale fattore di protezione orientato allo sviluppo del benessere individuale e di gruppo» (Santoro, A., Pellai A., 2010, p.121).

L'intelligenza emotiva è un importante elemento su cui lavorare fin dalla prima infanzia in quanto contiene al suo interno un forte legame con l'empatia. Infatti, la capacità di essere ematici rappresenta un presupposto di base per lo sviluppo dell'intelligenza emotiva (D'alessio C., 2021). Per spiegare meglio il legame esistente tra i due elementi è possibile affermare che i soggetti capaci di riconoscere i propri sentimenti, governare le proprie emozioni, riconoscere gli stati affettivo-emotivi degli altri, possono essere definiti come soggetti emotivamente competenti. Naturalmente, questo processo è complesso soprattutto per i bambini molto piccoli, ma lo psicologo statunitense Albert Ellis, negli anni 80' del Novecento, ha ideato un modello che permetta di educare i bambini sotto questo punto di vista. Il modello è chiamato Educazione Razionale Emotiva (ERE) e si fonda sull'idea che le proprie conoscenze emotive possano

trasmettere benessere ad altri individui. Per fare ciò è necessario <<potenziare i tratti della personalità che creano equilibrio nelle relazioni emotive, sviluppando capacità e strumenti per modificare le proprie reazioni emotive spiacevoli, rendendole più adatte e funzionali>> (D'alessio C., 2021). Gli obiettivi dell'educazione emotiva riguardano lo sviluppo del vocabolario emotivo, la capacità di riconoscere le emozioni utili e quelle dannose, la consapevolezza di poter dialogare con sé stessi riguardo le emozioni, la capacità di corretta identificazione delle emozioni (D'alessio C., 2021). Naturalmente, vista la complessità del modello è necessario l'intervento costante dell'adulto che a sua volta dovrà essere adeguatamente preparato e dovrà essere in grado di padroneggiare le proprie emozioni.

# Capitolo 3
# Educare alla lettura: aspetti metodologici

Le Indicazioni Nazionali sottolineano l'importanza di proporre attività di lettura che lavorino parallelamente sia sulla linea della comprensione, sia su quella emotiva e del piacere. Infatti, all'interno del documento si legge:

«*La consuetudine con i libri pone le basi per una pratica di lettura come attività autonoma e personale che duri per tutta la vita. Per questo occorre assicurare le condizioni (biblioteche scolastiche, accesso ai libri, itinerari di ricerca, uso costante sia dei libri che dei nuovi media, ecc.) da cui sorgono bisogni e gusto di esplorazione dei testi scritti. La lettura connessa con lo studio e l'apprendimento e la lettura più spontanea, legata ad aspetti estetici o emotivi, vanno parimenti praticate in quanto rispondono a bisogni presenti nella persona. In questa prospettiva, ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell'incontro con il testo letterario e il gusto intellettuale della ricerca di risposte a domande di senso, come premessa ad una prima educazione letteraria […]*»

*Indicazioni Nazionali per il Curriculo, Miur, 2012*

A partire da queste considerazioni, ci si potrebbe domandare come è possibile utilizzare l'attività di lettura a scuola in modo tale che questa risulti funzionale sia all'apprendimento che alla formazione della persona e della sua identità, facendo comunicare lettura emotiva e lettura cognitiva. Riguardo questa tematica sono molti gli studi e le ricerche che si sono svolte, ma in queste sede verranno prese in considerazione due teorie di autori diversi, ma complementari tra di loro. A partire dagli studi dei due ricercatori, quali Aidan Chambers e la docente universitaria italiana Silvia Blezza Picherle, è emerso che per proporre delle attività di lettura in maniera corretta è necessario stabilire un setting, procurarsi i materiali necessari, fondare le proprie scelte su criteri ben precisi e predisporre un'adeguata conduzione delle attività, anche in laboratori appositamente progettati per la proposta di attività dedicate.

## 1. Una letteratura in crisi

Al giorno d'oggi, è possibile affermare che i libri, la lettura, la letteratura per l'infanzia e la loro promozione hanno subito una grande evoluzione e soprattutto vengono considerate come importanti elementi per la crescita e la formazione del bambino, dei giovani e dello studente in generale. Sfortunatamente però quello della letteratura è un settore in crisi; le attività e le proposte fatte in materia di lettura sono diventate sempre più ripetitive e stereotipate portando la l1qetteratura per l'infanzia in uno stato di crisi molto fragile e delicato. Gli elementi principali che hanno scaturito questa crisi sono tre: la conoscenza degli insegnanti nei confronti

della letteratura; l'economia e le proposte presenti sul mercato; le attività di promozione e animazione alla lettura.

Per quanto riguarda il primo punto, ovvero la conoscenza degli insegnanti nei confronti della letteratura, è importante partire dai risultati ottenuti da un'indagine svolta in Inghilterra da Teresa Cremina, Marilyn Mottramb, Eve Bearnec and Prue Goodwind nel 2008. I ricercatori, facenti parte della *United Kingdom Literacy Association (UKLA) Children's Literature Special Interest Group,* attraverso un questionario, hanno intervistato 1200 insegnanti di scuola primaria per fare emergere le loro conoscenze e credenze nei confronti della letteratura per l'infanzia. Una domanda del questionario richiedeva agli insegnanti di elencare sei "bravi" scrittori per bambini. Dalle risposte è emerso che solo il 48% degli insegnanti è riuscito a scrivere sei nomi, tutti gli altri si sono limitati a due o a nessuno. Inoltre, quasi tutti hanno elencato come primi nomi quelli più famosi e conosciuti lasciando nell'ombra altri autori altrettanto meritevoli. La stessa cosa si è verificata chiedendo agli insegnanti di elencare almeno sei illustratori per bambini, solo il 10% è riuscito a completare la domanda. Attraverso questa ricerca emerge quindi che gli insegnanti avrebbero bisogno di formarsi maggiormente per evitare di cadere nella trappola per cui si sceglie il testo in base alla fama e al riconoscimento del suo autore. Naturalmente, non si sta contestando il ruolo fondamentale che alcuni autori come Roald Dahl hanno avuto all'interno della letteratura per bambini, ma piuttosto le implicazioni pedagogiche che si avranno poi all'interno delle classi. Infatti, il rischio principale è quello di riproporre ogni gli stessi percorsi didattici, utilizzando gli stessi testi e gli stessi autori. Di conseguenze l'insegnante sarà la prima persona a perdere interesse, piacere e motivazione nei confronti dell'attività proposta.

Altro elemento critico derivante dalla conoscenza degli insegnanti nei confronti della letteratura, è che ancora oggi sono in molti a considerare il momento dedicato alla lettura come qualcosa di fortemente educativo. Non si può leggere senza trovare una morale, un insegnamento un esempio da emulare alla fine del testo, e quindi non si può leggere per il puro piacere di farlo. A scuola è molto raro osservare situazioni in cui gli insegnanti leggono un libro con la propria classe senza poi proporre una scheda di lettura, una verifica, o degli esercizi di comprensione. Queste pratiche non sono da eliminare, in quanto sono comunque formative e necessarie per l'apprendimento dell'individuo, ma andrebbero alternate a momenti di lettura disinteressata in cui si legge perché si ha piacere di farlo, perché si ha il piacere di condividere un momento con la propria classe e con i propri studenti. Inoltre, una pratica molto diffusa tra gli insegnanti è quella di strumentalizzare il libro per fini didattici. Molto spesso i romanzi vengo scelti per approfondire delle tematiche specifiche, per discutere di problemi sociali e

culturali e non per il loro valore intrinseco. Questo fa si che si dia al testo una lettura riduttiva andando a ricercare gli elementi necessari per la didattica impostata (Blezza Picherle S., 2016).

Il secondo elemento che ha fatto cadere la lettura in crisi sono le proposte di lettura presenti sul mercato. È molto evidente come ad oggi l'obiettivo di molti autori di letteratura per l'infanzia sia solo quello di vendere il proprio prodotto, trascurando il senso estetico e la bellezza delle loro opere. Questi ultimi quindi propongono dei testi con personaggi, scenari, trame, tematiche semplici, superficiali e omologate alla massa per essere sicuri di riscuotere successo presso i lettori e di non perdere l'onda dettata dalla moda. Questo successo tanto ambito però è temporaneo in quanto da una parte i lettori si annoiano molto facilmente e quindi trasformano l'eccitamento e l'attrazione iniziale, nei confronti di un personaggio o di una storia, in disinteresse e perdita di motivazione, e dall'altra le mode cambiano molto in fretta. Inoltre, questo tipo di marketing editoriale indirizza le scelte dei ragazzi sia influenzandoli direttamente sia agendo sugli acquirenti (genitori, parenti, educatori, insegnanti, promotori) (Blezza Picherle S., 2016). La conseguenza di questo fenomeno è che il lettore sceglierà cosa leggere a seconda della tendenza e della moda del momento senza ascoltare le sue preferenze e le sue esigenze.

Un ulteriore elemento che ha scaturito la crisi della letteratura sono tutte le attività di animazione e promozione proposte per bambini e giovani all'interno delle scuole e nelle biblioteche. Queste attività in genere tendono a teatralizzare i testi letti facondo si che chi ascolta si concentri sulla performance del promotore e non sul contenuto. Inoltre, durante le letture animate i momenti dedicati alla riflessione, alla discussione e alla condivisione sono pochi e di conseguenza il testo verrà solo ad un livello superficiale e allo stesso tempo il fruitore non avrà occasione di scavare dentro di sé, di mettersi in gioco e di esplorare nuovi orizzonti attraverso la lettura. È ancora bene ricordare che chi si occupa di promozione della lettura deve anche essere formato e preparato adeguatamente, altrimenti si rischierà di proporre una performance che, oltre ad essere superficiale, risulterà inadatta all'età degli ascoltatori o poco accattivante.

È importante ricordare però che la lettura è anche un diritto fondamentale della persona e del cittadino, dagli adulti ai bambini. A tal proposito, nel gennaio del 2011 è stata creata una vera e propria Carta dei Diritti della Lettura. Inizialmente questa è stata diffusa sul web sottoforma di petizione e poi, visto il grande numero di adesioni, è stata trasformata un reale libro edito dalla casa editrice "Il caso e il vento". La Carta dei Diritti della Lettura è stata ufficialmente presentata durante un evento pubblico nel febbraio 2011, durante il quale l'ex presidente della Repubblica Giorgio Napolitano ha deciso di donare una medaglia di riconoscimento come buon augurio. La Carta contiene una premessa della scrittrice Michela Murgia ed è suddivisa in otto

articoli, il primo dei quali recita: «Leggere è un Diritto della persona senza distinzione di condizioni sociali, di età, di lingua, di opinioni politiche, di razza, di religione, di salute e di sesso» (Art.1) (Carta dei Diritti della lettura). Proseguendo nell'analisi della Carta si potrà ancora apprendere che «Leggere è un'attività individuale e sociale che coinvolge la mente, le emozioni e i sensi […] è dovere sociale incrementare forme e attività di avviamento, di agevolazione e di sostegno permanente alla lettura che creino, con eguali opportunità, un'educazione all'ascolto, al pensiero critico, alla condivisione e allo scambio di saperi» (Art.2) (Carta dei Diritti della lettura). Leggendo questo breve estrapolato della Carta possiamo avere conferma di ciò che è stato scritto nel corso del suddetto capitolo. Infatti, anche negli articoli si parla della lettura come un'attività da analizzare sotto diversi punti di vista (a mente, le emozioni e i sensi), ma soprattutto come un'attività da promuovere attraverso un'adeguata educazione senza distinzione di nessun tipo.

Per continuare il discorso sul diritto alla lettura è importante citare uno scrittore che ha dedicato un intero romanzo alla seguente tematica. Daniel Pennac, all'interno del libro *Come un romanzo*, pubblicato da Feltrinelli nel 2013, propone l'idea della lettura come un diritto dell'uomo che ciascuno può esercitare in base alle proprie esigenze e volontà. L'autore attraverso il testo esplicita quelli che sono i dieci diritti del lettore: il diritto di non leggere, per ribadire che la lettura debba essere un atto volontario; il diritto di saltare le pagine, ovvero la possibilità di non leggere alcuni parafi o pagine intere perché ritenuti noiosi o poco interessanti da parte del lettore; il diritto di non finire il libro nel caso in cui questo non catturi l'interesse del lettore o semplicemente perché non è il momento adatto per la lettura; il diritto di rileggere, in quanto spesso accade di avere un libro preferito che non si vede l'ora di leggere nuovamente; il diritto di leggere qualsiasi cosa, che permette all'autore di far emergere l'idea che non esistono libri "buoni" o "cattivi"; il diritto al bovarismo, inteso come il lasciarsi trasportare, travolgere, coinvolgere dalle letture; il diritto di leggere ovunque attraverso cui Pennac sottolinea l'importanza di trovare il tempo per leggere ovunque ci si trovi per combattere i ritmi frenetici della nostra società; il diritto di spizzicare con cui l'autore vuole affermare che è possibile leggere solo alcune parti di un libro per poi riporlo nella libreria; il diritto di leggere ad alta voce per rendere la lettura più viva e vera; il diritto di tacere, in quanto si può leggere anche in silenzio (D. Pennac, 2013).

Oltre a questi diritti specifici e mirati la lettura, per quanto riguarda la scuola viene regolamentata all'interno delle Indicazioni Nazionali, un documento ufficiale elaborato dal Ministero. Nello specifico le Indicazioni si suddividono in due grandi sezioni: scuola dell'infanzia e scuola primaria. Per quanto riguarda la prima sezione questa viene a sua volta

divisa in sottogruppi che corrispondono ai campi di esperienza, ovvero il sé e l'altro; il corpo e il movimento; immagini, suoni e colori; i discorsi e le parole; la conoscenza del mondo. La sezione dedicata alla scuola primaria è suddivisa seguendo le materie scolastiche affrontate a scuola: italiano; lingua inglese e seconda lingua comunitaria; storia; geografia; matematica; scienze; musica; arte e immagine; educazione fisica; tecnologia. Infine, per ogni materia si distingue in traguardi e obiettivi da raggiungere al termine della classe terza e al termine della classe quinta. Questo documento è molto importante per gli insegnanti in quanto rappresenta una vera e propria guida che indica il punto di arrivo, sta poi ad ognuno decidere singolarmente come raggiungerlo. Naturalmente, all'interno delle Indicazioni viene trattato anche il tema della lettura. Nello specifico, cercando la parola "libro/i" scopriremo che questa viene citata undici volte all'interno del documento e principalmente in relazione al tipo di materiale da utilizzare (es. libri ti testo, libri illustrati) oppure alla metodologia (il libro viene inteso come strumento). Facendo questa prima analisi potrebbe sembrare che il tema venga analizzato in maniera superficiale, ma non è così. Infatti, cercando la parola "lettura" all'interno delle Indicazioni scopriremo che questa viene utilizzata ben quaranta volte nel corso delle diverse sezioni, sia della scuola primaria che della scuola dell'infanzia. Se si analizza il documento più da vicino è possibile apprendere che, per quanto riguarda la scuola dell'infanzia, si parla di lettura all'interno del capo di esperienza "i discorsi e le parole" affermando che «L'incontro e la lettura di libri illustrati, l'analisi dei messaggi presenti nell'ambiente incoraggiano il progressivo avvicinarsi dei bambini alla lingua scritta, e motivano un rapporto positivo con la lettura e la scrittura» (Indicazioni Nazionali, 2012, p.28). Per la scuola primaria invece il discorso è più ampio anche a causa della molteplicità di discipline trattate nel corso dei cinque anni di studio. Sicuramente si parla di lettura in relazione all'apprendimento della lingua italiana: «La pratica della lettura, centrale in tutto il primo ciclo di istruzione […]. Per lo sviluppo di una sicura competenza di lettura è necessaria l'acquisizione di opportune strategie e tecniche, compresa la lettura a voce alta […]. La nascita del gusto per la lettura produce aumento di attenzione e curiosità, sviluppa la fantasia e il piacere della ricerca in proprio […]. La lettura va costantemente praticata su un'ampia gamma di testi appartenenti ai vari tipi e forme testuali […]. Lo sviluppo della competenza di lettura riguarda tutte le discipline. […] La consuetudine con i libri pone le basi per una pratica di lettura come attività autonoma e personale che duri per tutta la vita» (Indicazioni Nazionali, 2012, p.37)

## 2. Il *Reading Circle*

Le competenze metodologico-didattiche degli insegnanti risultano fondamentali per l'organizzazione della didattica stessa, anche quando si tratta il tema della lettura. Parlando di competenze metodologiche si fa riferimento a tutte quelle che permettono all'insegnante di pianificare, organizzare, attuare e valutare un'azione formativa rivolta agli studenti (Fumarco G., 2006). Tra queste competenze rientra anche la conoscenza delle tecniche e delle metodologie didattiche che consentono ai docenti di formulare obiettivi, programmare tempi, spazi e attività tenendo conto dello sviluppo degli allievi e delle loro competenze. Inoltre, è necessario che gli insegnanti ricordino che la programmazione didattica deve essere assolutamente flessibile e modificabile sulla base di bisogni, richieste e necessità degli alunni. Tutto ciò, in ambito scolastico, andrebbe applicato a tutte le discipline, ma non solo. Infatti, anche quando si tratta di lettura e di proposte ad essa collegate è bene avere in mente un "piano" da seguire: obiettivi e finalità specifici, tempi e spazi da utilizzare, attività e materiali, eventuali prove di verifica. Quanto detto fino a questo momento potrebbe risultare complesso e articolato se privo di un adeguato supporto teorico/metodologico, a tal proposito, lo scrittore inglese Aidan Chambers ha elaborato la teoria del *Reading Circle* (fig.4). La finalità di quest'ultima è quella di fornire a educatori ed insegnanti uno strumento utile, flessibile e funzionale da utilizzare per la realizzazione di percorsi dedicati alla scoperta della lettura: una lettura non solo volta alla comprensione, ma anche all'esplorazione del piacere ad essa collegato e alla riscoperta di sfere emotive nascoste. Chambers (2015) nel suo celebre testo "*Il lettore infinito*" scrive che le attività coinvolte nella lettura si susseguono «non secondo un percorso lineare, che inizia da un punto definito A per procedere fino a un punto Z, quanto piuttosto circolare, in cui una sequenza ritorna di nuovo al punto di partenza, in modo tale che l'inizio è sempre la sua fine e la fine è il suo inizio» (Chambers A., 2015, p.13).

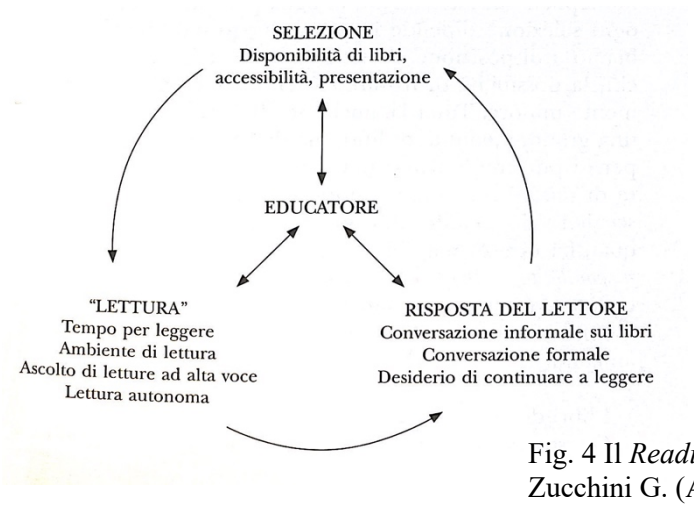


Fig. 4 Il *Reading Circle* di Aidan Chambers (fonte: Chambers A., Zucchini G. (A cura di) (2015), *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, equiLibri, Modena)

L'immagine sopra riporta rappresenta in modo schematico gli elementi e i passaggi principali che rientrano nel *Reading Circle*. Osservando la figura è possibile comprendere che Chambers individua come prioritari, nei processi di lettura, tre elementi diversi: la selezione (la scelta dei libri); la lettura (il tempo effettivo che si dedica alla lettura); la risposta del lettore (la conversazione successiva alla lettura). Questi tre momenti sono legati tra loro da frecce circolari, per far emergere in maniera evidente che il punto di partenza corrisponde al punto di arrivo e viceversa. Inoltre, la figura dell'educatore o dell'insegnante è posta al centro del processo ed è legata agli altri elementi dello schema attraverso l'uso di frecce bidirezionali. Questo sta a significare che l'educatore ha due compiti fondamentali: insegnare ai suoi discenti e imparare da questi ultimi. Nello schema del *Reading Circle* maestri e studenti sono legati da un rapporto che lascia spazio ad uno scambio reciproco: «anche gli adulti che educano alla lettura imparano da coloro che stanno aiutando» (Chambers A., 2015, p.21). Inoltre, è proprio attraverso questo scambio che il docente può rispettare il principio della flessibilità e modificare la sua programmazione in base alle informazioni acquisite dall'interazione con gli studenti.

## 2.1. La selezione dei libri

Un insegnante, dopo aver stabilito quali finalità vuole raggiungere, quali obiettivi intende perseguire e quali competenze e *life skills* vorrebbe sviluppare, tenendo sempre conto dei bisogni della sua classe, deve necessariamente scegliere i testi da proporre in modo tale che questi siano in linea con quanto stabilito in precedenza. Infatti, come ricorda la teoria del *reading circle* il punto di partenza di qualsiasi attività di lettura è la selezione. Il processo di selezione rappresenta un momento molto delicato e complesso, in quanto l'insegnante ha il compito di scegliere un libro che presenti delle potenzialità dal punto di vista cognitivo, delle tematiche affrontate, della possibile rielaborazione degli studenti e della successiva conversazione. Inoltre, la selezione dei testi è fortemente influenzata da fattori sia interni che esterni alla persona. Per prima cosa è possibile affermare che i gusti personali del lettore, piccolo o grande che sia, esercitano una forte influenza sulle scelte effettuate. Effettivamente, quando si sceglie un libro prima di tutto lo si osserva e si valuta se questo rientra all'interno del proprio gusto estetico: si prendono in considerazione i colori, i caratteri utilizzati per le scritte, la copertina, i materiali, l'organizzazione e la struttura interna, poi in base alle proprie considerazioni si deciderà se scegliere o meno il libro. Tutti questi elementi, per alcuni soggetti, risultano essere addirittura decisivi al momento della selezione. Sovente capita che un lettore scarti un libro perché la copertina è rigida, ma lui/lei la preferiva morbida; perché i colori

utilizzati sono caldi, ma lui/ lei li preferiva freddi; perché il titolo è scritto in corsivo, ma lui/lei preferiva il grassetto. Gli esempi appena citati potrebbero indurre a pensare che "scegliere un libro dalla copertina" sia superficiale in quanto non vengono considerati tutta una serie di altri elementi, ma in realtà non è così. Infatti, per far si che un lettore proceda con la lettura è necessario che questo ne sia realmente motivato e attratto.

Proseguendo l'analisi dei fattori che influenzano le scelte del lettore, è importante ricordare che non sono solo le forme e i colori ad esercitare una forte influenza sulla scelta del lettore. Infatti, vi sono altri elementi più legati ai contenuti e all'organizzazione interna dei testi che risultano essere influenti sulla scelta. Tra questi è bene ricordare che il sistema dei personaggi e le loro avventure rappresentano un elemento che il lettore prende in considerazione prima di selezionare o meno un libro. La caratterizzazione dei personaggi deve essere originale, non banale e coinvolgente: questo sta a significare che, anche se il lettore si sente rassicurato quando incontra un personaggio già noto, a lungo andare la medesima caratterizzazione rischia di annoiare il lettore facendogli perdere la motivazione nei confronti della lettura stessa. Inoltre, sempre per quanto riguarda le avventure dei personaggi è bene fare attenzione a non cadere nella trappola dell'editoria definita "seriale" che propone testi generalmente stereotipati, sull'onda degli autori e della moda del moment, con protagonisti privi di caratterizzazione e di originalità (Blezza Picherle S. 2015).

Altro fattore da prendere in considerazione durante la selezione dei libri riguarda l'organizzazione del tempo all'interno del testo. Più nello specifico si sta facendo riferimento agli stratagemmi narrativi utilizzati dall'autore per raccontare la storia. Ad esempio, alcuni fanno uso della tecnica dei *flash-back*, altri si limitano a proporre un racconto che prosegue in modo lineare, altri ancora utilizzano la tecnica del salto temporale per arrivare in un tempo futuro attraverso una manciata di parole. Tutti questi elementi influenzano l'insegnante perché da una parte rientrano all'interno della sfera dei gusti personali, dall'altra sono fattori strettamente collegati alla didattica. Infatti, proporre un racconto ricco di *flash-back* a bambini molto piccolo sarebbe complicato perché impedirebbe loro di comprender appieno la storia. Allo stesso modo i racconti più lineari potrebbero risultare troppo semplici e poco avvincenti per i ragazzi più grandi. Anche in questo caso l'insegnante si trova a fare delle scelte che devono tenere fortemente in considerazione non solo le sue preferenze, ma anche l'età, le conoscenze e le competenze dei suoi studenti.

Per proseguire è necessario ricordare che tutte le storie contengono al loro interno gli stati mentali dei personaggi e le loro emozioni (Blezza Picherle S. 2015) e, naturalmente, anche questi influenzano il lettore al momento della scelta. Per prima cosa l'insegnante deve

considerare l'età e lo sviluppo emotivo dei bambini con cui si relaziona, perché altrimenti il rischio è quello di proporre testi che siano troppo complessi o troppo semplici dal punto di vista emotivo e di conseguenza andrebbero ad inibire la discussione sul testo. Inoltre, alcuni insegnanti preferiscono evitare determinati stati mentali come la sofferenza, la malinconia, il rancore, l'amore, ecc., perché a loro volta non possiedono gli strumenti per poterli affrontare in maniera adeguata temendo il confronto con quanto potrebbe emergere durante la discussione sul testo. A tal proposito è bene ricordare che l'insegnante deve sempre rispondere al suo bisogno di formazione continua in modo tale che riesca a costruirsi le basi teoriche e/o pratiche per proporre tematiche innovative e complesse, ma che contribuiscono alla formazione della persona.

Proprio a proposito di formazione, anche la conoscenza del mondo è un elemento che determina o meno la scelta di un testo. Gli insegnanti, così come gli studenti, possiedono a priori degli schemi mentali nei quali inseriscono e categorizzano le loro conoscenze del mondo, se un testo propone tematiche, epoche, contesti o luoghi nuovi e non inseribili all'interno degli schemi, tendenzialmente il lettore scarterà il libro. Per l'insegnante la non scelta, in questo caso è determinata da due fattori: potrebbe accadere che non abbia le conoscenze necessarie per affrontare in maniera adeguata le tematiche proposte, oppure potrebbe avere una buona conoscenza delle tematiche affrontate ma la classe no e risulta quindi necessario orientarsi verso un altro testo. Naturalmente, quanto affermato non significa che la scelta debba ricadere solo su testi che presentano tematiche note; infatti, attraverso narrazioni di qualità è possibile far acquisire nuove conoscenze in diversi ambiti.

Un altro elemento che l'insegnante deve considerare prima di scegliere un libro è la qualità del testo. Quando si parla di qualità del testo si fa riferimento alla ricchezza del vocabolario proposto, alle rime, alle assonanze, all'utilizzo di tempi verbali ormai in disuso, alle strutture sintattiche e allo stile. Anche in questo caso, risulta evidente che il docente dovrà fare una selezione a seconda del livello di conoscenza linguistica della sua classe, rispettando i bisogni e le competenze di ognuno.

Per continuare è ancora importante ricordare che quando i docenti scelgono un libro, la loro scelta dipende fortemente anche dai libri che si hanno a disposizione. Infatti, se i testi disponibili non sono molti, si riduce drasticamente la possibilità di trovare ciò che si desidera e che si preferisce (Chambers A., 2015). Questa problematica, attualmente, è molto evidente nelle scuole primarie italiane. Infatti, visitando le diverse istituzioni scolastiche è possibile notare che le biblioteche scolastiche, le poche presenti ad accessibili, non sono aggiornate e presentano testi obsoleti non sempre funzionali alla didattica. Di conseguenza l'insegnante si trova di fronte

ad una difficoltà e le soluzioni per superarla non sono molte: se si ha la possibilità si acquistano i libri, oppure si fa riferimento alla biblioteca regionale/comunale accontentandosi dei testi disponibili.

Concludendo è bene sottolineare che quando l'insegnante sceglie un libro, è fortemente influenzato da diversi fattori, tra cui i bisogni e i desideri dei bambini, le proprie preferenze, le conoscenze della classe, il sistema dei personaggi, ecc., ma deve comunque considerare l'idea che ai suoi studenti il libro prescelto non piaccia. Infatti, è molto importante che l'adulto sia disponibile ad accogliere e considerare anche le scelte e le proposte dei suoi piccoli lettori, rispettando così le loro passioni e le loro preferenze, inserendole all'interno di una didattica flessibile e modellabile nel tempo (Chambers A., 2015). Infine, riprendendo le parole di Chambers è importante ricordare che

*<< [...] la scelta dell'insegnante di un libro da proporre in classe de essere consapevolmente motivata, non arbitraria né impulsiva. E richiede una costante riflessione e un continuo aggiornamento e accrescimento delle proprie competenze, sia attraverso la lettura dei testi più significativi proposti dall'editoria per bambini e ragazzi, sia attraverso la condivisione con i colleghi delle proprie letture e strategie di insegnamento>>*

*Chambers A. (2015), Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*

## 2.2. Uno spazio dedicato

Per poter posizionare e rendere accessibili i libri che l'insegnante ha selezionato, è necessario avere uno spazio fisico, ma non sempre è possibile. Le classi di scuola primaria, a differenza di quelle della scuola dell'infanzia, sono occupate per la maggior da banchi, lavagne, armadi e casellari, di conseguenza se l'aula è già piccola risulterà praticamente impossibile ricavare uno spazio in cui posizionare dei libri. Ma come si può stimolare l'interesse nei confronti della lettura se i bambini non hanno la possibilità quotidiana di interagire con dei libri? Effettivamente, se manca lo spazio fisico, ricavare una biblioteca ampia all'interno della classe, con un eventuale angolo di lettura che sia accogliente e accessibile ai bambini potrebbe risultare molto complesso e soprattutto indipendente dalla volontà dell'insegnante. Una buona soluzione per far fronte a questo problema e far si che i bambini possano comunque avere la possibilità di esplorare i libri all'interno della classe, potrebbe essere quella di organizzare un'esposizione di libri (Chambers A., 2015). Questa andrebbe ad occupare uno spazio decisamente ridotto rispetto alla biblioteca, ma consentirebbe comunque di stimolare l'interesse, il piacere e la curiosità nei confronti della lettura.

Anche per quanto riguarda l'organizzazione della mostra, l'insegnante deve operare delle scelte consapevoli, valide e funzionali affinché l'interesse e la volontà di esplorazione nei confronti della lettura siano realmente stimolati. Per prima cosa è necessario valutare il luogo in cui allestire la mostra: se la classe non dispone di spazi ampi, basta ricavare anche solo uno scaffale all'interno della classe purché questo sia accessibile ai bambini, sia ben illuminato e di facile gestione (prendere e riporvi i libri). Inoltre, l'impatto visivo ricompre un ruolo fondamentale perché l'allestimento deve essere capace di attrarre gli studenti e la loro curiosità. Per evitare che la mostra venga completamente ignorata è bene stabilire con precisione quali materiali utilizzare, come sfruttare al meglio lo spazio, come organizzarvi i libri all'interno e valutare se inserire o meno delle didascalie, evitando il disordine e soluzione "frettolose" che renderebbero il tutto antiestetico (Chambers A., 2015). Per continuare, è bene ricordare che la mostra di libri, come ogni mostra che si rispetti, deve avere una durata. Nel caso della lettura la durata è dettata dall'esplorazione e dall'utilizzo che i bambini ne fanno: se gli studenti leggono con una frequenza elevata i testi proposti, questi vanno cambiati in tempi relativamente brevi in modo tale da non rischiare di far perdere ai bambini l'interesse vedendo sullo scaffale sempre gli stessi titoli. Potrebbe anche capitare che i piccoli lettori non siano attratti dai libri proposti e quindi, anche in questo caso l'insegnante deve rilevare la problematica il prima possibile indagando maggiormente interessi e preferenze degli studenti per poter risvegliare il loro interesse. Si potrebbe quindi affermare che, a prescindere da quale sia la causa, «quando l'attenzione inizia a declinare significa che è arrivato il momento di introdurre qualche cambiamento» (Chambers A., 2015, p.33). Infatti, se l'interesse dei bambini inizia a scemare basterà aggiungere alla mostra anche solo uno o due testi nuovi per riaccendere la curiosità degli studenti. In questo modo essi avranno nuovamente voglia di visitare la mostra e, con grande probabilità, riscopriranno anche dei libri già presenti nella libreria ma ignorati in precedenza.

Naturalmente, oltre ad avere uno spazio in cui posizionare i libri all'interno della classe, è necessario avere anche uno spazio, o meglio un *setting* in cui poterli leggere. Con il termine *setting* si fa riferimento ad un vero e proprio ambiente fisico in cui poter svolgere le attività, ma nelle scuole non è sempre possibile ricavare uno spazio esclusivo per la lettura. In effetti, è raro trovare nelle istituzioni scolastiche aule adibite esclusivamente alla lettura, ed è molto complicato allestire all'interno delle classi degli "angoli della lettura" arredati con cuscini, poltrone, tappeti, coperte che rendano il luogo accogliente, confortevole e accattivante (Chambers A., 2015). L'impossibilità di avere uno spazio unico per la lettura non impedisce comunque agli insegnanti di organizzare la propria classe in modo tale che, quando si legge, i

bambini le attribuiscano una funzione speciale e specifica. Per prima cosa è molto importante trasmettere il messaggio che i banchi, se necessario, si possono spostare in modo tale da creare degli spazi più ampi in cui leggere. Il fatto che gli elementi della classe siano mobili rappresenta una grande risorsa, soprattutto per quanto riguarda i momenti di lettura collettiva. Come esplicita il *Reading Circle* la lettura di un testo è seguita da un confronto in cui è richiesto agli studenti di partecipare attivamente, ma un dibattito a più voci risulta complesso e poco proficuo se i partecipanti non possono guardarsi tutti negli occhi. Infatti, spostando i banchi o la cattedra è possibile creare degli spazi in cui sedersi in cerchio per leggere, di conseguenza, durante la discussione, i partecipanti saranno più stimolati ad intervenire e a confrontarsi con i compagni che hanno intorno. Inoltre, all'interno del *setting* di lettura le regole devono essere concordate e condivise da tutti i partecipanti. È bene che prima di iniziare le attività l'insegnante discuta con gli studenti sui comportamenti ammessi e non durante il momento della lettura, scandendo anche i ruoli, i tempi, gli spazi utilizzabili dagli studenti e le modalità di svolgimento delle attività. Se tra docenti e studenti vi è collaborazione e trasparenza, un ambiente ostile e poco funzionale può trasformarsi molto velocemente in un luogo in cui è piacevole sostare. Per le attività di lettura, risulta di fondamentale importanza organizzare il *setting* in modo adeguato in quanto questo può influenzare la risuscita o meno delle attività proposte, andando a condizionare il *set* di insegnanti e discenti.

Con il termine *set* si fa riferimento all'insieme di attitudini mentali e atteggiamenti personali che influenzano ciò che ognuno fa: aspettative, esperienze e preconoscenze, stati d'animo e relazioni (Chambers A., 2015). Inevitabilmente, il comportamento degli individui coinvolti nel processo di lettura viene influenzato dal *setting* in cui ci si trova immersi: leggere all'interno di uno spazio privo di libri, disordinato, statico, non confortevole e poco accogliente non è piacevole e inibisce la partecipazione. Inoltre, il *set* e il *setting* si influenzano reciprocamente andando ad inficiare la predisposizione degli individui alla lettura. Ad esempio, quando gli studenti leggono qualcosa perché obbligati dall'insegnante e situati all'interno di un ambiente per loro ostile, è difficile che il loro atteggiamento sia positivo e che riescano a trarre piacere dalla lettura. Diverso è se si sceglie autonomamente cosa leggere e se il *setting* in cui si è immersi risulta accogliente e sicuro: avendo la possibilità di scegliere il soggetto sarà predisposto a trarre piacere dalla lettura stessa e l'atteggiamento risulterà positivo e volenteroso.

## 2.3. Il tempo per la lettura

Il momento della lettura rappresenta una fase delicata e importante che può essere esplicitata secondo diverse modalità. Queste ultime condividono un assunto: richiedono tempo. È proprio la dimensione temporale a rappresentare un elemento fondamentale nel processo di lettura. A tal proposito, il ricercatore inglese Jhon Werner ha individuato alcune caratteristiche fondamentali per quanto riguarda il tempo della lettura. Per prima cosa ha sottolineato l'importanza di fornire agli studenti la possibilità di leggere rispettando i tempi e le competenze di ciascuno. Inoltre, ha ricordato che nessun insegnante può stabilire a priori se un libro sia in grado di soddisfare o meno i bisogni degli studenti, per questo motivo è necessario indagare le preferenze della classe proponendo generi e testi diversi. Lo studioso ha continuato la sua ricerca dimostrando che è fondamentale prendere in considerazione il *background* culturale e sociale dal quale provengono gli alunni. Infatti, molti bambini vivono immersi in contesti poco stimolanti e lontani dalle abitudini di lettura, di conseguenza potrebbero fare fatica a riconoscere un piacere ad essa collegato. Inoltre, Werner ricorda che il tempo della lettura prevede anche il pieno rispetto di possibili blocchi emotivi e resistenze dei bambini. Se qualcuno non desidera partecipare fin da subito alle attività bisogna rispettare la scelta e far comprende al soggetto che avrà a disposizione il tempo di riflessione di cui necessita. Infine, il ricercatore fa emergere la necessità di lasciare ai bambini il tempo di esplorare per imparare a scegliere da soli i libri da leggere, imparando ad ascoltarsi e a sviluppare un gusto estetico per la lettura. Infatti, l'adulto promotore deve sempre prendersi cura dei propri lettori assicurandosi che essi abbiano innanzitutto il tempo per esplorare e leggere individualmente (Chambers A., 2015).

Per quanto riguarda l'esplorazione autonoma i bambini hanno bisogno di vivere occasioni in cui hanno la possibilità di sfogliare e osservare libri di generi e autori diversi, per poter scoprire i loro gusti e le loro preferenze personali. Il momento esplorativo deve essere garantito nei principali contesti che i bambini frequentano: la famiglia e la scuola. In ambito famigliare è necessario affermare che, se i bambini vivono in case prive di libri, non hanno la possibilità di esplorare e toccare con mano l'oggetto libro. Oppure, se a casa sono presenti alcuni testi, ma questi non vengono aggiornati costantemente il bambino perderà velocemente l'interesse per l'esplorazione e il piacere che ne deriva. Anche a scuola, è molto importante che gli insegnanti trovino il tempo per far si che ogni alunno abbia la possibilità di esplorare in maniera autonoma i libri che sono presenti in classe, senza legare necessariamente l'attività a delle finalità didattiche specifiche. Una buona pratica per stimolare il piacere dell'esplorazione individuale potrebbe essere quella di lasciare anche solo qualche minuto al giorno, in un arco

di tempo prolungato, per poter osservare i libri presenti in classe. Durante l'orario scolastico, ad esempio è possibile esplorare i testi alla ricreazione o al termine delle attività nei tempi definiti "morti". Il momento dell'esplorazione deve essere libero e volontario, lasciando ad ognuno la possibilità di scegliere se partecipare o meno, e se esplorare in modo individuale o collettivo. È importante ricordare che «l'idea che sia sufficiente circondare i bambini e i ragazzi di libri e di tutto ciò che ha a che fare con i libri per trasformali in lettori consapevoli è assai ingenua» (Chambers A., 2015, p.39), infatti anche la libera esplorazione deve essere comunque pensata e guidata dall'insegnante perché risulti proficua. È quindi possibile stabilire un tempo formale per l'esplorazione in cui i bambini scoprono attraverso la supervisione dell'adulto, con l'obiettivo di insegnare loro ad esplorare per far emergere preferenze e gusti personali. Bisogna successivamente prevedere anche un tempo di indagine informale in cui i piccoli lettori possano esplorare in maniera totalmente autonoma e senza la guida dell'adulto (Chambers A., 2015).

Insieme al tempo per l'esplorazione individuale è indispensabile lasciare ai bambini anche un tempo per lettura autonoma. Anche in questo caso, durante l'orario scolastico, i bambini devono avere la possibilità di leggere individualmente qualche pagina dei libri presenti in classe. Non vi è una regola precisa da seguire per quanto riguarda la quantità di tempo da dedicare a questo tipo di attività, ma è bene lasciare ad ognuno il tempo necessario in relazione alla propria motivazione e al proprio interesse. Inoltre, se si parla di lettura autonoma è necessario prendere in considerazione anche l'età dei bambini. Infatti, i bambini molto piccoli hanno un tempo di attenzione decisamente breve rispetto a quelli più grandi, di conseguenza la loro necessità di lettura autonoma sarà minore. Inoltre, è necessario che gli insegnanti prendano in considerazione il fatto che non tutti i bambini possano sentire il bisogno di leggere: la lettura richiede un dispendio di energie maggiore rispetto alla sola esplorazione, proprio per questo motivo non tutti i bambini sono disposti ad utilizzare le loro energie in questa azione. Sarà quindi compito dell'insegnante provare a stimolare la curiosità dei bambini, ma sempre nel pieno rispetto dei loro spazi e dei loro tempi per evitare di cadere nella "trappola" dell'obbligo alla lettura. Infatti, il tempo per la lettura autonoma deve essere un tempo "senza interruzioni" (Chambers A., 2015), in cui il docente supervisiona il lavoro degli studenti ma senza intervenire per evitare di interrompere il flusso della lettura. Un altro elemento da prendere in considerazione quando si parla di lettura individuale sono le abitudini della classe: non si può pretendere che una classe non abituata alla lettura autonoma lo diventi improvvisamente. Anche in questo caso il docente svolge un ruolo fondamentale, in quanto deve costruire con i bambini delle consuetudini e dei comportamenti che li portino man mano a diventare dei lettori autonomi ed interessati. Infine, è importante ricordare che il tempo per la lettura autonoma non deve

essere interrotto. Questa affermazione è facilmente contestabile, in quanto l'organizzazione delle giornate scolastiche e i tempi imposti inducono gli insegnanti a dover seguire una "tabella di marcia" ed inevitabilmente in alcune situazioni è necessario interrompere bruscamente le attività. È necessario cercare comunque di evitare questa pratica a favore dello sviluppo delle capacità di esplorazione e di lettura autonoma dei bambini.

## 2.4. La risposta del lettore

L'ultimo elemento del *Reading Circle* da prendere in analisi è "la risposta del lettore". Questa fase corrisponde al momento successivo alla lettura in cui gli ascoltatori possono esporre le loro domande, ipotesi e curiosità inerenti alla lettura svolta. Si tratta di una vera e propria conversazione tra pari e tra pari e docente, in cui tutti gli elementi emersi vanno ascoltati ed accolti in modo tale che ognuno possa sentirsi parte del processo di costruzione dei significati. Insegnare ai lettori a parlare e a discutere dei libri che hanno letto non è immediato, richiede tempo ed impegno da parte dell'insegnante che deve essere consapevole del fatto che i risultati si potranno vedere nel lungo periodo e non a breve termine sulla singola attività. La conversazione sui libri rappresenta un momento complesso e delicato in cui l'insegnante deve essere abile nell'utilizzare le sue competenze affinché si crei un ambiente non giudicante, aperto ed accogliente. Inoltre, la complessità della discussione aumenta in quanto non si tratta di uno scambio a due (docente-studente), ma l'insegnante si trova davanti ad una vera e propria comunità di ricerca che collabora e coopera per costruire interpretazioni e significati. Durante la discussione sui libri la professionalità dell'insegnante è strettamente correlata all'adeguatezza del suo intervento verbale: ciò che dice, come lo dice, quando lo dice rappresentano elementi fondamentali per il successo dell'azione didattica stessa. (Lombelli L., 1988).

Il primo importante elemento da prendere in considerazione è l'avvio della conversazione. Solitamente, quando termina una lettura il docente chiede ai suoi ascoltatori se hanno apprezzato il testo e chiede loro di esplicitare anche il "perché". A differenza di quanto si possa pensare, questa domanda è da bandire e da evitare quando si parla di libri e le ragioni sono le seguenti. In primo luogo, risulta essere una domanda aggressiva e indagatoria per i bambini, che potrebbero percepirla come una messa in discussione delle loro convinzioni (Chambers A., 2015). Inoltre, la domanda è molto ampia e per alcuni potrebbe risultare difficile riassumere in poche parole il perché hanno apprezzato o meno un testo. Il rischio più elevato è quello di ottenere risposte come «perché è bello», prive di significato e poco profonde ed

esaustive. E ancora chiedere "perché" ad un bambino lo impaurisce e lo scoraggia a partecipare alla conversazione, in quanto non si sentirà realmente invitato alla conversazione stessa.

Per superare questo ostacolo, è bene iniziare la conversazione sui libri partendo da una semplice affermazione «dimmi». Attraverso una sola parola l'insegnante potrà far emergere il suo desiderio di collaborazione con gli studenti, la sua volontà di scoprire i loro pensieri e di avviare un dialogo informale che non rappresenti in nessun modo un'interrogazione valutata (Chambers A., 2015). Con la parola "dimmi" i piccoli lettori saranno invogliati ad esprimersi su ciò che hanno letto sentendosi a loro volta ascoltati ed accolti dall'insegnante e dal gruppo di pari. È ancora importante aggiungere che, affinché la conversazione prosegua in modo fluido il docente deve trasmettere il messaggio che tutto è "meritevole di essere detto". Questo significa che gli studenti devono essere immersi all'interno di un ambiente in cui le loro risposte vengano percepite come corrette, rilevanti ed importanti. Risulta quindi fondamentale la pratica dell'ascolto: l'insegnante deve far comprendere al suo interlocutore che lo sta ascoltando, perché è così che chi parla si sentirà accolto e comprenderà che ciò che sta dicendo ha un valore e merita di essere ascoltato.

Tutto ciò che è stato detto, potrebbe sembrare molto complesso da attuare nella pratica, ma in realtà non è così. Basta avere i giusti strumenti e le competenze adeguate che consentiranno ai docenti di formare degli abili lettori.

Un'altra importante azione da mettere in pratica durante la conversazione, per trasmettere la volontà di ascolto, è quella di evitare i giudizi ed interpretazioni. Per prima cosa è fondamentale che l'insegnante non esprima mai per primo il suo punto di vista, altrimenti influenzerà le risposte dei lettori. Infatti, solitamente gli studenti, in maniera involontaria, tendono a modificare le loro risposte per essere sicuri di compiacere l'insegnante. Questa dinamica risulta disfunzionale quando si parla di lettura in quanto, le idee e le opinioni emerse dalla lettura stessa sono tutte personali e il lettore è l'unico a conoscere a fondo la propria esperienza (Chambers A., 2015). A tal proposito è importante che l'insegnante non fornisca la sua interpretazione, se non nelle battute finali della discussione. Potrebbe capitare che i bambini manifestino apertamente la necessità di conoscere le idee dell'insegnante, in tal caso sarà necessario incoraggiare i lettori a proseguire nel confronto. Alcuni esempi di quanto detto vengono riportati da Chambers all'interno del suo testo *Il lettore infinito*:

- *Te lo dirò tra un attimo. Ma ora vorrei sapere che cosa ne pensi tu.*
- *Stavo per dirlo, ma James ha detto una cosa che mi sembra interessante e mi piacerebbe saperne di più, prima che se ne dimentichi.*

- *Sarò felice di dirtelo, se nessun altro desidera intervenire. Mi sembra che Sara volesse dire qualcosa.*
- *Certamente, ma c'è qualcosa che non mi è chiaro e vorrei che prima tu mi parlassi di questo…*

(fonte: Chambers A., Zucchini G. (A cura di) (2015), *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, equiLibri, Modena)

Per proseguire è bene ricordare che a fronte delle affermazioni fatte dai bambini l'insegnante deve far si che questi siano in grado di ricercare nel testo gli elementi che li hanno portati ad un determinato ragionamento. Questo risulta fondamentale in quanto da un lato consente al docente di verificare indirettamente le competenze legate alla comprensione dei testi, ma allo stesso tempo i bambini hanno la possibilità di dimostrare che le loro idee si basano su quanto raccontato nel libro. Questo fattore produce grande sicurezza nei piccoli lettori, che trovando delle conferme, anche nel testo, si sentiranno rafforzati e rassicurati. Per aiutare gli studenti a ritornare sul testo è necessario domandare loro «come lo sai? In quale parte del libro pensi che accada?». Attraverso queste semplici domande i bambini saranno indotti a ragionare sul processo che ha prodotto il loro ragionamento (come) e allo stesso tempo l'insegnante si potrà accertare che gli studenti continuino a ritornare sul testo per costruire la loro esperienza di lettura (Chambers A., 2015).

Naturalmente durante la conversazione potrebbe capitare che i bambini siano in disaccordo riguardo alcune idee o affermazioni dei propri compagni. Il disaccordo non va assolutamente messo a tacere o risolto in maniera frettolosa assegnando la ragione a una delle parti coinvolte: è bene riconoscere il conflitto e trasformarlo in un momento formativo per tutti. In questo caso l'insegnante deve assumere il controllo della situazione accertandosi che la discussione prosegua nel rispetto della sicurezza di tutti e di ciascuno, e aiutando i bambini a prendere il turno di parola in modo tale che tutti abbiano la possibilità di esprimersi. Una buona soluzione per risolvere il conflitto potrebbe essere quella di raccogliere tutte le idee emerse e far notare ai bambini che ognuno di noi può interpretare lo stesso evento secondo punti di vista differenti, ma comunque validi.

L'insegnante per poter guidare la conversazione e per fare in modo che questa fluisca senza interruzioni dovute alla mancanza di argomentazioni, può stabilire a priori alcune domande da porre ai lettori. Innanzi tutto, le domande possono essere classificate in tre grandi categorie: le domande di base, le domande generali e le domande specifiche (Chambers A., 2015). Per quanto riguarda le prime, sono volte alla costruzione di una panoramica generale su

ciò che i lettori hanno gradito o meno (es. Ci sono delle parti che vi hanno annoiato? Ci sono cose che vi hanno sorpreso? Che qualcosa di cui avreste voluto sapere di più?) (Chambers A., 2015). Le domande genarli invece sono poste con la finalità di verificare i livelli di comprensione dei contenuti e della lingua (es. Cosa vi ha indotto a pensarlo? Cosa ne pensate? Avete notato qualcosa che non avevate notato durante la prima lettura?) (Chambers A., 2015). Infine, le domande specifiche sono quelle che permettono al lettore di scoprire ciò che viene definito come la "personalità" del libro: i personaggi, i loro stati emotivi, i tempi e i luoghi del racconto (es. In quanto tempo si svolge la storia? Per quale ragione secondo voi il personaggio ha agito in questo modo?). Queste ultime a differenze delle precedenti, che risultano essere universali e applicabili a tutti i testi, sono da riadattare a seconda del racconto che si affronta.

Oltre a queste tre categorie individuate, è importante specificare che le domande utili per la conduzione della discussione sulla lettura si possono ancora suddividere in due sottogruppi: le domande che incoraggiano e le domande che inibiscono. Le prime consentono al docente di sollecitare, stimolare e indirizzare i piccoli lettori a partecipare attivamente alla conversazione per costruire interpretazioni e significati. Di seguito verranno riportati alcuni esempi tratti dal testo *Formare lettori. Promuovere la lettura* di Silvia Blezza Picherle:

Domande ed espressioni che incoraggiano a parlare, ad esprimersi, a riflettere, a ricercare indizi letterari ed iconici (Blezza Picherle, 2015, pp.241-242-243):

- Allora che ne pensate? Che cosa dite? Cosa vi sembra?
- Qualcuno di voi ha notato qualcosa di interessante?
- Come mai?
- Cosa direste ai vostri amici di questo libro?
- Vediamo, ma secondo voi cosa è successo?
- Che dite? Guardiamo meglio?
- Secondo voi perché ha cambiato espressione?
- Come lo sai? Come si capisce che…?
- Cosa proponete di rileggere?
- Non c'è altro da dire su questa figura?
- Che spiegazioni ti dai?
- E poi, cos'è successo, dimmi ancora…
- Proviamo a pensare come…
- Allora, dite che….
- Allora dite che…Quindi è…Allora abbiamo capito che…

- Si, continua…
- È una buona risposta anche questa!
- Bene! Qualcun altro?
- Mi sembra una buona osservazione!

Per quanto riguarda il secondo sottogruppo di domande, ovvero quelle che inibiscono la lettura, è possibile affermare che rappresentano la tendenza degli adulti a voler interrogare i propri studenti. Ponendo queste domande i bambini si renderanno conto fin da subito che l'intendo dell'adulto è quello di verificare e le loro risposte saranno fortemente inibite. Di seguito verranno riportati alcuni esempi tratti dal testo *Formare lettori. Promuovere la lettura* di Silvia Blezza Picherle:

Domande che inibiscono la discussione sui testi (Blezza Picherle S., 2015, pp.238-239):

- Di che cosa parla il libro?
- Qual è la trama?
- Chi è l'antagonista?
- Che cosa non hai capito?
- Che cosa ti è piaciuto?
- Perché?
- Ti è piaciuto il finale?
- Che cosa ci insegna la storia?
- Qual è il messaggio?
- È vero che Pinocchio non doveva dire bugie?
- Avete visto che cosa succede a disobbedire agli ordini della mamma?
- Perché la regina è cattiva?

Per concludere è importante ricordare che la conversazione sui libri rappresenta un importante momento formativo sia per gli insegnanti che per i discenti. Infatti, attraverso la discussione è possibile comprendere come i bambini si costruiscono i significati della storia, come questi riescano a collegare le loro conoscenze alle nuove apprese nel testo, come sviluppino un'esperienza di lettura profonda facendo riferimento a eventi passati o vissuti e come sviluppino competenze relazionali confrontandosi con i compagni e con l'adulto.

## 3. L'importanza di una lettura ad alta voce di qualità

Oltre ad avere il tempo per leggere individualmente è importante che gli insegnanti prevedano nella loro programmazione didattica dei momenti in cui leggere ad alta voce per i propri studenti. Questo tipo di lettura, per molti secoli è stato l'unico mezzo di comunicazione letteraria: in passato l'istruzione non era accessibile a tutti, quindi i pochi eletti che erano in grado di leggere trasmettevano oralmente la conoscenza a gruppi di ascoltatori analfabeti (Batini F., 2022). Negli ultimi decenni, fortunatamente le condizioni sono cambiate e la lettura ad alta voce è diventata una pratica sempre più promossa e diffusa. Questa inversione di rotta è dovuta anche alla ricerca educativa americana che nel 1985 ha pubblicato il documento *Becoming a Nation of Readers* (Batini F., 2022), in cui emerge l'idea che la lettura ad alta voce rappresenti un potente strumento per la costruzione della conoscenza. A partire da questa prima ricerca, altre nazioni si sono espresse su questa tematica facendo emergere l'importanza di inserirla nella programmazione didattica come una pratica quotidiana utile per lo sviluppo di competenze cognitive e personali. Affinché il momento di lettura ad alta voce risulti utile e funzionale allo sviluppo di una didattica volta alla scoperta dei piaceri della lettura e delle emozioni, è necessario che gli insegnanti siano adeguatamente preparati e formati.

«Leggere ad alta voce ai bambini è fondamentale per aiutarli a diventare lettori» (Chambers A., 2015, p.76), ed è importante accompagnarli in questo viaggio durante tutto il percorso scolastico. Infatti, la pratica della lettura ad alta voce, oltre a rappresentare uno dei piaceri della lettura, implica grandi benefici a tutti gli ascoltatori. Innanzitutto, ascoltando qualcuno leggere, i bambini, sin da piccoli, hanno la capacità di acquisire importanti informazioni su come è costruito il testo. A tal proposito è fondamentale far ascoltare letture di testi diversi, in modo tale che gli studenti possano ricavare delle regole generali riguardanti la struttura dei racconti, che potranno poi applicare quando leggeranno in autonomia. Questo processo è importante in quanto aiuta i bambini a sviluppare maggiore sicurezza nella lettura autonoma: se conoscono la struttura del racconto sanno già che cosa aspettarsi.

Per proseguire è importante sottolineare che la lettura ad alta voce rappresenta un importante strumento anche per quanto riguarda il potenziamento del vocabolario. Già a partire dai primi anni di vita, i bambini ascoltando l'adulto leggere imparano parole di uso quotidiano e iniziano ad ampliare il loro linguaggio (Batini F., 2022). Poi con l'ingresso nel mondo della scuola, la lettura ad alta voce aiuta i bambini ad aumentare il lessico, a potenziarlo e a miglioralo. Infatti, non solo potranno apprendere nuove parole, ma anche aggettivi, espressioni lessicali e figure retoriche. Sempre a proposito di vocabolario è ancora necessario affermare

che, attraverso l'ascolto di letture ad alta voce i bambini possono comprendere che una parola non rappresenta solo un segno scritto sulla pagina, ma al suo interno nasconde molto di più. È proprio attraverso le parole che i personaggi e i loro pensieri prendono vita e questo processo rappresenta una vera e propria magia (Chambers A., 2015): il lettore, leggendo ad alta voce, riesce a trasmettere nell'ascoltatore le emozioni che ha sperimentato durante la lettura facendo emergere un processo che altrimenti rimarrebbe nascosto.

Altro importante beneficio scaturito dalla lettura ad alta voce è lo sviluppo e il consolidamento delle abilità di ascolto. Il bambino, ascoltando l'adulto leggere è in grado di avvicinarsi a testi che diversamente sarebbero inaccessibili. L'insegnante, infatti, può adattare la lettura all'età degli ascoltatori semplificandola nel caso in cui sia troppo complessa. Da questo ne consegue che i bambini saranno più invogliati ad ascoltare perché riusciranno ad essere trasportati da un racconto che, individualmente, non avrebbero potuto sperimentare.

Quando si ascolta qualcuno leggere ad alta voce non si è mai da soli, e soprattutto in ambito scolastico generalmente il momento viene condiviso dall'intera classe. A tal proposito è bene ricordare che attraverso questa pratica gli studenti possono migliorare le loro capacità relazionali e interpersonali. Effettivamente, lo stare insieme per condividere un'esperienza migliora il clima di classe e rafforza i legami tra i pari. Inoltre, dopo la lettura i bambini potranno confrontarsi in maniera autonoma sull'esperienza fatta esprimendo idee ed opinioni, e rafforzando così le lor competenze comunicative e lessicali.

Per concludere un altro importante punto di forza della lettura ad alta voce è rappresentato dalla sua capacità di sviluppare importanti vantaggi socio-emotivi. Ascoltando l'adulto leggere, il bambino ha la possibilità di sperimentare indirettamente i propri sentimenti, sviluppando così una maggiore consapevolezza delle sue emozioni. «Fin dai primi mesi di vita la lettura condivisa rappresenta una valida impalcatura per sostenere il bambino nello sviluppo della competenza emotiva» (Batini F., 2022, p.44). Infatti, esponendo i bambini all'ascolto sin da piccoli è possibile far aumentare la loro capacità di attribuire stati mentali, credenze, emozioni, intenzioni a sé stessi e agli altri (Batini F., 2022). In parole più semplici, gli studenti possono sviluppare la competenza empatica sperimentando in prima persona sentimenti ed emozioni provati dai personaggi.

La lettura ad alta voce rappresenta un potente strumento didattico per studenti ed insegnanti, ma è necessario che questa venga utilizzata e proposta in modo consapevole. L'adulto deve necessariamente preparare accuratamente e scrupolosamente la lettura ad alta voce in modo tale che questa risulti funzionale. Per prima cosa, anche in questo caso la scelta del libro rappresenta un elemento importante, in quanto è necessario selezionare un testo che

non sia troppo lungo in modo tale che questo possa essere letto in un solo incontro. Inoltre, i libri non devono presentare numerosi discorsi diretti perché per il lettore potrebbe essere complesso riprodurre le diverse voci. Successivamente il docente deve leggere il libro ponendovisi dinnanzi come un vero e proprio lettore. Durante la lettura bisogna concentrarsi sui significati del racconto andando a scavare i significati anche delle immagini più nascoste. Per far ciò è necessario rileggere più volte il testo e, solo dopo varie riletture sarà possibile fornire una propria interpretazione. Dopo questa prima analisi del testo, il docente dovrà soffermarsi sugli aspetti linguistici e contenutistici in modo tale da individuare passi troppo complessi che andranno quindi semplificati per renderli accessibili ai propri ascoltatori (Blezza Picherle S., 2015). A fronte dell'analisi svolta è importante che l'insegnante provi ad immaginare delle possibili piste esplorative che i bambini potrebbero percorre (tematiche, domande, idee, ipotesi, critiche, …) in modo tale da potersi preparare preventivamente alcune risposte senza rimanere spaesati durante le attività. Naturalmente non è possibile prevedere tutte le innumerevoli domande che potrebbero sorgere dai bambini.

Terminata la prima analisi l'insegnante deve preparare la propria la lettura facendo delle prove, come a teatro. In questa sede l'adulto dovrà scegliere il ritmo da utilizzare (veloce o lento); dovrà adattare il tono della voce alle diverse situazioni (allegro, triste, preoccupato); dovrà trovare il timbro di voce più adatto (forte, piano, sussurrato) (Blezza Picherle S., 2015). Inoltre, sarà necessario concentrarsi sulla punteggiatura e sulle relative pause in modo tale da utilizzare un'intonazione adeguata. Questa fase è molto delicata in quanto presenta un rischio importante: teatralizzando troppo la lettura i bambini focalizzeranno la loro attenzione sulla *performance* e non sui contenuti. In questo modo diventerà complesso costruire dei significati, interpretare il testo e discutere su di esso. Una buona pratica per autovalutare la propria lettura è quella di registrare le prove, riascoltandole si potrà comprendere come migliorare e modificare il proprio operato.

Prima di procede con la lettura ad alta voce, l'insegnante deve ancora stabilire: se e quando sospendere la lettura per creare *suspense* e attesa negli studenti ascoltatori, che avranno così la possibilità di formulare delle ipotesi che saranno poi confermate o sementite dalla successiva lettura; se e quando mostrare le illustrazioni durante la lettura per sottolineare alcuni momenti particolare del racconto (Blezza Picherle S., 2015). A proposito di illustrazioni, è importante ricordare che i bambini, soprattutto quelli più piccoli, sentono fortemente il bisogno di vedere le immagini quando si legge. Naturalmente, leggendo davanti ad una classe numerosa diventa complesso mostrare le immagini a tutti i bambini; quindi, una soluzione pratica potrebbe essere quella di scansionare le pagine del libro eliminando le parti scritte, per poi

proiettarle sulla lavagna durante la lettura. In questo modo il momento del racconto sarà magico anche grazie all'accompagnamento delle immagini.

## 4. I laboratori di lettura

Coerentemente con la teoria del Reading Circle e i suggerimenti metodologici contenuti nelle indicazioni nazionali, i laboratori di lettura rappresentano un potente mezzo che consente agli insegnanti di far fronte al diritto fondamentale lettura, facendo fare agli studenti esperienze profonde che oscillano tra sfera cognitiva e quella emotiva. Solitamente, la prima cosa che viene in mente pensando alla parola laboratorio sono le scienze e gli esperimenti scientifici, ma oggi più che mai questa pratica si sta diffondendo nelle aule scolastiche anche in relazione alle attività di lettura. I laboratori, oltre ad inserirsi perfettamente all'interno della teoria del *Reading Circle* di Chambers, confermano quanto scritto nelle Indicazioni Nazionali. Queste ultime propongono un'idea di lettura legata all'apprendimento e allo studio (cognitiva), vicino ad una più affettivo- emozionale legata ad aspetti estetici ed emotivi. Infatti, la lettura è dotata di due anime: la comprensione, intesa come un processo meccanico, e l'emotività fortemente caratterizzata dal pieno coinvolgimento del lettore e delle sue passioni. Entrambe mettono al centro della loro analisi il lettore che svolge un ruolo costruttivo di partecipazione attiva portando con sé la sua personalità, la sua conoscenza e il suo sapere, attivandosi per costruire significati attraverso l'interazione delle nuove informazioni acquisite dal testo con le conoscenze e le competenze presenti nella sua mente. Per far si che questa interazione funzioni in maniera proficua, è necessario che l'insegnante, quando propone delle attività di lettura, non utilizzi il libro solo come un pretesto per fare riferimento a contenuti utili per la costruzione di un percorso didattico, imbrigliando il lettore in gabbie esclusivamente eterodirette che provengono dall'adulto. A tal proposito i laboratori di lettura rappresentano un vero e proprio strumento funzionale per studenti e insegnanti, in quanto entrambi ricoprono un ruolo attivo volto alla costruzione di significati: il rapporto tra adulto e bambino non è più unidirezionale, ma diventa bidirezionale permettendo a entrambe le parti di arricchire le loro conoscenze e competenze.

Per comprendere e per approfondire meglio quanto detto è importante definire il termine laboratorio e ricordare che questo può essere inteso o come uno spazio fisico o come uno spazio ideale. Per quanto riguarda il primo si fa riferimento ad uno spazio attrezzato diverso dall'aula-classe, dotato di attrezzature idonee, funzionali ad attività didattiche. È importante che i bambini, all'interno di questo spazio, abbiano l'aspettativa di recarvisi per sviluppare un

progetto, e allo stesso modo gli insegnanti devono avere chiara la finalità dello spazio stesso. Infatti, il laboratorio consente di elaborare e di sviluppare progetti o lavori collegando sinergicamente "la mano" e "la mente" e mettendo in moto un complesso di relazioni sociali. Naturalmente non tutte le istituzioni scolastiche possiedono o hanno la possibilità di adibire delle aule a laboratorio, proprio per questo motivo lo si può intendere anche come uno spazio ideale. Il laboratorio si presenta, pertanto, come un momento didattico di eccellenza, in cui la dimensione intenzionale e costante delle attività è rivolta allo sviluppo e alla realizzazione di un progetto concreto ed operativo, privilegiando l'attivazione di processi che permettono di costruire conoscenze significative e di produrre cultura.

I laboratori di lettura rispecchiano entrambe le definizioni fornite, ma è necessario aggiungere alcuni elementi fondamentali per lo sviluppo delle attività didattiche. Innanzi tutto, questi ultimi corrispondono ad un luogo accogliente ed arredato, ricco di testi narrativi e non, allocati in scaffali accessibili ai bambini. Inoltre, i laboratori di lettura rappresentano lo spazio della cittadinanza e dei bisogni degli allievi, in cui è possibile comunicare, esprimersi, esplorare, fare da sé, immaginare. E ancora devono essere aperti ad ospitare tutte le proposte fatte dai bambini valorizzandole come possibili. Nei laboratori di lettura vi è la possibilità di toccare, manipolare, osservare, chiedere, raccontare e decidere nel pieno rispetto della libertà di scelta individuale. Infine, rappresentano uno spazio per la condivisione delle proprie esperienze di lettura, di incontro tra pari, di scoperta, di fantasia e di crescita personale.

Per continuare è bene analizzare quelle che sono le finalità insite all'interno delle attività laboratoriali dedicate alla lettura, specificando che si tratta di finalità generali e sarà poi compito di ogni insegnante stabilirne di personali, in maniera specifica e a seconda delle proprie esigenze. Per prima cosa è importante affermare che, attraverso i laboratori è possibile far scoprire ai bambini il piacere della lettura in tutte le sue forme arricchendo il loro immaginario. Inoltre, tutte le esperienze di manipolazione, esplorazione, conversazione e discussione tra pari e adulti aiutano gli studenti a sentirsi parte attiva del processo sviluppando un atteggiamento positivo e proattivo nei confronti delle attività proposte. Un'altra importante finalità che i laboratori permettono di perseguire è rappresentata dallo sviluppo delle abilità di ascolto attento e profondo; infatti, i bambini hanno la possibilità di ascoltare e riascoltare le letture proposte focalizzando la loro attenzione nei punti che ritengono più importanti e formativi per la loro personalità. Da ultimo è ancora importante ricordare che le attività laboratoriali relative alla lettura nascondono una grande potenzialità, ovvero quella di far sviluppare l'*habitus* mentale del lettore. Quest'ultimo consiste in un insieme di atteggiamenti, abitudini, comportamenti, competenze tipiche del lettore appassionato ed esperto (Blezza Picherle S., 2015).

Riassumendo è possibile affermare che i laboratori di lettura devono rispettare alcuni criteri fondamentali per far si che vengano classificati e riconosciuti come tali. Il primo è quello della spazialità secondo cui lo spazio (non per forza fisico) deve essere dedicato in modo specifico a un oggetto e deve presentare un contesto d'azione, in cui il bambino sa che non sarà giudicato e potrà esercitare la sua libertà. Vi è poi il principio dell'attività per cui all'interno dei laboratori si apprende dall'esperienza intesa come un elemento necessario e indispensabile della formazione, che consente all'alunno di impegnarsi attivamente nel fare, nello sperimentare, nell'osservare. Per continuare è bene citare anche il principio dell'oggettualità: il laboratorio è sempre un "laboratorio di...", caratterizzato da una intenzionalità che si esprime in una specificità oggettuale senza trascurare il sottostante processo di formazione di abiti, attitudini e interessi permanenti. Infine, i laboratori consentono di superare la specificità consentendo di apprendere, nel lungo periodo, anche il significato di "contesto laboratoriale" basato su un atteggiamento investigativo, critico e riflessivo, sulla propensione a porsi problemi e ad affrontarli attivamente in maniera riflessiva.

Per concludere è quindi possibile affermare che apprendere con i laboratori significa «garantire la possibilità ai bambini e alle bambine di fare delle cose e di riflettere sulle cose che stanno facendo, di fare esperienza diretta con le cose, di accedere alle conoscenze, di guardare con i propri occhi, di soddisfare la propria curiosità, di cercare delle ragioni, di ricevere ed accettare spiegazioni, di fare ricerca, inventare e creare» (Borghi B.Q., 2003)

## 4.1. Il ruolo del conduttore

I laboratori di lettura presentano una loro scientificità in quanto sono dotati di fasi specifiche da seguire durante la proposta delle diverse attività. Inoltre, in ognuna delle fasi il conduttore, ovvero l'insegnante, assume un ruolo fondamentale ma diverso a seconda della fase in cui ci si trova. I principali momenti del laboratorio sono quattro: la fase di apertura; la fase di *briefing*; la fase di svolgimento; la fase di conclusione (Blezza Picherle S., 2015).

La prima, ovvero l'apertura, corrisponde al momento in cui si creano il clima e le condizioni relazioni adeguate allo svolgimento delle attività. È qui che l'insegnante ha il compito di creare attesa, curiosità e aspettativa nei suoi studenti, creando le condizioni per far si che i bambini si percepiscano come un gruppo di "ricerca". Potrà capitare di trovarsi davanti a classi che non sono abituate a svolgere questo tipo di lavoro, in quel caso sarà fondamentale far comprendere ai bambini che si lavora tutti insieme, che il contributo di tutti rappresenta un bene prezioso, che non ci sarà una verifica o una valutazione e che ciascuno ha la libertà di

scegliere. Non ponendo queste condizioni risulterà difficile abbattere le barriere che ostacoleranno il lavoro dell'insegnante e degli studenti. Inoltre, in questa fase il conduttore dovrà "stipulare" il contratto formativo con i partecipanti: saranno resi chiari e trasparenti le attività, le finalità e gli obiettivi del progetto proposto, in modo tale che vi possa essere una reale cooperazione tra le parti coinvolte, facendo si che gli studenti si sentano parte attiva del processo.

La fase definita di *briefing* rappresenta il momento in cui il conduttore fornisce ai partecipanti le istruzioni pratiche e operative su ciò che si andrà a fare. In questa sede è necessario che il conduttore comunichi in modo chiaro e semplice le indicazioni necessarie allo svolgimento, adattando il proprio linguaggio all'età degli studenti. Inoltre, già a partire da questo momento l'insegnante dovrà lasciare ai bambini lo spazio necessario per chiedere chiarimenti e per fare delle proposte. Tutte le proposte fatte dovranno essere accolte e valorizzate il più possibile, proprio per ribadire il concetto che le idee di tutti rappresentano un elemento importante che può addirittura modificare le scelte fatte in precedenza dall'adulto.

Concordato il contratto formativo e spiegato le attività in maniera operativa, si può passare alla fase di svolgimento. Qui i bambini, attraverso l'esperienza hanno la possibilità di manipolare, riflettere, confrontarsi, ascoltare, discutere e interpretare. Il conduttore per prima cosa leggerà il o i testi prescelti per le attività e successivamente guiderà la discussione assumendone la "regia". È importante che l'insegnante lasci il giusto spazio al fluire delle emozioni e dei racconti personali dei bambini, perché è in questo modo che dimostrano la loro capacità di riflessione sul testo e di rielaborazione attraverso il collegamento tra le nuove informazioni acquisite e il loro vissuto. E ancora il conduttore deve porre attenzione al fatto che tutti abbiano la possibilità di intervenire, rispettando anche i silenzi che, in quanto momenti di riflessione, vanno accolti e favoriti. Durante la fase di svolgimento, l'insegnante deve anche dedicare il giusto spazio all'osservazione delle interazioni tra i pari, in quanto risulta fondamentale creare una "memoria collettiva". Infatti, in questo modo sarà possibile richiamare gli interventi e le idee dei bambini nella fase conclusiva delle attività, facendoli sentire ancora una volta parte integrante del processo. È ancora importante ricordare, che in questo momento i partecipanti potranno confortarsi e condividere le loro opinioni, di conseguenza vi è la possibilità di conflitto e discussione. Sarà cura del conduttore orientare le dinamiche di gruppo trasformando queste divergenze in una possibile risorsa per il gruppo stesso: il confronto e lo scambio possono risultare sempre positivi e la divergenza di idee può essere una ricchezza.

Infine, vi è la fase di conclusione in cui i partecipanti condividono l'esperienza ed esprimono le proprie considerazioni. Anche in questo caso il conduttore si pone come una guida

aiutando i propri studenti ad analizzare l'esperienza, a sistematizzare i concetti emersi e a esprimere nuove proposte. Infatti, questa fase è funzionale all'avvio di attività successive che consentiranno all'insegnante di dare continuità alle esperienze fatte in un percorso più ampio.

Per aiutare gli insegnanti nella conduzione dei laboratori di lettura, la ricercatrice Silvia Blezza Picherle, nel suo libro "*Formare lettori, promuovere la lettura"* ha proposto alcune attività funzionali ai laboratori di lettura, allo sviluppo del pensiero critico, alla riflessione e alla scoperta delle emozioni. Una delle attività proposte dalla Picherle riguarda il momento della rilettura e consiste nel chiedere ai propri ascoltatori «Quali parti vi rileggo?"». Il conduttore, dopo aver letto ad alta voce una parte del libro o il libro intero, domanda alla classe quali parti di esso vorrebbero rileggere o sentire rileggere, motivando la scelta. Successivamente l'insegnante rileggerà le parti individuate, innescando la discussione attraverso la ricerca di significati espliciti e impliciti contenuti nei passi riletti. In questo modo i bambini potranno utilizzare il loro pensiero critico ed interpretativo, facendo allo stesso tempo esperienza del piacere estetico legato al testo e arricchendo il loro vocabolario.

Per continuare è bene ricordare che la ricercatrice propone delle attività anche per quanto riguarda la sfera emotiva, strettamente legate alla lettura. Attraverso il gioco "alla ricerca delle emozioni e dei pensieri", il conduttore chiede agli ascoltatori di provare a ricordare gli stati d'animo e i pensieri vissuti dai personaggi. Inoltre, si chiederà ai bambini di cercare la conferma alle loro ipotesi all'interno del testo sia attraverso le parole sia attraverso le immagini. Questo gioco, in apparenza semplice, è in realtà un vero e proprio strumento rivelatore che da una parte consente all'insegnante di verificare la capacità degli studenti di ritornare al testo e di interpretarlo, ma allo stesso tempo scaturisce la discussione tra pari. Infatti, durante questa attività è possibile che i bambini non siano tutti d'accordo e l'insegnante dovrà essere preparato ad accogliere il disaccordo trasformandolo in una discussione costruttiva che permetta di giungere ad una o più interpretazioni.

Un'altra attività funzionale ai laboratori di lettura è rappresentata dal gioco "Perché lo fa". In questo caso, durante la lettura si chiederà ai bambini di elencare le azioni di un personaggio a loro scelta. Non è necessario attendere la fine della narrazione, ma si possono iniziare a raccogliere questi indizi a conclusione di una prima parte di lettura ad alta voce, continuando durante le successive esecuzioni orali dello stesso testo. Alla fine della narrazione si metteranno assieme tutti gli indizi raccolti per costruire il senso dell'agire del personaggio. È importante guidare i bambini al ricordo e alla ricerca di parti testuali che possono dimostrare quanto affermato, effettuando anche delle riletture parziali del testo per approfondire l'interpretazione.

Da ultimo è ancora importante ricordare che la Picherle propone attività anche per il consolidamento e l'arricchimento lessicale, come ad esempio il "gioco delle parole strane". Questa attività invita i bambini a ricordare il più possibile parole ed espressioni inusuali, curiose, piacevoli, divertenti del testo appena letto. I bambini potranno suggerire al lettore alcune parti specifiche da rileggere per individuare parole nuove e, anche in questo caso, la discussione che si potrebbe creare va accolta e trasformata nella ricerca di sensi e significati. Naturalmente il gioco, vista la sua natura, deve mantenere un carattere libero ed esplorativo senza cadere nella trappola dell'esercizio linguistico.

I giochi e le attività soprariportate rappresentano solo una piccola parte di tutte quelle individuate dalla ricercatrice e sono citati a titolo esemplificativo.

## Capitolo 4
## Un'esperienza sul campo: raccordo tra teoria e prassi

Solitamente ricerca e insegnamento vengo percepiti come due poli distinti e separati l'uno dall'altro. Infatti, nell'immaginario comune il ricercatore è colui che all'interno di un laboratorio produce delle conoscenze, mentre gli insegnanti si occupano di trasmettere la conoscenza ai propri studenti. In altre parole, si potrebbe affermare che i ricercatori indagano il campo della teoria e gli insegnanti quello della prassi. In realtà questa percezione è errata, in quanto insegnanti e ricercatori comunicano costantemente per alimentare reciprocamente le loro ricerche. Infatti, i ricercatori non sono solo dei semplici produttori di conoscenze, ma anche loro si cimentano nella prassi poiché necessitano dei fatti educativi, ovvero ciò che accade in classe, per poter progredire nella produzione di conoscenze. Esiste un profondo legame tra teoria e prassi, per cui i ricercatori non possono fare ricerca senza comunicare con gli insegnanti e allo stesso modo il corpo docente non può trasferire un sapere se questo non viene prodotto nei laboratori. Il legame tra teoria e prassi non è un elemento di novità; infatti, già Dewey nel 1904 ne denuncia lo scarto in educazione esaminandone le implicazioni per la formazione degli insegnanti. Lo studioso ha dimostrato che l'importante non è rendere i docenti in grado di perfezionare e perpetuare delle pratiche al momento ritenute efficaci, bensì migliorare l'educazione. Questo comporta una consapevolezza concettuale ed un pensiero critico trasformativo che devono trovare, nel percorso formativo dell'insegnante, un adeguato spazio conquistabile con la prassi. Naturalmente, a scuola il richiamo all'esperienza è costante, ma questa non sempre è validata e riconosciuta, di conseguenza il rischio è quello di consolidare delle pratiche infondate o errate. Proprio per questo motivo la ricerca gioca un ruolo fondamentale per l'insegnante, in quanto rappresenta un potente mezzo di formazione che consente di fondare le proprie pratiche su saperi (teoria) ed esperienze (prassi) riconosciuti e validati.

Per continuare è utile ricordare che, la ricerca pedagogica in Italia è un fenomeno riconosciuto e indaga quattro aree specifiche: pedagogia generale, storia della pedagogia, didattica e pedagogia speciale, pedagogia sperimentale (Grange T., 2015). Questi ambiti di ricerca sono riuniti all'interno della Società Italiana di Pedagogia (SIPED), attiva dal 1989, all'interno della quale specialisti dei vari settori cooperano e collaborano al fine di realizzare delle ricerche dal carattere interdisciplinare. Nello specifico la Società si pone l'obiettivo di promuovere lo sviluppo degli studi e delle ricerche nell'ambito delle discipline pedagogiche, di

favorire la costituzione e il potenziamento delle relative strutture per la ricerca e l'insegnamento, di organizzare e sollecitare l'incontro e la cooperazione attiva tra tali studiosi, di favorire gli studi sulle professionalità pedagogiche e di sostenere la diffusione della cultura pedagogica in Italia e all'estero.

Inoltre, affinché un insegnante possa trarre beneficio dalla ricerca è necessario che la sappia leggere e studiare, ma allo stesso tempo deve possedere le conoscenze necessarie per poterla produrre o riprodurre all'interno delle proprie classi. A tal proposito è doveroso sottolineare che esistono due tipologie di ricerca con le quali un docente può interfacciarsi: la ricerca quantitativa e quella qualitativa. La prima raccoglie informazioni numeriche, attraverso l'uso di strumenti specifici come ad esempio i questionari, al fine di elaborare una statistica. La ricerca quantitativa, invece, si occupa della descrizione dei dati raccolti analizzando le situazioni sia nella loro unicità sia in quanto interazioni. Questo modo di procedere risulta molto affine al lavoro dell'insegnante e lo aiuta ad interpretare quello che succede in classe assumendo prospettive e punti di vista diversi.

Nella prima parte del capitolo si approfondiranno gli assunti, le caratteristiche e le fasi della ricerca qualitativa, in relazione all'ambito educativo, al fine di farne emergere l'importanza e le implicazioni a scuola. La seconda parte del capitolo invece, è dedicata all'esposizione di un'esperienza sul campo svolta presso la scuola primaria in materia di lettura, piacere ed emozioni.

## 1. Che cosa significa fare ricerca

Con il termine ricerca si fa riferimento ad una «indagine condotta con sistematicità e rigore, tendente ad approfondire, accrescere, o sottoporre a prova, il complesso di cognizioni, teorie, documenti, leggi inerenti ad una determinata disciplina» (Semeraro R., 2011, p.98). Questa definizione così scientifica potrebbe sembrare troppo rigorosa e distaccata dal mondo dell'educazione. Per questo motivo, negli Stati Uniti, nell'ambito dell'*Education Sciences reform Act* del 2002, è emersa una nuova definizione di *ricerca*, che pone le sue radici nei processi di insegnamento e apprendimento. In questo senso è possibile affermare che la ricerca è un processo fondato sull' «applicazione di metodologie rigorose, sistematiche e oggettive finalizzato ad ottenere conoscenza valida ed attendibile inerente le attività e i programmi dell'educazione» (Trinchero R., 2012, p.77). Quest'ultima definizione permette di comprendere che il lavoro di ricerca, a differenza di quanto si possa pensare, non è distaccato dal mondo dell'insegnamento, ma anzi rappresenta un elemento fondamentale per la progressione e l'innovazione. Infatti, la ricerca educativa e il lavoro dell'insegnante presentano alcune analogie per quanto riguarda il loro modo di procedere: le fasi della ricerca ricordano molto il processo di programmazione didattica svolto dall'insegnante. Entrambe le azioni iniziano con la definizione di un tema o un problema, si stabiliscono poi gli obiettivi, successivamente si formulano delle ipotesi e si individuano le variabili da prendere in considerazione, si applica a livello pratico quanto stabilito, si raccolgono i dati che vanno poi interpretati e si giunge ad una conclusione. Solitamente, l'esperienza viene anche rianalizzata a posteriori per poterne cogliere punti di forza e criticità.

È dunque importante che gli insegnanti, di ogni ordine e grado, abbiano le competenze necessarie, non solo per comprendere i dati emersi dalle indagini, ma anche per poter condurre, a loro volta delle ricerche nel contesto all'interno del quale lavorano. Ma come si svolge una ricerca? Quale tipo ricerca è necessario condurre? Come si analizzano i dati raccolti?

Per poter rispondere a queste domande è necessario esaminare gli studi svolti da Trinchero (2004) in ambito di ricerca educativa. Il ricercatore ha tracciato una guida, in cui ha selezionato delle fasi fondamentali da seguire durante il processo di ricerca. Queste ultime sono:

1. Definizione del tema di ricerca
2. Definizione del problema di ricerca
3. Formulazione dell'obiettivo/i di ricerca

4. Esplicitazione del quadro concettuale di riferimento
5. Formulazione di ipotesi
6. Individuazione delle variabili
7. Definizione della popolazione e del campione
8. Individuazione della metodologia di indagine
9. Rilevazione dei dati
10. Analisi dei dati
11. Interpretazione e discussione dei risultati alla luce del quadro teorico di riferimento
12. Critica e messa in prospettiva dei risultati

Tutte le fasi ricerca rientrano in quello che viene chiamato il *disegno di ricerca*. Quest'ultimo rappresenta lo scheletro dell'indagine in cui il ricercatore definisce in maniera operativa e concreta tutti gli elementi riguardanti le diverse fasi. In questo senso è possibile affermare che allo stesso modo, l'insegnante, prima di proporre delle attività ai propri studenti realizza un disegno di ricerca in cui stabilisce la tematica da trattare, la problematica da sollevare, gli obiettivi e le finalità dei lavori, i tempi e gli spazi in cui svolgere la didattica, i soggetti a cui proporre un determinato progetto e le modalità di valutazione. Il disegno rappresenta quindi una panoramica globale della ricerca che dovrebbe consentire al ricercatore di trovare una risposta alla domanda che inizialmente si è posto.

Partendo dal primo punto, ovvero la definizione del tema di ricerca, è possibile affermare che rappresenta il punto di partenza di ogni ricerca. Quest'ultimo corrisponde ad «una qualsiasi area indagabile, un soggetto, un'esperienza […], un concetto […], un ambiente […], un gruppo di persone […], qualche aspetto delle loro attività quotidiane […], o attività che non sono usuali» (Richards L., Morse M.J., 2017, p.57). Analizzando la definizione è possibile comprendere che la selezione della tematica potrebbe risultare complessa vista la vastità di elementi che è possibile indagare. Un ricercatore potrebbe desiderare di esplorare numerosi ambiti, ma riassumere le ragioni che guidano la scelta farebbe risultare il processo estremamente metodico. Infatti, l'ispirazione sugli argomenti della ricerca potrebbe avvenire potenzialmente in qualsiasi momento, luogo e contesto, scaturita dalla visione di un'immagine, da una parola detta o da "un'illuminazione". Naturalmente però, una volta identificata una tematica, è necessario inserirla all'intero di categorie più ampie evitando di ricadere nella banalità, nel già esplorato o nell'inesplorabile. Per fare ciò è possibile seguire alcuni principi

individuati come una vera e proprio guida per la selezione del campo di indagine (Richards L., Morse M.J., 2017).

Il primo di questi corrisponde alla conoscenza del ricercatore dell'argomento individuato. Solitamente, chi conosce bene la tematica sente di poterla esplorare con maggiore sicurezza, più velocemente e dovendo dedicare un tempo minore alla fase di preparazione e approfondimento. In questi casi è molto probabile che il ricercatore sia già inserito nel *setting* di indagine per ragioni diverse dalla ricerca e quindi veda in quel contesto una reale opportunità finalizzata all'elaborazione di una nuova conoscenza. Questo primo principio racchiude al suo interno una criticità, che potrebbe ostacolare la scelta dell'argomento. Il ricercatore, infatti, deve avere la certezza che la sua indagine possa portare a validi risultati che non si limitino alla semplice dimostrazione di quello che lui desidera in quanto componente della situazione stessa (Richards L., Morse M.J., 2017).

Per continuare è bene ricordare che esiste un secondo principio utile per la sezione della tematica di indagine, ovvero il cosiddetto "stato dell'arte". Questo significa, che una volta individuato l'argomento bisogna verificare il suo livello di sviluppo tecnico-scientifico in quel determinato momento. In questo modo il ricercatore potrà comprendere se la tematica individuata è già stata studiata oppure no, da chi e secondo quali modalità. Questa analisi, seppur decisiva per la selezione, potrebbe essere rischiosa in quanto potrebbe far emergere argomenti ampiamente esplorati, o al contrario, mai analizzati. Questi ultimi rappresentano una vera e propria sfida per il ricercatore in quanto dovrà indagare la materia senza potersi appoggiare su studi precedenti, analisi già svolte o teorie già validate.

Un altro principio che può aiutare il ricercatore nella scelta riguarda il punto di vista. Molto spesso, i soggetti implicati nelle indagini decidono di selezionare tematiche già indagate in passato, ma ancora attuali al momento della ricerca. Solitamente questa scelta viene fatta nei casi in cui si abbia il desiderio di voler esaminare nel tempo l'evoluzione o l'involuzione di un dato fenomeno per poterlo osservare da diverse prospettive e punti di vista, in relazione al contesto culturale.

Per quanto riguarda la ricerca educativa, questi principi sono validi, ma è necessario far emergere ulteriori elementi che riguardano la scelta dell'argomento. Per prima cosa è bene ricordare che, in generale, l'oggetto della ricerca educativa è rappresentato dall'educazione o azione educativa. Quindi, i temi riguardano sempre delle pratiche e devono avere l'obiettivo di comprendere la qualità delle azioni educative promuovendone il miglioramento (Mazzoni V., Mortari L., 2015). Inoltre, il *focus* principale della ricerca educativa è costituito dalla qualità dell'apprendimento (Pring R., 2000). In pedagogia, stabilire se una pratica educativa può essere

considerata “buona” o meno non è semplice, in quanto la componente culturale ricopre un ruolo importante. Per scegliere l’argomento della ricerca educativa bisogna sempre partire dal presupposto che la pedagogia corrisponde ad un sapere pratico, di conseguenza l’indagine deve rappresentare un processo in cui si definiscono le azioni da attuare rispetto ad una specifica situazione di apprendimento (Mazzoni V., Mortari L., 2015). Anche nel caso della ricerca educativa è necessario individuare un tema ampio e generale nel quale collocare il proprio interesse conoscitivo. Sulla base di questi presupposti, è possibile affermare che se la ricerca scientifica, solitamente, svolge delle indagini per esplorare dei saperi, dei fatti o dei fenomeni a livello teorico, quella educativa contiene al suo interno anche una componente prassica volta a migliorare, modificare, implementare la pratica dell’azione educativa.

Stabilito l’argomento generale della ricerca, è necessario procedere con il secondo punto della lista: la definizione del problema della ricerca. Questo farà si che la tematica ampia stabilita in precedenza venga inserita in ambiti più specifici caratterizzando maggiormente la ricerca e rendendola più mirata. Il problema o scopo indicano sia il punto di partenza, in quanto sono costituiti dalla/e domanda/e che scaturiscono la ricerca, ma allo stesso tempo anche il punto di arrivo. Infatti, al termine dell’indagine il ricercatore dovrà riprendere la domanda e verificare di aver trovato delle effettive risposte. Le domande devono essere formulate correttamente e non lasciare spazio a riposte ovvie che andrebbero ad inficiare la ricerca stessa. Per esempio, condurre una ricerca con lo scopo di comprendere se per gli adolescenti l’appartenenza al gruppo di amici rappresenta una risorsa importante, potrebbe risultare superficiale e sottointeso. Inoltre, le domande volte all’indagine non devono essere troppo complesse, altrimenti si rischia di non trovare una risposta, e devono essere limitate in modo tale da evitare di perdersi all’interno di un campo di indagine troppo ampio. Nell’ambito della ricerca educativa, è possibile formulare le domande a partire dai temi selezioni. Ad esempio, se il tema selezionato è “le competenze in scienze degli allievi della scuola primaria”, la domanda sarà “quali sono le competenze di scienze degli allievi in uscita dalla scuola primaria?”. O ancora, se l’argomento dell’indagine è “i laboratori didattici nelle scuole primarie”, la domanda potrebbe essere “come sono organizzati/come funzionano i laboratori didattici nelle scuole primarie?”.

Dopo aver stabilito l’argomento e il problema della ricerca, è necessario individuare gli obiettivi da perseguire attraverso la ricerca stessa. Questa operazione comporta la traduzione in termini operativi delle domande oggetto di ricerca. Riprendendo gli esempi precedenti, se la domanda riguarda l’indagine sulle competenze in scienze degli alunni in uscita dalla scuola primaria, l’obiettivo operativo potrebbe essere: rilevare le competenze di scienze degli allievi

nell'ultimo mese di frequenza della classe quinta primaria. O ancora l'obiettivo relativo alla domanda inerente ai laboratori didattici potrebbe essere descritto nel seguente modo: rilevare la tipologia di laboratori didattici nelle scuole primarie.

Per quanto riguarda la ricerca educativa, Trinchero (2004) individua alcuni argomenti generalmente trattati che si possono considerare come dei veri e propri obiettivi per la ricerca sul campo. Tra questi, già tradotti operativamente, vi sono: descrivere le situazioni educative, interpretare le situazioni educative, spiegare fattori sulla base di altri fattori, comprendere le motivazioni alla base dell'agire dei soggetti, prevedere l'evoluzione delle situazioni, comparare situazioni diverse.

Una volta stabilito quali piste seguire per la propria ricerca, e prima di proseguire con le fasi successive, è necessario decidere quale metodo di ricerca utilizzare affinché sia possibile rispondere alle domande iniziali. Descrivere in maniera analitica i dati numerici raccolti o raccontare la propria analisi descrivendo fatti ed eventi? Per poter decidere quale strada seguire è fondamentale stabilire il metodo di ricerca che si vuole utilizzare.

## 1.1 Ricerca quantitativa e ricerca qualitativa: due modelli a confronto

Per poter concretizzare gli scopi della ricerca, per prima cosa, è necessario stabilire il metodo di analisi che si vuole utilizzare. Che si tratti di ricerca scientifica o educativa, è possibile svolgere le proprie indagini secondo due modelli: quello quantitativo e quello qualitativo. Il primo consiste in una ricerca più analitica volta alla raccolta di dati numerici, generalmente riassumibili in grafici e statistiche. Il secondo rappresenta un modo di esplorazione volto alla descrizione di fenomeni, azioni e comportamenti. In sintesi, è possibile affermare che il modello quantitativo si occupa di misurazione, mentre quello qualitativo di interpretazione. La tabella riportata di seguito riassume le principali caratteristiche dei due modelli.

| QUALITATIVA / INTERPRETAZIONE | QUANTITATIVA / MISURAZIONE |
|---|---|
| **Approcci** | **Approcci** |
| Ecologico (fenomenologico, etnografico, ecc.) | Sperimentale<br>Empirico |
| Narrativo | Statistico |
| | |
| **Concetti chiave associati agli approcci** | **Concetti chiave associati agli approcci** |
| Complessità | Semplificazione e specificità |
| Esperienzialità<br>Situazionalità | Ricorrenza dei fenomeni |
| Processualità (temporalità dipendente dal processo di ricerca) | Temporalità definita a priori |
| Interpretazioni soggettive dei dati | "Oggettività" dei dati |
| Attendibilità delle interpretazioni | Significatività statistica, ecc. |
| | |
| **Teorie di riferimento** | **Teorie di riferimento** |
| Interazionismo simbolico | Funzionalismo |
| Teoria fenomenologica | Empirismo logico |
| Teoria etnometodologica | Realismo |
| Costruttivismo sociale | Positivismo, ecc. |
| Grounded Theory, ecc. | |
| | |
| **Obiettivi** | **Obiettivi** |
| Descrizioni di realtà multiple | Definizione di fatti circoscritti |
| Attenzione ai dati esperienziali | Descrizioni statistiche |
| Analisi induttive e sintesi creative | Generalizzazione dei dati |
| Sviluppo di interpretazioni in divenire, ecc. | Procedure formali e predeterminate, ecc |
| | |
| **Disegno di ricerca** | **Disegno di ricerca** |
| In fieri | Specificamente determinato |
| Flessibile | Strutturato |
| | |
| **Tecniche di ricerca** | **Tecniche di ricerca** |
| Osservazione (griglie di osservazione) | Sperimentazione (metodologie di comparazione tra gruppi sperimentali e di controllo) |
| Interviste libere e semistrutturate (scelta di interrogativi e sottointerrogativi) | Questionari a scelta multipla |
| Ricerca-azione (programmazione e sequenza delle fasi operative) | Cluster analysis |
| Self-report (descrizione dei dati) | Ricerche correlazionali, ecc. |
| Focus group (modalità di gestione dello sviluppo del discorso comune) | |
| Studi di caso (analisi di casi emblematici) | |
| Role-playing (attribuzione di ruolo e dinamica interpersonale) | |
| | |
| **Analisi dei dati** | **Analisi dei dati** |
| Analisi di tipo induttivo (individuazione di modelli, temi, concetti, ecc.) | Analisi di tipo deduttivo |
| Interpretazioni soggettive/gruppali dei dati | Controllo oggettivo delle variabili<br>Raccolta dati di tipo statistico |
| Attendibilità delle interpretazioni | Validità oggettiva dei risultati |

*Fonte: Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2007)*, *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods. 5th Edition*, Allyn & Bacon, Boston

Analizzando le informazioni contenute nella tabella è possibile comprendere che vi sono delle differenze sostanziali tra i due approcci. Infatti, la ricerca quantitativa si pone come obiettivo quello di verificare delle teorie già esistenti per far emergere delle ricorrenze fenomenologiche volte alla generalizzazione dei risultati. Nel secondo caso, l'obiettivo è quello di analizzare i dati emersi, attraverso uno specifico contesto indagato, per descrivere delle realtà. È quindi possibile affermare che quando si svolgono delle ricerche quantitative i dati tendono ad essere standardizzati, mentre per quanto riguarda quelle qualitative i dati

rappresentano degli elementi esperienziali. In sintesi, è possibile affermare che in generale, quando un ricercatore conduce un'indagine quantitativa procede stabilendo a priori delle ipotesi di lavoro che daranno luogo a dati generalizzati (modello *top-down*). Al contrario, la ricerca qualitativa si basa su un modello maggiormente interpretativo che non può essere stabilito in precedenza e che tiene conto della multidimensionalità degli oggetti indagati (modello *bottom-up*) (Semeraro R., 2011).

Le due ricerche sopracitate non si escludono a vicenda, ma in alcuni casi possono anche essere utilizzate entrambe. Questa scelta è strettamente correlata all'argomento e allo scopo della ricerca. Per questo motivo è possibile affermare che le indagini svolte in campo educativo sono solitamente qualitative. Infatti, se l'educazione rappresenta una pratica e se la ricerca educativa è volta all'interpretazione o descrizione di fenomeni e azioni, non è possibile ottenere dei dati numerici, generalizzati e standardizzati. Nelle classi, di ogni ordine e grado vi sono degli studenti che agiscono e le loro azioni sono influenzate sia da fattori interni che da fattori esterni alla persona. Queste influenze possono far mutare i dati molto velocemente e improvvisamente, impendendo al ricercatore di individuare una legge generale. Effettivamente, la ricerca qualitativa analizza i dati raccolti attraverso alcuni paradigmi che sottostanno al processo di interpretazione: il paradigma della complessità, che corrisponde alla multidimensionalità delle esperienze; il paradigma della contestualità, che processa i fenomeni a seconda delle situazioni in cui si sono svolti; il paradigma della processualità per cui i dati vengono legati alla dimensione temporale. (Semeraro R., 2011).

Inoltre, questo tipo di ricerca si associa all'ambito educativo in quanto consente di:

*«comprendere la realtà educativa indagata e approfondirne le specificità mediante il coinvolgimento e la partecipazione personale del ricercatore. Quindi lo scopo della ricerca qualitativa è idiografico, ovvero tale approccio ha per oggetto di studio il particolare, il singolo, invece della legge generale che modifica e accomuna più casi, scopo quest'ultimo della ricerca quantitativa. La ricerca qualitativa procede in maniera induttiva: dall'osservazione della realtà formula e riformula le sue interpretazioni»*

Coggi C., Ricchiardi P. (2005), *Progettare la ricerca empirica in educazione*

## 1.2 L'importanza del quadro teorico concettuale

La quarta fase della ricerca corrisponde all'individuazione del quadro teorico concettuale di riferimento (o *framework* teorico). Quest'ultimo è un elemento fondamentale della ricerca in quanto rappresenta le fondamenta teoriche su cui poggia la ricerca stessa. All'interno del quadro teorico rientrano teorie, ricerche, studi, esperienze già validate che

permettono al ricercatore di: tracciare le relazioni tra i concetti, costruirsi una struttura organizzata per la comprensione dei dati, immaginare ipotesi e domande verificabili, essere trasparente sui risultati ottenuti. Inoltre, basando la propria ricerca su un quadro teorico concettuale ampio e solido è possibile far acquisire all'indagine un valore scientifico sempre maggiore che donerà all'intero lavoro veridicità e sostegno.

Vista l'importanza di questo elemento, è necessario condurre degli studi approfonditi sulla materia in modo tale da ampliare la propria conoscenza di base e diventandone così dei cultori esperti. Il seguente processo richiede tempo ed un elevato dispendio di energie; infatti, è bene che il ricercatore sia adeguatamente interessato e stimolato dagli argomenti trattati, altrimenti il rischio è quello di perdere la motivazione. Per studiare le tematiche selezionate è possibile compiere un «viaggio immaginario stando seduti in poltrona (*armchair walktrhough*)» (Richards L., Morse M.J., 2017, p.55). Questo sta a significare che per studiare non è necessario spostarsi e compiere lunghi viaggi, ma è possibile raccogliere il materiale necessario e analizzarlo sulla propria "poltrona". Il viaggio dovrà possedere delle finalità specifiche e mirate, sempre legate alla tematica selezionata inizialmente. Attraverso il quadro il ricercatore dovrà definire in maniera chiara e non ambigua i termini e i concetti affrontati. Inoltre, il "viaggio in poltrona" sarà funzionale all'individuazione di teorie, concetti, costrutti e modelli che saranno analizzati sulla base della bibliografia esistente. E ancora, il quadro teorico concettuale è utile all'analisi dei metodi di ricerca già utilizzati facendone emergere implicazioni, punti di forza e criticità. Inoltre, prendendo in analisi i dati emersi da ricerche precedenti, è possibile processarli in maniera critica e con uno sguardo distaccato. In questo modo il ricercatore potrà verificare l'evoluzione della ricerca nel tempo e individuare possibili errori commessi in precedenza dai colleghi e eviterà di commetterli nella sua ricerca. È ancora importante ricordare che lo studio inerente alla costruzione del quadro teorico concettuale consente di identificare questioni ancora aperte, ottenere idee originali e creative per la riformulazione di problemi già risolti e scoprire nuovi impianti teorici da utilizzare nel proprio studio.

Il quadro teorico svolge quindi due principali funzioni. In primo luogo, permette al ricercatore di rendere esplicito, per i lettori, il suo punto di vista, quali scuole di pensiero hanno influenzato le sue scelte. Rendere evidenti questi elementi è importante in quanto fornisce alla comunità scientifica la possibilità di validare il lavoro attraverso una garanzia di scientificità. Inoltre, l'intero processo di studio e ricerca costituisce un elemento fondamentale per l'interpretazione dei dati raccolti, che in questo modo risulterà valida e coerente rispetto al quadro individuato.

Le fasi di costruzione del quadro teorico si potrebbero riassumere nel seguente modo: 1) raccolta ed esame della produzione scientifica disponibile sul tema; 2) approfondimento di teorie, modelli concetti; 3) individuazione di problemi risolti e problemi aperti; 4) scelta dell'ingresso teorico da adottare.

## 1.3 Individuare le variabili

Sulla base del problema di ricerca individuato e sul quadro teorico costruito, il ricercatore formulerà delle ipotesi antecedenti alla sua ricerca. Con il termine ipotesi si fa riferimento a delle «supposizione di fatti […] ancora non realizzati ma che si prevedono come possibili o si ammettono come eventuali, allo scopo di considerarne in anticipo le conseguenze e di prepararsi, quando fosse il caso, ad affrontarle». Terminata la sua indagine, il ricercatore verificherà se le ipotesi iniziali sono confermate o meno: più queste saranno in grado di sopravvivere al controllo e alla confutazione finale, più la ricerca risulterà robusta e valida (Trinchero R, 2012).

Per continuare è importante ricordare che le ipotesi sono sempre provvisorie, in quanto durante la ricerca entrano in gioco delle variabili che potrebbero improvvisamente modificarle. Una variabile corrisponde ad ogni fenomeno che abbia uno o più aspetti discriminabili (Laeng, M., 1992). Le variabili possono avere carattere quantitativo, ovvero una grandezza misurabile come ad esempio l'età, oppure qualitativo. Queste ultime possono assumere diverse modalità, entro le quali si contano le "occorrenze". Ad esempio, il colore viene considerata come una variabile qualitativa in quanto rappresenta una modalità e non un numero. Tutte le variabili, per essere considerate tali devono possedere alcune proprietà specifiche. Di seguito è riportata una tabella riassuntiva di queste ultime:

| Proprietà delle variabili | |
|---|---|
| Variabili quantitative | Variabili qualitative |
| Misurabilità | Valutabilità di senso e di significato |
| Oggettività | Realtà (fenomeni concreti, concetti univoci) |

Quando si parala di variabili è importante operare un'ulteriore distinzione, ovvero quella tra variabili dipendenti e indipendenti. Le prime, vengono definite così in quanto sono strettamente correlate (dipendenti) da un'altra variabile: quella indipendente. Queste ultime invece vengono

manipolate o modificate dallo sperimentatore e assumono sempre due caratteristiche, ovvero la presenza e l'assenza della variabile stessa.

Per quanto riguarda le variabili relative alla ricerca educativa gli studiosi Vertecchi (1991), Dunkin e Biddle, hanno apportato importanti contribuiti. Il primo ha classificato le variabili suddividendole in tre categorie: socio-economico-culturali, scolastiche, relative agli allievi. Le prime possono riguardare il macrosistema (es. mercato del lavoro, organizzazione culturale) o la struttura (es. programmi di studio, tempo scolastico, modalità di valutazione, organizzazione scolastica). Le variabili scolastiche sono a loro volta suddivise in didattiche (obiettivi, strategie, metodi di insegnamento) e di microsistema (organizzazione del territorio, servizi offerti, livello di scolarità dei genitori). Infine, le variabili relative agli allievi possono essere cognitive, quindi le conoscenze e le abilità, affettive come ad esempio gli stati emotivi e gli interessi, sociali ovvero riguardanti le capacità relazionali.

Per quanto riguarda lo studio di Dunkin e Biddle, i due esperti hanno fatto emergere ulteriori classificazioni delle variabili per la ricerca educativa. Lo studio prevede tre diverse tipologie di variabile. Le prime vengono definite *di contesto* e riguardano: i dati personali, le esperienze formative e le caratteristiche di insegnanti e allievi. In questa prima categoria rientrano anche il contesto in cui la scuola e la classe sono inseriti. Vi sono poi le variabili *di accesso* che riguardano i comportamenti e i relativi cambiamenti di insegnanti e studenti all'interno della classe. Infine, le variabili *di prodotto* riguardano gli effetti immediati e a lungo termine sia sull'insegnante che sull'allievo.

## 1.4 Campione e metodologia di indagine

Le prime sei fasi della ricerca (vedi paragrafo 1) riguardano il lavoro di preparazione che il ricercatore svolge in funzione di ciò che metterà in pratica sul campo. La vera e propria ricerca inizia con la selezione dei soggetti implicati nella ricerca. Per questa fase è importante definire due termini: popolazione e campione. La *popolazione* è l'insieme di tutti i referenti per cui si vorrebbe che i risultati della ricerca fossero validi (Trinchero R., 2004). In genere le popolazioni sono ampie ma comunque circoscritte in gruppi, non sempre si ha accesso all'intera popolazione in quanto spesso la rilevazione su tutta la popolazione non è conveniente (per tempo, per costi, per risorse). In altri casi è poco funzionale accedere a tutti, altre volte può essere anche impossibile. Solitamente, la rilevazione delle informazioni è eseguita solo su una parte delle unità che compongono la popolazione e si parla di rilevazione campionaria. Il *campione* è un sottoinsieme della popolazione su cui verrà effettivamente condotta la ricerca

(Trinchero R. 2004). Alcuni esempi di campioni presi in considerazione per la ricerca educativa sono: gli insegnanti di scuola dell'infanzia di una data regione italiana, i programmi di storia nei paesi dell'UE, le linee guida dei servi per l'infanzia delle regioni italiane.

I campioni selezionati devono sempre possedere due caratteristiche. La prima è rappresentata dall'ampiezza, ovvero la grandezza della popolazione individuata. Secondo questo principio, più grande è il campione più aumenta la probabilità che questo assomigli all'intera popolazione e più si riduce l'errore campionario potenziale. La seconda caratteristica è la composizione, ovvero com'è formato il campione. A partire da questo principio è possibile individuare i campioni probabilistici formati per estrazione: i campioni si estraggono dalla popolazione con una probabilità uguale o nota. Ad esempio, se il ricercatore decide di svolgere le sue indagini sulla popolazione di studenti di un corso di studi di una data università, tutti i campioni hanno la stessa probabilità di essere estratti. Inoltre, possono essere anche definiti come non probabilistici, per cui le probabilità di essere selezionati non sono note. Un esempio di quanto affermato si verifica per le indagini volontarie in cui si analizzano le risposte solo di chi si è reso disponibile.

Sulla base dell'ampiezza e della composizione è possibile individuare diverse tipologie di campioni. Tra questi vi sono quelli casuali semplici, per i quali ogni elemento della popolazione ha la stessa probabilità di un altro di venire incluso nel campione; quelli casuali stratificati in cui le componenti della popolazione vengono separate in gruppi omogenei rispetto alle caratteristiche date; quelli stratificati porzionali che tengono conto della proporzione con cui ogni strato concorre alla proporzione totale, quelli a grappolo scelti con criteri arbitrari di convenienza e non secondo l'omogeneità delle caratteristiche; quelli sistematici in cui la selezione avviene a partire da una lista che si ottiene disponendo gli elementi della popolazione in modo casuale ed estraendo il campione a partire da un punto qualunque, selezionando così un elemento per ogni componente.

Tutti i tipi di campioni racchiudono al loro interno un ostacolo: la generalizzabilità dei dati. Solitamente i ricercatori hanno l'esigenza di raccogliere dei dati che siano poi applicabili a tutti i campioni, ma questo non è possibile. Infatti, anche per quanto riguarda la ricerca educativa, si ottengono generalmente delle stime o delle approssimazioni che non sono rappresentative dell'intera popolazione. Quando si svolge una ricerca educativa non è possibile ottenere dei dati estendibili a tutta la popolazione in quanto i campioni che ne fanno parte, essendo esseri umani, si evolvono, mutano nel tempo e si trasformano in continuazione. La generalizzazione dei risultati di ricerca educativa richiede molta prudenza e la precisa indicazione delle indicazioni di generalizzabilità, che sono sempre limitate e precise. Svolgendo

ricerche educative si ottengono delle chiavi di lettura dei fenomeni, delle tendenze che aiutano i ricercatori a formulare delle ipotesi, ma non si potranno trovare delle conclusioni definitive proprio a causa della natura dei soggetti in educazione.

Una volta selezionati i campioni e prese in considerazione le relative caratteristiche, il ricercatore può focalizzare la sua attenzione sulla metodologia da utilizzare durante la ricerca. Quest'ultima sottostà ad un principio fondamentale, ovvero il rigore nel metodo. Una metodologia di indagine viene definita rigorosa se validata e se coerente con il quadro teorico concettuale stabilito in precedenza. Il ricercatore decide in autonomia come agire e come svolgere la sua ricerca, non esistono degli elenchi preconfezionati da cui può attingere per selezionare il metodo migliore. Naturalmente, le scelte operate dal ricercatore devono essere adeguatamente motivate e coerenti con gli argomenti trattati. Anche in questo caso, è possibile evidenziare un'analogia tra il lavoro del ricercatore e quello dell'insegnante. Infatti, nella programmazione didattica i docenti, a partire della conoscenza del loro campione (la classe) e tenendo conto delle variabili, stabiliscono la metodologia didattica da utilizzare. La scelta viene solitamente fatta rispettando dei criteri di coerenza e di applicabilità. Le strategie di indagine richiedono che si sia capaci di osservare, di classificare e di integrare gli elementi rilevati, di definire quadri interpretativi in senso diacronico e sincronico. Tale capacità non è richiesta solo ai ricercatori di professione ma occorre diventi patrimonio condiviso per quanti, a vario titolo, sono impegnati nell'educazione. La conoscenza della metodologia scientifica costituisce una necessità per operare con intelligenza e vigilanza critica (Vertecchi B., 1998). A questo punto, il ricercatore è pronto per iniziare a svolgere concretamente la ricerca.

## 1.5 I dati: costruzione, analisi e interpretazione

Durante lo svolgimento della ricerca il ricercatore dovrà, attraverso la metodologia di indagine stabilita, costruire dei dati da analizzare per giungere alla conclusione della ricerca. Nella ricerca educativa le informazioni che si possono rilevare sono numerose: dati personali, dati oggettivi, dati relativi al comportamento, opinioni e atteggiamenti. A seconda degli obiettivi, del quadro concettuale teorico e della metodologia stabiliti, è possibile costruire i dati secondo diverse modalità.

L'osservazione è «una forma di rilevazione finalizzata all'esplorazione/conoscenza di un determinato fenomeno e consiste nella descrizione il più possibile fedele e completa delle caratteristiche di un particolare evento, comportamento o situazione e delle condizioni in cui si verifica» (Braga, Tosi, in Mantovani, 1995, p.84). Osservare è una metodologia utilizzata per

la costruzione dei dati nella ricerca educativa e può essere condotta secondo diverse modalità. Esiste quella diretta, contemporanea al fenomeno che si sta osservando, diversa da quella indiretta che avviene in differita rispetto all'azione osservata. Vi ancora l'osservazione in ambiente naturale contrapposta a quella in ambiente artificiale. O ancora quella strutturata e che segue dei passaggi specifici, diversa da quella non strutturata che risulta più generica. Infine, è anche possibile osservare partecipando o no al processo di ricerca stesso.

Un altro metodo che spesso viene utilizzato per la costruzione dei dati sono le interviste, anch'esse dipendenti dalla domanda di ricerca e dai metodi adottati. Per svolgere la ricerca è possibile utilizzare diverse tipologie di interviste: strutturate o semi strutturate e non strutturate. Le prime sono solitamente utilizzate dai ricercatori che possiedono una conoscenza sufficientemente adeguata del fenomeno in modo tale da poter anticipare le risposte (Richards L., Morse M.J., 2017). Questo modello prevede che l'intervistatore faccia a tutti i campioni le stesse domande integrandole con eventuali rilanci. Vista la natura di questo metodo di indagine, spesso le interviste vengono registrate in modo tale da poterne catturare tutte le diverse sfumature. Per quanto riguarda l'intervista non strutturata, rappresenta il modello più utilizzato nella ricerca qualitativa, ma richiede una preparazione maggiore rispetto alle precedenti. Infatti, lo scopo è quello di far emergere delle risposte spontanee nell'intervistato che sarebbero inibite da domande precise e strutturate poste dal ricercatore. In questo caso, chi conduce la ricerca deve possedere buone doti di ascolto che gli permettano di condurre l'intervista, ma senza mai interrompere il fluire dei pensieri dei soggetti intervistati (Richards L., Morse M.J., 2017).

L'uso dei questionari rappresenta un altro strumento molto diffuso che consente di costruire dei dati utili ai fini della ricerca e coerenti con le scelte metodologiche prese. I questionari però sono complessi da costruire e da applicare ai campioni considerati per la ricerca. Infatti, se le domande non sono formulate correttamente il questionario rischia di non essere funzionale e i dati raccolti sarebbero inutili. I dati emersi tramite questionario rilevano le idee, le opinioni e i pensieri dei soggetti analizzati e per questo motivo non costituiscono una fonte totalmente affidabile. Per costruire in maniera corretta un questionario, per prima cosa è necessario esplicitare le variabili da prendere in considerazione, successivamente si stabiliscono le tematiche da indagare e si formulano le domande da sottoporre agli intervistati. Le domande non possono essere poste secondo un ordine casuale: solitamente si inizia con domande generali che via via diventano sempre più particolari, delicate o complesse. Dopodiché si decide come organizzare le sezioni del questionario e la forma di somministrazione: auto-compilato, compilato dall'intervistatore, anonimo o nominativo. Nel formulare il questionario è necessario

prendere molte cautele per evitare che il dato raccolto sia inutilizzabile. Esistono infatti delle distorsioni che potrebbero inficiare i risultati attesi.

I metodi che si possono utilizzare per costruire i dati sono numerosi, ma in questa sede se ne sono analizzati solo i principali. Di seguito è riportata una tabella che li riassume e ne indica di alternativi (fig. 5):

| Tecniche | Caratteristiche | Utilizzate comunemente in |
|---|---|---|
| *Interviste interattive non strutturate* | Domande relativamente poco preparate; possono essere solo uno o più "grand tour questions".<br>I ricercatori ascoltano e imparano dal partecipante.<br>Possono essere utilizzate domande non strutturate e non pianificate; così come rilanci per approfondimenti e chiarimenti | Etnografia, Analisi del Discorso, Grounded Theory, approccio narrativo, storie di vita, studi di casi |
| *Conversazioni informali* | Il ricercatore assume un ruolo più attivo rispetto alle interviste interattive | Fenomenologia, Etnografia, Grounded Theory |
| *Interviste semistrutturate* | Le domande di apertura e di chiusura sono preparate in anticipo insieme con le domande preparate.<br>Potrebbero essere utilizzati anche rilanci non pianificati e non previsti | Possono essere utilizzate in Etnografia e in Grounded Theory o come un metodo a sé |
| *Interviste di gruppo* | Registrate o video-registrate; 6-8 domande aperte. Il facilitatore stimola il dialogo tra i partecipanti | I focus group (un tipo particolare di intervista di gruppo) sono utilizzati in diversi metodi; gruppi informali possono essere utilizzati in Etnografia |
| *Osservazioni* | Le note osservative possono essere registrate in brevi appunti scritti (e in seguito ampliate) o su un registratore portatile per poi essere trascritte. Si può utilizzare l'osservazione partecipante o non-partecipante (dipende dal grado di partecipazione del ricercatore) | Etnografia, Grounded Theory e, come tecnica complementare, alle interviste in tutti i metodi |
| *Video-registrazioni* | Può essere registrato tutto per poi rivedere, riesaminare riassumere o trascrivere (opzionalmente conservando alcune immagini) | Etnografia, Etologia |
| *Fotografie* | Possono essere utilizzate per illustrare e facilitare il ricordo | Molti metodi, in particolare l'Etnografia |
| *Mappe* | Possono essere immagazzinate e consultate | Tutti i metodi per i quali conoscere approfonditamente un luogo è importante |
| *Documenti* | Possono essere raccolti durante la ricerca e utilizzati per ricostruirne il background o per approfondirne dettagli | Tutti i metodi |
| *Diari, lettere* | Possono essere raccolti e studiati nel dettaglio o riassunti | Molti metodi, specialmente le storie di vita |
| *Metodi indiretti* | Il ricercatore trova i modi per simulare e rappresentare il fenomeno studiato | Tutti i metodi |

*Fig. 5 fonte: Richards L., Morse M.J. (2017), Fare ricerca qualitativa*

Dopo aver costruito i dati e condotto le indagini in maniera operativa è necessario trasformali in modo tale da renderli utilizzabili per l'analisi successiva. Infatti, i dati originali vengono manipolati dal ricercatore che elimina quelli inutili, li trascrivere se contenuti su file audio o li decifra se poco comprensibili. Inoltre, il ricercatore, durante l'analisi deve sempre tenere a mente che i racconti degli intervistati non sono mai identici all'evento originale. Per questo motivo bisogna condurre un'analisi, soprattutto nelle ricerche educative, che «consideri l'accuratezza del ricordo di come il partecipante si è inserito o come ha percepito l'evento in quel momento» (Richards L., Morse M.J., 2017, p.153). Il ricercatore deve quindi codificare i dati seguendo il metodo più corretto in relazione alle sue scelte progettuali. In generale, tutte le tecniche di codifica consentono al ricercatore di semplificare i dati facendone emergere solo alcune caratteristiche specifiche (Richards L., Morse M.J., 2017). Naturalmente, per poter codificare i dati è necessario conoscerli, di conseguenza analizzarli senza aver svolto in prima persona le interviste risulterebbe complesso.

I metodi di codifica più utilizzati sono essenzialmente tre: la *codifica descrittiva*, volta all'immagazzinamento delle informazioni; la *codifica per argomento*, che consente di analizzare il materiale in base alle caratteristiche tematiche; la *codifica analitica*, per individuare dei concetti (Richards L., Morse M.J., 2017). Nella tabella qui riportata è possibile osservare le caratteristiche sottostanti ai diversi modelli di codifica.

| | Per che cosa è usata | Come si fa | In quali casi si usa |
|---|---|---|---|
| Codifica descrittiva | Immagazzinare informazioni note (dati relativi agli intervistati, *setting*, contesto. | - Codifica manuale su di un foglio in cui si scrivono le informazioni<br>- Codifica al computer attraverso software dedicati | È comune a tutti i metodi, ma è raramente usato per la costruzione di teorie |
| Codifica per argomento | Identificare tutti i materiali che riguardano un determinato contenuto per poterli | - Codifica manuale su testo stampato (linee di colori diversi, divisori, raccoglitori | È usata in quasi tutti i metodi qualitativi |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | descriver e categorizzare. La codifica può essere descrittiva o interpretativa. | - Codifica al computer lavorando direttamente sul testo (creare un nuovo documento da confrontare con l'originale) | |
| Codifica analitica | Segnalare l'emergere di nuovi temi; Permettere di esplorare e sviluppare nuove categorie o concetti; permettere di fare confronti. | - Codifica manuale attraverso la scrittura di argomenti e categorie nuove in cui i concetti man mano si legano tra di loro | È usata per la maggior parte delle ricerche qualitative volte alla produzione di teorie |

Adattamento di *Richards L., Morse M.J. (2017), Fare ricerca qualitativa*

Terminata la codifica dei dati è necessario interpetrarli e discuterli, per farlo in maniera trasparente e secondo principi scientificamente riconosciuti è fondamentale individuare un raccordo tra la teoria e la prassi. In questo senso il ricercatore dovrà riesaminare il quadro teorico concettuale e metterlo a confronto dei dati emersi conducendo un'analisi critica volta alla conferma o meno delle ipotesi iniziali.

## 2. *La bancarella di libri*: un'esperienza sul campo presso la scuola primaria

Per poter esplorare il profondo legame tra lettura ed emozioni è stata svolta, all'interno di una classe terza di scuola primaria, un'esperienza sul campo. All'interno dei seguenti paragrafi verrà analizzata l'esperienza, legata alla pratica della lettura, focalizzando l'attenzione sulla sua impostazione e sui risultati ottenuti.

### 2.1 Obiettivi e quadro teorico concettuale

Il progetto è stato proposto ad una classe terza di scuola primaria. L'esperienza sul campo *La bancarella di libri*, proposta a bambini della scuola primaria, nasce dall'esigenza di far emergere il profondo legame che esiste tra la lettura e le emozioni, superando l'idea che per parlare di emozioni con i bambini sia necessario utilizzare libri, racconti, tesi e albi illustrati specifici sull'argomento. Infatti, alcune osservazioni condotte all'interno di scuole primarie e dell'infanzia hanno dimostrato che, solitamente, per affrontare la tematica delle emozioni con i bambini, vengono selezionati degli albi che, già a partire dal titolo, rendono esplicito l'argomento. Inoltre, all'interno di questi libri, le emozioni vengono spesso imbrigliate all'interno di uno stereotipo che le lega in maniera quasi indissolubile ai colori. Naturalmente, leggere tali testi non rappresenta una pratica pericolosa o estraneamente dannosa, ma non consente al bambino di attivare il processo relativo allo sviluppo della propria identità personale. Di conseguenza risulterebbe complesso utilizzare la lettura come uno strumento non solo volto all'apprendimento, ma anche allo sviluppo del sé, dell'identità e delle passioni. Infatti, presentando ai bambini le emozioni, inserite all'interno di categorie fisse come quelle dei colori, per loro sarà difficile riconoscerle e coglierne le diverse sfumature, faticando a trovare una corrispondenza tra il loro vissuto emotivo personale e le vicende narrate all'interno del testo.

Inoltre, vista la crisi della lettura attuale, appare sempre più evidente la necessità di educare i bambini al piacere di leggere. Attualmente, i bambini sono immersi in un mondo in rapida evoluzione e cambiamento, in cui i ritmi imposti dalla società risultano estremamente frenetici. All'interno di questa società i bambini vengono costantemente bombardati da emozioni lampo, attraverso *spot* pubblicitari e *social media*, che non hanno il tempo di accogliere, interpretare ed interiorizzare. All'interno di questo contesto così complesso, è importante che gli insegnanti avviino dei percorsi adeguati volti alla scoperta della lettura,

intesa come piacere, che consentano agli studenti di trovare un tempo speciale e prolungato in cui accogliere le proprie emozioni, ascoltarle e raccontarle.

A seguito di queste considerazioni inziali, è emersa la necessità di condurre uno studio esplorativo che potesse rispondere ai seguenti obiettivi:

- avvicinare i bambini al piacere della lettura;
- affrontare la tematica delle emozioni anche senza il supporto di testi specifici;
- far emergere la capacità dei bambini di collegare il proprio vissuto emotivo a quello dei personaggi;
- slegare le emozioni dallo stereotipo dei colori.

I seguenti obiettivi sono stati congiunti all'interno della seguente domanda di ricerca: *É possibile utilizzare la lettura come strumento per parlare di emozioni?*

Per poter rispondere a questa domanda, attraverso la costruzione di uno studio esplorativo, è stato prima necessario individuare un quadro teorico concettuale preciso. Per farlo è stato utile svolgere uno studio approfondito di numerosi materiali bibliografici in grado di fornirne una panoramica generale su quelle che sono le teorie, gli studi e le pratiche attuali legate al mondo della lettura. Il materiale raccolto è stato tutto funzionale all'impostazione del quadro teorico, ma le teorie elaborate da tre studiosi sono risultate particolarmente significative.

Ai fini della ricerca, è stato utile approfondire lo studio delle teorie elaborate da un'altra importante studiosa italiana, Maria Chiara Levorato. Quest'ultima, all'interno del suo celebre testo *L*e emozioni *della lettura* (2000), ha ricordato che i processi psicologici influiscono sulla lettura facendo emergere la soggettività del lettore, la sua motivazione, il suo interesse e concorrendo alla costruzione dei significati e delle interpretazioni del testo. Tutti questi elementi risultano necessari e fondamentali per la comprensione dei processi che sottostanno all'identificazione, alla comprensione e all'interiorizzazione dei propri stati d'animo in relazione a quelli dei personaggi. I processi evidenziati emergono nel bambino se adeguatamente stimolati, per questo, la ricercatrice italiana Silvia Blezza Picherle, ha elaborato un manuale in cui fornisce delle indicazioni pratiche utili alla progettazione di percorsi dedicati alla lettura. Questi ultimi sono stati esplorati partendo dal presupposto che sono inseriti all'interno di un conteso di crisi della lettura in cui è importante formare lettori appassionati, competenti e motivati all'interno di un contesto di crisi della lettura. Attraverso le indicazioni fornite dalla Picherle è possibile proporre un'esperienza di lettura che vada oltre la mera comprensione per esplorare sfere nascoste più in profondità come quella relazionale o emotiva. I fondamenti teorici individuati dalle due studiose italiane, vengono ripresi ed ampliati

all'interno della teoria del *Reading Circle* elaborata da Chambers (2015). Quest'ultima rappresenta un vero e proprio modello che gli insegnanti possono seguire per attivare percorsi di lettura che concorrano alla costruzione dell'identità attraverso il riconoscimento e l'esplorazione delle proprie emozioni. Per fare ciò è necessario seguire tre passaggi fondamentali proposti dalla teoria del cerchio: la selezione, la lettura e la risposta del lettore. La prima rappresenta la fase in cui l'insegnante, sulla base di interessi, bisogni, necessità degli studenti e disponibilità di libri, seleziona i racconti da leggere alla propria classe. la fase di lettura costituisce il momento in cui l'insegnante e i bambini dedicano del tempo alla lettura, che si tratti di lettura ad alta voce o silenziosa. Infine, è necessario stabilire uno spazio per la *risposta del lettore*, che corrisponde ad un momento di discussione e condivisione tra pari nei confronti della lettura svolta. In questa sede l'insegnante dovrà dimostrare importanti abilità di ascolto e dovrà dimostrarsi un abile conduttore in modo tale da far sentire i bambini accolti all'interno di un ambiente sicuro e non giudicante.

## 2.2 Lo studio esplorativo

Lo studio è stato condotto attraverso la proposta del progetto *La bancarella di libri*, rispondente agli obiettivi e alla domanda individuati in precedenza. Il progetto in oggetto è stato svolto nel mese di gennaio 2023 presso una scuola primaria situata nella periferia di Aosta. La scuola fa parte di un'istituzione scolastica composta da cinque scuole dell'infanzia, quattro scuole primarie e una scuola secondaria di primo grado suddivise in tre comuni. La zona in cui sono inserite le diverse scuole è ben servita dalla rete di trasporti pubblici che permettono quindi di raggiungere con facilità i principali punti di interesse culturale della regione e del centro città. Inoltre, in tutti i comuni sono presenti le biblioteche che collaborano attivamente con le scuole e rappresentano parte integrante della vita sociale e culturale degli studenti. Per quanto riguarda la proposta didattica, l'istituzione si pone l'obiettivo di fornire un metodo di apprendimento che si al passo con i tempi, per poter garantire ai giovani un futuro all'altezza del rapido progresso tecnologico che ha profondamente cambiato la società in cui sono immersi. Sulla base di queste premesse, gli alunni sono posti al centro del processo educativo puntando sulle loro potenzialità, utilizzando le loro conoscenze e competenze come strumento per coinvolgerli in maniera attiva nel processo[1].

Per quanto riguarda la scuola presso la quale è stata svolta la ricerca, questa presenta undici aule situate all'interno di una struttura prefabbricata. Infatti, a partire da gennaio 2021

[1] Informazioni tratte dalla sezione *La scuola e il suo contesto* del PTOF dell'istituzione scolastica accogliente

sono iniziati i lavori di ristrutturazione della sede precedente ed è quindi stato necessario spostare le aule in una nuova struttura provvisoria poco distante. La classe terza, oggetto di analisi, è posta al secondo piano dell'edificio e, grazie alla sua esposizione è ampiamente illuminata. L'aula presenta spazi ridotti occupati da: i banchi, uno per ogni bambino, le caselle in cui ogni studente può riporre il materiale, un armadio ad uso esclusivo delle insegnanti, una lavagna interattiva multimediale (LIM) collegata al computer portatile, la cattedra. La classe terza è composta da diciotto bambini di cui undici maschi e sette femmine. Il corpo docente che opera all'interno della classe è formato quattro insegnanti, di cui una di sostegno e una di religione. Infine, per quanto riguarda il contesto socioculturale, la classe è particolarmente omogena: gli studenti iscritti sono tutti di origine italiana e vivono nei comuni di cui l'istituzione scolastica fa parte.

Il progetto *La bancarella di libri*, ideato per la conduzione dell'esperienza di ricerca sul campo, consente da una parte di raccogliere dati e informazioni, dall'altra di sviluppare competenze specifiche, di raggiungere finalità e di perseguire obiettivi. Le competenze sono state individuate all'interno delle Raccomandazioni del consiglio del 22 maggio 2018 relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Tra quelle proposte nel documento, sono state selezionate: la competenza alfabetica-funzionale, legata allo sviluppo del linguaggio come base per l'apprendimento e l'interazione linguistica; la competenza personale e sociale, che consistono nella capacità di riflettere su stessi e di riuscire a lavorare positivamente con il gruppo classe; la competenza imprenditoriale che agisce sulla proposta di idee e sulla formulazione di ipotesi attraverso il ragionamento e il pensiero critico.

Per quanto riguarda le finalità, queste sono state selezionate all'interno delle Indicazioni Nazionali pubblicate dal MIUR nel 2021. Attraverso il progetto è possibile far scoprire i piaceri della lettura arricchendo l'immaginario; sviluppare un atteggiamento attivo ed esplorativo verso la narrazione; lavorare sulle abilità di ascolto attento e profondo; sviluppare l'*habitus* mentale del lettore. In generale, è possibile affermare che tutte le finalità proposte riguardano una riflessione sulla lettura volta alla scoperta del piacere ad essa correlato, e scaturito dalla possibilità di esplorare i tesi, di assaporarli, di osservarli, di leggerli e rileggerli sviluppando così un *habitus* mentale tipico del lettore esperto.

Infine, sulla base delle competenze e delle finalità selezionate, si sono individuati gli obiettivi perseguibili attraverso le attività. Vista la natura della ricerca, gli obiettivi selezionati non sono specifici, ma piuttosto generali ed eventualmente modificabili a seconda degli esiti ottenuti nelle varie fasi. Tra questi vi sono: l'arricchimento del lessico e della morfo-sintassi, l'avviamento di un'alfabetizzazione emotiva, il consolidamento delle abilità di comprensione

del testo, l'esplicitazione delle motivazioni legate alla scelta dei testi. Riassumendo, il progetto La bancarella di libri consente di lavorare su:

| Competenze | Finalità | Obiettivi |
|---|---|---|
| • Alfabetico-funzionali<br>• Sociali, personali<br>• Imprenditoriali | • La scoperta dei piaceri della lettura per arricchire l'immaginario<br>• Lo sviluppo di un atteggiamento attivo ed esplorativo verso la narrazione<br>• Lo sviluppo di abilita di ascolto attento e profondo<br>• Lo sviluppo dell'habitus mentale del lettore | • Arricchire il lessico<br>• Arricchire la morfo-sintassi<br>• Avviare un'alfabetizzazione emotiva<br>• Consolidare l'abilità di comprensione del testo<br>• Esplicitare le motivazioni di scelta dei testi<br>• Comunicare e condividere le scelte fatte |

Lo studio esplorativo prevedeva la proposta di alcune attività legate alla lettura. Nello specifico sono state proposte ai bambini alcune letture ad alta voce di albi illustrati, tutte seguite da discussioni collettive volte a fare emergere il vissuto emotivo dei bambini, le loro idee, credenze e valori. Inoltre, è stato successivamente proposto alla classe di costruire una bancarella di libri, da adibire a piccola biblioteca di classe, contente alcuni testi scelti dai bambini, secondo specifiche motivazioni.

## 2.3 Le fasi dello studio

Le attività proposte sono stata esplicitate e articolate in cinque diverse fasi sviluppate nell'arco di dieci ore. La prima fase è stata definita come quella di presentazione delle attività. In questa sede il conduttore si è presentato alla classe, ha spiegato il perché si trovava li e che cosa si sarebbe fatto. In questa primissima fase è stato utile stipulare con gli studenti il contratto formativo, ovvero un accordo in cui bambini e insegnanti si impegnano a partecipare

attivamente alle attività attraverso collaborazione e proposte proattive. È stato quindi necessario specificare ai bambini che le attività proposte avrebbero riguardato la lettura e che la volontà era quella di costruire con loro una bancarella di libri. Per "rompere il ghiaccio" e per iniziare a conoscere meglio gli studenti è stata proposto un *brainstorming* riguardante la parola *lettura*. Attraverso questa pratica è stato possibile far emergere le conoscenze dei bambini nei confronti dell'argomento, ma soprattutto le loro rappresentazioni. Per molti la lettura era: divertimento, fantasia, immaginazione, tranquillità, voce, *relax*, emozioni. Qualche bambino ha anche affermato che per lui la lettura corrisponde alla noia, e altri ancora, al contrario, hanno affermato di leggere quando sono annoiati. Inoltre, durante la tempesta di idee gli alunni hanno anche proposto alcuni titoli di libri già letti o particolarmente amati. Questo è stato molto utile in quanto ha permesso allo sperimentatore di elaborare una lista di letture da proporre alla classe, sulla base dei gusti personali dei bambini, dei loro interessi e delle loro preferenze (allegato 1). Per iniziare ad immergere la classe nella lettura è stato letto il libro *Di che colore è un bacio?* di Rocio Bonilla. In seguito, è stata data la parola ai lettori in modo tale da far emergere le loro sensazioni e interpretazioni.

L'impostazione basata sulla lettura e sulla successiva discussione è stata mantenuta per tutta la seconda fase del progetto, definita come la fase di lettura ad alta voce. Qui, lil conduttore ha proposto la lettura di altri due libri, funzionali alla stimolazione delle emozioni dei bambini. Nello specifico sono stati letti alla classe *Vietato agli elefanti* di Lisa Mantchev e *Il giovane Gambero* di Gianni Rodari. In questa fase era molto importante che il conduttore curasse con attenzione il momento di conduzione delle discussioni. Infatti, era necessario porsi in un atteggiamento di ascolto, non giudicante e accogliente in modo tale da favorire la discussione anche attraverso le domande poste o le affermazioni fatte. Inoltre, alcuni bambini hanno mostrato difficoltà nella partecipazione attiva e tendevano ad isolarsi senza partecipare. Naturalmente, sulla base dei principi elaborati da Chambers (2015), il silenzio dei bambini è stato rispettato, ma si sono utilizzate alcune strategie per provare a coinvolgerli maggiorante. Ad esempio, sono state riletti alcuni passaggi ricchi emotivamente per provare ad avviare una discussione più mirata, si sono proposti alcuni giochi come quello di individuare tutte le parole riguardanti una tematica specifica all'interno del testo o ancora è stato proposto di provare ad immaginare un finale diverso per i racconti. In questo modo, alcuni bambini inizialmente più silenziosi, si sono attivati maggiormente e hanno iniziato a proporre alcune idee o soluzioni.

Successivamente, era prevista una terza fase dedicata all'esplorazione dei libri, per avvicinare i bambini maggiormente a questo mondo e far comprendere loro l'esistenza di una lettura disinteressata volta al solo piacere. In questa sede è stato chiesto ad ogni bambino di

portare in classe un libro a loro scelta, senza dare precise indicazioni sul genere o sulle tematiche (allegato 2). È stato poi spiegato ai bambini che ognuno avrebbe dovuto dare alcune spiegazioni sul proprio libro in modo tale da invogliare i compagni alla lettura e per poterlo quindi inserire nella bancarella di libri. Inizialmente, è stato dato del tempo ai bambini per osservare, sfogliare, leggere i libri in maniera autonoma e scambiandoli con i compagni. Dopo è stato chiesto ad ognuno di raccontare il proprio libro provando ad incuriosire compagni ed insegnanti. Solitamente i bambini hanno tutti proceduto raccontando brevemente la storia e spiegando il perché avessero scelto proprio quel libro. Le risposte principali sono state: perché mi piace, perché è divertente, perché non l'ho mai letto e mio fratello/sorella me l'ha consigliato, perché è il mio preferito, non lo so. Successivamente, veniva dato ai compagni uno spazio per porre delle domande utili al chiarimento di alcuni dubbi e funzionali a soddisfare la loro curiosità. Le domande emerse maggiormente sono state:

- Quante pagine ha?
- Chi è l'autore?
- Ha dei disegni?
- Quando l'hai letto?
- Che emozioni hai provato quando l'hai letto?

Tutte le domande fanno emergere una buona conoscenza dei bambini nei confronti dei libri in quanto hanno chiesto domande tecniche come il nome dell'autore, il numero di pagine e la presenza o meno delle illustrazioni. Inoltre, la domanda *con chi l'hai letto?* ha fatto emergere la rappresentazione dei bambini per cui la lettura non si svolge individualmente, ma con qualcuno. Infine, è risultata particolarmente significativa l'ultima domanda inerente alle emozioni: durante gli incontri precedenti tale tematica era stata affrontata, ma non è mai stata posta ai bambini una domanda diretta simile o uguale. Gli alunni domandando ai compagni quali emozioni avessero provato durante la lettura hanno dimostrato di aver compreso l'intento del conduttore, ovvero quello di far emergere il loro vissuto emotivo. Inoltre, attraverso questa domanda gli alunni hanno fatto comprendere di aver riconosciuto l'esistenza di un legame tra lettura ed emozioni per cui quando si legge ogni individuo prova delle emozioni che possono essere più o meno evidenti, ma comunque presenti. In generale, è possibile affermare che tutti i bambini hanno partecipato con entusiasmo a questa fase dei lavori, anche se verso la fine hanno accusato un po' di stanchezza dovuta all'elevato numero di bambini che hanno esposto i loro libri.

La quarta fase è stata dedicata all'organizzazione della bancarella (fig.7), qui inizialmente i bambini hanno avuto alcune difficoltà nel trovare un accordo ed è stato quindi fondamentale l'intervento dello sperimentatore e delle insegnanti di classe. Attraverso un'attività di *briefing* gli alunni hanno stabilito le condizioni utili per poter creare la bancarella e in questo momento il conduttore, per gestire la discussione, ha proposto alcune domande guida: Chi? Dove? Quando? Come?

Nella tabella seguente si riportano in sintesi le decisioni assunte insieme rispetto a ciascuna delle sollecitazioni proposte.

| | |
|---|---|
| Chi? | Tutti i bambini e le maestre della classe 3° possono accedere alla bancarella e leggere i libri. |
| Dove? | Visti gli spazi ridotti della classe non è stato possibile posizionare una bancarella. i bambini hanno quindi individuato uno scaffale di un armadio facilmente accessibile e visibile in cui posizionare i libri. |
| Quando? | I bambini hanno deciso che è possibile leggere i libri tutti i giorni durante l'intervallo, nei momenti liberi dalla attività, nella pausa dopo la mensa. |
| Come? | Per quanto riguarda la lettura la classe ha deciso di impostare l'attività seguendo l'impostazione della biblioteca: i libri possono essere presi in prestito e si possono tenere per dieci giorni. Da questi giorni i bambini hanno deciso di escludere il sabato, la domenica ed eventuali vacanze in quanto i libri non possono essere portati a casa. |

Per quanto riguarda l'organizzazione dei libri all'interno dello scaffale i bambini hanno deciso di suddividerli seguendo dei criteri. Nello specifico hanno diviso i testi in base alla natura dei protagonisti: umani, animali e misti. Infine, il conduttore ha spiegato che sarebbe stato possibile modificare lo scaffale aggiungendo o togliendo i libri a seconda delle loro esigenze.

*Fig. 7 Lo scaffale dei libri della classe terza*

Infine, per quanto riguarda la valutazione gli incontri sono stati monitorati al fine di rilevare i comportamenti osservabili dei bambini che hanno fornito importanti indicazioni rispetto al conseguimento degli obiettivi, all'avvicinamento all'obbiettivo e alla rivisitazione degli aspetti formativi. I bambini sono stati sollecitati a riflettere su ciò che hanno fatto, su come lo hanno fatto e su ciò che hanno imparato

## 2.4 Analisi dei risultati ottenuti

Per poter analizzare i dati emersi dalle varie fasi dello studio, è stato necessario registrare tramite audio tutti gli incontri. Le registrazioni, con una finalità puramente di analisi e scientifica, sono state realizzate nel pieno rispetto degli standard metodologici e del codice etico della ricerca scientifica e hanno permesso analizzare criticamente l'esperienza cogliendone dettagli che, quando si è immersi nel contesto, risultano difficili da rilevare. Terminata la ricerca sul campo è stato necessario riascoltare i dialoghi registrati per rielaborarli e caratterizzarli dal punto di vista del significato. Naturalmente, questa operazione così delicata non poteva essere svolta in maniera superficiale ed ha richiesto l'impostazione di alcune fasi di lavoro precise individuate nell'ambito della ricerca scientifica. La prima fase solitamente è quella definita della codifica aperta e permette di scomporre, esaminare, confrontare, categorizzare i dati raccolti (Argusti G. Dodman M., 2021). In questa sede è utile trascrivere i dialoghi nella loro completezza in modo tale da individuare gli interlocutori e avere un quadro completo delle situazioni registrate. Una prima analisi delle trascrizioni consente di individuare alcune categorie principali in cui inserire i discorsi. Successivamente, si passa alla fase di codifica assiale in cui i dati vengono rianalizzati e ricomposti cercando di trovare una connessione tra le categorie individuate in precedenza. le informazioni vengono rilette e raggruppate in nuove categorie. Queste ultime possono essere riferite a codici già esistenti

oppure il ricercatore può costituirne di nuove (Argusti G. Dodman M., 2021). Infine, vi è la fase di codifica selettiva che permette di individuare il legame tra le categorie chiave e le altre individuate, in modo tale da affinarle e produrre quelle definitive (Argusti G. Dodman M., 2021). Queste tre fasi, seppur rappresentano momenti distinti della ricerca, sono indispensabili l'una all'altra per aiutare il ricercatore ad intrepretare le informazioni e costruire dei significati coerenti con le ipotesi e con il quadro teorico concettuale individuato.

Per quanto riguarda l'esperienza presa in esame è necessario affermare che, per giungere all'interpretazione dei fatti è stato necessario operare seguendo il modello sopraesposto. Per prima cosa si sono riascoltati i dialoghi e questi sono stati trascritti su di un documento *Word*. In seguito, seguendo le indicazioni relative alla fase della codifica aperta, sono state individuate due principali categorie in cui inserire i dati: le informazioni emerse dalla lettura in quanto comprensione del testo e le informazioni emerse dalla lettura come esperienza profonda. Per agire con chiarezza sono stati utilizzati due colori distinti in modo tale da evidenziare le categorie. Successivamente, per quanto riguarda la codifica assiale, è stato deciso di far comunicare le due categorie precedenti facendo emergere in entrambe parole o espressioni legate ad emozioni e sentimenti. Per concludere, a partire dalle parole individuate è stato possibile selezionare alcune categorie chiave riguardanti il legame tra lettura ed emozioni. Le categorie definitive, utili all'analisi dei dati raccolti sono state: le principali emozioni emerse; i colori delle emozioni; le manifestazioni fisiche dell'emozione; la comprensione indiretta della tematica; l'importanza dell'amicizia. Di seguito verranno riportati alcuni dialoghi particolarmente significativi per ogni categoria.

*Le principali emozioni emerse*

Durante la discussione sulla lettura, i bambini hanno dimostrato di essere capaci di riconoscere, all'interno della storia, emozioni e stati d'animo dei personaggi, ma soprattutto hanno utilizzato in maniera proficua la loro intelligenza emotiva. Infatti, molti alunni hanno prima riconosciuto le emozioni dei personaggi e poi le hanno collegate a episodi vissuti da loro in prima persona. In particolare, i bambini hanno focalizzato la loro attenzione sulla tristezza, sul coraggio, sulla felicità, sulla vergogna e sulla paura. Per quanto riguarda la prima, è stato particolarmente significativo e toccante l'intervento di una bambina che, attraverso la lettura del libro *Il giovane gambero* di Gianni Rodari, ha espresso un suo disagio nei confronti di un evento della sua vita personale. La bambina in questione ha avuto il coraggio di parlare, per la prima volta, davanti ai compagni e alle insegnanti dei sentimenti provati verso la separazione, recente, dei suoi genitori. I bambini della classe hanno ascoltato le parole della compagna e

l'hanno confortata condividendo le emozioni ed esperienze personali, verbalizzando la paura seguita alla separazione.

*«V.: tipo come mio padre che è andato via di casa*

*Ins.: mi dispiace V., ma il papà torna lo puoi vedere ogni tanto giusto?*

*V.: si perché si sono separati*

*Ins.: ah allora lo puoi vedere lo stesso, torna il papà*

*V.: si però non entra mai in casa di mia madre*

*S.: non è una cosa coraggiosa questa*

*A.: almeno mio padre entra in casa della mamma, cioè mio padre si sono separati però ci entra*

*Ins.: V. magari non vedi il papà a casa della mamma però in altre occasioni si*

*D.: tipo al tuo compleanno erano insieme*

*V.: si però è triste che si lasciano perché così mio papà non può più entrare in casa di mia madre*

*Ins.: si hai ragione V. è una cosa triste, vedrai che riuscirai comunque a passare dei bei momenti con il tuo papà e la tua mamma*

*A.: si io faccio un po' e un po' così sto con tutti e due e li vedo lo stesso»*

Inoltre, l'emozione che ha toccato maggiormente gli alunni è stata la paura. Infatti, più volte è stata nominata e riconosciuta all'interno dei racconti. Ad esempio, i bambini hanno affermato:

*«F.: l'elefante aveva paura di andare sul marciapiede*
*A.: non è vero aveva paure delle fessure»*

E ancora:

*«D: l'elefantino ha paura quando calpesta le fessure però in una parte non ha più paura l'elefantino. Quando il club era vietato agli elefanti l'elefantino era triste se n'è andato e è passato sopra le fessure*

*Ins.: avete sentito che cos'ha detto D.? Lui dice che prima l'elefantino aveva paura di passare sulle fessure, poi è arrivato al club degli animali e ha visto il cartello sulla porta così era triste quindi, è andato via però questa volta è passato sul marciapiede senza avere paura delle fessure*

*N: non ci ha più pensato*

*Ins.: e da che cosa l'hai capito D.?*

*N: perché l'ha pure detto che per aiutare il bambino ha superato la sua paura perché il bambino era triste e l'elefante ha superato le sue paure per aiutarlo»*

In più, i bambini, anche in questo caso sono stati capaci di collegare l'emozione della paura, riconosciuta nel testo, ad esperienze e vissuti personali che hanno condiviso con la classe.

*«M.: io ogni sera quando mi devo andare a lavare i denti e ho guardato un fimo tipo Avatar che mi fa paura io di notte sempre mi metto il pigiama, mi infilo a letto con le coperte su tutto il corpo e in più i cuscini. Però poi quando arriva mia mamma dice "non stare coperto così che ti viene la tosse" però io gli dico che ho paura e lei dice "allora sei hai paura mettiti il lenzuolo e un cuscino sulla faccia così almeno non tossisci tutta la notte e sei coperto"*
*Ins.: quindi ti capita di avere paura quando vai a dormire e la mamma ti aiuta?*
*Bambini: anche a me succede*
*A.: a me tutte le notti anche ieri sera»*

Altri ancora hanno raccontato:

*«G: io ho paura perché una sera con una mia cugina ci siamo raccontate delle storie paurose eravamo nel giardino con la coperta e i pupazzi poi a un certo punto lei ha raccontato una storia paurosa e quindi mi sono spaventata e mi è rimasto in mente il personaggio pauroso*
*A: io ho la stessa paura di G. ma non per una storia come lei. Il problema è che sono abituata a stare sempre con qualcuno e quindi non mi piace stare da sola*
*M.: io ho sentito paura un giorno quando sono cadute delle cose vicino al bidet e io so che lì c'è tipo la tana di uno scorpione ma non riusciamo a prenderlo. Avevo tanta paura però mi sono fatto coraggio ho preso una paletta e la scopa e ho preso le cose [sovrapposizione di voci]*
*Ins.: quindi avete visto che qualcuno ha detto di aver paura però per motivi diversi, per esempio, Matteo ha paura quando va a dormire, Giulia ha paura di stare a casa perché si ricorda i racconti di paura, Annalisa ha detto che non le piace stare da sola e ha paura quando capita, l'elefantino aveva paura delle fessure sul marciapiede e per aiutare il suo amico triste supera la paura»*

Analizzando a posteriori le parole dei bambini è possibile comprendere come la paura rappresenti per loro un'emozione particolarmente intesa e sperimentata in diverse occasioni. Attraverso la lettura e la scoperta delle paure provate dai personaggi, si è creato un ambiente in cui era diventata possibile condividere le proprie esperienze senza sentirsi giudicati dai compagni, ma piuttosto ascoltati e supportati. Infatti, i racconti letti hanno validato l'emozione della paura trasformandola in un punto di partenza da superare secondo diverse strategie.

*«L.: io una volta quando sono andato al corso di sci ci hanno fatto fare un salto altissimo da qua a la, ma era difficile e avevo paura però poi dopo ho provato ed è stato facile*
*Ins.: L. dice che a volte se ci troviamo davanti a un compito difficile prima dobbiamo provare*
*D: come quando c'hai paura tipo l'elefantino nel libro che abbiamo letto l'altra volta*
*Io: eh già e secondo voi il gambero aveva paura? Dimmi G.*
*G.: secondo me no perché sennò non avrebbe provato a camminare in avanti*
*D.: ma no ha camminato in avanti proprio perché voleva superare una paura, la paura bisogna superarla*
*G.: ma non per forza però io ho paura di restare a casa da sola e non voglio provare perché ho paura*
*Ins.: G. dice che il gambero non aveva paura perché altrimenti non avrebbe provato a camminare in avanti, proprio come lei che siccome ha paura di restare a casa da sola preferisce non provare. A qualcuno è mai capitato di dover superare una paura?*
*D: si a me perché la mia madrina aveva un cane e quando andavo da lei avevo paura perché abbaiava sempre, un giorno sono sceso e mi ha bucato il ginocchio però poi da quel giorno non mi ha più abbaiato e quindi non mi faceva paura*
*M.: anche io ho paura dei cani. La mamma di una nostra amica ha un husky che è molto grande, infatti, io stavo sempre dentro casa o in un angolino, poi una volta mi sono decisa perché ho detto non voglio più avere di questo cane perché non mi vuole fare del male, sono uscita una volta e non mi ha fatto niente»*

In generale, per quanto riguarda questa prima categoria è possibile affermare che la maggior parte delle emozioni che i bambini sono stati in grado di riconoscere, all'interno dei testi e tra le loro esperienze, erano primarie o di base. Queste sono innate e fanno parte del bambino fin dalla nascita, ma per sollecitarle è necessario stimolare i piccoli in maniera adeguata e attraverso gli strumenti corretti, naturalmente la lettura rappresenta un di questi

(Pellai A., 2018). Inoltre, è stata citata anche la vergogna, un'emozione complessa o secondaria derivante dalla combinazione di due emozioni primaria: paura (del giudizio altrui) e tristezza (di non essere accettati).

*I colori delle emozioni*

Le letture proposte ai bambini sono state scelte in quanto si differenziano dai testi spesso usati per esaminare le emozioni nei contesti scolastici, solitamente legati ad un'editoria che vincola le emozioni all'intero di categorie stereotipate, come ad esempio i colori, e che impedisce la costruzione di un dialogo aperto tra quanto letto e la propria sfera emotiva. A tal proposito, durante le attività proposte i bambini hanno discusso riguardo la relazione tra colori ed emozioni ed hanno fatto emergere l'idea che non si può assegnare un colore alle emozioni. In generale tutti i bambini della classe sono stati concordi nell'affermare che per ognuno le emozioni possono avere colori differenti a seconda delle sensazioni e dei ricordi che questa suscita in noi. Il confronto su questa tematica è nato in seguito alla lettura *Di che colore è un bacio?* e, autonomamente, i bambini hanno sollevato la questione.

*«D.: per me i baci sono di tutti i colori, ma un perché non ce l'ho*
*Ins.: bene D. pensa ai baci di tutti i colori*
*D.: si però tutti i colori chiari, non tristi*
*Bambini: il nero è triste*
*Ins.: D. per te quali sono i colori tristi?*
*D.: il nero, blu, grigio*
*Bambini: marrone*
*D.: no marrone no, bianco e basta*
*Ins.: ho sentito che qualcuno non era d'accordo. Forse M. diceva dipende…*
*M.: si dipende se è un blu scuro scuro o un azzurro*
*D.: no blu scuro*
*Ins.: okay quindi per esempio D. ha detto che per lui il blu è un colore triste, però vi ricordate cosa diceva Minimoni nel libro? Per lei il blu non è un colore triste. Magari qualcuno è d'accordo con lei e qualcun altro invece con D.*
*E.: per me non è triste, perché è il colore dell'acqua e l'acqua mi fa sentire calma. Quando vado in piscina mi rilasso sempre*
*Ins.: quindi per te il blu è un colore, come possiamo dire?*
*E.: rilassante*

*Ins.: V. hai alzato la mano vuoi dire qualcosa?*
*V: per me non è triste perché è come il rumore dell'acqua e mi rilassa e mi piace l'acqua*
*F.: a me perché è il mio colore preferito*
*Fr.: anche per me è un colore preferito quindi non è triste*
*M.: per me è il colore della notte e la notte è calma*
*Ins.: quindi anche per te il blu non è un colore triste, ma è il colore della calma*
*N.: per me anche è il colore del mare che mi fa sentire calma*
*G.: anche per me è il mio colore preferito e poi mi fa pensare al mare, ai ruscelli, ai laghi, al cielo*
*Ins.: però qualcuno ha detto che il blu è un colore triste giuso?*
*D.: si però solo quello scuro scuro*
*Ins.: certo tranquillo, non è sbagliato quello che hai detto. Ognuno può pensare come preferisce e decidere se il blu è un colore triste oppure no»*

I bambini hanno poi continuato a discutere su tale legame facendo emergere ulteriori elementi utili ai fini della ricerca. Infatti, il confronto che i bambini hanno avuto è stato funzionale a far emergere la loro consapevolezza sugli stereotipi esistenti tra i colori e le emozioni, per cui solitamente la gioia è gialla, la rabbia è rossa, la tristezza blu e così via. La lettura ascoltata dagli alunni è servita per farli ragionare su questi elementi e ha fatto emergere in maniera evidente la loro necessità di non associare un'emozione ad un solo colore: per ogni bambino le emozioni scaturiscono ricordi, vissuti, oggetti, situazioni differenti che a loro volta suscitano la sensazione di uno o più colori.

*«S.: rosso perché il colore della rabbia ma anche il colore dell'amore*
*Ins.: ah tu dici che il rosso è sia il colore della rabbia che il colore dell'amore*
*F.: anche il rosa è il colore dell'amore*
*Ins.: ah per F. anche il rosa è il colore dell'amore, ti va di dirci di più?*
*F.: perché sennò il rosso non può essere di tutti e due*
*Ins.: ah quindi tu dici che il rosso è o per l'amore o per la rabbia e se devi scegliere decidi che l'amore è rosa. Anche Ma. voleva dire qualcosa?*
*M.: tutti dicono che il rosso è il colore dell'amore, si perché ti fa pensare il cuore e quando tu fai un regalo a qualcuno a tua mamma o tuo papà tu ci metti sempre un piccolo cuore e lo fai sempre di rosso*

*D.: tutti possono decidere un colore per le emozioni*

*G.: io dico il rosa però secondo me potrebbe anche essere azzurro*

*S: però le emozioni non dovrebbero avere un colore perché se sei triste mica diventi tutto blu o se hai disgusto mica diventi verde»*

*Le manifestazioni fisiche dell'emozione*

I dialoghi registrati hanno inoltre fatto emergere un importante aspetto delle emozioni, ovvero la loro manifestazione fisica, in alcuni casi legata anche alle espressioni del volto. Tali elementi sono stati riscontarti nel testo e rapportati dai bambini al loro vissuto esperienziale, con specifiche attribuzioni di significato.

*«L.: che alla fine ha detto che vi accogliamo a braccia aperte*

*Ins.: ma voi lo sapete che cosa vuol dire a braccia aperte?*

*M.: che vi accogliamo felici*

*F.: che vi accogliamo felicemente*

*Ins.: quindi se io dico vi accogliamo a braccia aperte mi immagino una persona con le braccia?*

*Bambini: aperte*

*Ins.: e se io aspetto una persona così (segno delle braccia aperte) vuol dire che…*

*G.: ti viene voglia di abbracciarlo*

*L.: però così (braccia aperte) sembra anche lo blocchi*

*Ins.: si è vero. Prova a pensare se io metto le braccia aperte e tengo la faccia così (arrabbiata)*

*L.: lo blocchi non sei felice*

*Ins.: e se io tengo le braccia aperte e magari sorrido*

*L.: allora sei contenta di accoglierlo»*

Inoltre, i bambini parlando di emozioni, come ad esempio la vergogna, hanno verbalizzato la sua manifestazione: interna al corpo come sensazione ed esterna al corpo come manifestazione fisica. In generale, tutti gli alunni, a partire dai racconti letti, hanno condiviso esperienze molto simili riconoscendo alcune caratteristiche e tratti tipici legati alla manifestazione della vergogna

*«N: quando mi vergogno divento tutta rossa*
*Ins.: eh si succede, a qualcun altro capita?*
*F.: si (N.) ti stai vergognando adesso perché sei tutta rossa»*

*«M.: io mi nascondo dietro alla mamma o al papà quando per strada incontriamo delle persone che non conosco perché mi vergogno*
*G.: io tipo quando trovo una persona che ho già conosciuto però che non la vedo quasi sempre mi nascondo un po' e faccio dei passetti indietro»*

In più, sempre per quanto riguarda la manifestazione fisica delle emozioni i bambini hanno anche sottolineato che emozioni diverse possono provocare la stessa reazione fisica. Anche in questa situazione la classe si è dimostrata attenta a questa tematica facendo emergere nuovamente la loro consapevolezza nei confronti di questo mondo così complesso. Infatti, anche senza la guida dell'insegnante, hanno affermato:

*«D.: io quando sono felice e quando sono stanco divento rosso*
*Ins.: ah visto quante cose che stiamo scoprendo? C'è qualcuno che diventa rosso quando è arrabbiato, qualcuno quando è stanco e qualcuno quando si vergona*
*Bambini: come L. adesso?*
*Ins.: eh si come L.*
*D.: ma L. è sempre rosso di suo*
*A.: è un pomodorino rosso»*

*«S.: ma se hai vinto una coppa mica ridi, sei felice ma non ridi*
*D.: felicità è un'emozione però ridere no*
*Ins.: come mai secondo te?*
*D.: perché sta insieme alla felicità*
*Ins.: quindi secondo te si ride perché si è felici e non il contrario*
*F.: no no! quando sei divertito ridi*
*S.: ma non è che se hai vinto una coppa sei felice ma non devi ridere per forza*
*L.: io una volta ho vinto una coppa e ho pianto*
*Ins.: ah quindi tu hai pianto dalla gioia. Vedete non è detto che si piange solo quando si è tristi*
*D.: quando l'Italia ha vinto i mondiali io ho pianto*

*E.: tipo la mamma di M. ha pianto perché lei è arrivata seconda alla gara di pattinaggio ma non era per tristezza era per felicità»*

Attraverso queste affermazioni è possibile notare come i bambini siano in grado di riconoscere che alcuni soggetti manifestano allo stesso modo emozioni diverse. In questo caso i bambini si sono focalizzati sull'espressione della tristezza e della gioia: per entrambe è possibile che si pianga, ma il pianto ha significati diversi a seconda dell'emozione provata. Il riconoscimento di tale processo è importante in quanto consente agli alunni di comprendere che il pianto, a differenza di quanto si possa pensare, non è da associare solo ad eventi ed emozioni negative.

*La comprensione indiretta della tematica*

Durante l'esperienza i bambini più volte hanno dimostrato di aver compreso che la tematica di fondo era quella delle emozioni, nonostante questo non fosse mai stato dichiarato dal conduttore in maniera diretta. In particolare, durante la terza fase della ricerca, ovvero quella esplorativa, i bambini chiedevano spesso ai loro compagni: *Che emozioni hai provato leggendo? Quali emozioni ti da il libro?* In questo senso gli alunni hanno quindi compreso di aver colto il legame profondo esistente tra lettura ed emozioni e hanno interiorizzato l'idea per la quale leggendo è possibile provare delle emozioni e delle sensazioni particolari.

*«D.: ho provato tristezza perché il maialino è caduto fuori dal finestrino e si è fatto male*
M.: mi provoca un po' di tristezza quando il gatto si rompe la gamba e poi felicità
*F.: questo libro mi diverte perché va tutto male e il dinosauro fa disastri*
*E.: ho scelto questo libro perché mio fratello l'ha letto e mi ha detto che era bello e quindi mi sono incuriosita»*

A tal proposito è risultato particolarmente significativo l'operato e l'intervento di uno studente. Quest'ultimo a cavallo tra la seconda e la terza fase è stato assente per alcuni giorni. Durante la sua permanenza a casa, e sapendo che al rientro avrebbe dovuto portare un libro da inserire nella bancarella, ha deciso di scriverne e costruirne uno tutto suo (fig. 6). Il titolo del libro era *Imparare a leggere con le emozioni* e raccoglieva due storie entrambe scritte dal bambino. Queste ultime condividevano la stessa tematica, ovvero quella della paura. In effetti, durante le attività precedenti, più volte il bambino è intervenuto raccontando episodi che

avevano scaturito in lui l'emozione della paura. Le storie raccontate all'interno del libro, raccontavano di episodi vissuti in prima persona dall'alunno, ma sono state scritte associandole a nuovi personaggi. Il bambino ha quindi sentito l'esigenza di raccontarle in maniera distaccata non sentendosi così implicato in prima persona. A tal proposito ha anche affermato apertamente di essere preoccupato nel dover presentare ai compagni il suo libro.

> *«M.: questo libro si intitola impara a leggere con le emozioni e ti aiuta a superare alcune paure e l'ho scritto io. La prima storia si intitola non aver paura e ti aiuta a non essere timidi di chiedere ad altri. L'altra si chiama io e il buio e ti aiuta a non aver paura dei mostri o del buio.*
> *Ins.: ma che bello, hai fatto un ottimo lavoro*
> *M.: avevo paura di portare a scuola questo libro perché avevo paura che qualcuno mi prendeva in giro però ora che l'ho fatto vedere ai compagni ho superato la paura»*

All'interno dello scaffale creato nella fase finale dello studio esplorativo, il libro in questione è stato categorizzato come appartenente a tutte le categorie di testi in quanto:

> *«D.: il libro di M. possiamo metterlo in alto sopra a tutti perché tutti i libri parlano di emozioni non è che cambia se ci sono animali o persone»*

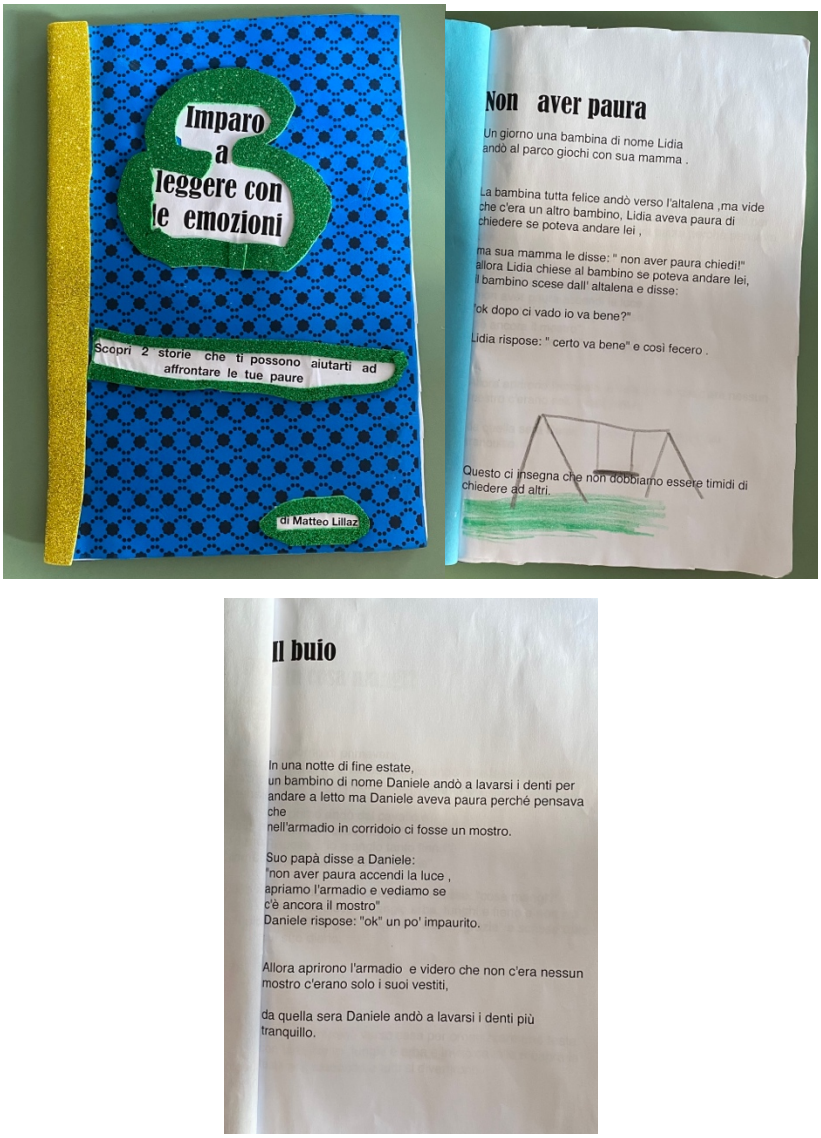


*Fig. 6 Libro Imparo a leggere con le emozioni costruito dal bambino di classe terza*

*L'importanza di avere degli amici su cui contare*

Per continuare è ancora importante affermare che, attraverso le letture, i bambini hanno sottolineato più volte l'importanza di avere degli amici cu cui contare. Anche in questo caso gli alunni sono partiti dai racconti dei personaggi per poi collegarli ai loro vissuti personali e condividerli con la classe. Di seguito alcuni esempi.

*D.: parla anche dell'amicizia che c'è tra il bambino e l'elefante*

*Ins.: da che cosa l'hai capito?*

*D.: perché il bambino ha detto è quello che fa un vero amico*

*Ins.: è quello che fa un vero amico. Per voi che cosa fa un vero amico?*

*D.: aiuta un altro amico quando è in difficoltà*

*M.: quando ha bisogno*

*E.: quando magari sei in difficoltà e nessuno ti aiuta non è l'amicizia quando sei in difficoltà e qualcuno ti aiuta è amicizia*

*Ins.: E. dice che quando sei in difficoltà e nessuno dei tuoi amici ti aiuta allora quella non è amicizia; invece, se sei in difficoltà e un tuo amico ti aiuta allora è amicizia, hai un amico*

*G.: gli amici si devono aiutare*

*Ins.: si gli amici si devono aiutare. A qualcuno è mai capitato di essere in difficoltà come l'elefantino?*

*E.: si quando ho perso il gatto*

*Ins.: oh no hai perso il gatto! Mi dispiace!*

*E.: però oggi l'ho trovato*

*Ins.: ah meno male*

*E.: forse, dice la mamma che non è il nostro. Non importa se è incinta magari è il nostro*

*Ins.: quindi quando non trovavi il tuo gattino eri in difficoltà*

*E.: si però tutti i miei vicini di casa e mio zio mi hanno aiutato a cercarlo perché anche loro ci tenevano perché ce l'ho da otto anni*

*Ins.: ah bene quindi hai avuto degli amici che ti hanno aiutato*

*E.: si però sono grandi non sono piccoli*

*Ins.: e secondo voi gli amici sono piccoli della vostra età oppure possono essere anche grandi?*

*Bambini: non possono essere anche grandi*

*Ins.: quindi possono essere della nostra età oppure anche più grandi*

# CONCLUSIONI

Il lavoro di tesi svolto e lo studio esplorativo condotto hanno fatto emergere la complessità della lettura. Infatti, le ricerche e gli studi approfonditi ne hanno sottolineato la duplice natura: cognitiva ed emotiva. Queste due dimensioni, seppur potrebbero sembrare slegate l'una dall'altra, in realtà sono fortemente correlate e rappresentano un potente mezzo per l'apprendimento e la formazione della persona. Tale idea viene ripresa anche dalle Indicazioni Nazionali, importante documento in materia di educazione, in cui si legge «La lettura connessa con lo studio e l'apprendimento e la lettura più spontanea, legata ad aspetti estetici o emotivi, vanno parimenti praticate in quanto rispondono a bisogni presenti nella persona» (MIUR, 2012, p.37). Inoltre, la lettura volta alla comprensione e quella destinata all'esplorazione delle emozioni sono legate a loro volta dai processi che le governano. Quando si fa riferimento alla comprensione, dunque, è importante riconoscere come questa si situi su due poli differenti: da un lato le informazioni contenute nel testo e dall'altro le conoscenze del lettore. Durante la lettura questi due poli interagiscono tra di loro, in quanto le informazioni del testo entrano in contatto con le conoscenze depositate nella memoria a lungo termine del lettore (lingua, genere di testo, conoscenza e rappresentazione del mondo) (Levorato M.C., 2000). Questo processo aiuta il lettore a farsi trasportare dalla lettura, superando la sola comprensione e creando una connessione con i personaggi, immaginandosi nei luoghi in cui si svolgono le vicende, viaggiando con la fantasia e ipotizzando scenari plurimi di fatti ed eventi narrati. In questo modo, è possibile provare empatia per i sentimenti e le emozioni esperiti dai personaggi dei racconti. Tale processo rappresenta un importantissimo elemento per il lettore, in quanto gli consente di estraniarsi per un attimo dalle proprie emozioni per immedesimarsi in quelle altrui, tornando poi al proprio essere con un elemento in più. Naturalmente, quando si avvicinano i bambini al mondo della lettura è necessario tenere conto di questa complessità e, per affrontarla in maniera adeguata e consapevole, è necessario che i docenti di ogni ordine e grado siano adeguatamente formati e preparati sia dal punto di vista teorico che da quello pratico. Questo significa che l'insegnante deve avere piena conoscenza dei processi di lettura e allo stesso tempo deve conoscere in maniera approfondita il mondo delle emozioni. Quest'ultimo, infatti, è definito come «oceano sconfinato: chi si imbarchi per visitare tutte le terre che lo popolano avrà bisogno di strumenti per non perdere la rotta» (Caurana F., Viola M., 2022, p.13). Per poter affrontare la tematica delle emozioni con i bambini, è necessario che gli adulti sappiano che queste corrispondono ad «un allontanamento dal normale stato di quiete dell'organismo, cui si accompagna un impulso all'azione e alcune specifiche reazioni fisiologiche interne» (Camaioni

L., Di Blasio P., 2002, pp. 185-186). Inoltre, gli insegnanti devono avere consapevolezza del fatto che le emozioni nascono nel cervello umano attraverso specifici processi e, come ricorda la teoria elaborata da McLean, se le cellule dell'ippocampo vengono stimolate e attivate correttamente da elementi del mondo esterno e percepibile dall'uomo, possono generare il flusso delle emozioni. Solitamente, il flusso emotivo generato è composto da due categorie di emozioni: quelle primarie, innate e presenti in tutte le culture in maniera universale come ad esempio la paura, la tristezza, la rabbia, la gioia, il disgusto e la sorpresa; quelle secondarie come ad esempio il disprezzo, la vergogna, la colpa l'imbarazzo, il rispetto e la presunzione, derivanti dalla combinazione di più emozioni primarie. Sempre per quanto riguarda la formazione degli insegnanti, è ancora importante affermare, che per educare alla lettura attraverso il piacere è necessario strutturare dei percorsi adeguati e tenenti conto dello sviluppo emotivo dei bambini. In questo senso è importante che i docenti fondino la loro didattica su alcuni principi elaborati da studiosi come Aidan Chambers, Maria Chiara Levorato o Silvia Blezza Picherle. Questi ultimi hanno a lungo esplorato il campo della lettura proponendo alcune indicazioni pratiche utili per la progettazione di attività didattiche volte alla scoperta del piacere, alla formazione della persona, alla scoperta delle emozioni proprie e altrui, alla nascita di un gusto per la lettura.

Sulla base di tutte queste considerazioni è stato elaborato il progetto *La bancarella di libri*, inserito nell'ambito di uno studio esplorativo indirizzato alla scuola primaria. Il progetto ha dato vita a importanti riflessioni in materia di emozioni della lettura, che trovano conferma nei principi sopracitati. Le fasi individuate da Chambers (2015) nell'ambito del *Reading Circle* si sono rivelate estremamente utili e funzionali alla proposta di attività finalizzate alla stimolazione di un flusso emotivo e alla scoperta dei piaceri della lettura. Infatti, per quanto riguarda la selezione dei testi, questa è stata svolta seguendo il principio della flessibilità. Inizialmente, il ricercatore ha optato per una scelta di libri fatta a propri, ma solo dopo aver conosciuto la classe è stato possibile confermare o modificare tale scelta. In questo modo, si è potuto tenere conto degli interessi dei bambini, delle loro preferenze e dei loro bisogni. Di conseguenza, gli allievi si sono sentiti parte integrante e attiva del processo di apprendimento. Inoltre, per quanto riguarda il momento dedicato alla discussione sui testi, anche in questo caso, gli insegnamenti dei ricercatori si sono rivelati fondamentali. Il ricercatore ha potuto curare in maniera appropriata la propria conduzione, a partire dalle domande guida proposte dalla Picherle (2015), grazie alle quali è stato possibile avviare delle discussioni in cui si sentissero liberi di esprime le loro idee, opinioni e punti di vista senza percepire il peso di un eventuale giudizio da parte dell'insegnante dei compagni. È proprio in questa sede che gli alunni presenti

hanno fatto emergere importanti elementi riguardanti il loro vissuto emotivo, i loro sentimenti e le loro sensazioni, contribuendo allo sviluppo del percorso stesso. In tal modo i bambini hanno avuto modo di verbalizzare emozioni primarie come la rabbia, la felicità, la tristezza e la paura. Queste sono state riconosciute nei racconti prima come emozioni dei personaggi, poi i bambini sono stati in grado di rapportarle a vissuti ed esperienze personali. In maniera particolare è emersa la loro necessità di condividere con la classe e con le insegnanti i loro sentimenti riguardanti la paura. Infatti, in diverse occasioni, dopo averla identificata nel testo, i bambini hanno raccontato esperienze personali in cui hanno provato tale emozione. Ad esempio, qualcuno ha affermato di aver avuto paura quando si è trovato a casa da solo, qualcun altro ha avuto paura di affrontare situazioni nuove, altri ancora hanno avuto paura di trovarsi al buio nella loro cameretta. A seguito dei racconti, tutti i bambini hanno poi dimostrato la volontà e la consapevolezza per cui è possibile superare le proprie paure secondo diverse strategie e modalità in base alla situazione e alle caratteristiche della persona. Infatti, più volte i piccoli lettori hanno trovato soluzioni differenti alla medesima situazione. Per quanto riguarda le emozioni secondarie, queste sono emerse con maggiore difficoltà, in quanto più complesse rispetto alle precedenti. I racconti letti, tuttavia, hanno consentito ai bambini di riconoscere emozioni come la vergogna e il coraggio. Anche in questo caso, la lettura dei testi si è rivelata fondamentale per il riconoscimento dell'emozione attraverso il punto di vista dei personaggi, e la successiva verbalizzazione in relazione ad esperienze vissute. Un altro importante dato emerso attraverso lo studio esplorativo consiste nella capacità dei bambini di riconoscere che emozioni diverse possono avere la stessa manifestazione fisica e, di conseguenza, l'espressione facciale e il contesto giocano un ruolo fondamentale per il riconoscimento e l'identificazione dell'emozione stessa. In questo senso, alcuni studenti hanno fatto notare che è possibile piangere sia perché si è felici, sia perché si è tristi e quindi per capire se si prova gioia o tristezza è necessario osservare il volto dei soggetti implicati ed analizzare il contesto in cui si svolgono le azioni.

È ancora importante sottolineare che, in generale, la lettura e i personaggi hanno rappresentato uno strumento fondamentale per favorire il racconto dei propri vissuti emotivi. Nello specifico i bambini hanno dimostrato la necessità, soprattutto nelle fasi inziali, di raccontare le loro storie in maniera distaccata da esse, per non sentirvisi implicati in prima persona e, probabilmente, per evitare il giudizio dei compagni. Quindi, poter raccontare la propria storia attraverso il corpo di un altro personaggio è stato funzionale al fluire delle emozioni e dei racconti. Infine, per quanto riguarda lo sviluppo del piacere, questo è più complesso da osservare in pochi incontri in quanto richiede un tempo di esplorazione maggiore

e i risultati sono più evidenti sul lungo periodo. Ciò nonostante, le attività proposte hanno comunque permesso ai bambini di avvicinarsi alla lettura scoprendo un mondo nuovo e tutto da esplorare.

Per concludere, è necessario affermare che in un mondo utopico tutte le scuole dovrebbero possedere una piccola biblioteca accessibile ai bambini, in cui ogni studente possa passare del tempo in maniera disinteressata per coltivare il proprio piacere, scoprire sensazioni nuove e sviluppare la propria identità, ma appunto si tratta di utopia in quanto, per motivazioni alcune volte distanti dalla volontà degli insegnanti, questo non sempre è possibile. In ogni caso, i docenti possono comunque contribuire alla formazione della persona e allo sviluppo di un interesse nei confronti della lettura costruendo piccole biblioteche o scaffali all'interno delle loro aule, prevedendo dei momenti di lettura ad alta voce seguiti da discussioni collettive e stimolando il fluire delle emozioni all'interno di un ambiente positivo, accogliente, non giudicante e pronto ad ascoltare emozioni, opinioni, idee e punti di vista di tutti.

# ALLEGATI

**Allegato 1.**
**Lista di proposte di letture**

*Vietato agli elefanti*, Lisa Mantchev

*Pezzettino*, Leo Lionni

*Orecchie di farfalla*, Luisa Aguilar André Neves

*Un grande giorno di niente*, Beatrice Allemagna

*Che cos'è un bambino*, Beatrice Allemagna

*I cinque malfatti*, Beatrice Allemagna

*Sulla collina*, Linda Sarah

*L'orriteropo che non sapeva chi era*, Jill Tomlinson

*Bella e il gorilla*, Antonio Brown

*L'orco della libreria*, Céline Sorin, Célia Chauffrey

*Di che colore è un bacio*, Rocio Bonilla

*Avrei voluto*, Oliver Tallec

*L'Omino dei sogni*, Gianni Rodari

*Il giovane gambero*, Gianni Rodari

**Allegato 2.**

**Elenco dei libri portati in classe dai bambini**

*Il consiglio del coniglio*, Julian Gough & Jim Field

*La vendetta del cacciatorie*, *Scooby-Doo*, Cristina Bramabilla

*Il mio amico Dante, Geronimo Stilton*, Elisabetta Dami

*Il maialino di Natale*, Joanne Rowling

*Gli aristogatti*, Walt Diseney

*Dinosauri 100 e più fatti*, Giunti editore

*Bigio Randagio*, Julia Donaldson

*C'è un dinosauro al tredicesimo piano*, Bradford Hawkes

*Le avventure nella natura dei gemelli Gelsomino*, Cressida Cowell

*Una banda diabolica*, Ambrosio Sciarrone

*Alla ricerca del tappeto prezioso*, Silvia Roncaglia

*Diario di una Schiappa: come resistere a una famiglia imbarazzante*, Jeff Kinney

*Sette giorni nel passato*, Roberta Grazzani

*La valigia di Adu*, Zita Dazzi

*Le sei storie sotto la neve*, Maria Loretta Giraldo

*Il paiolo di Artemisia*, Roberto Pavanello

## BIBLIOGRAFIA


Acone L (2017), *La lettura come formazione della persona. Pagina scritta, orizzonti virtuali e connessioni testo immagine*, Lifelong Lifewide Learning, Vol. 13, n. 29, pp. 1-12

Albanese O., Molina P. (2008), *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La standardizzazione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC)*, Edizioni Unicopoli, Torino

Argusti G, Dodman M. (2021), Valutare l'impatto della Ricerca-Formazione sullo sviluppo professionale dell'insegnante. Questioni metodologiche e modelli operativi, RicercAzione, Vol. 13, n. 2, pp. 75-84

Balboni P.E (2002), *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*, UTET Università, Novara

Batič J. (2021), Reading Picture Books in Preschool and Lower Grades of Primary School, CEPS Journal, Vol. 11, N. 1; pp. 9-26

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

Batini F. *et al.* (2020), *The association Between Reading and Emotional Development: A Systematic Review*, Jounral of Education and Training studies, Vol. 9, n. 1, pp. 12-48

Bellatalla L. (2016), *La letteratura per l'infanzia in Italia oggi: tra produzione e saggistica*, Annali online della Didattica e della Formazione Docente, Vol.8, pp. 22-24

Beseghi E. (2008), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bononia University Press, in Acone L. (2017), *Pagina scritta, orizzonti virtuali e connessioni testo-immagine*, Lifelong Lifewide Learning, Vol. 13, n.29, pp. 1-12

Blezza Picherle S. (2004), *La maturità delle emozioni*, Il Pepeverde (Letture e letterature per ragazzi), n. 22, pp. 12-16

Blezza Picherle S. (2005), *I bambini e la lettura*, Pedagogia e Vita, Vol. 63 n. 6, pp. 79-92

Blezza Picherle S. (2007), Il piacere di conoscere e scoprire. Leggere che piacere. La lettura nella scuola dell'infanzia., Roma, Comune di Roma - PrintArt, pp. 18-31

Blezza Picherle S. (2009), *Illustrated narrative: a new way of reading in Preparing pupils and students for the future School Literature*, Atti di "School libraries in the picture: preparing pupils for the future, Information Reasearch trough the School Library", Padova, 1-4 settembre

Blezza Picherle S. (2015), *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, Franco Angeli edizioni, Milano

Blezza Picherle S., Ganzerla L. (2012), *Narrativa illustrata. Proviamo a metterci ordine*, Il Pepeverde (Letture e letterature per ragazzi), Vol. 51, n. 26-27

Blezza Picherle S., Savio P., Succo L. (2001), *La lettura come emozioni. La storia di Michela*, Il Pepeverde (Letture e letterature per ragazzi), n. 7, pp. 32-35

Bogdan R., Biklen S. K. (2007), *Qualitative research for education. An introduction to theories and methods*, Pearson Education Inc., Allyn & Bacon, New York

Bramati M., Sanna L. (2017), *Leggere per piacere. Come far crescere l'amore per i libri nei bambini dai 5 agli 11 anni,* Sperling & Kupfer

Buccolo M. (2017), *La lettura ad alta voce come strumento di alfabetizzazione emotiva nella prima infanzia*, Life Long Learning, Vol. 13, n. 29, pp. 91-100

Camaioni L., Di Blasio P. (2007), *Psicologia dello sviluppo*, il Mulino, Bologna

Caurana F. Viola M. (2022), *Come funzionano le emozioni*, Il Mulino, Bologna

Chambers A. (2011), *Il piacere di leggere e come non ucciderlo. Come imparare a leggere con i bambini e i ragazzi*, Edizioni Sonda, Casale Monferrato

Chambers A., Zucchini G. (a cura di) (2015), *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, equiLibri, Modena

Coggi C., Ricchiardi P. (2005), *Progettare la ricerca empirica in educazione*, Carocci Editore, Roma

Constantino R. (1994), *Pleasure Reading Helps, Even If Readers Don't Belive It, Journal of Reading*, Vol. 37, n. 6, pp. 504-505

Cook D. (1987), *Reading for pleasure*, Poetics Today, Vol. 8, n. 3/4, pp. 557-563

Cortiana P., Garbo S., Grotto V. (2020), *Promuovere il piacere della lettura viaggiando nel cielo con Gianni Rodari*, Lifelong Lifewide Learning, Vol. 16, n. 35, pp. 410-431

Cremin T. *et al.* (2008), *Exploring teachers' knowledge of children's literature*, Cambridge Journal of Education, Vol. 38, n. 4, pp. 449-464

Cunningham J.G., Odom R.D. (1968), *Differential Salience of Facial Features in Children's Perception of Affective Expression*, Society for Research in Child Development, Vol. 57, n.1, pp. 136-147

Cunti A., Priore A. (2019), *Relazioni ed emozioni nella costruzione della professionalità docente*, Pedagogia Oggi XVII, n.1, pp.525-540

D'alessio C. (2021), *Empatia ed intelligenza emotiva per una sostenibilità affettivo-sociale. Dalla teoria alla prassi*, Formazione & Insegnamento XIX, Pensa Multimedia Editore, pp. 151-160

Darwin C. (1872), *The Expressions of the Emotions in Men and Animals*, London, Murray; trad. it. *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, Roma, Newton Compton, 2006; in Caurana F. Viola M. (2022), Come funzionano le emozioni, Il Mulino, Bologna

Denti R., *Lasciamoli leggere. Il piacere e l'interesse per la lettura nei bambini e nei ragazzi*, Einaudi, Torino, 1999

Detti E. (1989), *Il piacere di leggere*, La nuova Italia, Scandicci (Firenze)

Di Pietro M. (2014), *L'ABC delle emozioni 4-7 anni. Programma di alfabetizzazione socioaffettiva secondo il metodo REBT*, Erickson, Trento

Dunn J. (2012), *Sorelle e Fratelli*, Armando Editore, Roma

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

Fava S. (2020), *Orizzonti metodologici della ricerca sulla letteratura per l'infanzia in Italia*, Pedagogia Oggi XVIII, n.1, pp. 99-111

Gargiulo M.L., Arezzo A. (2017), *Come rendere comprensibile un testo. Guida per educatori e insegnanti alle prese con persone con bisogni speciali*, Franco Angeli edizioni, Milano

Giangiulio Lobo A. (2013), *Reader-Response Theory: A Path Towards Wolfgang Iser*., LETRAS, Vol. 54, pp. 13-30

Giusti S., Martinčić R. (2021), *L'insegnante che legge ad alta voce: per una scuola più equa e inclusiva*, Lifelong Lifewide Learning, Vol. 17, n. 38, pp. 410-419

Goleman D. (2011), *Intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Rizzoli, Segrate

Grange T. (2015), *Pedagogia sperimentale e professionalità educative*, in La mia pedagogia, atti della prima School SIPED, cura di Ulivieri S., Cantatore L., Ugolini F.C., pp. 371-380

Harris P. (1991), *Il bambino e le emozioni*, Raffaello Cortina Editorie, Milano

Hughes C, Dunn J. (1998), *Understanding mind and emotion: longitudinal associations with mental-state talk between young friends*, Development Psychology, Vol. 34 (5), pp. 1026-1037

Ianes D., Pellai A. (2011), Le emozioni. Proposte di educazione affettivo-emotiva a scuola e in famiglia, Erikson, Trento

James W. (1884), *What is an emotion?*, Oxford Journals press on behalf of the Mind Association, Vol. 9, n. 34, pp. 188-205

Kanizsa, S., Braga, P., Tosi, P., Nigris, E., Gattico, E. (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi* (S. Mantovani, a cura di), Bruno Mondadori, Milano

Kleinginna, P.R., Kleinginna, A.M. (1981), *A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition*., Motivation and Emotion, Vol. 5, n.4, pp. 345-379

L. Lombelli (a cura di) (1988), *Incoraggiare a leggere. Intenzione e comportamento verbale degli insegnanti*, La Nuova Italia, Scandicci (Firenze)

Laeng M. (1992), *Pedagogia sperimentale*, La Nuova Italia, Firenze

Levante A. (2019), *La comprensione e la produzione delle emozioni di base: un confronto tra bambini a sviluppo tipico e bambini con Disturbo dello Spettro dell'Autismo*, atti del Workshop, *Le emozioni*, pp. 75-89

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

Ligorio B., Cacciamani S. (2020), *Psicologia dell'educazione*, Carocci Editore, Roma

M. Proust (2016), *Il piacere della lettura*, Feltrinelli Editore, Milano, 2016

Marzano A., Vegliante R. (2014), Lo sviluppo delle abilità inferenziali di lettura nella scuola dell'infanzia con l'utilizzo della LIM: le premesse di una ricerca, Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal), n.10, pp. 357-358

Mayer J.D., Salovey P. (1995), Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings, Applied & Preventive Psichology, n.4, pp. 197-208

Mazzoni V., Mortari L. (2015), *La "banalità" della ricerca educativa. Le attese di educatrici e insegnanti della scuola dell'infanzia*, Giornale Italiano della Ricerca educativa VII, n. 14, pp. 175-190

Menichetti L. (2018), *Valutare la capacità di riassumere. Il Summarizing test, uno strumento per la scuola primaria*, ECPS Journal, n.18, pp. 369-398

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

Mouw J.M. *et al.* (2019), *Contributions of emotion understanding to narrative comprehension in children and adults*, European Journal of Developmental Psychology, Vol. 16, n. 1, pp. 66-81

Nussbaum, M. C. (2001), *L'intelligenza delle emozioni*, il Mulino, Bologna

OMS (1992), *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*, Ginevra

*Pellai A. (2018), Le emozioni: educarle per viverle meglio, Notiziario della Banca Popolare di Sondrio, Vol. 46 (138), pp. 168-172*

Plamper J. (2012), *Storia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna

Pring R. (2000), *Philosophy of Educational Researc*, Bloomsbury Academic, Inghilterra

R. Denti (1978), *I bambini leggono. Una guida alla scelta*, Einaudi, Torino

R. Denti (1982), *Come far leggere i bambini. Dalle prime figure alle pagine scritte una guida utile a genitori e insegnanti. Che cosa scegliere per la biblioteca di base dei nostri ragazzi*, Editori riuniti, Roma

Recalcati M. (2018), *A libro aperto. Una vita e i suoi libri*, Feltrinelli, Milano

Reedy A., De Carvalho R. (2021), C*hildren's perspectives on reading, agency and their environment: what can we learn about reading for pleasure from an East London primary school?*, Education 3-13, International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education Volume 49, pp. 134-147

Richards L., Morse J.M., (2017), *Fare ricercar qualitative*, Franco Angeli, Milano

*Salerno V. (2021), Emotions in the Educational Relationship: Martha Nussbaum's Theory of Emotions, Pensa MultiMedia Editore, Vol. 19, n.1, pp. 98-112*

Santoro, A., Pellai A. (2010), *L'officina delle emozioni: un progetto basato sulla narrativa psicologicamente orientata per favorire l'integrazione nella scuola primaria*, Difficoltà di apprendimento, Vol. 15, n. 3, pp. 383-392

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

Southam-Gerow M., Kendall P.C. (2002), *Emotion Regulations and Understanding: Implications for Child Psychopathology and Therapy*, Clinical Psychology Review, Vol.22, pp. 189-222

Trinchero R. (2004), *I metodi della ricerca educativa*, Laterza, Roma

Trinchero R. (2012), *La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa*, ECPS Journal-6, pp. 75-96

Vertecchi B. (1998), *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Franco Angeli, Milano

Wolf M. (2018), *Lettore vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano

Wolf M., Barzillai M. (2015), *L'importanza della lettura profonda. Che cosa servirà alla prossima generazione per leggere in modo riflessivo, sia su carta che online?*, Biblioteche oggi, Vol.1, n. 2, pp. 34-39

Yenika-agabaw V. (1997), *Taking Children's Literature Seriously: Reading for Pleasure and Social Change*, Language Arts, Vol. 74, n. 6, pp. 446-453

Zannata M. (2004), *Retorica e poetica*, UTET, Torino

## SITOGRAFIA

http://rivista.scuolaiad.it/n11-2016/la-lettura-come-strumento-di-consapevolezza-leggere-per-definire-se-stessi-e-aprirsi-al-mondo (visitato in data 13/12/2022)

https://www.siped.it/la-societa/scopi/ (visitato in data 11/02/2023)

https://www.google.com/search?client=safari&rls=en&q=carta+dei+diritti+alla+lettura&ie=UTF-8&oe=UTF-8 (visitato in data 16/11/2022)

https://www.treccani.it/vocabolario/comprendere/ (visitato in data 28/10/2022)

https://www.treccani.it/vocabolario/lettura/ (visitato in data 28/10/2022)

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01) (visitato in data 12/10/2022)

https://www.lifeskills.it/le-10-lifeskills/pensiero-critico/ (visitato in data 16/11/2022)

https://www.treccani.it/enciclopedia/libro (visitato in data 16/12/2022)

https://www.treccani.it/vocabolario/ipotesi/ (visitato in data 1/03/2023)

http://www.edurete.org/public/pedagogia_sperimentale/corso.aspx?mod=3&uni=2&arg=4&pag=1 (visitato in data 1/03/2023)

## RINGRAZIAMENTI

Alla fine del mio elaborato, mi sembra doveroso ringraziare tutte le persone che, con il loro supporto, mi hanno aiutata a portare a termine questo lungo, ma straordinario percorso.

In primis ci tengo a ringraziare in modo sincero la Prof.ssa Angela Piu, mia relatrice, per avermi guidata in questo lavoro e per la capacità che ha dimostrato di stimolare il mio interesse per l'argomento qui discusso. Non meno importante è stato l'aiuto della Prof.ssa Teresa Grange, correlatrice dell'elaborato, per i suoi consigli puntuali e le sue critiche costruttive.

Vorrei poi ringraziare la Dott.ssa Giuseppina Timpano, attenta e scrupolosa *tutor* del tirocinio, che in questi anni mi ha trasmesso importanti insegnamenti per la costruzione della mia professionalità.

Un grazie va ancora alla maestra Cristina e a tutti i bambini che hanno partecipato allo studio esplorativo: mi hanno accolta con grande disponibilità nella loro classe e il loro impegno, le loro idee e i loro punti di vista hanno contribuito in maniera significativa alla stesura del mio elaborato.

Vorrei poi ringraziare me stessa per averci creduto sempre, per non aver mollato mai e per aver dimostrato una forza d'animo e una determinazione che non credevo nemmeno di avere. Fin da piccola avrei voluto diventare una maestra, ed eccomi qui, oggi posso finalmente dire di avercela fatta e di aver realizzato uno dei miei più grandi desideri.

Un grazie lo devo anche ai miei genitori. Grazie mamma e grazie papà per avermi dato sempre la possibilità di scegliere e di seguire i miei sogni. Grazie per essere sempre stati fieri di me ad ogni mio piccolo o grande traguardo.

Grazie a mia sorella Carlotta, il mio posto sicuro, la mia confidente e la mia amica. Ti devo ringraziare perché in questi cinque anni mi sei sempre stata vicina, mi hai ascoltata ripetere prima degli esami e mi hai ricordato con estrema precisione tutte le scadenze: adesso posso ammettere che senza di te, forse, mi sarei dimenticata di qualche progetto da consegnare o di iscrivermi agli esami in tempo. A parole non riesco a descrivere il bene che ti voglio, perché come sai è immenso.

Devo ancora ringraziare la nonna Pina e la Nonna Maria, perché la soddisfazione che vedevo nei vostri occhi ad ogni traguardo raggiunto, mi ripagava immediatamente della fatica fatta per studiare. Vi voglio bene nonne.

Grazie anche a te Kristian, per esserci stato sempre, per avermi capita, per aver ascoltato le mie lunghissime crisi prima degli esami e per avermi tranquillizzata con un Mcflurry quando ne avevo bisogno. Ti amo tanto e tu lo sai.

Vorrei ancora ringraziare i miei colleghi, i Simpaticissimi, oltre ad essere i miei compagni di studio siete diventati degli ottimi amici. Vi ringrazio perché le risate e i momenti di spensieratezza che abbiamo trascorso assieme mi hanno fatto vivere il mio percorso universitario con più leggerezza. Un grazie speciale però lo devo a Ilaria, la mia comare, compagna di caffè e di infinte chiacchere. Durante questi cinque anni ci siamo sempre supportate a vicenda e, lo sai bene, senza di te non sarebbero stati così belli e intesi.