

Emergent literacy e lettura condivisa. Leggere senza saper leggere

Emergent literacy and shared reading. Read without knowing how to read

Moira Sannipoli^a

^a *Università degli Studi di Perugia, moira.sannipoli@unipg.it*

Abstract

L'articolo fornisce una panoramica sugli studi relativi alle competenze di emergent literacy definite come l'insieme di abilità, conoscenze e attitudini che costituiscono i presupposti della capacità di leggere e scrivere. I circuiti neuronali che promuovono il linguaggio e la lettura sono basati su combinazioni di elementi innati e di esperienze ambientali che si sviluppano fin dai primi anni di vita. Una precoce esposizione alla lettura condivisa rappresenta un importante fattore per la costruzione e il potenziamento delle componenti di alfabetizzazione emergenti, sia in termini di linguaggio orale e componente fonologica che in termini di conoscenza del linguaggio scritto nei suoi aspetti convenzionali, nelle sue funzioni e nella conoscenza dell'alfabeto stesso. Se la famiglia ha il compito principale di promuovere occasioni di lettura dialogica, anche il mondo dei servizi educativi 0-6 oggi è chiamato a riconoscere un ruolo fondamentale alla pratica della lettura e ad assumere una progressiva consapevolezza dei benefici che può produrre in termini di sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale.

Parole chiave: emergent literacy; lettura condivisa; in-book; print referencing.

Abstract

The article provides an overview about studies of emergent literacy skills defined as the set of skills, knowledge and attitudes that are prerequisites of the ability to read and write. Neural circuits that enable language and reading skills are based on a combination of innate patterns and environmental experiences, which develop from the earliest stages of life. Precocity of initiation into shared reading is an important factor in building and improving emergent literacy components, in terms of both oral language, phonological component and knowledge of the written language in its conventional aspects, its functions and knowledge of the alphabet itself. If the family has the primary task of promoting opportunities for dialogic reading, the educational services in the 0-6 age group today are called out to recognize a fundamental role to the practice of shared reading and to earn a progressive awareness of the benefits that can produce in terms of cognitive, emotional and relational development.

Keywords: emergent literacy; shared reading; in-book; print referencing.

1. La lettura condivisa: un ponte tra natura e cura

Negli ultimi anni è cresciuta in maniera esponenziale l'attenzione verso i primi mille giorni di vita del bambino. Lo sviluppo cognitivo inizia infatti all'incirca due settimane dopo il concepimento e giunge a piena maturazione durante l'età adulta. La massima espressione però delle connessioni neuronali si sviluppano nei primi tre anni, permettendo al sistema nervoso di raggiungere l'80% del suo volume proprio entro il trentaseiesimo mese di vita. Non si tratta però di una crescita compatta e costante perché alla fase di produzione, segue, per ogni area corticale, un processo di pruning sinaptico, un progressivo sfoltoimento che porta a sopravvivere, in una sorta di processo di "darwinismo neurale" (Edelman, 1995), le sinapsi più usate e quindi più forti. Ad intrecciarsi sono quindi la ricca architettura dei circuiti nervosi, geneticamente determinata e l'altrettanto complessa trama di esperienze e stimolazioni che provengono dall'ambiente. La plasticità è sia *experience-expectant* che *experience-dependent* (Greenough, Black & Wallace, 1987): da una parte richiede e necessita di determinati tipi di esperienze per svilupparsi secondo una programmazione in parte innata e dall'altra è sempre aperta e disponibile per adattarsi alle esperienze e ridefinirsi ulteriormente. Lo sviluppo del nostro sistema nervoso è quindi una danza continua tra innato e acquisito dato che le esperienze non sono solo i contenuti che riempiono le strutture mentali, ma contribuiscono in maniera incisiva in termini di limiti e requisiti all'architettura del sistema stesso. Tutto questo se vale in maniera significativa nei primi anni di vita, continua ad essere presente per tutta la fitta geografia di apprendimenti espliciti ed impliciti che continuamente ridefiniscono, modificano e adattano le strutture e le funzioni che ne derivano (Shonkoff, 2007).

Se ad essere proposte sono nei primi anni significative pratiche di cura ed educazione, il sistema nervoso potrà ottimizzare in termini quantitativi e qualitativi il proprio potenziale cognitivo, linguistico, motorio e socio-emotivo.

Numerose ricerche (Ronfani et al., 2006; Toffol et al., 2011; Whitetrust & Lonigan, 1998) hanno evidenziato come tra queste pratiche ve ne sia una particolarmente significativa: la lettura condivisa. "L'incontro con i libri e la lettura è infatti un incontro che contiene in sé molteplici possibilità di sviluppo e crescita che si declinano lungo competenze differenti, misurarsi con le proprie competenze motorie e percettive [...], arricchire le proprie competenze immaginative, [...] competenze cognitive" (Guerra, 2011, p. 6).

I dati di questi studi dimostrano che i bambini e le bambine, a cui viene letto con una certa costanza a partire dal primo anno di vita, hanno un maggior beneficio in termini di sviluppo linguistico, riducendo le difficoltà anche rispetto all'apprendimento della lettura, se confrontati con i coetanei che non hanno potuto usufruire di questa opportunità. La lettura condivisa è maggiormente efficace se esiste una dialogicità tra il bambino e la figura di riferimento che si appresta a leggere. Interloquire, indicare le figure, porre interrogativi, rispondere e/o ampliare quello che il bambino, in base all'età, è in grado di comunicare, rappresentano momenti significativi che oltre a permettere uno sviluppo intellettuale e le competenze dei più piccoli, fa lievitare in termini positivi anche la relazione tra colui che legge e ascolta, che nella pratica della lettura trovano un'esperienza di vicinanza e affettività, uno stare bene insieme che conferma il binomio piacere e apprendimento.

Lettura e linguaggio sono in questo momento dinamicamente intrecciate. L'apprendimento del linguaggio inizia fin dalla fase prenatale: i neonati hanno già memorizzato la voce della propria mamma e sono particolarmente recettivi verso tutte le proprietà prosodiche della lingua madre a cui sono subito esposti (Byers-Heinlein, Burns & Werker, 2010; Mehler et al., 1988). Il desiderio di comunicare precede e accompagna anche lo sviluppo fonologico che necessita per potersi dare di una vera e propria maturazione cerebrale. Ad essere

coinvolte nel linguaggio recettivo sono infatti la regione temporale superiore intorno al solco temporale superiore, le regioni parietali inferiori e temporali inferiori, in prevalenza dell'emisfero sinistro. Non si tratta però di un coinvolgimento esclusivo: la plasticità del sistema in base al neuronal recycling rende alcune strutture, nate con specifiche funzioni, capaci di reinventarsi e di rispondere ad altre esigenze oltre quelle per cui erano nate. A supporto di tutto questo, gli studi di Dehaene (2013) su soggetti analfabeti a cui viene insegnato a leggere in età adulta dimostrano come l'impegno per questo nuovo compito che richiede di decodificare le parole riduca progressivamente il riconoscimento delle facce, la cui orchestrazione passa progressivamente ad altre aree cerebrali dell'emisfero destro. Apprendere nuove competenze per alcune funzioni specifiche attiva una sorta di circuito di riciclo in cui alcune competenze non sono perse ma spostate in altre aree di regia.

Se la lettura appresa in età matura modifica la struttura del sistema nervoso, durante l'infanzia ne condiziona fortemente la crescita e lo sviluppo, tanto da aumentarne in maniera esponenziale anche la massa¹. "Il fatto che anche un solo anno di apprendimento della lettura sia capace di aumentare l'attivazione in regioni del cervello coinvolte nella rappresentazione fonologica e nell'integrazione delle frasi dimostra come una pratica culturale quale la lettura si inserisca in un costrutto in buona parte definito, innato, e che tuttavia ha bisogno dell'ambiente per diventare operativo, e dipende dalla ricchezza di questo ambiente per essere più o meno funzionale" (Monzalvo & Dehaene-Lambertz, 2013, p. 364).

La lettura ad alta voce fatta da un adulto al bambino già dal primo anno di vita è quindi un fattore di promozione del benessere psico-fisico del bambino, permette la costruzione di un buon rapporto genitori/figli e facilita lo sviluppo delle competenze necessarie per imparare a leggere all'inizio della scuola primaria.

2. Apprendere il linguaggio e la lettura: l'emergent literacy

Le fondamenta per lo sviluppo del linguaggio si pongono nel primo anno di vita, quando ad essere apprese sono elementi di fonologia, prosodia e segmentazione delle parole; gli stessi che costituiscono i prerequisiti della lettura.

Imparare a leggere è un compito complesso e faticoso che richiede una maturazione di tante capacità: quelle motorie, percettive, mnemoniche e spazio-temporali, che iniziano però a comparire molto prima dell'esposizione all'insegnamento alla lettura.

Per emergent literacy si intende "il complesso di conoscenze, attitudini e abilità necessarie per sviluppare abilità di lettura, si sviluppa progressivamente nei primi anni di vita, su basi geneticamente determinate e in relazione con quanto offre l'ambiente, in particolare dal punto di vista della stimolazione verbale" (Tamburlini, 2015, p. 3). Si sta parlando di tutte quelle abilità che un bambino deve sviluppare prima di imparare a leggere e scrivere e che rende i bambini più pronti per la scuola e lettori più abili. La ricercatrice neozelandese Marie Clay (1999) nel parlare di emergent literacy si riferisce a tutti quei comportamenti di imitazione e simulazione delle attività di lettura e scrittura durante l'uso di libri e

¹ Alcuni studi dimostrano ad esempio che le dimensioni di alcune parti del cervello come ippocampo e altre aree corticali siano direttamente proporzionali all'educazione, alle cure ricevute e alla qualità della relazione materna (Luby, Belden & Botteron, 2013).

materiali per scrivere, osservati nei bambini in età prescolare. Le competenze emergenti della lettura sono quindi legate allo sviluppo del linguaggio orale, alla capacità di distinguere sillabe e fonemi, alla progressiva familiarità con l'oggetto libro come contenitore di significati, con una sua modalità d'utilizzo e con i codici scritto e iconico.

Le capacità e le conoscenze coinvolte nell'acquisizione della lettura riguardano lo sviluppo del linguaggio orale, la componente fonologica, la conoscenza del linguaggio scritto nelle sue specificazioni: gli aspetti convenzionali, le funzioni della scrittura e la conoscenza dell'alfabeto.

Queste competenze emergenti dipendono in maniera dinamica dalle capacità innate, dall'esperienze linguistiche sperimentate in famiglia sia in termini quantitativi che qualitativi, dal desiderio di apprendere dei piccoli e dalla considerazione di sé. Sono molteplici i fattori che favoriscono una riduzione delle capacità di linguaggio e di alfabetizzazione: il reddito e il grado di istruzione dei familiari, il loro stato occupazionale, il loro senso di auto-efficacia.

“Un recente studio di coorte, l'Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort, ha riconosciuto che le differenze cognitive e di linguaggio nelle classi sociali più povere iniziano a comparire già dal 9° mese di vita [...], con una differenza al test di Bayley di 0.5 deviazioni standard a 24 mesi di vita (vocabolario recettivo ed espressivo, comprensione, ascolto, corrispondenza/discriminazione, primi conteggi)” (Panza, 2015, p. 95).

A fare la differenza è anche la proposta di un linguaggio produttivo più che imitativo: partecipare ad un dialogo ritualizzato piuttosto che il semplice imitare permette al bambino di acquisire una maggiore consapevolezza lessicale.

I bambini con maggiore esposizione alla pratica della lettura, come dimostrato recentemente da alcuni studi multidisciplinari (Hutton, Horowitz-Kraus, Mendelsohn, DeWitt & Holland, 2015), hanno una maggiore attivazione delle aree cerebrali deputate alla lettura nell'emisfero sinistro, in particolare quelle che supportano la comprensione contestuale e complessiva mentre non quelle deputate alla dimensione più esplicita della lettura, ovvero le aree deputate alla corrispondenza grafema/fonema. È come se la lettura condivisa, come pratica informale, faciliti la comprensione ma non determini l'acquisizione della lettura per cui occorre un insegnamento esplicito.

La comprensione narrativa in età precoce facilita comunque l'attivazione di tutti quei circuiti neurali che controllano le funzioni esecutive come la pianificazione, il controllo dell'attenzione, il monitoraggio dell'esecuzione, la flessibilità nella scelta delle strategie, la memoria di lavoro e la velocità di processamento che influenzano con forza l'apprendimento della letto-scrittura (McInnes, Humphries, Hogg-Johnson & Tannock, 2003).

Frijters, Barron e Brunello (2000) hanno evidenziato come siano due gli elementi che favoriscono il binomio tra esperienze di lettura e apprendimento della capacità di leggere: un ambiente familiare stimolante da un punto di vista cognitivo in cui si pratica la lettura e la motivazione intrinseca del bambino verso la lettura stessa. Minore è l'età del bambino e maggiore dovrà essere il grado di interattività della lettura. Leggere ad alta voce è il modo più efficace per appassionare un bambino ai libri e alle storie, sviluppando in lui prima il piacere e il desiderio e poi la capacità autonoma di leggere. A seconda dell'età, e quindi delle tappe dello sviluppo psicomotorio, ci sono libri e modalità di lettura più adatte. Nel bambino molto piccolo, di pochi mesi, sensibilissimo al suono, al ritmo, alla melodia, alla voce cadenzata, le prime letture saranno ninne-nanne, tiritere, filastrocche, canzoncine, parole o frasi dal ritmo ben scandito per cullare, accarezzare, coccolare con la musica delle

parole. La posizione ideale di lettura ed ascolto in questa fascia di età è quella raffigurata nel logo che Francesco Altan ha disegnato per il progetto nazionale “Nati per leggere”: una mamma con un bambino sulle ginocchia ed un libro aperto davanti, in modo che entrambi possano vedere il libro, osservare le immagini, toccare le pagine insieme. In questo modo il bambino può osservare le immagini mentre ascolta la voce che legge. Nel momento in cui i bambini sono più grandi la posizione ideale cambia ed è consigliabile mantenere un contatto visivo il più possibile costante sia per saggiare ed osservare le reazioni fisiche ed emotive del bambino, sia per sottolineare il carattere interattivo e dialogico della lettura. “Tra lettore ed ascoltatore deve esserci uno scambio continuo. Non si legge al bambino, si legge con il bambino e chi legge deve ricoprire contemporaneamente due ruoli: quello di lettore e quello di ascoltatore partecipe, attento, e disponibile a condividere qualsiasi emozione scaturisca dal testo. Lo sguardo complice deve permettere di commentare silenziosamente quanto è stato appena letto e deve essere in sintonia con il ritmo del testo” (Merletti, 1996, p. 50). La lettura congiunta del libro e delle sue figure ha la struttura e le caratteristiche di un monologo prima e di un dialogo poi. “La lettura dialogica o stile dialogato, oltre ad arricchire le capacità linguistiche, favorisce la precoce interiorizzazione dello schema narrativo e la precoce costruzione di una competenza narrativa. La lettura dialogica consente al bambino di sviluppare due tipi di differente interazione: il monologo e il dialogo. Il monologo aiuta il bambino a costruire storie, utilizzando eventi immaginari, frammenti di memoria, creando così sequenze coerenti. Il dialogo aiuta il bambino nella identificazione e descrizione degli oggetti e dei caratteri presenti nel libro. La lettura dialogica aiuta il bambino a conoscere le regole e a familiarizzarsi con un linguaggio scritto” (Causa, 2002, p. 614). La lettura tradizionale favorisce una competenza fonologica di base e l’ampliamento del vocabolario ricettivo; quella dialogica aggiunge una più profonda capacità di ascolto che permette di processare il flusso del linguaggio, di dare ordine alle idee presenti e/o immaginate, di portare con sé quelle più rilevanti selezionandole da quelle più irrilevanti.

Gli studi sull’emergent literacy hanno permesso di individuare alcuni comportamenti che diventano così precursori della lettura e della scrittura: la manipolazione del libro, l’osservazione e il riconoscimento delle immagini, la connessione tra immagini e oggetti familiari tramite il gesto dell’indicare, la comprensione della storia che porta ad imitare un’azione illustrata o a riferirsi ad eventi illustrati nella storia, la lettura della storia stessa, simulandone la lettura vera e propria o seguendo con il dito le parole.

Confrontarsi fin da piccolissimi con libri e lettura favorisce e anticipa l’acquisizione delle convenzioni della scrittura e della lettura (si scrive e si legge da sinistra a destra, procedendo dall’alto in basso), dello scopo della parola scritta che è diverso da quello del linguaggio orale e visivo, dell’acquisizione della capacità di distinguere e manipolare i suoni e metterli in relazione con le parole scritte, dell’insorgere e consolidarsi dell’intelligenza narrativa, ossia la capacità di interpretare gli eventi e attribuire loro significati che possono essere informativi, conoscitivi, narrativi. “Il pensiero narrativo nelle sue manifestazioni, sia orale che scritta, produce molteplici effetti negli interlocutori che, mentre ascoltano o leggono, possono costruire nuove teorie di vita, modificare il proprio modello di modo, capire il passato, organizzare il presente, imparare dall’esperienza, progettare il futuro. Si potrebbe affermare che esso promuove il desiderio di conoscenza in generale e del proprio mondo in particolare, quel modo così ricco di emozioni e sentimento che spesso viene soffocato dal pensiero logico o paradigmatico: dalla così detta razionalità” (Palmieri, 2005, p. 76).

3. Proposte didattiche nello 0-6: lettura dialogica, Print Referencing, in-book

La sfida dell'apprendimento della lettura rappresenta un compito evolutivo frutto di un'interazione ecologica tra natura e cultura, tra capacità neuronali e adeguate stimolazioni ambientali. "È passato solo qualche migliaio di anni dall'invenzione della lettura. L'invenzione ha portato con sé una parziale riorganizzazione del nostro cervello, che a sua volta, ha allargato i confini del nostro modo di pensare mutando l'evoluzione della nostra specie" (Wolf, 2009, p. 9). La lettura chiama in causa capacità del pensiero di collegare e integrare varie fonti di informazione visive, uditive, linguistiche e concettuali. Gli studi sull'emergent literacy ci confermano che il bambino non impara a leggere e scrivere alla scuola primaria.

"La lingua scritta prima di diventare uno strumento con cui acquisire conoscenza, è essa stessa oggetto di conoscenza da parte di ogni bambino. Un oggetto sui cui il bambino riflette e ipotizza regole di funzionamento, anche se in modo diverso a seconda dei contesti familiari più o meno alfabetizzati, molto prima di ogni insegnamento sistematico" (Ardito, 2008, p. 57). Nella nostra cultura i bambini hanno un profondo desiderio di imparare a leggere e scrivere, perché sono immersi fin dalla nascita in un mondo codificato di segni grafici e arrivano all'apprendimento formale della lettura con un bagaglio di competenze e teorie linguistiche.

Il mondo dei servizi educativi e della scuola dell'infanzia assume un ruolo cruciale per favorire lo sviluppo e il potenziamento delle abilità di emergent literacy.

La lettura ad alta voce è spesso un momento di routine di questo segmento: l'adulto legge il testo e parla della storia, la collega all'esperienza dei più piccoli, fa commenti sugli eventi, pone domande e/o rilegge parti della storia stessa. I bambini sono così esposti ad un'ampia variabilità di vocaboli e di struttura di frasi, ad una "grammatica" della storia ma anche ad un esercizio di discorso extracontestuale, un parlare di persone, cose ed eventi non strettamente connessi al qui e ora. Si sta comunque parlando di una lettura gratuita e non prestazionale, piacevole per chi legge e chi ascolta, che va a costruire uno spazio e un tempo per stare insieme nei confini e sentieri magici della narrazione. Una piccola routine pensata dall'equipe educativa, che si deve svolgere in uno spazio allestito ad hoc e nello stesso momento della giornata, in cui si può concedere ai bambini la scelta del libro da leggere insieme, assecondando gusti, motivazioni, bisogni. Un elemento particolarmente importante da tenere in considerazione nel momento in cui si legge un libro ad un bambino riguarda il ritmo che viene dato alla lettura. Chiarezza ma soprattutto lentezza sono, in generale, caratteristiche fondamentali per trasmettere un buon messaggio a chi ascolta. "L'errore più comune che si compie quando si legge ad alta voce è quello di leggere troppo velocemente. Pur nel rispetto del ritmo del testo, è necessario lasciare il tempo a chi ascolta di formarsi immagini mentali, di vedere ciò che sta accadendo nella storia" (Merletti, 1996, p. 49). Essendo uno spazio aperto è necessario lasciare ai bambini la libertà di intervenire e di partecipare attivamente, se lo desiderano, di richiedere la riletture della stessa storia. "La lettura ripetuta della stessa storia (capita sempre che il bambino per un periodo desidera che gli si legga sempre la stessa storia) lo aiuta inizialmente a dare un nome agli oggetti che lo circondano; progressivamente gli consente la memorizzazione delle parole e delle parti del discorso, [...] aiuta il bambino a imparare a riconoscere le immagini di alcune parole" (Causa, 2002, p. 614). È così che questa pratica si farà presto autonoma, non per forza legata alla presenza dell'adulto: il libro diventa un gioco tra i giochi, un oggetto che ci si appresta ad interpretare da soli o insieme ad altri bambini. La socializzazione e il confronto sulla lettura autonoma da parte dei più piccoli rappresenta da un lato un'importante occasione di monitoraggio sulle diverse teorie dei bambini sulla lingua

scritta e dall'altro motiva tutto il gruppo a discutere sul loro modo di scrivere e socializzare le rispettive concettualizzazioni. "L'interazione sociale si rivela, infatti, particolarmente efficace, sia nel costruire e fare crescere nei bambini pregressi e strategie culturali di pensiero e apprendimento, sia nell'aiutarli a divenire maggiormente consapevoli del proprio pensiero. L'esplicitazione del pensiero di un altro può portare, in altre parole, ad una riflessione metacognitiva sulle proprie conoscenze ed ad una loro successiva riorganizzazione" (Ardito, 2008, p. 110).

Nella lettura dialogica che si rivolge ai bambini di 2-4 anni l'educatore-insegnante può fare delle domande al bambino, chiedendo di dare un nome agli oggetti, di completare le frasi, di ricordarsi una pagina del libro, di richiamare su ciò che accade nella storia, di correlazione, collegando le illustrazioni o le parole del libro con esperienze personali (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Il lettore adulto propone delle richieste al bambino stimolandolo a dare un nome agli oggetti o a parlare della storia, valuta la sua risposta, espande e ripete l'affermazione del bambino, aprendo nuove connessioni e ancoraggi (Panza, 2015, p. 97).

Alla scuola dell'infanzia la lettura dialogica può arricchirsi di un metodo specifico per stimolare l'Early Literacy, il Print Referencing (Justice & Ezell, 2002; 2004; Justice, Kaderavek, Fan, Sofka & Hunt, 2009; Zucker, Ward & Justice, 2009).

Le insegnanti dopo aver partecipato ad un corso di formazione iniziale e in itinere, attuano dalle due alle quattro sessioni di lettura dialogica alla settimana per trenta settimane, utilizzando un ventaglio di trenta libri differenti. Durante la lettura sono invitate a continui riferimenti verbali e non, al significato dello scritto e alla sua organizzazione, alle lettere e alle parole. L'insegnante punteggia la lettura con alcune domande aperte e osservazioni. Ad esempio fa notare che il libro ha un ordine e quello va rispettato nella lettura, che si legge dall'alto in basso e da sinistra a destra, che ogni testo ha un autore. Può sollecitare la ricerca di una parola che inizia con una lettera specifica, richiamare l'identificazione di una parola che inizia con la stessa lettera del nome del bambino e/o della bambina, mostrare che le lettere sono disponibili in forme differenti, come il maiuscolo o il minuscolo. Può anche invitare i bambini ad identificare le parole di una pagina, a contarle, a differenziarne la lunghezza, a riconoscere parole note o sconosciute, a comprendere che una parola è formata da tante lettere. La ricerca longitudinale condotta da Piasta, Justice, McGinty e Kaderavek (2012) evidenzia che i bambini esposti a questo tipo di intervento mostrano un significativo aumento dell'alfabetizzazione in termini di comprensione, linguaggio orale e lettura, anche dopo due anni dalla fine dell'intervento, rispetto alle classi di controllo dove comunque si praticava una lettura dialogica con gli stessi libri.

In un'ottica di speciale normalità che cerca di includere nella quotidianità educativa tutte le risorse speciali che la presenza di un bambino/a con disabilità porta con sé (Ianes, 2006), può essere utile per favorire l'emergent literacy anche l'utilizzo di in-book, libri illustrati con testo integralmente in simboli, rispondendo alle regole della Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) (Costantino, 2011; Costantino et al., 2009). La cultura della CAA è profondamente cambiata negli ultimi anni e non più considerata come ultima spiaggia per alcune situazioni caratterizzate da assenza di linguaggio (Romski & Sevcik, 2005) ma vivamente consigliata anche per i bambini con ritardo linguistico e con difficoltà di comprensione (Baumann Leech & Cress, 2011; Braddock et al., 2012), anche di origine socio-culturale come nel caso di piccoli nati da famiglie recentemente immigrate. Se è vero che questi testi nascono per permettere il diritto alla lettura anche ai bambini con disturbi complessi della comunicazione, sono diventati nei contesti in cui si sono diffusi, strumenti di alfabetizzazione per tutti. In alcuni casi ad essere modificati sono stati albi già in

commercio che sono stati tradotti in simboli; in altri casi si sono costruiti veri e propri libri personalizzati con storie e racconti vicini ai bambini per cui sono nati, su misura nell'argomento, nel testo, negli aspetti emotivi, nella grafica e nell'immagini, nell'accessibilità fisica e comunicativa. La presenza simultanea di testo e simboli favorisce un ancoraggio semantico tra i due segni che alleggerisce la decodifica e al tempo stesso potenzia le competenze di comprensione. Un elemento significativo della lettura ad alta voce dei libri in simboli è l'utilizzo del modeling. Chi legge accompagna costantemente la lettura indicando con il dito uno per uno i simboli mentre sta leggendo, cercando di evitare che questo movimento vada a interferire con il piacere della narrazione. Il dito viene appoggiato nella parte inferiore del simbolo, in modo da lasciare libero e ben evidente sia il simbolo che la parola scritta, posizionata in alto per evitare il rischio che l'indicazione la possa coprire. Durante la lettura, oltre ai simboli può essere significativo indicare alcuni particolari delle immagini, per rinforzare passaggi salienti della storia. Il continuo movimento dell'indicare da un simbolo al successivo accompagna lo sguardo dall'uno all'altro e facilita la costruzione di sequenze. I bambini imparano rapidamente come funziona il modeling e senza bisogno di spiegazioni o di richiami, apprendono automaticamente la corrispondenza tra parola ascoltata, simbolo e parola scritta. Molti di loro, pur non avendo ancora sviluppato la funzione della lettura alfabetica, leggono l'uno all'altro ad alta voce, indicando e riconoscendo uno per uno i simboli del testo, andando a sostenere il successivo sviluppo della letto-scrittura. I libri in simboli preparano il terreno alla lettura dei libri tradizionali, sostenendo lo sviluppo delle competenze della letto-scrittura, permettendo contemporaneamente condivisione e autonomia.

4. Conclusioni

Imparare a leggere è sicuramente uno dei traguardi evolutivi più significativi nella storia dello sviluppo di ogni persona: infatti oltre a richiedere una maturazione cognitiva, sociale e relazionale importante, apre le porte alla possibilità di vivere la cultura come capacità di comprensione e significazione del mondo, un imparare a non cadere nel finto sapere dell'ignoranza e a sperimentarsi autentico decisore della propria esistenza.

Parlare di literacy significa analizzare tutte quelle *competenze alfabetiche funzionali* che, come sottolinea l'UNESCO (2004) indicano "la capacità a identificare, capire, interpretare, creare, comunicare, elaborare ed usare materiale stampato e scritto nei più differenti contesti ambientali. La Literacy implica un continuum di insegnamento verso le persone che devono raggiungere i propri obiettivi, a sviluppare le loro conoscenze e ad esprimere il proprio potenziale ed, infine, a partecipare pienamente nella loro comunità e nella vita sociale" (p. 13).

Linguaggio e alfabetizzazione sono due competenze necessarie non solo per il successo scolastico ma anche per il benessere del bambino. Lo sviluppo delle competenze di emergent literacy sono il risultato di un relazione complessa e dinamica tra predisposizioni innate ed esperienze ambientali che sono particolarmente attive e responsive nelle prime esperienze precoci. La lettura condivisa, iniziata in famiglia precocemente e sostenuta con consapevolezza e continuità nei servizi educativi 0-3 e nelle scuole dell'infanzia, costituisce un importante attivatore di quelle cognizioni e abilità propedeutiche all'apprendimento formale della lettura.

A seguito del progetto nazionale “In vitro”², nel giugno 2016 è stato firmato in maniera congiunta da tre ministeri, quello dei Beni, delle Attività Culturali e del Turismo, della Salute e dell’Istruzione, Università e Ricerca, un Protocollo d’intesa per la promozione della lettura nella prima infanzia, il Programma 0-6 in cui si riconosce la pratica della lettura dialogica come un bene comune e risorsa strategica su cui investire anche a medio e lungo termine per la crescita del singolo e della società. La lettura ad alta voce diviene uno strumento determinante sia per esercitare pienamente il diritto di cittadinanza nella società dell’informazione, sia per favorire il dialogo e l’avvicinamento tra culture; una competenza imprescindibile per l’apprendimento lungo tutto l’arco della vita; una pratica necessaria da attuare con piacere e continuità visti gli effetti sullo sviluppo delle abilità linguistiche, cognitive, creative e comunicativo-relazionali.

Le evidenze che oggi abbiamo a disposizione richiedono quindi un impegno istituzionale del mondo sanitario, sociale ed educativo, chiamati a confrontarsi e a fare fronte comune, perché la promozione della lettura dialogica diventi una pratica essenziale nei primi anni di vita non solo perché a guadagnarne è il bambino e il suo star al mondo, ma anche tutta la comunità chiamata ad un compito promozionale più che riparatorio. Gli interventi infatti in età prescolare hanno un rapporto molto più favorevole tra ritorno economico e costi rispetto agli interventi effettuati in epoca scolare e successivamente per cui vale la pena offrire ai bambini buone opportunità fin dalla nascita (Heckman, 2013). La lettura non fa solo bene alla salute dei più piccoli ma diventa vettore per la promozione di una comunità più sana e responsabile, che si prende a cuore l’infanzia per non doverne poi arginare e contenere le difficoltà.

Bibliografia

- Ardito, B. (2008). *Giochi di segni e parole. Un manuale per leggere e scrivere con bambini sordi e udenti dai 3 ai 7 anni*. Milano: Franco Angeli.
- Baumann Leech, E.R., & Cress, C.J. (2011). Indirect facilitation of speech in a late talking child by prompted production of picture symbols or sings. *Augmentative and Alternative Communication*, 27, 40–52.
- Braddock, B. McDaniel, J., Spragge, S., Loncke, F., Braddock, S. R., & Carey, J.C. (2012). Communication ability in person with trisomy 18 and trisomy 13. *Augmentative and Alternative Communication*, 28, 266–267.
- Byers-Heinlein, K., Burns, T.C., & Werker, J.F. (2010). The roots of bilingualism in newborns. *Psychol Science*, 21(3), 343–348.
- Causa, P. (2002). La lettura ad alta voce. Lo sviluppo delle competenze che costituiscono la capacità di leggere, *Medico e Bambino*, 21, 611–615.

² Il progetto, promosso dal Centro per il libro e la lettura del Ministero per i Beni Culturali, le Attività Culturali e il Turismo in collaborazione con il Centro per la salute del bambino, ha visto impegnati sei territori nazionali piloti (le province di Biella, Ravenna, Nuoro, Lecce, Siracusa e la Regione Umbria) alla costruzioni di vere e proprie reti per la promozione della lettura, costituite da gruppi di lavoro che vedono insieme i professionisti sanitari, i responsabili dei servizi educativi e sociali e la rete delle biblioteche dei rispettivi territori.

- Clay, M.M. (1999). *An observation survey of early literacy achievement*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Costantino, M.A. (2011). *Costruire libri e storie con la CAA*. Trento: Erickson.
- Costantino, M.A., Bergamaschi, E., Bernasconi, L., Biffi, D., Dall’Olmo, C., De Filippis, V., ... & Pugliese, L. (2009). Libri “su misura” e “Nati per Leggere”, *Quaderni acp*, 16(5), 211–212.
- Dehaene, S. (3 giugno 2013). How literacy transforms the human brain. The Dana Foundation.
http://dana.org/Ceebrum/2013/Inside_the_Letterbox_How_Literacy_Transforms_the_Human_Brain/ (ver. 15.07.2017).
- Edelman, G.M. (1995). *Darwinismo neurale. La teoria della selezione dei gruppi neuronali*. Torino: Einaudi.
- Frijters, J., Barron, R., & Brunello, M. (2000). Directed and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders’ oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92, 466–477.
- Greenough, W.T., Black, J.E., & Wallace, C.S. (1987). Experience and brain development. *Child development*, 58, 539–559.
- Guerra, M. (2011). Libri e lettura nel progetto educativo. *Bambini*, Ottobre, 5–8.
- Heckman, J. (2013). *Giving kids a fair chance*. Cambridge, MA: Mitt Press.
- Hutton, J.S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A.L., DeWitt, T., & Holland, S.K. (2015). Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories, *Pediatrics*, 136(3), 466–478.
- Ianes, D. (2006). *La speciale normalità*. Trento: Erickson.
- Justice, L.M., & Ezell, H.K. (2002). Use of storybook reading to increase print awareness in at-risk children. *American Journal of Speech Language Pathology*, 11(1), 17–29.
- Justice, L.M., & Ezell, H.K. (2004). Print referencing: an emergent literacy enhancement strategy and its clinical applications. *Language, Speech and Hearing Services in School*, 35(2), 185–193.
- Justice, L.M., Kaderavek, J.N., Fan, X., Sofka, A., & Hunt, A. (2009). Accelerating preschoolers’ early literacy development through classroom-based teacher-child storybook reading and explicit print referencing. *Language, Speech and Hearing Services in School*, 40(1), 67–85.
- Luby, J., Belden, A., Botteron, K., Marrus, N., Harms, M. P., Babb, C., ... & Barch, D. (2013). The effects of poverty on childhood brain development: the mediating effect of caregiving and stressful life events. *JAMA Pediatrics*, 167(12), 1135–1142.
- McInees, A., Humphries, T., Hogg-Johnson, S., & Tannock, R. (2003). Listening comprehension and working memory are impaired in attention deficit hyperactivity disorder irrespective of language impairment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 427–443.

- Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J., & Amiel-Tison, C. (1988). A precursor of language acquisition in young infants. *Cognition*, 29(2), 143–178.
- Merletti, R.V. (1996). *Leggere ad alta voce*. Milano: Mondadori.
- Monzalvo, K., & Dehaene-Lambertz, G. (2013). How reading acquisition changes children's spoken language network. *Brain Lang*, 127(3), 356–365.
- Palmieri, G. (2005). *Pàsome. Gli adulti avanzano nel bosco con Pan, Socrate e Mentore*. Napoli: Liguore.
- Panza, C. (2015). Nati per leggere e lettura dialogica: a chi e come. *Quaderni acp*, 2, 95–101.
- Piasta, S.B., Justice, L.M., McGinty, A.S., & Kaderavek, J.N. (2012). Increasing young children's contact with print during shared reading: longitudinal effects on literacy achievement. *Child Development*, 83, 810–820.
- Romski, M., & Seveck, R.A. (2005). Augmentative communication and early intervention: myths and realities. *Infants and Young Children*, 18(3), 174–185.
- Ronfani, L., Sila, A., Malgaroli, G., Causa, P., & Manetti, S. (2006). La promozione della lettura ad alta voce in Italia. Valutazione dell'efficacia del progetto Nati per leggere. *Quaderni acp*, 13(5), 187–194.
- Shonkoff, J. (2007). *The Science of Child Development*. Harvard University: Mass.
- Tamburlini, G. (2015). Lettura condivisa in famiglia e sviluppo del cervello nel bambino. *Medico e Bambino*, 8, 2–7.
- Toffol, G., Melloni, M., Cagnin, R., Sanzovo, M., Giacobbi, L., & Montini, C. (2011). Studio di efficacia del progetto Nati per leggere. Valutazione degli effetti della lettura ad alta voce da parte dei genitori sullo sviluppo del linguaggio del bambino. *Quaderni acp*, 18(5), 195–201.
- UNESCO (2004). *The Plurality of Literacy and its implications for Policies and Programs: Position Paper*. Paris: United National Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Whitetrust, G.J., & Lonigan, C.J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69(3), 848–872.
- Wolf, M. (2009). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero.
- Zevenbergen, A.A., & Whitehurst, G.J. (2003). Dialogic reading: a shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. Van Kleeck, S.A. Stahl & E.B. Bauer (eds.), *On reading books to children: parents and teachers* (pp. 177-200). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zucker, T.A., Ward, A.E., & Justice, L.M. (2009). Print referencing during read-alouds: a technique for increasing emergent readers' print knowledge. *The reading teacher*, 63(1), 62–72.