

Leggere per custodire: la lettura a sostegno della diversità linguistico-culturale a scuola

*Zoran Lapov*¹

Abstract

La pratica della lettura ad alta voce e in gruppo che si avvale della varietà di lingue presenti in classe costituisce, come di seguito illustrato, un'attività plurifunzionale e multilevello. La lettura, infatti, è il luogo ideale per coltivare e perfezionare le abilità linguistiche sia in termini di apprendimento linguistico in generale, sia di mantenimento della lingua materna in particolare. Muovendo da queste premesse, il presente contributo mette a fuoco i molteplici ruoli che la lettura svolge nella valorizzazione della diversità linguistico-culturale e della lingua materna a scuola in relazione ai processi di accoglienza e inclusione linguistica, scolastica e socioculturale delle alunne e degli alunni d'origine immigrata, con particolar riferimento all'esperienza fiorentina.

Parole chiave: lettura ad alta voce, lingua materna, diversità linguistico-culturale, plurilinguismo, scuola.

Abstract

The practice of reading aloud and in groups using the variety of languages present in the classroom constitutes, as illustrated below, a multifunctional and multilevel activity. Reading, moreover, is the ideal place to cultivate and refine language skills, both in terms of language learning in general, and of preserving mother tongues in particular. Building on these premises, this contribution focuses on the multiple roles that reading plays in enhancing cultural-linguistic diversity and the mother tongue at school, in relation to the processes of reception and linguistic, scholastic and socio-cultural inclusion of pupils of immigrant origin, with particular reference to the Florentine experience.

Keywords: reading aloud, mother tongue, cultural-linguistic diversity, multilingualism, school.

¹ Ricercatore di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

1. Lingua, lettura, accoglienza

È in virtù delle possibilità e insieme potenzialità espressive e comunicative, accordate loro dal privilegio linguistico, garantito a sua volta dall'apparato fonatorio e dalle specifiche caratteristiche del cervello umano (*fatto biologico*; Chomsky, 1968; 1986; Fabbro, 1996; 2004; Wolf, 2009), che gli esseri umani sussistono come “animali sociali” in quanto definiti dalla capacità di comunicare significati interagendo mediante segni, simboli e suoni articolati e codificati (*fatto sociale*; Saussure, 1916, trad. it. 1967; Chomsky, 1986; De Mauro, 1971). Infatti, quella umana si distingue da altre specie viventi grazie alla facoltà di parola, dispositivo che consente agli umani di trasporre e riproporre – per effetto di atti linguistici (c. 1945, in: Wittgenstein, 1980, p. 46) – i propri pensieri, convinzioni, valori, di accumularli, organizzare, sedimentare in esperienze socializzate e saperi (*cultura*) funzionali all’interpretazione del mondo e alla sopravvivenza nel mondo (Tentori, 2000, p. 13).

Sin dalla comparsa delle primissime forme protografiche e delle modalità d’uso primordiali della protoscrittura (Bacon *et al.*, 2023), prima di strutturarsi cioè in alfabeti e in altri sistemi di scrittura, i due esercizi complementari di comunicazione, trasformatisi successivamente in pratiche di lettura e scrittura, hanno sostenuto il carattere sociale dell’umano nelle sue più svariate dimensioni (Ong, 1986), ovvero: la capacità di immagazzinare esperienze ha significato poter fissare sempre maggiori quantità di dati e ampliare i confini di questo patrimonio conoscitivo-formativo-trasformativo che sta alla base di tutti gli sviluppi susseguitisi lungo la storia delle società e delle culture umane.

Anziché un semplice mezzo di trasferimento di dati e informazioni, la lingua si offre come un dispositivo comunicativo, conoscitivo e interpretativo, decodificatore di simboli e messaggi, il cui uso competente e confacente alla circostanza contribuisce alla buona riuscita (Lapov, 2023, p. 210)

di un qualsiasi evento di socialità e convivenza, compresi quelli agiti mediante la lettura. Quindi, sì, la comunicazione, ma anche la capacità di riflessione, interazione, condivisione dei saperi, intrecciata con la dimensione identitaria, di riconoscimento, di appartenenza.

A tal riguardo, occorre tenere ben presente che la protagonista assoluta dei processi sociali, culturali, storici, tecnologici, economici, politici … dell’umano, ossia la lingua, si configura come un essere vivente,

un'entità in continua evoluzione, soggetta a mutamenti, trasformazioni e adattamenti che avvengono in concomitanza con i processi e fenomeni cui fornisce nomi e definizioni: una qualsiasi lingua, per quanto documentata e apparentemente solida nelle sue strutture, è soggetta a sperimentare aggiustamenti sul piano fonetico, semantico, lessicale, sintattico, persino morfologico e grammaticale. In sostanza, la lingua degli umani, figlia dei suoi tempi storicamente e culturalmente segnata, va considerata come tale – una materia viva e vivente.

Questa sua vivacità dovuta e commista al suo carattere sociale sono insieme responsabili del ruolo socio-relazionale che alla lingua viene conferito, quello di un dispositivo di mediazione e negoziazione di sonorità, significati, valori tra individui e gruppi umani differenti per – appunto – lingua, cultura, storia, economia, opinioni, e molto altro ancora. In termini meramente pedagogici, la lingua si presta a essere una validissima risorsa interculturale che andrebbe contemplata e sfruttata in considerazione di questa sua dimensione (Vaccarelli, 2001; Lapov, 2018).

Tutti questi aspetti rendono centrale la necessità di curare questo principio di socialità, comunicazione, relazione sin dalla più tenera età: e la lettura, quale uno dei principali risvolti della facoltà di parola, si offre come mezzo che consente di condividere e tramandare elementi linguistici in maniera sistematica e strutturata.

Sulla scia di queste premesse, il presente contributo si concentra sulle pratiche capaci di sostenere una determinata varietà linguistica, la quale, a seguito dello spostamento dei suoi parlanti, viene a costituire un elemento identitario “di nicchia” nel contesto di arrivo. La riflessione rimanda al tema della diversità linguistico-culturale e al ruolo che le famiglie, le comunità, le istituzioni, con particolar riferimento alla scuola, possono svolgere nei processi di valorizzazione delle lingue e di promozione del plurilinguismo come patrimonio socioculturale e come bagaglio conoscitivo e formativo della persona (Titone, 2000; Maalouf, 2008; Lapov, 2018; Save The Children, 2022).

Sotto questo aspetto, si deduce come la lingua possa delineare spazi di accoglienza nella vita delle persone e delle famiglie interessate da un progetto migratorio (Ongini, 2003): abbinata a questo fattore, l'accoglienza dovrebbe viaggiare su due binari paralleli – uno che stimola l'apprendimento della lingua della società d'arrivo, della comunicazione quotidiana, del lavoro, dello studio, l'italiano nel presente caso (L2), e l'altro che porta a incoraggiare la cura e il mantenimento della lingua

materna² (L1) nei soggetti immigrati, sia come espressione del legame socio-relazionale, oltreché comunicativo, sia come ingrediente identitario che contribuisce all'arricchimento del proprio patrimonio socio-culturale e socio-linguistico.

Vediamo, nelle pagine a seguire, come la lettura condivisa ad alta voce si inserisce in questo contesto e quale ruolo svolge nei suddetti processi.

2. Lettura come mezzo di apprendimento linguistico e di mantenimento della lingua materna

Introdurre bambini e bambine sin da piccoli alla lettura ad alta voce (Catarsi, 2011; 2012; Silva, 2011; Silva, Prisco, 2025; Robasto, Castellani, Barbisoni, 2022; Save The Children, 2022), dapprima come uditori per convertirsi poi in fruitori vieppiù attivi, significa anzitutto far loro acquisire dimestichezza con questa pratica abituandoli al piacere della lettura e ai suoi benefici educativi (Wolf, 2009; Mascia, 2023; Vogrinčič Čepič, Mascia, Aerila, 2024).

Proposta come attività regolare, sistematica e consapevole, questa pratica incoraggia l'interesse e l'amore per la lettura formando, in tal modo, i futuri lettori e lettrici (Cardarello, 1995). E gli effetti che produce sono riconoscibili su diversi piani d'azione: la lettura aiuta a sviluppare le abilità linguistiche dalle più semplici sino ad assimilare gradualmente strutture sempre più complesse e articolate (Wolf, 2009); stimola le funzioni riflessive e mnemoniche, immaginative e cognitive; incide sulle capacità di attenzione e concentrazione e quindi sulla comprensione del narrato (Gold, Gibson, 2001; Cardarello, 2022); concorre a incrementare le abilità di scrittura (traguardo futuro per i più piccoli) e ad ampliare l'orizzonte linguistico in ogni aspetto.

Riassumendo, la pratica della lettura è un esercizio di primo piano che apre le strade a un'attiva coltivazione della lingua e del linguaggio, nonché di tutte le funzioni e abilità connesse: questo principio vale sia sul piano più generale dell'apprendimento linguistico, sia su quello più specifico che riguarda i processi di preservazione e consolidamento della lingua materna.

² Nella consapevolezza delle differenze semantiche che possono verificarsi nella definizione dei concetti di “lingua materna”, “lingua madre”, “lingua nativa”, “lingua d’origine”, “prima lingua (L1)”, si opta per un uso indistinto (in quanto più funzionale alla presente trattazione) della locuzione “lingua materna”.

Partecipando alla lettura ad alta voce condivisa vengono ad affinarsi una serie di abilità che possono essere suddivise in due campi principali: 1) si rafforzano, in primo luogo, varie abilità “tecniche”, relative alla gestione del testo e di concrete situazioni linguistiche; 2) al contempo, la pratica della lettura fornisce, in modo diretto o indiretto, importanti stimoli allo sviluppo di varie abilità sociali, di natura cioè sociolinguistica e socioculturale.

1) *Abilità linguistiche:*

- *abilità di lettura e scrittura:* praticare regolarmente la lettura ad alta voce contribuisce a consolidare la competenza in questa e in altre abilità correlate, prima tra tutte la scrittura; man mano che ci si addentra nei meandri dell'esercizio che porta a un impiego sempre più frequente e disinvolto dei caratteri grafici, la relazione simbiotica tra le due abilità si palesa vieppiù inscindibile (Krashen, 2004, pp. 132-139; Duursma, Augustyn, Zuckerman, 2008);
- *arricchimento del lessico:* l'esposizione a parole ed espressioni diverse consente ai fruitori della lettura di ampliare il proprio repertorio lessicale (*vocabolario*) e di raggiungere un'espressione più variegata e insieme più precisa (Wolf, 2009);
- *acquisizione e comprensione della grammatica e della sintassi:* attraverso la lettura, il senso grammaticale e sintattico (strutture, regole, schemi, ecc.) si acquisisce e struttura in modo spontaneo e intuitivo;
- *sviluppo della consapevolezza linguistica:* la lettura, infine, aiuta a sviluppare il senso del linguaggio, riconoscendone l'uso, la pronuncia e lo stile corretti;

In sintesi, partecipando attivamente alla lettura, i “piccoli” fruitori accrescono i caratteri, le sfumature e la ricchezza del proprio bagaglio linguistico.

2) *Abilità sociali* (sociolinguistiche e socioculturali) – essendo le abilità sociali stimolate dalla lettura molteplici e multiformi, nelle righe a seguire sono concisamente illustrate solo quelle più salienti:

- *lettura e conoscenza:* acquisire la consapevolezza che i testi scritti sono fonte di conoscenza e che tornare a “leggerli”, prima con l'aiuto di figure adulte e/o tramite immagini, poi da soli/e, costituisce la funzione primaria della lettura, quella che la rende un tesoro di dati, informazioni e conoscenze reperibili in ogni momento;
- *lettura e ascolto attivo:* abbandonarsi all'ascolto del narrato significa inoltrarsi nei contenuti e partecipare alle avventure dei

personaggi per creare connessioni e interazioni con il testo (messaggi, significati, emozioni, fantasie, sentimenti, ecc.) che ne consentano una maggiore comprensione stimolando riflessioni e interpretazioni in modo da estrarre e articolare nuove informazioni e trasformarle in conoscenze (Cardarello, 2004);

- *lettura e ascolto rispettoso*: un altro risvolto della capacità di ascolto consiste nel renderlo rispettoso per favorire lo sviluppo della reciprocità empatica, della relazionalità, delle interazioni significative e quindi del rispetto tra persone e gruppi di persone come abilità socio-relazionale (Zeece, 2004) – prendendo parte alle attività di lettura, i “piccoli” fruitori apprendono atteggiamenti rispettosi sia praticando la lettura consapevole e condivisa, sia dai contenuti delle storie che li mettono in rilievo;
- *lettura e cultura*: strettamente legata alla cultura, la lingua costituisce il fondamento dell’identità culturale di una persona – consegue che, leggendo opere nella propria lingua, si partecipa alla sua coltivazione e si impara al contempo a conoscere segmenti della rispettiva storia, letteratura e patrimonio culturale;
- *lettura e identità*: toccando tutti gli elementi trattati, la lettura ad alta voce e in gruppo si inserisce tra le pratiche che concorrono a rinsaldare i legami con la/le comunità di afferenza co-costruendo e rafforzando in parallelo la propria identità linguistica, culturale e sociale.

È impossibile non osservare la quantità e la qualità di benefici che alla persona e al suo vissuto procura la lettura, che si afferma in questa sua missione un’accompagnatrice fedele e determinante per la formazione umana (Nobile, 2004).

Luoghi di lettura. Tra i molteplici luoghi di lettura (Trelease, 2001, pp. 143-168), i seguenti quattro risultano più confacenti agli obiettivi della trattazione:

- *lettura in famiglia*: leggere insieme e parlare di ciò che si è letto rafforza, oltre alle abilità linguistiche e sociali descritte sopra, la relazionalità interpersonale a partire dai legami tra i membri della famiglia (Silva, Prisco, 2025) – difatti, il personale educativo, sin dai servizi per l’infanzia, suggerisce ai genitori di praticare la lettura con i figli/e a casa;
- *lettura in biblioteca*: sono oramai un segmento diffuso e consueto delle biblioteche gli angoli di lettura, dove si organizzano, anche in raccordo con le scuole o con esperti esterni, laboratori di lettura (Krashen, 2004, pp. 57-76; Biemmi, Di Bari, 2024) in

- italiano o in altre lingue che riuniscono i giovani amanti della lettura per ascoltare storie e discuterne in seguito;
- *utilizzo di tecnologie e risorse digitali*: entrate intensamente nella vita delle persone, le piattaforme online e le biblioteche digitali (Cavalli, 2024) proliferano offrendo una vasta gamma di libri, albi illustrati, fumetti e altre risorse in varie lingue che si prestano come materiale di lettura o come supporto a tale attività;
 - *lettura a scuola*: l'ultimo dei luoghi di lettura, non in ordine di importanza, ma per introdurre il prossimo paragrafo, è la scuola che – con il proprio strumentario e con appositi interventi – contribuisce attivamente alla promozione di tale attività.

3. Diversità e lettura ad alta voce nella scuola: l'esperienza fiorentina

La lettura ad alta voce che coinvolge gruppi di bambini e bambine si configura oramai come una pratica educativa consolidata nelle scuole, nelle biblioteche, sino alle università (Biemmi, Di Bari, 2024) e altri luoghi preposti all'educazione e alla socialità: a seconda del contesto, può trattarsi di percorsi programmati in determinati periodi dell'anno scolastico, legati talvolta a progetti, talaltra ad appuntamenti ricorrenti senza legami con una progettualità formalizzata; in altri casi, si tratta di esperienze isolate e circoscritte nel tempo, associate a specifiche occasioni e ricorrenze. Riallacciandoci all'ambiente scolastico, i momenti di lettura possono essere allestiti in classe, in biblioteca, in giardino, o in altri spazi della scuola.

Contemplate le implicazioni educative, sociali e relazionali (Valentino Merletti, 1996; Mascia, 2023) rilevate sopra, il proposito di dedicare momenti e spazi alle lingue delle alunne e degli alunni d'origine immigrata (Ongini, 2003) sottintende una serie di pratiche socio-pedagogiche e socio-linguistiche funzionali ai processi del loro ambientamento, partecipazione, inserimento e quindi inclusione (Lapov, 2020; Fusco, 2021).

Facendo parte di questa mappatura, la realtà fiorentina offre testimonianze di lettura distribuite in diversi ordini e gradi del sistema scolastico-educativo territoriale: dai servizi per l'infanzia, passando per la primaria, sino ad abbracciare la scuola secondaria di primo grado, periodo di transizione in cui si afferma un graduale passaggio verso una crescente individualizzazione delle attività didattiche (lettura o di altro tipo). I laboratori di lettura costituiscono una delle azioni previste

dall'offerta formativa e dall'intervento socio-pedagogico della Rete dei Centri di alfabetizzazione in italiano L2 del Comune di Firenze, i cui servizi si rivolgono al primo ciclo d'istruzione pubblica, coprendo in tal modo tutte le scuole primarie e secondarie di primo grado della città.

In considerazione del “mandato” operativo dei Centri di alfabetizzazione, la pratica della lettura ad alta voce viene implementata nell'ambito di tre azioni che mirano a supportare i processi di accoglienza e inclusione scolastica delle alunne e degli alunni d'origine immigrata, con particolare attenzione ai neoarrivati, attraverso i percorsi di inserimento socio-linguistico e socio-culturale (Lapov, 2020), ovvero:

1) l'*apprendimento dell'italiano* come lingua seconda (L2) all'interno di appositi laboratori di italiano svolti in piccoli gruppi plurilingui di (possibilmente) massimo 8 alunni/e: i gruppi vengono creati in base al livello di competenza linguistica in italiano L2, abbinata al corrispondente ciclo d'istruzione e all'età degli alunni/e coinvolti/e;

2) il *mantenimento della lingua materna (lingua d'origine, L1)* all'interno di appositi laboratori linguistici svolti in piccoli gruppi di (possibilmente) massimo 8 alunni/e parlanti la rispettiva lingua;

3) più una terza tipologia di intervento che, allargata all'intera classe, comprese le presenze sia autoctone che immigrate, si concretizza in percorsi finalizzati alla *valorizzazione della diversità linguistico-culturale e del plurilinguismo in prospettiva interculturale*.

Vediamo ora gli aspetti operativi che definiscono queste linee di intervento con particolar riferimento alle azioni 2 e 3 incardinate sull'uso delle lingue dell'immigrazione nelle attività di lettura:

- *a chi si rivolge la lettura?* – la pratica della lettura in lingue dell'immigrazione può vedere come protagonisti/e gli alunni e le alunne d'origine immigrata, oppure gruppi linguisticamente misti sino a coinvolgere l'intera classe: nel primo caso, l'obiettivo dell'intervento, rivolto a gruppi parlanti la rispettiva lingua, è il mantenimento della L1; nel secondo, si tratta di attività sulla diversità linguistica (e più ampiamente linguistico-culturale) che dalla lettura nella data lingua passa al lavoro su alcune parole estrapolate dal testo che servono per fare il ripasso e per procedere ad altre attività abbinate alla lettura;
- *chi legge, ovvero con chi si legge?* – le figure professionali che per prime vengono coinvolte nelle attività di lettura in lingua straniera sono solitamente i mediatori e le mediatrici linguistico-culturali che collaborano con il servizio dei Centri di alfabetizzazione. Fortemente incoraggiato dal personale dei servizi educativi,

delle scuole e dei Centri di alfabetizzazione, anche nell'ottica di una maggiore partecipazione alla vita scolastica dei figli/e, è il coinvolgimento (occasionale) dei genitori, e la pratica della lettura si rivela un'ottima opportunità in tal senso. Infine, in base alla loro reperibilità e disponibilità, la lettura può essere affidata a esperti/e esterni/e, ad es. esperti linguistici o di letteratura per l'infanzia. Le figure professionali citate possono essere coinvolte separatamente, oppure insieme (di solito in coppia), laddove il loro intervento viene svolto in compresenza con un/a o più insegnanti curricolari. Dalle figure adulte la "lettura" passa ai protagonisti e alle protagoniste del percorso: a seconda dell'età, gli alunni e le alunne possono essere coinvolti/e, a turni, nella lettura dei singoli brani del testo, oppure ripercorrere il narrato con o senza l'ausilio di immagini o di altro supporto;

- *cosa si legge?* – racconti, fiabe, favole, sotto forma di testi o albi illustrati, interi se brevi, altrimenti singoli brani scelti da chi prepara e gestisce la sessione di lettura in raccordo con l'insegnante curricolare di riferimento. Il testo proposto in una lingua diversa dall'italiano può essere selezionato dalla rispettiva tradizione letteraria, oppure dall'assortimento delle opere che rispecchiano tradizioni narrative condivise e tradotte in diverse lingue. Si opta per la lettura del testo interamente in lingua, oppure in italiano con delle parole in altra lingua;
- *quali lingue?* – l'intento di proporre letture in lingue diverse dall'italiano con propositi socio-pedagogici e socio-culturali può ormai contare su un vasto assortimento linguistico, dovuto alle presenze immigrate in classe; sul territorio fiorentino, le lingue più rappresentate sono: l'albanese, l'arabo, il cinese, l'inglese, l'ucraino, lo spagnolo, il bengalese, il romané, il romeno, tra le altre, ragion per cui le attività di lettura, aperte a ogni rappresentanza linguistica, vedono queste più ricorrentemente individuate come protagoniste dei laboratori di lettura;
- *attività post-lettura:* a prescindere dai singoli propositi e finalità glottodidattiche, i momenti di lettura devono essere investiti da una partecipazione attiva alla lettura, postura che si consolida mediante le conversazioni su quanto letto e le attività che mettono in collegamento il narrato e la riflessione che ne deriva; tra queste: riordino delle sequenze per immagini (predisposte da chi legge), ripasso dei segmenti più significativi secondo i/le partecipanti, esercizi di riassunto, disegno dei personaggi o dei

singoli episodi, individuazione delle parole chiave del narrato per lavori di approfondimento (con vari obiettivi), ecc.

4. Conclusioni: la lettura che sostiene, valorizza, promuove

Sono sempre più frequenti i commenti sul fatto che le persone oggi-giorno leggano sempre meno. Si sommano a questa visione di un mondo “senza lettura” le percezioni sull’utilizzo delle nuove tecnologie e sull’impatto che tali dispositivi tecnologici e insieme culturali abbiano sulle opportunità di lettura, per di più se eseguita ad alta voce. Praticamente “un’ulteriore mutazione antropologica” derivante da “un’emergenza della lettura” (Blezza Picherle, 2013).

In realtà, la lettura, proposta sotto forme e in modalità differenti rispetto al recente passato, viene affiancata da inedite dotazioni operative che la portano a superare il “semplice” cartaceo (Mascia T., Aerila J.-A., 2024). Possibile, inoltre, notare come gli stimoli in costante crescendo incrociati con le infinite possibilità di interconnessione costringano l’occhio del lettore/trice a essere maggiormente selettivo, a sorvolare prontamente sui contenuti di minor interesse, a leggere quindi più in fretta...

Pur affrontando tali sfide, la pratica della lettura non si è estinta, donde persiste come mezzo di comunicazione, informazione e formazione. Al fin di leggere, si ricorre ai supporti digitali (computer, lavagne interattive, schermi telefonici, tablet, ecc.) e il testo, oltre a resistere in formato cartaceo, si propone online, come libro elettronico/digitale, audio- o in altre configurazioni (Cavalli, 2024). Consegue che il potenziale della lettura nei processi formativi è effettivamente aumentato, fatto che tra l’altro evidenzia la necessità di fornire ai fruitori professionali di tali risorse una formazione adeguata (Blezza Picherle, 2013; Mascia, 2023).

I percorsi di formazione prima e l’applicazione pratica delle competenze acquisite poi costituiscono esperienze formative che introducono i/le professionisti/e dell’educazione all’importanza della lettura ad alta voce: pratica che diventa ancor più vitale in tutte quelle azioni e iniziative che vengono intraprese allo scopo di tutelare e custodire le lingue, a cominciare da quella materna (nativa, prima), e di apprenderne altre.

Allenarsi a interagire con sonorità diverse, a partire da quelle conviventi nel proprio microcosmo scolastico, costituisce un buon esercizio di reciprocità e relazionalità, che oltretutto giova all’apprendimento delle lingue in generale, laddove la conoscenza di altre lingue (seconda, terza ecc.) favorisce la competenza nella prima (Fabbro, 1996; 2004). Il pluri-

linguismo si presenta come un'opportunità di crescita, linguistica e non solo: infatti, non pochi sono gli studi che confermano i vantaggi dell'esperienza plurilingue (bilingue, trilingue, ecc.) per lo sviluppo cognitivo e per la crescita complessiva – sociale, culturale, creativa, comunicativa, affettiva, emotiva ecc. – di chiunque abbia l'occasione di fruirne (De Mauro, 1971; Titone, 1972, 2000; Cummins, 2001; Maalouf, 2008; Contento, 2010; Lapov, 2018; Cognigni, 2020).

Questo saggio ha messo in luce come il paradigma dell'apprendimento linguistico possa trarre vantaggio dalla lettura ad alta voce in classe interessata da presenze linguistiche provenienti da contesti diversi e sorrette da eterogenei bagagli culturali. Allargando la prospettiva, queste considerazioni ci portano alla diversità linguistica e al plurilinguismo nella scuola e nella società (De Mauro, 1971), fenomeni che, in termini di valorizzare e promozione, devono molto alla lettura ad alta voce: in tal senso, le esperienze locali, come quella fiorentina, hanno tanto da insegnare rispetto all'uso della lettura condivisa sia sul piano dell'acquisizione di specifiche abilità e competenze linguistiche, sociali e culturali, sia su quello della coltivazione del pluralismo linguistico e della co-costruzione di una cittadinanza vieppiù plurilingue e interculturale.

Riferimenti bibliografici

- Bacon B., Khatiri A., Palmer J., et al. (2023): An Upper Palaeolithic Proto-writing System and Phenological Calendar. *Cambridge Archaeological Journal*, n. 33 (3), pp. 371-389.
- Baker C. (2007): *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism*. Third Edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Biemmi I., Di Bari C. (2024): Leggere le differenze, per educare. I libri per l'infanzia in una biblioteca universitaria, per formare bambine/i e insegnanti. In AA.VV.: *Biblioteche e nuove forme della lettura. Dal ruolo strategico della literacy alle trasformazioni in atto nell'ecosistema digitale*. Milano: Editrice Bibliografica, pp. 352-358.
- Blezza Picherle S. (2013): *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Cardarello R. (1995): *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cardarello R. (2004): *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*. Bergamo: Junior.
- Cardarello R. (2022): 'Imparare dagli errori'. Linee di ricerca didattica sulla lettura-comprensione. *Effetti di Lettura*, n. 1 (1), pp. 5-16.

- Catarsi E. (a cura di) (2011): *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Catarsi E. (2012): Leggere al nido, a scuola e in famiglia contro il condizionamento sociale. Un progetto nella realtà di Grosseto. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 5-21.
- Cavalli N. (2024): Carta o digitale: alcuni dati ed esperienze. In AA.VV.: *Biblioteche e nuove forme della lettura. Dal ruolo strategico della literacy alle trasformazioni in atto nell'ecosistema digitale*. Milano: Editrice Bibliografica, pp. 77-80.
- Chomsky N. (1968): *Language and Mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Chomsky N. (1986): *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger.
- Cognigni E. (2020): *Il plurilinguismo come risorsa. Prospettive teoriche, politiche educative e pratiche didattiche*. Pisa: ETS.
- Contento S. (a cura di) (2010): *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*. Roma: Carocci.
- Cummins J. (2001): Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, n. 19, pp. 15-20.
- De Mauro T. (1971): *Pedagogia della creatività linguistica*. Napoli: Guida.
- Duursma E., Augustyn M., Zuckerman B. (2008): Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood*, n. 93 (7), pp. 554-557.
- Fabbro F. (1996): *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*. Roma: Astrolabio.
- Fabbro F. (2004): *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio.
- Fusco F. (2021): *Plurilinguismo e inclusione. Uno studio sulle lingue parlate nelle scuole della città di Udine*. Pisa: ETS.
- Gold J., Gibson A. (2001): Reading aloud to build comprehension. *Reading Rockets*, n. 32 (7), pp. 14-21.
- Krashen S. D. (2004): *The Power of Reading: Insights from the Research*. Westport, CT: Libraries Unlimited.
- Lapov Z. (2018): *Quale diversità per gli alunni sud-asiatici in Italia? Lingue, sistemi educativi ed esperienze transcontinentali in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Lapov Z. (2020): In DaD con alunni di recente immigrazione: pratiche, soluzioni, relazioni. *RicercaZione*, n. 12 (2), pp. 143-168.
- Lapov Z. (2023): La mediazione interculturale a scuola: professione femminile o questione di genere? *Studi sulla Formazione*, n. 26 (1), pp. 207-223.
- Maalouf A. (2008): *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'Europa*. Proposte del Gruppo degli intellettuali per il dialogo interculturale costituito su iniziativa della Commissione Europea, Bruxelles.
- Mascia T. (2023): Pedagogia del leggere per piacere: il ruolo della motivazione e l'identità del lettore. *Pedagogia più Didattica*, n. 9 (1), pp. 133-143.
- Mascia T., Aerila J.-A. (2024): Oltre il libro cartaceo: le nuove frontiere della letteratura digitale per l'infanzia. In A. Mazzini, A. Nobile (a cura di): *Quale*

- letteratura per l'infanzia? Morfologia di una disciplina in trasformazione.* Venezia: Marcianum Press, pp. 269-286.
- Nobile A. (2004): *Lettura e formazione umana*. Brescia: La Scuola Editrice.
- Ong W. J. (1986): *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: il Mulino.
- Ongini V. (a cura di) (2003): *Diversi libri diversi. Scaffali multiculturali e promozione della lettura*. Campi Bisenzio: Idest.
- Robasto D., Castellani A., Barbisoni G. (2022): Perceived benefits of reading aloud in preschool: Analysis of a monitoring tool for the 0-6 age group. *Effetti di Lettura/Effects of Reading*, n. 1 (1), pp. 55-75.
- Saussure F. de (1916): *Corso di linguistica generale*. Introduzione, traduzione e commento di T. De Mauro. Trad. it. Bari: Laterza, 1967.
- Save The Children (2022): *Nessuno escluso! Libri illustrati che educano all'inclusione* (<https://www.savethechildren.it/blog-notizie/nessuno-escluso-libri-illustrati-che-educano-all-inclusione>).
- Silva C. (2011): Leggere prima di leggere – nella prospettiva interculturale. In E. Catarsi (a cura di): *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Bergamo: Edizioni Junior, pp. 87-100.
- Silva C. M., Prisco G. (2025): La lettura in famiglia fin dalla prima infanzia: l'impegno della Regione Toscana attraverso il progetto “Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza”. *Effetti di Lettura*, n. 4 (1), pp. 117-128.
- Tentori T. (2000): *Antropologia culturale. Percorsi della conoscenza della cultura*. Roma: Studium.
- Titone R. (1972): *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*. Roma: Armando.
- Titone R. (2000): *Esperienze di educazione plurilingue e interculturale in vari paesi del mondo*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Trelease J. (2001): *The Read-Aloud Handbook*. New York: Penguin.
- Vaccarelli A. (2001): *L'italiano e le lingue altre nella scuola multiculturale*. Pisa: ETS.
- Valentino Merletti R. (1996): *Leggere ad alta voce*. Milano: Mondadori.
- Vogrinčič Čepič A., Mascia T., Aerila J.-A. (2024): Reading for Pleasure: A Review of Current Research. *New Zealand Journal of Educational Studies* (<https://doi.org/10.1007/s40841-024-00313-x>).
- Wittgenstein L. (1980): *Culture and Value*, cura di G.H. von Wright, in collaborazione con H. Nyman. Chicago: University of Chicago Press.
- Wolf M. (2009): *Proust e il calamari. Storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero.
- Zeece P. D. (2004): Promoting Empathy and Developing Caring Readers. *Early Childhood Education Journal*, n. 31 (3), pp. 193-199.