

Leggere per studiare

Elena Falaschi

Per un lungo periodo, nella vita di ogni persona - al di là di situazioni eccezionali - lettura e studio rappresentano attività costanti, intimamente connesse e interdipendenti. La loro relazione implica un vicendevole condizionamento i cui effetti si ripercuotono in ambito culturale, sociale, politico ed economico.

«Chi non legge smette anche di studiare. In Italia solo un venti per cento di lavoratori “quadri” segue corsi di aggiornamento: quattro volte meno della media europea. Una classe dirigente male alfabetizzata, quindi non aggiornata, è la rovina di un paese, molto più di un crollo della Borsa». (De Mauro, la Repubblica del 6 febbraio 2008).

Al contrario, è dimostrato che almeno il cinquanta per cento delle persone di successo legge tantissimo e di tutto, già durante l'infanzia. Dunque, una propensione alla lettura forte e precoce è un indicatore di successo (Testa, 2010). Alla luce di queste prime considerazioni, si rende necessario riflettere in maniera più approfondita sul rapporto tra lettura e studio.

La lettura tra diritti e doveri

Nel famoso decalogo dei *Diritti Imprescrittibili del Lettore*, contenuti nel libro di Daniel Pennac, *Come un romanzo* (1993), vengono elencati in maniera intelligente, ironica ed efficace dieci diritti che qualunque lettore possiede in quanto tale, tra cui: il diritto di non leggere, di saltare le pagine, di leggere quante volte si vuole lo stesso libro o qualsiasi cosa, il diritto di sbagliare confondendo la storia di un libro per la vita reale, il diritto di leggere ovunque e ad alta voce, il diritto di stare in silenzio. Il filo conduttore del libro ci propone l'attività di lettura intesa come un vero e proprio dono che si può offrire praticando, per primi, la lettura ma senza imporla mai come un obbligo. Solo così è possibile sostenere e sollecitare gli aspetti piacevoli legati alla lettura, attraverso il potenzia-

mento del circolo virtuoso tra gli stati affettivo-emozionali ed i processi di elaborazione ed interpretazione (Levorato, 2000).

Tuttavia, più o meno esplicitamente, molti genitori si chiedono come sia possibile conciliare il piacere sensuale che può scaturire dai nostri diritti di lettori con il “dovere” di leggere richiesto dai compiti di apprendimento.

Le classificazioni in merito alla lettura distinguono, fondamentalmente, due diverse modalità: la lettura ricreativa e la lettura funzionale (Harris, 1970). La lettura ricreativa si colloca su un livello in cui risulta predominante, rispetto alla dimensione dell'apprendimento, quella del piacere. La “lettura sensuale” è un concetto molto suggestivo che si configura come

... un momento chiave, propedeutico alla formazione del piacere per la lettura più in generale. È un momento “magico” in cui il lettore si distacca, almeno in apparenza, dal mondo e dalle cose che lo circondano, dimentica tutte le sue preoccupazioni per evadere in un mondo fantastico nel quale, talvolta, resta anche dopo aver terminato la lettura. Una simile lettura la chiamiamo sensuale perché, malgrado il distacco dal mondo, investe tutti i sensi del nostro corpo, in alcuni casi tutto il nostro intelletto, quasi come avviene con l'erotismo (Detti, 1987).

La lettura sensuale implica la partecipazione emotiva e appassionata a ciò che si legge, si tratta dunque di un'esperienza estremamente gratificante che si inserisce all'interno del cosiddetto “flusso di coscienza” (*flow*) o dell'esperienza ottimale (Csikszentmihalyi, 2008).

Il *Flow* è uno stato che presuppone passione e creatività, il pieno coinvolgimento delle migliori abilità della persona, la sua attenzione totale, la chiarezza della meta da raggiungere, un ottimale senso di controllo, il corpo e la mente impegnati al limite. L'esperienza ottimale dipende da noi, si determina non solo perché siamo protagonisti di quello che stiamo facendo ma perché siamo totalmente coinvolti nell'attività al punto che nient'altro ci importa in quel momento. (Csikszentmihalyi, 2008).

Purtroppo, la lettura funzionale viene spesso a porsi in contrapposizione con lo stato di *Flow*. La lettura funzionale è quel tipo di lettura che viene intrapresa con lo scopo prioritario di ottenere delle informazioni specifiche ed è il tipo di lettura che viene ampiamente utilizzato nei processi di apprendimento. La lettura funzionale assume una grande valenza formativa, richiamando costantemente l'attenzione di insegnanti e genitori sul delicato rapporto tra attività di lettura e prestazioni scolastiche e, successivamente, tra attività di lettura e mondo del lavoro.

Ho notato che dopo essermi concentrato molto in una lettura rischio degli incidenti. Inciampo per le scale, mi taglio un dito mentre affetto il pane, attraverso la strada senza badare al traffico, incespico nel bordo del marciapiede. L'utilità della lettura, esaltata dalla scuola e dalla società, voluta e incentivata dalla politica e dalla pubblicità, mostrerebbe in questo caso - se dovessi rompermi una gamba - i propri limiti. L'osservazione di mio padre, secondo cui i lettori sarebbero imbranati, era giusta. [...] Dubito fra l'altro che, nella ricerca di un posto di lavoro, il fatto di essere un lettore accanito e di leggere tre o quattro libri alla settimana, costituisca un'indicazione positiva per un datore di lavoro (Bichsel, 2012).

La citazione, volutamente ironica e provocatoria, sottolinea tuttavia il rischio molto elevato che i ragazzi maturino nel tempo convinzioni errate e interpretazioni utilitaristiche nei confronti della lettura, soprattutto laddove si registra lo "scollamento" tra diritto e dovere, tra piacere emozionale e necessità imposte, tra stato di *flow* e noiosa costrizione.

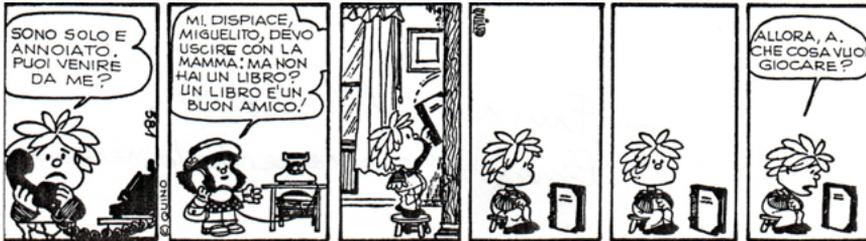
I precursori della lettura

L'attività di lettura solitamente è associata al contesto scolastico poiché è a scuola che si impara a leggere e a scrivere. Certamente la lettura tradizionalmente intesa, come decodifica di segni, viene proposta nell'ambito della scuola primaria, tuttavia da molto tempo si parla di attività propedeutiche alla lettura già dai primissimi stadi di sviluppo, all'interno di un processo di alfabetizzazione emergente (Pinto, 2004).

È importante pertanto che già dall'asilo nido e dalla scuola dell'infanzia si promuova una "didattica" della lettura mirata e consapevole (Freschi, 2013) per far maturare nei bambini quelli che vengono definiti "prerequisiti all'apprendimento della lettura e scrittura" che sono di diversa natura (neuro-cognitivi, senso-motori, emozionali). Partendo dalla lettura ad alta voce da parte dell'adulto, strategia fondamentale che ogni insegnante dovrebbe possedere in tutti gli ordini scolastici (Catarisi, 2011), la didattica della lettura, già dai primi ordini formativi, mira innanzitutto a potenziare la dimensione dell'ascolto, inteso come una disposizione interiore consapevole e intenzionale e come il risultato di una complessa organizzazione di abilità sensoriali, percettive, linguistiche e intellettuali.

Nell'ambito della lettura funzionale, all'interno dei successivi contesti di alfabetizzazione formalizzata, resta attuale il problema di come si possa stimolare i ragazzi non tanto, o non solo, alla lettura in sé e per sé,

quanto al piacere di essa, cercando di riproporre i libri come complici, come amici attraverso i quali si ampliano i propri orizzonti e si costruiscono mondi inediti. Soltanto così la lettura funzionale potrà anch'essa connotarsi come un'attività piacevole, dal momento che leggere veicola contenuti e stimoli quando produce piacere e dal momento che «il verbo leggere non sopporta l'imperativo»! (Rodari, 1980).



da: Quino (1994): *Il mondo di Mafalda*.

Imparare a leggere

Nell'ambito dei percorsi di educazione familiare e nelle occasioni di dialogo tra scuola e famiglia, è utile far conoscere ai genitori i processi e le modalità di acquisizione della lingua scritta, anche al fine di promuovere atteggiamenti di consapevolezza nei confronti dei comportamenti dei bambini posti di fronte ai compiti di lettura e scrittura.

Nelle fasi iniziali della scolarizzazione, le abilità di lettura sono contraddistinte dalla predominanza del meccanismo di conversione grafema-fonema, mentre dopo gli otto anni si consolida il lessico visivo ortografico e fonologico e il bambino diventa un lettore (e uno scrittore) sempre più esperto e capace, via via che nuove parole arricchiscono il suo magazzino lessicale-semantic, a livello di codifica-decodifica ortografica e a livello rappresentazionale (Pinto, 2004).

Secondo il modello a due vie (Coltheart, 1993) viene teorizzata l'esistenza di due processi alla base delle abilità di riconoscimento e produzione della parola scritta. La via fonologica o sublessicale, detta anche via indiretta, in cui il riconoscimento della parola, che ne permette la lettura, avviene attraverso tre operazioni conseguenti: la sua scomposizione o segmentazione nelle singole parti costituenti o grafemi, l'associazione tra ciascun grafema e il fonema corrispondente, il riassetto in for-

ma fonologica della parola, con l'inversione del processo (scomposizione in fonemi, corrispondenza fonema-grafema, riassetto della forma grafemica ortografica della parola) nel caso in cui la parola debba essere prodotta, cioè scritta.

La seconda via, detta lessicale o semantica oppure via diretta, coinvolge invece le informazioni contenute nella memoria a lungo termine; in questo caso infatti la parola viene riconosciuta in quanto già presente nel lessico mentale e resa disponibile nella sua forma ortografica (la parola come è scritta), fonologica (la parola come suona) e nel suo valore semantico (la rappresentazione o il significato cui la parola rimanda). Le tre componenti, fonologica, ortografica e lessicale, tra loro evolutivamente connesse (Pinto, Bigozzi, Accorti e Vezzani, 2008), sono alla base dei processi di acquisizione e padroneggiamento delle abilità di lettura e scrittura.

La via sublessicale viene utilizzata nella lingua italiana nei primi anni di scuola: il bambino legge la parola lettera per lettera o sillaba per sillaba e poi fonde i suoni producendo l'intera parola, spesso seguendo il testo con il dito e poi pronuncia la parola intera accedendo alla memoria semantica, cioè associando ad essa anche il significato (Bigozzi, Falaschi, Limberti, 2012).

I lettori esperti utilizzano quasi esclusivamente la via diretta di lettura e scrittura, secondo la quale le parole vengono riconosciute durante la lettura e vengono automaticamente riprodotte e non codificate lettera per lettera. Lettori (e scrittori) abili vengono perciò contraddistinti da livelli elevati di utilizzo e efficacia della via semantica (Bigozzi, Falaschi, Boschi, 2009), che permette l'automatizzazione dei processi e l'elaborazione centrale e profonda della parola. Questo tipo di accesso rappresenta il processo di decodifica della parola scritta più rapido e corretto possibile e di conseguenza rappresenta il livello di sviluppo più avanzato dei processi di lettura.

I lettori abili: la comprensione, la correttezza, la velocità

Dall'inizio della scuola elementare fino all'università i ragazzi trascorrono la maggior parte del loro tempo leggendo e acquisendo informazioni da testi scritti. La lettura a scopo di apprendimento richiede che si comprendano e sappiano ricordare le idee e i temi principali presenti nel testo; capire quello che si legge è dunque un'abilità di base, fondamentale ai fini dell'apprendimento.

Secondo il Rapporto UE del 2010, sembra invece che un ragazzo su due non sia in grado di capire quello che legge. Gli esperti di Bruxelles mettono sotto accusa i metodi didattici tradizionali, basati sull'insegnamento frontale, non in grado di arginare gli effetti dell'era digitale, con il *boom* dell'*audio-visual* e del linguaggio degli *sms*, che abitua a "risparmiare" sintassi e vocali. Anche Andreoli (2006) sottolinea alcuni aspetti legati agli strumenti moderni.

L'attesa. Ecco, [gli allievi] non sanno aspettare, perché sono dotati di strumenti che permettono sempre di esprimere subito ogni pensiero all'altro, con il cellulare o per *e-mail*. Tutto in tempo reale. E non c'è mai una pausa per riflettere.

Certo sarebbe riduttivo proporre un rapporto di causa effetto tra l'utilizzo di strumenti tecnologici e multimediali e le difficoltà di attenzione e di comprensione, tuttavia dobbiamo valutarne le influenze ed interrogarci sui motivi per cui sempre più frequentemente ci troviamo di fronte ad alunni che leggono in maniera sufficientemente chiara e fluida ma, ad una tale prestazione nella decodifica non corrisponde una medesima prestazione nella comprensione.

La comprensione non è un'attività semplice né unitaria; essa implica tutta una serie di processi, anche molto differenti tra loro, che possono essere attivati, tutti o in parte, a seconda dei diversi scopi per cui si legge e del differente livello di comprensione che si vuole raggiungere.

I processi di comprensione, durante la decodifica, sono ovviamente sostenuti dagli aspetti decifrativi e, pur non negando la necessità della fluidità degli aspetti tecnici della lettura (correttezza e rapidità), bisogna riconoscere che questi sono una soltanto delle componenti del processo e che l'automatizzazione dei processi di decodifica può essere condizione necessaria ma non sufficiente ai fini della comprensione; vale a dire che una lettura corretta e rapida non necessariamente presuppone la cognizione del contenuto di un testo. I "cattivi lettori" sanno leggere più o meno correttamente e magari anche piuttosto velocemente ma incontrano delle difficoltà a capire quello che hanno letto.

Dobbiamo difendere la lettura come esperienza che non coltiva l'ideale della rapidità, ma della ricchezza, della profondità, della durata. Una lettura concentrata, amante degli indugi, dei ritorni su di sé, aperta più che alle scorciatoie, ai cambiamenti di andatura che assecondano i ritmi alterni della mente e vi imprimono le emozioni e le acquisizioni (Pontiggia, 2004).

La condizione ottimale è l'integrazione qualitativa delle tre componenti del processo di lettura: comprensione, correttezza e rapidità. Riuscire a comprendere un testo, leggendo in maniera sufficientemente rapida e corretta, sono le caratteristiche dei "lettori abili", condizione necessaria per accedere al "gradimento". Il piacere derivante dalla lettura è stato comparato da alcuni studiosi (Privette e Bundrick, 1991) con altri stati di coscienza dalle sostanziali connotazioni positive, in particolare la *peak experience*, caratterizzata da forti connotazioni emozionali di gioia, profondo appagamento e smarrimento del sé in una dimensione estranea ai riferimenti temporali e spaziali, percepito come stato di grande valore e significato per la vita del soggetto.

Si legge con tutto il corpo. Il piacere viene dalla gioia dell'attesa. C'è narrazione, vita, durata. Vi è la certezza di conoscere il seguito, ma nello stesso tempo assenza di seguito. Il lettore allora fugge, ma è trascinato avanti. Egli è in balia delle pagine. La sua attesa sarà premiata. La gioia dipende dal numero di pagine ancora da sfogliare (Bellenger, 1980).

L'approccio metacognitivo e la lettura strategica

In relazione al rapporto tra lettura e studio, sembra che il cattivo lettore (*poor comprehender*) sia meno capace di utilizzare la lettura strategica, vale a dire di servirsi delle conoscenze precedenti, di crearsi dei modelli mentali del testo, di selezionare solo le informazioni utili e più importanti e al tempo stesso inibire le informazioni irrilevanti, per non sovraccaricare la memoria di lavoro durante l'elaborazione dei contenuti del testo.

Ciò che insegnanti e genitori rilevano è che un bambino con difficoltà di comprensione, in generale, ottiene risultati più scadenti in tutti gli apprendimenti e queste sue difficoltà spesso influenzano anche le successive scelte scolastiche, poiché a livello emotivo-motivazionale si convincerà di essere incapace, maturando quel sentimento che va sotto il nome di "impotenza appresa" o *helplessness* (Abramson et al., 1978).

L'impotenza appresa si riferisce ad un atteggiamento rinunciatario, poco propenso a cercare di modificare il corso degli eventi, maturato in seguito alla esposizione prolungata e ripetuta a situazioni negative e reputate come incontrollabili. Si tratta di una condizione chiaramente pericolosa e molto penalizzante per l'apprendimento e l'integrazione sociale della persona. Di contro, le variabili cognitive e di personalità

da sostenere sono la percezione di autoefficacia (Bandura, 1996) e l'autostima. Si tratta della convinzione e dell'autoconsapevolezza che ogni allievo ha sulle proprie capacità di raggiungere i livelli desiderati nella esecuzione dei compiti.

L'approccio metacognitivo (Flavell, 1979) sostiene fortemente tali percezioni favorendo la motivazione dell'allievo nello svolgimento dei compiti d'apprendimento. Infatti, se l'allievo ha una buona autostima e una aspettativa di successo, da un lato potrà sviluppare una maggiore motivazione, dall'altro si troverà a percepire una condizione di competenza e autoefficacia ottimali per affrontare i compiti proposti.

Borkowski e Muthukrishna (1996) mettono in evidenza una serie di caratteristiche cognitive, motivazionali, personali e situazionali alla base della capacità di conoscenza e controllo metacognitivo, cercando di delineare le caratteristiche essenziali di quello che chiamano un "*buon elaboratore di informazioni*".

Gli autori sottolineano la necessità che le informazioni non debbano essere apprese in modo asettico e meccanico, ma all'interno di uno specifico contesto e sostenute dalla famiglia, dalla scuola e dalla società in genere. Attraverso i *feedback* che i ragazzi ricevono, essi imparano ad attribuire i successi all'impegno e all'uso corretto di strategie e gli insuccessi al mancato utilizzo di strategie adeguate. Le attribuzioni (Weiner, 1986) e le motivazioni così formate, a loro volta, incidono sul desiderio di affrontare il compito. Si viene così a formare un processo circolare in cui attraverso l'uso sempre più sofisticato ed efficace di strategie, i bambini e i ragazzi maturano nel tempo corretti stili attributivi e motivazionali che, a loro volta, sostengono da un lato il desiderio di apprendere e l'impegno (De Beni, Moè, 2000) e dall'altro le aspettative, la conoscenza di sé e l'autostima.

Le conoscenze che un soggetto ha sul proprio funzionamento cognitivo svolgono dunque un ruolo rilevante nella comprensione del testo. I bambini con difficoltà di comprensione hanno in generale minori conoscenze sulle strategie più adatte per raggiungere un determinato scopo: *può variare il modo in cui leggo? In relazione allo scopo e al tipo di testo, è più utile una lettura veloce oppure una analitica o una scorsa rapida? Ho capito quello che ho letto?*

L'approccio metacognitivo, orientato al potenziamento dei molteplici fattori di personalità, presuppone anche il forte coinvolgimento di insegnanti e genitori con atteggiamenti positivi, che possano trasmettere fiducia all'allievo e aiutarlo a rimodellare le proprie percezioni individuali (Schunk, 1990).

Ruolo e responsabilità degli adulti

Per aiutare i bambini a sostenere la motivazione e il piacere della lettura, è utile incoraggiarli (Lumbelli, 1988) sollecitando gli aspetti sottostanti i processi di comprensione, proponendo interventi integrati di tipo cognitivo, emotivo-motivazionale e metacognitivo, ovviamente calibrati sulla base dell'età.

Per i bambini dell'asilo nido e della scuola dell'infanzia:

Per sostenere l'educazione alla lettura fin dalla primissima infanzia, si rende necessario, da parte di educatori e genitori, conoscere l'importanza e gli effetti dell'educazione alla lettura fin dalla nascita. Soltanto partendo da questa ferma convinzione si potranno sviluppare e promuovere risorse e competenze genitoriali, attraverso percorsi di ricerca educativa all'interno dei contesti dedicati alla prima infanzia (Sharmahd, 2012).

L'approccio precoce alla lettura ha un'influenza positiva da molti punti di vista, emozionale in primo luogo, come opportunità di relazione tra bambino e genitore/educatore di riferimento e cognitivo, come sollecitazione costante dei processi linguistici, inferenziali, logico-causali, critici e creativi, secondo il modello della *Hot Cognition*, di integrazione forte e "calda" tra emozione e cognizione (Goleman, 1997).

Per abituare i bambini alla riflessione e per sviluppare in loro il pensiero critico e creativo può essere utile ad esempio proporre alcune domande mirate, prima, durante e dopo la lettura di una storia.

Prima di cominciare a leggere si può chiedere: *Sulla base del titolo, che tipo di storia ti aspetti: una storia buffa, triste, di avventura...? Perché? Quali pensi che siano le caratteristiche dei personaggi?*

Si potrà continuare a sollecitare il pensiero anche durante la lettura, con domande che anticipano o accompagnano il testo: *secondo te, dove potrebbe essere ambientata tale storia? Hai mai incontrato persone che assomigliano agli interpreti di questa storia? Come potrebbe fare il protagonista a risolvere questa situazione?*

Al termine della lettura sarà utile continuare a riflettere: *ti è piaciuta o no la storia? Che cosa avresti fatto se ti fossi trovato nella stessa situazione di questo o di quel personaggio? Quale potrebbe essere un esempio di un momento, di un'occasione in cui, secondo te, i personaggi hanno utilizzato le loro capacità in modo interessante?*

Per i bambini della scuola primaria e della scuola secondaria di primo grado:

Nella fascia di età dai 6 ai 14 anni, sarà utile strutturare congiuntamente interventi metacognitivi ed emotivo-motivazionali, per sostenere la motivazione, la percezione di autoefficacia e di corretta attribuzione delle cause di successo/insuccesso, ponendo ad esempio domande mirate e sollecitando le risposte autoriflessive: perché non riesco a comprendere? *Perché non sono bravo in generale, perché proprio questo compito per me è difficile, perché sono sfortunato, perché non mi impegno abbastanza, perché nessuno mi aiuta.*

Si potrà suggerire l'utilizzo di specifiche strategie di comprensione (autoporsi delle domande nel corso della lettura, avvalersi di schemi, disegni, immagini mentali per rappresentare il contenuto del testo) e di materiali mirati.

A questo proposito potranno essere utilizzate le *Prove di comprensione dei linguaggi nella lettura - 5VM* (Boschi, Aprile, Scibetta, 1996). Le prove si basano su cinque abilità che intervengono durante il processo di comprensione e che possono essere intenzionalmente stimulate: il linguaggio parafrastico (comprendere due contenuti cognitivi uguali provenienti da frasi diverse); i processi inferenziali (connettere proposizioni sulla base di elementi impliciti); il pensiero logico (comprendere le relazioni stabilite dai connettivi “e, se-se, se-allora, ...” e dai quantificatori “tutti, alcuni”); il linguaggio critico-valutativo (esprimere giudizi critici di valore); l'apprezzamento estetico (esprimere concetti attraverso scelte lessicali, usi figurati, sinestesie). Sarà importante anche utilizzare regolarmente i cosiddetti “attivatori cognitivi”, spesso presenti anche nei libri di lettura per la scuola primaria, strutturati come domande aggiuntive legate al testo e mirate alla stimolazione delle cinque Vie della Mente.

Alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado si pongono le basi anche per la lettura strategica e la costruzione di un proprio personale metodo di studio. Gli insegnanti e i genitori, in questa fase, possono aiutare i ragazzi ad un approccio flessibile e strategico nei confronti del testo scritto, partendo dall'analisi dello scopo della lettura. Rendersi conto che si può leggere per svago, per motivi di studio, per trarre informazioni specifiche, ecc., è importante perché costituisce il primo passo per adottare strategie di lettura idonee ai differenti scopi. Spesso un lettore non maturo adotta una sola strategia di lettura indipendentemente dal fine, procedendo con la stessa velocità e attenzione

sia nella lettura di un testo di studio, che di un articolo di un giornale o di un romanzo o di un libretto di istruzioni.

Il lettore abile avrà a disposizione invece una serie di strategie di lettura che gli permettono di adeguare il suo modo di leggere alle finalità.

Lo studio di una pagina di un testo dovrebbe partire dalla lettura esplorativa. Si tratta di dare alla pagina uno sguardo generale e veloce, considerando i titoli, le illustrazioni, i caratteri diversi di stampa e ponendosi delle domande. Il tutto per farsi un'idea, per attivare le conoscenze precedenti, per programmare il tempo dello studio. È una scorsa rapida del testo (*skimming*), un tipo di lettura superficiale, adatta a cogliere il contenuto generale.

Successivamente sarà necessaria una lettura integrale, finalizzata a cogliere il significato letterale e parafrastico. Anche in questa fase sono utili domande che aiutino a richiamare nozioni presupposte o a ricercare il significato di un vocabolo. La lettura è di tipo analitico, più lenta e attenta e, soprattutto, mirata ad una comprensione più puntuale e approfondita del testo. Essa viene utilizzata dopo la scorsa rapida per comprendere e memorizzare le parti più importanti.

Infine si renderà necessaria una lettura selettiva, paragrafo per paragrafo, sequenza per sequenza, per scegliere ciò che è essenziale e per cogliere i legami tra gli argomenti e le conoscenze. La lettura selettiva è finalizzata all'individuazione di un numero più limitato di informazioni. Il lettore, cioè, procede saltando alcune parti del testo e soffermandosi su altre ritenute più significative. Studiare, in questo caso, significa cercare e comprendere i punti principali e i loro nessi, anche attraverso tecniche personali: la sottolineatura, la titolazione, gli appunti, ecc.

È in quest'ultima fase che avviene la comprensione nel suo senso più profondo: cogliere l'essenziale, rappresentare mentalmente i rapporti, magari schematizzando graficamente, riassumere, rileggere parti più complesse o poco chiare, rendere significativi i contenuti, verbalizzare.

Per i ragazzi della scuola secondaria di secondo grado:

Per una riflessione nei confronti dei ragazzi più grandi, è interessante partire dalle analisi dei risultati PISA/2009. I dati rivelano la presenza di una stretta relazione fra il coinvolgimento dei genitori con i figli e l'impegno di questi ultimi in attività di lettura durante il primo anno di scuola primaria e la loro successiva *performance* in lettura all'età di 15 anni.

Gli studenti i cui genitori riferiscono di aver letto un libro insieme ai figli “ogni giorno o quasi ogni giorno” o “una o due volte alla settimana”, durante il primo anno di scuola primaria, hanno ottenuto punteggi notevolmente più alti rispetto agli studenti i cui genitori riferiscono di aver letto un libro insieme ai figli “mai o quasi mai” o soltanto “una o due volte al mese”.

I risultati di PISA mostrano inoltre una forte associazione fra alcune delle attività che genitori e figli svolgono insieme, quando i figli hanno 15 anni, e la *performance* degli stessi in lettura. I risultati di PISA rivelano anche che altre attività che genitori e figli svolgono insieme, quali “discutere di libri, di *film* o di programmi televisivi”, “discutere di politica o di temi di attualità”, “discutere dell’andamento scolastico”, “cenare insieme seduti a tavola” e “passare il tempo a parlare insieme”, sono associate a una migliore *performance* degli studenti in lettura rispetto ai genitori che discutono di tali argomenti con minore frequenza o per niente. Dunque genitori interessati e attivamente impegnati fanno la differenza, pur senza presupporre alcuna conoscenza specialistica in materia.

Bibliografia

- Abramson L.Y., Seligman M.E.P., Teasdale J.D. (1978): Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, n. 87, pp. 49-74.
- Andreoli V. (2006): *Lettera a un insegnante*, Milano: Rizzoli.
- Bandura A. (1996): *Il senso di autoefficacia. Aspettative su di sé e azione*. Trento: Erickson.
- Bellenger L. (1980): *Saper leggere*. Roma: Editori Riuniti.
- Bichsel P. (2012): *Il lettore, il narrare*. Milano: Rizzoli.
- Bigozzi L., Falaschi E., Boschi F. (2009): *Lessico e ortografia – Vol. 1*. Trento: Erickson.
- Bigozzi L., Falaschi E., Limberti C. (2012): *Lessico e ortografia – Vol. 2*. Trento: Erickson.
- Borkowski J.G., Muthukrishna N. (1996): Il contesto di apprendimento e la generalizzazione delle strategie: come il contesto può favorire i processi di autoregolazione e le credenze relative alla propria competenza. In R. Vianello, C. Cornoldi (a cura di). *Metacognizione, disturbi di apprendimento e handicap*, Bergamo: Edizioni Junior, p. 36-56.
- Boschi F., Aprile L., Scibetta I. (1996): *Prove di comprensione dei linguaggi nella lettura*. Firenze: Giunti O.S.
- Catarsi E. (a cura di) (2011): *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Bergamo: Edizioni Junior.

- Coltheart M., Curtis B., Atkins B., Haller M., (1993): Models of reading aloud: dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, n. 100, pp. 586-608.
- De Beni R., Moè A. (2000): *Motivazione e apprendimento*. Bologna: Il Mulino.
- De Mauro T. (2008): *Nell'Italia dei laureati che non sanno scrivere*. La Repubblica 6 febbraio.
- Csikszentmihalyi M. (2008): *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York, Harper Perennial.
- Deti E. (1987): *Il piacere di leggere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Flavell H.G. (1979): Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, n. 34, pp. 906-911.
- Freschi E. (2013): *Il piacere delle storie*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Goleman D. (1997): *Intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Harris A.J. (1970): *How to Improve Reading Ability*. New York, Longmas.
- Levorato M.C. (2000): *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.
- Lumbelli L. (a cura di) (1988): *Incoraggiare a leggere*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pennac D. (1993): *Come un romanzo*. Milano: Feltrinelli.
- Pinto G. (2004): *Il suono, il segno, il significato*. Roma: Carocci.
- Pinto G., Bigozzi L., Accorti B., Vezzani C. (2008): L'alfabetizzazione emergente: validazione di un modello per la lingua italiana. *Giornale italiano di psicologia*, n. 4, pp. 961-978.
- PISA 2009 Results: *Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*
- Pontiggia G. (2004): *Leggere*. Milano: Lucini Editore.
- Privette G., Bundrick C.M. (1991): Peak experience, Peak Performance, and Flow: correspondence of personal descriptions and theoretical constructs. In: Jones A., Crandall R. (Eds.), *Handbook of Self-Actualization (Special Issue)*. *Journal of Social Behavior and Personality*, n. 6, pp. 169-188.
- Quino (1994): *Il mondo di Mafalda*. Milano: Bompiani.
- Rodari G. (1980): *La filastrocca di Pinocchio*. Roma: Editori Riuniti.
- Schunk D.H. (1990): Percezione di autoefficacia nell'apprendimento e deficit cognitivi. In: D. Ianes (a cura di), *Ritardo mentale e apprendimenti complessi*. Trento: Erickson, pp.169-197.
- Sharmahd N. (2012): *Ricerca educativa e servizi per l'infanzia*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Testa A. (2010): *La trama lucente. Che cos'è la creatività, perché ci appartiene, come funziona*. Milano: Rizzoli.
- Weiner B. (1986): *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.

