

Indice

Introduzione

| | |
|--|-----------|
| Crescere di storia in storia... dal nido alla scuola secondaria | 11 |
|--|-----------|

Capitolo primo

| | |
|---|-----------|
| «Leggimi subito, leggimi forte»: leggere <i>prima</i> di leggere e <i>oltre</i> | 23 |
| 1.1. Leggere per crescere? Promuovere la lettura a partire dalla prima infanzia | 23 |
| 1.2. Leggere prima di leggere, ovvero coltivare il «senso del libro». Gli effetti cognitivi (e non solo) della lettura ad alta voce sin dall'età prescolare | 27 |
| 1.2.1. Lettura dialogica ed emergent literacy | 34 |
| 1.2.2. Lo sviluppo della competenza fonologica e della conoscenza alfabetica | 39 |
| 1.2.3. Lo sviluppo del linguaggio | 41 |
| 1.2.4. L'emergere dell'intelligenza narrativa | 45 |
| 1.2.5. Adulto-bambino-libro: lo sviluppo relazionale | 47 |
| 1.2.6. I ragazzi che (non) leggono: evidenze scientifiche ed effetti della promozione della lettura nella scuola primaria e nella scuola secondaria | 51 |
| 1.2.7. Di storia in storia ... la costruzione del lettore | 60 |
| 1.3. I progetti di promozione della lettura in età prescolare: un po' di storia | 65 |
| 1.3.1. La realtà statunitense: da Reading is fundamental a Born to Read | 66 |
| 1.3.2. La realtà anglosassone: Bookstart | 70 |
| 1.3.3. La realtà italiana: da Nati per Leggere a Mamma lingua | 71 |
| 1.3.4. Oltre lo 0-6: il progetto Leggere: Forte! | 84 |

Capitolo secondo

| | |
|---|-----|
| Quando la lettura si fa magia: la voce, il libro, l'illustrazione nell'infanzia e nell'adolescenza | 97 |
| 2.1. Costruire il <i>piacere di leggere</i> | 97 |
| 2.2. La voce che racconta, il bambino che ascolta e il <i>girotondo dell'incanto condiviso</i> | 100 |
| 2.3. Il bambino e il libro | 103 |
| 2.4. Quando le parole di una storia aiutano a comprendere il sé e il mondo | 105 |
| 2.5. «A che serve un libro se non ha le figure?» | 107 |

Capitolo terzo

| | |
|---|-----|
| Leggere ad alta voce dalla prima infanzia all'adolescenza tra promozione, educazione e pedagogia | 113 |
| 3.1. Formare lettori a scuola: libri <i>facili</i> o libri <i>difficili</i> ? | 113 |
| 3.2. Leggere tra <i>educazione, promozione e pedagogia</i> | 116 |
| 3.2.1. <i>Il narratore, ovvero il promotore della lettura</i> | 119 |
| 3.2.2. <i>Il promotore "all'opera": il laboratorio di lettura</i> | 125 |
| 3.2.3. <i>Il narratore, il libro e il bambino: brevi indicazioni tecniche per leggere ad alta voce</i> | 131 |
| 3.2.4. <i>Tutto così incominciò... Il bambino, ovvero il piccolo apprendista lettore</i> | 139 |

Capitolo quarto

| | |
|---|-----|
| Non di sola carta è fatto un libro! Le nuove frontiere della narrazione per l'infanzia e per l'adolescenza | 141 |
| 4.1. Ibridare le storie sin dall'età prescolare: per un'alfabetizzazione digitale | 141 |
| 4.1.1. <i>Bambini e ragazzi digitali</i> | 148 |
| 4.1.2. <i>Dal libro all'ipad e ritorno: contaminazioni crossmediali</i> | 152 |
| 4.2. È un libro | 165 |
| 4.3. Quale literacy per i <i>nativi digitali</i> ? | 166 |
| 4.4. Conclusioni <i>provvisorie. Nove modi per insegnare ai nativi digitali a odiare la lettura</i> | 168 |

Capitolo quinto

| | |
|---|-----|
| Crescere con le storie. Libri e letture per tutti e per ciascuno | 181 |
| 5.1. A ciascuno il suo libro | 181 |

| | |
|---|-----|
| 5.1.1. 0-1 anno | 183 |
| 5.1.1.1. <i>Quale letteratura?</i> | 187 |
| 5.1.2. 1-2 anni | 195 |
| 5.1.2.1 <i>Quale letteratura?</i> | 197 |
| 5.1.3. 2-3 anni | 202 |
| 5.1.3.1 <i>Quale letteratura?</i> | 204 |
| 5.1.4. 3-6 anni | 212 |
| 5.1.4.1 <i>Quale letteratura?</i> | 214 |
| 5.2. L'albo illustrato: un incontro tra parole e immagini | 262 |
| 5.3. Oltre quella <i>sottile linea oscura</i> o sull' <i>albo illustrato</i> in adolescenza. Brevi considerazioni conclusive | 268 |
| Bibliografia | 271 |

Crescere di storia in storia... dal nido alla scuola secondaria

Gli studi sulla promozione della lettura hanno dimostrato ormai da tempo l'incidenza che la lettura precoce ha sullo sviluppo infantile. Bambini e bambine, sostengono ricercatori ed esperti, leggono *prima* di leggere, cioè prima ancora di sviluppare le competenze esperte della letto-scrittura. Leggono attraverso la voce dell'adulto che è lì *con* loro e *per* loro e leggono attraverso le immagini.

L'esperienza della lettura condivisa consente al bambino di acquisire e di sviluppare l'*emergent literacy* (ossia l'insieme delle competenze e delle conoscenze che si sviluppano prima che emergano le forme convenzionali della lettura e della scrittura) e le competenze linguistiche, alfabetiche e fonologiche e quindi, gradualmente, di formare e di ampliare il proprio vocabolario. Non solo. Leggere ad alta voce offre la possibilità di vivere intense esperienze affettive, emotive e relazionali e quindi promuove lo sviluppo delle competenze comunicative e sociali del bambino, la sua *alfabetizzazione emotiva* e la capacità di ascolto. Fattori che, in prospettiva, come documentano le ricerche, determineranno il suo futuro successo scolastico.

Bambini e bambine che abbiano a che fare sin da piccolissimi con il libro, inoltre, acquisiscono i corretti comportamenti di lettura: incominciano a manipolare l'*oggetto-libro*, ad *esplorarlo*, a *giocarlo*. Col tempo imparano anche ad aprirlo nel verso giusto e a sfogliarlo dalla prima pagina. In seguito si accorgono che il libro è anche un contenitore di storie e di significati e quindi iniziano ad interagire con la narrazione, dapprima con le immagini, poi con il testo letterario, farfugliando suoni, ridendo delle scene più coinvolgenti e divertenti e, più tardi, seguendo con un dito le parole stampate. In seguito incominciano a comprendere il nesso tra suono e segno grafico, tra parola pronunciata e parola scritta che, lettura dopo lettura, li porta ad appropriarsi della struttura della storia (ovvero della consapevolezza che essa ha un inizio, una evoluzione ed una fine) e delle con-

venzioni grammaticali e sintattiche, fondamentali per comprendere qualsiasi tipo di testo.

Al di là di questi aspetti, che pertengono soprattutto la strumentalità del leggere, è la lezione del *problematicismo critico* a guidare l'interpretazione che, sin dal primo capitolo, si offre dei libri e della lettura nell'infanzia e nell'adolescenza: le storie *giuste* – questa, in sostanza, la tesi che attraversa, come un filo rosso, l'intera trattazione – sono quelle che sono capaci di difendere l'*inattualità* di queste età della vita, contro ogni tentativo di *attualizzazione* e di *omologazione* adulta¹, educandole all'*immaginazione*, all'*utopia* e all'*impegno*, sintetizzabili in quel lieto fine che, per Santucci, è «educativo impegno ad affrontare entro uno slancio meta-umano o se si voglia utopico, l'impresa di crescere e di vivere»².

Educare un bambino alla lettura, dunque, significa innanzitutto equipaggiarlo ad affrontare le sfide della vita, a cominciare da quelle proprie della sua *piccola età*: la quotidianità, la scoperta del mondo, le emozioni, ma anche le imprese ai suoi occhi *straordinarie e difficili* (per esempio, il primo giorno di scuola, la malattia, l'ospedalizzazione, la perdita di una persona cara, ecc.); mettergli tra le mani, insomma, uno specchio per conoscersi e per «decifrare la pianta topografica del suo paese»³ e, nel farlo, contribuire, come si vedrà meglio nelle pagine che seguono, al suo sviluppo cognitivo, linguistico, sociale ed emotivo-affettivo e alla costruzione, nella prospettiva di un'educazione permanente, e attraverso il rapporto continuo e costante con i libri, adeguatamente promosso, dell'adolescente e dell'adulto che sarà.

Promuovere la cultura del libro ed educare alla lettura ad alta voce può avere, in questa direzione, una valenza *politica e trasformativa*, per quella carica potenzialmente *sovversiva* che appartiene in maniera speciale alla letteratura per l'infanzia, tra le altre letterature; per

¹ G. M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Armando, Roma 1973; G. M. Bertin, *Nietzsche: l'inattuale, idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1977; G. M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma 2004; M. G. Contini, *Impegno e utopia: un lascito e una dedica per i giovani del 2000*, in M. G. Contini, (a cura di), *Tra impegno e utopia. Ricordando Giovanni Maria Bertin*, Clueb, Bologna 2005; M. G. Contini, *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Clueb, Bologna 2009.

² M. Bernardi, *Conversazione introduttiva* con Luigi Santucci, in L. Santucci, *La letteratura infantile*, Massimiliano Boni Editore, Bologna 1994, pp. 5-12, p. 11.

³ Ivi, p. 7.

quella capacità, propria solo delle grandi storie – quelle nelle quali, si è scritto, bambini e ragazzi riescono a ritrovare il proprio stesso sguardo sul mondo – di fornirgli le lenti per diagnosticare i problemi del presente e per preparare al futuro. Leggere sin dal nido e dalla scuola dell’infanzia significa, dunque, potenzialmente, formare degli individui in grado di diventare *agenti di cambiamento*, obiettivo imprescindibile per la costruzione di una società sostenibile, così come si può leggere nel testo *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile*, manifesto redatto dall’Unesco nel 2017 nella prospettiva della realizzazione dei traguardi prefissati dall’Agenda 2030⁴. Libri e letture, adeguatamente promossi, possono portare allo sviluppo delle competenze per la sostenibilità indicate dal manifesto stesso; competenze che consentono di impegnarsi costruttivamente e responsabilmente nel mondo e di trovarvi, quindi, il proprio posto: il *pensiero sistemico e previsionale*; il *pensiero normativo* e quello *strategico*; quello *collaborativo* e quello *critico*; l’*autoconsapevolezza* e il *problem solving integrato*, infine⁵.

L’analisi degli effetti della lettura ad alta voce sullo sviluppo complessivo dell’individuo (da quello cognitivo a quello linguistico, a quello socio-relazionale ed emotivo affettivo) dalla prima infanzia all’adolescenza, funge, nel capitolo, da presupposto teorico per l’analisi successiva dei più importanti progetti di promozione della lettura in età pediatrica e non solo: da *Born to Read* e *Reach Out and Read* a *Nati per Leggere* e, più recentemente, *Mamma lingua. Storie per tutti, nessuno escluso* e, per quanto riguarda la scuola primaria e quella secondaria di primo e secondo grado, il progetto promosso dalla Regione Toscana con la responsabilità scientifica di Federico Batini, *Leggere: Forte!* Tutti hanno in comune la convinzione che, come già Gianni Rodari sosteneva nella sua *Grammatica della Fantasia*, l’amore per la lettura non si insegna *a scapaccioni*, ma che invece possa essere appreso tra le braccia dell’adulto, a cominciare dal genitore e dall’educatore del nido, primi *promotori*, all’interno di una significativa relazione affettiva.

⁴ UNESCO, *Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile. Obiettivi di apprendimento*, UNESCO 2017. Il documento è scaricabile alla pagina <https://www.unesco.it/it/News/Detail/440> [consultato il 27 ottobre 2022].

⁵ *Ibidem*.

Leggere *subito e forte* per proteggere l'infanzia e per promuoverne lo sviluppo – riprendendo il titolo del capitolo e della filastrocca che Bruno Tognolini ha scritto proprio per il progetto *Nati per Leggere* – è la finalità di tutti i più importanti progetti di promozione della lettura in età precoce, nonché il presupposto teorico di tutte le azioni che si possano programmare nelle età successive.

L'importanza della lettura ad alta voce in età prescolare non è legata soltanto all'acquisizione delle competenze strumentali del leggere e dello scrivere, ma anche all'emergere di una forma di intelligenza, che Bruner definisce *narrativa*, attraverso la quale il bambino gradualmente impara a usare le parole per narrare di sé e della propria biografia. Le storie che l'adulto gli narra, in altri termini, prestano al bambino le parole per dire di sé, della propria vita, delle proprie storie.

Il bambino che legge avrà a sua disposizione un bagaglio più vario e più ricco per interpretare e per comprendere il mondo e la realtà che lo circonda e per identificare e dare un senso ai propri sentimenti, ai propri stati d'animo, ai propri rapporti con gli altri. Ancora più vario e più ricco lo avrà da adolescente, se continuerà ad essere un *lettore*. Nella dimensione simbolica rappresentata dalla storia il piccolo *lettore* potrà facilmente identificarsi nell'eroe e ritrovare in qualche modo nella sua storia la propria storia personale. La ricerca del significato della propria vita e del mondo, che per il bambino secondo Bettelheim⁶ rappresenta nel contempo la necessità più forte e l'impresa più difficile, può essere favorita proprio dalle storie, in particolar modo dalle fiabe. «Non credete alle fiabe, sono vere!», esortava Italo Calvino, e in questa contraddizione soltanto apparente è sintetizzato il legame speciale e indissolubile – ribadito in tempi più recenti da Milena Bernardi – che sussiste tra infanzia e fiaba⁷.

Ai bambini e ai ragazzi italiani – lo documentano i rapporti elaborati dagli istituti di ricerca – piace leggere, nonostante siano *bombardati* dai media e dedichino moltissimo tempo ad altre attività, quali la televisione, i videogame e lo sport e nonostante il cattivo esempio dei genitori, un popolo di *non-lettori*.

⁶ B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici nelle fiabe* (1977), Feltrinelli, Milano 1990.

⁷ M. Bernardi, *Infanzia e fiaba*, Bononia University Press, Bologna 2007.

Investire su programmi di promozione della lettura e incentivare la messa *in rete* dei soggetti che a vario titolo si occupano dell'educazione e della formazione dell'infanzia (nidi, scuole dell'infanzia e primarie, biblioteche, ludoteche, associazioni, ecc.) significa impegnarsi fortemente per *costruire* lettori⁸ e crescere in una *rete* fatta di storie rende il bambino e l'adolescente curioso di oggi il *lettore* forte e appassionato di domani.

La prima formazione del lettore incomincia in famiglia: la lettura dialogica mamma-bambino, fatta in momenti particolari della giornata, per esempio il pasto o l'addormentamento, immette il neonato in una magia fatta – come si legge nel secondo capitolo – di voce, scrittura e immagini: la *mammalingua*⁹ è il veicolo attraverso il quale la madre trasmette al bambino la conoscenza del mondo e i piccoli e incerti vocalizzi del neonato sono la prova che, in una maniera inconsapevole, ma carica di emozioni, il bambino se ne sta appropriando e sarà a partire da quel *materiale sonoro* che comunicherà a propria volta con gli altri. Sviluppo delle competenze linguistiche e fonologiche e nascita dell'amore per la lettura appaiono una volta di più strettamente interconnessi: è su questo terreno, che la scuola storico-culturale chiamerebbe *zona di sviluppo prossimale*¹⁰, fatto di condivisione, di coccole e di *parole di latte*¹¹, ovvero capaci di creare un *girotondo* fatto di incanto, che il bambino finisce col diventare un *lettore*.

«Se riesci a far innamorare i bambini di un libro, o due, o tre cominceranno a pensare che leggere è un divertimento. Così, forse, da grandi diventeranno dei lettori. E leggere è uno degli strumenti più grandi della nostra vita», scriveva Roald Dahl.

Impegno che dovrebbe essere quanto mai condiviso col genitore da tutti coloro che, a vario titolo, si occupano dell'educazione e della formazione del bambino e che pertanto dovrebbero essere parte integrante della *rete* per la promozione della lettura: educatori e insegnanti, in modo particolare.

La conquista del gusto del leggere e del piacere della lettura, come pure della capacità di leggere, è, infatti, – si legge nel capito-

⁸ I. Filograsso, *Lettori nella rete*, Ianieri, Pescara 2009.

⁹ B. Tognolini, P. Valentini, *Mammalingua. Ventuno filastrocche per neonati e per la voce delle mamme*, Il Castoro, Milano 2008.

¹⁰ L. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Milano 2004.

¹¹ S. Roncaglia, *Parole di latte*, Lapis, Roma 2001.

lo – il frutto di un processo di lunga, faticosa e paziente *costruzione* che, per ottenere risultati duraturi, dovrebbe iniziare precocemente, in famiglia, e coinvolgere tutti coloro che si occupano della formazione dell'infanzia e, nella prospettiva dell'educazione permanente, dell'adolescenza, dalle scuole di ogni ordine e grado, alle biblioteche, alle associazioni.

L'incontro con il libro dovrebbe avvenire in questi contesti attraverso la programmazione di attività laboratoriali che conferiscano al leggere una dimensione *affettiva e giocosa*. Soprattutto nella primissima infanzia, infatti, i bambini hanno bisogno di *giocare* il libro per imparare a leggerlo.

Preparare un laboratorio di lettura, come si evince dal terzo capitolo, richiede all'educatore e all'insegnante, nel testo il *promotore* della lettura, la messa in campo di tutte le proprie competenze (tecniche, relazionali, comunicative, ecc.) per rendere realmente proficua per il piccolo o giovane *lettore* l'azione che si appresta ad intraprendere.

Selezionare i libri di *qualità*, quelli *difficili*, nel magma di una produzione editoriale sempre più ampia e, purtroppo, sempre più seriale e commerciale, predisporre nella maniera giusta il *setting*, ovvero il tempo e lo spazio della lettura, scegliere le tecniche da utilizzare per coinvolgere in maniera viva e attiva il piccolo *lettore* e infine pianificare le attività di *follow-up* (scrittura creativa, disegno, pittura, costruzione di libri, ecc.) sono i passaggi che, in sintesi, un bravo *promotore* deve espletare affinché la sua attività non perda di efficacia e affinché i libri possano fungere per il bambino o per il ragazzo da *mattoni* per diventare grande. Il processo di *costruzione* del *lettore* – si legge nel capitolo – richiede che si legga non solo in famiglia, ma anche a scuola, sin dal nido – per arrivare, passando per la scuola primaria, alla scuola secondaria di secondo grado – e in tutti i servizi che a vario titolo si occupano della cura e dell'educazione dell'infanzia, il cui ruolo nel colmare le lacune determinate dalla (*non*) *educazione* genitoriale può essere cruciale soprattutto per i bambini a rischio, perchè appartenenti a fasce socio-culturali medio-basse¹². Di qui l'importanza e la necessità di promuovere, nei servizi e nelle scuole di ogni ordine e grado, una adeguata formazione sulle temati-

¹² Sul concetto di *costruzione* del lettore, si veda I. Filograsso, *Lettori nella rete*, cit.

che connesse alla *promozione*, all'*educazione* e alla *pedagogia della lettura*. Una formazione che pertenga anche le questioni legate al *digitale*. Il dibattito intorno all'argomento si è polarizzato su posizioni contrapposte e abbastanza radicali: da una parte i *fervidi sostenitori*, che vedrebbero nell'uso di *smartphone* e *tablet* una possibilità di arricchimento notevole rispetto ad alcune competenze essenziali, quali velocità di elaborazione e *problem solving*, dall'altra gli oppositori *senza se e senza ma*: alle nuove tecnologie non sarebbero associabili benefici e guadagni in termini di sviluppo e di competenze, ma soltanto conseguenze negative sulla salute psico-fisica, sull'apprendimento e sulla vita di relazione. Per esempio, l'uso prolungato di questi strumenti potrebbe essere correlato a disturbi dell'attenzione e della concentrazione nello studio, ma anche a difficoltà nello sviluppo di alcune importanti funzioni e dimensioni cognitive, quali la creatività, la capacità critica, e, per quanto attiene alle funzioni strettamente connesse alla letto-scrittura, al mancato o lento sviluppo del pensiero narrativo e, infine, a quell'analfabetismo *di ritorno* che è stato denunciato da esperti e studiosi come la causa di quello che tecnicamente viene chiamato *measreading*, ovvero il *leggere senza leggere* – che è un leggere senza che si formi nella mente una reale comprensione del contenuto della pagina scritta, anche per un deficit di attenzione determinato appunto dall'uso continuo e pervasivo di internet e delle moderne tecnologie.

Tra le due posizioni occorrerebbe forse – si teorizza nel capitolo – sceglierne una intermedia, capace di cogliere le differenze e le somiglianze e, soprattutto, le specificità dell'uno e dell'altro media, per poter offrire ai nostri *bambini e ragazzi digitali* delle opportunità in linea con il cambiamento; occorrerebbe, dunque, individuare delle strategie e degli strumenti che, senza cancellare l'esperienza della lettura e del libro *convenzionale*, la potenzino e la espandano, connotandola delle forti cifre di creatività, socialità e cooperazione che vengono offerte, invece, dai *media digitali*. La strada da percorrere nella direzione della promozione, dell'educazione e della pedagogia della lettura dovrebbe essere coniugare alla lettura tradizionale l'uso della tecnologia, intercettando i gusti dei *nativi digitali*, dal nido alla scuola secondaria di secondo grado e sfruttando l'impatto positivo che l'uso di applicazioni educative insieme a un adulto competente può avere, secondo la Società Italiana di Pediatria (SIP), il Centro

per la Salute del Bambino (CSB) e l'Associazione Culturale Pediatri (ACP), sin dall'età prescolare, sullo sviluppo cognitivo complessivo, sulle competenze visuo-motorie, sulla creatività e sulle competenze digitali e di *problem solving* dei bambini¹³. Gli educatori e gli insegnanti *promotori*, specialmente nell'era del post-Covid, che ha irreversibilmente mutato il nostro rapporto con le nuove tecnologie, oltre a tenere conto di questi aspetti nei propri percorsi di lettura ad alta voce, dovrebbero occuparsi – insieme ai pediatri di base – anche di accompagnare i genitori dei loro alunni a un uso consapevole dei *libri digitali* e, in generale, delle nuove tecnologie, specialmente nel nido e nella scuola dell'infanzia e primaria, nella prospettiva di una circolarità di *formazione* e *in-formazione* proficua per la crescita del piccolo e giovane *lettore*.

L'*albo illustrato*, in particolare, è un genere che recentemente si è rinnovato e ampliato grazie all'apporto delle nuove tecnologie, che hanno portato immagini e parole dalla pagina stampata a quella elettronica di computer e *tablet*.

Esso, del resto, è per sua stessa natura un genere *ibrido* e *multimediale*, con la sua interdipendenza tra parola e immagine: la parola esce dai confini della pagina stampata e si intreccia alle forme e ai colori delle illustrazioni, che a loro volta amplificano il significato del testo. Dal videolibro al videogioco, alle applicazioni per *ipad* e per *iphone*, linguaggi e codici narrativi differenti si incontrano, si confrontano, dialogano e si contaminano tra loro, restituendo al lettore le storie in forme sempre nuove. La questione sulla quale si interrogano gli studiosi è se queste nuove forme di narrazione possa-

¹³ SIP, *Bambini in età prescolare e Media Device: le raccomandazioni della Società Italiana di Pediatria* (di E. Bazzola, G. Spina, M. Ruggiero, L. Memo, R. Agostiniani, M. Bozzola, G. Corsello, A. Villani), 2018, in <https://www.sip.it/wp-content/uploads/2018/06/Bambini-in-et%C3%A0-prescolare-e-i-Media.pdf> [consultata il 20 novembre 2022]. Per quanto riguarda le indicazioni del CSB e dell'ACP, si veda: *Tecnologie digitali e bambini: un'indagine sul loro utilizzo nei primi anni di vita*. Il rapporto, del 2016, è scaricabile alla pagina https://download.repubblica.it/pdf/2016/salute/Tecnologie_digitali_e_bambini_indagine_sul_loro_utilizzo.pdf [consultato il 20 novembre 2022]. Utile è anche l'articolo, che commenta le indicazioni e la ricerca scientifica dalla quale esse sono derivate, si veda: V. Balbinot, G. Toffol, G. Tamburlini, *Tecnologie digitali e bambini: un'indagine sul loro utilizzo nei primi anni di vita*, in "Medico e bambino", 10, 2016, pp. 631-636. L'articolo è scaricabile in open access alla pagina https://download.repubblica.it/pdf/2016/salute/Tecnologie_digitali_e_bambini_indagine_sul_loro_utilizzo.pdf [consultato il 20 novembre 2022].

no modificare la *literacy* dei bambini e dei ragazzi. L'analfabetismo di ritorno e la nuova *patologia* del *measreading*, ovvero del *leggere senza leggere*, che studiosi ed esperti denunciano a gran voce e che sono causati proprio dall'uso massivo di questi strumenti multimediali, possono essere contrastati individuando delle strategie e degli strumenti che, senza cancellare l'esperienza della lettura e del libro *convenzionale*, la potenzino e la espandano, connotandola di forti cifre di creatività, socialità e cooperazione. La nuova frontiera della promozione della lettura – alla quale è dedicato il quarto capitolo – è, insomma, coniugare alla lettura tradizionale l'uso della tecnologia, intercettando i gusti dei *nativi digitali*.

Che i bambini ancor prima di fare il loro ingresso in classe abbiano già a che fare non solo col testo *convenzionale*, ma anche con quello *digitale* è un dato di fatto, e che non abbiano mai occasione di sperimentarlo a scuola pure. Dotarli di quelle che in letteratura vengono definite competenze di *multiliteracy* significa non solo metterli nelle condizioni di fruire delle possibilità offerte da queste nuove forme di letteratura e dalla tecnologia, ma anche di utilizzarli in maniera critica e consapevole per costruire significati. Obiettivi raggiungibili soltanto attraverso il lavoro attento dell'educatore e dell'insegnante promotore. Il capitolo offre, in questa direzione, anche delle linee guida per la scelta dei testi digitali, che ben si integrano a quelle proposte, in quello successivo e ultimo, per orientarsi nella scelta della letteratura da utilizzare con le diverse fasce d'età. Un valore importante in età prescolare ha il *picture book*, approdato in Italia grazie all'impegno di Rosellina Archinto, storica fondatrice della *EMME Edizioni*.

Appositamente fatto per mani bambine, è economico, leggero, resistente, pensato per essere *letto e riletto, giocato ed esplorato* con tutti i sensi, perché è attraverso i sensi che nei primi mesi di vita, come sappiamo dai tempi di Jean Piaget e dei suoi studi sullo sviluppo infantile, il bambino conosce l'ambiente che lo circonda e apprende ed è attraverso le immagini che *legge*. Svariati gli argomenti di cui può trattare: dai momenti che scandiscono la giornata, all'amicizia, alle emozioni, alla famiglia, e mille altri ancora. Oltre a stimolare la fantasia, dunque, un buon *albo illustrato* incoraggia il piccolo *lettore* nella scoperta della realtà e delle esperienze che vivrà personalmente, ampliando la sua enciclopedia mentale.

Centrale, all'interno del capitolo, è una bibliografia ragionata, suddivisa per fasce d'età (0-1 anno, 1-2 anni, 2-3 anni, 3-6 anni), costruita a partire dalle pagine della guida nazionale *Nati per Leggere* e dalle indicazioni reperite dai cataloghi *on-line* delle principali case editrici per l'infanzia italiane: l'idea è di offrire delle linee guida, concepite – senza avere, certamente, pretesa alcuna di esaustività – con l'intento di far convergere, nei luoghi ove l'infanzia cresce, *promozione, educazione e pedagogia della lettura*, appunto, seguendo il motto *A ciascuno il suo libro*¹⁴. Un tentativo di *categorizzazione* che si prefigge l'obiettivo di proporsi come *catalogo operativo e ragionato* di proposte di libri da condividere, educatore o insegnante *promotore e piccolo o giovane lettore*. Dopo un'introduzione dedicata alla spiegazione delle caratteristiche principali del libro a seconda delle fasce di età a cui è rivolto, si procede ad analizzare la produzione delle case editrici specializzate, articolandola a partire da alcune aree tematiche significative individuate con il supporto della già citata guida nazionale *Nati per Leggere*. Chiude il discorso una riflessione intorno all'*albo illustrato* e a come si possa continuare a proporlo, anche in adolescenza, per strutturare percorsi che, mentre continuano ad alimentare l'amore per il libro e per la lettura, possano essere utili ai ragazzi come *dispositivi* per fabbricare senso e, come si vedrà, ad uso delle proprie personali *terapie*.

La tesi è, in sintesi, che bisognerebbe non smettere mai di avere a che fare con la *complessità* e con quello che, con Antonio Faeti¹⁵, può definirsi *arcimboldismo* dell'albo illustrato, per poter attraversa-

¹⁴ La teoria a partire dalla quale si è costruita la *classificazione* è la teoria stadiale elaborata da Jean Piaget, che, sebbene in gran parte superata dai successivi studi, che hanno dimostrato come gli stadi evolutivi non siano da considerarsi in modo rigido, poiché ogni bambino ha un suo peculiare percorso di crescita, resta comunque un punto di riferimento importante per ricostruire le linee fondamentali dello sviluppo infantile. Si veda J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino 2000. Per quel che riguarda, invece, gli studi più specificamente legati al libro e alla lettura, si vedano R. Valentino Merletti, *Libri e lettura da 0 a 6 anni*, Mondadori, Milano 2000; Id., *Libri per ragazzi: come valutarli?*, Mondadori, Milano 1999. Si veda inoltre, in modo particolare per la parte legata agli albi illustrati, M. Terrusi, *Leggere il visibile: il mondo figurato nelle pagine. Forma e poetica nei libri per la prima infanzia*, in E. Beseghi, G. Grilli (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma 2011, pp. 143-164.

¹⁵ A. Faeti, *Estatici e memori*, in G. Gotti, T. Roversi, S. Sola, G. Tartarini (a cura di), *Album illustrato, autori collane, personaggi*, Giannino Stoppiani Edizioni, Bologna 1998, p. 6.

re con in mano una *bussola – di carta*, ma pur sempre utile – quella *sottile linea scura* che separa l’infanzia e l’adolescenza, e, in seguito, quella forse ancora più oscura e difficile da attraversare senza difficoltà, che separa quest’ultima dall’età adulta¹⁶.

Un’altra ragione importante per continuare a farne esperienza è la peculiare architettura stilistica che lo contraddistingue, rispetto agli altri generi, con questa sua strettissima interconnessione tra componente iconica e componente verbale: in un tempo, come quello che attualmente viviamo, di dominio pervasivo dell’immagine, l’*albo illustrato*, con il suo linguaggio iconico connotativo e simbolico «abituava il giovane lettore alla ricerca inquieta, intrepida, permanente sui significati sottesi a una trama, obbligandolo a mettersi in relazione con il mondo, con gli altri, con se stesso, in una sfida continua»¹⁷. Educa allo sguardo; al *saper vedere*.

Questioni, quelle sin qui analizzate, che rendono ancora più urgente la formazione del *promotore*, e che, in questo caso specifico, non riguardano tanto la proposta di *vademecum* o bibliografie – pur non volendo certamente teorizzare che non sia necessario conoscere le proposte di qualità dell’editoria rivolta ai giovani adulti, che, anzi, forse vanno conosciute in maniera ancora più profonda – quanto piuttosto la formazione di quelle competenze emotivo-relazionali che sole consentono all’adulto di *sintonizzarsi* fortemente con la dimensione interiore dei propri ragazzi e quindi proporre, tra le tante, le storie *giuste* per la loro crescita, perchè reagiscono – proprio in senso fisico e chimico, si potrebbe dire – con le loro personali biografie. *A ciascuno il suo libro*, si è scritto.

¹⁶ Hamelin Associazione Culturale, *La sottile linea scura. Adolescenti e letteratura*, Hamelin, Bologna 2015.

¹⁷ M. Campagnaro, M. Dallari, *Incanto e racconto nel labirinto delle immagini. Albi illustrati e relazione educativa*, Erickson 2013.