

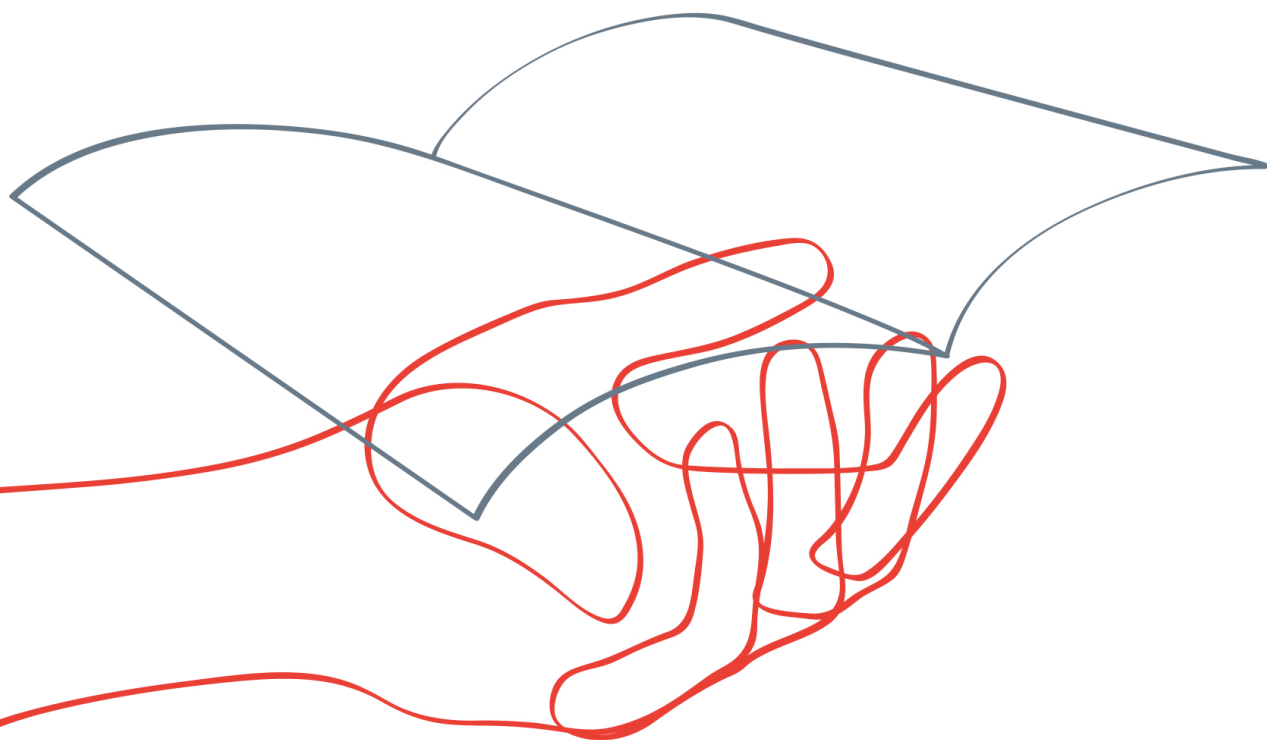
Federico Batini

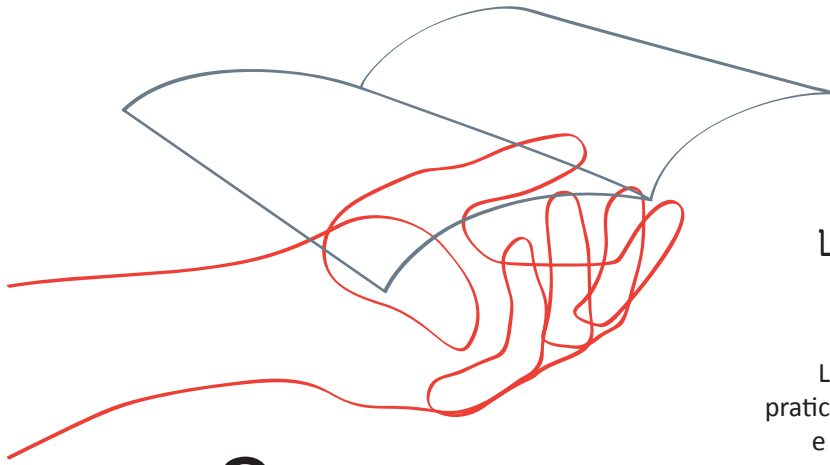
[a cura di]

# La lettura ad alta voce condivisa

## Shared reading aloud

Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale  
Perugia, 4-6 dicembre 2024





Collana  
Lettura e lettura ad alta voce condivisa  
Reading and shared reading aloud

Lettura ad alta voce, educazione alla lettura, pratiche e abitudini di lettura, effetti della lettura e della lettura ad alta voce. Lettura ed equità

2

Direzione scientifica  
Federico Batini

La collana è dedicata alla promozione e alla diffusione della lettura ad alta voce condivisa, una pratica didattica e di comunità capace di abbattere barriere educative, culturali e sociali, aprendo spazi di equità e inclusione. In questa collana troveranno spazio ricerche, indagini sulla lettura e sulla lettura ad alta voce tese a sostenerne lo sviluppo, ma anche strumenti operativi fondati per chi opera sul campo.

La collana è promossa dall'Associazione Nausika, che mette in relazione, forma, sostiene e rappresenta insegnanti e professionisti impegnati a rendere la lettura un'esperienza accessibile e trasformativa per tutti. La collana si configura come un luogo d'incontro tra operatrici e operatori, ricercatrici e ricercatori e con i beneficiari degli interventi. LaAV OdV – l'Associazione dei Volontari per la Lettura ad Alta Voce – collabora alla collana e contribuisce alla costruzione di un dialogo vivo e continuo tra risultati scientifici, processi di empowerment individuali e collettivi e storie plurali che lo consentono.

Vengono approfondite nella collana tutte le tematiche che possono contribuire a rendere la lettura un diritto universale, capace di ridurre i divari educativi e di favorire la partecipazione di tutti nei percorsi formativi, nelle comunità, nel mondo del lavoro, nell'azione sociale. Particolare attenzione sarà riservata ai temi dell'equità, della necessità di un'attenzione costante alla bibliodiversità e alla valorizzazione di tutte le differenze e le diversità. Ci saranno volumi tesi a favorire la conoscenza delle pratiche attuali di insegnanti e operatori, i rapporti con e le abitudini di lettura di differenti target, volumi tesi a presentare e sistematizzare evidenze scientifiche sugli effetti della lettura e dei metodi per educare a, per promuoverla, usarla. Altri volumi saranno diretti a proporre linee guida, strumenti e percorsi bibliografici per chi vuole implementarla.

## Comitato scientifico della Collana

Federico Batini (Università degli Studi di Perugia)  
Chiara Bertolini (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia)  
Lorenzo Cantatore (Università degli Studi di Roma Tre)  
Cristina Caracchini (Western University, CA)  
Roberta Cardarello (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia)  
Cristiano Corsini (Università degli Studi di Roma Tre)  
Mina De Santis (Università degli Studi di Perugia)  
Martina Evangelista (LaAV Letture ad Alta Voce OdV)  
Simone Giusti (Università degli Studi di Siena)  
Andrea Laudadio (TIM, Telecom Italia)  
Elena Luppi (Università degli Studi di Bologna)  
Toni Marino (Università per Stranieri di Perugia)  
Lynne Murray (University of Reading)  
Agnese Rosati (Università degli Studi di Perugia)  
Rosario Salvato (Università degli Studi di Perugia)  
Maira Sannipoli (Università degli Studi di Perugia)  
Andrea Smorti (Università degli Studi di Firenze)  
Patrizia Sposetti (Università degli Studi di Roma, La Sapienza)  
Giordana Spuznar (Università degli Studi di Roma, La Sapienza)  
Raffaella Strongoli (Università degli Studi di Catania)  
Alessio Surian (Università degli Studi di Padova)



### Contatti:

[www.associazionenausika.it](http://www.associazionenausika.it)  
[ass.nausika@gmail.com](mailto:ass.nausika@gmail.com)  
<https://www.facebook.com/AssNausika/>  
[https://www.instagram.com/ass\\_nausika/](https://www.instagram.com/ass_nausika/)  
<https://www.youtube.com/@AssociazioneNausika>

Federico Batini

[a cura di]

# La lettura ad alta voce condivisa

## Shared reading aloud

Atti del Secondo Convegno Scientifico Internazionale  
Perugia, 4-6 dicembre 2024





Il Convegno e la pubblicazione di questo volume sono organizzati nell'ambito del progetto PRIN: "Read Aloud to prevent early school leaving and promote equity of learning opportunities", COD: 2022HH4XNP; CUP: J53D23011380006.

PI: Prof. Federico Batini; RU: Prof. Cristiano Corsini

Si ringraziano per la collaborazione anche i Gruppi di Ricerca coinvolti nei PRIN: "Teaching Literature: a Field of Research", COD: 2022T7L8HK; CUP: F53D23007980006; PI: Simone Giusti.

"Fostering text comprehension as a way to make learning and thinking visible", COD: 2022WC8JJ4; CUP: E53D23012010006. PI: Chiara Bertolini.

Il Convegno è stato inoltre realizzato con la collaborazione e il sostegno di Fondazione per la Scuola, di Associazione Nausika e di LaAV - Letture ad Alta Voce.



Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-234-9

2024 © by Pensa MultiMedia®

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)

# Indice

- 17 *Introduzione agli Atti. Le ragioni di un convegno, le ragioni della lettura ad alta voce* | **Federico Batini** (Università degli Studi di Perugia)
- 21 *La lettura ad alta voce: luogo di interazioni e spazio del “tra”* | **Massimiliano Marianelli** (Università degli Studi di Perugia)
- 24 *Lettura ad alta voce: un impegno condiviso per l’educazione e la comunità* | **Giulia Guglielmini** (Fondazione per la Scuola Compagnia di San Paolo)

---

## Parte I

### Tra lettura, lettura ad alta voce dialogo e trasformazione

---

- 29 **I.1** / *La lettura come trasformazione* | **Olivia da Costa Fialho** (Utrecht University)
- 33 **I.2** / *La lettura dialogica* | **Lynne Murray** (University of Reading)
- 35 **I.3** / *Ignorante chi legge: il potere dei libri e la responsabilità della scelta* | **Simone Giusti** (Università degli Studi di Siena)
- 41 **I.4** / *Narrazioni e prospettive decoloniali* | **Rahma Nur** (Autrice, Insegnante di scuola primaria), **Alessio Surian** (Università degli Studi di Padova)
- 55 **I.5** / *Le storie come spazio di riconoscimento: dialoghi sottovoce* | **Maira San-nipoli** (Università degli Studi di Perugia), **Silvia Vecchini** (Autrice)

---

## Parte II

### La lettura e la lettura ad alta voce dentro e fuori dal sistema educativo

---

- 65 **II.1** / *Perché promuovere la lettura ad alta voce condivisa?* | **Giordana Szpunar** (Università degli Studi di Roma “La Sapienza”)
- 72 **II.2** / *Lettura ad alta voce condivisa e abilità di produzione verbale: una ricerca longitudinale* | **Federico Batini** (Università degli Studi di Perugia), **Diego Izzo** (Università degli Studi di Perugia), **Giulia Barbisoni** (Università degli Studi di Perugia)
- 93 **II.3** / *Le abitudini di lettura delle studentesse e degli studenti dell’Università di Perugia: prima indagine esplorativa* | **Federico Batini** (Università degli Studi di Perugia), **Rosario Salvato** (Università degli Studi di Perugia), **Paolo di Nicola** (Università degli Studi di Perugia)
- 106 **II.4** / *Incontri nel labirinto della complessità: lettura ad alta voce come pratica aziendale* | **Agnese Rosati** (Università degli Studi di Perugia), **Edoardo Renzi** (Università degli Studi di Perugia), **Karen Ponzo** (Universität Wien)
- 123 **II.5** / *Le abitudini di lettura dei dipendenti TIM: i risultati di un questionario* **Andrea Laudadio** (TIM S.P.A.), **Paolo di Nicola** (Università degli Studi di Perugia), **Federico Batini** (Università degli Studi di Perugia)
- 136 **II.6** / *La lettura ad alta voce condivisa come k6174 dell’equazione di un’equazione economica, politica e relazionale* | **Paolo Monico** (Liceo Scientifico Statale “Galeazzo Alessi” Perugia)

---

**Parte III**  
**Sessioni parallele: le ricerche dai PRIN**

---

**Sessione 1 (PRIN: *ALOUD! Read aloud to prevent early school leaving and promote equity of learning opportunities*): Gli effetti cognitivi, emotivi e relazionali della lettura ad alta voce nel contesto scolastico e i percorsi per favorirli**

- 158 **III.1** / *Gli effetti della Lettura ad Alta Voce condivisa sulle abilità cognitive di ragazzi e ragazze delle scuole secondarie di I grado valutati attraverso l'utilizzo della batteria CAS-2* | **Federico Batini** (Università degli Studi di Perugia), **Giulia Barbisoni** (Università degli Studi di Perugia), **Heidi Marazzita** (Università degli Studi di Perugia), **Benedetta D'Autilia** (Università degli Studi di Perugia)
- 172 **III.2** / *Lettura ad alta voce e comprensione del testo: un intervento per il successo scolastico nella Scuola Secondaria di Primo Grado*  
**Federico Batini** (Università degli Studi di Perugia), **Linda Petrucci** (Università degli Studi di Perugia), **Maurizio Pattoia** (Università degli Studi di Perugia), **Paolo di Nicola** (Università degli Studi di Perugia)
- 183 **III.3** / *Lettura ad alta voce e stereotipi di genere nella Scuola Secondaria di Primo Grado. Una comparazione tra i casi di "Lettrici e Lettori Forti" Parma e "Ad Alta Voce - Capo di Leuca"* | **Isabella Pinto** (Università degli Studi di Perugia), **Pamela Prosperi** (Università degli Studi di Perugia), **Cristiano Corsini** (Università degli Studi Roma Tre)
- 203 **III.4** / *Il ruolo delle pratiche di lettura ad alta voce nella riduzione degli stereotipi e dei pregiudizi* | **Cristiano Corsini** (Università degli Studi di Roma Tre), **Conny De Vincenzo** (Università degli Studi Roma Tre), **Filippo Sappo** (Università degli Studi Roma Tre)
- 213 **III.5** / *La lettura ad alta voce condivisa e gli effetti sulla teoria della mente* | **Elia Carlotti** (Università degli Studi di Perugia), **Roberto Orazi** (Università degli Studi di Perugia), **Paolo di Nicola** (Università degli Studi di Perugia), **Cristiano Corsini** (Università degli Studi Roma Tre)
- 223 **III.6** / *L'influenza della disposizione alla lettura sulle pratiche e sulle abitudini di lettura: un'analisi correlazionale* | **Federico Batini** (Università degli Studi

di Perugia), **Giulia Barbisoni** (Università degli Studi di Perugia), **Paolo di Nicola** (Università degli Studi di Perugia), **Giusi Castellana** (Università degli Studi Roma Tre)

**Sessione 2 (PRIN *Teaching Literature: a Field of Research*): La lettura ad alta voce e insegnamento letterario: la prospettiva della didattica della letteratura**

- 240 **III.7** / *Aesthetic experience in reading and the role of teachers: some observations in the light of Jacques Rancière's philosophy of literature and education* | **Carola Borys** (Università di Siena)
- 243 **III.8** / *Per una "zona di lettura ad alta voce", anche nel triennio della secondaria di secondo grado* | **Monica Bottai** (IIS Blaise Pascal di Reggio Emilia)
- 261 **III.9** / *Ridare voce a Morselli: un percorso didattico-letterario per le scuole secondarie di Varese* | **Letizia Ferri** (Università degli Studi dell'Insubria), **Elena Valentina Maiolini** (Università degli Studi dell'Insubria)
- 271 **III.10** / *Lettura ad alta voce condivisa degli albi illustrati in rima nella scuola primaria* | **Jeanette Hoffmann** (Libera Università di Bozen-Bolzano)
- 289 **III.11** / *L'ombra rapida del nibbio: effetti emotivi e cognitivi di due letture nei boschi abruzzesi* | **Salvatore Laneri** (Università degli Studi di Palermo)
- 309 **III.12** / *Ri-leggere la Divina Commedia in ambito scolastico tra riscritture e visuale* | **Amalia Marciano** (Università degli Studi Roma Tre)
- 317 **III.13** / *Louise Michelle Rosenblatt: una teoria della lettura per una nuova didattica della letteratura* | **Elisabetta Simoncioni** (IIS "Gandhi" di Merano, Bolzano)

**Sessione 3 (PRIN *Fostering text comprehension as a way to make learning and thinking visible*): Gli effetti linguistici e di comprensione della lettura ad alta voce e i percorsi per favorirli**

- 332 **III.14** / *Direzioni di studio dalla letteratura sulla comprensione del testo digitale* | **Chiara Bertolini** (Università di Modena e Reggio Emilia), **Agnese Vezzani** (Università di Modena e Reggio Emilia)

- 345 **III.15** / *“Innovazioni didattiche per la comprensione del testo: Approcci tradizionali e digitali nella scuola primaria* | **Linda Petrucci** (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia), **Enrico Giliberti** (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia)
- 353 **III.16** / *Comprensione del testo e creatività tra sperimentazione e gioco* | **Marco Bartolucci** (Università degli Studi di Parma), **Debora Catania** (Università degli Studi di Parma), **Andrea Pintus** (Università degli Studi di Parma)
- 365 **III.17** / *Apprendere a Comprendere e Comprendere per Apprendere: una proposta per la scuola primaria* | **Lucia Scipione** (Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia)
- 375 **III.18** / *Il Metodo AILS per lo sviluppo della competenza alfabetica funzionale nella scuola del primo ciclo: Valutazione degli effetti di un percorso di otto settimane* | **Maurizio Gentile** (Università di Roma LUMSA), **Ilaria Stragapede** (Università di Roma LUMSA), **Giulia Toti** (Università di Roma LUMSA), **Benedetta Gentile** (Università di Roma LUMSA), **Martina Mura** (Università di Roma LUMSA), **Valeria Caricaterra** (Università di Roma LUMSA), **Tania Cerni** (Università degli Studi di Ferrara)
- 395 **III.19** / *I Docenti nel Progetto INFERODANTIS-AILS: Il Diario di Bordo come Strumento di Analisi e Monitoraggi* | **Ilaria Stragapede** (Università di Roma LUMSA), **Giulia Toti** (Università di Roma LUMSA), **Maurizio Gentile** (Università di Roma LUMSA), **Benedetta Gentile** (Università di Roma LUMSA), **Martina Mura** (Università di Roma LUMSA), **Valeria Caricaterra** (Università di Roma LUMSA), **Tania Cerni** (Università degli Studi di Ferrara)
- 423 **III.20** / *Lettura ad alta voce interattiva e ripetuta: il modello R.I.R.A. a supporto della comprensione del testo nella scuola dell'infanzia* | **Lucia Scipione** (Università di Modena e Reggio Emilia), **Agnese Vezzani** (Università di Modena e Reggio Emilia)
- 433 **III.21** / *Leggere ad alta voce I combinamatrmoni di Adichie: un'esperienza di Reading Workshop* | **Alessio Trevisan** (Istituto Comprensivo Settimo I di Settimo Torinese, Torino)

---

**Parte IV**  
**Sessioni parallele: le altre ricerche**

---

**Sessione 4: La lettura e la lettura ad alta voce tra differenze e ostacoli**

- 453 **IV.1** / *Reading aloud to communicate: a project proposal from a highly migrant vocational school* | **Mina De Santis** (Università degli Studi di Perugia), **Lorella Lorenza Bianchi** (Università degli Studi di Perugia)
- 463 **IV.2** / *Leggere oltre gli stereotipi di genere. Spunti per un immaginario collettivo paritario fin dalla prima infanzia* | **Dalila Forni** (Università degli Studi Link)
- 480 **IV.3** / *Decostruire gli stereotipi di genere con la lettura ad alta voce condivisa. Uno studio di caso* | **Giulia Milanese** (Associazione A Voce Alta, Napoli)
- 498 **IV.4** / *The ethnography of reading aloud in an adult book club: how to overcome stereotypes* | **Paola Schellenbaum** (Ricercatrice indipendente, Forum del libro ETS)
- 517 **IV.5** / *Il potenziale della lettura ad alta voce dei fumetti nelle scuole ospedale: un'indagine valutativa sui benefici educativi ed emotivi dell'arte sequenziale* | **Cristiana D'Aprile** (Università degli Studi di Foggia)
- 537 **IV.6** / *Dalla cura all'inclusione: il potere della lettura ad alta voce condivisa nei contesti ospedalieri* | **Elisabetta Faraoni** (Università degli Studi Niccolò Cusano), **Federica Gualdaroni** (Università degli Studi Niccolò Cusano), **Francesco Maria Melchiori** (Università degli Studi Niccolò Cusano), **Milena Pomponi** (Università degli Studi Roma Tre)

**Sessione 5: La lettura e la lettura ad alta voce nel sistema educativo e di istruzione**

- 551 **IV.7** / *La lettura, la lettura ad alta voce e la bibliodiversità: un'indagine esplorativa sugli educatori in formazione iniziale* | **Giovanni Moretti** (Università degli Studi Roma Tre), **Arianna L. Morini** (Università degli Studi Roma Tre), **Bianca Briceag** (Università degli Studi Roma Tre)

- 565 IV.8 / *La lettura dialogata per lo sviluppo del pensiero riflessivo e critico di insegnanti e allievi* | **Maria-Chiara Michelini** (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo), **Sophia Crescentini** (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo)
- 582 IV.9 / *In-home Reading Aloud: An Analysis of Parental Perceptions* | **Maria Filomia** (Università degli Studi di Perugia)
- 591 IV.10 / *La lettura come passatempo: perché ai preadolescenti piace (o non piace) leggere nel tempo libero* | **Elena Moskvitina** (Ricercatrice indipendente), **Paolo Bonafede** (Università degli Studi di Trento)
- 603 IV.11 / *Lo sviluppo del proprio progetto di vita in adolescenza: pratiche di lettura, tra desiderio e ironia* | **Maria Rita Mancaniello** (Università degli Studi di Siena), **Chiara Carletti** (Università degli Studi di Siena)
- 612 IV.12 / *Voices in Motion: the Impact of Reading Aloud Practices on Psychomotor Development in Kindergarten* | **Marco Bartolucci** (Università di Parma), **Serena Mambriani** (Università di Parma)
- 621 IV.13 / *Analisi delle pratiche di lettura in alcuni nidi italiani: stili di lettura e consapevolezza professionale* | **Andrea Lupi** (Università di Urbino), **Mirko Susta** (Università di Urbino)
- 624 IV.14 / *Training Ascoltolandia: presentazione del percorso di comprensione d'ascolto e arricchimento lessicale all'ultimo anno della scuola dell'infanzia e i dati di efficacia* | **Davide Fazzolari** (Università degli studi "Magna Graecia" di Catanzaro, Centro TICE, Piacenza, Centro Potenza-Mente, Reggio Calabria), **Francesca Cavallini** (Centro TICE, Piacenza), **Claudia Zamperlin** (Università degli studi di Padova), **Barbara Carretti** (Università degli studi di Padova)
- 634 IV.15 / *La lettura condivisa degli albi illustrati per educare all'Ocean Literacy: una sperimentazione didattica nella scuola primaria* | **Roberta Di Marco** (Università Telematica "Leonardo da Vinci")
- 644 IV.16 / *Educare alla lettura nello 0-6: quale formazione per gli educatori e per gli insegnanti?* | **Rossella Caso** (Università di Foggia)

---

**Parte V**  
**Sessioni parallele: strumenti ed esperienze**

---

**Sessione 6: Le esperienze di lettura e lettura ad alta voce**

- 661 **V.1** / *La lettura che cambia. tre modi di leggere con gli adulti che imparano l'italiano* | **Francesco Vettori** (Istituto Nazionale di Documentazione per l'Innovazione e la Ricerca Educativa, I.N.D.I.R.E.)
- 667 **V.2** / *Pre-texts in Prison: The Harvard Protocol to Support Empowerment and Mental Well-being in Marginalized Settings* | **Sara Uboldi** (Università di Modena e Reggio Emilia), **Doris Sommer** (Harvard University), **Pierluigi Sacco** (Università di Chieti e Pescara)
- 673 **V.3** / *La funzione socializzante e soggettivante della lettura a voce alta condivisa. L'eredità di Franco Basaglia e il pensiero psicoanalitico* | **Rosaria Maria Capillo** (Società Psicoanalitica Italiana, Centro di Psicoanalisi di Palermo, Presidente "Il fiore del deserto ODV")
- 671 **V.4** / *L'importanza degli IN-book per la lettura e la sensibilizzazione culturale: presentazione del progetto "Il tesoro della Mefite"* | **Michele Domenico Todino** (Università di Salerno), **Alessio Di Paolo** (Università di Salerno), **Lucia Campitiello** (Università di Salerno), **Stefano Di Tore** (Università di Salerno), **Flavio Castaldo** (Museo Archeologico di Carife e della Baronìa, Liceo P. Colletta, Avellino)
- 692 **V.5** / *Lettura ad alta voce e reading workshop contro gli stereotipi di genere: un'esperienza didattica nella scuola secondaria di I grado* | **Lucia Rossi** (I.C. "Giuseppe Impastato", Roma), **Emanuela Cascia** (I.C. "Giuseppe Impastato", Roma)
- 701 **V.6** / *Creare nuove rappresentazioni sociali della rabbia attraverso la lettura. Uno studio di caso qualitativo* | **Rosa Tiziana Bruno** (Università Complutense di Madrid)
- 711 **V.7** / *La lettura ad alta voce come strumento di inclusione in contesti educativi non formali* | **Delia Maria D'Onofrio** (Università degli Studi di Roma Tor Vergata)

## Sessione 7: Strumenti narrativi

- 717 **V.8** / *La lettura ad alta voce condivisa in classe: la costruzione del sito [leggimiascuola.com](http://leggimiascuola.com)* | **Chiara Cardaioli** (Biblioteca comunale “Ottiero Ottieri”), **Carla Colomo** (Scuola Secondaria di Primo Grado “San Pietro”), **Cinzia D’Alelio** (Istituto Comprensivo “Zippilli - Noè Lucidi”), **Francesca Onesti** (Libera professionista), **Emanuela Rigotto** (Dirigente scolastica in quiescenza)
- 725 **V.9** / *“Vedi alla Voce”, un podcast di strumenti e strategie di lettura ad alta voce per insegnanti* | **Francesca Danese** (Scuola Secondaria di Primo Grado “Leonardo da Vinci”, Brindisi), **Caterina Inesi** (Liceo artistico Via di Ripetta), **Ines Lonigro** (Università degli Studi di Roma “La Sapienza”), **Valeria Lucarelli** (Scuola Primaria Secondo Circolo Marsciano), **Giulia Milanese** (Associazione A Voce Alta, Napoli)
- 728 **V.10** / *Sfoggia l’idea* | **Paolo Monico** (Liceo Scientifico Statale “Galeazzo Alessi” Perugia)
- 736 **V.11** / *ALTAVOX® 60 min.* | **Margherita Abbate** (Ricercatrice Indipendente), **Antonella Gioitta** (IIS Caminiti Trimarchi)
- 751 **V.12** / *“Tellus”: gioco da tavolo Cooperativo, Orientativo ed Ecologico* | **Delia Maria D’Onofrio** (Università degli Studi di Roma Tor Vergata), **Daniela Guercio** (Scuola primaria I.C. san Pietro in Casale), **Martina Guerra** (Scuola primaria presso I.C. Perugia 15), **Samanta Picciaiola** (Scuola primaria I.C. San Pietro in Casale), **Ilaria Ranaudo** (Cooperativa O.R.So)
- 754 **V.13** / *“Finding Room”: un ausilio per l’orientamento narrativo* | **Chiara Orbisaglia** (Fondazione per la Scuola Compagnia di San Paolo), **Federica Ferrero** (Docente di scuola pubblica), **Fiorenza Rafanelli** (Docente di scuola pubblica), **Matteo Severini** (Docente di scuola pubblica)
- 763 Referaggio
- 765 Biografie



- Dymock, S. (2005). Teaching expository text structure awareness. *The Reading Teacher*, 59(2), 177-181.
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39-50.
- Gentile, M. (2024). Teacher Education policies in Italy: In search of professional learning indicators, In K. Jones, G. Ostinelli, A. Crescentini (Eds.), *Innovation in Teacher Professional Learning in Europe: Research, Policy and Practice* (184-198). London: Routledge.
- Gentile, M. (2019). *Valutare per apprendere*. Milano: UTET
- Gentile M (2012). Innovazione educativa e crescita professionale dei docenti. *Formazione & Insegnamento*, 10, 133-148.
- Gentile, M., & Chiappelli, T. (2016). *Intercultura e inclusione*. Milano: Franco Angeli.
- Gentile, M., Pisanu, F., Perinelli, E., & Cerni, T. (2023). Promuovere a scuola le competenze non-cognitive: risorse per la ricerca, la formazione e la consulenza. *RicercaAzione*, 15(1), 49-69.
- Graham, S., & Hebert, M. A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading. A Carnegie Corporation Time to Act Report*. Washington: Alliance for Excellent Education.
- Golinelli E., & Minuto, S. (2021). *Lettori e scrittori crescono*. Milano: Pearson Academy.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: a meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Cooperative Learning in 21st Century. *Annals of Psychology*, 30(3), 841-851.
- Kim, Y.-S. G., Wolters, A., & Lee, J. won. (2024). Reading and Writing Relations Are Not Uniform: They Differ by the Linguistic Grain Size, Developmental Phase, and Measurement. *Review of Educational Research*, 94(3), 311-342.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction–integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.). *Theoretical models and processes of reading* (6th ed., pp. 807–839). Newark: International Reading Association.
- Langer, J.A., & Applebee, A.N. (1987). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning* (2nd ed.). National Council of Teachers of English.
- López, J. C., & López, J. L. (2022). Reading comprehension through the use of graphic organizers. *Espiraes Revista Multidisciplinaria de investigación*, 6(41).
- Marzano, R. J., Norford, J.S., Paynter, D.E., Pickering, D. J. & Gaddy, B.B. (2001). *A handbook for classroom instruction that works*. Alexandria: ASCD.
- Meyer, B. J., & Ray, M. N. (2017). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International electronic journal of elementary education*, 4(1), 127-152.
- Mortari, L. (2009). *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.

### III.20

## Lettura ad alta voce interattiva e ripetuta: il modello R.I.R.A. a supporto della comprensione del testo nella scuola dell'infanzia

Lucia Scipione, Agnese Vezzani

*Università di Modena e Reggio Emilia, lucia.scipione@unimore.it, agnese.vezzani@unimore.it*

#### Abstract

Repeated-interactive Read Aloud, or the RiRA model (McGee, Schickedanz, 2007) is a structured read aloud technique aimed at developing emergent literacy in children aged 3-6 years to support text comprehension, vocabulary development, and reasoning. The model assumes that some of the most effective methods for supporting text comprehension while reading aloud are those in which teachers model good reader behavior while reading and prompt children to ask and answer questions and make predictions. RIRA, applicable in the exclusive context of the small group, provides a timely protocol for conducting repeated reading activities on the same text with specific actions in each session aimed at supporting the process of vocabulary acquisition and consolidation and the exercise of inferential skills. To achieve these two goals, the application of the model requires teachers to carefully select texts and work on them in advance. A research group at the University of Modena and Reggio Emilia has translated, reworked and experimented with students in the undergraduate program in Primary Education the model (RIRA) (Mc Gee & Schickedanz, 2007), practiced in several U.S. school settings. The proposal took the form of a try-out carried out as an internship project, involving ten fifth-year students and their host tutors. The students participated in a training with university researchers on different models of functional instructional design strategies to support reading and text comprehension. This training led to a greater awareness with respect to the stimuli that the teacher can offer to support different aspects of text comprehension.

**Keywords:** Reading aloud; text comprehension; questioning; inferences; vocabulary

#### 1. Introduzione

La lettura condivisa con l'adulto è un'esperienza essenziale alla scuola dell'infanzia e in tutto il percorso formativo, perché sostiene lo sviluppo linguistico,

cognitivo e sociale dei bambini. Studi ampiamente consolidati sottolineano come l'incontro con i libri in generale e i testi narrativi in particolare, mediato dalla lettura espressiva dell'adulto, rappresenti un'opportunità educativa da progettare e considerare con sistematicità all'interno del curriculum scolastico fin dai primi anni di vita (Cardarello & Bertolini, 2020; Cardarello & Contini, 2012; Del Carlo, 2012), perché è in grado di sostenere le life skills e la motivazione a leggere (Batini, 2018). La lettura congiunta assume un ruolo fondamentale nelle prime competenze di literacy, facilitando l'arricchimento del lessico, lo sviluppo del pensiero narrativo e il potenziamento delle abilità sociali, in un contesto sollecitante rispetto alle comunicazioni con adulti e pari.

Per i futuri insegnanti, tuttavia, imparare a progettare attività adeguate a supporto non solo del piacere della fruizione della lettura espressiva dell'adulto, ma anche finalizzate alla comprensione significativa del testo da parte dei bambini, è un'attività tutt'altro che semplice, e si configura come elemento determinante per la professionalità docente. Senza un'adeguata progettazione, si corre il rischio di lasciare che la comunicazione spontanea si traduca in stimoli di basso livello cognitivo o poco coinvolgenti (Dickinson & Smith, 1984; Bertolini & Cardarello, 2012; Vezzani, 2019).

## 2. La lettura condivisa alla scuola dell'infanzia

La lettura condivisa tra insegnanti e alunni promuove prima di tutto una serie di benefici emotivi e sociali. Essendo un'attività svolta solitamente in un contesto intimo e rassicurante, quotidiano come quello familiare o scolastico, essa favorisce la creazione di legami affettivi tra l'adulto e il bambino, determinante per la motivazione a ripetere l'esperienza e a provare piacere durante l'ascolto e la partecipazione. L'adulto, infatti, con il suo tono di voce, le sue espressioni facciali e il linguaggio del corpo, trasmette emozioni e stimola l'empatia nel bambino, che è sostenuto prima di tutto dal fatto di vivere un momento di attenzione congiunta (Cardarello, 2004). Questo permette al piccolo di esplorare non solo il mondo delle parole, ma anche quello delle emozioni, aiutandolo a comprendere e interpretare meglio le proprie sensazioni e quelle degli altri.

La letteratura scientifica sottolinea, tuttavia, che la lettura condivisa durante la scuola dell'infanzia è un'attività che può assumere, nella comunicazione dell'insegnante, caratteristiche molto diverse a seconda degli approcci e degli stimoli che l'insegnante sceglie di utilizzare, consapevolmente o ingenuamente. È molto importante che l'insegnante progetti il momento didattico in modo da garantire non solo il piacere della lettura, ma anche la migliore sollecitazione cognitiva, che può sostenere la comprensione del testo anche prima che il bambino impari a leggere (Bertolini, 2012). Il bambino che frequenta contesti sco-

lastici, infatti, può seguire approcci al testo tesi a narrare ciò che il testo esplicita, senza aggiungere commenti o chiedere approfondimenti, oppure può evocare le esperienze pregresse, o aiutare i bambini a chiedersi il perché delle azioni presenti nel libro, o sostenerli nell'esplorazione profonda delle immagini, in altre parole a costruire il significato. Le prime esperienze di lettura, inoltre, fatte in un contesto di interazione con l'adulto che utilizza un linguaggio ricco e articolato, contribuiscono non solo all'arricchimento lessicale, ma anche all'acquisizione di strutture grammaticali e sintattiche più complesse. Ciò che rende efficace la lettura condivisa non è, quindi, solo il testo in sé, ma anche il dialogo che si crea attorno alla narrazione (Zevenbergen & Whitehurst, 2003). Le ricerche dimostrano come il coinvolgimento attivo del bambino, stimolato a fare domande o a intervenire nella storia, aiuti la sua comprensione e lo sviluppo delle capacità cognitive e linguistiche. Ma come può avvenire questo coinvolgimento, e come l'insegnante lo può progettare?

### *2.1 Stili di lettura dell'adulto*

Uno dei contributi più significativi alla comprensione degli stili di lettura dell'adulto è stato fornito dagli studi di Susanna Del Carlo, soprattutto nel suo volume «Bella Becca». In questo lavoro, Del Carlo si concentra sui cosiddetti «stili di lettura» che gli adulti adottano durante la condivisione di un libro con i bambini della scuola dell'infanzia. In particolare, individua come le modalità con cui l'adulto si avvicina al testo influiscano sulla capacità del bambino di interagire con il materiale narrativo e di comprendere il messaggio veicolato dalla storia, costruendo un significato coerente. Uno degli aspetti fondamentali riguarda il grado di coinvolgimento attivo dell'adulto nella comunicazione nei diversi momenti della lettura. Un approccio puramente descrittivo e monotono rischia di ridurre l'interesse del bambino e di limitare il suo coinvolgimento cognitivo ed emotivo. Al contrario, uno stile di lettura espressivo, che includa intonazioni variegata, una certa espressività del viso e opportune domande rivolte al bambino, risulta molto più efficace nel catturare l'attenzione e stimolare la partecipazione attiva. Questo tipo di approccio è stato studiato anche da Dickinson e Smith, i quali hanno analizzato l'importanza di uno stile dialogato e interattivo nella lettura congiunta. I due studiosi hanno dimostrato che quando l'adulto pone delle domande al bambino durante la lettura, coinvolgendolo attivamente nella storia, si ottengono benefici significativi in termini di sviluppo linguistico e cognitivo (Dickinson & Smith, 1994; Dickinson et al, 2003).

## *2.2 Modelli dialogati e modelli narrativi nella lettura congiunta*

Il lavoro di Dickinson e Smith ha evidenziato che esistono diversi stili di lettura adottati dagli adulti, sia a casa che a scuola, che si differenziano principalmente per il livello di interazione con il bambino. Alcuni adulti adottano uno stile narrativo, focalizzato sulla lettura del testo con poco spazio per l'interazione, mentre altri preferiscono uno stile più dialogato, in cui la lettura si alterna con momenti di discussione e domande rivolte al bambino. Questi ultimi stili si rivelano particolarmente efficaci per la generazione di inferenze (Del Carlo, 2012), perché stimolano nel bambino la riflessione, la comprensione e la capacità di anticipare gli eventi della storia.

La distinzione tra modelli dialogati e modelli più narrativi è un aspetto centrale della letteratura sulla lettura congiunta. I modelli narrativi sono caratterizzati da una lettura fluida e continua della storia, con domande di anticipazione iniziale o di attivazione di esperienze pregresse. Altre domande sono poste alla fine della storia e sono volte principalmente a ricostruire correttamente la sequenza degli eventi. Questo modello può essere utile per apprezzare il testo in sé e a familiarizzare con la struttura delle storie. Tuttavia, esso presenta il rischio di una minore partecipazione attiva da parte del bambino, il quale potrebbe assumere un ruolo passivo di ascoltatore.

Al contrario, il modello dialogato si distingue per l'attenzione posta all'interazione tra adulto e bambino durante la lettura. In questo modello, l'adulto interrompe frequentemente la narrazione per fare domande, commentare o chiedere al bambino di esprimere le proprie opinioni e previsioni sugli eventi della storia. Questo tipo di lettura interattiva favorisce un coinvolgimento maggiore del bambino, che viene stimolato a riflettere e a partecipare attivamente alla costruzione del significato della storia, prima di tutto con il pensiero ad alta voce dell'insegnante, che modella, per esempio, il ragionamento di connessione possibile tra i vari elementi del testo. Studi come quelli di Dickinson e Smith hanno dimostrato che i bambini che partecipano a letture dialogate sviluppano una maggiore comprensione del testo e una migliore capacità di rievocare le informazioni, rispetto a quelli che partecipano a letture narrative.

I due modelli, seppur distinti, non sono necessariamente in contrasto. Gli educatori più efficaci spesso combinano elementi di entrambi, adattando il proprio stile di lettura alle esigenze del bambino e al tipo di testo proposto. In generale, i modelli dialogati risultano particolarmente efficaci con i bambini più piccoli o che provengono da situazioni di svantaggio culturale, poiché questi ultimi necessitano di essere guidati nel processo di comprensione e di sviluppo del linguaggio. Tra gli stimoli offerti dall'adulto all'interno degli stili dialogati, però, non tutte le domande sono uguali. Spesso l'adulto può attrarre l'attenzione dei bambini con domande testuali, di basso valore cognitivo, tesi princi-

palmente a ripetere elementi del testo o a nominare situazioni e oggetti. Lo scopo di questo tipo di interazioni non è la riflessione profonda, ma la certezza di sollecitare l'attenzione di tutti, specialmente in situazione di grande gruppo. Possono, invece, essere formulate domande che cercano di evocare, predire o intuire quello che nel testo non è presente, per andare oltre il testo e immedesimarsi profondamente nella situazione vissuta dai personaggi (Del Carlo, 2012).

### 3. Il modello RiRA

Repeated-interactive Read Aloud, o modello RiRA (McGee & Schickedanz, 2007) è una tecnica finalizzata allo sviluppo dell'*emergent literacy* in bambini di 3-6 anni attraverso letture ad alta voce strutturate. La tecnica della lettura interattiva ripetuta ad alta voce è un approccio «research-based» per sostenere la comprensione, lo sviluppo del vocabolario e per stimolare il pensiero analitico dei bambini nell'età della scuola dell'infanzia e nella prime classi della scuola primaria (ibid). In accordo con McGee e Schickedanz (2007), e con la letteratura precedentemente condivisa, il modello si basa sull'assunto che alcuni tra i metodi più efficaci per sostenere la comprensione dei testi durante la lettura ad alta voce sono quelli in cui gli insegnanti modellano il comportamento del buon lettore durante la lettura e sollecitano i bambini a porre e rispondere a domande e fare previsioni.

Questa metodologia, applicabile nel contesto esclusivo del piccolo gruppo, prevede un protocollo puntuale per la conduzione di attività di lettura ripetute su un medesimo testo. Il medesimo testo, nello specifico un albo illustrato, viene utilizzato in tre distinti momenti che prevedono una medesima scansione delle attività, ovvero l'introduzione al libro, la lettura interattiva e un momento di discussione finale, con azioni specifiche e differenti in ciascuna sessione mirate a sostenere il processo di acquisizione del vocabolario e la capacità inferenziale. Per raggiungere questi due obiettivi l'applicazione del modello richiede ai docenti una accurata selezione dei testi e un lavoro preventivo su di essi. I testi dovranno appartenere alla categoria dei "Sophisticated Picturebook" ovvero testi che si prestano a diversi livelli di interpretazione, con un vocabolario ricco, con connessioni di causa-effetto non esplicitate che sollecitano quindi il lettore a dedurre stati d'animo, motivazioni, sentimenti o pensieri dei personaggi a partire da azioni o espressioni, o viceversa.

Ogni intervento è suddiviso, a sua volta, in tre fasi che prevedono l'introduzione al libro, la lettura interattiva e un momento di discussione finale. Differenti sono le azioni previste da parte dell'insegnante in ciascuna sessione (McGee & Schickedanz, 2007). I criteri generali del modello sono la ripetitività

della lettura in un arco di tempo definito, l'inserimento graduale di definizioni a supporto del vocabolario durante i momenti di lettura, l'utilizzo della lettura ad alta voce di tipo interattivo per focalizzarsi su alcuni dettagli nelle illustrazioni, porre domande su alcuni vocaboli, chiedere ai bambini di ampliare le proprie spiegazioni e dare chiarimenti, mostrare come rispondere a ciascuna di queste domande.

Il docente, prima dell'intervento in classe, progetta puntualmente l'intervento:

- Per il vocabolario: individua parole e modi di dire “difficili”, trova una spiegazione abbastanza esaustiva e prevede possibili azioni a supporto della comprensione dei termini;
- Per le inferenze: identifica le inferenze necessarie e prova, con l'utilizzo del pensiero ad alta voce, a verbalizzare il ragionamento che potrebbe portare a formulare ipotesi su pensieri, azioni ed emozioni dei personaggi.

Nell'intervento in classe, durante la lettura, l'insegnante:

- inserisce gradualmente le brevi definizioni di parole e frasi, indica le immagini e utilizza tono e ritmo di voce per enfatizzare, mima o drammatizza il significato in questione chiedendo anche ai bambini di farlo;
- pone domande per riflettere e per discutere e utilizza il modeling come pensiero ad alta voce per guidare progressivamente i bambini a fornire spiegazioni elaborate, mostrando come fare previsioni e come rilevare informazioni implicite nel testo, anche facendo ricorso alle immagini.

Al termine della lettura ai bambini è richiesto di rispondere alle domande di “perché” e alle domande di approfondimento suggerite dal docente, di ricordare e raccontare la storia, inizialmente una parte e poi gradualmente per intero, incoraggiati ripetutamente all'utilizzo dei vocaboli sui quali si è lavorato.

Il primo intervento di lettura ad alta voce prevede l'introduzione al libro, il supporto esplicito al vocabolario, commenti e domande analitiche durante la lettura, e una domanda sul “perché” dopo la lettura. Nell'introdurre il libro l'insegnante presenta il protagonista e illustra il problema centrale della storia con il supporto delle illustrazioni in copertina. Durante la lettura, per lavorare sul vocabolario e per supportare la comprensione dei termini, l'insegnante si interrompe su termini “difficili” e sfrutta il ricorso alle immagini presenti nel testo, oppure mima azioni o condivide sinonimi o definizioni brevi e alternative del termine. Per quanto riguarda le inferenze, ne identifica due o tre nella prima lettura e verbalizza il ragionamento che guida la formulazione di ipotesi per

comprendere gli impliciti individuati. Sempre durante la lettura fa previsioni su possibili eventi futuri nella storia e pone alcune domande ai bambini su commenti da poco espressi, restando sui significati del testo. Al termine della lettura l'insegnante pone domande di "perché" e mostra al tempo stesso come rispondere per dare spiegazioni anche con il ricorso alle immagini.

La seconda lettura del testo è anticipata da un richiamo dell'insegnante ai personaggi del testo e ad alcune loro caratteristiche, azioni particolari ed emozioni esplorate qualche giorno prima in occasione della prima attività, anche ponendo alcune domande non solo sui personaggi ma anche sul problema centrale che caratterizza la storia. Durante la seconda lettura interattiva l'insegnante prosegue sempre il lavoro sul lessico (con la possibilità di fare ricorso a ulteriori definizioni verbali), e pone domande di approfondimento sempre più analitiche e, per sollecitare il ragionamento, domande di tipo inferenziale. Durante l'interazione il docente si focalizza su diversi personaggi della storia, non solamente il protagonista, condividendo commenti su possibili pensieri e stati d'animo. Al termine della lettura vengono riproposte domande di "perché", di sollecitazione a fare ipotesi, e anche domande di verifica rispetto a inferenze elaborate durante la lettura.

L'ultimo intervento, il terzo, si focalizza sulla ricostruzione guidata della storia. L'insegnante invita i bambini a ricordare e verbalizzare il titolo del libro e il problema e le soluzioni che caratterizzano la storia letta giorni prima. La lettura del testo è selettiva e l'insegnante ricorre ad una selezione di immagini, proprio per guidare la ricostruzione della storia, e ad alcune domande per chiedere di anticipare cosa succederà nel passaggio successivo. Il docente ascolta attentamente i commenti dei bambini e li riprende per poter aggiungere osservazioni o per chiedere ulteriori chiarimenti. I vocaboli esplorati negli incontri precedenti sono di nuovo oggetto di attenzione da parte del docente che porta esempi sull'uso dei termini in contesti differenti rispetto a quelli della storia e chiede anche ai bambini di farne. Le domande di perché e ipotesi su possibili sviluppi alternativi della storia guidano la discussione post lettura dell'ultimo intervento.

#### 4. I progetti di tirocinio con il modello RiRA

Il modello RIRA è stato proposto a studenti del quinto anno del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria, nel corso di un cosiddetto "progetto di tirocinio". I progetti di tirocinio sono particolari approfondimenti che vogliono sostenere la formazione degli studenti e le progettazioni didattiche in particolari ambiti e sono caratterizzati da una formazione iniziale, parte del tirocinio indiretto, offerta da ricercatori o professori universitari: per questo motivo rap-

presentano un esempio significativo di collaborazione tra istituzioni scolastiche e accademiche e sono di solito molto apprezzati proprio per il sostegno non solo ai tirocinanti, ma anche alla formazione dei docenti in servizio. Il progetto RIRA è stato rivolto ai tirocinanti inseriti nelle scuole dell'infanzia e finalizzato allo sviluppo delle competenze di comprensione del testo, all'arricchimento lessicale e alla stimolazione del piacere della lettura. Tale iniziativa ha previsto l'inserimento dei tirocinanti nelle sezioni dai 3 ai 5 anni, con l'obiettivo di sperimentare modelli di intervento ricorsivi, gradualmente e progettati con una procedura riconoscibile e riproducibile, finalizzati al potenziamento della comprensione del testo nei bambini.

Nella formazione iniziale del progetto, della durata di 6 ore, sono state presentate due strategie multiple: il Reciprocal Teaching (RT) e il Repeated Interactive Reading Aloud (RIRA). Questi approcci, diffusi in particolare nei paesi anglofoni, sono entrambi noti per la loro efficacia nel sostenere il coinvolgimento dei lettori nelle diverse età. In una fase preliminare del progetto, i tirocinanti hanno partecipato a una formazione teorico-pratica, tenuta da ricercatori universitari esperti nel campo della comprensione del testo, che ha fornito loro le competenze necessarie per la progettazione di unità di apprendimento. Il Reciprocal Teaching è stato poi approfondito e seguito dai tirocinanti che sono stati accolti nelle scuole primarie, mentre il modello RIRA, che privilegia la lettura ad alta voce, ripetuta, con un'interazione continua tra docente e bambini, è stato offerto agli studenti inseriti nelle scuole dell'infanzia. In particolare, il modello RIRA è stato adottato dai tirocinanti come base per la progettazione di percorsi didattici presenti in Unità di Apprendimento (UdA) che prevedevano un minimo di 20 ore di attività in sezione.

La fase di progettazione delle UdA ha richiesto un attento monitoraggio da parte dei tutor universitari, i quali hanno fornito supporto e feedback continuo ai tirocinanti. Questo monitoraggio ha avuto l'obiettivo di assicurare che i modelli teorici appresi durante la fase formativa fossero correttamente applicati nel contesto didattico e che i percorsi proposti fossero coerenti con gli obiettivi di apprendimento prefissati in accordo con il tutor accogliente. I referenti scientifici del progetto hanno offerto una scheda di progettazione, adattata e tradotta dal modello statunitense, che è risultata fondamentale non solo per garantire una progettazione attenta delle proposte didattiche dei tirocinanti, ma anche per favorire una riflessione critica e consapevole sulle metodologie utilizzate, in un'ottica di miglioramento continuo del processo educativo.

Al termine del progetto, è stato organizzato un incontro di formazione congiunta finale, durante il quale tutti i tirocinanti hanno avuto l'opportunità di discutere con i pari e i referenti scientifici il lavoro svolto, presentato sotto forma di poster. Questo momento di riflessione collettiva ha permesso non solo di condividere esperienze e risultati, ma anche di individuare eventuali cri-

ticità e proporre soluzioni migliorative per il futuro. Durante l'incontro, è emerso una generale soddisfazione da parte di tutti i partecipanti, i quali hanno evidenziato come la formazione ricevuta abbia fornito loro consapevolezza di una struttura solida e chiara del modello, utile per la progettazione di percorsi didattici complessi, rendendoli capaci di gestire con sicurezza le diverse fasi dell'attività educativa. La scheda fornita dai formatori accademici, contenente indicazioni precise su come organizzare le Uda, si è rivelata uno strumento estremamente utile per orientare i tirocinanti nella pianificazione della propria comunicazione, delle proposte di questioning e del pensiero ad alta voce con i bambini. Ai tirocinanti è stata anche data la possibilità di somministrare il test TOR in entrata e in uscita.

## 5. Risultati e conclusioni

In conclusione, l'esperienza di tirocinio svolta nelle scuole dell'infanzia ha rappresentato un'importante opportunità formativa per gli studenti coinvolti, permettendo loro di mettere in pratica i modelli teorici appresi e di confrontarsi con la realtà educativa in modo concreto e operativo. La combinazione tra formazione accademica, monitoraggio continuo e riflessione critica ha contribuito a garantire un elevato livello di qualità nei percorsi educativi progettati e ha offerto ai tirocinanti strumenti efficaci per sviluppare competenze professionali fondamentali nel contesto dell'insegnamento della comprensione del testo.

Per il futuro, ci si propone di controllare maggiormente l'esperienza per poterne verificare l'efficacia, con un numero maggiore di interventi e con una più accurata rilevazione delle abilità oggetto d'indagine. In vista di una possibile sperimentazione si prevede di dedicare uno spazio maggiore all'analisi dei testi e alla selezione dei «Sophisticated Picturebook», con la possibilità di creare un database di testi adatti per imparare a comprendere e a ragionare sui testi con il RIRA.

Per quanto riguarda l'aspetto di formazione, l'applicabilità del modello sembra promettente al fine di sostenere la capacità progettuale e riflessiva dei futuri docenti.

## Bibliografia

- Bertolini, C., & Cardarello, R. (2012). Leggere insieme per comprendere un testo: descrivere e valutare i processi comunicativi. *Italian Journal of Educational Research*, (8), 13-24.
- Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*. Bergamo: Ed. Junior

- Del Carlo, S. (2012) «*Bella becca*». *Libri per l'infanzia e modi di leggere degli adulti*. Bergamo: Ed. Junior
- Dickinson, D. K., & Smith, M. W. (1994). Long-term effects of preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading research quarterly*, 105-122.
- Dickinson, D. K., De Temple, J. M., Hirschler, J. A., & Smith, M. W. (1992). Book reading with preschoolers: Coconstruction of text at home and at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 7(3), 323-346.
- Dickinson, D. K., McCabe, A., & Anastasopoulos, L. (2003). A framework for examining book reading in early childhood classrooms. On reading books to children: Parents and teachers, 95-113.
- Levorato, M. C., & Roch, M. (2007). TOR: test di comprensione del testo orale, 3-8 anni. Firenze: Giunti.
- McGee, L. M., & Schickedanz, J. A. (2007). Repeated interactive read alouds in preschool and kindergarten. *The reading teacher*, 60(8), 742-751.
- Zevenbergen, A. A., & Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. On reading books to children: *Parents and teachers*, 177, 200.