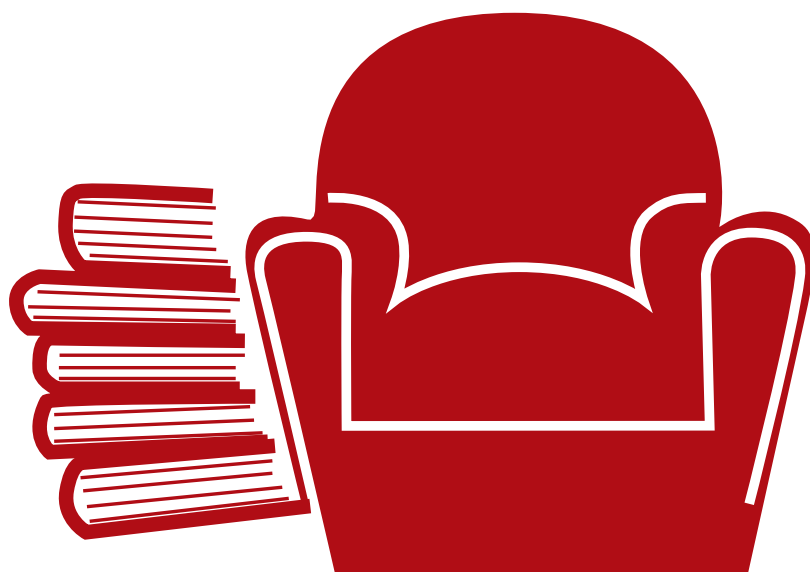


Periodico di cultura editoriale e promozione della lettura

MINISTERO PER I BENI
E LE ATTIVITÀ CULTURALI
DIREZIONE GENERALE
PER LE BIBLIOTECHE
GLI ISTITUTI CULTURALI

LIBRI E RIVISTE D'ITALIA



1-4/2018
Anno XIV n.s., gennaio-dicembre

A cura del Centro per il libro e la lettura

LIBRI E RIVISTE D'ITALIA

Anno XIV n.s., gennaio-dicembre

1-4/2018

Periodico di cultura editoriale e promozione della lettura

MINISTERO PER I BENI
E LE ATTIVITÀ CULTURALI
CENTRO PER IL LIBRO
E LA LETTURA

LIBRI E RIVISTE D'ITALIA



1-4/2018
Anno XIV n.s., gennaio-dicembre



LIBRI E RIVISTE D'ITALIA

Periodico di cultura
editoriale e promozione
della lettura
ISSN 0024-2683

1-4/2018

Anno XIV n.s., gennaio-dicembre

DIRETTORE RESPONSABILE
Paola Passarelli

VICEDIRETTORE
Flavia Cristiano

REDATTORE CAPO
Nicola Genga

COMITATO DI REDAZIONE
Carlo Albarello
Rita Carrarini
Fiorella De Simone
Assunta Di Febo
Tiziana Mascia
Francesca Vannucchi

REDAZIONE
Laura Elia
Mirna Molli (Segreteria)

Redazione
Via Pasquale Stanislao Mancini, 20
00196 Roma
Sito internet:
www.cepell.it
E-mail:
nicola.genga@beniculturali.it

Progetto grafico e impaginazione
Gianluca Soddu

Iscritto al n. 481/90
del Registro della Stampa
presso il Tribunale di Roma



MINISTERO
PER I BENI E
LE ATTIVITÀ
CULTURALI



POLIGRAFICO
E ZECCA
DELLO STATO
ITALIANO



EDITORIALE

Diventare lettori

di Flavia Cristiano

5



FOCUS

EUROPEAN LITERACY

Quadro europeo delle buone pratiche

*di Christine Garbe, David Mallovs, Renate Valtin,
Tiziana Mascia*

9

Dichiarazione Europea del diritto alla lettura
e alla scrittura

*di Renate Valtin, Viv Bird, Greg Brooks
a cura di Tiziana Mascia*

39



ESPERIENZE

La Biblioteca di Alessandro Cieri a Casalbertone

di Costanza Buttinelli

51

Nascita e sviluppo
dell'espressione/produzione teatrale a Cipro

di Claudia Camicia

59

Aiutami a guardare!

I libri senza parole o i custodi dell'immaginario

di Pamela Nicosia

67



Diventare lettori

Flavia Cristiano

DIRETTORE DEL CENTRO
PER IL LIBRO E LA LETTURA

In questo numero ospitiamo contributi di contenuto e taglio variegato, che tuttavia hanno un filo conduttore e un comune denominatore individuabili con una certa facilità.

Tecnicamente non si tratta di un numero monografico, per quello che si intende di solito con questa locuzione, ma tutti gli articoli condividono un aspetto caratterizzante: ci dicono qualcosa del percorso che porta ognuno di noi ad acquisire la consapevolezza e la competenza del lettore.

Essere un lettore non è, infatti, un destino ineluttabile.

L'osservazione quotidiana ce lo suggerisce prim'ancora dei dati che testimoniano, per il caso italiano, percentuali di lettura di libri e giornali davvero allarmanti, inferiori alla soglia sotto la quale una democrazia contemporanea non dovrebbe scendere. La questione è insieme antropologica e sociologica.

Essere persone non equivale a essere lettori, neanche l'alfabetizzazione primaria è sufficiente a garantire questa corrispondenza.

Essere persone equivale, d'altronde, a essere cittadini. In una democrazia di massa si nasce cittadini, ormai, secondo l'orizzonte che indicava già la *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino del 1789*. L'eguaglianza formale, però, non comporta sostanziale parità di condizioni e i diritti di cittadinanza, nella prassi, non sono sempre e ovunque riconosciuti a tutti. La rimozione degli ostacoli, per parafrasare l'articolo 3 della nostra Costituzione, è necessaria ma non sufficiente. E dunque, l'istruzione pubblica e gratuita non fonda un automatismo in virtù del quale si diviene lettori non appena si acquisisca la capacità di decifrare i segni grafici e di riconoscere il loro nesso con la sfera del significato. Non esiste un determinismo culturale per cui si diventa lettori una volta sottoposti all'ago ipodermico dell'alfabetizzazione scolastica. Insomma, la familiarità e l'assiduità di rapporti con il testo scritto deve essere assunta volontariamente e richiede l'instaurarsi di una relazione che è sia affettiva che razionale, richiede tempo ed educazione, ma soprattutto non può essere inoculata (purtroppo o per fortuna).

Riconoscere la fondatezza di questo assunto di senso comune, però, innesca un corto circuito, facilmente riassumibile nella domanda seguente: se non si è lettori, si può essere compiutamente cittadini, consapevoli del contesto in cui si vive, delle proprie facoltà e responsabilità nei confronti degli altri cittadini e della cosa pubblica nel suo complesso?

Attorno a questo rovello ruota la vicenda istituzionale, se non addirittura la ragion d'essere originaria, del Centro per il libro e la lettura, la cui missione pubblica è contribuire a puntellare parte dei diritti di cittadinanza da cui dipendono standard minimi di qualità della democrazia. La ragione è evidente, e in parte già illustrata: finché non si diventa lettori si riescono a padroneggiare solo in parte le facoltà di cittadino.

Analogamente a quanto si fa (o si dovrebbe fare) in economia con l'obiettivo della "piena occupazione", l'amministratore pubblico dovrebbe ambire alla "piena lettura". Con cinismo si potrebbe dire che siamo nell'ambito delle utopie. Renato Nisticò, scomparso di recente, affermò in un caustico intervento di qualche anno fa che «è utopico infatti poter immaginare che un'attività talmente costosa in termini di attenzione e di impegno intellettuale possa venire praticata gratuitamente, con spirito puramente ludico, anzi traendoci, per induzione esterna, un mero "piacere"; come se si trattasse di un'oasi gratificante in mezzo a un mare di frustrazioni»¹. E però, sebbene non possa essere sempre e per tutti un piacere gratuito, fonte di appagamento totalizzante, la lettura è senz'altro un bisogno sociale, che si dovrebbe trovare il modo di diffondere, di "fomentare" (richeggiando l'espressione usata in spagnolo per i Patti per la lettura) senza ricorrere all'induzione coattiva dall'alto.

Vasto programma, direbbe il generale de Gaulle. In Europa si sta lavorando per capire quale siano le strategie più efficaci per garantire una alfabetizzazione alla lettura e alla scrittura (*literacy*) se non piena e totale, almeno la più ampia possibile. All'interno di questo numero, la nostra sezione di *focus* intitolata "European Literacy" vuole rendere conto della ricerca effettuata e delle buone pratiche catalogate in questo campo nell'area Ue. I due contributi "Quadro europeo delle buone pratiche" e "Dichiarazione europea del diritto alla lettura e alla scrittura", curati da Tiziana Mascia che ne è autrice insieme a Christine Garbe, David Mallows e Renate Valtin, valorizzano in maniera sistematica ed esauriente il lavoro svolto negli ultimi anni da diverse equipe di ricercatori attivi nel continente. La sezione esperienze raccoglie invece tre casi diversi che convergono sul tema dell'importanza dei libri non solo come testi, ma come deposito di pratiche e di vissuti, di passato e futuro, di realtà e anche di fantasia. Nell'articolo di Costanza Buttinelli "La Biblioteca di Alessandro Cieri a Casalbertone", la narrazione del progetto di realizzazione di una nuova biblioteca scolastica diventa metafora dell'apprendistato di una comunità di lettori, guidati da una bibliotecaria che è coprotagonista, insieme allo sfortunato Alessandro, di un romanzo di formazione collettivo.

"Nascita e sviluppo dell'espressione/produzione teatrale a Cipro" di Claudia Camicia e "Aiutami a guardare! I libri senza parole o i custodi dell'immaginario" di Pamela Nicosia, ci conducono a loro modo nel percorso che rende possibile l'instaurazione di un rapporto tra persone e libri, che siano



1. R. Nisticò, *Perché leggere, se leggere fa male? L'utopia della lettura da don Chisciotte al bookcrossing*, in «Biblioteche oggi», a. 22 (2004), n. 5, p. 37.

pagine scritte o "silenziose", oppure pagine che evocano la mediazione della voce, pressoché irrinunciabile nella trasposizione sul palcoscenico dell'arte drammatica. Il nesso tra parola e immagine, muta o proferita, ferma o in movimento, è la particella elementare della relazione comunicativa che innerva il discorso pubblico e la relazione sociale. Leggere significa mettersi in relazione con l'altro, per rapportarsi alla realtà, provare a conoscere il mondo e ad abitarlo meglio. Farlo però sarebbe impossibile se non ci fossero prima la scrittura di parole, o il disegno di immagini, che sono la precondizione essenziale per il compimento dell'atto della lettura. Ne siamo consapevoli e lo ribadiamo: non si è del tutto cittadini finché non si riesce quantomeno a ipotizzare il contesto in cui si dipana la vita degli altri. Questa postura intellettuale ed emotiva è praticabile solo attraverso l'apertura nei confronti di chi è lontano o di chi "è stato" prima di noi. Accade esattamente questo nel momento in cui apriamo un libro. Quel momento magico in cui "si può diventare lettori". ●



QUADRO EUROPEO DELLE BUONE PRATICHE

Per la promozione della lettura a bambini, ragazzi e adulti

Christine Garbe, David Mallows, Renate Valtin, Tiziana Mascia

1. Introduzione

1.1 Obiettivi e quadro di riferimento

La *literacy* è fondamentale per lo sviluppo della persona. Consente di vivere una vita piena e significativa e contribuisce alla crescita della comunità. Con il termine *literacy* si intende la capacità di leggere e scrivere a un livello tale da consentire agli individui di comprendere e usare la comunicazione scritta, sia essa scritta a mano, a stampa o in forma digitale.

La *literacy* è un prerequisito essenziale per ogni forma di apprendimento. Nella società della conoscenza del XXI secolo, con la rapida diffusione delle nuove tecnologie e con ambienti di lavoro in costante evoluzione, la *literacy* non si limita più all'infanzia e all'adolescenza, ma deve essere riconosciuta come una necessità permanente¹.

La sfida europea per la literacy

In Europa, un quindicenne su cinque e quasi 55 milioni di adulti non possiedono competenze di lettura di base. Per loro aumenta il rischio di povertà, l'esclusione sociale, si riducono le opportunità di lavoro, la partecipazione culturale e civile, l'apprendimento continuo e la crescita personale.

La Commissione Europea è consapevole che fin dai risultati del primo studio PISA pubblicato dall'OCSE nel 2001², i miglioramenti nell'ambito della *literacy* sono stati limitati. Tuttavia, con il giusto supporto, bambini, giovani e adulti possono sviluppare le competenze di *literacy* di cui hanno bisogno per agire in maniera efficace e autonoma nella società.

Per contrastare tale scenario, nel febbraio 2014 la Commissione europea ha istituito Elinet,

1. Cfr. R. Valtin, V. Bird, G. Brooks, B. Brozo, C. Clement, S. Ehmig, C. Garbe, M. de Greef, U. Hanemann, K. Hammink, D. Mallows, F. Nascimbeni, S. Sulkinen, G. Tamburlini, *European Declaration of the Right to Literacy*, Elinet, Köln 2016.

2. PISA è l'acronimo di *Programme for International Student Assessment*, indagine internazionale nel campo dell'educazione promossa dall'OCSE, l'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico, in inglese *Organisation for Economic Co-operation and Development* (di seguito citata anche con l'acronimo OECD).

la *European Literacy Policy Network*, rete Europea per le politiche in materia di *literacy*, al fine di completare un ambizioso programma di lavoro. Elinet ha coinvolto 78 membri di 28 Paesi europei che rappresentano una varietà di attori nel campo della *literacy* come: istituzioni, agenzie nazionali, organizzazioni transnazionali e internazionali, fondazioni, ONG, università, centri di ricerca, istituti di formazione per insegnanti, organizzazioni di volontariato e altri gruppi di interesse³.

Elinet ha coinvolto ricercatori, esperti, professionisti e volontari che lavorano con gruppi di persone di età differente come: famiglie, bambini, adolescenti e adulti. E in settori vari che riguardano l'apprendimento formale e non, la *literacy* digitale, la lettura per piacere, ecc.

Elinet intende migliorare le politiche in materia di *literacy* nei Paesi membri per ridurre il numero di bambini, giovani e adulti che riscontrano difficoltà di lettura. L'ambizioso obiettivo, che orienta tutto il lavoro di Elinet, è stato formulato nella "Dichiarazione: il diritto alla *literacy* del cittadino europeo"⁴⁵, presentata in occasione della Conferenza europea sulla *Literacy* di Amsterdam, gennaio 2016:

In Europa, tutti hanno il diritto alla *literacy*. Gli Stati Membri dell'UE devono garantire che le persone di ogni età – indipendentemente da classe sociale, religione, etnia, origine e genere – ricevano le risorse necessarie e le opportunità di sviluppare competenze di lettura sufficienti e sostenibili al fine di comprendere in modo efficace e usare la comunicazione scritta, sia essa scritta a mano, a stampa o in forma digitale.

Se la *Dichiarazione del diritto alla literacy del cittadino europeo* è rivolta principalmente ai decisori politici e ai responsabili in materia di istruzione e educazione di tutta Europa, il Quadro europeo delle buone pratiche si rivolge anche agli esperti del settore: professionisti della *literacy* che lavorano nei molteplici settori e influenzano lo sviluppo della lettura di bambini, adolescenti e adulti. Il Quadro di riferimento intende fornire un orientamento a tutti coloro che sono coinvolti nella ideazione di progetti e programmi che promuovono la *literacy* a bambini, giovani e adulti.

Il Quadro europeo delle buone pratiche è il risultato della collaborazione di oltre cento ricercatori, professionisti ed esperti di educazione alla lettura.

1.2 Cosa è una "buona pratica"?

Il lavoro di Elinet è focalizzato su due grandi obiettivi definiti dal bando pubblicato nel 2013 dalla Commissione Europea su questo tema:

1) Sviluppare una conoscenza specifica del Paese: al fine di analizzare e descrivere politiche, informazioni statistiche, buone pratiche e iniziative in materia di *literacy* degli attuali Stati membri.

2) Identificare le buone pratiche per migliorare le competenze sulla *literacy* di bambini, giovani e adulti, e in particolare di studenti e adulti con difficoltà di lettura (analfabeti funzionali).

3. "Who we are", ELINET, ultimo accesso marzo 2019. <http://www.eli-net.eu/about-us/>.

4. "Dichiarazione: il diritto alla literacy del cittadino europeo", ELINET, ultimo accesso marzo 2019, http://www.elinet.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Decl._lit._rights_flyer_ITA.pdf.

5. Si rinvia anche all'altro articolo presente in questa sezione: R. Valtin, V. Bird e G. Brooks, T. Mascia (a cura di), *Dichiarazione Europea del diritto alla lettura e alla scrittura*.

In relazione a questi due obiettivi sono stati definiti, nella proposta di progetto, quattro principali elementi:

- ▶ Una raccolta di 30 report nazionali per ognuno degli Stati membri Elinet, con informazioni sulla politica di promozione della lettura e sul comportamento dei lettori di tutte le fasce di età⁶.
- ▶ Un "Quadro di riferimento" per i report nazionali che spiega l'approccio teorico comune alle diverse fasce di età⁷.
- ▶ Un "Quadro europeo delle buone pratiche" per la promozione della lettura indirizzato alle diverse fasce di età e aree di intervento strategiche che possono essere applicate a tutti i Paesi europei.
- ▶ Esempi di buone pratiche provenienti dagli stati membri Elinet per ogni fascia di età⁸.

È stato adottato un approccio iterativo per sviluppare il Quadro di riferimento delle buone pratiche e selezionare gli esempi. Si è fatto riferimento alla ricerca internazionale e al quadro comune dei report nazionali per definire la struttura e le caratteristiche preliminari delle buone pratiche per le diverse politiche in materia di *literacy*. Sulla base di tali premesse sono stati raccolti e analizzati circa 150 esempi di buone pratiche che interessano tutte le aree e fasce di età.

I gruppi di lavoro dedicati ai bambini e agli adolescenti hanno concordato una procedura comune e sviluppato otto criteri generali da applicare per la revisione degli esempi delle buone pratiche:

1. Particolare attenzione ai lettori con difficoltà.
2. Base teorica di riferimento chiara e attendibile.
3. Definizione precisa degli obiettivi.
4. Documentazione dettagliata sull'attuazione del programma.
5. Documentazione trasparente sulla valutazione (se applicabile).
6. Replicabilità del progetto e del programma.
7. Informazioni e documentazione sui risultati del progetto.
8. Sostenibilità del progetto.

I responsabili dei gruppi di lavoro dedicati a bambini e adolescenti hanno nominato circa cinquanta membri Elinet come revisori dei diversi ambiti tematici, in base alle loro competenze.

Sulla base degli otto criteri generali delle buone pratiche è stato sviluppato, in occasione della Conferenza di Budapest (2015), un modello che tutti i revisori erano tenuti a utilizzare per le attività di revisione. Sono state effettuate delle revisioni pilota su due esempi per sperimentare i criteri e il modello di revisione. Infine sono stati utilizzati i risultati di questa sperimentazione per migliorare l'usabilità del modello stesso.

Il gruppo di lavoro sugli adulti ha scelto di seguire un approccio diverso poiché agisce in un ambito molto più ristretto. La *call*, una richiesta di invio di buone pratiche da parte degli Stati membri, ha prodotto pochi esempi specifici per gli adulti. Pertanto si è fatto riferimento all'esperienza e alla competenza della rete Elinet per identificare esempi di buone pratiche,

6. Sono stati realizzati 30 report per i 28 stati membri. Sono disponibili report distinti per Belgio-Fiandre e Belgio-Vallonia e per GB-Inghilterra e GB-Scotia.

7. "Elinet Country Reports Frame of Reference", ELINET, ultimo accesso marzo 2019, http://www.eli-net.eu/fileadmin/ELINET/Redaktion/user_upload/Frame_of_Reference1.pdf.

8. "Building on effective practices to raise literacy levels in Europe", ELINET, ultimo accesso marzo 2019, <http://www.eli-net.eu/good-practice/examples-of-good-practice/>.

in ciascuna area di riferimento della *literacy* che si ritiene soddisfino gli otto criteri sopra descritti.

Tutti i coordinatori della revisione e i tre responsabili di progetto sono stati infine invitati a partecipare a un seminario sulle buone pratiche tenutosi a Colonia nel 2015. In questa occasione la bozza preliminare del Quadro delle buone pratiche è stata riesaminata e perfezionata sulla base dell'analisi *bottom-up* delle buone pratiche identificate nei molteplici esempi esaminati. Uno dei risultati del seminario è stato quello di superare gli otto criteri preliminari delle buone pratiche sopra menzionati. I partecipanti hanno convenuto di elaborare delle caratteristiche delle buone pratiche più specifiche per le diverse aree di intervento incluse nel quadro di riferimento. Tutti gli autori, tuttavia, sono ben consapevoli che il Quadro di riferimento è un "documento vivo" e quindi aperto al cambiamento in funzione della evoluzione e sviluppo delle buone pratiche stesse.

1.3 Struttura del quadro di riferimento: fasce di età e ambiti di intervento sulla literacy

Il report finale del gruppo di esperti (*EU High Level Group of Experts on Literacy*)⁹ ha evidenziato che, affinché gli Stati membri dell'UE possano identificare il modo più efficiente ed efficace per affrontare le questioni sulla *literacy*, vi sono tre questioni fondamentali su cui dovrebbero concentrarsi:

- ▶ Creare un ambiente di lettura.
- ▶ Migliorare la qualità dell'insegnamento.
- ▶ Accrescere la partecipazione e l'inclusione.

Nel Quadro di riferimento i tre temi sono stati definiti "settori strategici" suddividendo i temi generali come segue:

1) *Creare un ambiente di lettura*

- ▶ Programmi di promozione della lettura in famiglia.
- ▶ Programmi di donazione libri.
- ▶ *Literacy* emergente.
- ▶ Programmi di promozione della lettura e della scrittura.
- ▶ Creare un ambiente favorevole alla lettura per gli adulti.

2) *Migliorare la qualità dell'insegnamento*

- ▶ Programmi globali sulla promozione della literacy, incluso il target degli adulti.
- ▶ Programmi che promuovono la literacy digitale e la multiliteracy.
- ▶ Programmi didattici sulla literacy.
- ▶ Strumenti di valutazione per identificare i bisogni degli studenti in materia di literacy.
- ▶ Educazione alla literacy nella scuola, inclusi i programmi dedicati ai lettori con difficoltà.
- ▶ Formazione degli insegnanti e sviluppo professionale.

3) *Aumentare la partecipazione, l'inclusione e l'equità*

Programmi che offrono opportunità di apprendimento della lettura e della scrittura per gruppi svantaggiati.

9. EU High Level Group of Experts on Literacy, *Final Report, September 2012*, Publications Office of the European Union, Luxembourg 2012.

Il quadro è strutturato in modo da affrontare le questioni chiave, tenendo conto delle buone pratiche per tre fasce d'età:

- ▶ bambini (0-10/12 anni), con una differenziazione tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria;
- ▶ adolescenti (10/12 - 18 anni);
- ▶ adulti (16 - 65 anni e oltre).

2. Creare un ambiente di lettura

Nella società contemporanea la necessità di acquisire competenze sulla lettura sempre più complesse si manifesta in tutti i settori della vita: pubblica e privata. I bambini, i giovani e anche gli adulti devono pertanto poter contare su un "ambiente di lettura" ricco e stimolante per sviluppare le competenze di literacy necessarie. A causa della digitalizzazione, la parola scritta pervade la vita quotidiana anche sui livelli più fondamentali, motivo per cui Langenbucher descrive le società moderne come molto esigenti in termini di acquisizione di capacità di lettura e di scrittura¹⁰.

Tutto ha inizio con la motivazione. L'obiettivo primario di un ambiente di lettura è quello di accrescere la motivazione e l'impegno per la lettura incoraggiando e sostenendo il piacere della lettura e della scrittura. Ciò significa promuovere la cultura della lettura, aumentare la diffusione e la reperibilità dei materiali di lettura e promuovere la lettura in tutte le sue forme, attraverso materiali diversi, online e offline¹¹.

Un ambiente ricco di lettura, a casa, a scuola o in biblioteca, si caratterizza dalla disponibilità di libri e altro materiale di lettura cartaceo o digitale. La motivazione alla lettura inizia in famiglia e nella scuola dell'infanzia¹². La scuola e le biblioteche pubbliche offrono agli studenti programmi stimolanti e l'accesso a una varietà di materiali di lettura per dedicarsi alla lettura e alla scrittura come attività di piacere.

2.1 Programmi di lettura in famiglia

I genitori svolgono un ruolo fondamentale nello sviluppo della *literacy* emergente dei bambini¹³. Sono i primi insegnanti e modellano la lingua orale e le capacità di comunicazione dei bambini¹⁴. Con il loro atteggiamento positivo nei confronti della lettura diventano dei modelli di riferimento per un corretto sviluppo dell'alfabetizzazione¹⁵.

10. W. Langenbucher, *Leseförderung als Kultur und Kommunikationstechnik*, in *Lesen in der Mediengesellschaft. Stand und Perspektiven der Forschung*, a cura di H. Bonfadelli, P. Bucher, Pestalozzianum, Zürich 2002.

11. EU High Level Group, *op. cit.*, p. 39.

12. T. Mascia, *La prima alfabetizzazione nella scuola dell'infanzia*, in *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, a cura di L. Cerocchi, L. Dozza, Franco Angeli Editore, Milano 2018.

13. G. Brooks, V. Bird, *Family Literacy in England*, in *Handbook of Family Literacy*, 2 ed. a cura di B. H. Wasik, B. Van Horn, Routledge, New York-London 2012.

14. R.V. Kail, J.C. Cavanaugh, *Human Development: A Life-Span View*, Cengage Learning, Boston (MA) 2016.

15. R. Kloostermann, N. Notten, J. Tolsma, G. Kraaykamp, *The Effects of Parental Reading Socialization and Early School Involvement on Children's Academic Performance: A Panel Study of Primary School Pupils in Netherland*, in «European Sociological Review», a. 27 (2009), n. 3, p. 291-306.

Leggere ad alta voce stimola l'interesse per la lettura e l'apprendimento, sviluppa le abilità linguistiche e di lettura dei bambini^{16 17}. Le esperienze condivise di lettura di libri hanno un ruolo speciale nel promuovere la *literacy* emergente costruendo una conoscenza di base sul mondo e sul concetto di libri e stampa. I programmi di lettura in famiglia si rivolgono ai genitori o ad altre persone che si prendono cura dei bambini e possono avere obiettivi diversi:

- ▶ migliorare il linguaggio e lo sviluppo della lettura e della scrittura dei bambini;
- ▶ migliorare le competenze della *literacy* di bambini e genitori "duplice approccio";
- ▶ supportare i genitori per migliorare lo sviluppo della *literacy* emergente dei figli¹⁸.

Alcuni programmi di lettura in famiglia si concentrano solo su competenze misurabili, come per esempio nei test di valutazione, mentre altri adottano un approccio globale attraverso il potenziamento delle competenze dei genitori. I programmi possono ad esempio focalizzarsi, oltre che sullo sviluppo delle abilità della *literacy*, anche su altri aspetti motivazionali. Anche se l'obiettivo finale dei programmi di lettura in famiglia sono i bambini e i loro genitori, gli attori principali sono i professionisti che si occupano della cura dei bambini e della loro educazione, come per esempio: operatori sanitari, insegnanti, bibliotecari pubblici, assistenti sociali, ecc.

I programmi di lettura in famiglia possono anche differenziarsi in base ai membri della famiglia coinvolti nelle varie fasi del processo di sviluppo. Numerosi programmi si concentrano principalmente sulle competenze della *literacy* o sulla promozione della *literacy* emergente, coinvolgendo bambini e genitori in letture condivise o in una formazione comune realizzata in ambiente scolastico. Nei programmi che utilizzano un "duplice approccio", tale orientamento può essere integrato da momenti in cui i genitori ricevono una formazione specifica da un esperto di educazione alla *literacy* per adulti, mentre i bambini ricevono una formazione specialistica da un esperto di educazione alla *literacy* per bambini. Altre strategie comprendono anche approcci in cui solo i genitori hanno un contatto diretto con i formatori. In alcuni programmi educativi "madre-bambino", ad esempio, i formatori lavorano solo con le madri che poi metteranno in pratica le lezioni apprese.

Caratteristiche dei buoni programmi di promozione della lettura in famiglia

I programmi di promozione della lettura in famiglia possono avere varie tipologie e obiettivi, tuttavia è possibile individuare alcune caratteristiche comuni nei programmi efficaci. Tali programmi si basano sulla comprensione delle esigenze in materia di *literacy* di tutti i partecipanti, bambini e adulti, e sottolineano l'importanza della lettura per piacere e del legame genitori-figli che si rafforza grazie alla lettura condivisa.

Nei buoni programmi di promozione della lettura in famiglia:

- ▶ Gli operatori sanitari sono coinvolti nella definizione e nella realizzazione dei programmi. Questi professionisti sono in contatto con la famiglia fin dalla nascita del bambino, godono della fiducia dei genitori e contribuiscono a facilitare la diffusione e la continuità dei programmi.
- ▶ Ai genitori vengono fornite informazioni sull'importanza della lettura ai bambini con una varietà di testi adatti ad ogni fase di sviluppo.

16. A. G. Bus, M. H. Van Ijzendoorn, A. D. Pellegrini, *Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on inter-generational transmission of literacy*, in «Review of Education», a. 65 (1995), n. 1, p. 1-21.

17. E. Duursma, M. Augustyn, B. Zuckerman, *Reading aloud to children: the evidence*, in «Archives of Disease in Childhood», a. 93 (2008), n. 7, p. 554-557.

18. J.D. Carpentieri, K. Fairfax-Cholmely, J. Litsler, J. Vorhaus, *Family Literacy In Europe: Using Parental Support Initiatives To Enhance Early Literacy Development*, NRDC Institute of Education, London 2011.

- ▶ Per i genitori migranti con una lingua di provenienza diversa da quella del Paese ospitante sono previsti dei corsi di lingua.
- ▶ Nelle prime fasi del programma è previsto un sostegno alle famiglie migranti al fine di creare una cultura della lettura per piacere con i *wordless book* - libri illustrati senza alcun testo - affinché i genitori possano raccontare la storia facendo riferimento solo alle illustrazioni.
- ▶ Si avviano dei rapporti di collaborazione fra diversi settori e gruppi di intervento. I programmi di maggior successo si concentrano sulla necessità di coinvolgere le famiglie attraverso un'ampia gamma di servizi. I programmi possono quindi interessare, tra gli altri: pediatri, infermieri, bibliotecari, centri di educazione e cura della prima infanzia. Ciò richiederà probabilmente un approccio multisettoriale e multidisciplinare nella promozione della lettura in famiglia. Sono necessari a tal fine degli accordi formali tra le varie istituzioni e professionisti coinvolti nella fornitura di servizi per i bambini e offerta di corsi di formazione multidisciplinare per tutti i professionisti coinvolti.
- ▶ I responsabili politici si impegnano e considerano una priorità la promozione della lettura in famiglia.
- ▶ Si adotta un approccio *evidence-based* per fornire ai responsabili politici e agli altri partner coinvolti dati sull'efficacia dei programmi di promozione della lettura in famiglia.
- ▶ È previsto un sostegno per l'istituzione e lo sviluppo di programmi di donazione libri.

2.2 Programmi di donazione libri

I programmi di donazione libri promuovono la lettura attraverso la distribuzione di libri a titolo gratuito destinati ai bambini e alle loro famiglie. Nella maggior parte dei casi questi programmi sono rivolti a famiglie con bambini da 0 a 3 anni, anche se esistono esempi di programmi per bambini più grandi. I programmi possono variare da semplici piani di donazione libri a progetti più articolati che combinano attività di assistenza e risorse aggiuntive.

I programmi di donazione libri possono essere finanziati da istituzioni nazionali, enti no-profit, agenzie e altre associazioni. Coinvolgono diversi partner come editori, operatori sanitari, biblioteche e scuole dell'infanzia. La disponibilità di libri, come parte della creazione di un ambiente di lettura, è associata allo sviluppo del linguaggio e della futura capacità di lettura. Ricevere libri in regalo, visitare biblioteche e librerie sono tutte attività che influenzano l'attitudine alla lettura. I programmi di donazione libri sono più efficaci quando alla donazione si affianca anche un'ampia gamma di iniziative di supporto nei primi anni di vita del bambino.

Caratteristiche dei buoni programmi di donazione libri includono:

- ▶ Selezione di libri adatti all'età, agli interessi e alla cultura di riferimento.
- ▶ Informazioni, rivolte ai genitori, che accompagnano la donazione dei libri e incoraggiano la lettura condivisa.
- ▶ I partner locali offrono punti di riferimento per i programmi di lettura in famiglia e attività per incoraggiare genitori e figli a partecipare a eventi legati ai libri e alla lettura.
- ▶ L'iscrizione alla biblioteca è attivamente promossa e incoraggiata.
- ▶ Partnership con operatori della sanità e della prima infanzia incoraggiano l'accesso e la partecipazione ai programmi di donazione libri.
- ▶ I finanziamenti, come il sostegno degli editori, contribuiscono allo sviluppo di programmi sostenibili a lungo termine ed economicamente vantaggiosi.

2.3 Literacy emergente

La promozione della *literacy* emergente comprende le attività, i progetti e i programmi realizzati nelle istituzioni educative prescolari che hanno l'obiettivo di preparare i bambini all'apprendimento della lettura e della scrittura. Imparare a leggere e scrivere è un lungo processo che inizia molto presto nella vita¹⁹. I bambini sviluppano prima le abilità della *literacy* emergente che includono: conoscenza e comprensione iniziale delle relazioni tra elementi del linguaggio parlato ed elementi della lingua scritta e primi concetti di familiarità con il testo scritto^{20 21}. Nella scuola dell'infanzia i bambini possono così essere preparati per il futuro insegnamento formale della lettura che avverrà a scuola²².

Gli insegnanti della scuola dell'infanzia dovrebbero creare un ambiente di lettura in cui i bambini apprendono e si impegnano in attività di comunicazione, legate alla lettura e alla scrittura, con l'obiettivo di stimolare la curiosità e la motivazione per poi imparare a leggere e scrivere a scuola²³. I programmi dell'età prescolare dovrebbero concentrarsi sullo sviluppo della *literacy* emergente attraverso l'esperienza ludica, non sull'insegnamento della fonetica e del metodo alfabetico. Non esistono infatti prove che supportino che l'insegnamento della lettura in età prescolare abbia una influenza positiva sull'apprendimento futuro²⁴.

Caratteristiche delle attività e dei buoni programmi per promuovere la literacy emergente

Le seguenti caratteristiche sono considerate importanti e dovrebbero far parte di un programma di *literacy* emergente negli istituti frequentati dai bambini in età prescolare:

- ▶ I bambini sono incoraggiati a sviluppare le competenze linguistiche orali con l'obiettivo di migliorare la comunicazione verbale, il lessico, la precisione grammaticale e le abilità comunicative.
- ▶ Ai bambini vengono offerte opportunità per sviluppare le capacità di ascolto e di narrazione.
- ▶ I bambini sperimentano le diverse funzioni del linguaggio nei giochi sociali, di ruolo, nelle situazioni di conflitto e nella risoluzione dei problemi.
- ▶ Ai bambini vengono letti libri per aumentare l'interesse e la motivazione alla lettura, permettere di familiarizzare con le forme di linguaggio decontestualizzato e con il testo scritto.
- ▶ Si stimolano i bambini a dedicarsi ad attività di prescrittura: preparazione di libri illustrati, utilizzo della scrittura in contesti comunicativi e con scopi diversi, esplorazione di materiali per la pittura, il disegno o la scrittura emergente. Tali attività permettono di sviluppare la motricità fine, necessaria per una buona scrittura a mano e per l'uso della tastiera.
- ▶ I bambini sono incoraggiati a sviluppare le competenze metalinguistiche. La capacità di spostare l'attenzione dal contenuto alla forma può essere favorita con: giochi linguistici, filastrocche, scioglilingua e poesie, cantando e battendo le sillabe e identificando le relazioni tra parole morfologicamente correlate.

19. R. Valtin, A. Sasse, *Angemessen fördern - mithilfe des Stufenmodells*, in «Grundschule» (2018), n. 6, p. 12-15.

20. J. Downing, R. Valtin, (a cura di), *Language awareness and learning to read*, Springer-Verlag, Berlin-Heidelberg-New York 1984.

21. M. Clay, *Concepts about Print. What have Children Learned About the Way We Print Language*, Heinemann, Exeter (NH) 2000.

22. T. Mascia, *La prima alfabetizzazione nella scuola dell'infanzia*, op. cit., 2018.

23. E. Tafa, *Kindergarten reading and writing curricula in the European Union*, in «Literacy», a. 42 (2008), n. 3, p. 162-170.

24. S. Suggate, *Watering the garden before a rainstorm. The case of early reading instruction*, in *Contemporary Debates in Childhood Education and Development*, a cura di S. Suggate, E. Reese, Routledge, London 2012, p. 181-190.

- ▶ Con compiti specifici, inseriti in contesti ludici, i bambini possono essere preparati alla consapevolezza fonologica²⁵, alla capacità di scomporre le parole in suoni e tradurre i suoni in lettere, che è una parte essenziale del riconoscimento delle lettere.
- ▶ I bambini sono attivamente impegnati in varie attività all'interno di aule ricche di materiale di lettura che li aiuta a comprendere la natura comunicativa della lettura e della scrittura: scrivere è utile per condividere pensieri, inviare messaggi, ricordare qualcosa di importante; mentre leggere è utile per capire i pensieri e i sentimenti degli altri, ottenere informazioni e anche come attività di piacere.
- ▶ I bambini sono impegnati in attività di lettura e scrittura che aiutano a conoscere il "linguaggio tecnico" dei libri (es. pagina, riga, parola, frase, copertina del libro) e a capire come il testo sia portatore di significato.
- ▶ I bambini sono attivamente impegnati nella lettura di libri illustrati e di testi illustrati informativi.

2.4 Programmi di promozione della lettura e della scrittura per bambini e adolescenti

I programmi di promozione della lettura offrono un importante contributo alla motivazione alla lettura e alla creazione di una cultura positiva della lettura^{26 27}. Tali programmi promuovono il piacere della lettura, motivano i lettori e li mettono in contatto con autori, editori, librerie e biblioteche.

La ricca varietà dei programmi di promozione della lettura e la misura in cui sono accolti dal grande pubblico sono indicatori importanti che esprimono la cultura della lettura di una particolare regione o di un Paese. Tali programmi dovrebbero concentrarsi non solo sulla lettura ma anche sulla scrittura, poiché entrambe le attività sono spesso collegate nelle buone pratiche della *literacy*.

I programmi di promozione della lettura e della scrittura sono particolarmente efficaci nel generare visibilità nei media e rafforzare il messaggio fondamentale dell'importanza della *literacy*.

La ricerca empirica suggerisce l'esistenza di una forte correlazione tra il piacere della lettura, lo sviluppo delle abilità di lettura e scrittura di bambini, giovani e adulti. Questo prevede l'accesso ad ambienti di apprendimento funzionali all'interno e all'esterno della scuola, ai libri e ai materiali di lettura in tutti i formati, compresi i media digitali. Include anche l'assistenza di educatori e insegnanti ben formati che stimolano la motivazione e l'impegno degli studenti nella lettura e nella scrittura come attività di piacere.

Per promuovere la lettura è necessario il sostegno di genitori, insegnanti e della comunità in generale, compresi editori e librai, scuole e biblioteche pubbliche, nonché dei professionisti della salute e della prima infanzia. Di particolare importanza sono quei programmi che si rivolgono a lettori e scrittori in difficoltà con diversi *background* culturali.

- 25. R. Valtin, *Increasing awareness of phonological awareness – helpful or misleading?*, in *Contemporary debates in child development and education*, a cura di S. Suggate, E. Reese, Routledge, London/New York 2012: p. 227-237.
- 26. J. T. Guthrie, N. M. Humenick, *Motivating Students to Read: Evidence for Classroom Practices that Increase Reading Motivation and Achievement*, in *The Voice of Evidence in Reading Research*, a cura di P. McCardle, V. Chhabra, Brookes, Baltimore 2004, p. 329-354
- 27. J. T. Guthrie, C. S. Coddington, *Reading Motivation*, in *Handbook of Motivation at School*, a cura di K. R. Wentzel, A. Wigfield, Routledge, New York 2009, p. 503-525.

Caratteristiche dei programmi di successo

Esistono vari approcci innovativi alla promozione della lettura, come i programmi nazionali a lungo termine o i programmi incentrati specificamente su particolari gruppi o aree di intervento²⁸. Il fattore comune di questi programmi è che mirano a motivare e appassionare alla lettura e alla scrittura il pubblico di riferimento, incoraggiando la partecipazione e consentendo uno scambio di opinioni o altre forme di espressione personale.

- ▮ Ci sono attività di promozione della lettura frequenti che si svolgono in un determinato luogo e comprendono incontri con personaggi della *fiction* e con gli autori che li hanno creati.
- ▮ Vengono offerti materiali utili a incentivare la partecipazione.
- ▮ I bambini, anche coloro che sono meno motivati o riscontrano difficoltà con la lettura e la scrittura, sono impegnati a raggiungere speciali obiettivi di lettura con diverse proposte:
 - Approcci multimediali;
 - Esperienze culturali integrate legate alla lettura o alla scrittura che si rivolgono a gruppi svantaggiati e promuovono l'inclusione sociale: pittura, performance, sport o musica, ecc.
 - Componenti interattive: attività che promuovono la lettura e la scrittura come pratica che favorisce la socializzazione.
 - Cooperazione istituzionale tra scuole, asili, biblioteche, ecc. per integrare le competenze e rafforzare la promozione.

Il successo dei programmi di promozione della lettura e della scrittura è spesso misurato in funzione della partecipazione del pubblico; in realtà il valore reale di tali programmi dovrebbe essere valutato in funzione della capacità di promuovere un impegno attivo e continuo nella lettura.

2.5 Caratteristiche di un ambiente di lettura positivo per gli adulti

Le capacità e le pratiche di lettura e scrittura degli adulti sono influenzate dai bisogni individuali e dal supporto ricevuto per migliorare il livello della *literacy* nel corso della vita .

Occorre quindi prendere in considerazione le opportunità di lettura e di scrittura e l'assistenza offerta in tutti i settori affinché gli adulti siano motivati a utilizzare le loro competenze di *literacy*.

Gli adulti ricorrono alla lettura in diverse situazioni: sul lavoro, a casa, quando rispondono a richieste di informazioni, quando accedono ai servizi pubblici, come trasporti, servizi sanitari, ecc. Si dedicano anche alla lettura come attività di piacere per una più profonda comprensione di se stessi e del mondo in cui vivono. I testi che leggono possono essere sia cartacei, sia digitali. Attualmente questi ultimi rappresentano una proporzione crescente dei testi letti.

Un ambiente di lettura e scrittura positivo è un ambiente in cui:

- ▮ gli adulti sono incoraggiati e sostenuti a interessarsi al testo scritto;
- ▮ si presta attenzione a garantire che la comunicazione scritta sia fruibile e che gli adulti siano supportati a utilizzare lettura e scrittura come parte delle loro pratiche lavorative, sia nel luogo di lavoro sia in altri spazi pubblici;
- ▮ si offre un sostegno concreto laddove necessario e si promuovono e si celebrano le buone pratiche di lettura;

28. C. Rosebrock, D. Nix, *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*, 4 ed., Schneider Hohengehren, Baltmannsweiler 2011.

- ▶ le campagne nazionali di comunicazione aumentano la consapevolezza sui problemi di lettura e contribuiscono alla destigmatizzazione della scarsa propensione alla lettura tra gli adulti;
- ▶ gli adulti con basse competenze di lettura sono incoraggiati ad aderire a programmi di formazione alla *literacy* per adulti;
- ▶ esiste una offerta coerente, completa a livello nazionale, per la formazione alla *literacy* per adulti;
- ▶ la lettura e la scrittura per piacere sono promosse e celebrate come elementi di importanza centrale per la cultura;
- ▶ esiste una cultura vivace e variegata dell'editoria nazionale e locale e una rete di biblioteche pubbliche con risorse adeguate e accessibili.

3. Migliorare la qualità dell'insegnamento

La qualità dell'insegnamento è un fattore determinante per il successo scolastico degli studenti^{29 30 31}. «L'accesso all'istruzione significa poco senza un'offerta di alta qualità e senza un sostegno specializzato e mirato a chi ne ha più bisogno»³². Al fine di migliorare la qualità dell'insegnamento per le persone di tutte le età è necessario prendere in considerazione alcuni aspetti importanti: programmi di educazione alla *literacy* coerenti, un'istruzione di alta qualità, insegnanti ben qualificati e materiale cartaceo e digitale creativo e coerente.

Se nella scuola vi è la necessità di una valutazione regolare per identificare i giovani con difficoltà di lettura per offrire un intervento precoce e un sostegno a coloro che hanno bisogno; per gli adulti è di grande importanza una valutazione regolare in grado di monitorare i progressi di lettura.

3.1 Programmi integrati di educazione alla literacy

Il termine "programmi integrati di educazione alla *literacy*" viene utilizzato per descrivere i programmi e le pratiche che coinvolgono attori dei vari cicli dell'istruzione e delle istituzioni scolastiche ed extrascolastiche. I programmi integrati di educazione alla *literacy* sono concepiti per target specifici e possono riguardare: singoli studenti, una classe, una scuola, una regione o Paese e tutte le fasce di età.

L'obiettivo principale dei programmi integrati di educazione alla *literacy* è quello di sostenere la motivazione, le abilità di lettura e di scrittura di tutti gli studenti nelle istituzioni scolastiche³³.

Caratteristiche delle buone pratiche per tutte le fasce d'età:

- ▶ La *literacy* è un processo di apprendimento che dura per tutto l'arco della vita e riguarda ogni contesto individuale, sociale e culturale.

■

29. OECD, *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report*, OECD Publishing, Paris 2005, p. 9.

30. J. Hattie, *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, Routledge, Abingdon 2008.

31. D. R. Dillon, D. O'Brien, M. Sato, C.R. Kelly, *Professional Development and Teacher Education for Reading Instruction*, in *Handbook of Reading Research. Volume IV*, a cura di M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, P. P. Afflerbach, Routledge, New York 2011, p. 629-660.

32. EU High Level Group, *op. cit.*, p. 46.

33. T. Mascia, *Le esperienze. Parte II*, in Forum del libro (a cura di), *Esperienze Internazionali di Promozione della Lettura*, in «Quaderni di Libri e Riviste d'Italia», vol. 65 (2014), p. 91-219, Ministero per i beni e le attività culturali - Centro per il Libro e la Lettura, Roma 2014.

- ▶ Il sostegno offerto per il raggiungimento degli obiettivi di lettura è continuo affinché possa durare nel tempo.

Caratteristiche delle buone pratiche per bambini e adolescenti:

- ▶ Nella scuola la *literacy* è il fulcro dei programmi scolastici che coinvolgono insegnanti, genitori, bibliotecari e volontari.
- ▶ Nei programmi incentrati sulla scuola e sullo sviluppo dell'educazione alla *literacy* sono previste attività di formazione e di sviluppo professionale per gli insegnanti.
- ▶ I programmi scolastici utilizzano materiali e metodi didattici supportati dalla ricerca abbinati all'insegnamento esplicito della *literacy*.
- ▶ Oltre all'impegno attivo e alla partecipazione degli insegnanti e del personale ai programmi di lettura, anche la famiglie e la comunità offrono sostegno.

Caratteristiche delle buone pratiche per gli adulti:

L'offerta di formazione alla *literacy* per gli adulti si riferisce a lezioni formali e non, insieme ad altre opportunità di apprendimento orientate a migliorare le competenze di lettura e scrittura degli adulti.

Nel descrivere l'offerta di formazione per gli adulti si dovrebbe considerare il più ampio spettro di opportunità disponibili. La formazione può consistere in corsi formali per conseguire una qualifica, come anche in corsi non formali che hanno l'obiettivo principale di migliorare la conoscenza e coinvolgere gli adulti con precedenti esperienze negative di apprendimento e per i quali un corso formale non è appropriato. L'offerta non formale può essere organizzata attraverso lezioni con insegnanti, ma può anche, ad esempio, assumere la forma di un circolo di lettura o di un seminario.

Tali indicazioni dovrebbero essere rilevanti e inclusive ed eliminare gli ostacoli per i gruppi svantaggiati o emarginati. Dovrebbero sostenere l'apprendimento permanente in tutti i settori della vita^{34 35}. La promozione della lettura per gli adulti dovrebbe essere integrata nella vita quotidiana, quindi riguardare famiglia, lavoro e tempo libero³⁶.

L'offerta di formazione alla *literacy* degli adulti dovrebbe essere accessibile a tutti i partecipanti, a prescindere dalla loro disponibilità economica. Gli adulti dovrebbero ricevere un orientamento adeguato su come accedere alla formazione e alla formazione continua *lifelong learning*³⁷, offrendo percorsi verso altre forme di istruzione, accademica, professionale, per piacere e crescita personale.

Caratteristiche delle buone pratiche per la formazione alla literacy destinata agli adulti:

La formazione alla *literacy* per gli adulti dovrebbe essere:

1) Disponibile

- ▶ Le istituzioni offrono centri per la formazione alla literacy degli adulti.
- ▶ I potenziali destinatari sono attivamente motivati e sostenuti.
- ▶ I media nazionali e locali promuovono la partecipazione ai corsi di formazione.
- ▶ La partecipazione ai corsi è gratuita.

34. Si veda ad esempio EU High Level Group, *op. cit.*, p. 93.

35. UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL), *CONFINTEA VI: Belém Framework for Action: Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future*, UIL, Hamburg 2010, p. 7.

36. EU High Level Group, *Ivi*.

37. UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL), "Global Report on Adult Learning and Education", in *Rethinking Literacy*, UIL, Hamburg 2013, p. 35.

2) Accessibile

- ▶ Ogni persona può accedere ai corsi di formazione, indipendentemente dal sesso, dall'età o dall'origine.
- ▶ Il centro di formazione è facilmente raggiungibile e non ci sono ostacoli fisici o sociali per la partecipazione.
- ▶ Gli orari dei corsi sono stabiliti in funzione delle esigenze dei partecipanti.
- ▶ La formazione alla *literacy* per adulti è disponibile anche per coloro che vivono in centri di cura o sono sottoposti a regime di detenzione.

3) Affidabile

Gli obiettivi di apprendimento offerti dai programmi sono chiari e rispondenti ai bisogni dei destinatari.

- ▶ È garantita la qualità dell'insegnamento.
- ▶ I partecipanti e gli insegnanti dimostrano rispetto per le diverse convinzioni politiche e/o religiose.

4) Flessibile

Una formazione alla *literacy* di qualità è:

- ▶ predisposta in funzione delle esigenze specifiche dei destinatari e del loro background;
- ▶ offerta da professionisti qualificati in materia di formazione alla *literacy* per adulti;
- ▶ organizzata secondo un quadro nazionale di riferimento per i programmi di formazione destinati agli adulti;
- ▶ garantita da un sistema di valutazione correlato alle norme nazionali;
- ▶ aggiornata da indagini periodiche condotte per valutare le esigenze di lettura e scrittura degli adulti.

3.2 Programmi che promuovono la *literacy* digitale e le competenze multi-*literacy*

3.2.1 Bambini e adolescenti

I media digitali sono ormai la normalità nella pratica quotidiana della lettura. La crescita e la diffusione delle tecnologie digitali hanno avuto un impatto significativo sull'alfabetizzazione del XXI secolo, con effetti abilitanti o meno, sulla comunicazione personale e collettiva³⁸. I nuovi media digitali, portatili e sempre interconnessi, non solo hanno cambiato la modalità di accesso e creazione dell'informazione, ma anche delle forme di comunicazione. Sono quindi necessarie nuove competenze diverse per la *literacy* digitale e il termine "multi-*literacy*" viene appunto utilizzato per indicare la gamma di pratiche che caratterizzano la lettura e la scrittura contemporanea³⁹.

Tuttavia, fra le persone vi è un'ampia disparità di accesso ai dispositivi digitali e alle competenze necessarie per utilizzarli efficacemente. Attualmente, nei Paesi europei, vi sono notevoli lacune nei programmi di *literacy* digitale, con divergenze di approccio. Si tratta di un settore che richiede lo sviluppo di una politica, basata sulla ricerca, a livello nazionale e internazionale, per garantire che le persone possano essere incluse in modo più equo nella società digitale.

38. D. J. Leu, C. K. Kinzer, J. Coiro, J. Castek, L. A. Henry, *New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment*, in «Journal of Education», vol. 197 (2017), n. 2, p. 1-18.

39. C. Lankshear, M. Knobel (a cura di), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices (New Literacies and Digital Epistemologies)*, Peter Lang, New York 2008.

Caratteristiche dei buoni programmi di literacy digitale e multi-literacy per bambini e giovani

Gli obiettivi pedagogici variano in funzione dell'età del gruppo target e i programmi di maggior successo condividono le seguenti caratteristiche:

- ▶ forniscono un accesso equo alle tecnologie digitali mobili, al fine di offrire a tutti l'opportunità di conoscere e utilizzare i nuovi media;
- ▶ sviluppano competenze linguistiche, di lettura e scrittura, sociali e civiche attraverso l'inclusione dei media digitali nella didattica;
- ▶ consolidano l'autonomia personale, l'identità e l'iniziativa attraverso i media digitali;
- ▶ sostengono i bambini e i giovani nella valorizzazione della *multi-literacy* e nell'acquisizione di capacità e competenze sempre più critiche, creative e complesse in materia di *literacy* digitale;
- ▶ incoraggiano bambini e adolescenti a contribuire all'apprendimento in classe grazie alle loro competenze e conoscenze digitali extrascolastiche;
- ▶ promuovono e sostengono lo sviluppo di una pedagogia efficace per stimolare la motivazione e l'interesse degli studenti ad apprendere attraverso diverse piattaforme digitali;
- ▶ promuovono le competenze creative e la capacità critica tramite i media digitali e le scuole come luoghi in cui insegnanti e studenti condividono il pensiero creativo e la conoscenza, l'innovazione, la responsabilità e le iniziative;
- ▶ promuovono l'apprendimento attraverso lavori di ricerca e progetti, incluso il lavoro su più media, come i podcast radiofonici, le trasmissioni in diretta (ad esempio, la radio scolastica), la creazione e la diffusione di contenuti audio e/o audiovisivi via Internet, l'editoria digitale, i blog e i contenuti web;
- ▶ favoriscono lo sviluppo di programmi di comunicazione *multi-literacy* di bambini e giovani;
- ▶ coinvolgono l'intera famiglia nella formazione digitale dei bambini, compresi genitori e nonni;
- ▶ promuovono un ampio accesso della comunità ai media digitali, come le risorse per garantire un attivo coinvolgimento delle biblioteche pubbliche nell'educazione digitale.

3.2.2 Adulti

Il gruppo di esperti sulla lettura EU High Level Group⁴⁰ ha sottolineato come in Europa il divario digitale riguardi un numero crescente di adulti. Poiché l'uso dei media digitali, dopo una formazione adeguata, può contribuire a sostenere e a migliorare le capacità di lettura, il gruppo di esperti ha raccomandato l'utilizzo delle buone pratiche di *digital literacy* nell'istruzione e nell'apprendimento, sia nella scuola sia nelle attività extrascolastiche. È necessaria un'attenta pianificazione per garantire che nessun gruppo sia escluso dalla sperimentazione di una serie di pratiche digitali. Occorre esaminare se i casi di esclusione siano dovuti principalmente alla mancanza di competenza, di interesse in determinate pratiche di lettura o a fattori di tipo economico.

Vi sono tre importanti motivi per integrare la tecnologia digitale nelle strategie di sviluppo della lettura e della scrittura per adulti. In primo luogo, molti adulti sono costantemente impegnati in attività di lettura e scrittura in digitale e quindi qualsiasi iniziativa di formazione alla *literacy* che non integri la tecnologia rischia di non adeguarsi alla cultura di riferimento. In secondo luogo, gli adulti spesso hanno una vita frenetica e poco tempo da dedicare ai programmi formali e non di lettura per un target di adulti. La tecnologia può facilitare il loro impegno

■
40. EU High Level Group, *op. cit.*, p. 23.

mettendo a disposizione delle risorse di apprendimento a distanza a cui gli adulti possono accedere in funzione del tempo a disposizione. In terzo luogo, la tecnologia offre la possibilità di includere risorse multimediali e interattive che possono rendere la formazione più coinvolgente, incoraggiando e motivando gli adulti a sviluppare le loro pratiche di lettura e scrittura. La tecnologia può essere utilizzata anche per offrire una parte di un programma di formazione alla *literacy* degli adulti, abbinata all'apprendimento tradizionale (modalità *blended*).

Caratteristiche dei buoni programmi per le competenze di digital literacy e multi-literacy degli adulti

Nei buoni programmi:

- ▶ è disponibile un'assistenza per l'apprendimento delle competenze digitali;
- ▶ si considerano le diverse competenze digitali, atteggiamenti e esperienze dei partecipanti in funzione dell'età di riferimento;
- ▶ gli adulti sono impegnati in un apprendimento personalizzato anche in funzione delle loro esigenze individuali;
- ▶ l'apprendimento è incoraggiato, vengono forniti riscontri individuali e promossa la collaborazione tra i partecipanti;
- ▶ coloro che insegnano la *literacy* digitale ricevono una formazione per sviluppare abilità e conoscenza specifiche.

3.3 Programmi di formazione professionale

3.3.1 Bambini e adolescenti

I programmi di formazione offrono un quadro di riferimento per gli insegnanti e contengono indicazioni su: obiettivi, metodi, materiali e attività didattiche. I buoni programmi di formazione alla lettura e alla *literacy* si basano su standard educativi chiari e integrano sistematicamente l'istruzione e la promozione della *literacy* in tutte le discipline e in tutti i cicli dell'istruzione. Nella scuola dell'infanzia si concentrano su programmi di sviluppo del linguaggio e della lettura emergente (si fa riferimento alla sezione 2.3 "*Literacy* emergente" di cui sopra). Tuttavia, si dovrebbe tenere presente che vi è una differenza tra il programma di formazione previsto, così come descritto nei documenti ufficiali, e il programma realmente attuato nella scuola.

Scuola primaria

Il report Eurydice *Teaching Reading in Europe*⁴¹ offre un'ampia varietà di informazioni sulle linee guida ufficiali e sul contenuto dei programmi di formazione alla lettura e alla *literacy*. Per non duplicare tale lavoro si evidenziano in questa sede solo due temi, la cui importanza potrebbe non essere ancora riconosciuta e quindi non essere presente nei programmi di lettura e nelle linee guida ufficiali per la scuola primaria. Ovvero l'insegnamento esplicito della corrispondenza grafema-fonema e delle strategie di lettura.

Caratteristiche dei buoni programmi di educazione alla literacy nella scuola primaria

Nella scuola primaria è necessario sviluppare le competenze di lettura per la decodifica del testo scritto, della scrittura creativa, del pensiero critico e delle strategie di comprensione⁴².

41. EACEA/Eurydice, *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*, Eurydice, Brussels 2011.

42. T. Mascia, *Dalla lettura alla literacy: come si diventa lettori nel nostro tempo*, in «Biblioteche oggi Trends», a. 1 (2015), n. 2, p. 23-33.

Gli studenti hanno bisogno di ricevere un'istruzione esplicita sulle strategie al fine di migliorare la comprensione della lettura⁴³. Queste strategie prevedono di:

- ▶ Formulare inferenze o interpretare testi e altre informazioni durante la lettura.
- ▶ Riassumere il testo e selezionare le informazioni più importanti.
- ▶ Effettuare collegamenti tra le diverse sezioni di un testo.
- ▶ Collegare la lettura di un testo alla propria conoscenza di base.
- ▶ Monitorare e controllare la comprensione della lettura.
- ▶ Riflettere sul processo di lettura⁴⁴.

Si considerano importanti per i programmi di lettura nella scuola primaria i seguenti elementi:

- ▶ Istruzione esplicita della corrispondenza tra grafemi-fonemi non solo nel primo anno di scuola ma anche negli anni successivi⁴⁵.
- ▶ Insegnamento esplicito delle strategie per la comprensione della lettura e per la composizione della scrittura (vedi 3.5: La scuola e l'educazione alla literacy).
- ▶ Equilibrio tra le due dimensioni: capacità di lettura e comprensione (per la lettura), trascrizione e composizione (per la scrittura).
- ▶ Integrazione delle due dimensioni: tecnica (ortografia, scrittura a mano, decodifica, fonetica, ecc.) e costruzione del significato (comprensione e composizione) sia per la lettura sia per la scrittura.
- ▶ Dimostrazione della relazione tra lettura e scrittura.
- ▶ Promozione della lettura e della scrittura in tutte le discipline scolastiche.
- ▶ Opportunità di apprendimento individuale e cooperativo (apprendimento cooperativo; *peer-assisted learning*).
- ▶ Libertà e possibilità per gli insegnanti di scegliere fra un'ampia gamma di materiali di lettura e metodi di insegnamento, al fine di offrire il piano di studi adatto agli studenti della classe.
- ▶ Linee guida chiare per metodi didattici e valutazione.
- ▶ Diagnosi precoce delle difficoltà di lettura e scrittura e sostegno ai lettori con difficoltà.

Caratteristiche dei buoni programmi di formazione alla literacy nella scuola secondaria

Poiché la *literacy* è fondamentale per sostenere l'acquisizione della conoscenza in tutte le materie scolastiche, in una prospettiva di apprendimento a lungo termine sono necessari dei piani di formazione alla *literacy* integrati di alta qualità non solo nella materia di italiano ma anche nelle altre discipline^{46 47 48}.

-
43. N.K. Duke, P.D. Pearson, *Effective Practices for Developing Reading Comprehension*, in *What Research Has to Say About Reading Instruction*, a cura di A. E. Farstrup, S. J. Samuels, International Reading Association, 3 ed. Newark (DE) 2002, p. 205-242.
44. EACEA/Eurydice, *op. cit.*, p. 55.
45. L. C. Ehri, S. R. Nunes, S. A. Stahl, D. M. Willows, *Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis*, in «Review of Educational Research», a. 71 (2001), n. 3, p. 393-447.
46. C. Garbe, K. Holle, S. Winhold, *ADORE: teaching struggling adolescent readers in European countries: Key elements of good practice*, Peter Lang, Frankfurt am Main-New York 2010.
47. C. Garbe, *Building Content Area Literacy-Expertise among European Teachers of Secondary Schools. A Report about two European Comenius Projects*, in *Improving Literacy Skills Across Learning. CIDREE Yearbook 2015*, a cura di V. Boszik, Hungarian Institute for Educational Research and Development HIERD, Budapest 2015, p. 154-176.
48. C. Garbe, *BaCuLit-Ein europäisches Kerncurriculum zur Vermittlung fachspezifischer Les- und Schreibkompetenzen*, in *Lesekompetenz nachhaltig stärken Evidenzbasierte Maßnahmen und Programme. DGLS-Beiträge Vol. 16*, a cura di R. Valtin, I. Tarelli, DGLS, Berlin 2014, p. 247-275.

Tali piani dovrebbero svolgere un ruolo significativo nell'elaborazione dei programmi scolastici, dimostrare come la lettura e la scrittura possano contribuire all'apprendimento e come sia possibile integrare le competenze di lettura in ogni materia scolastica.

Si ritiene che le seguenti componenti siano essenziali per garantire un'educazione alla lettura di alta qualità nella scuola secondaria:

- ▶ Integrazione dell'educazione alla *literacy* disciplinare in tutte le materie e in tutti i cicli dell'istruzione scolastica.
- ▶ Un approccio integrato all'apprendimento di lettura e scrittura che includa la carta stampata ma anche i media digitali.
- ▶ Insegnamento esplicito delle strategie di comprensione della lettura sempre più sofisticate per la padronanza di lettura di testi avanzati e multimodali.
- ▶ Riconoscere una varietà di scopi alla lettura e alla scrittura e consapevolezza della motivazione individuale e dei bisogni degli studenti.
- ▶ Alte aspettative per un uso creativo e critico della lettura e della scrittura sia in ambiente scolastico sia extrascolastico.
- ▶ Opportunità di apprendimento individuale e cooperativo (apprendimento reciproco e *peer-assisted learning*)
- ▶ Libertà per insegnanti e studenti di scegliere insieme tra un'ampia varietà di materiali di lettura e metodi di insegnamento diversi e coinvolgenti.
- ▶ Linee guida per la valutazione formativa e sommativa dei diverse capacità di lettura.
- ▶ Linee guida per la diagnosi precoce delle difficoltà di lettura e scrittura e supporto per i lettori in difficoltà
- ▶ Insegnamento differenziato in base alle competenze degli studenti.
- ▶ Coerenza tra obiettivi dei programmi di educazione alla lettura e valutazioni nazionali sulla lettura.

3.2.2 Adulti

Caratteristiche dei buoni programmi di formazione alla lettura e alla literacy per adulti

Si distinguono i programmi di riferimento che delineano l'approccio globale alla formazione e i programmi di studio che indicano il contenuto dei corsi di formazione alla *literacy* degli adulti. Entrambi sono fondamentali per una valida politica di formazione e offrono sostegno ai professionisti della lettura.

Una buona offerta formativa risponde alle esigenze di un target di adulti e include un insieme di buone pratiche.

- ▶ Il programma di formazione alla *literacy* degli adulti valuta l'eterogeneità dei contesti educativi in cui si svolge l'offerta educativa e le diverse esigenze di apprendimento dei partecipanti. Dal punto di vista dell'apprendimento permanente, un programma di studio per la formazione alla *literacy* degli adulti si concentra sulle attività di lettura che sono rilevanti nella vita degli adulti. Il Manifesto *Eur-Alpha*, sviluppato da un gruppo internazionale di adulti in formazione⁴⁹ ne elenca alcune: gestione di compiti di tipo amministrativo, tecnologie dell'informazione e della comunicazione (ICT), educazione, ecc.
- ▶ I programmi di educazione alla lettura per adulti si basano su standard che identificano una varietà di abilità e capacità di lettura e scrittura di cui gli adulti hanno bisogno per operare e progredire sul lavoro e nella società, verificando attraverso studi osservazionali le competenze effettivamente necessarie.

49. Eur-alpha. Manifesto, *Voice of Writing and Reading Learners in Europe*, Brussels 2011, p. 6.

- ▶ Questi standard costituiscono la base per la qualifica nazionale di formatori per adulti. Il curriculum specifica ciò che i docenti dovrebbero insegnare per consentire ai partecipanti di raggiungere gli standard di lettura e scrittura per ciascun livello.
- ▶ Il curriculum di formazione per gli adulti, e gli standard su cui si basa, descrivono i contenuti richiesti per ciascun livello di capacità di lettura e scrittura.
- ▶ Il curriculum aiuta i formatori a sviluppare un sistema di valutazione per identificare le competenze e le conoscenze di base e quelle che si devono acquisire nel corso del programma di formazione.
- ▶ La formazione è disponibile per tutti coloro che si occupano di educazione destinata agli adulti e dovrebbe essere sviluppata e offerta come parte di un piano di studi.

3.4 Screening e valutazione per identificare i bisogni di lettura e scrittura

Al fine di progettare programmi educativi appropriati è importante comprendere appieno le capacità e le abitudini di lettura degli studenti; le loro conoscenze pregresse dovrebbero essere riconosciute, così come le loro motivazioni e bisogni di apprendimento.

I programmi e le pratiche incluse in quest'area permettono agli insegnanti di identificare le persone con difficoltà di lettura e di supportarle nel processo di apprendimento. Possono anche essere rivolti agli studenti, offrendo strumenti di autovalutazione dei loro processi di apprendimento. Il termine "valutazione" descrive la raccolta mirata, sistematica e continua di informazioni sui risultati degli studenti nell'ambito della lettura. La valutazione sommativa, come le valutazioni di fine corso, offre una misurazione sommaria dell'apprendimento e può essere utilizzata come strumento di screening per identificare gli studenti con bassi livelli di lettura e scrittura. Per ottenere maggiori informazioni sulle difficoltà specifiche delle persone con difficoltà sono necessarie delle valutazioni formative. Questo tipo di valutazioni aiutano gli insegnanti a identificare, comprendere e descrivere i bisogni e le abilità degli studenti per migliorare e sostenere il loro apprendimento⁵⁰.

3.4.1 Caratteristiche delle buone pratiche per la valutazione dei bambini in età prescolare

- ▶ È disponibile assistenza e consulenza per garantire che siano testati all'età appropriata udito, vista dei bambini e che eventuali difficoltà siano affrontate precocemente.
- ▶ È previsto uno screening precoce per individuare potenziali ritardi di apprendimento del linguaggio e per identificare coloro che riscontrano difficoltà. Viene offerto un sostegno per un apprendimento efficace e di alta qualità.
- ▶ Ulteriori test formali per questa fascia di età non sono appropriati, ma valutazioni formative continue dovrebbero essere effettuate regolarmente da professionisti ben qualificati per la prima infanzia.

3.4.2 Caratteristiche delle buone pratiche per la valutazione di bambini e adolescenti

- ▶ Le valutazioni si basano su obiettivi di apprendimento o standard chiaramente definiti in materia di lettura e scrittura come previsti nei programmi di studio nazionali o in altri documenti di orientamento.
- ▶ I progressi degli studenti nella lettura e nella scrittura sono regolarmente valutati a livello scolastico, regionale e/o nazionale al fine di identificare coloro che riscontrano delle difficoltà.

50. W. G. Brozo, K. Holle, S. Schmill, *Formative Assessment for Content Literacy and Learning. Module 5, in Basic Curriculum for Teachers' In-Service Training in Content Area Literacy (BaCuLit)*, a cura di C. Garbe, Handbook for Trainers, Cologne 2013, p. 208-257.

- ▶ Gli obiettivi delle valutazioni – sostenere l'apprendimento; mostrare il percorso per raggiungere gli standard appropriati – sono chiaramente compresi e accettati da insegnanti, genitori e studenti.
- ▶ Gli insegnanti e i dirigenti scolastici sono ben formati a interpretare i risultati delle valutazioni, trarre le conclusioni adeguate su come sostenere gli studenti in difficoltà.
- ▶ Gli strumenti per la valutazione sommativa e formativa sono forniti dalla scuola a titolo gratuito.
- ▶ Gli strumenti di valutazione sono utilizzati dagli insegnanti anche per seguire i progressi dei singoli studenti. Il fine è quello di adattare il processo di insegnamento e apprendimento al raggiungimento degli obiettivi del programma scolastico.
- ▶ I bambini con difficoltà di lettura vengono identificati precocemente e ricevono un sostegno personalizzato.
- ▶ Gli strumenti di valutazione sono validi ed efficaci. Efficaci in termini di costi, non dispendiosi in termini di tempo e produttivi di informazioni in grado di orientare la pianificazione dell'apprendimento.

3.4.3 Caratteristiche delle buone pratiche per la valutazione degli adulti

Per i bambini e gli adolescenti il ruolo chiave nello screening e nella valutazione è svolto dagli insegnanti della scuola. Per gli adulti questo contesto non è applicabile. I dati Piac⁵¹, come anche quelli di altre indagini, suggeriscono che un adulto su cinque ha scarse capacità di lettura e di scrittura, ma solo una parte di queste persone è impegnata in programmi di formazione alla *literacy* che prevedono processi di valutazione formativa e sommativa.

In questo contesto si considera la lettura come uno strumento e non si parla di conseguenza di adulti "analfabeti", le persone adulte hanno un certo grado di conoscenza delle pratiche di lettura e scrittura e sono quindi alfabetizzate fino a un certo punto.

Le competenze e abilità di lettura e scrittura possono essere infatti diverse e molteplici. Gli adulti con basse capacità di lettura e scrittura possono aver avuto esperienze negative nella scuola o appartenere a gruppi minoritari o emarginati. Possono parlare una lingua diversa da quella del luogo in cui vivono o una variante della lingua ufficiale.

Per elaborare programmi formativi adeguati è importante riconoscere le conoscenze pregresse, identificare le motivazioni e i bisogni di apprendimento dei partecipanti ai corsi. In una fase preliminare e prima di avviare l'offerta formativa sarà quindi necessaria una valutazione utile a modulare l'offerta formativa e poi successivamente una valutazione formativa permanente per misurare i progressi di apprendimento delle competenze legate alla lettura.

Orientamento e valutazione

- ▶ Informazioni sulla formazione degli adulti in materia di *literacy* sono diffuse attraverso campagne di informazione pubblica.
- ▶ Non è semplice per gli adulti riconoscere il bisogno di migliorare le proprie capacità di lettura e scrittura e impegnarsi formalmente in un percorso di apprendimento.
- ▶ Coloro che lavorano con il pubblico, in generale, ricevono una formazione specifica per identificare i segnali di una scarsa alfabetizzazione e per fornire informazioni di orientamento.

■
51. Piac (Programme for the international assessment of adult competencies) è un programma ideato dall'OCSE con lo scopo di conoscere, attraverso un questionario e dei test cognitivi specifici, le abilità fondamentali della popolazione adulta compresa tra i 16 e i 65 anni, ovvero le loro competenze ritenute indispensabili per partecipare attivamente alla vita sociale ed economica odierna.

Screening

- ▶ I formatori, come anche i datori di lavoro o altri soggetti che lavorano con un pubblico di adulti dispongono di strumenti per valutare se le persone hanno carenze linguistiche o di lettura.
- ▶ Lo screening prevede l'esecuzione di una serie di attività per stabilire se l'adulto ha necessità di migliorare le sue competenze di lettura.
- ▶ Lo screening è confidenziale e viene effettuato in un ambiente accogliente.
- ▶ Coloro che effettuano lo screening riceveranno una formazione adeguata e sono consapevoli della natura sensibile delle informazioni.
- ▶ Gli adulti sono indirizzati ai centri di formazione appropriati.

Valutazione iniziale

- ▶ I formatori effettuano una valutazione iniziale per identificare il livello delle competenze iniziali di lettura e scrittura rispetto agli standard di riferimento nazionali.
- ▶ La valutazione iniziale è utilizzata per modulare il programma di formazione rispetto al livello dei partecipanti.
- ▶ La valutazione iniziale viene effettuata in un ambiente accogliente.
- ▶ La valutazione iniziale prevede un colloquio che permette al formatore di conoscere i reali bisogni di apprendimento dei partecipanti.
- ▶ Coloro che effettuano la valutazione sono consapevoli della natura sensibile delle informazioni.

Valutazione diagnostica

- ▶ Una valutazione diagnostica completa viene effettuata quando il partecipante è stato inserito in un corso specifico.
- ▶ La valutazione diagnostica viene effettuata per un periodo di tempo come parte del programma di apprendimento.
- ▶ La valutazione diagnostica identifica i punti di forza e le lacune nella sua conoscenza e nella sua capacità di comprensione.
- ▶ La valutazione diagnostica fornisce un profilo dettagliato dell'individuo e viene utilizzata per informare e strutturare il programma di apprendimento.

Valutazione formativa

- ▶ Gli insegnanti sono preparati all'uso di tecniche di valutazione formativa come l'uso efficace del dialogo, della valutazione tra pari e dell'autovalutazione.
- ▶ I risultati della valutazione formativa sono raccolti dagli insegnanti e utilizzati per orientare lo sviluppo degli obiettivi di apprendimento individuali e di gruppo.
- ▶ Gli obiettivi della valutazione formativa sono chiaramente compresi e accettati da insegnanti e partecipanti.

Valutazione sommativa

- ▶ Valutazioni sommative sono disponibili per i partecipanti adulti e possono essere adottate su richiesta:
- ▶ Si basano su standard concordati a livello nazionale.
- ▶ Riguardano sia la lettura sia la scrittura.
- ▶ Valutano la *literacy* di tipo funzionale, ossia la capacità degli adulti di utilizzare le proprie capacità di lettura e scrittura per soddisfare i bisogni che si presentano nella vita quotidiana.
- ▶ Facilitano la crescita attraverso un percorso di apprendimento.

3.5 La scuola e l'educazione alla literacy

L'Educazione alla *literacy* include programmi mirati a migliorare le capacità e strategie di lettura di tutti gli studenti bambini e adolescenti, non esistono programmi di questo tipo rivolti agli adulti.

Esiste una vasta letteratura accademica sulla didattica della lettura e della scrittura⁵², da cui emerge un notevole consenso sui metodi più efficaci di insegnamento della lettura e della scrittura che sono particolarmente utili a tutti gli studenti, in particolare a coloro che riscontrano difficoltà.

La prima fase di sviluppo della lettura e della scrittura è fondamentale per l'apprendimento della *literacy*. L'insegnamento esplicito della corrispondenza tra grafemi e fonemi è essenziale affinché i bambini comprendano i rapporti tra simboli-suoni, tra forme orali e scritte della lingua, e li sappiano utilizzare per la decodifica delle parole durante la lettura e per la scomposizione delle parole in fonemi durante la scrittura. La didattica iniziale dovrebbe adottare un approccio equilibrato: l'istruzione delle relazioni grafemi-fonemi non dovrebbe essere distinta dalla didattica sulla comprensione della lettura. Così come imparare a leggere e a scrivere dovrebbero essere attività parallele e interattive.

Promuovere la scrittura creativa: i bambini che sono incoraggiati a scrivere in maniera spontanea hanno meno difficoltà a comprendere il metodo alfabetico⁵³. Attraverso la scrittura spontanea i bambini sperimentano la funzione comunicativa della lingua scritta.

Sviluppare la comprensione della lettura: gli studenti hanno bisogno di istruzioni esplicite per l'utilizzo delle strategie di comprensione della lettura⁵⁴.

Insegnamento che coinvolge gli studenti nell'apprendimento: lo studio Pirls 2011 ha dimostrato che gli studenti, i cui insegnanti hanno utilizzato nella maggior parte delle lezioni pratiche didattiche che li coinvolgono nel processo di apprendimento, hanno ottenuto punteggi più alti nella lettura⁵⁵.

L'apprendimento cooperativo e collaborativo motiva gli studenti a partecipare attivamente e costruttivamente al compito e produce risultati positivi nella comprensione e nella motivazione⁵⁶.

Caratteristiche delle buone pratiche per bambini e adolescenti

L'educazione alla *literacy* valuta le diverse competenze degli studenti: l'insegnamento della lettura, per esempio, include le varie fasi di apprendimento della corrispondenza tra grafema-fonema, lettura guidata, lettura indipendente, manipolazione dei morfemi e costruzione di gruppi di parole.

Altri aspetti importanti dell'educazione alla *literacy* sono lo sviluppo del vocabolario, la decodifica delle parole e la fluidità della lettura, un approfondimento della componente letteraria ed estetica del linguaggio e del vocabolario disciplinare.

52. Per ulteriori riferimenti cfr. EACEA/Eurydice, *op. cit.*

53. R. Valtin, *Die Theorie der kognitiven Klarheit-Das neue Verständnis von Lese-RechtschreibSchwierigkeiten*, in *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten-Diagnose-Förderung-Materialien*, a cura di B. Ganser, Auer Verlag, Donauwörth 2000, p. 16-42.

54. N. K. Duke, P. D. Pearson, *Effective Practices for Developing Reading Comprehension*, in *What Research Has to Say About Reading Instruction. 3 ed.*, International Reading Association 2002.

55. I. V. S. Mullis, M. O. Martin, A. M. Kennedy, P. Foy, K.T. Drucker, *Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS 2011 International Results in Reading*, TIMSS & PIRLS International Study Center, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Chestnut Hill, Boston College (MA) 2012, p. 220.

56. D. W. Johnson, R. T. Johnson, *An Educational Psychology Success Story-Social Interdependence Theory and Cooperative Learning*, in «Educational Researcher», a. 38 (2009), n. 5, p. 365-377.

L'educazione alla *literacy*:

- ▶ include una valutazione formativa che consente ai docenti di comprendere i problemi specifici di lettura degli studenti in ogni fase del loro processo di apprendimento al fine di fornire un sostegno mirato (vedere paragrafo 3.4);
- ▶ valuta le esigenze individuali degli studenti e offre un riscontro costante ed efficace;
- ▶ stabilisce degli obiettivi di apprendimento in collaborazione con gli studenti e offre raccomandazioni specifiche per raggiungerli;
- ▶ è inclusiva e offre un supporto personalizzato per gli studenti con esigenze diverse;
- ▶ offre materiali di lettura diversificati e coinvolgenti, sia in formato cartaceo sia in digitale, che tengano conto degli interessi individuali, di genere e culturali;
- ▶ offre un apprendimento delle strategie metacognitive per la costruzione e il monitoraggio del significato del testo;
- ▶ comprende sempre anche la *literacy* critica;
- ▶ include attività di motivazione e coinvolge ogni singolo studente nell'apprendimento della lettura in tutte le materie scolastiche;
- ▶ offre opportunità di apprendimento cooperativo e collaborativo.

Caratteristiche delle buone pratiche per gli studenti con difficoltà di lettura

L'individuazione precoce delle difficoltà di lettura e la disponibilità di un supporto personalizzato sono essenziali per prevenire, ridurre ed eliminare i problemi di lettura. Tutte le persone dovrebbero avere l'opportunità di utilizzare materiali di lettura diversi e interessanti in grado di motivare e incoraggiare gli studenti a leggere e a scrivere di più per migliorare le loro capacità.

- ▶ La normativa nazionale prevede il diritto al sostegno per gli studenti che riscontrano difficoltà di lettura.
- ▶ Il supporto agli studenti con difficoltà di lettura si basa su strumenti di screening e di valutazione di alta qualità.
- ▶ Un insegnante specialista di lettura è disponibile per un sostegno in classe.
- ▶ I programmi per gli studenti con difficoltà sono personalizzati in funzione delle loro esigenze e possono includere una formazione esplicita sulla fonetica, una forte attenzione alla decodifica del testo, nonché alla comprensione della lettura e alla stesura di testi progressivamente sempre più complessi.
- ▶ Il supporto ai lettori in difficoltà deve essere coinvolgente e motivante.
- ▶ L'insegnamento sistematico di diverse strategie di comprensione e metacognitive continua anche nella scuola secondaria.
- ▶ Il supporto offerto agli studenti con difficoltà di lettura deve essere intensivo e durare nel tempo. Se necessario prevede interventi intensivi e mirati.
- ▶ Il supporto agli studenti con difficoltà di lettura è offerto da professionisti ben formati, come insegnanti esperti di educazione alla lettura.
- ▶ I lettori con difficoltà hanno accesso gratuito ai materiali di lettura facilitata con contenuti che riflettono il programma di studio.

3.6 Formazione e sviluppo professionale degli insegnanti

La Commissione europea ha evidenziato la qualità del personale docente come uno dei principali fattori determinanti il successo scolastico degli studenti. Oltre a individuare e sostenere i lettori con difficoltà, gli insegnanti di tutte le materie, dei vari cicli dell'istruzione scolastica e i formatori per adulti devono essere in grado di facilitare e sostenere l'apprendimento della *literacy* degli studenti. La seguente citazione dalla relazione Eurydice su "*Teaching Reading in Europe*" riassume la portata e la profondità richiesta alla formazione degli insegnanti.

[...] l'insegnamento della lettura è un compito particolarmente complesso. Insegnare a leggere a un bambino e migliorarne le competenze di lettura sono compiti che richiedono una profonda comprensione dello sviluppo della capacità di leggere e una solida conoscenza della teoria e della pratica didattica, materie che includono i metodi di insegnamento, la gestione delle classi e la conoscenza dei materiali più adeguati. È inoltre importante che i docenti si tengano aggiornati sulle ricerche inerenti all'efficacia delle varie strategie di insegnamento. In breve, insegnare a leggere richiede un'ampia gamma di competenze, che si dovrebbe acquisire nel corso della formazione iniziale e poi migliorare per mezzo dello sviluppo professionale continuo⁵⁷.

L'insegnamento della scrittura comporta esigenze altrettanto complesse per il futuro insegnante e richiede una analoga formazione continua durante la sua carriera. Tuttavia, come dimostrato da alcune indagini sulla formazione iniziale degli insegnanti «imparare a insegnare è molto più complesso che fornire una conoscenza teorica»⁵⁸.

Gli insegnanti in formazione, così come quelli in servizio, che lavorano nella scuola dell'infanzia, primaria, secondaria o in un corso per adulti, hanno tutti bisogno di sviluppare ed approfondire la loro conoscenza e la comprensione di cosa sia la *literacy* e come possa essere utilizzata dei modi in cui gli studenti possano essere supportati in funzione delle diverse fasi del loro percorso di apprendimento individuale. Hanno anche bisogno di una significativa esperienza di lavoro con gli studenti appartenenti alla fascia di età target e in contesti specifici.

Ciò implica per la formazione iniziale degli insegnanti (ITE) la necessità di politiche di selezione del personale e di corsi di formazione ben progettati. I Paesi europei differiscono notevolmente per quanto riguarda il livello minimo richiesto per diventare insegnanti qualificati e la durata della formazione iniziale, in particolare per gli insegnanti della scuola dell'infanzia. Tuttavia, è chiaro che l'istruzione più efficace, dalla scuola dell'infanzia agli adulti, è composta da professionisti con una solida formazione teorica e pratica sulla lettura⁵⁹.

Ciò prevede che lo sviluppo professionale continuo (CPD) sia una parte importante dell'apprendimento permanente per tutti i professionisti impegnati nella promozione della lettura e nell'educazione di bambini, adolescenti e adulti. Una formazione continua (CPD) regolare e di alta qualità è fondamentale se insegnanti e altri professionisti desiderano trarre beneficio dai progressi della ricerca sulla lettura.

La buona pratica significa che la partecipazione alla formazione continua (CPD) è incoraggiata dai datori di lavoro, sostenuta da una legislazione favorevole e da finanziamenti a livello nazionale, regionale e istituzionale.

Sono garantiti standard elevati per quanto riguarda la certificazione dei formatori e la qualità dei programmi offerti, ad esempio, attraverso l'accreditamento e il controllo regolare della qualità. Lo sviluppo continuo professionale di alta qualità si propone di migliorare la conoscenza, la comprensione, le capacità degli insegnanti nei settori chiave dell'apprendimento e della didattica della lettura.

Grazie al collegamento tra teoria e conoscenza basata sulla ricerca, e incoraggiando la riflessione comune su come queste nuove conoscenze si ricolleghino alle esperienze dirette

57. EACEA/Eurydice, *op. cit.*, p. 83.

58. V. J. Risko, C. Roller, C. Cummins, R. Bean, C. C. Block, P. Anders, J. Flood, *A critical analysis of the research on reading teacher education*, in «Reading Research Quarterly», a. 43 (2008), n. 3, p. 281.

59. OECD, *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, OECD Publishing, Paris 2018.

dei partecipanti, i corsi di formazione continua CPD consentono agli insegnanti e ad altri professionisti, di cambiare la loro pratica didattica quotidiana in classe. Le buone pratiche per lo sviluppo professionale prevedono corsi a medio o lungo termine (evitando approcci occasionali) per colmare la conoscenza necessaria. Inoltre dovrebbe essere sviluppata una politica nazionale o regionale che incoraggi e motivi tutto il corpo docente al fine di rendere l'educazione e la promozione della *literacy* un punto focale dello sviluppo istituzionale.

I contenuti dei corsi variano a seconda della fascia d'età del gruppo *target*, ma i programmi di maggior successo condividono alcune caratteristiche. L'obiettivo principale è che gli insegnanti siano stimolati e sostenuti a diventare:

- ▶ più consapevoli dei risultati della ricerca su lettura e scrittura;
- ▶ più competenti nel migliorare le capacità di lettura e scrittura degli studenti;
- ▶ più preparati a stabilire collegamenti con la propria esperienza diretta nell'ambito della *literacy*;
- ▶ più riflessivi e orientati alla ricerca nella loro posizione professionale.

Nei corsi destinati agli insegnanti di bambini in età prescolare dovrebbero essere incluse le seguenti tematiche:

- ▶ sviluppo e ruolo del linguaggio, anche dei bambini bilingue, dalla nascita e fino all'inizio della scuola primaria, per consentire ai futuri insegnanti di:
 - analizzare la complessità del linguaggio dei bambini, riconoscere la necessità di sviluppare sintassi, vocabolario, consapevolezza fonemica e le diverse funzioni del linguaggio
 - stimolare lo sviluppo del linguaggio, la consapevolezza metalinguistica e fonologica attraverso il gioco.
- ▶ promuovere la *literacy* emergente in età prescolare;
- ▶ ruolo del dialogo e della narrazione nello sviluppo del linguaggio;
- ▶ letteratura per l'infanzia, con particolare attenzione alle storie, ai libri illustrati, ai testi informativi e alla poesia;
- ▶ strategie per coinvolgere i genitori nello sviluppo dell'alfabetizzazione dei loro figli.

Nei corsi destinati agli insegnanti di bambini della scuola primaria dovrebbero essere incluse le seguenti tematiche:

- ▶ sviluppo e ruolo del linguaggio dalla scuola dell'infanzia e fino alla fine della scuola primaria;
- ▶ apprendimento della *literacy* emergente che avviene nell'età prescolare, compresa la *literacy* digitale;
- ▶ lezioni di fonetica che i bambini devono apprendere per sillabare e leggere e i principi fondamentali dell'ortografia della lingua di insegnamento;
- ▶ ritmi di crescita e evoluzione dei bambini;
- ▶ metodi per coinvolgere gli studenti in attività di lettura e scrittura, ad esempio attraverso l'apprendimento cooperativo;
- ▶ approcci di classe più efficaci per l'insegnamento della lettura e della scrittura, comprese le strategie di comprensione metacognitive;
- ▶ insegnare ai bambini che hanno difficoltà di lettura, anche in collaborazione con altri insegnanti specialisti della materia;
- ▶ educare alla *literacy* anche agli studenti stranieri con lingua di provenienza differente da quella di insegnamento;
- ▶ integrazione della *literacy* digitale nell'insegnamento scolastico;
- ▶ sviluppare la comprensione, compresa la *literacy* critica;
- ▶ introdurre ai bambini una varietà di generi di testo, insegnare a scrivere in una varietà di generi;
- ▶ valutazione sommativa e formativa delle capacità di lettura e scrittura.

Nei corsi destinati agli insegnanti di ragazzi della scuola secondaria dovrebbero essere incluse le seguenti tematiche:

- ▶ conoscenza di base dell'apprendimento della lettura e della scrittura, sia per supportare coloro che riscontrano difficoltà di lettura, sia per insegnare competenze di lettura avanzate;
- ▶ sviluppare l'attitudine degli adolescenti a impegnarsi con la lettura e la scrittura;
- ▶ sviluppare tra gli insegnanti di tutte le materie un approccio alla "literacy disciplinare" al fine di comprendere le esigenze specifiche di lettura e scrittura in tutte le materie scolastiche;
- ▶ competenze di lettura avanzata per insegnare agli adolescenti a leggere e creare testi complessi;
- ▶ *literacy* digitale come parte dell'insegnamento di tutte le materie;
- ▶ promuovere e sviluppare un approccio critico alla lettura in generale e alla *literacy* digitale in particolare;
- ▶ costruire o migliorare le competenze professionali nell'utilizzo di strumenti e tecniche di valutazione sommativa, diagnostica e formativa;
- ▶ sviluppare approcci di apprendimento cooperativo per coinvolgere tutti gli studenti e migliorare la didattica quotidiana in classe;
- ▶ sviluppare le competenze degli insegnanti per l'utilizzo delle strategie metacognitive al fine di coinvolgere gli studenti in una continua riflessione sui loro processi di apprendimento;
- ▶ costruire l'esperienza degli insegnanti nell'uso di testi multimodali e risorse digitali appropriate nell'insegnamento e nell'apprendimento;

I corsi più efficaci destinati agli insegnanti di un pubblico adulto includono le seguenti tematiche:

- ▶ la diversità sociale e culturale e i suoi effetti sull'apprendimento e sullo sviluppo e svolgimento dei piani di studio;
- ▶ contesto sociale, culturale ed economico dei singoli individui e l'impatto sull'insegnamento e apprendimento;
- ▶ metodi per garantire che la diversità linguistica sia valorizzata e integrata nei programmi di apprendimento e di insegnamento;
- ▶ didattica inclusiva;
- ▶ ampia gamma di fabbisogni di apprendimento, comprese le esigenze delle persone con difficoltà di apprendimento e/o disabilità, nonché le soluzioni disponibili per contribuire a rispondere a tali necessità.

Per tutti e quattro i livelli di età, i corsi più efficaci consentono agli insegnanti di:

- ▶ valutare i punti di forza e i bisogni degli studenti nell'uso della lingua parlata e scritta;
- ▶ creare un ambiente che incoraggi gli studenti a diventare più sicuri e competenti nell'utilizzo della lingua parlata e scritta;
- ▶ pianificare e preparare programmi di studio e di apprendimento per lo sviluppo della lettura;
- ▶ sviluppare e utilizzare una serie di tecniche di insegnamento e di apprendimento della lettura, utilizzando materiali appropriati e coinvolgenti;
- ▶ facilitare l'apprendimento la lettura in gruppo garantendo così il coinvolgimento di tutti gli studenti;
- ▶ selezionare e sviluppare risorse a sostegno dell'apprendimento della literacy, monitorare la risposta degli studenti e valutarne l'efficacia;
- ▶ riflettere e valutare la propria didattica rispetto a quanto richiesto, condurre una valutazione critica del proprio insegnamento in materia di literacy e identificare la portata e la natura delle proprie conoscenze e competenze attuali.

4. Aumentare la partecipazione, l'inclusione e l'equità

Come dimostrano le indagini internazionali sulla lettura come Pirls, PISA e Piac, in tutti i Paesi europei emergono, in misura maggiore o minore, delle differenze tra diversi gruppi. Sono particolarmente preoccupanti il divario sociale dei migranti, soprattutto tra gli adolescenti, e il *gender gap*. Colmare o ridurre significativamente tali differenze rappresenta uno dei principali obiettivi.

4.1 Programmi che offrono opportunità di apprendimento della lettura e della scrittura a gruppi svantaggiati

4.1.1 Bambini e adolescenti

Molti aspetti dei programmi e delle pratiche elencate in altri ambiti verranno ripetuti anche in questa sezione che riguarda bambini e adolescenti che per diverse ragioni possono essere considerati come gruppi "a rischio". Si tratta per esempio di studenti con background migratorio o la cui lingua di origine è diversa dalla lingua di insegnamento, studenti maschi provenienti da famiglie a basso reddito o studenti con "bisogni educativi speciali" o ancora con difficoltà di apprendimento. In questa sede l'attenzione si concentra sulla prevenzione delle difficoltà di lettura e scrittura e vi è una certa sovrapposizione con l'argomento "Identificazione e sostegno agli allievi con difficoltà di lettura", trattato nella sezione 3.5 (La scuola e l'educazione alla literacy).

I programmi e le pratiche incluse in questo settore mirano a garantire una educazione alla *literacy* di alta qualità per tutti; un accesso equo allo sviluppo delle capacità di lettura per i gruppi "a rischio" (o a quelli che sono stati identificati come lettori in difficoltà di cui alla sezione 3.5); un sostegno specializzato per i gruppi svantaggiati e materiali di lettura appropriati e coinvolgenti per tutti gli studenti.

4.1.2 Come si definisce un lettore in difficoltà?

Quali e quanti bambini e adolescenti riscontrano delle difficoltà di lettura, siano esse dovute a disabilità, disturbi di apprendimento o dislessia? Le risposte, a queste domande rilevanti da un punto di vista pedagogico, sono ancora insoddisfacenti. I tassi di diffusione variano considerevolmente a causa di una varietà di definizioni e meccanismi di intervento^{60 61}.

La definizione del lettore in difficoltà non è ancora adeguata. Negli studi empirici, la scarsa capacità di lettura è generalmente definita in base alle norme dei test standardizzati in cui gli studenti vengono confrontati con un campione di coetanei o compagni di classe. Si considerano i risultati agli estremi della curva di distribuzione o superiori al punto medio di difficoltà. Pertanto, i tassi di incidenza differiscono notevolmente, a seconda della definizione utilizzata. Un altro modo per definire i lettori in difficoltà è quello di utilizzare un test che prevede diversi livelli di competenza come avviene nelle indagini Pirls o PISA.

In questo caso la performance viene definita in base ai livelli di competenza di lettura o ai *benchmark* internazionali. In Pirls, ad esempio, i lettori in difficoltà sono gli studenti i cui risultati alla fine del quarto anno di scuola sono pari o inferiori al *benchmark* internazionale. Si tratta di studenti che nella lettura dei testi sono in grado di recuperare le informazioni solo se sono esplicitamente indicate o facilmente localizzabili, ma non sono in grado di svol-

60. G. Buttner, M. Hasselhorn, *Learning Disabilities: Debates on Definitions, Causes, Subtypes, and Responses*, in «International Journal of Disability, Development and Education», a. 58 (2011), n.1 p. 75-87.

61. R. Valtin, A. Voss, W. Bos, *Zur Diagnose von isolierten und kombinierten Leseproblemen: Definitionen, Operationalisierungen und Vorkommenshäufigkeiten*, in «Didaktik Deutsch», a. 20 (2015), n. 38, p. 40-59.

gere attività di lettura più impegnative, come ad esempio individuare azioni e informazioni significative, formulare inferenze e interpretazioni con supporto testuale e valutare contenuti ed elementi testuali.

Tuttavia, non disponiamo di test validi orientati a misurare le competenze di lettura. E poiché il lavoro di Elinet si concentra sugli individui che hanno difficoltà di lettura e di scrittura, tra bambini, adolescenti e adulti, è importante capire che le persone identificate come "low achievers" dalle valutazioni nazionali e internazionali (come Pirls, PISA e PIAAC) non siano analfabete. Si tratta di persone che invece riscontrano difficoltà con le crescenti esigenze di lettura e scrittura richieste nella società contemporanea: «I cambiamenti sul lavoro, il nuovo ruolo dei media e della società in generale hanno di fatto reso la lettura e la scrittura strumenti molto più importanti».

Inoltre, la relazione emersa dall'*High Level Group of Literacy*⁶² considera la digitalizzazione e Internet come fattori che hanno cambiato radicalmente la natura e la frequenza della lettura e della scrittura, sia sul posto di lavoro sia nel privato. Per questo motivo Elinet intende richiamare l'attenzione dei decisori politici, degli *stakeholder*, dei professionisti e dei volontari attivi in questo campo della *literacy* come abilità e diritto umano fondamentale⁶³.

Caratteristiche delle buone pratiche per bambini e adolescenti:

- ▶ L'identificazione precoce dei bambini con bisogni educativi speciali è garantita dalla collaborazione con specialisti della salute e della prima infanzia in modo da offrire programmi di screening per l'identificazione precoce di ritardi del linguaggio, disturbi della vista e dell'udito.
- ▶ Viene promossa la frequenza prescolare, soprattutto tra i bambini svantaggiati. L'istruzione prescolare è gratuita o a prezzi accessibili, in modo che le famiglie economicamente svantaggiate non siano escluse.
- ▶ Un supporto adeguato è offerto ai bambini in età prescolare con difficoltà linguistiche e a quelli la cui lingua di provenienza è diversa dalla lingua di insegnamento.
- ▶ I programmi di promozione della lettura in famiglia forniscono un sostegno per aiutare le famiglie a migliorare la lettura. Le capacità di lettura dei giovani studenti che provengono da ambienti svantaggiati migliorano se crescono le capacità di lettura dei genitori.
- ▶ I programmi di promozione della lettura in famiglia prevedono attività da svolgere a casa e presso altre istituzioni.
- ▶ La fornitura di materiale di lettura e scrittura ai bambini e alle loro famiglie è accompagnata da una consulenza personale sull'importanza della lettura e della scrittura.
- ▶ La normativa nazionale garantisce agli studenti con disabilità il diritto di accedere a un'istruzione primaria e secondaria di alta qualità, inclusiva e gratuita, in condizioni di parità con gli altri membri della comunità in cui vivono, realizzando così l'articolo 24 della Convenzione sui diritti delle persone con disabilità⁶⁴.
- ▶ È previsto un supporto completo per gli studenti con basso reddito per far fronte alle loro esigenze di sussistenza e di apprendimento della lettura.
- ▶ Il supporto è fornito da professionisti ben formati, come per esempio insegnanti, bibliotecari, esperti di bisogni educativi speciali o di educazione alla lettura.

62. EU High Level Group, *op. cit.*

63. Si rinvia anche all'altro articolo presente in questa sezione: R. Valtin; V. Bird e G. Brooks (a cura di T. Mascia), *Dichiarazione Europea del diritto alla lettura e alla scrittura*.

64. "Convention on the Rights of Persons with Disabilities - Articles", ultimo accesso marzo 2019, <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>.

- ▶ Vengono soddisfatte le esigenze degli studenti la cui lingua di provenienza è differente dalla lingua di insegnamento.
- ▶ Esistono misure di sostegno per affrontare specificamente le differenze di *gender gap* nell'ambito della lettura.

4.1.3 Adulti

L'offerta formativa indirizzata agli adulti mira a far acquisire le competenze di lettura di cui gli adulti hanno bisogno e senza le quali rischiano di non svolgere un ruolo attivo nella società come cittadini, sul lavoro o in famiglia.

Si possono attingere informazioni dalla rilevazione Piac e da altre indagini per identificare i gruppi di adulti con minori competenze di lettura. Questi dati possono anche essere utilizzati per progettare e indirizzare campagne di sensibilizzazione e di formazione. Tuttavia, gli adulti con scarse competenze in materia di lettura e di scrittura hanno maggiori probabilità, rispetto al resto della popolazione adulta, di presentare determinate caratteristiche, come per esempio non aver completato la scuola dell'obbligo o essere disoccupati. Ci sono poi adulti che sono cittadini di successo, dipendenti e membri di famiglia, ma hanno basse competenze di lettura e scrittura e quindi possono beneficiare anche loro di un miglioramento delle competenze di lettura.

È importante che tutte le persone siano in grado di comunicare nella lingua nazionale ufficiale. Per questo i programmi devono includere metodi di insegnamento e apprendimento anche per coloro che hanno una lingua di provenienza diversa da quella ufficiale.

Caratteristiche delle buone pratiche per gli adulti:

- ▶ Le campagne di sensibilizzazione mettono in evidenza i benefici di una maggiore capacità di lettura e scrittura per gli adulti.
- ▶ Tali campagne utilizzano modelli di riferimento per motivare gli adulti.
- ▶ Le istituzioni e associazioni no profit che lavorano con questi gruppi selezionano le persone con basse competenze di lettura e scrittura e li indirizzano verso un'offerta formativa adeguata.
- ▶ L'offerta di formazione sulla lettura per gli adulti è rivolta ai gruppi identificati come "a rischio".
- ▶ L'offerta di formazione sulla lettura e scrittura è disponibile, accessibile, di qualità e risponde alle esigenze degli adulti.
- ▶ La pratica per la formazione degli adulti si basa sulla comprensione dei bisogni e delle capacità dei migranti adulti.

Conclusioni

Le istituzioni, e non solo, formulano politiche nazionali e regionali nell'ambito della lettura e scrittura (*literacy*) che permettono alle persone di vivere una vita piena e significativa e di contribuire alla comunità. L'educazione alla *literacy* e l'apprendimento sono temi che interessano tutti i settori e richiedono la promozione sistematica di azioni che si rafforzano a vicenda. «L'Europa e i suoi Stati membri dovrebbero porre la *literacy* non solo al centro delle loro strategie educative ma, più in generale, al centro della politica»⁶⁵.

I responsabili delle politiche in materia di educazione hanno una importanza centrale nello sviluppo e promozione della *literacy*. Per garantire che i programmi siano in grado di coinvolgere i destinatari e rispondano realmente ai loro fabbisogni, occorre coinvolgere i be-

■
65. EU High Level Group, *op. cit.*, p. 31.

neficiari stessi nella elaborazione di buone pratiche. Ciò consentirebbe di orientare la politica dell'educazione alla lettura comprendendone le reali esigenze.

La coerenza delle politiche di promozione della literacy può essere raggiunta solo se si comprende quale grande impatto abbia la lettura su un'ampia gamma di settori, diversi anche dall'istruzione, come per esempio la salute o il lavoro. I responsabili politici dovrebbero, al di là delle proprie aree di competenza, cercare attivamente dei modi per sostenere lo sviluppo di politiche e programmi di promozione della lettura.

Una cooperazione efficace, maggiore conoscenza e comprensione condivisa tra tutte le parti interessate è fondamentale.

Per realizzare il diritto fondamentale di tutti i cittadini Elinet ha delineato la "Dichiarazione europea del diritto alla lettura e alla scrittura (*literacy*)", che sarà illustrata nel prossimo articolo di questa sezione. ●

BIBLIOGRAFIA

W. G. Brozo, K. Holle, S. Schmill. "Formative Assessment for Content Literacy and Learning. Module 5": Basic Curriculum for Teachers' In-Service Training in Content Area Literacy (BaCuLit), a cura di C. Garbe. Handbook for Trainers, Cologne (2013): p. 208-257.

A. G. Bus, M.H. Van Ijzendoorn, A.D. Pellegrini. "Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on inter-generational transmission of literacy". *Review of Education*, vol. 65, n. 1 (1995): p. 1-21.

J. D. Carpentieri, K. Fairfax-Cholmely, J. Litster, J. Vorhaus. *Family Literacy In Europe: Using Parental Support Initiatives To Enhance Early Literacy Development*. London: NRDC, Institute of Education, 2011.

M. Clay. Concepts about Print. *What have Children Learned About the Way We Print Language*. Exeter NH: Heinemann, 2000.

J. Downing, R. Valtin. *Language awareness and learning to read*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag, 1984.

N. K. Duke, P.D. Pearson. "Effective Practices for Developing Reading Comprehension". *What Research Has to Say About Reading Instruction*. 3 ed., International Reading Association, 2002. Disponibile all'URL: https://www.learner.org/workshops/teachreading35/pdf/Dev_Reading_Comprehension.pdf

L. C. Ehri, S.R. Nunes, S.A. Stahl, D.M. Willows. "Systematic phonics instruction helps students learn to read: Evidence from the National Reading Panel's meta-analysis". *Review of Educational Research*, vol.71, n.3, (2001): p. 393-447.

C. Garbe. "BaCuLit – Ein europäisches Kerncurriculum zur Vermittlung fachspezifischer Lese- und Schreibkompetenzen". *Lesekompetenz nachhaltig stärken Evidenzbasierte Maßnahmen und Programme*, a cura di R. Valtin, I. Tarelli. DGLS-Beiträge Vol. 16, Berlin: DGLS (2014): p. 247-275.

C. Garbe. "Building Content Area Literacy-Expertise among European Teachers of Secondary Schools. A Report about two European Comenius Projects". *Improving Literacy Skills Across Learning. CIDREE Yearbook*. CIDREE Yearbook, Hungarian Institute for Educational Research and Development HIERD, Budapest (2015): p. 154-176. Disponibile all'URL: https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/publications/improving_literacy_skills_acro.htm.

C. Garbe, K. Holle, S. Winhold. *ADORE: teaching struggling adolescent readers in European countries: Key elements of good practice*. Frankfurt am Main, New York: Peter Lang, 2010.

J. T. Guthrie, C. S. Coddington. "Reading Motivation". *Handbook of Motivation at School*, a cura di K. R. Wentzel, A. Wigfield. New York: Routledge (2009): p. 503–525.

J. T. Guthrie, N. M. Humenick. "Motivating Students to Read: Evidence for Classroom Practices that Increase Reading Motivation and Achievement". *The Voice of Evidence in Reading Research*, a cura di P. McCardle, V. Chhabra. Baltimore: Brookes (2004): p. 329–354.

J. Hattie. *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, Abingdon, 2008.

R. V. Kail, J.C. Cavanaugh. *Human Development: A Life-Span View 7 ed.* Boston, MA : Cengage Learning, 2016.

R. Kloostermann, N. Notten, J. Tolsma, G. Kraaykamp. "The Effects of Parental Reading Socialization and Early School Involvement on Children's Academic Performance: A Panel Study of Primary School Pupils in Netherland". *European Sociological Review*, vol. 27, n. 3 (2009): p. 291–306.

C. Lankshear, M. Knobel. *Digital literacies: Concepts, Policies and Practices (New Literacies and Digital Epistemologies)*. New York: Peter Lang, 2008.

D. J. Leu, C. K. Kinzer, J. Coiro, J. Castek, L. A. Henry. "New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction and Assessment". *Journal of Education*, vol. 197 n. 2 (2017): p. 1–18.

I. V. S. Mullis, M.O. Martin, A.M. Kennedy, P. Foy, K.T. Drucker. *Progress in International Reading Literacy Study. PIRLS 2011 International Results in Reading. TIMMS & PIRLS International Study Center. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*, 2012.

OECD. *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers - Final Report*. Paris: OECD Publishing, (2005): p. 9. Disponibile all'URL: <http://www.oecd.org/edu/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm>.

OECD. *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. Paris: OECD Publishing, 2018.

S. Suggate. "Watering the garden before a rainstorm. The case of early reading instruction". *Contemporary Debates in Childhood Education and Development*, a cura di S. Suggate, E. Reese. London: Routledge (2012): p. 181–190.

UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). "Global Report on Adult Learning and Education". *Rethinking Literacy*. Hamburg: UIL (2013): p. 35.

UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). *CONFINTEA VI: Belém Framework for Action: Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future*. Hamburg: UIL (2010): p.7.

R. Valtin. "Die Theorie der kognitiven Klarheit - Das neue Verständnis von Lese-Rechtschreib Schwierigkeiten". *Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten - Diagnose - Förderung - Materialien*. Donauwörth: Auer Verlag (2000): p. 16 – 42.

R. Valtin, A. Voss, W. Bos. "Zur Diagnose von isolierten und kombinierten Leseproblemen: Definitionen, Operationalisierungen und Vorkommenshäufigkeiten". *Didaktik Deutsch*, vol. 20, n. 38 (2015): p. 40–59.

R. Valtin. "Increasing awareness of phonological awareness - helpful or misleading?". *Contemporary debates in child development and education*, a cura di S. Suggate, E. Reese. London/New York: Routledge (2012b): p. 227 – 237.

R. Valtin, A. Sasse. "Angemessen fördern - mithilfe des Stufenmodells. Grundschule", n. 6 (2018): p. 12 – 15.

R. Valtin, A. Sasse, "Angemessen fördern - mithilfe des Stufenmodells. Grundschule", n. 6 (2018): 12 – 15.

R. Valtin, V. Bird, G. Brooks, B. Brozo, C. Clement, S. Ehmgig, C. Garbe, M. de Greef, U. Hanemann, K. Hammink, D. Mallows, F. Nascimbeni, S. Sulkunen, G. Tamburlini. *European Declaration of the Right to Literacy*, Elnet, Köln , 2016.



DICHIARAZIONE EUROPEA DEL DIRITTO ALLA LETTURA E ALLA SCRITTURA

Renate Valtin, Viv Bird, Greg Brooks¹

A cura di Tiziana Mascia

Introduzione

La *literacy* è fondamentale per lo sviluppo umano. Permette alle persone di vivere una vita piena e significativa e contribuisce allo sviluppo della comunità di cui facciamo parte. Quando si utilizza il termine *literacy* si fa riferimento alla capacità di saper leggere, scrivere e contare a un livello che permetta di comprendere e utilizzare la comunicazione scritta in tutti i media (sia in forma cartacea, sia in digitale). Il concetto di *literacy* include anche la *digital literacy*.

La *literacy* è un prerequisito essenziale per qualsiasi forma di apprendimento. Nella società della conoscenza del ventunesimo secolo, caratterizzata dalla continua diffusione e innovazione delle tecnologie digitali e dai continui cambiamenti nel mondo del lavoro. L'acquisizione delle competenze di *literacy* non può limitarsi ai bambini e agli adolescenti, ma è un requisito che coinvolge tutte le fasi della vita.

La sfida della *literacy* in Europa

In Europa un quindicenne su cinque e circa 55 milioni di adulti hanno competenze di *literacy* valutate al di sotto della soglia minima². Queste condizioni rendono difficile la ricerca di un lavoro, aumentano il rischio di povertà e di esclusione sociale, limitano le opportunità di partecipazione culturale e civile, di apprendimento continuo e di crescita personale. La Commissione Europea riconosce che negli ultimi dieci anni si è registrato uno scarso miglioramento della *literacy*; tuttavia, con un'azione positiva è possibile migliorare la situazione attuale.

Questa dichiarazione dimostra che, con il giusto sostegno, bambini e giovani possono sviluppare buone capacità di lettura e di scrittura. Gli adulti possono migliorare le loro competenze per raggiungere una migliore condizione sociale e professionale.

1. Questo articolo è tratto dal progetto di ricerca ELINET (European Literacy Policy Network). Gli autori che hanno contribuito sono: Valeria Balbinot, J.D. Carpentieri, Henrietta Dombey, Reinhard Ehgartner, Rosie Flewitt, Christine Garbe, Lucia Kákonyi, Maria de Lourdes Dionisio, Jenny Litster, George Manolitsis, Nicolae Pellegrini, Jolana Ronková, Ann-Sofie Selin, János Steklács, Sari Sulkunen, Eufimia Tafa, Giorgio Tamburlini, Anne Uusen, Ariana Văcărețu, Esther Wiesner.

2. OECD, *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris 2013.

Dichiarazione: la *literacy* come diritto fondamentale

Da oltre 50 anni la *literacy* è stata riconosciuta come diritto umano in diverse dichiarazioni e iniziative internazionali. Dalla sua creazione, l'Unesco ha promosso la *literacy* come diritto: la Dichiarazione di Persepoli del 1975, la Dichiarazione di Amburgo sull'istruzione permanente del 1997³, l'iniziativa *Literacy Initiative for Empowerment (Life)* 2006-2015, con particolare attenzione ai Paesi che devono affrontare le maggiori sfide di lettura e scrittura, soprattutto in Africa e in Asia.

Per riaffermare questo diritto universale è stata così elaborata una Dichiarazione Europea del diritto alla lettura e alla scrittura (*literacy*):

Tutti in Europa hanno il diritto di acquisire le competenze di lettura e di scrittura (*literacy*). Gli Stati membri dell'Unione europea, i Paesi candidati e i Paesi associati dovrebbero garantire alle persone di tutte le età, indipendentemente dalla classe sociale, dalla religione, dall'etnia e dal sesso, le risorse e le opportunità necessarie per sviluppare competenze di *literacy* sufficienti a comprendere e utilizzare testi scritti sia in formato cartaceo sia in digitale.

Undici condizioni necessarie per mettere in pratica il diritto fondamentale di acquisire le competenze di *literacy*

Una dichiarazione universale, tuttavia, è troppo generica per quanto riguarda la *literacy*. È indispensabile individuare diritti specifici e condizioni necessarie che sono alla base di questo diritto. Nel 2000 l'*International Literacy Association* (2000) ha dichiarato diritti più specifici: dieci diritti dei bambini a leggere e scrivere che sono stati adottati dalla *Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben*⁴⁵. Mentre questi diritti riguardano solo i bambini, la Dichiarazione Europea si rivolge a tutti i gruppi di età e identifica undici condizioni che sono delineate nelle sezioni seguenti, insieme ai suggerimenti di buone pratiche per realizzare tali condizioni. Tutti gli esempi di buone pratiche, con informazioni più dettagliate, sono disponibili sul sito web di Elinet⁶. Gli esempi di buone pratiche sono stati selezionati nel 2014 dai Paesi aderenti a Elinet, che è oggi attiva come associazione no profit e continua il suo lavoro per realizzare le condizioni espresse nella Dichiarazione Europea della *literacy*". Seguono le undici condizioni.

1. La famiglia stimoli lo sviluppo delle competenze linguistiche, di lettura e di scrittura (*literacy*) dei bambini

I bambini hanno il diritto di ricevere, fin dalla prima infanzia, supporto da parte della famiglia al fine di sviluppare le competenze linguistiche, di lettura e di scrittura (di *literacy*). Genitori e educatori devono interagire, ascoltare e parlare regolarmente con i bambini su argomenti di loro interesse, leggere ad alta voce ai bambini utilizzando una varietà di materiali di lettura sia in formato cartaceo, sia in digitale.

Lo sviluppo delle abilità linguistiche dei bambini, sia nella lingua madre sia nella lingua di insegnamento se sono diverse, ha un impatto importante sullo sviluppo delle competenze

3. UNESCO, *The Hamburg Declaration on Adult Education* (Fifth International Conference on Adult Education, 14-18 July 1997).

4. R. Valtin, *Literacy Studies without Boundaries: A Different Look at International Studies. Nine rights of children referring to the pillars of "education for the twenty-first century"*, Delors report, UNESCO, 2005.

5. R. Valtin, *Zehn Rechte der Kinder auf Lesen und Schreiben. Wie gut werden sie in Deutschland verwirklicht? in Projekte-Positionen-Perspektiven. 40 Jahre DGLS*, a cura di B. Hofmann, R. Valtin, *Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben*, Berlin 2009, p. 30-53.

6. "Building on effective practices to raise literacy levels in Europe", ELINET, ultimo accesso marzo 2019, <http://www.eli-net.eu/good-practice/>.

di *literacy* nella prima infanzia e sull'apprendimento futuro nella scuola primaria. Numerose ricerche mostrano i vantaggi della lettura ad alta voce ai bambini: li aiuta ad arricchire il lessico, ad amare i libri e la lettura, a familiarizzare con il linguaggio elaborato proprio dei libri e di altri testi scritti. Offre ai bambini la possibilità di accedere a luoghi e mondi immaginari⁷⁸. Attraverso la lettura condivisa si creano legami emotivi con genitori e educatori. Il modo principale per salvaguardare il diritto del bambino di acquisire le competenze di *literacy* è quello di coinvolgere – e sostenere i loro genitori o educatori (tema affrontato nella condizione numero 2).

Raccomandazioni:

- ▶ Sensibilizzare i genitori e gli educatori sull'importanza di ascoltare, parlare, leggere libri ai bambini fin dal loro primo anno di vita.
- ▶ Creare una cultura e una pratica multisettoriale nella promozione della *literacy* in famiglia. I programmi di promozione della lettura possono quindi coinvolgere, tra gli altri, anche pediatri, infermieri, bibliotecari, centri di educazione e di cura per la prima infanzia.
- ▶ Affrontare la sfida educativa intergenerazionale: aiutare ogni bambino attraverso lo sviluppo di politiche e risorse per l'educazione alla *literacy* di genitori e famiglia.
- ▶ Incoraggiare la donazione di libri per superare le barriere economiche e promuovere in famiglia l'utilizzo dei libri fin dalla prima infanzia.
- ▶ Promuovere e incoraggiare l'iscrizione alla biblioteca fin da bambini.
- ▶ Offrire un sostegno supplementare ai bambini e ai loro genitori la cui lingua madre è diversa dalla lingua d'insegnamento.

Esempi di buone pratiche per realizzare la condizione numero 1 sono:

- ▶ "Knjige za Bebe" *Books for Babies*, dalla Croazia.
- ▶ "Bookstart", dall'Inghilterra.
- ▶ "Encouraging men to read for their children" e "Monitoring of children's healthy growth and development in Neuvola", dalla Finlandia
- ▶ "Kerekecske, dombocska – oral language development", dall'Ungheria.
- ▶ "Nati per Leggere", dall'Italia.
- ▶ "VoorleesExpress" – *Reading Express*, dai Paesi Bassi.

2. I genitori ricevano supporto per sostenere lo sviluppo delle competenze linguistiche e di *literacy* dei loro figli

Le famiglie svolgono un ruolo fondamentale nella formazione delle competenze permanenti di *literacy* per i loro figli, bambini e adolescenti. I genitori sono dei modelli di riferimento per lo sviluppo del linguaggio e della *literacy* in quanto contribuiscono a valorizzare l'importanza della lettura e della scrittura a casa, sul lavoro e nella società in generale⁹. Tuttavia, molti genitori non sono in grado di seguire adeguatamente i propri figli nel percorso di crescita come lettori. Hanno bisogno loro stessi di assistenza per migliorare le competenze personali di lettura e scrittura¹⁰.

7. A. G. Bus, M. H. Van Ijzendoorn, A. D. Pellegrini, *Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on inter-generational transmission of literacy*, in «Review of Education», a. 65 (1995), n. 1, p. 1-21.

8. E. Duursma, M. Augustyn, B. Zuckerman, *Reading aloud to children: the evidence*, in «Archives of Disease in Childhood», a. 93 (2008), n. 7, p. 554-557.

9. I. V. S. Mullis, M. O. Martin, P. Foy, M. Hooper, *PIRLS 2016 International Results in Reading*, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2017.

10. J. D. Carpentieri, K. Fairfax-Cholmely, J. Litster and J. Vorhaus, *Family Literacy In Europe: Using Parental Support Initiatives To Enhance Early Literacy Development*, NRDC Institute of Education, London 2011.

Raccomandazioni:

- ▮ Incoraggiare tutti i genitori a dialogare in maniera costante e sistematica con i propri figli per arricchire il lessico, migliorare le competenze grammaticali e di comunicazione.
- ▮ Incoraggiare i genitori a scoprire il piacere della lettura condivisa con i propri figli fin dalla prima infanzia, attraverso programmi di donazione di libri e visite regolari alla biblioteca di zona.
- ▮ Comunicare ai genitori l'importanza di leggere ai propri figli una varietà di libri di qualità in grado di coinvolgere e ampliare i loro interessi. Offrire assistenza con personale esperto che sappia guidare i genitori nella scelta di materiali di lettura adeguati.
- ▮ Le istituzioni a tutti i livelli: locale, regionale, nazionale, nazionale offrono assistenza, consigli, raccomandazioni, materiali, ecc. a genitori e educatori motivandoli ad avvalersi del servizio di consulenza attraverso:
 - L'offerta di una guida accessibile e disponibile anche in digitale su come stimolare lo sviluppo linguistico e le competenze di *literacy* dei figli nella prima infanzia e nella scuola primaria.
 - L'offerta di programmi di promozione della *literacy* in famiglia.
 - L'offerta di programmi di supporto e assistenza ai genitori non istruiti.
 - L'offerta ai genitori, che si trovano in situazioni di reclusione o in carcere, di opportunità e sostegno per aiutare i propri figli nello sviluppo delle competenze di *literacy*.
 - I decisori politici riconoscono che i genitori, specialmente quelli appartenenti a gruppi socialmente svantaggiati, minoranze e migranti, possano avere bisogno di sviluppare competenze su come leggere, accedere all'informazione digitale, visitare le biblioteche e parlare di libri insieme ai propri figli per seguirli adeguatamente nel loro percorso di crescita come lettori.
 - Promuovere campagne che incentivino i genitori a leggere di più con i propri figli, anche con il sostegno di aziende, scuole e comunità, e celebrare ampiamente i successi nella lettura.
 - Individuare modi per supportare i genitori affinché siano in grado di sostenere i loro figli nello sviluppo delle competenze di *literacy*, utilizzando anche strumenti e applicazioni digitali e collaborando con biblioteche e aziende.

Esempi di buone pratiche per realizzare la condizione numero 2 sono:

- ▮ "*Buchstart Burgenland: mit Büchern wachsen*" / *Bookstart Burgenland*, dall'Austria.
- ▮ "*Learning to FLY - family literacy*" in Hamburg, dalla Germania
- ▮ "*Leggere per Crescere*", dall'Italia
- ▮ "*Help my kid learn*", dall'Irlanda.

3. Asili nido, scuole dell'infanzia accessibili a tutti e di qualità promuovano lo sviluppo del linguaggio e della emergent literacy attraverso il gioco

I bambini che hanno frequentato la scuola dell'infanzia ottengono risultati scolastici migliori, anche nell'acquisizione delle competenze di lettura e scrittura^{11 12}. L'investimento nella fase prescolare è riconosciuto come un fattore chiave per lo sviluppo delle competenze di *literacy*, per lo sviluppo generale del bambino e per favorire l'apprendimento nella scuola primaria.

11. Mullis et al., *op. cit.*

12. OECD, *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*, OECD Publishing, Paris 2015.

Raccomandazioni:

- ▶ Rendere gratuita o accessibile l'istruzione prescolare perché sia sostenibile anche per le famiglie economicamente svantaggiate.
- ▶ Offrire un sostegno linguistico affinché ogni bambino che frequenta la scuola possa parlare la lingua di insegnamento.
- ▶ Offrire agli insegnanti della scuola dell'infanzia una formazione di alta qualità, anche per comunicare e incoraggiare i genitori a leggere regolarmente ai propri figli.
- ▶ Collaborare con specialisti del settore sanitario e della prima infanzia per offrire programmi di screening per l'identificazione precoce di: ritardi nel linguaggio, problemi alla vista o deficit uditivi.
- ▶ Garantire che la scuola materna e l'istruzione prescolare rispettino il modo in cui i bambini imparano meglio, ovvero offrano un ambiente di apprendimento basato sul gioco e ricco di lettura, con opportunità di leggere filastrocche, libri illustrati, cantare canzoni e raccontare storie.
- ▶ Leggere regolarmente ai bambini con l'obiettivo di favorire la familiarità con il testo scritto e accrescere l'interesse e la motivazione alla lettura.
- ▶ Assicurarsi che i bambini siano motivati a impegnarsi in una varietà di attività di prescrittura e che abbiano ricche opportunità per sviluppare la motricità fine necessaria per la scrittura a mano e l'uso della tastiera.
- ▶ Coinvolgere attivamente i bambini in un'ampia gamma di attività di lettura in ambienti scolastici ricchi di testi scritti e di media digitali, per aiutarli a comprendere la natura comunicativa della lettura e della scrittura nell'età contemporanea.
- ▶ Favorire l'attenzione dei bambini verso le varie forme del linguaggio utilizzando filastrocche, poesie e canzoni.

Esempi di buone pratiche per realizzare la condizione numero 3 sono:

- ▶ "*Enhancing young children's comprehension skills through reading information texts*", dalla Grecia.
- ▶ "*Frühe Sprachbildung entwickeln – FSE*" *Developing Early Language Education in Day-care and Kindergarten*, dalla Svizzera.
- ▶ "*Sprechen, Schreiben, Lesen – Kinder auf dem Weg zur Schrift*", dalla Germania.

4. Una formazione alla *literacy* di qualità per bambini, adolescenti e adulti costituisca l'obiettivo di tutte le istituzioni educative

Garantire un'istruzione di alta qualità è un impegno fondamentale da parte degli insegnanti di ogni ordine e grado scolastico^{13 14}. L'insegnamento di qualità comporta un'educazione alla lettura e alla scrittura che sia *evidence based* e impegnativa sul piano cognitivo, in modo da accrescere realmente le competenze di *literacy* e il desiderio di leggere e di scrivere testi sempre più complessi. Implica anche una valutazione formativa costante e continua per identificare le esigenze degli studenti coinvolti negli obiettivi di apprendimento.

Un insegnamento di alta qualità contribuisce a sviluppare la fiducia degli studenti nelle proprie capacità di apprendimento e dovrebbe prevedere un uso pedagogico degli strumenti digitali per motivare gli studenti, fornire opportunità di valutazione e migliorare le competenze di *literacy* digitale.

13. S. Guerriero (a cura di), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*: OECD Publishing, Paris 2013.

14. OECD, *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA OECD Publishing, 2018.

Raccomandazioni:

- ▶ Dedicare tempo e risorse sufficienti all'educazione alla *literacy*.
- ▶ Educare in funzione di un programma di *literacy* coerente che valuti: le competenze e differenze di genere e culturali, delle specifiche difficoltà di lettura e scrittura, gli strumenti di supporto come le tecnologie di comunicazione assistita.
- ▶ Coinvolgere gli studenti nel processo decisionale finalizzato alla definizione dei loro bisogni e obiettivi di apprendimento.
- ▶ Offrire opportunità di apprendimento cooperativo e collaborativo per sviluppare le competenze di *literacy*.
- ▶ Migliorare la comprensione della lettura attraverso l'utilizzo di strategie metacognitive^{15 16}.
- ▶ Fornire un riscontro costante ed efficace, definire obiettivi chiari e azioni specifiche per raggiungerli.
- ▶ Sviluppare degli standard di riferimento da utilizzare come criterio per la valutazione e favorire il processo di apprendimento dei singoli alunni, identificando le specifiche esigenze di apprendimento e personalizzando l'insegnamento.
- ▶ Garantire che negli istituti di formazione per adulti le competenze di *literacy* siano al centro dei programmi di studio offerti.
- ▶ Sviluppare metodi e materiali adeguati per l'istruzione e la formazione degli adulti.
- ▶ Elaborare dei criteri per valutare i progressi dei partecipanti ai programmi di educazione alla *literacy* per adulti.

Esempi di buone pratiche per realizzare la condizione numero 4 sono:

- ▶ *Development of Reading literacy Competencies in Inclusive Education*, dalla Repubblica Ceca.
- ▶ *"Paired Reading", "Reciprocal Reading", "Thinking Together at Key Stage 3"*, dall'Inghilterra.
- ▶ *"Wir werden Textdetektive"*, dalla Germania.

5. Tutti gli insegnanti ricevano una formazione iniziale e un aggiornamento professionale continuo sulla didattica della *literacy*

È fondamentale che gli insegnanti siano adeguatamente preparati per educare alla lettura e alla scrittura in ogni materia (*literacy* disciplinare) e in tutti i cicli dell'istruzione. Gli insegnanti dovrebbero essere aggiornati con le buone pratiche recenti *evidence based*, conoscere la letteratura classica e contemporanea per bambini e ragazzi in grado di sviluppare l'immaginazione degli studenti e ampliare i loro interessi di lettura.

Raccomandazioni:

- ▶ Offrire agli insegnanti una formazione *evidence based* sullo sviluppo del linguaggio e delle competenze di *literacy*, teorie sull'apprendimento della lettura e sulla motivazione, strategie didattiche, collegamento tra lettura e scrittura, approcci didattici per il recupero di lettura e scrittura, materiali di lettura e di scrittura efficaci, tecniche di valutazione e competenze di insegnamento della *literacy* digitale.

15. N. K. Duke, P. Pearson, *Effective Practices for Developing Reading Comprehension*, in *What Research Has to Say About Reading Instruction*, 3 ed., a cura di Alan E. Farstrup, S. Jay Samuels, International Reading Association, Inc, Newark (DE) 2002, p. 205-242.

16. K. Rühl, *Strategieorientiertes Unterrichten*, in *Lesen lehren*, a cura di A. Sasse, R. Valtin, DGfL, Berlin 2005.

- ▶ Sensibilizzare insegnanti, dirigenti e istituzioni scolastiche sulla necessità di un aggiornamento professionale continuo per l'educazione alla *literacy*. Fornire agli insegnanti le risorse e le opportunità necessarie per seguire corsi di formazione alla *literacy* che includano la conoscenza della letteratura contemporanea per bambini e ragazzi.
- ▶ Sviluppare programmi specifici di formazione degli insegnanti per rispondere alle esigenze di apprendimento degli adulti.

Esempi di buone pratiche per realizzare la condizione numero 5 sono:

- ▶ "L'Échange de Pratiques pour Améliorer la Littérature" (EPAL) – *Promoting Classroom Practices*, dal Belgio.
- ▶ Il progetto europeo *BaCuLit - Basic Curriculum for Teachers' In-Service Training in Content Area Literature in Secondary Schools*.
- ▶ "ICT Blended Training for literacy Teachers", dalla Grecia.
- ▶ "Läslyftet – literacy boost", dalla Svezia.
- ▶ Il progetto internazionale "Teacher Learning for European literacy Education" (TeL4ELE).

6. La competenza digitale, incluso l'uso critico e creativo dei media digitali, sia promossa in tutte le fasce d'età

Nel ventunesimo secolo una educazione alla *literacy* efficace fa ampio ricorso all'utilizzo dei media digitali, promuove la *digital literacy* e le competenze digitali¹⁷.

Per *digital literacy* non si intende solo la lettura e la scrittura in digitale; ma anche altre specifiche abilità come per esempio: essere in grado di recuperare l'informazione su Internet, identificare le parole chiave, ricercare frasi, esplorare collegamenti ipertestuali; utilizzare dispositivi di navigazione, valutare la rilevanza delle espressioni verbali, comprendere la struttura gerarchica delle informazioni; accumulare informazioni attraverso molteplici percorsi digitali e saper valutare in maniera critica le fonti di informazione. La *digital literacy* comprende anche competenze e conoscenze multimodali, come l'uso di informazioni visive e audio per produrre testi digitali.

Un insegnamento di qualità implica l'uso di risorse digitali per motivare gli studenti di tutte le età, migliorare la *digital literacy* e le competenze tecnologiche utili per l'apprendimento e per il lavoro.

Raccomandazioni:

- ▶ Rendere disponibile l'accesso a Internet gratuito nelle scuole.
- ▶ Fornire alle scuole attrezzature informatiche adeguate. Rendere disponibili nelle aule risorse digitali multiple (libri, *notebooks*, accesso a Internet) e garantire che queste siano utilizzate regolarmente per migliorare le competenze di *digital literacy* degli studenti.
- ▶ Offrire agli studenti di tutti i cicli dell'istruzione varie ed eque opportunità di utilizzo delle risorse digitali per le ricerche condotte da studenti e insegnanti. Sviluppare una comprensione dei rischi e delle opportunità associate agli ambienti di lettura e scrittura online.
- ▶ Incoraggiare i bambini e gli adolescenti a offrire il proprio contributo all'apprendimento in classe con le competenze digitali acquisite al di fuori del contesto scolastico.
- ▶ Integrare la *digital literacy* in tutti i settori di insegnamento e in tutti i cicli dell'istruzione.

17. D. J. Leu, C. K. Kinzer, J. Coiro, J. Castek, L. A. Henry, *New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction, and Assessment*, in «Journal of Education», vol. 197 (2017), n. 2, p. 1-18.

- ▶ Fornire risorse e una formazione adeguata agli insegnanti di tutti i livelli scolastici affinché possano accrescere le conoscenze digitali dei loro studenti.

Esempi di buone pratiche per realizzare la condizione numero 6 sono:

- ▶ "Youngdigitalnews" – *blog-share-like*, dalla Germania.
- ▶ "Supporting Digital Literacy Practices", dalla Grecia.
- ▶ "Alfabetizaciones Múltiples", dalla Spagna.
- ▶ "MyPad – mobile learning", dalla Svizzera.

7. La lettura come piacere sia attivamente promossa e incoraggiata

L'abitudine alla lettura come attività di piacere migliora le competenze di *literacy* di bambini, giovani e adulti e ha possibili ricadute positive sulla partecipazione attiva nella società e sulle opportunità di lavoro¹⁸.

Per favorire la lettura e la scrittura come piacere occorre prevedere: l'accesso ad ambienti di apprendimento adeguati scolastici e extrascolastici, la disponibilità di libri e altro materiale di lettura di diverso formato, il supporto di educatori ben formati, il coinvolgimento di genitori, insegnanti e della comunità in generale, compresi editori, librai, scuole e biblioteche pubbliche, specialisti sanitari e della prima infanzia.

Raccomandazioni:

- ▶ Includere la lettura e la scrittura come piacere all'interno di una politica di educazione alla *literacy* in famiglia che si basa sul sostegno dei genitori e della comunità.
- ▶ Sostenere programmi di donazione libri per favorirne la diffusione nelle case dei bambini, sfruttando anche il risparmio economico dei libri digitali.
- ▶ Favorire la lettura indipendente a scuola e mostrare apprezzamento per le scelte di lettura degli studenti.
- ▶ Rendere disponibili nelle scuole materiali di lettura, sia in formato cartaceo sia digitale, in grado di rispondere ai diversi interessi degli studenti e includere materiali anche in altre lingue, soprattutto se ci sono studenti con lingua madre diversa da quella di insegnamento.
- ▶ Prevedere l'intervento di volontari di promozione della lettura qualificati e supportati, laddove necessario o desiderato.
- ▶ Promuovere eventi con autori e presentazioni di libri nelle scuole e nella comunità.

Esempi di buone pratiche per realizzare la condizione numero 7 sono:

- ▶ "Power of Reading" e "Teachers as Readers: Building Communities of Readers", dall'Inghilterra.
- ▶ "Booktrailer" dalla Germania.
- ▶ "Lukuinto" dalla Finlandia.
- ▶ "Crescere Leggendo", dall'Italia.
- ▶ "The Reading Badge", dalla Slovenia.

18. J. T. Guthrie, C. S. Coddington, *Reading Motivation*, in *Handbook of Motivation at School*, a cura di K. R. Wentzel, A. Wigfield, Routledge, New York 2009, p. 503-525.

8. Le biblioteche siano accessibili e dotate di risorse adeguate

Un maggiore accesso ai libri o ad altri materiali di lettura si traduce con una crescita di attività di lettura, direttamente collegata a uno sviluppo delle competenze di *literacy*. Numerosi studi dimostrano l'esistenza di un rapporto positivo tra la presenza di biblioteche di qualità e il miglioramento delle abilità di lettura. Pertanto tutti dovrebbero avere la possibilità di accedere a un'ampia varietà di libri e altri materiali di lettura, sia in formato cartaceo sia in digitale, all'interno delle classi, nella scuola, nelle biblioteche pubbliche fornite e dotate di risorse.

Raccomandazioni:

- ▶ Assicurarsi che le biblioteche pubbliche e di quartiere siano accessibili, funzionanti durante il giorno e la settimana, siano ben fornite di materiali di lettura sia in formato cartaceo sia in digitale.
- ▶ Rendere le biblioteche pubbliche gratuite o accessibili a tutti.
- ▶ Offrire materiali di lettura in diverse lingue in funzione anche della diffusione di altre lingue nella zona.
- ▶ Il personale delle biblioteche sia qualificato e includa personale competente in ambito digitale.
- ▶ Creare spazi adeguati ai bambini che incoraggino l'utilizzo da parte delle famiglie con bambini piccoli.
- ▶ Promuovere l'iscrizione alle biblioteche a tutte le fasce di età, in maniera diffusa e capillare, anche e soprattutto tra i gruppi linguistici minoritari.
- ▶ Garantire che le biblioteche pubbliche e scolastiche siano adeguatamente finanziate, contribuiscano attivamente alle iniziative locali e scolastiche di promozione della lettura, organizzino gruppi di lettura dedicati anche ai lettori riluttanti.

Esempi di buone pratiche per realizzare la condizione numero 8 sono:

- ▶ *"Right to Read Campaign: Supporting literacy in the local authority"*, dall'Irlanda.
- ▶ *"Biblioheft" – A library guidance for kindergarten and primary school*, dalla Svizzera.
- ▶ *"Tempo de Leer" – Reading Time and PLAN 2010/2015 LIA School Libraries for Reading, Information and Learning*, dalla Spagna.
- ▶ *"I want you to read for me!"*, dalla Romania.

9. I bambini e i giovani che hanno difficoltà di lettura e di scrittura ricevano un sostegno adeguato da parte di personale competente

L'individuazione precoce delle difficoltà di lettura e di scrittura e la possibilità di poter usufruire di un sostegno personalizzato sono fondamentali per prevenire e superare problematiche inerenti alla *literacy*.

Quando necessario e per migliorare le proprie capacità di lettura, tutti dovrebbero poter usufruire di un insegnamento adeguato e di materiali di lettura vari e interessanti in grado di motivare e incoraggiare la lettura e la scrittura^{19 20 21}.

-
19. G. Brooks, *What works for children and young people with literacy difficulties? The effectiveness of intervention schemes*, Dyslexia-SpLD Trust, Frensham 2016.
 20. I. Naegele, R. Valtin (a cura di), *LRS – Legasthenie – in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten*, in *Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung*, Beltz, 6. vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim 2003.
 21. I. Naegele, R. Valtin (a cura di), *LRS – Legasthenie – in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten*, in *Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien*, Beltz, 2. überarbeitete Auflage, Weinheim 2001.

Raccomandazioni:

- ▶ Gli studenti di tutte le età che non hanno raggiunto lo standard di lettura funzionale adeguato hanno diritto a ricevere un sostegno individuale e a seguire programmi di recupero.
- ▶ Nella scuola primaria e secondaria è possibile ricevere un sostegno specialistico da parte di un esperto per chi riscontra difficoltà di lettura e di scrittura. Gli specialisti della lettura sono adeguatamente formati sulla teoria e sulla didattica della *literacy*.
- ▶ Se necessario, costituire dei gruppi di professionisti, assistenti sociali, operatori sanitari, psicologi, educatori, specialisti ICT, per sostenere chi ha difficoltà nella lettura e nella scrittura.
- ▶ Includere nel curriculum scolastico l'accesso e la consultazione di materiali di lettura che riflettano varie culture e diversi livelli di competenze di lettura.
- ▶ Motivare i bambini e i giovani a impegnarsi nella lettura e nella scrittura.

Esempi di buone pratiche per realizzare la condizione numero 9 sono:

- ▶ "*Reading Recovery*", "*Beastalk one-to-one reading support*", dall'Inghilterra.
- ▶ "*Whole School Safety Net*", dalla Finlandia.
- ▶ "*Portuguese as non-mother tongue subject/Português Língua Não Materna*", dal Portogallo.
- ▶ "*Reading and Writing in an Inclusive Environment*", dalla Svezia.
- ▶ "*Strathclyde literacy Clinic*", dalla Scozia.
- ▶ "*Reading in Pairs*", dalla Spagna.

10. Gli adulti ricevano sostegno per sviluppare le competenze di *literacy* necessarie a partecipare attivamente alla vita sociale

La *literacy* è una competenza fondamentale per poter agire nella società come cittadini, lavoratori e membri di una famiglia. Le abilità di lettura e di scrittura richieste agli individui nella società attuale sono complesse e il costo di una scarsa alfabetizzazione è sempre più alto. Di conseguenza, un'offerta di educazione alla *literacy* per adulti accessibile, flessibile e di alta qualità rappresenta una parte essenziale di qualsiasi sistema educativo moderno.

Raccomandazioni:

- ▶ Effettuare delle indagini periodiche per comprendere le reali esigenze e competenze di lettura e scrittura degli adulti.
- ▶ Avviare delle campagne di informazione per coinvolgere gli adulti nell'offerta di educazione alla *literacy* e aiutarli a comprenderne i vantaggi.
- ▶ Stabilire un quadro nazionale di programmi di studio che risponda alle esigenze degli adulti che partecipano alla formazione sulla *literacy*.
- ▶ Rendere l'offerta per adulti sulle competenze di *literacy* accessibile e di alta qualità.
- ▶ Aumentare lo status dei formatori sulla *literacy* per gli adulti, migliorando le loro condizioni di lavoro.
- ▶ Garantire una formazione iniziale e continua adeguata e di alta qualità per gli insegnanti di lettura e scrittura per gli adulti.
- ▶ Attuare sistemi di monitoraggio e di valutazione correlati agli standard nazionali.

Esempi di buone pratiche per realizzare la condizione numero 10 sono:

- ▶ "*Participatory assessment of the impact of literacy programmes*", dal Belgio.
- ▶ "*Quick Reads*", dall'Inghilterra.

- ▶ "Taalometer Tackling low literacy in the work place", "Taal voor het Leven", "Language for Life", dai Paesi Bassi.
- ▶ "The Basic Competence in Working Life Programme", dalla Norvegia.
- ▶ "Adult Literacies Continuing Professional Development Framework", dalla Scozia.

12. Decisori politici, professionisti, genitori e comunità lavorino insieme per garantire la parità di accesso alla *literacy*, riducendo il divario nei livelli sociali e educativi

La scarsa capacità di lettura e scrittura ha un impatto negativo e conseguenze sociali. Il problema delle scarse competenze di *literacy* non può essere risolto solo dagli educatori. Al contrario, è necessaria la collaborazione tra gruppi di vari settori.

Raccomandazioni:

- ▶ Condurre indagini nazionali per conoscere le competenze di *literacy* nelle tappe fondamentali, inclusa l'età adulta, e individuare bisogni e lacune.
- ▶ Creare un sistema di revisione delle politiche a livello nazionale e locale, coinvolgendo i vari attori della comunità che si occupano di *literacy* per identificare le principali difficoltà e proporre soluzioni.
- ▶ Coinvolgere i decisori politici per valutare l'impatto di una scarsa competenza di *literacy* e definire proposte politiche congiunte.
- ▶ Coinvolgere in questo processo gli operatori e i responsabili politici di tutti i settori, inclusi i servizi bibliotecari, i promotori della lettura, gli editori, la comunità, le imprese e altre organizzazioni.
- ▶ Formulare piani nazionali e locali di promozione della *literacy* con obiettivi e sistemi di valutazione. ●

BIBLIOGRAFIA

G. Brooks. *What works for children and young people with literacy difficulties? The effectiveness of intervention schemes*. Dyslexia-SpLD Trust, Frensham, 2016. Disponibile all'URL: <https://www.helenarkell.org.uk/documents/files/What-works-for-children-and-young-people-with-literacy-difficulties-5th-edition.pdf>.

A. G. Bus, M. H. Van Ijzendoorn, A. D. Pellegrini. "Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on inter-generational transmission of literacy". *Review of Education*, vol. 65, n. 1 (1995): p. 1-21.

J. D. Carpentieri, K. Fairfax-Cholmely, J. Litster and J. Vorhaus. *Family Literacy In Europe: Using Parental Support Initiatives To Enhance Early Literacy Development*. London: NRDC, Institute of Education, 2011.

N. K. Duke, P. Pearson. "Effective Practices for Developing Reading Comprehension". *What Research Has to Say About Reading Instruction* 3rd ed., a cura di Alan E. Farstrup & S. Jay Samuels, 205-242. Newark, DE: International Reading Association Inc, 2002.

E. Duursma, M. Augustyn, B. Zuckerman. "Reading aloud to children: the evidence". *Archives of Disease in Childhood*, vol. 65, n. 7 (2008): p. 554-557.

S. Guerriero, a cura di. *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. Paris: OECD Publishing, 2013.

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en>.

J. T. Guthrie, C. S. Coddington. "Reading Motivation". In *Handbook of Motivation at School*, a cura di K. R. Wentzel & A. Wigfield. New York: Routledge (2009): p. 503-525.

D. J. Leu, Kinzer C. K., Coiro J., Castek J. e L. A. Henry. "New Literacies: A Dual-Level Theory of the Changing Nature of Literacy, Instruction and Assessment". *Journal of Education* vol. 197, n.2 (2017): p. 1-18.

I. V. S. Mullis; M. O. Martin, P. Foy, M. Hooper. *PIRLS 2016 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2017. Disponibile all'URL: <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>.

I.Naegele, Valtin R., a cura di. "LRS - Legasthenie - in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten". *Band 2: Schulische Förderung und außerschulische Therapien*. Weinheim: Beltz, 2 ed., 2001.

I.Naegele, Valtin R., a cura di. "LRS - Legasthenie - in den Klassen 1-10. Handbuch der Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten". *Band 1: Grundlagen und Grundsätze der Lese-Rechtschreib-Förderung*. Weinheim: Beltz, 6 ed., 2003.

OECD. *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Publishing, Paris 2013. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.

OECD. *Starting Strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing, Paris, 2015. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264233515-en>

OECD. *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*. PISA, OECD Publishing, 2018. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.

K. Rühl. "Strategieorientiertes Unterrichten". In *Lesen Lehren*, a cura di A. Sasse & R. Valtin, Berlin: DGLS, 2005.

UNESCO. *The Hamburg Declaration on Adult Education*. Fifth International Conference on Adult Education, 14-18 July 1997.

R. Valtin. "Literacy Studies without Boundaries: A Different Look at International Studies". In *Nine rights of children referring to the pillars of "education for the twenty-first century*. Delors report, UNESCO, 2005. Disponibile all'URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/1437/pdf/literacy_studies_without_boundariesD_A.pdf.

R. Valtin. "Zehn Rechte der Kinder auf Lesen und Schreiben. Wie gut werden sie in Deutschland verwirklicht?". *Projekte - Positionen - Perspektiven. 40 Jahre*, a cura di B. Hofmann & R. Valtin. DGLS.Berlin: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben (2009): p. 30-53. Disponibile all'URL: <https://dgl.de/wpcontent/uploads/2018/08/Kinderrechte-Bd9.pdf>



LA BIBLIOTECA DI ALESSANDRO CIERI A CASALBERTONE *Rivivere un'esperienza*

Costanza Buttinelli

Simboli: questo sta per quello.

Se *quello* è amato, *questo* può essere usato e goduto.

Se *quello* è odiato, *questo* può essere preso a pugni, ferito, ucciso e quindi [...] riparato e ferito di nuovo.

Cioè: la capacità di giocare è una *conquista* nello sviluppo emotivo di ogni bambino¹.

La storia della biblioteca Alessandro Cieri, di cui sono la responsabile, l'ho già raccontata ed è stata pubblicata da un amico editore intervenuto alla cerimonia della sua inaugurazione².

Questo testo è un'ulteriore testimonianza su un progetto di cui ho avuto il privilegio e la responsabilità di essere coprotagonista, poiché si è trattato di un atto collettivo, che ha rappresentato una significativa esperienza professionale e personale, vissuta con partecipazione e intensità.

Alessandro Cieri era un bambino che ha iniziato a frequentare la scuola in cui la biblioteca è collocata, a sei anni. In quella scuola, dal 2007, mi occupavo della biblioteca che, quando sono arrivata, era una tipica biblioteca scolastica abbandonata, suddivisa in due parti, la biblioteca cosiddetta magistrale e quella per i bambini, con libri vetusti e polverosi, circa quattromila.

La parte dedicata ai bambini conteneva una raccolta di classici, in molteplici copie per lo stesso titolo, a testimoniare un modo di lavorare sulla educazione alla lettura rivolto al docente, che sceglieva per l'intera classe lo stesso libro da leggere collettivamente, come si usava ai tempi in cui i libri furono acquistati, circa cinquant'anni fa.

C'erano stati altri insegnanti bibliotecari, prima di me, ma dal registro del prestito, non risultavano attività degne di nota, né tantomeno iniziative di promozione della lettura né i docenti della scuola ne raccontavano.

Oltre ad aver insegnato sino a quel momento in vari ordini di scuola, avevo un patrimonio culturale personale consistente in una buona conoscenza della letteratura per l'infanzia e dell'editoria di qualità di settore. Mi sorreggevano una passione e una curiosità coltivate nel tempo, derivanti sia dal mio interesse precoce per la lettura, che devo alla fortuna di aver avuto una biblioteca familiare ampia e varia fin da bambina, sia dalla assidua frequentazione della Fiera del libro per ragazzi di Bologna e delle librerie in generale.



1. D. W. Winnicott, *Esplorazioni psicoanalitiche*, Raffaello Cortina editore, Milano 2018, p. 74.

2. <https://www.topipittori.it/topipittori/la-biblioteca-di-alessandro> (ultima consultazione 19 dicembre 2018).

Non mi ero mai dedicata allo studio della materia, però. Questo impegno è stato necessario quando ho avuto bisogno di sistematizzare e strutturare le mie conoscenze, per operare al meglio nel nuovo ruolo professionale al quale le vicende della vita mi avevano portata.

Quando ho iniziato a lavorare nella biblioteca, che allora si chiamava Biblioteca Randaccio, dal nome della scuola in cui si trova, ho preso l'abitudine di coinvolgere ogni settimana le classi in attività di lettura a voce alta. Dopo la lettura i bambini potevano avere in prestito un libro e portarlo a casa per due settimane. Il prestito veniva registrato, in un cerimoniale molto apprezzato dai bambini. Chiedevano di tutto, non c'erano belle edizioni da scegliere, e questo è significativo di come non sia sempre vero che ai bambini la lettura non interessa.

Leggevo i libri che avevo in casa, sopravvissuti a una donazione che avevo dovuto fare in seguito a un trasferimento in un appartamento più piccolo. In quella piccola collezione c'erano libri della collana Tantibambini, curata da Munari per Einaudi, di Emanuele Luzzati, di Toti Scialoja, che solo a rievocarli ora mi chiedo come abbia potuto separarmene. Ce n'erano poi altri della Emme di Rosellina Archinto, di Iela Mari, ovviamente, e di Leo Lionni e Sendak, e le edizioni El, i libri delle Nuove Edizioni Romane, per citarne alcuni tra i tanti che di tanto in tanto mi tornano in mente. E usavo quei classici, presenti in biblioteca, le cui traduzioni reggevano il tempo. Molte fiabe, quelle di Calvino e dei fratelli Grimm le mie preferite, ma anche Capuana e Pitre, e Andersen e Perrault e altre.

Alessandro Cieri si è ammalato in prima elementare, una malattia oncologica durata tre anni. Tre anni di cure mediche di ogni tipo e interventi chirurgici. In quel periodo la scuola lo ha sostenuto attivamente, predisponendo lezioni domiciliari quando non riusciva a frequentare. Era un bambino molto speciale. Consapevole di quello che stava succedendo, ha affrontato malattia e cure con una risolutezza e una forza esemplari, infondendo coraggio a familiari e compagni, tanto che tutti lo ricordano e lo amano in modo vivissimo.

Quando è mancato, il 6 agosto 2016, ero in vacanza. Mi ha avvertito la sua maestra. Ho subito pensato, e lo ricordo molto bene, che avevo letto per lui troppo poco. Sono tornata a Roma per il funerale e, durante la cerimonia, ho avuto l'idea di intitolargli la biblioteca. E l'ho proposto, proprio quel giorno, alla nonna paterna, la signora Rita Cieri. Le pratiche burocratiche sono iniziate quasi subito e dopo qualche tempo la biblioteca Randaccio ha cambiato nome, e ora si chiama biblioteca Alessandro Cieri. La nonna di Alessandro si è spesa in ogni modo affinché fosse possibile, è stata lei a impegnarsi per ottenere questa dedica.

A settembre del 2016 i genitori di Alessandro, Luca Cieri e Daniela Picarelli, sono venuti a scuola a parlarmi della loro intenzione di offrire una importante somma destinata all'acquisto di libri. Credo che volessero segnalare alla comunità scolastica la loro gratitudine per aver reso il tempo scolastico di Alessandro più lieve e per averlo accompagnato con tanta dedizione. Da oltre un anno cercavo il modo di finanziare l'acquisto di un videoproiettore e di uno schermo, e quando il signor Cieri mi ha proposto di far ridipingere l'aula chiamata biblioteca, gliene ho parlato.

Quando sono arrivata in quella scuola nel 2007 avevo convinto il direttore del centro commerciale del quartiere a donare dei nuovi mobili, per dare alla biblioteca un aspetto più gradevole. Oltre ai mobili mi aveva regalato una scrivania, un computer e una stampante e libri tra quelli che venivano venduti nel supermercato; non i libri che avrei acquistato, ma non mi venne data la possibilità di scegliere. Per loro si trattava di una normale operazione pubblicitaria, di fidelizzazione del cliente, ma per noi ha significato tanto perché immediatamente l'aula chiamata biblioteca è diventata un luogo nuovo, fresco, con tanto spazio per mettere libri che speravo sarebbero arrivati.



All'inizio l'idea era di abbattere la parete che divideva lo spazio della vecchia biblioteca da quella nuova, per poter disporre di uno spazio in cui organizzare incontri con autori e proiezioni. Se ci penso ora, alla luce delle difficoltà attraversate per ottenere le autorizzazioni ai lavori, mi sembra incredibile averlo anche solo immaginato. Era la seconda volta che vedevo Luca e Daniela, e non li conoscevo affatto, non sapevo che lui fosse titolare di una importante impresa edile. Gli piacque il mio progetto, e mentre ne parlavamo Daniela espresse la volontà di realizzare la più bella biblioteca per bambini di Roma, e una settimana dopo Luca tornò a scuola con i suoi ingegneri e il suo architetto.

La parete non si poteva abbattere, l'edificio ha vincoli architettonici, ma è molto grande e gli spazi inutilizzati erano tanti. Abbiamo scelto allora un ambiente proprio al centro dell'edificio, per significare come una biblioteca in una scuola sia uno snodo centrale della attività educativa, se viene usato consapevolmente. Il cuore della scuola. Una parte molto vitale. Essenziale.

La dirigente scolastica di allora ha avuto fiducia in me, forse perché aveva frequentato la biblioteca da maestra con la sua classe, prima di diventare dirigente, e aveva potuto apprezzare il mio lavoro con i bambini. Di fatto mi ha delegato a seguire il cantiere e le relazioni con il municipio per le autorizzazioni e i rapporti con l'architetto Gianluca Ficorilli, che ha firmato il progetto. Gianluca è stato bravissimo ad interpretare le mie richieste che all'inizio non erano del tutto orientate. Man mano che il progetto si configurava, capivo meglio cosa chiedere, cosa proporre. In una biblioteca di attuale concezione è impossibile scindere il progetto architettonico da quello culturale, lo spazio è al servizio delle funzioni a cui deve far fronte.

Antonella Agnoli è molto chiara, in proposito:

Una corretta organizzazione dello spazio deve consentire di realizzare attività sia individuali sia di gruppo. Le prime comprendono lettura e scelta dei libri, ricerche, consultazione cataloghi, consultazione documenti audiovisivi, ascolto musica, visione filmati, utilizzo del computer con software didattici e cd-rom, Internet; e il tutto deve poter avvenire senza creare caos, né rumore, né interferenza tra le diverse funzioni. Le attività di gruppo includono l'ora del racconto, il lavoro con le classi, l'alfabetizzazione informatica, i laboratori di attività manuali e artistiche, l'ascolto e la visione collettiva di film e di musica, il club di lettura³.

L'architetto Ficorilli ha guardato l'ambiente con gli occhi dei bambini, con il loro bisogno di movimento, di luoghi giocosi e accoglienti. Luoghi in cui stare bene. E ha realizzato un'opera non solo gradevole e felice ma anche poetica e ricca di senso, declinando il suo lavoro con cura minuziosa per i più piccoli dettagli. È stato capace di impaginare il mio lavoro quotidiano con i bambini, e quello che si potrà progettare in futuro, come un bravo grafico impagina un racconto. Non si è accontentato di strutturare uno spazio, e questo aggiunge meriti alla sua straordinaria creatività, alla sua sensibilità.

All'inizio di questa impresa mi sono sentita molto a disagio, divisa tra la contentezza di veder realizzato un progetto professionale e l'inadeguatezza per aver potuto fare così poco per Alessandro. Questa complessità di emozioni è durata a lungo. Quando ho visto i primi disegni del progetto, e dopo, quando è iniziato il cantiere, mi sono pacificata e mi sono vista come uno strumento di elaborazione di una perdita incolmabile, la peggior perdita che possa abbattersi su un essere umano. Mi sono quindi focalizzata sulla necessità di questi genitori di

■
3. A. Agnoli, *Multimedialità in biblioteca*, in «La nuova biblioteca per ragazzi. Contributi alla definizione di un nuovo servizio di pubblica lettura giovanile», inserto redazionale di «LiBeR», a. 23 (2000), n.45, p. 24.

continuare la vita del loro bambino attraverso quella di altri più fortunati bambini, e attraverso un gesto generoso e creativo che contrastasse un dolore impensabile.

Quale dono, più di una biblioteca bellissima, con libri bellissimi, può competere in ricchezza di possibilità, di sviluppi, di moltiplicazione di significati e di incontri? Quale dono può essere più creativo e generoso? Non saprei immaginarlo.

Mi sono messa allora, con grande impegno, a lavorare sulla selezione dei libri, affinché fosse all'altezza di un compito che sentivo complesso, scegliendo i libri più adatti, quelli che mi avrebbero aiutato a educare i bambini a dare senso alla realtà, a guardarla con occhi aperti e attenti. In parte sono stata facilitata dal fatto che il loro numero non fosse elevatissimo, e che l'utenza a cui la biblioteca è rivolta è abbastanza omogenea: una scuola primaria, con circa 260 alunni, una maggioranza di bambini italiani, anche se diversi iscritti provengono dai più vari paesi, una componente di bambini rom e altri con bisogni speciali. L'edificio scolastico dispone di un unico ingresso e la mancanza di spazi idonei ad accogliere un pubblico esterno impedisce, almeno per ora, l'apertura estesa e quotidiana oltre l'orario scolastico.

I criteri usati per scegliere i libri sono stati più d'uno, i canoni fondamentali sono stati la loro bellezza, la complessità dei significati, la poesia dei diversi linguaggi attraverso i quali i libri raccontano. L'idea di complessità a cui mi riferisco è quella descritta da Edgar Morin:

[...] la complessità compare laddove il pensiero semplificante fallisce, ma comprende al suo interno tutto ciò che mette ordine, chiarezza, distinzione, precisione nella conoscenza. Mentre il pensiero semplificante disintegra la complessità del reale, il pensiero complesso assimila il più possibile i modi semplificanti di pensare, ma rifiuta le conseguenze mutilanti, riduttive, unidimensionalizzanti e alla fine accecanti di una semplificazione che si considera il riflesso di quanto c'è nella realtà⁴.

Non sembri troppo, trattandosi di libri per bambini. Aidan Chambers parla diffusamente di questa rinuncia alla semplificazione, ad esempio, a proposito dei gap narrativi che troviamo in Sendak, in *Nel paese dei mostri selvaggi*:

A una prima lettura sembrerebbe non esserci alcun vuoto di significato nel testo. Ma non è così. Ce ne è uno talmente importante da pregiudicare, se ignorato, la possibilità di scoprire il significato più profondo del libro. È il gap che esige che il lettore capisca che Max ha sognato il suo viaggio verso la terra dei mostri selvaggi, e che i mostri selvaggi sono in realtà una creazione della sua mente⁵.

E ancora, Marcella Terrusi:

Bambini anche molto piccoli e autori di libri senza parole possono essere complici come esploratori del mondo che non temono i rischi e gli imprevisti degli spazi aperti, con quell'atteggiamento insieme indiziario e dislessico che permette di sentirsi a proprio agio anche in universi asimmetrici e nonsensicali, di essere ben disposti a ogni caccia al tesoro, allo smarrimento e al gioco della comprensione del senso⁶.

4. E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling Et Kupfer, Piacenza 1993, p. 2.

5. A. Chambers, *Siamo quello che leggiamo*, equiLibri, Piacenza 2014, p. 125-126.

6. M. Terrusi, *Meraviglie mute*, Carocci, Roma 2017, p.17.



Educare i bambini alla bellezza, fin da piccoli, mi sembra importantissimo. Soprattutto in un quartiere scarso di possibilità come quello in cui sorge la scuola. La povertà educativa è purtroppo un dato che tutti i giorni si incontra, lavorando in una scuola come quella in cui lavoro.

Vorrei raccontare un fatto che mi ha dato tanto da pensare, accaduto recentemente, in proposito. Un amico editore mi ha regalato cinquanta copie di un libro sul viaggio di Natale della cometa, da offrire ai bambini di prima, che ora stanno cominciando a leggere. Verso la fine del libro appaiono delle "creature alate", angeli ovviamente. E alla mia domanda ai bambini, a cui ho letto il libro prima di donarlo, su chi fossero queste "creature alate", i bambini romani hanno risposto: le zanzare, i gabbiani, le cornacchie. Roma, è banale ricordarlo, è una città in cui creature alate, più nobili e suggestive delle zanzare, sono ovunque. Dagli angeli berniniani, ai cherubini di Ponte Sant'Angelo, al San Michele Arcangelo di Castel Sant'Angelo, per citarne solo alcuni, tra quelli più noti.

Oltre il sorriso che viene naturale, come non interrogarsi su come venga insegnato ai più piccoli a guardare il mondo? In quale modo gli adulti mediano la realtà, allo sguardo che cresce, in quartieri spesso brutti, degradati, privi di parchi, anche solo di giardini? Cosa guardano gli adulti, insieme ai bambini? Con quali parole raccontano la città, la realtà, su quali aspetti del reale focalizzano la propria attenzione e quella dei bambini? Li portano a vedere gli angeli? O questi sono sentiti talmente remoti ed estranei alla propria visuale da non meritare una avveduta attenzione? E come gli angeli, quali altri personaggi della città e del nostro comune patrimonio culturale e ambientale vengono tralasciati? Con quali conseguenze per il linguaggio e il pensiero dei più piccoli? E per il loro senso di identità e appartenenza a quella comunità che è la città?

La bellezza, quindi, non può essere considerato un lusso elitario, è una necessità che fonda e costruisce un immaginario altro, un pensiero più ampio e diverso, senza il quale non può esserci emancipazione dalla povertà educativa che caratterizza la crescita di questi bambini, senza il quale diventa difficile concepire un possibile da inventare, creare, un luogo nuovo per sé e per la collettività, un luogo della mente ma anche della realtà. Povertà di esperienze, di linguaggio, di modelli, di luoghi, che rischia di diventare appiattimento del pensiero, semplificazione dei codici linguistici e comunicativi, rafforzando un limite precoce alle possibilità di riuscita scolastica e quindi sociale e professionale.

La bellezza nei libri che ho scelto, è nella qualità editoriale, nella cura che editori grafici e tipografi mettono nel loro lavoro e nei materiali, nelle solide copertine cartonate. Dietro le immagini dei migliori illustratori ci sono altre immagini, in una infinita sequenza di rimandi, che rappresentano il contesto culturale in cui quelle immagini hanno preso forma. E questo vale altrettanto per gli autori. Nel proporre questi libri, l'adulto ha la responsabilità, e il piacere, di rintracciare questi rimandi.

I bei libri per bambini, infatti, non sono solo per i bambini. Maria Teresa Andruetto ha scritto:

Il grande pericolo che corre la letteratura infantile e giovanile, in quanto letteratura, è proprio quello di essere definita a priori come destinata ai bambini e ai ragazzi. Ciò che in un libro si considera "per bambini" o "per ragazzi" deve essere secondario, e deve rappresentare un valore aggiunto, poiché l'essenza di un testo in grado di appassionare i giovani lettori non proviene tanto dalla sua capacità di adattarsi al destinatario, quanto piuttosto dalla sua qualità⁷.

7. M. T. Andruetto, *Per una letteratura senza aggettivi*, a cura di G. Zucchini, EquiLibri, Modena 2014, p. 63.

Nel lavoro congiunto, dell'adulto che studia e offre ai bambini un libro di qualità, avviene un incontro bellissimo per entrambi, incontro in cui l'adulto resta sempre sorpreso dalla capacità dei bambini di penetrare nei significati.

Donald Winnicott descrive su quale piano avvenga questo incontro nel suo libro *Gioco e realtà*⁸, in cui delinea la nascita della capacità di simbolizzazione nel bambino, nascita che attraverso processi che lui chiama "fenomeni transizionali" porterà via via a costruire l'intero patrimonio culturale dell'adulto. È nella condivisione di questa area comune, dell'adulto che padroneggia la cultura e del bambino che si affaccia alla conoscenza dei simboli, e alla loro crescente complessità, che avviene un incontro che nella mia esperienza professionale è stupefacente per intensità e ricchezza di contenuti e di scambi relazionali, emotivi, cognitivi.

Ho pensato non potessero mancare i libri di poesia, per l'enorme libertà espressiva di questo linguaggio, che potendo sfuggire alle regole compositive di altre forme linguistiche, permette a ogni bambino la comunicazione e la scoperta della bellezza delle parole, della loro precisione.

La cerimonia delle parole estraniare e rapite dalla griglia compressa e prevedibile del parlato comune, finalmente lanciate in aria in voli pindarici, alleggerite dalle stereotipie che le spengono e le opprimono derubandole così di essenza e sostanza, è una cerimonia rara ma vitale che va cercata nella letteratura per l'infanzia e che vorrebbe essere compito peculiare della poesia per l'infanzia⁹.

E poi fiabe, raccolte di fiabe, italiane, internazionali, tante, tantissime. Le parole di Cristina Campo parlano di questo genere in modo memorabile:

È possibile che chi fa fiabe sia simile a chi trova quadrifogli che, secondo Ernst Jünger, acquista veggenza e poteri augurali. Comincia a raccontare per dar piacere ai bambini e d'improvviso la fiaba è un campo magnetico dove convergono da ogni lato, a comporsi in figure, segreti inesprimibili della sua vita e dell'altrui. Del resto, chi sia costretto dalla natura di una narrazione a far uso costante di metafore, difficilmente schiverà il dono pericoloso e stupendo dei contenuti segreti, giacché "in principio era la figura", vaso d'oro in attesa dell'ignoto liquore¹⁰.

Sull'importanza della metafora nella crescita cognitiva vi è una ampia letteratura recente ma vorrei ricordare Stefano Calabrese, *La metafora e i neuroni: stato dell'arte*¹¹.

Ho privilegiato autori che parlano a un bambino considerato intelligentissimo e capace di accedere al senso, anche quando questo è sottile e complesso. L'ho fatto consapevolmente, perché nella mia esperienza quotidiana i bambini che incontro preferiscono la lettura di testi ricchi, con un linguaggio esteso, poetico. I testi semplificati li annoiano, le riduzioni infantilizate non hanno presa, non hanno fascino. Vengono in biblioteca per sentirsi leggere storie affascinanti.

Ho scelto libri che conosco bene, per poterli usare in percorsi tematici, per poter affrontare le più ampie sfaccettature di argomenti che riguardano l'infanzia. E autori affascinanti, con una propria poetica riconoscibile. Come citarli tutti? Ho preso degli inventari, di fiori alberi

8. Armando, Roma 1974.

9. M. Bernardi, *La poesia: appartata e solitaria nella marginalità della Grande Esclusa*, in *La letteratura invisibile*, a cura di E. Beseghi e G. Grilli, Carocci, Roma 2011, p. 95.

10. C. Campo, *Sulla fiaba*, in *Id., Gli imperdonabili*, Adelphi, Milano 1987, p. 41-42.

11. In «Enthymema», a. 4 (2012), n. 7, p. 1-14.

animali insetti, dei libri sulle mappe, libri sui colori, libri sulle costellazioni, libri di anatomia, atlanti, libri sulle piante, per il modo in cui la crescita delle piante e i giardini riguardano l'infanzia. Abbiamo anche una piccola raccolta di libri per bambini con bisogni speciali, come la dislessia o lo spettro autistico. Libri a caratteri facilitati.

La biblioteca è oggi così bella che è difficile far comprendere che non è finita e che l'avventura inizia ora. La parte più consistente della donazione della famiglia Cieri è stata investita nelle opere murarie e negli arredi. Questa scelta è stata la decisione più giusta, essendo la più onerosa. E ora si vedrà anche la capacità della scuola di utilizzare questo dono come trampolino di lancio per una crescita collettiva. Quindi ora il testimone passa alla comunità scolastica.

Per ora non abbiamo un catalogo, e ne vorrei uno professionale che mi permettesse di entrare in una rete regionale di biblioteche scolastiche. Un catalogo professionale è il primo passo affinché qualunque biblioteca possa chiamarsi tale. Non è facile far capire che il catalogo di una biblioteca non è un elenco dei libri acquistati ma è una sorta di ponte tra gli utenti e i libri, che mette in relazione tra loro le diverse biblioteche della rete, che rende visibile a tutti il lavoro che si fa con i libri e ne permette la memoria e la condivisione. Il catalogo non solo classifica e ordina i libri, e quindi il patrimonio della biblioteca, ma consente la valutazione e misurazione proprie della sua attività, consente un attento vaglio dei bisogni della sua utenza.

Non è facile far capire la differenza tra i vari tipi di biblioteche, quelle scolastiche e quelle municipali, ad esempio, e le diverse *mission* che queste hanno. Inoltre, come è noto, il ruolo del bibliotecario scolastico è ancora oscuro e indefinito, del tutto privo di potere negoziale, spesso escluso da scelte strategiche e decisionali che sono tecniche e specifiche, laddove manchi un dirigente lungimirante o anche solo informato. Quindi nei passaggi da un dirigente scolastico all'altro può avvenire che la biblioteca venga vissuta come un problema, più che una risorsa fondamentale, dato che nella normativa che riguarda le biblioteche scolastiche vi è pochissimo in proposito.

In questi anni molti docenti bibliotecari hanno lavorato tanto per costruire la propria professionalità e competenza. E molte biblioteche scolastiche funzionano solo grazie alla cura e alla ampia e complessa formazione culturale di queste persone. Sarebbe auspicabile che tale impegno fosse riconosciuto e che venisse ridisegnato lo stato giuridico dei docenti bibliotecari. ●





NASCITA E SVILUPPO DELL'ESPRESSIONE/PRODUZIONE TEATRALE A CIPRO

Tradizione e novità per comunicare tra popoli diversi

Claudia Camicia¹

Dal 2004 l'isola di Cipro è entrata a far parte dell'Unione Europea e, a partire da quella data, sono state attivate molte iniziative volte a promuovere una maggior conoscenza della sua ricchezza culturale e artistica, grazie anche all'attività dell'Associazione Ciprioti in Italia, NIMA.

Questa sintetica presentazione della nascita e dello sviluppo del teatro greco-cipriota per i bambini e i ragazzi, fino ai nostri giorni, si prefigge di stimolare l'interesse verso questa forma artistica. Cipro è stata capace di svincolarsi dal pur insigne retaggio storico della tradizione greca e di produrre interessanti opere originali di cui daremo brevemente conto.

Premessa storica

L'isola di Cipro, adagiata nel Mar Mediterraneo, è uno scrigno contenente un tesoro di fiabe, storie, miti e leggende di cui in Europa non sempre è arrivata l'eco anche perché, fino alla fine dell'Ottocento, la letteratura giovanile greco-cipriota costituiva una sorta di espressione satellitare di quella greca. Attualmente invece la possiamo annoverare tra quelle appartenenti alle minoranze linguistiche, che hanno raggiunto un posto di riguardo nella periferia della letteratura ellenica, guadagnandosi uno spazio ben definito e riconosciuto all'interno dell'editoria internazionale.

Il patrimonio culturale sedimentato in circa 3000 anni di storia si è sviluppato, arricchito, definito anche a seguito della presenza di altre civiltà (Fenici, Assiri, Egiziani, Romani e Bizantini, Crociati e Templari, Veneziani e Ottomani) che si sono susseguite sull'isola. Le loro culture si sono innestate in quella originaria cipriota fino alla più recente dominazione inglese dal 1878 al 1960, quando inizia il periodo dell'Indipendenza che si arresta con l'invasione turca nel 1974. Durante il periodo dell'Indipendenza gli sforzi economici e politici non erano volti alla promozione della letteratura giovanile. Senza risorse umane e finanziarie destinate a biblioteche e scuole, si registrò la scarsa produzione di appena 4 romanzi e di qualche antologia, il cui contenuto attingeva al repertorio storico per ribadire l'importanza della lotta interna finalizzata a riconquistare la libertà e costituire uno stato autonomo.



1. Presidente Gruppo di Servizio per la Letteratura Giovanile.

L'invasione turca del 1974 provocò nella società cipriota una spaccatura geografica ma soprattutto una cesura culturale. Questo drammatico evento storico generò: crisi dell'identità nazionale, confusione e disarticolazione linguistica, reiterazione dello statuto di cultura marginale nel contesto europeo. La *letteratura della ferita dell'invasione*, come si definisce quella successiva al 1974, si esprime principalmente attraverso la forma del romanzo o del racconto breve affermando con vigore la volontà di resistere a questa fase negativa della vita civile e culturale e di superarla con ottimismo. Come afferma V. Aggelopoulou, con un messaggio positivo e pacifico verso gli invasori:

It is impressive that while Cyprus writers speak of a crowd of dramatic events, hate is nowhere to be found. Everywhere emerges the wish for coexistence. How can you turn yesterday's friends into enemies? This theme functions very positively. Firstly, it keeps the memories of recent past alive and secondly it passes messages capable to inspire kindness and love in a spirit of peace in the citizens of tomorrow².

Lo storytelling

La narrazione è espressione di ciò che di più elementare vi è nell'uomo: il desiderio di riconoscere se stesso, la volontà di condividere le esperienze e di relazionarsi con gli altri poiché, un racconto orale o scritto richiede sempre un ascoltatore/lettore. Il raccontare ha una dimensione dialogica, avviene all'interno di uno spazio e di un luogo dove si attua una magia che umanizza il tempo.

La narrazione diviene perciò forma conoscitiva del reale e di se stessi suscitando emozioni e facendo uso del linguaggio simbolico e immaginifico precipuo del bambino. Pertanto, lo *storyteller* deve avere competenze, esperienze e consapevolezza della sua funzione catartica e pedagogica affinché, la parola sia strumento che elabora spazi in cui si celebra la convivenza civile e si pacificano i conflitti. A Cipro la tradizione della narrazione è molto antica e molti sono i narratori attivi (tra cui Elenitza Georgiou, Sofilia Tsorteki, Fotini Tsaknaki, Giorgios Evgenikos, Skevi Tsiakka, Smaragda Apostolatou, Dorita Voskarides) che si sono esibiti nel primo *Fairy Festival Cyprus (Paramythodromio)* organizzato da Artos Foundation nel 2014 per contribuire a salvaguardare le storie antiche, per preservare la memoria dei racconti popolari (folk tales) e arricchire la scena artistica (<http://storytellingcy.blogspot.com/>).

Il teatro

Tra le le forme di *storytelling* e comunicazione che entrano in rapporto con l'infanzia e l'adolescenza, è senz'altro da annoverare il teatro.

Collochiamo la ripresa dell'attività teatrale sull'isola cipriota dopo la fine dell'occupazione ottomana (circa 1860) quando gruppi teatrali greci itineranti e compagnie locali dilettanti iniziarono a proporre spettacoli in lingua cipriota. Più precisamente si può indicare il 1875 come data *post quem* per la prima rappresentazione teatrale greca a Larnaca con la compa-

2. «È sorprendente constatare che, nonostante gli scrittori ciprioti trattino una notevole quantità di eventi drammatici, in nessuna storia vi si rintraccia odio. Ovunque emerge il desiderio alla coesistenza. Come si potrebbero trasformare gli amici di ieri in nemici? Questo tema funziona in modo molto positivo. In primo luogo mantiene vive le memorie del recente passato e in secondo luogo comunica messaggi capaci di ispirare gentilezza e amore nei cittadini di domani, in uno spirito di pace» (trad. di chi scrive) in *Issues in Cyprus children's literature*, in «Children's philology» (1990), n. 2.

gnia di Ianni Ramfou. Da quel momento si intensificano le tournée di altre compagnie greche mentre si registrano le costituzioni di associazioni amatoriali cipriote tra le quali ricordiamo quella con sede a Larnaca intitolata a Sofocle. Cosa motivava la formazione di quei gruppi? Innanzitutto un afflato culturale sostenuto dalle finalità ideologiche e politiche, poiché le esigenze artistiche, per il momento, si avvertivano con minore intensità.

In un primo periodo le attività teatrali non ricevevano sponsorizzazioni e i capocomici potevano scegliere in modo autonomo il loro repertorio, solo successivamente essi aderirono a formazioni politiche che li assoggettarono fino ad orientare le scelte e allestimenti verso opere patriottiche, melodrammi e commedie. Dall'esame dei testi arrivati a noi si nota che gli autori ciprioti preferivano inventare storie attingendo ai miti originari della Grecia antica che andavano incontro ai gusti del pubblico, anche se in quelle decadi si rintracciano alcune opere drammaturgiche ispirate agli eventi storici e sociali del mondo moderno, come il dramma storico *Cipro e i Natai* di Georgios Sivitanithi e *Koutsout Mexmet* detto anche *Il 1921 a Cipro* di Theodoulou Kostantinidi.

Molte notizie sono giunte fino a noi grazie agli studi di Giannis Katsoures, tra queste ricordiamo la sua precisazione riguardo alla lingua usata. I lavori teatrali alla fine del XIX secolo utilizzavano un compromesso linguistico tra greco antico e greco demotico (il Katharevousa), negli anni a seguire furono scritti esclusivamente in greco. Considerando però ancora i tempi dell'evoluzione linguistica, possiamo dedurre che il dialetto greco-cipriota fece la sua comparsa per la prima volta su un palcoscenico durante le prime decadi del XX secolo, permettendo agli spettatori di avvertire una maggiore empatia con la storia. Il primo testo scritto in greco-cipriota, *I mitria (La matrigna)* di Adamos Galanou, si attesta al 1925.

Nel 1933 finalmente si inaugura il "Teatro per bambini" dove si mettono in scena i lavori di P. Maxim, M. Panayiotopoulos, S. Sperantzas e E. Lontou-Dimitrakopoulou.

Segue nel 1936 la messa in scena di *Nostro figlio*, commedia in tre atti del poeta Teukros Anthias, prolifico e sensibile drammaturgo che pubblicherà in seguito *Viaggio al Sole* (1940) e *Il ragazzo della lenticchia* (1942); due libri molto amati dal pubblico e che sono considerati testi di riferimento di gran parte della drammaturgia cipriota.

Il produttivo interesse per la scrittura drammaturgica e la messa in scena resero necessario individuare i luoghi teatrali dove allestire gli spettacoli.

L'uso dell'epoca era di rappresentarli nelle grandi sale dei palazzi oppure nei caffè al chiuso. Entrambe le soluzioni non riuscivano a rispondere adeguatamente alle esigenze dei registi e non creavano l'adeguata atmosfera per il pubblico. La realizzazione di veri teatri avvenne solo nel corso dei decenni successivi e nelle maggiori città: ricordiamo il "Melissa" e il "Paradeisos" a Larnaca e l'"Aktaion" a Limassol. Politiche di urbanistica moderna hanno preferito radere al suolo e non restaurare palazzi storici anche se fatiscanti tra i quali anche il teatro "Papadopoulou" a Nicosia, che al suo tempo riscosse un grande interesse perché era sul modello del teatro italiano. La società cipriota si evolve rapidamente dalla metà del XX secolo: la migrazione dalle aree urbane a quelle metropolitane, l'innalzamento delle abilità linguistiche, il minor analfabetismo, il miglioramento delle condizioni di vita quotidiana, l'introduzione delle tecnologie in aiuto ad alcune professioni e molto altro permettono di raggiungere un miglior livello di vita quotidiana e di dare maggior spazio agli eventi culturali e di intrattenimento.

Nello stesso arco di tempo la Corporazione delle trasmissioni cipriote (RIK) aveva indetto concorsi per selezionare i testi migliori da proporre in TV e alla radio: questo contribuì enormemente alla creazione e diffusione di lavori teatrali in dialetto greco-cipriota.

La maggior fortuna di questa drammaturgia si ascrive



infatti al periodo tra il 1940 e il 1980, durante questo quarantennio si sviluppò un nuovo genere teatrale denominato *L'etica cipriota (Kipriaki ithografia)*. Le opere che vi si ascrivono erano spesso accompagnate da musica con danze tradizionali e si distinguevano per le situazioni realistiche principalmente ambientate nella campagna, intrise di saggezza popolare con la presenza di "maschere" o stereotipi come il contadino arguto e la popolana che sgobba. Dell'ampia produzione arrivata fino ai nostri giorni ricordiamo *L'amore di Mariku (I agapi tis Mariko)* del 1938 di Kiriakos Akathiotis. Si è dedicata con ottimi esiti di critica e di pubblico anche l'autrice Maroulla Theodosiadou che negli anni '80 ha ricevuto il Premio Letterario Nazionale per l'opera *Il Paese della Pace (I xora tis irinis)*.

La realtà multietnica dell'isola favorì lo sviluppo parallelo di altre forme teatrali in mano a compagnie sia di turco-ciprioti, sia di maroniti e armeni; tutte si caratterizzano per elementi precipi ma producono anche delle soluzioni drammaturgiche in sinergia che ereditano spunti ora da uno ora dall'altro. Dopo la prima opera contemporanea del turco Namik Kemal, intitolata *La mia patria Silistra (Vatan Yahut Silistre)* del 1908, furono messe in scena anche altre commedie. In quel periodo erano molto popolari le operette e le commedie musicali che, incorporando elementi farseschi, riscuotevano ampio successo; invece i drammi, ancora con un'impostazione didattica, risultavano a volte noiosi.

Nel 1963 viene fondata la compagnia *Il primo palcoscenico (Ilk Sahne)* che contribuirà a promuovere la conoscenza della scrittura drammaturgica turca e dopo il 1974 si chiamerà *Teatro nazionale turco-cipriota* per ribadire l'interesse a promuovere il repertorio turco anche all'interno di festival e altre iniziative, in sinergia con le realtà cipriote locali. A tal fine offre il suo contributo anche il Teatro Comunale di Kyreneia, una città di Cipro ora in territorio turco. Nativa di questa città è Maria Abraamidou, la nota ed espressiva autrice teatrale premiata dal THOK per *Stella Violanti non abita più qui*. Le sue numerose opere sono raccolte in due tomi, tutte molto amate dal pubblico e rappresentate anche all'estero. Notevole la differente analisi psicologica dei suoi protagonisti: quelli maschili restano spesso intrappolati nel passato o non riescono a superare il dramma causato dalla scomparsa della persona amata. Quelli femminili ostentano invece un solido temperamento e mettono in luce la loro indipendenza culturale. Tra le sue numerose opere per i bambini da ricordare *To Paramythis triantafyllenis (La fiaba di Triantafilla)*.

Anche le opere di Toula Kakoulli presentano contenuti e intenti pedagogici-ludici, tra queste segnaliamo *Sipario fatato (Maghemeni avlea)* del 1986 e *Il filtro magico (To maghiko filtro)* premiato dal Cyby (Cyprus Books on Board) e dal Ministero della Pubblica Istruzione. Da menzionare infine Kika Poulcheriou, che si è dedicata alla scrittura per l'infanzia con passione e competenza. Eneucleiamo tra i suoi successi *Mio bell'usignolo* (1983), dove mette in luce le sue doti di fine psicologa affinate dalla sua lunga frequentazione di bambini in qualità di insegnante di scuola primaria.

Il teatro a scuola

Dal 2000 nelle scuole si avverte la necessità di inserire opere turco-cipriote nel programma scolastico, si discute con rigore critico e competenza letteraria sul canone, sulle proposte di lettura, sulle attività laboratoriali nell'intento di rimuovere antichi rancori e indurre ad una distensione tra le nuove generazioni nell'accettazione dell'altro e non nell'odio reciproco.

Questa esigenza risponde alla conclamata problematica convivenza tra ciprioti e turchi, dopo l'invasione del 1974. Infatti dopo i primi difficili decenni il governo ha operato affinché le popolazioni iniziassero a ricostruire



sul territorio la propria realtà culturale e sociale nonostante le drammatiche conseguenze della divisione. Le nuove generazioni, consapevoli delle perdite del passato, si impegnano a ricostruire un rapporto sereno superando le conflittualità per non incancrenire la realtà quotidiana e non compromettere il futuro dei giovani. Significativi in questo senso gli attuali programmi ministeriali, che prevedono finalmente proposte di lettura, analisi e commento di testi di autori turco-ciprioti per rafforzare la fiducia tra insegnanti, studenti, genitori delle due comunità. In primo luogo queste opere non devono ingenerare nei giovani contrasti politici bensì ideali idonei a sviluppare il senso critico e civico, a sensibilizzare sulle problematiche mondiali e stimolare il ruolo di cittadini attivi nella società del futuro.

È su questa stessa linea che si muove l'attuale produzione teatrale, in sinergia con i programmi scolastici e grazie alla creazione di spazi teatrali dove vengono allestiti eventi locali di valenza nazionale. Tra questi spazi teatrali anche quelli dedicati ai bambini, che implicano laboratori e creazione di testi con finalità culturali e pedagogiche.

Il risultato lascia guardare con ottimismo al futuro: le opere non sono più impregnate di didatticismo, l'impostazione di taglio conservatore ha lasciato il posto a un'ideologia socio-pedagogica progressista. Oggi si ha coscienza che i percorsi fantastici propri dei bambini non devono essere vincolati alla logica dell'adulto e che il teatro non può essere considerato strumento per indottrinare o trasmettere valori convenzionali.

Il recente teatro per bambini

Dal 1970 si costruiscono luoghi teatrali per bambini dove, con i giochi e le fiabe, si rappresentano storie che sviluppano varie tematiche in ambienti quotidiani in chiave simbolica. Dimitri Potamidis (1943-2003) affermava: «Non teatro dei bambini ma teatro per i bambini»; da questo insegnamento hanno tratto ispirazione molti registi ciprioti che si sono dedicati ad allestimenti originali e significativi per la platea dei più giovani. Tra le più recenti produzioni segnaliamo *Il sogno del drago* di Polina Thrasivoulidou e *L'anello di Fivu e di Atena* di Vassiliki Fotiou. La prima racconta di una nonna e del nipote che cercano di raggiungere il luogo dove si nasconde il drago che mangia i sogni. I due viaggiano in mongolfiera attraverso il cielo, superano l'arcobaleno e arrivano nel Paese dei Sogni dove incontrano una Sognatrice e un Sognatore ai quali chiedono di fornir loro un incubo per darlo in pasto al drago. Dopo aver ingoiato l'incubo il drago si spaventa, capisce che non deve mangiare i sogni e la storia si conclude con una festa in amicizia tra lui e tutti i protagonisti.

La seconda commedia propone il conflitto tra due famiglie nell'antica Grecia. Da un lato un ingenuo contadino difende strenuamente un fazzoletto di terra e lotta per la sopravvivenza, anche se è ostacolato proprio dalla moglie che invece si vorrebbe arricchire grazie alla vendita. Dall'altro il ricco vicino possiede già molta terra e pretende il suo rispetto. Intervengono Apollo e Atena che fanno trasferire i figli delle due famiglie, ossia Fivu e Atena, nelle Olimpiadi del 2004. Durante la manifestazione sportiva i due giovani si innamorano e decidono di sposarsi, dal loro amore nasce anche la pace tra le due famiglie.

Un pregevole testo in rima baciata adatto ai bambini si intitola *Il Re ghiotto*, scritto da Atena Drakopoulou. L'insetto Zimi racconta la storia del Re che non si sazia mai. Un giorno il Sovrano decide di masticare il Buio gettando nella disperazione la Notte. Quando la Notte trova l'Acqua Immortale che potrebbe guarire il Re Zimi per errore la rovescia. L'arrivo di una bella ragazza prelude al lieto fine: il Re si innamora, il Buio viene ripristinato. Nel 2005 si mette in scena *I gatti di Hari Pisia*. Questa storia narra di un giovane gatto, Polivio, che vive con la mamma a Gattopoli. Il gattino è molto pigro, innamorato di Penelope che non lo ricambia a causa del suo carattere. Un mattino Polivio, per liberarsi di un cane che lo rincorre, scappa dalla città. Stanco si addormenta e durante il dormiveglia accidentalmente riesce a catturare



un cane ladro. Tutti si complimentano per il suo atto coraggioso e il gattino si insuperbisce. Dopo aver combinato altri guai a Gattopoli, capisce che deve correggere il suo carattere pignolo e vanitoso, e che non deve più pensare solo a se stesso. Nel 2008 si mette in scena *L'acqua dell'immortalità*, rielaborazione di due favole, una cipriota e una cicladica, di Taso Ratsu. Le due favole si intitolano *La ragazza con i capelli castani (Kastanomallusa)* di Nearko Kliridi, del 1960, e *La mugnaia (I milonou)* il cui nucleo originario risale al 1895. L'autore impernia la trama sul concetto semiologico dell'acqua immortale come fonte inesauribile della poesia per bambini, impregnata di amore e fedeltà, fantasia e desiderio di viaggiare. Nel 2012 l'attività teatrale del THOK (Organizzazione del Teatro Cipriota) ha assunto il nome di Skinò 018, ampliando il suo obiettivo di divulgazione e promozione scolastica e confermando la sua vocazione a rivolgersi a tutti i minorenni.

Di recente si constata l'attività del teatro "Aiora" di Polina Thrasivoulidou e, dal 2013, quella del Teatro "Piccola Musa - Little Muse" di Catherine Beger, che produce spettacoli in lingua inglese e greca. Rilevante anche il messaggio de *Il gufo che voleva tutto*, un recente lavoro della compagnia "The little worry people". Il gufo rappresenta l'insoddisfazione, la prepotenza, la mancanza di gratitudine invece, l'obiettivo dello spettacolo risiede nel far capire ai bambini di essere contenti di quello che hanno, di saper valutare i valori eterni dell'amore, del rispetto, dell'amicizia.

Il teatro delle ombre

Il teatro delle ombre è un'antica espressione teatrale nata in Asia. Creato probabilmente dalle popolazioni nomadi delle steppe, si è poi radicato in terra greca e cipriota con esiti molto apprezzati dal pubblico. La messa in scena, che spesso avviene in luoghi di fortuna, non prevede palcoscenico e attrezzature. Bastano due elementi: le figure di cartone fissate ad assicelle e un fondale bianco. Il *karagkiozopektis* è l'attore che muove le figure dietro il fondale giocando con le ombre. Il personaggio principale si chiama Karagkiozis e rappresenta un uomo del popolo, povero, affamato, bistrattato che si ingegna per sbarcare il lunario. Nonostante i soprusi che subisce è sempre di buon umore, vivace e sagace. La sua silhouette è facilmente riconoscibile dai bambini perchè ha la gobba e un grande naso. Sua moglie è un'altra figura tipica che non si mostra mai alla platea bensì fa sentire le sue lamentele e i rimproveri da dietro le quinte. I coniugi hanno due figli e vivono in una catapecchia.

Di solito lo spettacolo si apre con un prologo in cui si introducono gli stereotipi che si sono consolidati da decenni. Le rappresentazioni turche erano connotate da una dimensione religiosa e didascalica che non permane in quelle cipriote a causa del diverso credo religioso e del retaggio culturale. Le storie greco-cipriote, che in genere intrecciano personaggi reali e immaginari, storici e mitologici, diventano un'occasione per esporre le proteste del popolo contro le classi dominanti. Pertanto questo genere teatrale può catalogarsi nell'alveo della tradizione, in un contesto prettamente laico e terreno, e contribuisce notevolmente a divulgare gli eventi storici, le caratteristiche culturali e sociali ciprioti. Personaggi inediti sono aggiunti a quelli tradizionali e, grazie alle nuove tecnologie, si realizzano scenografie più sofisticate. Tra le numerose compagnie che lo mettono in scena, merita una citazione per creatività e originalità quella di Nicosia: *Paraplevros*. Da tenere presente che nel 2011 è stato istituito il Museo Comunale del Teatro delle ombre³ e un Museo laboratorio a Nicosia (www.

3. In Italia per far conoscere il Teatro delle ombre, le sue radici e le sue evoluzioni moderne, l'Associazione dei Ciprioti in Italia (NIMA) ha istituito dal 2014 il Festival Internazionale di Teatro Italia-Cipro OMBRE diretto da Alexandra Zambà <https://www.youtube.com/watch?v=C4klZRwRaEo> (ultima consultazione 8 gennaio 2019).

leventismuseum.org.cy) mentre tra breve sarà visitabile il Museo Laboratorio del Teatro delle Ombre *Pafios* di Nicosia (www.theatroskionpafios.com).

Per gli aggiornamenti sugli ultimi sviluppi delle rappresentazioni teatrali e sulla drammaturgia fino ad oggi pubblicata, risulta molto utile la rivista «Anemi», organo ufficiale della sede Cibby di Nicosia.

Conclusioni

Le varie espressioni della letteratura giovanile – prosa, poesia, fumetto, teatro – implicano una serie di rapporti dialettici, mai statici: ieri/oggi, ragazzi/adulti, fantasia/realtà, autore/lettore-spettatore. Le sfide del Terzo Millennio sono affrontate dai giovani ciprioti con crescente curiosità e senza dimenticare le radici storiche, folcloriche e mitologiche dell'area greco-cipriota⁴.

Il teatro, in particolare, diventa di nuovo luogo dell'incontro tra la vivacità ludica e la spontaneità infantile, tra la strutturazione del linguaggio e l'atmosfera magica. A Cipro questo ulteriore arricchimento culturale ha prodotto una comunione tra pubblico, attori e autori: peculiarità del miglior teatro contemporaneo che fa risuonare nelle sue arti teatrali la magia del mondo antico. ●



■
4. Per approfondimenti si veda A. Zambà, C. Camicia, *Cipro e il fascino dei suoi percorsi narrativi*, Gagliano Edizioni, Bari 2017.



AIUTAMI A GUARDARE!¹

I libri senza parole o i custodi dell'immaginario

Pamela Nicosia

Da ogni minuscolo germoglio nasce un albero con molte fronde.
Ogni fortezza si erige con la posa della prima pietra.
Ogni viaggio comincia con un solo passo.

Lao Tze

Un libro muto. Un libro muto che sorregge il capo di un defunto. Un grosso libro in cui ciascuna pagina è un intero foglio di carta grigia, e in ciascuna è riposto e dimenticato un fiore appassito, un intero erbario raccolto in diversi luoghi. Deve andare con lui nella tomba, lo ha chiesto lui stesso. A ogni fiore è legato un capitolo della sua vita. La foglia appassita di quercia in quel libro ricorda l'amico, l'amico dei tempi della scuola, l'amico per tutta la vita².

Il silenzio continua a essere una forma di comunicazione³. In alcuni casi, gesti, sguardi e immagini parlano più delle parole e il contesto sembra prendere il sopravvento sul contenuto. Duccio Demetrio parla di un "silenzio complice":

Ci percepiamo sospesi in un luogo altro, che siamo noi a costruire nell'intenzione di collocarci nell'involucro silenzioso del leggere. E così come l'isolamento del lettore, e di chiunque scriva mosso da autenticità, si rileverà una durevole socievolezza con sé stesso. Il che genera non soltanto un incontro di parole, le nostre, che l'autore per altro non potrà conoscere, bensì un incontro di silenzi: la componente unanime e decisiva, questa, affinché si attui quella empatia⁴.

Il silenzio è presente nelle fiabe, nei romanzi, in tutte le forme di scrittura letteraria, laddove i sentimenti raggiungono il loro apice. Il silenzio abita nell'amore, nella disperazione, nel dolore, nella morte, nella perdita, nella malinconia. In quei sospiri sospesi che si sostituiscono alle parole. Per questo motivo il silenzio diventa una componente fondamentale della vita e allo stesso tempo della letteratura, diventando ispirazione di ogni forma d'arte. Il silenzio, dunque, possiede parole per raccontarsi ed essere narrato; è indispensabile per chi scrive, perché lo cerca o lo fugge, gli concede ritmi, immagini e cadenze⁵.

1. Il titolo è una citazione da E. H. Galeano, *Il libro degli abbracci*, Bompiani, Milano 1996.

2. Cfr. H. C. Andersen, *Il libro muto*, in Id., *Fiabe e storie*, Feltrinelli, Milano 2012.

3. Sul concetto di silenzio come forma di comunicazione, consultare l'articolo di Giorgio Triani, *Il silenzio perduto*, in «LiBeR», a.38 (2015), n. 108, p. 18-20.

4. D. Demetrio, *Silenzi tra le righe*, in «LiBeR», a.38 (2015), n. 108, p. 23.

5. Ivi, p. 24.

Il silenzio della parola scritta incoraggia in modo particolare la voce dei lettori e la produzione originale di linguaggio; nel tempo apparentemente breve della lettura di un albo, nello spazio delle pagine, avvengono scambi, conversazioni, complicità e persino conflitti di rara intensità. Shaun Tan, autore contemporaneo australiano di origini malesi, nella prefazione al suo capolavoro *L'approdo*, spiega bene il concetto di accoglienza e incoraggiamento:

L'artista non costruisce nient'altro che un'architettura leggera dotata di pareti immaginarie, non vi dispone che pochi oggetti di arredo, per poi restare in attesa dell'ospite sconosciuto: se solo accetterà l'invito sarà questi ad animare con il suo cuore e le sue risorse interiori quel luogo, a riempirlo di senso. [...] Non c'è un senso dato e pietrificato da tirar fuori con un'operazione di scavo archeologico: tutte le interpretazioni sono vive e giuste, e in continuo mutamento⁶.

Ognuno costruisce personalmente la propria visione del mondo, grandi e piccoli, bambini e migranti. La mancanza, dunque, dei libri senza parole è quella di allertare i sensi, di togliere, ognuno a modo proprio, quella patina di polvere che si deposita sulle cose.

Manuela Trinci parla di una casa del silenzio, una di quelle architetture della fantasia, capace di restituire al silenzio la funzione di condizione necessaria per l'elaborazione del mondo interiore e della realtà esterna. Una casa, magari, con una camera blu dove nel grande silenzio si può viaggiare, attraverso la tappezzeria delle pareti alla ricerca di straordinarie avventure⁷.

Secondo il filosofo berlinese Walter Benjamin, nei libri illustrati l'immagine evoca nel bambino la parola. In questi libri, infatti, l'attenta osservazione della sequenza visiva, vera e propria esperienza conoscitiva, costruisce il racconto. È il lettore, attraverso quel processo silenzioso, interiore e personalissimo che è la lettura, a pronunciare dentro di sé le parole della storia, e quindi a determinarne il corso e il senso.

I libri senza parole popolano oggi le case editrici e suscitano, come risulta dalla cospicua bibliografia, interesse critico e pedagogico anche internazionale.

Sono chiamati "*silent book*", ma non sono affatto "muti" o "zitti", come la traduzione letterale inglese vorrebbe, ma sono più vicini alla traduzione italiana di "silenti" o "silenziosi".

Il termine, dunque, silenzioso è più correlato alla lacuna del testo scritto, perché, come vedremo, sono in realtà libri affollati di immagini che lasciano libere la fantasia. È come sentire una miriade di voci o brulichii venire dalle immagini. Testi affollati, dunque, di immagini che a volte si perdono al primo sguardo. Ergo il termine tedesco *Wimmelbücher*, cioè libri "brulicanti" o "affollati", in un gioco sinestetico di suoni e rappresentazioni, esercizio dello sguardo e produzione del linguaggio.

Caratteristica fondamentale dei libri per immagini è ciò che viene taciuto, in questo caso la parola scritta. È un invito al lettore ad aguzzare lo sguardo, a non tralasciare nulla. Una sorta di romanzo di formazione dello sguardo. Entrare in quell'architettura leggera o in quella casa blu, per lasciarsi stupire dal sublime delle immagini per costruire il racconto. In una sorta di gioco di ritorni e riempimenti di spazi precedentemente tralasciati.

I libri senza parole rispondono a nuclei ben precisi: la sorpresa, la metamorfosi e il mimetismo, lo spaesamento, il silenzio, la relazione con altro da sé, la memoria, il contatto con tempi e luoghi lontani i quali si fondono sulla relazione dialettica di corrispettivi opposti:

6. S. Tan, *L'approdo*, Tunuè, Latina 2012.

7. Cfr. M. Trinci, *Le voci dell'infanzia*, in «LiBeR», a.38 (2015), n. 108.

silenzio/suono, metamorfosi/identità, piccolo/grande. A questo proposito Marcella Terrusi sostiene che «narrare con le immagini ciò che non si può dire altrimenti è anche un modo per evocare la forza primigenia del linguaggio, per invitare a indagare ancora il mistero dell'infanzia nella sua dimensione principale, quella metamorfica che ci ricorda che siamo esseri in mutamento, coinvolti in un destino migrante comune alle forme naturali e agli elementi culturali»⁸.

La storia dei *silent book* si iscrive nei primi anni del novecento con Lynd Ward e il suo *God's Man*. Un libro muto del 1929. Protagonista del libro è un artista viaggiatore coinvolto in una vicenda in cui sono riconoscibili citazioni letterarie e artistiche. All'uomo viene regalato un pennello magico o mistico appartenuto a grandi artisti del passato: nelle pagine si possono riconoscere echi grafici di Albrecht Dürer, dei protagonisti del Rinascimento italiano, di Caravaggio e Van Gogh. *God's Man* mette in risalto le difficoltà di un artista di fare strada, ma sottolinea il fatto che l'arte è un valido mezzo per costruire legami importanti tra gli uomini.

Negli anni '30 esce *What Whiskers Did*, di Ruth Carroll, pubblicato nel 1932 negli Stati Uniti e considerato il primo importante albo muto per bambini in ambito anglofono. È la storia di un fox terrier che fugge dal suo bambino, viene inseguito da un lupo e si avventura nella tana di una famiglia di conigli che lo accolgono. *What Whiskers Did* venne ristampato negli Stati Uniti nel 1965. Un altro artista che progettò negli anni '20 con un approccio dadaista fu il grafico tedesco Kurt Schwitters. Nel '45 Bruno Munari, designer e artista, progetta libri per bambini con pagine fustellate che ne contengono di più piccole, libri che giocano sull'analogia fra una copertina e una porta d'ingresso su cui fare Toc Toc.

Nel 1948 fonda insieme a Gillo Dorfles, Gianni Monnet e Atanasio Soldati il MAC, Movimento area concreta, a Milano. Nel 1949 è la volta dei suoi *Libri illeggibili*, privi di parole e figure, che furono premiati nel 1957 con la medaglia d'oro alla triennale di Milano e stampati in Olanda, Giappone ed esposti negli Stati Uniti. Grazie alla casa editrice Corraini, il progetto, che inizialmente era destinato a essere esposto in un museo, diventa un libro in produzione e ogni lettore può leggerlo, scomporlo.



Fig.1 B. Munari, *Libro illeggibile*, © Corraini, Mantova 2009. Tutti i diritti riservati.

Il 1960 è un anno importante perché è la volta di Gabriella Ferrario, detta Iela, che con il marito Enzo Mari progetta *La mela e la farfalla* edito da Bompiani. Raccontano, in maniera magistrale, il processo di metamorfosi e i cicli della natura. La storia racconta il ciclo vitale di un bruco, di un uovo, di un albero, la catena alimentare.

■
8. M. Terrusi, *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*, Carocci editore, Roma 2017, p. 12.

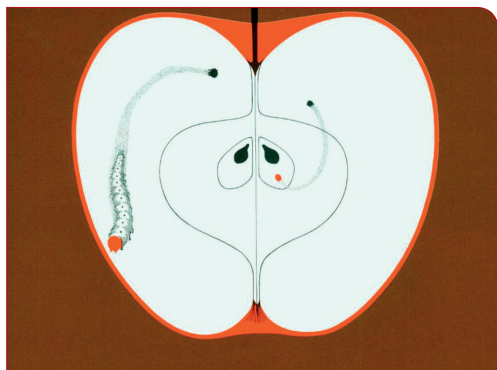


Fig.2 E. Mari, I. Mari, *La mela e la farfalla*, © Babalibri, Milano 2004. Tutti i diritti riservati.

Nel 1960 esce *Mélisande*, album inglese muto dal tema lirico nel senso letterale del termine. Appartiene al genere delle memorie, delle biografie femminili. *Mélisande* è un esemplare canino di sesso femminile, una cantante lirica che porta in scena gesti e movimenti del corpo con accompagnamento musicale. Di *Mélisande* la scrittrice, Margery Sharp, dice: «La sua voce è uno di quei dispositivi capaci di trasmettere significati ed emozioni senza l'aiuto delle parole».

Un posto speciale nel mondo dei libri di sole immagini è occupato da una vera e propria opera d'arte, il *Codex Seraphinianus*, andato alle stampe nel 1981 da Franco Maria Ricci. Lo scrittore Luigi Serafini diventa tutt'uno con il titolo dell'opera. È una sorta di enciclopedia di un mondo immaginario accompagnato da un tipo di scrittura inventata e impossibile da tradurre. Un libro che debba essere sfogliato come «un bimbo che ancora non ha appreso la lettura, ma che gioisce dei sogni e delle fantasie che le immagini gli suggeriscono».

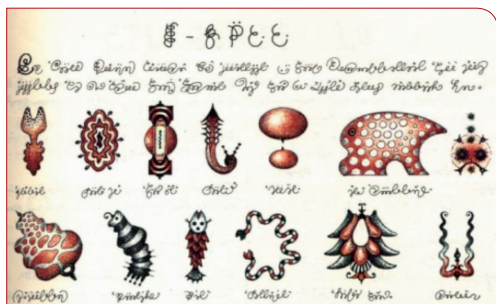


Fig.3 L. Serafini, *Codex Seraphinianus*, 2013© RCS Libri S.p.A./Rizzoli, Milano; Libri illustrati Rizzoli 2017 Mondadori Electa S.p.A., Milano. Tutti i diritti riservati.

Dal *Codex* si potrebbe estrapolare il senso dei libri senza parole, un modo di risvegliarci al senso attraverso la pratica rigorosa e autonoma dell'attenzione⁹.

La funzione del lettore nei libri senza parole è la stessa del protagonista del capolavoro *Flotsam* (relitto) di David Wiesner. Un acuto osservatore, che attraverso la lente di ingrandimento osserva appassionato le cose, una specie di scienziato che porta con sé

9. G. Zoboli, *Provvisto di occhi*, vai, <http://www.doppiozero.com/materiali/provvisto-di-occhi-vai>. Per tutti i siti web l'ultima consultazione è stata effettuata il 4 febbraio 2019.

secchiello e paletta per prelevare ciò che il mare riporta dal passato. Giunge galleggiando una macchina fotografica, la quale riporta la scritta Melville, a voler dimostrare il genere al quale appartiene, la letteratura di viaggio e di mare.



Fig.4 D. Wiesner, *Flotsam*, © Clarion Books, New York 2006 © 2006. Tutti i diritti riservati.

Un viaggio a ritroso nei mari della Storia, a partire da un ritratto fotografico di bambina che ritroverà, una volta sviluppato il rullino.



Fig.5 D. Wiesner, *Flotsam*, © Clarion Books, New York 2006 © 2006. Tutti i diritti riservati

I bambini da sempre sono soggetti e oggetti di fotografie, protagonisti di un racconto senza fine che coinvolge il lettore. E ancora gli albi illustrati senza parole sono immersioni silenziose nella cultura delle immagini e spesso pronunciano discorsi metatestuali sulla circolazione delle immagini¹⁰.

■

10. Cfr. M. Terrusi, *Meraviglie mute*, op. cit., p. 28.

In questa facoltà di creare legami attraverso le immagini, di mettere in contatto persone di tempi e luoghi lontani, è *L'approdo* di Shaun Tan. Un capolavoro del genere *silent*, che non manca mai nella selezione dei migliori libri senza parole. L'abbandono della patria e della famiglia, il viaggio in una città sconosciuta più spaesante di un pianeta lontano. *L'approdo* evoca le privazioni e i problemi di un migrante, ma anche i piccoli momenti di felicità duramente conquistati. Il paese d'accoglienza evolve continuamente, le città si trasformano seguendo il percorso del nuovo arrivato, in un flusso di immagini oniriche, con molteplici cambiamenti di ritmo. Si passa dai dettagli realistici della vita quotidiana a campi larghi che invitano, anche noi, a entrare "migrando" nel libro. Shaun Tan dimostra una strabiliante tecnica del pastello, che parte dalle fotografie d'epoca dei personaggi per inglobarle in scenari sempre nuovi, brulicanti di suoni, sprizzanti di odori, illuminati da un senso dell'umorismo profondamente umano. Un capolavoro, frutto di anni di lavoro¹¹. «L'approdo di Tan è un'epopea cui non basta una lettura svelta, nemmeno due, nemmeno tre»¹².



Fig. 6 S. Tan, *L'approdo*, © Tunuè, Latina, 2012. Tutti i diritti riservati



Fig. 7 S. Tan, *L'approdo*, © Tunuè, Latina, 2012. Tutti i diritti riservati

Ci sono altre funzioni poetiche che i libri per sole immagini possono rimandare. Uno tra questi è il limite tra visibile e invisibile, tra mondo dell'infanzia e un mondo altro, parallelo, tra realtà e immaginazione. È una sorta di limite psicologico. Un limite tra ciò che si vede e ciò che non si vede. È il caso della *Trilogia del limite*, edito da Corraini nel 2012, di Suzy Lee, singolare saggio dove l'autrice e illustratrice coreana, accompagna il lettore attraverso i tre libri, *Mirror*, *L'Onda* e *Ombra*, di cui il saggio si compone, spiegandone l'importanza del suo lavoro, dello spazio all'interno dei testi, del limite della pagina, del confine del visibile, e *La piscina* di Ji Hyeon Lee.

Uno degli aspetti più importanti da tenere in considerazione nella *Trilogia* è il cambiamento che scuote la vita delle bambine protagoniste di *Mirror*, *L'Onda* e *Ombra*, una volta avventuratisi tra le pagine del libro:

Molte cose si nascondono "tra le pieghe", tra illusione e realtà, tra giorno e notte, tra il momento che segue il risveglio o che produce l'addormentarsi... l'interessante è quel "tra" che è semplicemente al di fuori della nostra portata¹³.

11. *Libri senza parole destinazione Lampedusa*, <https://www.palazzoesposizione.it/pagine/servizi-educativi-progetti-speciali-libri-senza-parole-destinazione-lampedusa>.
12. G. Mirandola, *Libri senza parole? Li voglio subito*, in Hamelin, *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli editore, Roma 2012, p. 119.
13. S. Lee, *La trilogia del limite*, Corraini edizioni, Mantova 2016, p. 32.

«La piega centrale del libro è come un limite psicologico. Dopo aver giocato con le onde per un po', è tempo di una decisione: "Bagnarsi o non bagnarsi"¹⁴. È il momento di affrontare la paura del nuovo. «Simili incontri con il sé e questa paura sono presenti in tutta la trilogia»¹⁵.

Questo limite, rappresentato dallo specchio, dal mare e dal mondo delle ombre, rappresenta un punto di rottura del risveglio, il rovesciamento, dunque, «del silenzio non nella parola, bensì nel gesto, nell'azione ludica, in quel fare sospeso fra realtà e poesia tipico dell'infanzia quotidiana»¹⁶.

In *Mirror*, primo libro della Trilogia, il cambiamento è avvenuto al momento della sparizione della bambina e del suo riflesso al centro del libro. Le due (bambina e parte riflessa) scompaiono, lasciando spazio a unica pagina bianca. Alla loro riapparizione le due non sono più immagini riflesse, ma il loro mondo diventa asimmetrico o meglio un mondo imperfetto.



Fig. 8 S. Lee, *Mirror*, © Corraini, Mantova, 2016. Tutti i diritti riservati

Le due cominciano a muoversi liberamente e diversamente, come se non fossero bambina e riflesso, ma due diverse bambine.

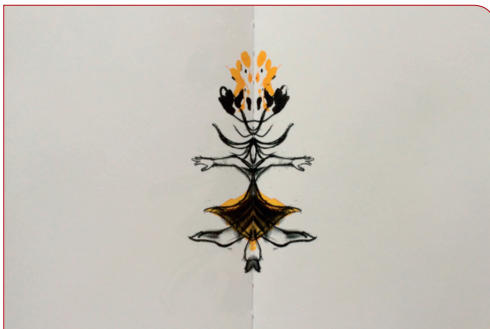


Fig. 9 S. Lee, *Mirror*, © Corraini, Mantova, 2016. Tutti i diritti riservati

14. Ivi, p. 41

15. *Ibidem*.

16. Cfr. M. Trinci, *Le voci dell'infanzia*, op. cit., p. 31.

La cosa più importante, che si nota alla fine del libro, è che la bambina non è più nella parte sinistra del libro, ma nella destra:

A che punto il lato destro è diventato la parte riflessa? Come detto in precedenza, lo scambio potrebbe essere avvenuto subito dopo la prima pagina o quando le bambine sono scomparse al centro del libro per poi ricomparire. Realtà e illusione sono mescolate e rovesciate, e la distinzione è sfumata¹⁷.

Ne *L'onda*, la bambina attraversa il confine e si tuffa dall'altra parte.



Fig. 10 S. Lee, *L'Onda*, © Corraini, Mantova, 2008. Tutti i diritti riservati

La bambina, dunque, passa dal mondo reale a quello delle onde nella pagina di destra. Non appena è dall'altra parte, un'onda grande si rovescia sulla bambina, immergendola e bagnando entrambe le pagine, sia quella di destra che quella di sinistra. La bambina è ritornata al mondo reale, ma anche questa volta qualcosa è cambiato:

Il vestito della bambina e il cielo sono diventati completamente azzurri, cosa che suggerisce che ci troviamo in un mondo diverso da quello precedente. Può trattarsi del ritorno alla realtà dall'immaginazione, o del mondo cambiato nel cuore della bambina. È sufficiente che il lettore abbia notato che "qualcosa" è cambiato¹⁸.

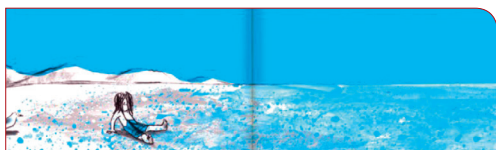


Fig. 11 S. Lee, *Mirror*, © Corraini, Mantova, 2008. Tutti i diritti riservati.

Il terzo libro della Trilogia, *Ombra*, era già insito in *Mirror*, perché entrambi hanno a che fare con la riflessione del sé. Un gioco fatto da una bambina sola e le creature della fantasia che prendono vita nel mondo delle ombre. Tutto è invenzione della bambina, i suoi diversi stati d'animo. Risguardi neri e un *CLICK!* che segna l'inizio della storia: una bambina che gioca in una soffitta piena di cianfrusaglie.

17. S. Lee, *Trilogia del limite*, op. cit., p. 27.

18. Ivi, p. 47.

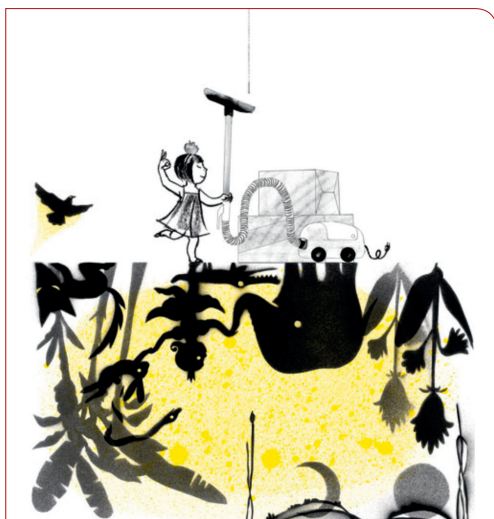


Fig. 12 S. Lee, *Ombra*, © Corraini, Mantova, 2010. Tutti i diritti riservati.

La piega della rilegatura diventa il confine tra il mondo reale della soffitta e quello delle ombre, caratterizzato dal colore giallo. Inizialmente la simmetria è perfetta. Mentre la bambina si diverte a fare le ombre, come quella di un uccello (nella fantasia della bambina, l'uccello spicca il volo), qualcosa comincia a cambiare, la scopa nel mondo reale diventa un fiore in quello delle ombre, le ruote della bicicletta diventano due lune... improvvisamente l'ombra della bambina è diventata quella di un lupo. Il lupo non è più l'ombra della bambina, perché il lupo balza nel mondo superiore.

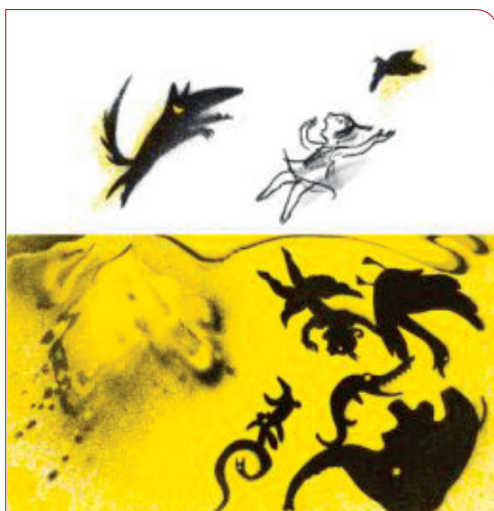


Fig. 13 S. Lee, *Ombra*, © Corraini, Mantova, 2010. Tutti i diritti riservati.

Tutto è scosso. La bambina spaventata passa nel mondo delle ombre. Le ombre gradualmente si raggruppano per creare qualcosa di grande e spaventare il lupo. Il lupo e la bambina diventano amici, il giallo, caratteristica del mondo delle ombre, si espande fino al margine superiore. Non ci sono più confini. Realtà e Ombra sono la stessa cosa. A questo punto:

L'unica cosa che riporta i bambini dalla fantasia alla realtà è la voce della mamma. Specialmente l'annuncio "LA CENA È PRONTA!" potrebbe essere un punto fermo nella vita di tutti i giorni di un bambino¹⁹.



Fig. 14 S. Lee, *Ombra*, © Corraini, Mantova, 2010. Tutti i diritti riservati.

Anche questa volta, l'indizio di un cambiamento è segnato dal colore del vestito della bambina. Ora è giallo. Forse non si è trattato di sola immaginazione.

Il confine che *Mirror*, *L'Onda* e *Ombra* hanno in comune è la piega fisica centrale della rilegatura e, allo stesso tempo, il limite tra fantasia e realtà.

Scrivre Suzy Lee, in merito alla sua Trilogia:

Alcune storie chiedono di essere raccontate nel linguaggio delle immagini e di essere affrontate con una logica visiva. Storie come queste naturalmente nascono da un autore che ha più familiarità con il pensare per immagini. Se il libro esordisse con un testo come "c'è uno specchio", e solo successivamente comparissero le illustrazioni, *Mirror* sarebbe stato molto diverso. D'altra parte, se lo stimolo del progetto è di per sé visivo come "la pagina seguente è uno specchio", questo porta spontaneamente a raccontare la storia per immagini, e il risultato prenderà probabilmente la forma di un libro illustrato senza parole²⁰.

19. Ivi, p. 69.

20. Ivi, p. 136.

Sempre nella Trilogia Suzy Lee dichiara che il modo migliore di fare libri senza parole è quello di accompagnare il lettore in tutte le possibili interpretazioni, perché un buon libro senza parole lascia spazio all'immaginazione del lettore²¹. *La piscina* «appare come un'apologia poetica della dimensione interiore e della relazione privata»²². Anche questa volta, come per la Trilogia del limite, i protagonisti si allontanano dal mondo reale, dalla superficie delle cose per avventurarsi nello spazio dell'immaginazione, per incontrare l'altro. In una piscina affollata e rumorosa, due bambini si incontrano sott'acqua. Un paesaggio sconosciuto, sublime e dove i personaggi pieni di stupore si lasciano invitare. Al di sotto della soglia, del *limen*, segnata dalle gambe appesantite dall'acqua di altri bambini, si apre un mondo immaginario.



Fig. 15 J.H. Lee, *La piscina*, © Orecchio Acerbo, Roma 2015. Tutti i diritti riservati.

Un mondo fatto di grandi pesci e altre meraviglie. I due protagonisti, nel silenzio, dialogano con la magnificenza della natura. È un racconto tra ciò che è molto piccolo e ciò che è molto grande:

Il mare dell'immagine può riposarci dalla folla di parole, dall'ingombro dei pensieri, dalla distrazione della moltitudine, può rinfrescare e rimandare al gioco di finzione, dove si vivono immagini immateriali, e visioni inventate e invisibili che diventano teatro di relazione; il corpo riconquista in questo spazio la possibilità di una direzione multipla, una danza di scoperta; vedere insieme, far finta che "eravamo", vedere il cielo in una stanza, come dice una popolare canzone italiana; lo stesso gioco può trasformare una piscina in un mare, un libro di figure in un'immagine di felicità e nella possibilità di infinite narrazioni, in "un orizzonte di senso"²³.



Fig. 16 J.H. Lee, *La piscina*, © Orecchio Acerbo, Roma 2015. Tutti i diritti riservati.

21. Cfr. *Ibidem*.

22. M. Terrusi, *Meraviglie mute*, op. cit., p. 200.

23. Ivi, p. 206.

Parlare di silenzi nei libri senza parole è come parlare di sinestesia, un gioco piacevole nel mettere in relazione il silenzio che si intreccia al suono immaginario prodotto dalle immagini. Si pensi al *Concerto per alberi*²⁴, nella sua versione originale intitolato *Diapason*. L'albo è composto da un unico grande foglio ripiegato a fisarmonica. Un direttore di orchestra si trova a dirigere un insieme di chiome di alberi, che cambieranno forma e funzione tramutandosi in un folto stormo di uccelli.



Fig. 17 L. Devernay, *Concerto per alberi*, © Terre di mezzo, Milano 2011. Tutti i diritti riservati.

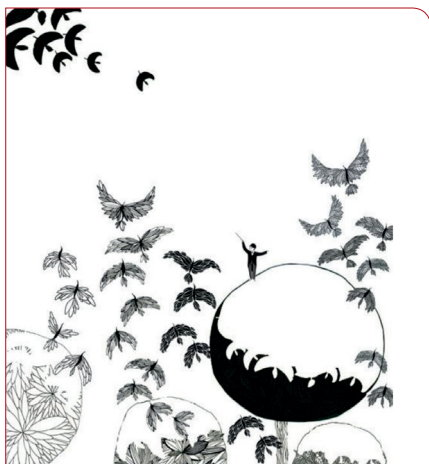


Fig. 18 L. Devernay, *Concerto per alberi*, © Terre di mezzo, Milano 2011. Tutti i diritti riservati.

Si nota il rapporto tra i vari elementi della natura. Tante foglie possono costituire le fronde di un albero, ma una singola foglia può tramutarsi in uccello, così tutte possono costituire uno stormo. Roberta Colombo a proposito di questa mutazione scrive:

■
24. L. Devernay, *Concerto per alberi*, Terre di mezzo, Milano 2011.

S'innesci un gioco su quanti modi ci sono per osservare le cose: in base al punto di vista, cambia la percezione della realtà, quella che prima era la bacchetta del direttore d'orchestra ora diventa il germoglio per un nuovo albero, quello che prima era un seme ora è un germoglio che crescendo diventerà tronco, rami e foglie. In natura nulla muore, ma tutto si trasforma²⁵.

Per chi sono questi libri senza parole? A chi sono destinati? Sono libri destinati a più lettori, a lettori diversi e lontani. Così Shaun Tan risponde a questa domanda, specificando che due categorie di lettori hanno regalato i riscontri più affascinanti e inattesi sui suoi libri. I bambini e le persone di altre culture:

Dobbiamo ricordare sempre a noi stessi che il significato del mondo ognuno di noi lo costruisce personalmente, il senso si attribuisce, non si riceve dall'esterno: lo sanno molto bene, e da loro noi non abbiamo che da imparare, i bambini e i migranti. Si tratta di due condizioni, l'infanzia e la migrazione, al contempo disagevoli e privilegiate: non essere in grado di leggere il mondo attorno, per età e per lingua, allerta i sensi. Significa essere privi delle pastoie di quel meccanismo di identificazione forzata, di quel sistema di archiviazione automatica del reale che può impedirvi di guardare le cose per come sono veramente²⁶.

È proprio per questa pratica sociale che nasce il progetto di cooperazione "Silent Book Destinazione Lampedusa", promosso dalla sezione italiana di IBBY con il sostegno della rete internazionale, impegnata da oltre sessant'anni in più di settanta paesi sul diritto alla lettura²⁷. Il progetto è stato ideato da Deborah Soria, libraia itinerante e attivista, la quale ha immaginato uno spazio attorno ai libri capace di attivare emozioni, parole e memorie comuni. Libri senza parole, per superare le barriere linguistiche e dare voce collettiva e internazionale che porti ai bambini, ai viaggiatori e ai migranti la possibilità di accedere alla letteratura e alla cultura. I libri senza parole diventano, in un certo senso, ponti contro l'isolamento, una pratica di cittadinanza e di diritto per tutti. Inoltre IBBY Italia ha prodotto e curato, in collaborazione con Palazzo delle Esposizioni e con il lavoro volontario di un comitato organizzatore composto di esperti educatori, editori, bibliotecari e librai, una mostra internazionale di libri senza parole. Il progetto nasce con il sostegno di IBBY International. Le sezioni nazionali di IBBY nel mondo hanno contribuito alla sua realizzazione, inviando i migliori libri senza parole editi nel proprio paese. La mostra, che avrà cadenza biennale, si legava al progetto per l'apertura di una biblioteca ragazzi a Lampedusa, progetto che ha visto la sua realizzazione il 16 settembre 2017. Inoltre, IBBY Italia promuove il progetto IBBY Camp che ha lo scopo di promuovere la lettura in Biblioteca, trovare nuovi modi di organizzazione del patrimonio librario, accrescerne le potenzialità. Si avvale di volontari e volontarie. Ogni lettore si fa protagonista di una storia. Ricostruisce, silenziosamente, i passaggi, le intonazioni del racconto. Si lascia guidare dalle immagini, attraverso mille interpretazioni, facendo i conti con la frustrazione di una comprensione parziale. La lettura dei libri per sole immagini è fatta di stratificazioni, di ritorni alle pagine già lette. È come tornare a guardare lo stesso film o la stessa fotografia, riuscendo a cogliere quei particolari che al primo sguardo non si colgono. Uno sguardo che si fa lento di ingrandimento sul mondo. ●

25. R. Colombo, *Sulla Natura*, in Hamelin, *op. cit.*

26. S. Tan, *L'approdo*, *op. cit.*

27. Si rimanda a <https://www.bibliotecasalaborsa.it/ragazzi/ibby/>, https://www.bibliotecasalaborsa.it/ibby/documenti/cos_ibby

Finito di stampare
nel mese di aprile 2019

LIBRI E RIVISTE D'ITALIA

1-4/2018

hanno collaborato a questo numero:

VIV BIRD

È stata direttrice della principale associazione benefica britannica per la lettura Booktrust (2007-15), presidente di EU Read; consulente senior e membro di ELINET (European Literacy Policy Network). Dal 2016 è membro del British Council's Arts Advisory Group.

viv.bird1@icloud.com

GREG BROOKS

Professore emerito dell'Università di Sheffield (UK). Ha lavorato alla National Foundation for Educational Research e School of Education dell'Università di Sheffield. Esperto di educazione alla lettura e membro di European Union High-Level Group of Experts on Literacy (2011-12) e del comitato direttivo di FELA (Federation of European Literacy Associations).

g.brooks@sheffield.ac.uk

COSTANZA BUTTINELLI

Docente di scuola primaria dal 1983, dal 2007 si occupa della biblioteca della scuola Giovanni Randaccio a Roma. Nel 2008 ha curato la realizzazione della biblioteca di Alessandro Cieri, di cui è attualmente responsabile.

c.buttinelli@gmail.com

CLAUDIA CAMICIA

Studiosa di letteratura giovanile, è Presidente del Gruppo di Servizio per la Letteratura Giovanile e coordinatrice redazionale della rivista *Pagine Giovani*. Collabora a varie riviste scientifiche. Ha ideato il giornalino multiculturale *5perchè*.
claudiacamicia@libero.it

FLAVIA CRISTIANO

Dirigente bibliotecario del Ministero per i beni e le attività culturali, ha diretto la Biblioteca di Storia Moderna e Contemporanea e la Biblioteca Universitaria Alessandrina di Roma.

Dal 2010 dirige il Centro per il libro e la lettura.

flavia.cristiano@beniculturali.it

CHRISTINE GARBE

Professore di German *Literature* e *Literature Education* dell'Università di Colonia. Coordinatore di numerosi progetti europei sul tema della reading literacy. Socio fondatore e presidente dell'Associazione Internazionale BaCuLit dell'Università di Colonia. Consulente scientifico di "Lesestart – Drei Meilensteine für das Lesen". Presidente del Network europeo per la lettura ELINET.

c_garbe@web.de

DAVID MALLOWS

Esperto di istruzione e formazione per adulti. Già docente all'University College di London (UCL). Dal 2004 collabora con il National Research and Development Centre for Adult Literacy and Numeracy (NRDC) dove si dedica alle attività di ricerca e formazione degli insegnanti sul tema della literacy.

d.mallows@ucl.ac.uk

TIZIANA MASCIA

Svolge attività di ricerca sull'educazione alla literacy nella Libera Università di Bolzano. Collabora con scuole, biblioteche e associazioni per lo studio e lo sviluppo della promozione della lettura. Autrice dei programmi RAI Cultura "Invito alla lettura". Membro di ELINET e FELA.

tizianamascia@tizianamascia.it

PAMELA NICOSIA

Specializzata in editoria e comunicazione e letteratura italiana. Con il Centro per il Libro e la lettura ha collaborato al Maggio dei libri e a Libriamoci a scuola. Si occupa di promozione della lettura ed è responsabile letture "Nati per Leggere" presso la biblioteca Dino Penazzato di Roma.

pamela.nicosia@gmail.com

RENATE VALTIN

Professore emerito della Humboldt University di Berlino. Autrice di numerosi articoli e progetti sul tema della lettura, scrittura, ortografia, dislessia, sviluppo sociale e cognitivo. Membro di comitati di studio sulla literacy: PIRLS 2001, 2006, 2011 e 2016; High Level Group on Literacy istituito dalla Commissione UE (2011-12). Presidente della task force PISA/PIRLS dell'International Literacy Association e di IDEC (International Development of European Committee). Membro del consiglio direttivo di ELINET European Literacy Policy Network ELINET e Vice Presidente FELA Federation of European Literacy Associations.

renate.valtin@gmail.com

