

Nati per Leggere e lettura dialogica: a chi e come

Costantino Panza

Pediatra di famiglia, Sant'Illario d'Enza (Reggio Emilia)

The different reading aloud modes are described in this paper, dialogic reading and the recent innovations in this field with its effects on literacy with particular regards to pediatric populations at risk.

In questo articolo si analizza la più frequente forma di lettura ad alta voce, la lettura dialogica o lettura con conversazione, con le più recenti sperimentazioni in questo ambito e gli effetti sull'alfabetizzazione in particolare verso la popolazione pediatrica più a rischio.

La lettura ad alta voce è un atto sociale. È impossibile contenere questa modalità di lettura in un'unica azione, il leggere a un bambino, in quanto la definizione della lettura ad alta voce si presta a molte declinazioni, a partire dalla scelta del libro o dall'età del bambino, fino al tipo di interazione offerta dal genitore o dall'insegnante: differenti modalità di approccio che possono tradursi in differenti esiti dell'esperienza di lettura nelle prove di linguaggio e alfabetizzazione.

Questo articolo vuole aiutare a riconoscere le famiglie con bambini a rischio verso cui promuovere la lettura condivisa e descrivere i diversi metodi di lettura dialogica (LD) che si sono rivelati efficaci.

I bambini a rischio

Sono diversi i fattori di rischio che favoriscono una riduzione delle capacità di linguaggio e alfabetizzazione in un bambino. Il reddito, lo stato occupazionale, le risorse abitative intese come la presenza di più stanze, oppure la precarietà abitativa, sono specifici fattori di rischio globalmente definiti anche di tipo socioeconomico. Il livello di istruzione dei genitori, soprattutto materno, influenza la scelta dei giochi, la comunicazione verbale, la scelta dei materiali per lo studio, l'attitudine per la lettura condivisa, così come un ambiente domestico privo di libri¹⁻³. In alcune situazioni, genetica e ambiente interagiscono nel predisporre a una scarsa alfabetizzazione, come nel caso di fratelli con disabilità di lettura o genitori con scarsa consapevolezza fonologica. Un altro fattore in grado di supportare i processi di *Emergent Literacy* è l'autoefficacia del genitore, in altre parole la consapevolezza del genitore di

essere efficace nel poter contribuire alle esperienze educative del proprio figlio, secondo la teoria della *Self-Efficacy* di Robert Bandura: genitori con un alto livello di autoefficacia creano ambienti di apprendimento più positivi, passano più tempo impegnati in attività educative e hanno livelli più elevati di coinvolgimento nella relazione con i figli⁴. All'opposto, un genitore con elevati livelli di stress limita le interazioni positive riducendo in questo modo lo sviluppo del linguaggio del figlio; un genitore con una riduzione dell'attenzione condivisa o della capacità di responsività, che non segue il centro di attenzione del bambino o presenta una ridotta gestualità, o parla poco, come nel caso della depressione, riduce lo sviluppo del linguaggio nel figlio⁵⁻⁷.

È noto che all'ingresso nella scuola d'infanzia sono già presenti forti differenze di linguaggio e di competenze cognitive tra i bambini delle diverse classi sociali: sul suolo americano si è misurata una differenza di 0,7 deviazioni standard tra i bambini di alto e basso livello socioeconomico, indipendentemente dal gruppo etnico. Differenze di linguaggio stabilite all'età di 36 mesi età sono buoni predittori di un futuro successo o insuccesso scolastico⁸. Una indagine australiana ha mostrato come l'associazione fra tre fattori familiari (stato socioeconomico e scolastico, storia familiare di scarsa alfabetizzazione o consapevolezza fonologica del genitore) e processi cognitivi del bambino misurabili in età prescolare come il linguaggio orale, la consapevolezza fonologica, la conoscenza delle lettere, la denominazione rapida automatica siano i migliori predittori dell'alfabetizzazione del bambino in età scolare (sensibilità 0,85 e specificità 0,90)¹. Un recente stu-

dio di coorte, l'*Early Childhood Longitudinal Study-Birth Cohort*, ha riconosciuto che le differenze cognitive e di linguaggio nelle classi sociali più povere iniziano a comparire già dal 9° mese di vita (esplorazione oggetti, volontà di esplorare, vocalizzi di espressione, capacità di risoluzione di problemi, riconoscimento degli oggetti dal nome), con una differenza al test di Bayley di 0,5 deviazioni standard a 24 mesi di vita (vocabolario recettivo ed espressivo, comprensione, ascolto, corrispondenza/discriminazione, primi conteggi)⁹.

Uno studio ha valutato in due gruppi di bambini di differente ceto sociale la comprensione ($p < 0,02$), l'accuratezza ($p < 0,001$) e i tempi di reazione, ossia la velocità di elaborazione del linguaggio parlato ($p < 0,001$), utilizzando nuove e precise metodiche di misurazione del linguaggio; l'apprendimento di queste diverse competenze è presente e misurabile a 18 mesi di vita con una differenza pari a sei mesi di sviluppo tra i ceti più avvantaggiati e quelli più svantaggiati economicamente. Queste differenze di millisecondi nell'elaborazione dell'informazione, significative dell'elaborazione neuronale cognitiva, invece di ridursi tendono ad aumentare a 24 mesi di età¹⁰. Non conosciamo ancora le possibili influenze genetiche che possono essere presenti tra i diversi gruppi di bambini studiati; tuttavia c'è un generale consenso sul favorire il miglior supporto ambientale riguardo all'alfabetizzazione soprattutto per i bambini dei ceti sociali più svantaggiati per far sì che possano esprimere al meglio il loro potenziale genetico¹¹.

Leggere a un bambino in un modello transazionale di sviluppo

La caratteristica comune tra tutti i tipi di lettura utilizzati in "Nati per Leggere" è la loro dimensione relazionale. Nel modello transazionale dello sviluppo, il bambino è concepito come un sistema vivente in una continua interazione con l'ambiente: attraverso continue transa-

zioni con il genitore il bambino struttura i propri modelli operativi mentali di attaccamento e i sistemi motivazionali; l'interiorizzazione delle esperienze relazionali influenza lo sviluppo socioemotivo mentre gli scambi comunicativi favoriscono la condivisione degli stati affettivi ed emotivi contribuendo allo sviluppo del sé¹². In riferimento a questo modello di sviluppo, la lettura ad alta voce si focalizza quindi non solo sul bambino, ma comprende come protagonista fondamentale quel particolare ambiente costituito dal libro e dal genitore. Quest'ultimo, nella lettura condivisa, è considerato come un prezioso insegnante che adatta il proprio intervento al livello di competenza che il bambino è in grado di raggiungere in quel momento. Ne è esempio la mamma che si rivolge al lattante nei primi mesi di vita attraverso l'*infant directed speech*, oppure ripete le frasi e le parole sillabandole con evidenti movimenti della bocca durante il secondo semestre di vita rimanendo sempre faccia a faccia con il proprio piccolo, o inizia a fare domande sul libro che sta leggendo dalla fine del secondo anno di vita con l'intento di offrire una partecipazione attiva al figlio durante la narrazione. Il processo di insegnamento da parte del genitore così descritto, definito *scaffolding* nella pedagogia di Jerome Bruner, offre quel terreno formato non solo dall'affetto ma anche dal riconoscimento delle possibilità di comprensione del figlio; sostenuto in questo modo il bambino può accrescere progressivamente le proprie abilità di linguaggio e alfabetizzazione tramite la lettura del libro. Questa è la zona di sviluppo prossimale, definita così da Lev Vygotsky, zona in cui il bambino può apprendere o può risolvere un dato problema solo tramite la collaborazione con un adulto. La sensibilità del genitore sta nel comprendere e offrire quello che il bambino è in grado di apprendere in quel particolare momento dello sviluppo (zona di sviluppo prossimale) ed evitare la frustrazione di insegnare ciò che il bambino già sa o può fare da solo (zona di sviluppo attuale) o che in quel momento dello sviluppo non è ancora in grado di apprendere (zona di sviluppo potenziale)¹³. La lettura ad alta voce è naturalmente interattiva: anche quando il genitore legge al momento dell'addormentamento, il ritmo e il tono della voce seguono la comunicazione gestuale e lo stato di veglia del bimbo. Quando il bambino verso la fine del pri-

mo anno di vita inizia a rispondere con vocalizzi intenzionali, i primi gesti di attenzione condivisa e le prime parole, la lettura ad alta voce si può esprimere con maggiore intensità e partecipazione.

La lettura dialogica

“La lettura dialogica (LD) differisce radicalmente dal modo tradizionale con cui gli adulti leggono ai bambini. Il cambiamento di ruolo è fondamentale: se nella tipica condizione di lettura l'adulto legge e il bambino ascolta, nella forma dialogica il bambino impara a diventare il narratore della storia. L'adulto assume progressivamente il ruolo di un ascoltatore attivo, proponendo domande, aggiungendo informazioni, suggerendo al bambino di arricchire l'esposizione contenuta nel libro”¹³; questo descritto da Whitehurst, è probabilmente il più diffuso metodo di lettura condivisa in famiglia ed è molto utilizzato dagli insegnanti ed educatori a partire dalla fine del secondo anno di vita^{14,15}. Nella LD lo stile di lettura del genitore presenta 4 caratteristiche fondamentali: 1) propone delle richieste al bambino stimolando il bambino a dare un nome agli oggetti nel libro o a parlare della storia; 2) valuta la risposta; 3) espande la risposta; 4) ripete l'affermazione del bambino arricchendo di nuovi spunti (box 1)¹⁵. Durante la LD il bambino partecipa con entusiasmo se il genitore si rivolge con uno stile positivo: un *feed back* o uno stimolo a partecipare a un momento di attenzione condivisa producono una migliore partecipazione¹⁶; all'opposto, una negazione o una proibizione riducono l'interesse del bambino¹⁷. Anche la scelta del libro è strategica: un libro che si legge per la prima volta, un libro alfabetico o con fotografie favorisce una sillabazione, la definizione di una parola nuova o risposte alla richiesta di un *feed back* positivo, mentre un libro che contiene una storia aumenta la partecipazione attraverso l'utilizzo da parte del genitore di una motivazione positiva (affermazione per incoraggiare il bambino verso un'attenzione condivisa, per esempio: “Guarda qui cosa sta succedendo!”)¹⁶. L'interazione comunicativa con contenuto emotivo insegna al bambino a riconoscere le proprie emozioni e a identificare in modo corretto quelle degli altri. A differenza di altri contesti come il gioco o il ricordare esperienze insieme al genitore, la LD di un libro senza testo favorisce la discussione tra madre e figlio di emozioni in rela-

zione a una terza persona: una differenza qualitativa nella discussione correlata non solo alla disponibilità del genitore ma anche alla qualità del libro scelto¹⁸. La LD è sostenuta in primo luogo dal genitore che trova piacere nella lettura di un libro; se questo non avviene, per il genitore è difficile coinvolgere il bambino in una sessione di lettura^{19,20}. Un nodo cruciale per la riuscita della LD è la modalità utilizzata e il tempo dedicato per istruire il genitore: quando questo si realizza, oltre agli effetti sul linguaggio è presente anche una riduzione dello stress nello stile genitoriale⁵.

Lettura dialogica attraverso il *Print Referencing*

Il *Print Referencing* è un metodo studiato per stimolare l'*Early Literacy* nei bambini di condizioni socioeconomiche svantaggiate che frequentano scuole dell'infanzia, con lo scopo di favorire la comprensione dei caratteri stampati e del testo scritto; alla base dell'intervento vi è la consapevolezza che per imparare a leggere il bambino necessariamente deve sviluppare la conoscenza dell'alfabeto scritto, la consapevolezza fonologica e la comprensione delle convenzioni di stampa così come sono presentate in un libro e più in generale in ogni materiale scritto. Le educatrici, dopo uno specifico corso di formazione e incontri di rinforzo durante l'anno scolastico, attuano una lettura ad alta voce attraverso una strategia di riferimenti continui, verbali e non verbali, alle parole scritte su un libro o su altri oggetti all'intera classe; una sorta di contatto con la parola scritta, dall'etichetta di una scatola all'analisi verbale di un libro con testo e illustrazioni (box 2)²¹.

Nel confronto con scuole dell'infanzia che attuano una lettura ad alta voce tradizionale, i bambini esposti a questo tipo di intervento (da due a quattro sessioni di lettura con stile *Print Referencing* alla settimana per 30 settimane con trenta libri diversi) mostrano un significativo aumento nell'alfabetizzazione (comprensione, linguaggio orale, lettura) anche dopo due anni dalla fine dell'intervento rispetto alle classi dove si leggevano gli stessi trenta libri con uguale frequenza ma con la lettura tradizionale ad alta voce²¹. Più precisamente, a due anni dall'intervento il gruppo con lettura ad alta dose presentava una misura dell'effetto di 0,26 sulla comprensione, 0,31 sul linguaggio espressivo e di 0,27 sulla lettura rispetto al gruppo di lettura tradizionale.

box 1

Strategie di lettura dialogica. Da voce bibliografica 15 (modificato)

Lettura dialogica per i bambini di 2-3 anni	
Primo approccio	
<p>1. Fare le domande “Che cosa”. Chiedete ai bambini di denominare gli oggetti illustrati nel libro; fare anche semplici domande sulla storia (per esempio: “Che cosa hanno fatto i maiali?”).</p> <p>2. Da una risposta a una domanda. Fai seguire a una risposta del bambino una domanda correlata. Ad esempio, se il bambino è in grado di nominare un oggetto nel libro, chiedere informazioni sugli attributi dell’oggetto (“Sì, è un cane. Di che colore è?”).</p> <p>3. Ripetere ciò che il bambino dice. Il ripetere ciò che dice aiuta a rafforzare la verbalizzazione del bambino, confermando che ciò che dice è corretto (“Sì, è un camion”).</p> <p>4. Aiutare il bambino, se necessario. Talvolta è difficile per il bambino rispondere a una domanda. L’incapacità del bambino di rispondere offre un’opportunità. Rispondi tu alla domanda e chiedi di ripetere la tua risposta (“Questo si chiama elefante. Puoi dire elefante?”).</p> <p>5. Lodare e incoraggiare. Il lodare i tentativi del bambino, sia in generale (“Buon lavoro!”) che in modo più specifico (“Hai detto tutti i nomi degli animali!”) è incoraggiante.</p> <p>6. Seguire gli interessi del bambino. Non è importante leggere tutte le parole del libro o parlare di ogni immagine. Se il bambino inizia a parlare in modo particolare di una parte della storia, è bene seguire il suo interesse e incoraggiarlo a parlare di più. Se l’adulto è sensibile e responsivo ai suoi interessi, il bambino leggerà con piacere.</p> <p>7. Buon divertimento! Un importante obiettivo della LD è la gioia di partecipare alla lettura condivisa; questo accade in modo particolare quando l’adulto offre un ritmo ai turni di conversazione, per esempio l’adulto legge una pagina e il bambino “legge” la pagina successiva. Se il bambino sembra stancarsi della lettura, leggere alcune pagine senza fare domande o mettere da parte il libro.</p>	
Secondo approccio (dopo 2-3 settimane)	
<p>1. Fare domande aperte. Se all’inizio si utilizzavano domande specifiche su oggetti o descrizioni specifiche degli oggetti, adesso si iniziano a fare domande più aperte (“Cosa vedi in questa pagina?”, “Cosa è successo in questa figura?”. Incoraggiare e lodare tutte le risposte, e aiutare, se necessario).</p> <p>2. Espandere. Quando il bambino dice qualcosa, ripetere e aggiungere una qualche parola in più (ad esempio, se il bambino dice “il cane grande!” si risponde “il cane grande è rosso. Puoi dirlo tu?”)</p> <p>3. Buon divertimento! Il parlare a turno aiuta a tenere alto l’interesse del bambino alla lettura condivisa.</p>	
Lettura dialogica per i bambini di 4-5 anni	
Suggerire	Incoraggiare il bambino a nominare gli elementi del libro e parlare del libro (“Vedendo questa immagine, che cosa possiamo dire?”)
Valutare	Affermazioni che rinforzano positivamente le risposte corrette offrendo nomi o risposte alternative senza correggere risposte non corrette del bambino (“Sì, è giusto, è un uccello”, “lo chiamiamo animale con le penne”)
Espandere	Ripetere quello che dice il bambino arricchendolo di nuove informazioni (“Sì, è giusto, è un uccello con la macchia verde e gialla e noi lo chiamiamo Cincia”)
Ripetere	Incoraggiare il bambino a ripetere la risposta arricchita del genitore (“Adesso prova a dire Cincia”)
Cinque tipi di suggerimento	
Stimolo a completare	Completare la frase (“Prima di andare a letto ci laviamo...”)
Stimolo a ripetere	Domanda che richiede al bambino di ricordarsi una pagina del libro (“Cosa ha fatto Jack quando ha visto la zucca?”)
Stimolo aperto, senza limiti	Domanda che incoraggia il bambino a parlare del libro (“Mi racconti che cosa succede in questa figura?”)
Suggerire con una domanda	Che cosa, perché, dove (“Perché è triste il bambino?”)
Suggerire un distanziamento	Domanda che richiede al bambino di connettere la propria esperienza a eventi descritti nel libro (“Quando sei andato alla zoo, come Spotty nel libro, che cosa hai visto?”)
Stimolare il bambino a dare un nome agli oggetti nel libro, parlare della storia, valutare le risposte ed espandere le verbalizzazioni ripetendo ciò che il bambino ha detto, arricchendo e incoraggiando di nuovo il bambino a ripetere le nuove affermazioni.	

Lo stampato ambientale

Una peculiarità del *Print Referencing* è l’utilizzo di qualsiasi tipo di materiale stampato come strumento per fare una esperienza di lettura condivisa. Lo stam-

pato ambientale si può definire come quelle scritte stampate che circondano le attività della vita reale mostrandosi in una varietà di caratteri di stampa solitamente in lettere maiuscole di varie forme e misure; include etichette, stampe com-

merciali su confezioni alimentari, insegne, giocattoli, segnali stradali, volantini, loghi... e differisce dalle altre forme di stampa come libri, giornali, riviste²². Uno studio ha osservato la lettura dialogica in questo contesto ambientale analizzando

box 2

Print Referencing. Da voce bibliografica 21 (modificato)

Lettura dialogica attraverso il <i>Print-Referencing</i>		
Obiettivo	Definizione	Esempi
Significato dello scritto		
Funzione dello scritto	La funzione dello scritto è di portare a un significato.	Qui c'è la parola pinguino. Egli dice "grazie".
	Talvolta la parola appare nelle illustrazioni (suono visibile).	"Queste parole sono rosse perché lui è arrabbiato".
Parole ambientali	Parole presenti nell'ambiente sono raffigurate nelle illustrazioni (etichette, liste, segnali, calendari, ricette).	"Su questo vaso c'è scritto la parola biscotti", "Leggiamo questi segnali stradali".
Concetti di lettura	La funzione della lettura è di trasmettere informazioni o raccontare una storia. Capire il significato alla base della lettura e il contesto in cui questa avviene.	"Stiamo per leggere queste parole, che cosa ci dicono?", "Se voglio trovare la soluzione a questo problema, devo continuare a leggere".
Organizzazione dello scritto e del libro		
Ordine delle pagine	L'ordine nel quale le pagine di un libro sono lette (l'atto fisico di manipolare un libro).	"Leggo questa pagina prima e questa pagina dopo".
Autore	Il ruolo dell'autore e dell'illustratore.	"L'autore è la persona che ha scritto le parole in questo libro", "L'autore ha scritto questa dedica".
Organizzazione delle pagine	Leggere in italiano necessita di iniziare dall'alto e finire in basso.	"Lo scritto inizia da qui, dall'alto della pagina".
Titolo del libro	Il ruolo del titolo come etichetta e significato.	"Nella pagina del titolo ci dice che è stato pubblicato a Milano".
Direzione della scrittura	Leggere in italiano richiede di andare da sinistra a destra. Alcuni testi hanno una particolare direzione di scrittura che può indicare un significato.	"(Muovendo il dito sotto il testo) Quando leggo io vado in questa direzione".
Lettere		
Nome delle lettere	Ci sono nomi per tutte le lettere dell'alfabeto.	"Io vedo una parola in questa pagina che inizia con una R".
Concetti delle lettere	Le lettere sono simboli usati nel linguaggio scritto. L'obiettivo delle lettere è di formare parole. Una lettera può essere usata in molti modi.	"Io vedo la stessa lettera in due parole differenti", "Ci sono quattro lettere nella parola cane", "Vedi una lettera che c'è nel tuo nome?".
Lettere maiuscole e minuscole	Le lettere sono disponibili in due forme.	"Il nome Mario si scrive con la M maiuscola", "La S maiuscola si scrive come la s minuscola".
Parole		
Concetto di parole nella scrittura	Rappresenta la relazione tra le parole vocali e le parole scritte. Le parole sono unità definite dello scritto e sono differenti dalle lettere.	"Contiamo le parole in questa pagina", "Chi mi mostra una parola in questa pagina?", "Indichiamo con il dito ogni parola che leggiamo".
Parole corte e parole lunghe	Le parole hanno differente struttura: alcune sono corte, altre lunghe.	"Dinosauro è una parola lunga, ha un sacco di lettere", "Quale parola è più lunga: zuppa o insalata?".
Lettere e parole	Le lettere compongono le parole.	"Questa è la lettera G. La troviamo in giardino e giostra", "Questa è la parola sole. S-o-l-e e noi diciamo sole".
Identificazione delle parole	Alcune parole familiari o significative possono essere identificate.	"Questa è una immagine di un pomodoro. La parola pomodoro è scritta di fianco all'immagine".

le videoregistrazioni di interazioni diadiche di 35 mamme con figli di 3-4 anni: il 69% delle mamme e il 37% dei bambini spontaneamente interagiscono in un reciproco riferirsi a lettere o parole durante le attività della giornata, per esempio durante la spesa al supermercato. Gli stimoli usati più frequentemente dalla mamma sono la dimostrazione, la spiegazione di etichette, il fornire indicazioni, l'estensione e il *feedback* positivo. I bambini più coinvolti in questa interazione naturale - lo studio non ha previsto *training* ma solo l'osservazione naturale della diade durante le attività della giornata - presentano migliori capacità di scrittura di lettere e parole, di concetti di stampa. Questo effetto è direttamente proporzionale alla capacità materna di modellare l'ambiente intorno al bambino in modo da favorire una esplorazione autonoma con tentativi di scrittura del bambino. Una possibilità per favorire l'alfabetizzazione all'interno della famiglia anche al di fuori del contesto del libro²².

Misurare la lettura dialogica

Sono stati eseguiti molti studi e diverse metanalisi su interventi universali o popolazioni a rischio riguardo alla lettura ad alta voce tramite la LD con esiti variabili. Una revisione della letteratura su tutti gli interventi sperimentali di sostegno alla lettura da parte dei soli genitori su bambini di 3-8 aa ha rilevato una entità dell'effetto (*effect size*, ES) di 0,68 (IC 95% 0,56-0,81), ossia un guadagno di 10 punti in un test standardizzato dove una deviazione standard è 15 punti (nel confronto dei diversi studi in una metanalisi, una misurazione dell'ES al di sotto di 0,3 deviazioni standard è generalmente indicato come scarso effetto, al di sopra un effetto moderato, mentre un ES = 0,8 o oltre è considerato un effetto importante²³). In tutti questi interventi, al genitore era stato offerto un *training* di due-otto ore ed eventuali rinforzi da parte di volontari o *feedback* telefonici; tuttavia nel sottogruppo di studi dove il genitore leggeva semplicemente ad alta voce l'effetto era scarso (0,18; due studi) mentre dove il genitore era stato formato come insegnante di lettura verso il proprio figlio l'effetto si presentava elevato (1,15; sette studi)²⁴. Le interazioni più efficaci per lo sviluppo del linguaggio durante la LD sono il rivolgersi all'esperienza del bambino (ES 0,48), il *feedback* positivo (0,40), l'espansione (0,33), le

domande aperte (0,33), seguire l'interesse del bambino (0,33) e il commentare (0,32)²⁵. Una metanalisi su 31 interventi sperimentali di LD effettuati in asili nido o scuole d'infanzia hanno permesso di determinare le dimensioni dell'efficacia della LD mostrando una misura dell'effetto di 0,62 sul linguaggio espressivo e 0,45 sul linguaggio recettivo nei bambini di età prescolare²⁶. Una metanalisi su 16 studi riguardo all'efficacia della LD in famiglia ha mostrato un ES di 0,59 sul linguaggio espressivo (IC 95% 0,44-0,75), efficacia che si riduce sensibilmente sul linguaggio recettivo (ES 0,22) per i bambini di età superiore a cinque anni, oppure inefficace per i bambini a rischio o socialmente svantaggiati rispetto a bambini con madre istruita o di ceto sociale medio/elevato (ES 0,13 vs 0,53)¹⁹. Una revisione della letteratura scientifica sui diversi approcci familiari per sostenere l'*Emergent Literacy* (conversazione, lettura ad alta voce, scrittura in bambini di età prescolare) ha sottolineato come il miglioramento delle capacità del bambino siano direttamente proporzionali al *training* che il genitore ha ricevuto²⁷. Tra i diversi metodi per insegnare ai genitori la lettura dialogica (video, contatto telefonico, colloquio in gruppo) il contatto diretto è il più efficace con i genitori con scarso livello di istruzione; inoltre, in molti di questi interventi venivano offerte ai genitori delle specifiche tracce scritte per ogni titolo di libro.

Quale lettura dialogica utilizzare?

Un unico studio randomizzato controllato²⁸ ha comparato l'efficacia della lettura dialogica secondo il modello di Whitehurst e la LD *Print Referencing* in un gruppo di bambini di cinque anni di diversa estrazione sociale²⁸.

I genitori hanno avuto un *training* specifico tramite video e colloquio individuale, con la consegna di una guida scritta utilizzabile durante i momenti di lettura con il bambino. I genitori dovevano leggere un nuovo libro almeno tre volte alla settimana per otto settimane. La compliance alla lettura era verificata settimanalmente attraverso colloqui telefonici e un incontro in biblioteca in occasione del cambio del libro ogni settimana. Rispetto a un gruppo di controllo dove le diadi erano impegnate in attività attentive, a tre mesi dalla fine dell'intervento i due gruppi di bambini che sono stati esposti alla lettura dialogica hanno presentato

punteggi significativamente più elevati nelle misure di linguaggio espressivo, di concetti sul carattere stampato e sulla rima, una misura quest'ultima che si riferisce alla consapevolezza fonologica. Non sono state rilevate differenze significative tra i due gruppi di LD²⁸.

Letture dialogica e linguaggio inferenziale

Oltre a utilizzare una lettura dialogica che si riferisce strettamente a informazioni presenti o nelle illustrazioni o nel testo del libro in modo direttamente percepibile dal bambino (*literal language*), è presente anche un'interazione che richiede un linguaggio più complesso, inferenziale (*inferential language*), dove genitore e bambino dialogano su informazioni (oggetti, azioni o eventi) che possono non essere direttamente riferibili alle immagini o al testo del libro ma che richiedono livelli di astrazione. Un primo approccio di linguaggio inferenziale (**livello 3**) include commenti, domande o discussioni, basandosi su quello che è appena accaduto nel libro, mentre un livello ulteriore (**livello 4**) include strategie che coinvolgono il ragionamento sulla storia letta, affermazioni su livelli più profondi di astrazione o domande rivolte in senso figurativo (**box 3**)^{29,30}. Una recente metanalisi ha raccolto 18 studi (1134 bambini con età media di 43 mesi) dove è stato misurato l'effetto della lettura inferenziale (**livelli 3 e 4**) sulle diverse competenze di linguaggio del bambino³¹. Tutti gli studi prevedevano un *training* dell'adulto (madre, padre o educatore). L'effetto medio di tutte le strategie applicate in tutti gli studi è stato 0,29 (IC 95% 0,26-0,31; p=0,0000), effetto considerato di efficacia media in questo tipo di rilevazione (0,10-0,24 effetto scarso; 0,25-0,39 effetto medio, >0,40 effetto importante).

In particolare, l'effetto sul linguaggio espressivo era di 0,41 (IC 95% 0,37-0,45), sul recettivo di 0,22 (IC 95% 0,18-0,27) e sull'alfabetizzazione 0,15 (IC 95% 0,08-0,22) dopo 8-30 mesi dalla fine dell'intervento.

Nei bambini di età inferiore ai quattro anni la lettura a **livello 3** presentava un'efficacia maggiore rispetto ai bambini più grandi (ES 0,35 vs 0,15), l'efficacia del genitore aveva un ES 0,29 (IC 95% 0,26-0,32) mentre quella dell'insegnante 0,25 (IC 95% 0,19-0,31); i bambini definiti a rischio presentavano un ES

box 3

Definizione del livello 3 e del livello 4 di astrazione durante la lettura condivisa. Da voci bibliografiche 29,30 (modificato)

Livello 3 : riordinare/deduzioni sulle percezioni

Questa categoria comprende domande o commenti che richiedono al bambino di elaborare le informazioni che non sono presentate percettivamente, oppure riordinare e ristrutturare percezioni presenti, tra cui:

Riassumere. Domande e commenti in cui il lettore riassume parti della storia o discute eventi passati (“Egli non poteva volare: avrebbe potuto?”).

Definire. Domande e commenti che si concentrano sul significato delle parole. Spiegare il significato di una parola o chiedere al bambino cosa significa (“Una carriola ti aiuta a portare le cose”. “Capisci che cosa è la sua ombra?” “Un righello è utile per misurare quanto sono grandi le cose”).

Fornire un punto di vista. Commenti su un aspetto della vicenda, spiegando un punto di vista o una motivazione (“L’orso pensa di essere sulla luna”. “Stai pensando che il cocodrillo nato da quell’uovo sia suo figlio”).

Individuare somiglianze e differenze. Domande e commenti che si concentrano sulle somiglianze e le differenze tra immagini di oggetti o tra elementi della storia e la vita del bambino (“Sono gli stessi giochi che hai tu. Avete la stessa età”).

Dare giudizi. Dare giudizi personali su personaggi, idee, o oggetti (“Che confusione! È un po’ difficile muoversi in quella stanza, non è vero?”). Fare deduzioni su come si sente un personaggio (“Era davvero soddisfatto di essere salito in alto. Pensi che l’orso ora sia felice?”).

Aggregare le immagini. Riassumere e sintetizzare le informazioni raffigurate in una sequenza di immagini (“Vedi il sole in cima all’albero e non c’è ombra. Ma poi il sole scende, e cosa è successo? Ma quando il sole è qui, si sono create queste ombre”).

Livello 4 : Ragionare sulle percezioni

Questo livello è il livello più complesso e richiede al bambino di ragionare.

Prevedere. Fare previsioni su cosa succederà nella storia o ipotizzare l’esito di un evento (“Cosa farà dopo?” “Pensi che funzionerà?” “Il cocodrillo mangerà la sua mamma?”).

Risolvere problemi. Considerare le cause degli eventi, la formulazione di soluzioni ai problemi, spiegando gli ostacoli che si trovano o pensare ai mezzi per raggiungere un obiettivo (“Il sole ha qualcosa a che fare con le ombre?” “Come può raggiungere il nido sull’albero?”).

Spiegare. Spiegare come si sono comprese la storia o le azioni (“Ha scoperto che non poteva volare come l’uccello, ma poteva volare in un modo diverso”. Mentre il sole si muove, l’ombra si allunga e si sposta”).

di 0,22 (IC 95% 0,16-0,28) rispetto ai bambini non a rischio (0,30; IC 95% 0,27-0,33).

Lettura dialogica, narrazione e significato

Ricercatori israeliani hanno misurato un particolare intervento di lettura dialogica tra genitori e bambini di 4-5 anni di condizione sociale svantaggiata³².

Un gruppo di intervento composto da 30 famiglie doveva leggere quattro libri, uno alla settimana per quattro volte, utilizzando una LD modellata sullo scenario narrativo di Jerome Bruner. Il primo livello di narrazione, per Bruner, è quello dell’azione, i cui ingredienti sono gli elementi costitutivi dell’azione stessa: agente, intenzione o scopo, situazione, di-

sponibilità di strumenti; il secondo livello è quello della coscienza, dove di volta in volta emerge ciò che le persone coinvolte nell’azione fanno o non fanno, pensano o non pensano, sentono o non sentono³³. La prima LD era basata sulla successione di eventi raccontati nel libro, la seconda LD conteneva temi socio-cognitivi (sentimenti, pensieri, intenzioni, desideri dei personaggi del libro), la terza si basava sull’esperienza del bambino (eventi vissuti dal bambino che avevano una correlazione con la storia) mentre nell’ultima il bambino, stimolato e aiutato dal genitore con la funzione di ascoltatore, raccontava la storia. Ogni famiglia aveva a disposizione un volontario che istruiva i genitori offrendo anche tracce scritte per sostenere la LD per ogni tipo di lettura di ciascun libro. Rispetto a un gruppo di controllo formato

da 28 famiglie che ricevevano i quattro libri con l’indicazione per una lettura senza alcun tipo di guida, i genitori e i bambini del gruppo di intervento presentavano punteggi migliori ($p < 0,001$) ai test standardizzati sulla trama del libro (vocabolario, struttura della storia, sequenza di eventi) e sui temi socio-cognitivi (causalità mentale intesa come stati mentali che spiegano particolari comportamenti, termini mentali come emozioni, desideri, verbi di cognizione, corrispondenza con l’esperienza propria del bambino). Una LD incentrata su queste tematiche, attraverso una scelta oculata dei titoli e un’adeguata istruzione ai genitori, può offrire ai bambini opportunità di sviluppo cognitivo che vanno oltre l’acquisizione del linguaggio e l’alfabetizzazione³².

Leggere per un adulto

Dove è presente un genitore che ama leggere è difficile che non vi sia un’opera di contagio verso i figli. Oltre al beneficio del piacere, la lettura di un’opera narrativa può influire sulle capacità cognitive e affettive di un adulto. In una serie di 5 esperimenti, due ricercatori americani hanno misurato l’effetto della lettura sulla teoria della mente affettiva (la capacità di rilevare e capire le emozioni degli altri) e cognitiva (la capacità di comprendere le inferenze, le intenzioni e le convinzioni degli altri), abilità collegate intimamente all’empatia³⁴. I test effettuati su più di 80 adulti hanno mostrato che la lettura di opere di narrativa letteraria, a differenza di narrativa di genere (fantasy, romanzi di appendice, fantascienza ecc.) o saggistica fornisce una più corretta attribuzione degli stati mentali degli altri e, più in generale, le abilità della teoria della mente. Una conferma scientifica, se necessaria, alla necessità per un medico di coltivare le *Medical Humanities* anche attraverso la letteratura narrativa di qualità³⁵.

Il ruolo del pediatra

Il pediatra, consapevole della particolare efficacia della lettura dialogica, deve riconoscere le famiglie a rischio su cui concentrare gli sforzi per i consigli anticipatori per sostenere, eventualmente attraverso il dono del libro o con materiale scritto, questa modalità di lettura condivisa. Il pediatra dovrebbe essere promotore della costruzione di una rete virtuosa nel proprio territorio che veda uniti biblioteca, servizi comunali dedicati all’infanzia e al-

la cultura e volontari, anche per la ricerca di finanziamenti *ad hoc*. Infine, il pediatra potrebbe offrire momenti di formazione ai lettori volontari o a gruppi di genitori sulle modalità della lettura dialogica³⁶.

Conclusioni

Linguaggio e alfabetizzazione sono due competenze necessarie non solo per il successo scolastico ma anche per lo sviluppo delle abilità cognitive del bambino. La lettura interattiva o dialogica comprende diversi stili ed è un'attività efficace per l'alfabetizzazione e le abilità cognitive del bambino, ma richiede un attento *training* dell'adulto. Molti genitori non conoscono le potenzialità del libro nella narrazione dialogica con il proprio figlio, così come non hanno accesso a libri di buona qualità. Il pediatra deve essere formato a questa particolare modalità di lettura e fornire un concreto sostegno ai genitori in difficoltà. Il lettore volontario dovrebbe avere una funzione di tutoraggio e supporto ai genitori. Una distribuzione di libri accompagnata da guide su come leggere in modo dialogico è un percorso virtuoso per migliorare la lettura condivisa e la capacità educativa del genitore o del *caregiver*.

Corrispondenza

costpan@tin.it

1. Heath SM, Bishop DV, Bloor KE, et al. A Spotlight on Preschool: The Influence of Family Factors on Children's Early Literacy Skills. *PLoS One* 2014;9:e95255.
2. Schoon I, Parsons S, Rush R, et al. Childhood language skills and adult literacy: a 29-year follow-up study. *Pediatrics* 2010; 125:e459-66.
3. Green CM, Berkule SB, Dreyer BP, et al. Maternal literacy and associations between education and the cognitive home environment in low-income families. *Arch Pediatr Adolesc Med* 2009; 163:832-7.
4. Bloomfield L, Kendall S. Parenting self-efficacy, parenting stress and child behaviour before and after a parenting programme. *Prim Health Care Res Dev* 2012;13:364-72.
5. Terrett G, White R, Spreckley M. A preliminary evaluation of the Parent-Child Mother Goose Program in relation to children's language and parenting stress. *J Early Child Res* 2013; 11:16-26.
6. Hof E. How social contexts support and shape language development. *Dev Rev* 2006; 26:55-88.
7. Topping K, Dekhinet R, Zeedyk S. Par-

ent-infant interaction and children's language development. *Edu Psychol* 2013;33:391-426.

8. Burchinal M, McCartney K, Steinberg L, et al. NICHD Early Child Care Research Network. Examining the Black-White achievement gap among low-income children using the NICHD study of early child care and youth development. *Child Dev* 2011;82:1404-20.

9. Halle T, Forry N, Hair E, et al. Disparities in Early Learning and Development: Lessons from the Early Childhood Longitudinal Study - Birth Cohort (ECLS-B). Washington, DC: Child Trends, 2009.

10. Fernald A, Marchman VA, Weisleder A. SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months. *Dev Sci* 2013;16:234-48.

11. Hanscombe KB, Trzaskowski M, Haworth CM, et al. Socioeconomic status (SES) and children's intelligence (IQ): in a UK-representative sample SES moderates the environmental, not genetic, effect on IQ. *PLoS One* 2012;7:e30320.

12. Riva Crugnola C. La relazione genitore-bambino. Tra adeguatezza e rischio. Il Mulino, 2012.

13. Dickinson DK, Neuman SB (Eds). *Handbook of Early Literacy Research: Vol. 2*, New York, USA, 2007.

14. Dickinson DK, Neuman (Eds). *Handbook of Early Literacy Research: Vol. 3*, New York, USA, 2011.

15. Zevenbergen, AA, Whitehurst GJ. Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In: Van Kleeck A, Stahl SA, Bauer EB (Eds). *On reading books to children: Parents and teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum 2003.

16. Fletcher KL, Finch WH. The role of book familiarity and book type on mothers' reading strategies and toddlers' responsiveness. *J Early Childhood Literacy* 2014; 14:68798414523026.

17. Dickinson DK, Griffith JA, Michnick Gollinkoff R, Hirsh-Pasek K. How Reading Books Fosters Language Development around the World. *Child Dev Res* 2012, Article ID 602807, 15 pag <http://dx.doi.org/10.1155/2012/602807>.

18. Kucirkova N, Tompkins V. Personalization in Mother-Child Emotion Talk Across Three Contexts. *Inf Child Dev* 2014;23:153-69.

19. Mol SE, Bus AG, De Jong MT et al. Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Ed Dev* 2008;19:7-26.

20. Bus AG, Leseman PP, Keultjes P. Joint book reading across cultures: A comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch, and Dutch parent-child dyads. *J Literacy Res* 2000;32:53-76.

21. Piasta SB, Justice LM, McGinty AS, et al. Increasing young children's contact with print during shared reading: longitudinal effects on literacy achievement. *Child Dev* 2012;83:810-20.

22. Neumann MM, Hood M, Ford R. Mother-Child Referencing of Environmental Print and Its Relationship With Emergent Literacy Skills *Early Ed Dev* 2013;24:1175-93.

23. *Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel (NA)*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2008; https://www.nichd.nih.gov/publications/Pages/pubs_details.aspx?pubs_id=5750.

24. Sénéchal, M. The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. Developed by the National Center for Family Literacy. Washington, DC: National Institute for Literacy, 2006.

25. Trivette CM, Dunst CJ, Gorman E. Effects of parent-mediated joint book reading on the early language development of toddlers and preschoolers. *CELL Rev* 2010;3:2.

26. Mol SE, Bus AG, de Jong MT. Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Rev Ed Res* 2009;79:979-1007.

27. Reese E, Sparks A, Leyva D. A Review of Parent Interventions for Preschool Children's Language and Emergent Literacy. *J Early Child Literacy* 2010;10:97-117.

28. Sim SSH, Berthelsen D, Walker S, et al. A shared reading intervention with parents to enhance young children's early literacy skill. *Early Child Dev Care* 2014;184:1531-49.

29. Lennox S. Interactive Read-Alouds-An Avenue for Enhancing Children's Language for Thinking and Understanding: A Review of Recent Research. *Early Child Ed J* 2013; 41:381-9.

30. Van Kleeck AV, Gillam RB, Hamilton L, et al. The relationship between middle-class parents' book-sharing discussion and their preschoolers' abstract language development. *J Speech Lang Hear Res* 1997;40:1261-71.

31. Dunst CJ, Williams AL, Trivette CM, et al. Relationships Between Inferential Book Reading Strategies and Young Children's Language and Literacy Competence. *Center Early Literacy Learn* 2012;5:1-10.

32. Aram D, Fine Y, Ziv M. Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Child Res Quarterly* 2013;28:111-22.

33. Bruner J. *Actual Mind, Possible Worlds*. London, 1986. Tr. It. *La mente a più dimensioni*. Laterza, 2003.

34. Kidd DC, Castano E. Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*. 2013;342: 377-80.

35. Bolton G. Medicine and literature: writing and reading. *J Eval Clin Pract* 2005;11:171-9.

36. High PC, Klass P, Donoghue E, et al. *Literacy Promotion: An Essential Component of Primary Care Pediatric Practice*. *Pediatrics* 2014;134:404-9.