

## Lettura ad alta voce a scuola e inclusione. Un'indagine preliminare con focus group sulla percezione degli insegnanti di scuola elementare del progetto "Leggere: Forte! Ad Alta Voce Fa Crescere l'Intelligenza" in Toscana

<sup>1</sup>Mirella Fiorucci

*Scienze della Formazione Primaria – Università di Perugia*

<sup>2</sup>Giulia Mattiacci

*Borsista di Ricerca – Università di Perugia*

<sup>2</sup>Maria Ermelinda De Carlo

*Ricercatrice a Tempo Determinato di tipo B in "Pedagogia Sperimentale" – Università di Perugia*

---

**Abstract:** The contribution addresses the experience of teachers who introduced shared reading aloud in the classroom as part of the Leggere: Forte! project. Focus groups conducted with primary school teachers revealed perceptions of reading aloud as an effective practice in promoting inclusion and cognitive democracy. The analysis of the material included an ex-post categorisation of the textual evidence. The results confirm the potential of reading aloud with a view to restoring the right to learn for all children.

**Keywords:** Shared Reading Aloud, Primary School, Equity, Inclusion, Focus Group

**Riassunto:** Il contributo affronta l'esperienza degli insegnanti che hanno introdotto la lettura condivisa ad alta voce in classe nell'ambito del progetto Leggere: Forte! I focus group condotti con gli insegnanti della scuola primaria hanno rivelato la percezione della lettura ad alta voce come pratica efficace nel promuovere l'inclusione e la democrazia cognitiva. L'analisi del materiale ha incluso una categorizzazione ex-post delle prove testuali. I risultati confermano il potenziale della lettura ad alta voce nell'ottica di ripristinare il diritto all'apprendimento per tutti i bambini.

**Parole chiave:** Lettura ad Alta Voce Condivisa, Scuola Primaria, Equità, Inclusione, Focus Group

---

### 1. Introduzione

#### 1.1. I "perché" di una politica educativa: i benefici della lettura ad alta voce

Il presente lavoro trova la sua cornice di riferimento all'interno di una politica educativa che è anche una ricerca-azione: "Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza", promossa dalla Regione Toscana, in partenariato con l'Università degli Studi di Perugia, con INDIRE e con il Centro per il libro e la lettura (Cepell) del Ministero della Cultura, e sotto la direzione scientifica del Professor Federico Batini. Tale politica educativa ha come finalità quella di prevenire la dispersione scolastica, favorendo equità e democrazia cognitiva all'interno di tutto il sistema scolastico. Nello specifico gli obiettivi sono stati perseguiti grazie all'introduzione di training di lettura ad alta voce condivisa all'interno sia dei servizi educativi sia delle scuole di ogni ordine e grado appartenenti al territorio toscano.

La pratica didattica della lettura ad alta voce prevede l'aderenza ad un metodo rigoroso e scientifico sistematizzato negli anni (Batini, 2023), che ne garantisce qualità ed efficacia. La lettura ad alta voce è proposta dall'insegnante o dall'educatore per i propri alunni, secondo un protocollo sistematico, intensivo e progressivo, basato sulla bibliovarietà e sulla socializzazione dell'esperienza di ascolto. Al centro resta sempre lo studente con i suoi bisogni formativi, con i suoi bisogni e con i suoi diritti di lettore/ascoltatore di storie (Pennac, 2010).

La lettura ad alta voce condivisa intesa come pratica didattica si è dimostrata efficace su molteplici livelli di apprendimento e di formazione del soggetto ad essa esposto ed ancora gli studi e le ricerche in questa direzione sono in crescita (Batini, 2022). Tra i numerosi benefici in particolare, si citano quelli relativi allo sviluppo delle competenze linguistiche: la lettura ad alta voce, infatti, costituisce per i bambini un'opportunità per accedere ad un vocabolario più ricco, rispetto a quello utilizzato nella vita di tutti i giorni, consentendo uno sviluppo lessicale maggiore (Massaro, 2017). Questa acquisizione prescinde dalle capacità di lettura del bambino: è stato infatti riscontrato che la lettura ad alta voce genera un apprendimento significativo di nuovi vocaboli anche nei bambini dotati di buone competenze di lettura indipendente (Alkaaby & Mavriqi, 2021).

Le esperienze di lettura ad alta voce sono dunque positivamente correlate con l'arricchimento del linguaggio e lo sviluppo di competenze di *emergent literacy* fin dai bambini della scuola dell'infanzia e primaria (Bus, 2002).

Inoltre, la lettura ad alta voce si dimostra in grado di favorire la comprensione dei concetti relativi alla stampa come la differenza tra lettere, parole, punteggiatura, direzionalità (Batini et al., 2018).

Per quello che riguarda lo sviluppo di competenze cognitive, la lettura ad alta voce nei primi anni di vita del bambino risulta promotrice dello sviluppo di connessioni neurali funzionali (Sannipoli, 2017). Queste prime esperienze sono determinanti per costruire lo scaffolding (Read, 2006) grazie al quale il bambino avrà modo di sviluppare apprendimenti e comportamenti futuri (Batini et al., 2018). Nel momento in cui il bambino ascolta una storia, allena l'attenzione, la memoria a breve e lungo termine, la capacità di fare inferenze, la concentrazione e il pensiero narrativo. Fondamentale perché ciò avvenga è la motivazione e il coinvolgimento nel processo di lettura.

Relativamente alle competenze socio-emotive e relazionali, il coinvolgimento emotivo promosso dalla lettura di narrativa permette al lettore quanto all'ascoltatore di

identificarsi nel personaggio facendo esperienza insieme ad egli delle avventure di cui è protagonista (Mar et al., 2011). In tal senso, la lettura può essere considerata una simulazione approntata in un ambiente protetto dal mondo reale: i bambini che ascoltano la storia raccontata, si immedesimano nei personaggi e vivono con loro le esperienze che vengono proposte nella narrazione, sviluppando la capacità di mettersi nei panni degli altri, comprendendone le emozioni, i sentimenti, i pensieri e le ragioni che li hanno spinti ad agire, entrando nel vivo del processo di sviluppo dell'empatia.

Attraverso la lettura ad alta voce e alla riflessione su di essa, il bambino è facilitato nella comprensione delle intenzioni e delle emozioni che guidano un personaggio, consentendogli di entrare in empatia con esso e di trasportare tutto ciò nel mondo reale, nel suo contesto e nella sua esperienza.

Stabilire delle relazioni efficaci implica il rispetto dell'altro, delle sue idee, della sua cultura, in un'ottica di scambio continuo. Vezzali e colleghi (2015) hanno ipotizzato che la lettura ad alta voce dei libri della saga di Harry Potter della scrittrice J.K. Rowling potesse portare dei benefici nell'atteggiamento di bambini e ragazzi verso gruppi sociali stigmatizzati come immigrati, omosessuali e rifugiati, rappresentati nella saga attraverso personaggi di fantasia con sembianze non completamente umane. I risultati della ricerca hanno, infatti, evidenziato che le ipotesi avanzate in fase iniziale venivano confermate solo nel caso in cui il soggetto si identificava nel personaggio di Harry Potter il quale, come afferma Vezzali in un'intervista, "ha rapporti positivi con personaggi appartenenti a categorie sociali stigmatizzate: sebbene questi personaggi siano fantastici, essi sono umanizzati dall'autrice, in modo che le persone possano associarli a categorie reali".

Attraverso lo sviluppo della competenza narrativa ciò che viene sviluppato maggiormente è l'autonomia del soggetto, che diviene abile nell'analizzare situazioni, fare progetti per il futuro e realizzarli, attribuire senso e significato alla propria esperienza. Lo sviluppo delle competenze narrative permette alle persone di aumentare la capacità di esercitare un controllo sulla propria vita, incrementando le proprie capacità decisionali (Batini, 2018). Berardinelli (2012) sostiene che ogni lettore appassionato fa entrare, nel processo di costruzione della propria identità, le sue letture preferite. La lettura ad alta voce e le narrazioni giocano un ruolo fondamentale fornendo al soggetto materiale per il proprio empowerment (inteso come processo di crescita che permette al soggetto di prendere piena consapevolezza delle proprie risorse) e per la costruzione della propria identità. Più narrazioni corrispondono a più materiale a disposizione, più materiale a disposizione

consente la costruzione di un'identità più articolata.

L'esposizione alle storie consente, inoltre, grazie a questa forte influenza sulla costruzione dell'identità, anche la strutturazione del pensiero critico (Senawati et al., 2021). Attraverso la lettura e la lettura ad alta voce si apprendono e si strutturano nuove conoscenze, le quali sono alla base della costruzione di un pensiero personale. Ciò permette un'attenta valutazione critica delle proposte cui quotidianamente ciascuno è esposto, arginando il rischio dell'accettazione passiva di ciò che l'ambiente propone.

### ***1.2. Lettura ad alta voce ed equità***

Diverse ricerche hanno dimostrato che le famiglie in situazioni di svantaggio socio-economico possiedono una quantità di libri nettamente inferiore rispetto a famiglie di classe medio-alta il che si traduce in un accesso ad un numero limitato di risorse funzionali all'apprendimento. Livelli più alti di istruzione dei genitori sono associati ad un maggiore interesse degli stessi nei confronti della lettura. Negli studi svolti da Baker e collaboratori nel 1997, che circa il 90% dei genitori a reddito medio ha dichiarato di svolgere attività di lettura di libri contro il 52% dei genitori a basso reddito. Lo stesso studio ha rilevato che le famiglie con un reddito più alto tendono a visitare più frequentemente le biblioteche rispetto a famiglie con reddito inferiore.

Sono stati molti, negli ultimi anni, gli studi che hanno affrontato il tema dell'equità, di come essa si manifesti e come sia percepita dal personale educativo. Ad esempio, Worrell (2016) nel rapporto "Teacher & Principal School Report: Equity in Education" riporta i risultati di un'indagine promossa da Scholastic (una casa editrice americana che si occupa anche di ricerca in campo educativo) che ha coinvolto oltre 4.700 insegnanti e presidi delle scuole pubbliche rappresentanti tutti e 50 gli stati membri degli Stati Uniti e il Distretto di Columbia.

È stato chiesto alle figure coinvolte quali fossero le risorse necessarie per sostenere il successo scolastico dei bambini. Il 97% degli educatori (insegnanti e presidi) concorda sul fatto che l'equità debba essere una priorità nazionale in ambito di istruzione ma l'87% di essi afferma che gli studenti devono affrontare ostacoli all'apprendimento che provengono anche dall'esterno. In particolar modo è stata evidenziata la mancanza di risorse adeguate, come ad esempio l'accesso ad Internet, ai libri nelle case e ad altre risorse per l'apprendimento (Worrel, 2016).

Il termine "equità" comprende e supera l'accezione di "uguaglianza", concepita come

l'azione di fornire a tutti gli studenti la stessa possibilità di accesso ai percorsi educativi e scolastici (Atchison et al., 2017). Essa, infatti, si configura non solo come possibilità di accesso e di frequenza all'educazione e all'istruzione ma anche come qualità dei livelli di competenza che devono essere garantiti a ciascuno. Un sistema scolastico equo non è solamente quello che fornisce uguali opportunità a tutti, ma quello che, contestualmente, agisce per rimuovere quelle condizioni di svantaggio che potrebbero ostacolare il successo scolastico (Falzetti & Ricci, 2012). Nel rapporto dell'OCSE *"No More Failures. Ten steps to equity in education"* (Field et al., 2007) l'equità nell'istruzione viene definita in relazione a due dimensioni: inclusione e *fairness*, quest'ultimo traducibile in italiano con i termini: giustizia, imparzialità, correttezza. L'inclusione significa garantire a tutti gli studenti il raggiungimento di un livello minimo di competenze di base, mentre con *"fairness"* si vuole indicare il fatto che le condizioni personali e socioeconomiche (sesso, origine etnica, contesto familiare, etc.) non costituiscano ostacoli al successo scolastico. Un sistema equo è quello che supporta i propri studenti nel raggiungimento del proprio potenziale, senza ridurre le aspettative e impegnandosi nella prevenzione e nella rimozione degli elementi che costituiscono barriere all'apprendimento. Così facendo, è possibile consentire agli studenti di trarre il massimo vantaggio dall'educazione e dall'istruzione prescindendo dal proprio background sociale ed economico (OECD, 2012). Un sistema d'istruzione equo, in definitiva, è capace di dare a ciascun bambino e ragazzo ciò di cui ha bisogno per raggiungere il miglior successo individuale.

Un documento strategico che punta sul concetto di equità è l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile redatta dall'Organizzazione delle Nazioni Unite. L'obiettivo numero 4, infatti, recita: "Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti" (ONU, 2015). I traguardi che sottostanno all'obiettivo manifestano la necessità dell'accesso ad un'istruzione di qualità per tutti i ragazzi e le ragazze, a tutti i livelli di istruzione, nonché la necessità di promuovere competenze specifiche (tecniche e professionali) e le ormai note *life skills* ovvero quell'insieme di competenze utili ad agire adeguatamente nel mondo, nel rispetto dell'altro, dell'ambiente, secondo uno stile di vita sostenibile.

L'inclusione e l'equità del sistema educativo e di istruzione è al primo posto anche tra i pilastri definiti all'interno della Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 Maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Esso sancisce che ogni persona ha diritto a un'istruzione, una formazione e ad un apprendimento

permanente di qualità e inclusivo, così da sviluppare le competenze che gli consentono di partecipare pienamente alla società (*life skills*).

In questo senso, la lettura ad alta voce si dimostra una pratica didattica equitativa (Batini et al., 2023): anche bambini e ragazzi provenienti da condizioni di svantaggio socio-economico e culturale, mediante la lettura mediata dall'adulto hanno la possibilità di accedere a testi di livello linguistico superiore rispetto a quelli ai quali potrebbero essere esposti nel contesto ecologico o che potrebbero scegliere per la lettura autonoma. In questo modo il bambino è stimolato nell'interesse verso le storie e si attiva un circuito di coinvolgimento emotivo che consente una catalizzazione del processo di apprendimento. La lettura ad alta voce consente di accedere ad un vocabolario più ricco rispetto a quello incontrato quotidianamente, consentendo lo sviluppo del bagaglio lessicale e di un ampio spettro di competenze, rendendo l'accesso al sistema di istruzione più equo.

Considerando tutti i benefici che apporta, la lettura si configura come una pratica in grado di influire in modo considerevole sul successo formativo e sull'*empowerment* degli studenti, costituendosi come uno potente strumento per l'equità.

### ***1.3. La lettura ad alta voce e il ruolo degli insegnanti nel ridurre i divari***

Nella pratica della lettura ad alta voce l'insegnante diviene un modello di atteggiamento e comportamento positivo nei confronti della lettura e uno strumento fondamentale per favorire il processo di scaffolding. L'esposizione alle storie trasporta gli alunni ad un livello di pensiero superiore e offre loro la possibilità di accedere a ragionamenti e a concetti più complessi di quanto accadrebbe nella normale attività didattica quotidiana.

Per fare sì che la lettura ad alta voce raggiunga gli scopi desiderati ed accompagni nel raggiungimento degli obiettivi curricolari, Teale (2003) ha individuato alcuni elementi ai quali gli insegnanti devono porre attenzione:

- il tempo per la lettura ad alta voce: scegliere la quantità di tempo e il momento da dedicare a questa pratica;
- la scelta dei testi: considerare la qualità del materiale, sia a livello letterario, che di trama, che grafico;
- le modalità di lettura: utilizzare strategie, come la lettura dialogica, che rendano il bambino partecipe e coinvolto nel processo;
- la rispondenza al curriculum dei testi scelti: saper scegliere libri che possano concorrere al raggiungimento degli obiettivi previsti dal curriculum scolastico (Lane & Wright, 2007).

È chiaro, quindi, come il ruolo dell'insegnante-lettore sia fondamentale per garantire un adeguato livello di coinvolgimento degli alunni, altro elemento che si configura come catalizzatore per quanto riguarda i benefici apportati dalla lettura ad alta voce.

Guardando più nello specifico alla scuola dell'infanzia, l'obiettivo della lettura ad alta voce da parte dell'insegnante è quello di sviluppare nei bambini i prerequisiti necessari all'apprendimento della letto-scrittura, riassumibili con *emergent literacy*. Termine, quest'ultimo, traducibile con l'italiano "alfabetizzazione emergente", che identifica un processo di sviluppo della consapevolezza della lettura e della scrittura da parte del bambino prima che esso sappia effettivamente leggere o scrivere. Questa include conoscenze relative all'alfabeto, alla consapevolezza fonologica e alle capacità di comunicazione che costituiscono le basi per l'apprendimento della letto-scrittura.

La ricerca sull'*emergent literacy* dimostra che i bambini provenienti da famiglie con un basso livello di istruzione raggiungono scarsi risultati sin dagli anni prescolari, con conseguenze a lungo termine per il rendimento scolastico e rischio di drop-out. I processi di apprendimento informale che avvengono nell'ambiente domestico, come la lettura condivisa di libri, sono forti predittori di *emergent literacy* e di successo (o insuccesso) scolastico (Barone et al., 2020).

L'obiettivo della lettura ad alta voce all'interno dei servizi educativi e della scuola è quindi quello di permettere, anche a chi parte da condizioni svantaggiate a livello socio-economico o culturale, di accedere ai suoi benefici costruendo un bagaglio di abilità e competenze non altrimenti sviluppabili.

A questo punto, ed in particolare all'interno del sistema educativo-scolastico, la lettura ad alta voce si configura come uno strumento di democrazia cognitiva, fornendo a ciascuno ciò di cui ha bisogno, nella misura in cui ne ha bisogno.

## 2. Obiettivi

Partendo dalle evidenze che la ricerca pedagogica ed educativa propongono relativamente all'efficacia multilivello della lettura ad alta voce nei contesti educativi e scolastici per promuovere equità e democrazia cognitiva, il presente lavoro si pone come obiettivo quello di rilevare e comprendere meglio il punto di vista degli attori che, quotidianamente, consentono la realizzazione della politica educativa "Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza": gli insegnanti. In particolare, l'obiettivo specifico del presente lavoro riguarda l'indagine preliminare delle percezioni e dei punti di vista degli insegnanti

di scuola primaria rispetto alla correlazione tra lettura ad alta ed equità nel sistema scolastico, con un'attenzione specifica all'impatto della pratica di lettura ad alta voce così come proposta dalla politica educativa messa in atto.

### **3. Materiali e metodi**

#### **3.1. Disegno di ricerca**

Questa ricerca ha adottato un metodo qualitativo attraverso la tecnica del focus group. “Il focus group è un'intervista rivolta a un gruppo omogeneo di persone per approfondire un tema o particolari aspetti di un argomento. Si svolge come un' “intervista di gruppo” guidata da un moderatore che, seguendo una traccia (griglia) più o meno strutturata, propone degli “stimoli” ai partecipanti. [...] Dalle risposte a questi stimoli scaturisce (o dovrebbe scaturire) di volta in volta la discussione” (Stagi, 2000).

#### **3.2. Strumenti e metodi**

Per andare ad indagare la percezione delle insegnanti circa la correlazione tra lettura ad alta voce e equità, sono stati organizzati due focus group alla presenza di alcune insegnanti di scuola primaria che aderivano alla politica educativa di “Leggere: forte!”. È stata scelta questa modalità di indagine in quanto, attraverso un approccio dialogico e di dibattito, meno strutturato rispetto ad una raccolta dati mediata, ad esempio, da questionario, è possibile raccogliere impressioni, opinioni e punti di vista qualitativamente più variegati e diversificati.

Prima dei Focus Group, con l'obiettivo di indagare proficuamente il tema di interesse e tutti gli aspetti ad esso connessi, è stata prodotta una traccia di intervista semi-strutturata, che potesse aiutare i facilitatori dei focus a far aderire il gruppo alle tematiche in oggetto. I focus group inoltre, essendo condotti con due gruppi per differenti, hanno considerato l'utilizzo di un'intervista semi-strutturata come guida con il fine di favorire la coerenza di raccolta dati (Morrison-Beedy et al., 2001).

La traccia, coerentemente con gli obiettivi generali e specifici dell'attività, è stata costruita in modo da andare ad approfondire le seguenti tematiche di maggior rilevanza:

- Qual è la prima parola che vi viene in mente in riferimento al progetto “Leggere: forte!”  
? Come mai proprio questa?
- Come valutate la vostra partecipazione al progetto “Leggere: forte!”?

- Come avete strutturato la partecipazione al progetto nella vostra classe?
- Quali sono i vantaggi della lettura ad alta voce?
- Pensate che la lettura ad alta voce, e il progetto “Leggere: forte!” possa essere correlato alla parola “inclusione”? Se sì, in che modo?
- Ritenete che il nostro sistema di istruzione sia equo?
- Pensate che la lettura ad alta voce possa fornire un contributo in questo senso? Se sì, Quale?
- Avete riscontrato delle criticità nell’attuazione delle attività di lettura? Se sì, di che tipo? Che tipo di strategie avete messo in atto per risolvere queste criticità?
- C’è qualcos’altro che si potrebbe aggiungere e che non è stato detto?

Tali domande, ipotizzate come guida per il facilitatore e stimolo per i partecipanti al focus group e finalizzate a far aderire il dibattito intorno al tema proposto ed oggetto della presente trattazione, hanno poi in corso di focus group subito modificazioni in ragione dei tempi a disposizione, dell’andamento dell’incontro, della predisposizione dei gruppi a contattare in maniera autonoma le tematiche di interesse.

### 3.3. *Campione*

Il presente studio preliminare ha coinvolto 15 insegnanti di scuola primaria, selezionate all’interno delle Istituzioni Scolastiche che hanno aderito alla politica educativa della Regione Toscana “Leggere: Forte!” per l’anno scolastico 2020/2021.

Il campione è stato individuato attraverso un metodo di campionamento non probabilistico a scelta ragionata: inizialmente, è stata definita una lista di possibili insegnanti partecipanti, selezionate sulla base dei seguenti criteri stabiliti a priori:

- adesione formale alla politica educativa “Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l’intelligenza” della Regione Toscana;
- elevato livello di attività di lettura ad alta voce in classe così come attestato dalla sistematicità dell’invio dei Diari di Bordo settimanali;
- esercizio della professione di insegnante nel contesto della scuola primaria.

A seguito dell’applicazione dei criteri a priori di cui sopra, è stata individuata una lista formata da 42 insegnanti. Ciascuna è stata contattata, inizialmente, a mezzo e-mail recapitata tramite la casella di posta della Cattedra di Pedagogia Sperimentale

dell'Università degli Studi di Perugia. Un secondo contatto è avvenuto per via telefonica, rintracciando la sede di servizio.

Dopo un primo giro di contatti, finalizzato a verificare la disponibilità alla partecipazione, le insegnanti resesi disponibili sono state contattate una terza volta con la finalità di individuare date e orari degli incontri, in ragione di disponibilità personali e impegni.

Poichè l'attività di focus group proposta si è svolta nel mese di Maggio, questo ha comportato un importante ridimensionamento della partecipazione, poiché in prossimità della conclusione dell'anno scolastico il personale docente tende ad essere assorbito da numerose vicissitudini burocratiche, connesse all'imminente pausa estiva. Complessivamente, il campione definitivo è presentato nella tabella 1.

### ***3.4. La raccolta dati***

Per lo svolgimento degli incontri sono state concordate due date, nelle quali le insegnanti sono state suddivise: il primo incontro è stato condotto il 28 maggio 2021, il secondo, invece, si è svolto il 31 maggio 2021; entrambi gli incontri si sono svolti online sulla piattaforma Google Meet, per permettere alle insegnanti provenienti da zone diverse di partecipare agevolmente agli incontri, e con orario 17:30/19:00, così che anche le insegnanti di classi a tempo pieno non incontrassero difficoltà a partecipare. Una volta raccolte tutte le adesioni e concordato il giorno di partecipazione tra le due date previste per ogni insegnante, sono state inviate le e-mail con il link per l'invito a partecipare all'incontro. Il primo incontro si è svolto alla presenza di 7 insegnanti, mentre il secondo incontro si è svolto alla presenza di 8 insegnanti.

Entrambi gli incontri sono stati condotti alla presenza di una ricercatrice che fungeva da facilitatore del focus group, con a disposizione una traccia di intervista semi-strutturata, descritta in precedenza.

Dopo una breve presentazione e introduzione, il facilitatore degli incontri si è avvalso delle domande-stimolo, al fine di catalizzare la discussione dei partecipanti intorno alle tematiche di interesse, pur lasciando le insegnanti libere di intervenire a propria discrezione. Laddove il gruppo, autonomamente, abbia esaurito una tematica di interesse, il moderatore non ha proposto lo stimolo successivo. Per rendere più semplice l'analisi dei dati emersi, si è scelto di videoregistrare l'incontro e di procedere anche alla trascrizione in diretta, annotando in particolare l'ordine degli interventi delle insegnanti, in modo da poter ricondurre facilmente ogni insegnante alle proprie testimonianze.

#### 4. Analisi dei dati

Il materiale video-registrato è stato ascoltato e trascritto manualmente *verbatim*. Al termine del processo di trascrizione, il corpus del testo è stato ripulito dagli interventi del moderatore. Successivamente, tre ricercatrici indipendenti hanno letto approfonditamente ed autonomamente il dataset almeno due volte, al fine di individuare, mediante analisi manuale, i nuclei tematici ricorrenti emersi durante i focus group.

La triangolazione dei nuclei tematici emersi ha permesso di costruire un'ipotesi di categorizzazione *ex-post* che, in seguito a confronti progressivi, ha permesso l'identificazione di 15 categorie condivise definitive, basate su temi ricorrenti, e successivamente utilizzate per classificare i dati testuali delle trascrizioni. Il processo di triangolazione fra le ricercatrici per la produzione della categorizzazione *ex-post* definitiva è stato supervisionato dal responsabile scientifico, professor Federico Batini. Si riporta nella figura 2 il processo di categorizzazione del materiale raccolto con i focus group.

Alcune delle 15 categorie definitive si compongono di sottocategorie più specifiche, approntate nel processo di categorizzazione *ex-post* per rendere conto appieno della varietà e complessità dei dati qualitativi raccolti nei focus group con le insegnanti. Le tabelle 2a e 2b descrivono le 15 categorie definitive e, dove presenti, le relative sottocategorie emerse. In tabella è proposto anche un esempio di evidenza attribuita ad ogni categoria o sottocategoria.

Complessivamente, le evidenze testuali individuate e successivamente attribuite all'interno della categorizzazione definitiva sono state 99. La frequenza di ciascuna categoria è stata calcolata sul totale delle occorrenze, inserite in un framework Excel specificando per ogni occorrenza il focus group di provenienza. Le categorie "Variazione dei livelli di ascolto", "Immaginazione/Creatività", "Esposizione/produzione (scrittorale)" e "Rapporti con le famiglie" sono equamente rappresentate dal 4,04% delle evidenze. Le occorrenze attribuite alle categorie "Interdisciplinarietà", "Clima di classe", "Riconoscimento e condivisione di stati emotivi" e "Miglioramento della comprensione" rappresentano, per ciascuna delle categorie elencate, il 5,05% del totale. Le occorrenze individuate per le categorie "Atteggiamenti in relazione alla lettura", "Lessico/Vocabolario" e "Attenzione/Concentrazione" rappresentano il 6,06% del totale. Le categorie più rappresentate sono: "Equità" che rappresenta l'8,08% del totale delle

occorrenze, “Criticità” con l’11,01% delle occorrenze e “Interesse” e “Inclusione”, entrambe rappresentate dal 13,03% delle occorrenze. La figura 2 illustra graficamente l’incidenza delle singole categorie in base alla numerosità delle occorrenze per ciascuna categoria. Di seguito, si presenterà diffusamente quando emerso per ogni categoria, ad esclusione delle tre più rappresentate, “Interesse” - “Inclusione” - “Criticità”, che verranno discusse più approfonditamente.

Nel corso dei due focus group le insegnanti hanno citato due “Atteggiamenti in relazione alla lettura”: da una parte il relax e la distensione, dall’altra agitazione e movimento. Quattro insegnanti hanno detto che il momento della lettura è stato un momento di rilassamento, sia per i bambini che per le insegnanti *“il momento della lettura probabilmente è stato un momento di rilassamento di tutti quando, anche per me perché ho potuto coinvolgere tutti insieme nella stessa attività senza grandi difficoltà in definitiva”*.

Relativamente alla categoria “Variazione dei livelli di ascolto”, tre insegnanti sono state concordi sul fatto che la lettura ad alta voce abbia costituito un momento importante per migliorare l’ascolto e i tempi relativi ad esso. In particolare, un’insegnante ha espresso la convinzione che la lettura sistematica abbia piano piano coinvolto anche coloro che inizialmente sembravano più irrequieti e poco partecipi: *“c’è stato un primo momento all’inizio di queste letture sistematiche dove quelli più irrequieti tendevano come sempre a disturbare e invece poi presi dall’ascolto non disturbavano più”*.

Rispetto al “Miglioramento dell’attenzione”, cinque insegnanti hanno sostenuto che la lettura ad alta voce sia uno strumento utile a migliorare i livelli di comprensione degli studenti e che questa possa supportarli in tale processo rimuovendo l’ostacolo della decifrazione del testo: *“bambini che avevano difficoltà proprio di comprensione, anche solamente sentendo la lingua, ascoltandola, hanno acquisito anche loro più sicurezza”*.

La comprensione del testo viene messa in relazione all’aumento del vocabolario. Secondo un’insegnante ad un ampliamento del vocabolario (quindi avendo più parole a disposizione) corrisponde una maggiore possibilità di comprendere.

Per quanto riguarda la tematica dell’“Equità”, sono state estrapolate due categorie: la prima riguarda il sistema scolastico in generale, la seconda riguarda il contributo che la lettura ad alta voce può dare al raggiungimento dell’equità scolastica.

Quattro insegnanti sono state concordi sul fatto che la scuola italiana non sia equa data la quantità di variabili che i bambini portano con sé quando entrano in classe e che sia

difficile, anche sulla base delle aule a disposizione e delle loro dotazioni, svolgere delle attività personalizzate che permettano l'inclusione: *“le variabili che entrano in gioco quando si è in classe, tutto quello che portano i bambini, sono talmente importanti che alla fine creano dei dislivelli. [...] la classe stessa non è neanche di stimolo se pensiamo alle nostre aule, non si possono fare piccoli gruppi all'interno della classe con situazioni particolari, diverse, diversificate che non diano però quel senso di diversità”*. Un'insegnante si è inoltre soffermata sulla nuova valutazione e su come questa l'abbia aiutata a comprendere come il suo modo di fare e di valutare non fosse molto equo, un'altra insegnante ha detto che la sua scuola ha iniziato un percorso di progettazione basato anche sulle linee guida dell'*Universal Design for Learning* (UDL) per la progettazione di curricula inclusivi.

Relativamente all'“Interdisciplinarietà”, cinque insegnanti hanno detto di aver utilizzato le letture come punto di partenza per il lavoro didattico, sia esso direttamente sul testo letto, sia esso semplicemente come collegamento e spunto di riflessione. In particolare, le insegnanti hanno detto di aver utilizzato le letture, oltre che per il lavoro sul testo, per affrontare temi afferenti all'area civica e sociale, seguiti poi da discussioni con la classe *“ci ha permesso di affrontare tanti temi di educazione civica, sull'uguaglianza, anche temi del razzismo.”*. Alcune insegnanti hanno deciso di utilizzare il testo come punto di partenza per il lavoro anche per ottimizzare l'utilizzo del tempo.

Per ciò che concerne la percezione degli effetti della lettura ad alta voce su “Immaginazione/Creatività”, quattro insegnanti hanno incluso tra gli effetti della lettura ad alta voce quello del potenziamento dell'immaginazione, della creatività e della fantasia: *“ha come effetto collaterale immediato quello di favorire l'immaginazione, la creatività, l'immersione all'interno di realtà che non sono necessariamente quella del qui e ora”*. Due insegnanti, in particolare, hanno detto di aver riscontrato questo elemento durante una verifica di arte sottoposta alla classe, nella quale i bambini si sono sentiti “stretti” nei confini imposti dalla scheda e quindi hanno sconfinato, non rispettando le linee imposte e liberando la loro creatività.

Sei insegnanti, in entrambi i focus group, hanno sostenuto di aver rilevato un aumento del bagaglio lessicale degli studenti che è divenuto più ricco di aggettivi e di parole in genere. Questa ricchezza è stata correlata anche ad una maggiore possibilità di comprendere quanto viene letto ed udito *“l'aumento, l'ampliamento del lessico, più parole, più possibilità di comprendere, più possibilità di entrare all'interno del testo”*.

Anche per l'”Attenzione/Concentrazione”, quattro insegnanti hanno detto di aver notato un miglioramento di queste due componenti, in particolare due insegnanti hanno sostenuto come queste siano carenti nelle nuove generazioni a causa del sempre maggiore utilizzo dei mass media e delle tecnologie in genere: *“ho notato subito come [...], fanno difficoltà a stare attenti, a concentrarsi”*.

Tre insegnanti hanno sostenuto, inoltre, di aver notato un miglioramento nelle produzioni degli studenti, siano esse scritte o orali, in particolare le narrazioni sono state rilevate come più ricche da un punto di vista lessicale (categoria: Esposizione/Produzione scritta e orale). Solamente un'insegnante ha sostenuto di non aver ancora rilevato grandi cambiamenti a riguardo.

Cinque insegnanti nel corso del secondo focus group, hanno sostenuto che l'esperienza della lettura ad alta voce ha favorito la creazione di un “Clima di classe” positivo, emotivamente ricco che ha consentito di sviluppare un rapporto più stretto tra alunni ed insegnanti. Le insegnanti hanno detto che in questi momenti hanno percepito maggiore intimità, maggiore unità con la classe: *“si è creato un feeling emotivo con i bambini, un' intimità che raramente nelle materie, insomma, quando si fa attività curricolare con le materie non c'è”*.

Due insegnanti, inoltre, hanno sostenuto che questi momenti di lettura ad alta voce hanno consentito di trascorrere in modo più sereno il periodo complesso relativo alla pandemia da Covid-19, favorendo lo scioglimento delle tensioni e l'alleggerimento delle preoccupazioni.

Cinque insegnanti nel corso dei due focus group hanno sostenuto che la lettura ad alta voce è stata funzionale a promuovere nei loro studenti la capacità di riconoscere le emozioni e di condividere gli stati emotivi altrui (categoria: Riconoscimento e condivisione degli stati emotivi altrui). Un'insegnante, in particolare, ha riferito di aver osservato un maggiore sviluppo dell'empatia tra compagni di classe. Questo sviluppo delle competenze emotive viene collegato all'immedesimazione nei personaggi delle storie narrate: *“Condivisione di stati emotivi che emergevano via via che leggevamo storie, libri, situazioni, esperienze, c'è stata tanta immedesimazione nei personaggi. Proprio acquisendone anche insomma così un una simpatia un'empatia con i personaggi”*.

#### **4.1. Interesse**

All'interno della categoria "Interesse" sono state categorizzate 13 evidenze di testo emergenti dal confronto tra le insegnanti in entrambi i focus group condotti. Le singole evidenze, così come proposte dalle insegnanti stesse, riportate nelle tabelle 3 e 4, suddivise nelle sotto-categorie individuate durante il processo di categorizzazione ex-post "Aumento dell'Interesse", "Comprano/portano a scuola libri" e "Richiesta della lettura". Come è possibile osservare, tenendo conto complessivamente delle evidenze raccolte in entrambi i focus group, quasi il 50% (7 evidenze su 13) delle occorrenze totali per la categoria "Interesse" sono rappresentate nella sotto-categoria "Richiesta della lettura". Complessivamente, tutte le evidenze categorizzate in "Richiesta di lettura" hanno a che vedere con l'osservazione, da parte delle insegnanti, che i bambini dopo i primi incontri di lettura iniziavano a chiedere di leggere ancora, oppure richiedevano di non fermarsi, oppure attendevano con ansia il momento delle lettura nella giornata successiva. Solamente un'insegnante informa anche di aver osservato, come manifestazione di interesse e di richiesta di lettura, la ricerca da parte dei bambini di libri che già erano stati letti in classe. Le sotto-categorie "Aumento dell'interesse" e "Comprano/portano i libri a scuola" sono equamente rappresentate, con 4 evidenze ciascuna, tuttavia la sotto-categorie "Aumento dell'interesse" non è rappresentata nel secondo focus group, perciò tutte le evidenze ad essa associate sono relative al dibattito fra le insegnanti che si sono incontrate in data 28 Maggio 2021. Tale sotto-categoria, raccoglie percezioni più generiche da parte delle insegnanti che riferiscono di aver osservato un generale aumento dell'interesse nei confronti dell'attività di lettura ma non correlano tale osservazione ad alcun comportamento particolare da parte degli alunni: le osservazioni riguardano generalmente la costituzione di un clima più predisponente alla lettura contrassegnato da attenzione e silenzio e partecipazione, anche da parte dei bambini che le insegnanti individuavano come "svantaggiati" o con difficoltà comportamentali. L'ultima sottocategoria, "Comprano/Portano libri da casa", rileva tale comportamento specifico inteso come segno di aumento dell'interesse da parte dei bambini per l'attività di lettura ad alta voce condivisa proposta in classe. Le insegnanti riferiscono anche dello scambio di libri tra compagni di classe e del coinvolgimento attivo dei genitori da parte dei propri figli circa la ricerca dei libri.

#### **4.2. Inclusione**

All'interno della categoria "Inclusione" è possibile osservare 13 evidenze emerse dal

confronto tra le insegnanti in entrambi i focus group. Le singole evidenze emerse, così come espresse dalle medesime insegnanti partecipanti ai focus, group, sono presentate nelle immagini 5 e 6, suddivise nelle sotto-categorie individuate durante il processo di categorizzazione ex-post: “Coinvolgimento di tutti”, “Benefici cognitivi, emotivi, linguistici” e “Rapporti con gli altri”.

Osservando la tabella sopra riportata, è possibile rilevare che la sotto-categoria maggiormente rappresentata è quella relativa al “Rapporto con gli altri”, con 6 evidenze osservate su 13. Complessivamente, le insegnanti che hanno espresso la loro opinione rinvenendo che la lettura ad alta voce è capace di produrre inclusione a scuola. Relativamente ai rapporti con gli altri, raccontano infatti principalmente di due differenti situazioni: i bambini con un background di svantaggio socio-economico attraverso la lettura ad alta voce condivisa hanno potuto integrarsi meglio nel gruppo classe; i bambini con difficoltà di ordine cognitivo o attentativo hanno potuto migliorare il rapporto con gli altri perché la lettura ad alta voce condivisa gli ha permesso di esprimersi meglio o, nel caso delle difficoltà attentive, ha permesso la capitalizzazione dell’attenzione sull’attività rendendo di conseguenza il bambino partecipe all’attività insieme agli altri compagni.

La sottocategoria “Benefici cognitivi, emotivi, linguistici”, come è possibile osservare in tabella, è rappresentata unicamente nel primo focus group e conta, complessivamente, 3 evidenze. Le insegnanti che si sono espresse in tal senso, riferiscono della capacità della lettura ad alta voce di produrre benefici specifici in bambini con difficoltà specifiche: le insegnanti infatti riferiscono, in tutti i casi, di bambini con difficoltà cognitive in ordine a diverse competenze (linguistiche, attentive, ecc...) e rilevano che la lettura ad alta voce è stata capace di produrre dei miglioramenti in ciascuno dei bambini che, in relazione alle didattiche ordinarie, rimaneva più in difficoltà.

L’ultima sottocategoria, “Coinvolgimento di tutti”, è rappresentata da 6 evidenze, anche se non omogeneamente distribuite: 5 di esse infatti, sono riferibili al focus group 1, mentre soltanto una proviene dal secondo incontro. Le insegnanti che hanno rilevato, come segno di inclusione, la capacità della lettura ad alta voce di coinvolgere tutti i bambini, raccontando, in maniera omogenea, di bambini che in classe, durante le didattiche ordinarie, rimanevano “un po’ nell’ombra” all’interno del gruppo, oppure si dimostravano elementi di disturbo in ragione di difficoltà specifiche - come quelle a carico dell’attenzione ad esempio - , mentre durante il momento della lettura ad alta voce

condivisa, sono riusciti a coinvolgersi attivamente, andando oltre la condizione specifica di svantaggio o difficoltà.

#### **4.3. Criticità**

All'interno della categoria "Criticità" sono state categorizzate 11 evidenze di testo emergenti dal confronto tra le insegnanti in entrambi i focus group condotti. Le singole evidenze, così come proposte dalle insegnanti stesse, sono riportate nelle immagini 7 e 8, suddivise nelle sotto-categorie individuate durante il processo di categorizzazione ex-post "Spazi", "Tempo", "Bambini con difficoltà", "Attenzione".

Osservando le tabelle sopra riportate, possiamo innanzitutto osservare che la categoria "Spazi", rappresentata nel primo focus group, non compare dal confronto delle insegnanti partecipanti al secondo incontro. Viceversa, per le insegnanti che si sono confrontate nel primo incontro, i "bambini con difficoltà", non rappresentano una criticità; tale sottocategoria, infatti, non emerge nel primo focus group, ma è rappresentata nel secondo. La sotto-categoria maggiormente rappresentata è quella relativa agli "Spazi", con 4 evidenze su 11 complessive. Quanto riferito dalle insegnanti, relativamente a questa specifica criticità, ha a che vedere anche e soprattutto con il periodo storico particolare in cui le insegnanti si sono trovate ad applicare la lettura ad alta voce condivisa in classe così come proposta dal metodo di "Leggere: Forte!": la pandemia da Covid-19 ha profondamente alterato quello che, fino a prima di Marzo 2020, era il normale stare in classe. Le insegnanti rilevano che la rigida gestione degli spazi a scopo di prevenzione del contagio, abbia alterato, in parte, la qualità della lettura ad alta voce in classe e dell'esperienza che di essa ne hanno fatto i bambini. In particolare, le insegnanti avvertono che l'obbligo, per i bambini, di rimanere sempre seduti al banco senza possibilità di muoversi, abbia inciso sulla qualità dell'esperienza. Dove possibile, le insegnanti dicono di aver ovviato a tale criticità proponendo la lettura nel giardino della scuola. Nella sotto-categoria "Attenzione", invece, le insegnanti riferiscono che la maggiore difficoltà è stata quella di catturare l'attenzione dei bambini relativamente all'attività di lettura. Le 3 occorrenze che rappresentano la sotto-categoria si esprimono in maniera omogenea rispetto al tema. Rispetto al "Tempo" inteso come criticità, soltanto due insegnanti si esprimono in questo senso, evidenziando di aver avuto difficoltà a trovare il tempo per inserire la lettura ad alta voce nella pratica didattica. Ultima sottocategoria rappresentata, "Bambini con difficoltà", informa delle difficoltà incontrate

dalle insegnanti ad attuare la pratica della lettura ad alta voce quando in classe era presente uno o qualche bambino con difficoltà specifiche. In un caso, la difficoltà era relativa anche alle restrizioni imposte dalla pandemia da Covid-19. L'insegnante in questione, infatti, segnala la difficoltà a leggere ad alta voce, in corso di pandemia, con la mascherina alla presenza in classe di un bambino con grave ipoacusia. Tale difficoltà, così come riportata dall'insegnante, solo marginalmente correlata alla lettura ad alta voce così come proposta da "Leggere: Forte!". Appare piuttosto una difficoltà specifica imposta dalle norme di contenimento della pandemia, impattanti con tutta la didattica, più che con la lettura ad alta voce nello specifico.

### **5. Discussione dei risultati e conclusioni**

Osservando i dati emersi dal confronto tra le insegnanti che hanno partecipato ai due focus group, e in particolare, relativamente alle tre categorie maggiormente rappresentate in questa analisi, è possibile affermare che la maggior parte delle docenti ha identificato nella lettura ad alta voce condivisa, così come proposta dalla politica educativa "Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza", un valido strumento promotore di molteplici benefici. In particolare, le insegnanti riferiscono che la lettura ad alta voce ha permesso in primis di favorire inclusione in classe, anche e soprattutto in relazione a quei bambini che, per cause differenti (es. background socio-culturale svantaggiato, difficoltà in carico di differenti domini di apprendimento), presentavano maggiori fragilità con le didattiche tradizionali su più livelli.

Nelle testimonianze dei docenti, emerge il miglioramento della socialità e delle competenze relazionali come il beneficio maggiormente citato. Questo esito apprenditivo ha consentito, proprio ai bambini più in difficoltà, di stabilire delle relazioni positive con i compagni, di sentirsi accettati e valorizzati in un clima accogliente e non giudicante, contribuendo al miglioramento del clima di classe e dell'esperienza scolastica. Questo impatto positivo sulle competenze sociali e relazionali dei bambini è stato documentato anche in studi come quello condotto da Scharf e colleghi (2017), che ha evidenziato l'effetto benefico della lettura ad alta voce sulla costruzione di relazioni positive tra i bambini.

Inoltre, la lettura di storie che presentano personaggi che superano i loro problemi può influire positivamente sull'autostima e sul senso di autoefficacia dei bambini. Questo è supportato da ricerche come quella condotta da Shermis (1991), che ha sottolineato come

l'identificazione con i personaggi dei libri e la loro capacità di superare le difficoltà possano influenzare positivamente l'autostima dei bambini.

Le docenti dichiarano che la lettura ad alta voce condivisa è stata in grado di produrre benefici cognitivi, linguistici ed emotivi. In particolare nei bambini in difficoltà riferiscono di aver osservato con il susseguirsi delle sessioni di lettura una diminuzione visibile del divario tra le loro competenze e quelle del gruppo classe.

Le insegnanti sembrano apprezzare in più momenti la capacità della lettura ad alta voce di catturare l'interesse del gruppo classe in generale e, ancora una volta, di quei bambini che di fronte ad altre proposte didattiche di solito si dimostravano poco interessati fino a manifestare irrequietezza e comportamenti di frustrazione e insofferenza. Le ricerche evidence based nella letteratura di settore evidenziano in più direzioni un miglioramento delle attitudini prosociali in seguito all'esposizione alle storie (Batini et al., 2021). Non solo, Brokamp e colleghi (2019) ravvisano una correlazione positiva tra le attività di lettura in classe e i comportamenti più rispettosi delle regole di convivenza.

Poiché la lettura ad alta voce condivisa così come proposta dal metodo di Leggere: Forte! ha come criterio metodologico quello della gratuità dell'azione educante, cioè la lettura non deve essere correlata a compiti di valutazione né deve in alcun modo essere incentrata intorno alla validazione/invalidazione delle condivisioni fatte dagli studenti successivamente alla sessione di lettura, è possibile affermare che la percezione di tale attività slegata dal giudizio e dalla valutazione, permetta a tutti i bambini esposti di avvicinarsi con maggiore serenità a tale pratica. Inoltre, può essere particolarmente benefico per quei bambini che tendono a percepire la pressione della valutazione nelle attività educative tradizionali come frustrante. La ricerca di Hickey (2005) con il suo gruppo di ricerca ha evidenziato come l'assenza di valutazione e giudizio nelle attività educative possa promuovere un ambiente di apprendimento più inclusivo e meno stressante per gli studenti. Questo approccio permette ai bambini di sentirsi più liberi di esprimersi, di partecipare attivamente alla lettura ad alta voce e di sviluppare una maggiore fiducia nelle proprie capacità senza la pressione della valutazione.

La bellezza della storia è capace di agganciare gli studenti, trasportandoli in un mondo altro, di far vivere loro esperienze e avventure che da un lato allenano immaginazione e creatività, consente loro di conoscere le vite riccamente strutturate al di fuori della loro esperienza (Chong, 2022), ma dall'altro più o meno consapevolmente implementano le risorse cognitive e promuovono il successo formativo.

Sul piano operativo i focus hanno messo in evidenza anche alcune criticità, legate non al metodo, che si conferma vincente, quanto agli aspetti organizzativi. La criticità maggiormente rappresentata è relativa agli spazi in cui poter realizzare le sessioni di lettura ad alta voce. È importante ricordare che il presente studio preliminare si inserisce in un contesto nazionale e mondiale di emergenza sanitaria; per tale ragione, rispetto a condizioni normale, la fruizione degli spazi a disposizione dei plessi scolastici è stata profondamente alterata dalle norme di prevenzione e contenimento della pandemia. Tuttavia, è importante rilevare che, rispetto ai numerosi benefici rilevati dalle insegnanti, le criticità riportate sono poco consistenti e la maggior parte di esse non sono in diretto riferimento alla politica educativa di “Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l’intelligenza”, ma relative ad altri fattori intervenienti che hanno avuto un impatto sia sulla lettura ad alta voce condivisa sia, si ipotizza, su tutte le proposte didattiche.

L’obiettivo di tale indagine preliminare era quello di rilevare se il punto di vista dei principali attori e realizzatori della politica educativa di Leggere: Forte! - gli insegnanti - fosse in linea con quanto già ampiamente dimostrato dalla lettura scientifica in merito alla lettura ad alta voce condivisa come pratica didattica. Di capitale importanza è infatti valorizzare e comprendere il punto di vista dei soggetti coinvolti, in quanto la corretta percezione di tale pratica didattica, come promotrice di inclusione, equità e democrazia cognitiva, è fondamentale perché essa diventi una didattica largamente diffusa, usualmente applicata e culturalmente condivisa da quanti più membri della comunità educante. Per tale ragione, si ritiene utile incoraggiare azioni di ricerca che esplorino i diversi punti di vista non solo dei docenti, ma anche degli studenti e delle famiglie, al fine di consolidare l’inserimento della lettura ad alta voce nella didattica ordinaria.

**Tabelle e Figure*****Tabella 1. Il campione definitivo***

Insegnante	Zona socio-educativa di appartenenza	Classe in cui opera
Insegnante 1	EMPOLESE	Seconda primaria
Insegnante 2	EMPOLESE	Quarta primaria
Insegnante 3	EMPOLESE	Quarta e quinta primaria
Insegnante 4	GROSSETANA	Prima primaria
Insegnante 5	GROSSETANA	Quarta primaria
Insegnante 6	GROSSETANA	Quarta primaria
Insegnante 7	VALDARNO VALDISIEVE	Prima primaria
Insegnante 8	GROSSETANA	Terza primaria
Insegnante 9	GROSSETANA	Terza primaria
Insegnante 10	GROSSETANA	Seconda primaria
Insegnante 11	GROSSETANA	Seconda primaria
Insegnante 12	GROSSETANA	Seconda primaria
Insegnante 13	GROSSETANA	Quinta primaria
Insegnante 14	GROSSETANA	Quinta primaria
Insegnante 15	VALDARNO VALDISIEVE	Quinta primaria

***Figura 1. Il processo di categorizzazione del materiale***

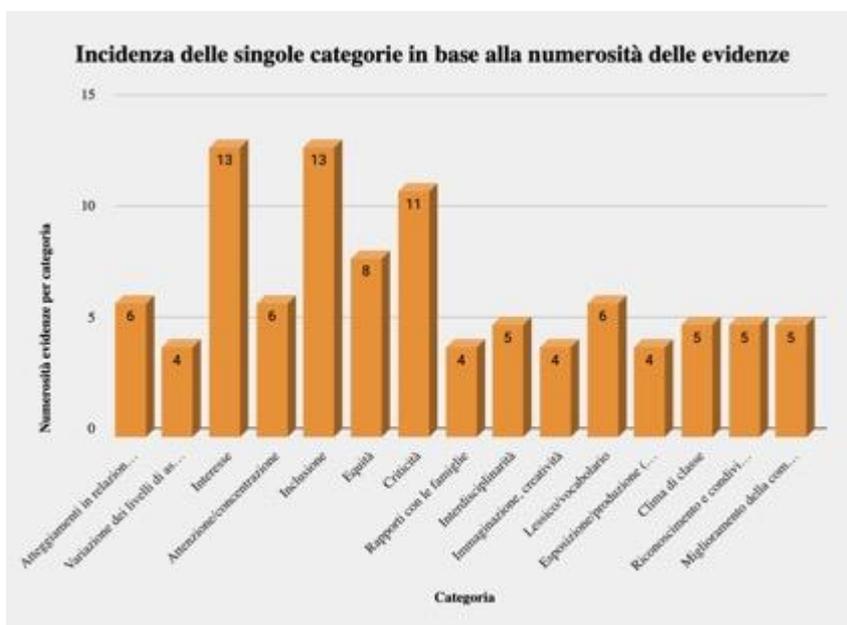


*Tabella 2a. Descrizione delle categorie e sottocategorie emerse*

Categoria	Descrizione	Sottocategorie	Esempio di evidenza
Atteggiamenti in relazione alla lettura	Atteggiamenti percepiti dai docenti relativi al gruppo classe nel momento della lettura	Relax/ distensione	"Il momento della lettura probabilmente è stato un momento di rilassamento di tutti quando, anche per me perché ho potuto coinvolgere tutti insieme nella stessa attività senza grandi difficoltà in definitiva"
		Agitazione/ movimento	La lettura non è relax ma è spesso eccitazione nel senso che i miei alunni si scaldano molto quando leggo
Variazione dei livelli di ascolto	Percezione della qualità dell'ascolto prestato dal gruppo classe	Aumento progressivo dell'ascolto	"C'è stato un primo momento all'inizio di queste letture sistematiche dove quelli più irrequieti tendevano come sempre a disturbare e invece poi presi dall'ascolto non disturbavano più"
		Variazione in base ai testi letti	"[1] Devo dire che l'attenzione e la motivazione all'ascolto è variata a seconda dei testi letti e dell'argomento che li coinvolgeva maggiormente o meno."
Interesse	Interesse percepito dai docenti rispetto al gruppo classe in relazione all'attività di lettura	Aumento dell'interesse	la classe più attenta, più interessata, durante l'ora di lettura sta in silenzio assoluto e questo è un risultato incredibile, c'è la voglia da parte loro di fare domande, di interessarsi.
		Comprato/ portano a scuola libri	"venno a casa, si fanno accompagnare dai genitori in biblioteca, in libreria, acquistano libri, me li portano a far vedere."
		Richiesta della lettura	loro aspettavano la lettura successiva come aspettano la puntata di un telefilm, proprio con ansia. "si legge subito?", "si legge più tardi?", "ce la faremo?"
Attenzione/ concentrazione	Qualità percepita dell'attenzione del gruppo classe	Aumento dell'attenzione/concentrazione	ho visto l'aumento un po' della concentrazione e dell'attenzione.
		Variazione dei livelli di attenzione/ concentrazione in base alle narrazioni	Devo dire che l'attenzione e la motivazione all'ascolto è variata a seconda dei testi letti e dell'argomento che li coinvolgeva maggiormente o meno [...].
Inclusione	Comportamenti di inclusione percepiti in relazione alla lettura ad alta voce	Coinvolgimento di tutti	"Nel momento della lettura [...] ho potuto coinvolgere tutti insieme nella stessa attività senza grandi difficoltà"
		Benefici cognitivi/ emotivi/ linguistici	Ricordo è questo bambino che è arrivato da noi in prima primaria senza praticamente parlare più o meno. [...] utilizza il linguaggio verbale in modo dicario secondario rispetto ad altre forme di comunicazione però con la mia collega abbiamo osservato un aumento consistente del suo bagaglio lessicale.
		Rapporti con gli altri	una volta con sorpresa una bambina straniera che fino all'anno scorso e all'inizio di quest'anno era abbastanza esclusa dalla classe l'ho vista andare quasi di soppiatto vicino a una compagna, e la compagna gli leggeva un libro. [...] la classe stessa non è neanche di solito se pensiamo alle nostre aule, non si possono fare piccoli gruppi all'interno della classe con situazioni particolari, diverse, diversificate che non danno però quel senso di diversità"
Equità	percezione dell'equità intrinseca al sistema scolastico o relativa alla pratica di lettura ad alta voce	Sistema scolastico	
		Contributo della lettura ad alta voce	e in questi libri così divertenti è rimasto coinvolto e c'è rimasto insieme ai suoi compagni quando l'inclusione si, equità, ma è equa non solo per chi ha carenze cognitive ma anche perché ha carenze relazionali, ecco ha funzionato in questo senso devo dire che abbiamo avuto le buoni risultati.

Tabella 2a. Descrizione delle categorie e sottocategorie emerse

Categoria	Descrizione	Sottocategorie	Esempio di evidenza
Criticità	Criticità percepite collegate al momento della lettura ad alta voce	Spazi	"un'altra difficoltà che ho riscontrato purtroppo quest'anno è che erano costretti a stare nel banco mentre secondo me un'attività di lettura un pochino più rilassante e anche più libera poteva gratificarli ancora di più [...]"
		Tempo	"una delle criticità è trovare il tempo [...]. La strategia è stata quella di usare il libro come base di partenza per il lavoro"
		Bambini con difficoltà	In classe ho un bambino iperattivo che quindi ha reso complicato e difficile la lettura perché un è un continuo mezzo di distrazione per se stesso e per gli altri.
		Attenzione	è stato faticoso perché comunque i bambini chi più chi meno bisogna catturarla la loro attenzione.
Rapporti con le famiglie	Modalità di rapporto con le famiglie percepito dagli insegnanti	Mancanza della lettura a casa	"lo posso dire che questo fatto che l'adulto legga è importante anche perché i genitori a casa lo fanno sempre meno"
		Rapporto negativo/non collaborativo	io ho potuto notare che, abbiamo fatto noi una settimana di DAD, durante la DAD noi abbiamo letto i libri, mandavamo praticamente la lettura con le immagini e ci siamo resi conto che a ritorno in classe pochissimi avevano ascoltato le storie, ti parlo che ogni giorno facevano grossomodo 20 minuti di lettura, pochissimi, e alcuni che hanno scoperto di non avere letto, di non avere ascoltato, si sono mortificati perché erano proprio i genitori che non li facevano ascoltare.
		Rapporto positivo/collaborativo	la risposta è stata senz'altro positiva sia da parte dei bambini che da parte delle famiglie che hanno anche collaborato mandando materiale da casa.
Interdisciplinarietà	interdisciplinarietà della lettura ad alta voce percepita dagli insegnanti		"ci ha permesso di affrontare tanti temi di educazione civica, sull'uguaglianza, anche temi del razzismo."
Immaginazione, creatività	immaginazione e creatività come benefici della lettura ad alta voce percepiti dagli insegnanti		"ha come effetto collaterale immediato quello di favorire l'immaginazione, la creatività, l'immersione all'interno di realtà che non sono necessariamente quella del qui e ora."
Lessico/ vocabolario	Lessico/vocabolario come beneficio percepito della lettura ad alta voce da parte degli insegnanti		"l'aumento, l'ampliamento del lessico, più parole, più possibilità di comprendere, più possibilità di entrare all'interno del testo"
Esposizione/ produzione (scritta-orale)	Esposizione/produzione scritta e/o orale come benefici percepiti della lettura ad alta voce da parte degli insegnanti		miglioramento nei testi scritti, nella produzione scritta che è molto più ricca di aggettivi, anche similitudini.
Clima di classe	Miglioramento della qualità del clima di classe come beneficio della lettura ad alta voce percepito dagli insegnanti		"si è creato un feeling emotivo con i bambini, un'intimità che raramente nelle materie, insomma, quando si fa attività curricolare con le materie non c'è"
Riconoscimento e condivisione di stati emotivi	Riconoscimento e condivisione di stati emotivi come beneficio percepito della lettura ad alta voce da parte degli insegnanti		"Condivisione di stati emotivi che emergevano via via che leggevamo storie, libri, situazioni, esperienze, c'è stata tanta immedesimazione nei personaggi. Proprio acquisendone anche insomma così un simpatia e un'empatia con i personaggi".
Miglioramento della comprensione	Miglioramento della comprensione come beneficio percepito della lettura ad alta voce da parte degli insegnanti		"bambini che avevano difficoltà proprio di comprensione, anche solamente sentendo la lingua, ascoltandola, hanno acquisito anche loro più sicurezza"

**Figura 2. Incidenza delle singole categorie.****Tabella 3. Occorrenze nella Categoria "Interesse" derivanti dal focus group 1**

Occorrenze nella Categoria "Interesse" derivanti dal focus group 1 (28 Maggio 2021)		
Aumento dell'interesse	Comparano/Portano a scuola libri	Richiesta della lettura
(6) c'è stato un primo momento all'inizio di queste letture sistematiche dove quelli più irrequieti tendevano come sempre a disturbare e invece poi presi dall'ascolto non disturbavano più.	(3) vanno a casa, si fanno accompagnare dai genitori in biblioteca, in libreria, acquistano libri, me li portano a far vedere.	(4) i bimbi sono molto contenti, affascinati, da diversi libri e alcuni te li richiedono.
(4) i bambini devo dire che inizialmente c'era qualcuno che "Ancora... Oddio... Devi leggere" poi hanno cominciato a rilassarsi e ad avere piacere per la lettura.	(7) li portano anche da casa i libri, [...]. Anche i bambini che sembravano più demotivati hanno portato materiale da casa.	(6) loro aspettavano la lettura successiva come aspettano la puntata di un telefilm, proprio con ansia. "si legge subito?", "si legge più tardi?", "ce la faremo?"
(1) la classe più attenta, più interessata, durante l'ora di lettura sta in silenzio assoluto e questo è un risultato incredibile, c'è la voglia da parte loro di fare domande, di interessarsi.	(7) i miei si sono non solo scambiati i libri ma hanno comprato di nascosto a me e a dispetto di me hanno comprato su 16 in 12 hanno comprato il libro	
(6) il bambino più svantaggiato di origine marocchina che sembrava indifferente a tutto, però anche lui già un pochino leggeva volentieri [...], ha cominciato intanto ad appassionarsi anche lui all'ickabog in un modo insperato e poi prendeva, perché li lascio scegliere da sé, libri sempre più impegnativi fino a quando ha letto uno delle vostre proposte.		

**Tabella 4. Occorrenze nella Categoria “Interesse” derivanti dal focus group 2**

Occorrenze nella Categoria “Interesse” derivanti dal focus group 2 (31 Maggio 2021)	
Comparano/Portano a scuola libri	Richiesta della lettura
<p>{10} una classe proprio estremamente partecipe ecco e loro davvero ci aspettano al parco portano i libri loro per leggere con noi portano lo stesso libro che stiamo leggendo noi perché almeno lo leggono anche loro cioè proprio loro ti travolgono l'altra classe pur essendo bambini insomma intelligenti però sono un po' più da coinvolgere tendono un pochino più a lasciarsi andare alle loro piccole attività sotto al banco co le cartine, le case...</p>	<p>(8) loro non aspettavano altro che ascoltare questa nuova storia.</p> <p>(12) chiedono che gli venga letto cioè chiedono di leggere ancora di non fermarsi ecco anche oggi pomeriggio stiamo leggendo i Viaggi di Gulliver e in modo semplificato cioè ho letto quattro capitoli e loro mi dicevano "maestra leggi ancora leggi ancora".</p> <p>(13) la seconda sono veramente dei bambini interessatissimi a questa attività di lettura c'è la mattina e veramente una cosa che aspettano che aspettano con gioia insomma con ansia questo momento e tendono anche a voler leggere sempre di più.</p> <p>(14) al termine della lettura al di là che veniva sempre fuori "maestra no, ancora, ancora" oppure il giorno dopo "maestra quando ci leggi?".</p> <p>(15) loro infatti ci incalzano sempre "maestra si legge? Maestra quando si legge?" oppure quando percepiscono che lo sto interrompendo la lettura dopo 40 minuti "no dai, no dai continua!" insomma incalzano perché si sviluppa questo interesse e questa attrazione per la storia che è difficile no e come quando assistiamo a uno spettacolo o teatrale o audiovisivo a un certo punto si interrompe il programma quindi questa voglia di andare avanti e di leggere, leggere incessantemente</p>

**Tabella 5. Occorrenze nella Categoria “Inclusione” derivanti dal focus group 1.**

Occorrenze nella Categoria “Inclusione” derivanti dal focus group 1 (28 Maggio 2021)		
Coinvolgimento di tutti	Benefici cognitivi, emotivi, linguistici	Rapporti con gli altri
<p>{7} il momento della lettura [...] ho potuto coinvolgere tutti insieme nella stessa attività senza grandi difficoltà in definitiva.</p> <p>{7} già il fatto che anche loro abbiamo portato dei libricini da casa [...], mi sembra che sia un inizio di coinvolgimento ecco, anche di equità, un'occasione per poter amalgamare un po' questi bambini che rimangono un po' nell'ombra di solito all'interno della classe.</p> <p>{3} questo fatto che l'adulto legga è importante anche perché [...] dà l'opportunità ai bambini che hanno la lettura un po' spezzata o comunque a casa non hanno particolari stimoli, appunto, di avere un momento di ascolto dove diciamo anche la loro difficoltà nel decifrare proprio il testo si appiana [...], non sono neanche impegnati nella decodifica che poi li preclude dalla comprensione.</p> <p>{6} Ritorno ancora al bimbo più svantaggiato che avevo, le prime volte non recepiva, l'ho preso da solo, [...] gli ho raccontato per sommi capi, [...] quando ho ricominciato a leggere è stato più attento di tutti, addirittura si metteva a sedere sul banco se io ero lontano perché voleva sentire bene o andava a chiudere la porta se arrivavano rumori dal corridoio, ecco, in questo c'è stata l'inclusione.</p> <p>{4} nella mia classe [...] c'è una bambina che oltretutto ha uno svantaggio socioculturale, [...] Leggere forte per me è importante soprattutto per catturare l'attenzione di questa bambina che inizialmente mi diceva "Ah... ma di nuovo..." [...] quello che è accaduto è che lei adesso non dice più "No ma di nuovo il libro...", si mette lì, cerca di fare un pochino la buffoncella per distrarre gli altri ma quando poi le dici "Ma bambini, avete ascoltato? Di cosa stiamo parlando?" Lei ti risponde subito quindi diciamo che il suo modo di fare sicuramente è legato, come dicevo prima, al discorso che non si sente come gli altri però ha deciso la voglia di imparare senza farlo vedere agli altri.</p>	<p>{2} io ho due bambini con grandi difficoltà, uno [...] che ha tutte queste difficoltà di letto-scrittura, [...] per lui invece si è attivata la testa, [...] è un bambino che subito, che riesce ad ascoltare e sa comprendere, non le sa scrivere assolutamente non sa leggere però sa comprendere.</p> <p>{5} Riccardo è questo bambino che è arrivato da noi in prima primaria senza praticamente parlare più o meno, [...] utilizza il linguaggio verbale in modo diciamo secondario rispetto ad altre forme di comunicazione però con la mia collega abbiamo osservato una aumento consistente del suo bagaglio lessicale.</p> <p>{3} Noi abbiamo nella classe più piccola, nella 4°, un bambino che quando si trova in difficoltà lui non tollera la frustrazione e quindi mette in atto proprio quegli atteggiamenti proprio sbagliatissimi, crisi di ansia, si arrabbia, ecco questo momento della lettura per lui è stato veramente un momento in cui riusciva a far perdere, a stemperare queste sue ansie, si metteva in ascolto, con la testina appoggiata.</p>	<p>{6} il bambino più svantaggiato di origine marocchina [...] le prime volte non ci capivo niente di quello che mi raccontava, però gli davo spago, e poi via via è stato sempre più chiaro allora gli dicevo "ma guarda non lo raccontare a me, dopo andiamo in classe e lo racconti anche te ai tuoi compagni" e è stato bellissimo, veramente mi ci emoziona a raccontarlo, vedere questo bimbo proporsi alla classe e sentirsi parte della classe.</p> <p>{6} una volta con sorpresa una bambina straniera che fino all'anno scorso e all'inizio di quest'anno era abbastanza esclusa dalla classe l'ho vista andare quasi di soppiatto vicino a una compagna, e la compagna gli leggeva un libro.</p> <p>{3} lei ha detto "Mi è piaciuto quello perché siamo tutti uguali!" Quindi anche una bambina con delle difficoltà e un quoziente intellettivo non altissimo ha fatto una riflessione molto profonda.</p>

**Tabella 6. Occorrenze nella Categoria “Inclusione” derivanti dal focus group 2.**

Occorrenze nella Categoria “Inclusione” derivanti dal focus group 1 (31 Maggio 2021)	
Coinvolgimento di tutti	Rapporti con gli altri
<p>(10) in una delle classi abbiamo un bimbo ipoacusico ma abbastanza grave... con la mascherina abbiamo fatto questo progetto ad alta voce. Insomma quindi diciamo una cosa abbastanza azzardata però devo dire che fra l'altro lui è uno anche molto attivo che non è facile tenerlo al banco e quindi ha sofferto particolarmente quest'anno però dobbiamo dire che ecco il progetto poi ha coinvolto anche lui abbiamo anche provato a leggere senza mascherina dalla LIM almeno aveva il labiale perché certo a voce alta con la mascherina per lui comunque, ecco, anche lui è stato coinvolto in questa in questa esperienza che davvero era una sfida insomma per lui.</p>	<p>(10) noi abbiamo un bambino [...] dal lato dell'attenzione lui sta attento quando gli pare e spesso durante le lezioni diciamo un po' più scolastiche la sua attenzione noi la perdiamo e invece con la lettura alta voce era proprio nel suo centro e essendo nel suo centro ha condiviso ha condiviso questa cosa con il gruppo e davvero questa è stata un'operazione di inclusione che noi vedevamo anche piuttosto difficile.</p> <p>(11) Inclusione anche da un punto di vista di relazioni. Io ho una classe che sin dalla prima c'erano vari gruppettini con tutto una serie di dinamiche, molti leader quindi che tendevano a predominare diciamo tra virgolette sugli altri [...] però vedo che quest'anno con le letture anche magari scegliendo delle letture dei libri con tematiche particolari proprio anche sul disagio dei bambini [...] molti si sono immedesimati [...] e quindi son venute fuori molte discussioni se ne parlava, se n'è parlato tanto insieme e anche il [...] vederli nel giardino che si riuniscono per chiacchiere tra di loro, conversare... proprio questo legame che è venuto fuori sapendo tutto il retro, il percorso di 5 anni... quindi penso che anche questo sia stato positivo.</p> <p>(12) Io ho questo bambino iperattivo in classe, è stato difficile per esempio con lui gestire la situazione però un giorno trovo un libro della giunti che era “Filippo Maria il terribile” che anche se era un libro molto semplice [...] questo bambino nel momento in cui noi abbiamo iniziato a leggere questa storia è stata l'unica forse dove ha prestato veramente attenzione perché lui si rispecchiava tantissimo [...] lui si ritrovava negli atteggiamenti di questo bambino e quindi il veramente pure con i compagni si è aperta la discussione perché i compagni poi magari gli dicevano “ma no ma tu non sei così” oppure “si tu sei così” altri “forse tu sei peggio” e questo è stato uno dei libri che lo ha fatto stare più attento.</p> <p>(13) anche secondo me è un momento assolutamente di inclusione [...] perché tutti in quel momento viviamo la stessa, condividiamo e viviamo lo stesso momento cioè non ci sono pensieri giusti pensieri sbagliati. [...] niente è giusto, niente è sbagliato, ognuno può dare spazio alla propria fantasia e secondo me sentirsi proprio parte integrante del gruppo.</p>

**Tabella 7. Occorrenze nella Categoria “Criticità” derivanti dal focus group 1**

Occorrenze nella Categoria “Criticità” derivanti dal focus group 1 (28 Maggio 2021)		
Spazi	Tempo	Attenzione
<p>(7) un'altra difficoltà che ho riscontrato purtroppo quest'anno è che erano costretti a stare nel banco mentre secondo me un'attività di lettura un pochino più rilassante e anche più libera poteva gratificarli ancora di più. L'essere costretti nella seggiolina, nel banco anche durante quest'attività un pochino più di relax forse non ha aiutato tanto.</p> <p>(7) lo stare in classe ci ha un pochino ostacolato, ci ha impedito di godere di questa attività come si sarebbe meritata.</p> <p>(5) quest'anno siamo stati davvero incatenati e lo ho risolto questo problema leggendo in giardino, portandoli fuori salvo quando non era proprio freddo, [...], a parte le mie corde vocali, ho visto che questo è stato utile perché in effetti per concentrarsi insomma stare seduti, un po' ingabbiati non è stato bello.</p> <p>(6) Le criticità sono state dovute ecco al Covid in particolare perché come avete detto alcune di voi prima non si potevano muovere come volevano [...], mentre ascoltano si coinvolgono e hanno bisogno anche di muoversi forse, cioè io non ho mai inteso il momento della lettura come momento di silenzio e basta, c'è stato l'uno e l'altro come vi ho detto prima. La mia apnea da mascherina.</p>	<p>(6) criticità di questo tipo, poi la mancanza di tempo.</p>	<p>(7) fanno difficoltà a stare attenti [...] Quindi abbiamo iniziato questo progetto con letture brevi, circa 15 minuti non di più che erano soprattutto albi illustrati perché l'illustrazione loro era fondamentale, era fondamentale anche perché così sono catturati.</p>

**Tabella 8. Occorrenze nella Categoria “Criticità” derivanti dal focus group 2**

Occorrenze nella Categoria “Criticità” derivanti dal focus group 2 (31 Maggio 2021)		
Tempo	Bambini con difficoltà	Attenzione
<p>(12) una delle criticità è trovare il tempo [...] la strategia però qual è stata, quella come ho detto prima di usare il libro poi come base di partenza per il lavoro. [...] con il fatto del lockdown avevamo sospeso la lettura del libro perché nel caos che c'è stato non è non sono mai riuscita a dedicare un tempo alla lettura durante il lockdown e quindi avevamo sospeso quindi quest'anno rifarli entrare in quest'ottica all'inizio si è e faticato un po' però poi i bambini, insomma, si sono appassionati e come ho detto prima la richiedono sempre la lettura e la vogliono.</p> <p>(15) L'unica forse criticità per me è il tempo.</p>	<p>(12) in classe ho un bambino iperattivo che quindi ha reso complicato e difficile la lettura perché è un è un continuo mezzo di distrazione per se stesso e per gli altri.</p> <p>(10) in una delle classi abbiamo un bimbo ipoacusico ma abbastanza grave... con la mascherina abbiamo fatto questo progetto ad alta voce. Insomma quindi diciamo una cosa abbastanza azzardata però devo dire che fra l'altro lui è uno anche molto attivo che non è facile tenerlo al banco e quindi ha sofferto particolarmente quest'anno però dobbiamo dire che ecco il progetto poi ha coinvolto anche lui abbiamo anche provato a leggere senza mascherina dalla LIM almeno aveva il labiale perché certo a voce alta con la mascherina per lui comunque, ecco, anche lui è stato coinvolto in questa in questa esperienza che davvero era una sfida insomma per lui.</p>	<p>(8) è stato faticoso perché comunque i bambini chi più chi meno bisogna catturarla la loro attenzione.</p> <p>(13) nella classe di quinta diciamo che si abbiamo letto siamo arrivati una cinquantina di minuti però allora inizialmente con i testi proposti solamente uno secondo me ha proprio catturato la loro attenzione da... cioè ecco da renderli più partecipi più interessato alla lettura ecco è stato un po' più difficile.</p>

Alkaaby, F., & Mavriqi, D. (2021). *The effectiveness of reading aloud on vocabulary acquisition for young learners*.

Atchison, B., Diffey, L., Rafa, A., Sarubbi, M. (2017). *Equity in education: Key questions to consider*. Education Commission of the States.

Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69–82.

Barone, C., Fougère, D., & Martel, K. (2020). *Reading aloud to children, social inequalities, and vocabulary development: evidence from a randomized controlled trial*.

Batini, F. (2010). *Orientamento narrativo*. In G. Cerini & M. Spinosi (Eds.), *Voci della scuola IX, Notizie della scuola*.

Batini, F. (2018). *Leggimi ancora. La lettura ad alta voce e Life skills*. Giunti Scuola.

Batini, F., & Bartolucci, M. (2019). La promozione del benessere scolastico e l'empowerment cognitivo degli studenti attraverso la lettura ad alta voce: una sperimentazione nazionale. *Well-being in Education Systems*, 170.

Batini, F., Bartolucci, M., & Toti, G. (2019). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche Pedagogiche*, LIII(2021), 121-134.

Batini, F., Bartolucci, M., Timpone A. (2018). The effects of Reading Aloud in the Primary School. *Psychology and Education*, 55(1-2), 111-122.

Batini, F., Luperini, V., Cei, E., Izzo, D., & Toti, G. (2021). The association between reading and emotional development: A systematic review. *Journal of Education and Training Studies*, 9(1), 12-50.

Batini, F. (Ed.) (2021). *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*. Giunti Scuola.

Batini, F. (2021b). *Recovery Aloud? La lettura ad alta voce per intervenire sulle abilità di comprensione e sul futuro dei bambini e dei ragazzi*. Retrieved from <https://scuola24.ilsole24ore.com/art/scuola/2021-02-04/recovery-aloud-lettura-ad-alta-voce-intervenire-abilita-comprensione-e-futuro-bambini-e-ragazzi-165856.php?uuid=ADsbuoHB>

Batini, F. (Ed.) (2022). *Il futuro della lettura ad alta voce: Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*. FrancoAngeli.

Batini, F. (Ed.) (2023). *La lettura ad alta voce condivisa*. Il Mulino.

Batini, F., De Carlo, M.E., & Toti, G. (2023). *Reading Aloud and Equity*. Retrieved from <https://gredos.usal.es/handle/10366/152006>.

- Berardinelli, A. (2012). *Leggere è un rischio*. Nottetempo.
- Brokamp, S.K., Houtveen, A.A., & Van de Grift, W.J. (2019). The relationship among students' reading performance, their classroom behavior, and teacher skills. *The Journal of Educational Research*, 112(1), 1-11.
- Buccolo, M. (2017). La lettura ad alta voce come strumento di alfabetizzazione emotiva nella prima infanzia. *Lifelong Lifewide Learning*, 13(29), 91-100.
- Bus, A.G. (2002). *Joint caregiver-child storybook reading: a route to literacy development*. In B.S. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Guilford Press, 179-197.
- Chong, C.M. (2022). Integrating reading aloud, writing, and assessment through voice recording with EFL learning. *Journal of English Teaching through Movies and Media*, 23(4), 47-64.
- Falzetti, P., & Ricci, R. (2012, September). Buoni apprendimenti ed equità: una sfida per la scuola italiana. In *Paper for the Espanet Conference "Risposte alla crisi. Esperienze, proposte e politiche di welfare in Italia e in Europa"* Roma (pp. 20-22).
- Field, S., Kuczera, M., & Pont, B. (2007). *No more failures: ten steps to equity in education. Summary and policy recommendations*. OECD.
- Hickey, D.T., & Zuiker, S.J. (2005). Engaged participation: A sociocultural model of motivation with implications for educational assessment. *Educational Assessment*, 10(3), 277-305.
- Lane, H.B., & Wright, T.L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, 60(7), 668-675.
- Mar, R. A., Oatley, K., Djikic, M., & Mullin, J. (2011). Emotion and narrative fiction: Interactive influences before, during, and after reading. *Cognition & emotion*, 25(5), 818-833. <https://doi.org/10.1080/02699931.2010.515151>
- Massaro, D.W. (2017). Reading aloud to children: Benefits and implications for acquiring literacy before schooling begins. *The American Journal of Psychology*, 130(1), 63-72.
- Morrison-Beedy, D., Côté-Arsenault, D., & Feinstein, N.F. (2001). Maximizing results with focus groups: Moderator and analysis issues. *Applied Nursing Research*, 14(1), 48-53.
- OECD (2012). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. OECD Publishing.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*.
- Pennac, D. (2010). *Come un romanzo*. Feltrinelli Editore.
- Read, C. (2006). Scaffolding children's talk and learning. *Current Trends and Future*

*Directions in ELT*, 1-18.

Sannipoli, M. (2017). Emergent literacy and shared reading. Read without knowing how to read. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 17(2), 52-62.

Scierri, I.M.D. (2020). *Una risposta per un'istruzione di qualità, equa ed inclusiva*.

Senawati, J., Suwastini, N. K. A., Jayantini, I. G. A. S. R., Adnyani, N. L. P. S., & Artini, N. N. (2021). The Benefits of Reading Aloud for Children: A Review in EFL Context. *Indonesian Journal of English Education*, 1(1), 80-107.

Scharf, R. J., Maphula, A., Pullen, P. C., Shrestha, R., Matherne, G. P., Roshan, R., & Koshy, B. (2017). Global disability: empowering children of all abilities. *Pediatric Clinics*, 64(4), 769-784.

Shermis, M. (1991). *Parents Sharing Books: Self-Esteem and Reading*.

Stagi, L. (2000). Il focus group come tecnica di valutazione. Pregi, difetti, potenzialità. *Rassegna italiana di valutazione*, 20, 61-82.

Teale, W.H. (2003). *Reading aloud to young children as a classroom instructional activity: Insight from research and practice*. In A. van Kleeck, S.A. Stahl, & E.B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers*. Erlbaum, 114-139.

Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Trifiletti, E. (2015). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(2), 105-121.

Worrell, G. (2016). *Teacher & Principal School Report: Barriers to Equity in Education*. Retrieved from <https://edublog.scholastic.com/post/teacher-principal-school-report-barriers-equity-education>.