

LA LETTURA IN ETÀ PRESCOLARE.

Indicazioni di metodo¹

di Yahis Martari

1. Introduzione

In queste note che ci prefiggiamo il compito di condurre una riflessione sulla *lettura in età prescolare*, individuando alcune indicazioni fondamentali per la didattica della lettura rivolte agli insegnanti della scuola d'infanzia. Semplicemente alcuni punti fondamentali su cui insegnanti, educatori e genitori possano fare riferimento. Lo faremo dialogando con la vasta letteratura sull'argomento, che spazia da Daniel Pennac, con i suoi "diritti del lettore"², a Giuseppe Pontremoli, Paola Mastrocola, Antonio Faeti o Roberto Denti³, che hanno scritto libri ricchissimi di riflessioni sul leggere, preziosi e suggestivi. Ma anche con i moltissimi studi specialistici che, in tutte le discipline, mettono a tema l'alfabetizzazione alla lettura nell'età scolare e prescolare, dalla pedagogia⁴ alla storia culturale⁵.

Faremo, pure in modo molto schematico, una serie di considerazioni che riassumiamo qui, in apertura. Forniremo:

- indicazioni di *metodo* (leggere ad alta voce, insieme, scegliere i testi, in un certo setting, dialogare con altri codici)
- indicazioni di *teoria della lettura* (leggere in modo dialogico, sapere rileggere, usare il testo per comprendere se stessi, il mondo, e la realtà attraverso la finzione).

¹ Le idee di questo testo, presentate in forma e ordine molto differenti, sono state espresse in «Come un decalogo. Indicazioni per la lettura nella scuola dell'infanzia», in *Infanzia*, 4, 2011, pp. 252-256.

² D. Pennac, *Come un romanzo*, tr. it., Feltrinelli, Milano, 1993.

³ G. Pontremoli, *Elogio delle azioni spregevoli*, L'ancora del Mediterraneo, Napoli, 2004; R. Denti, *Lasciamoli leggere. Il piacere e l'interesse per la lettura nei bambini e nei ragazzi*, Einaudi, Torino, 1999; P. Mastrocola, *La scuola raccontata al mio cane*, Guanda, Parma, 2004; A. Faeti, *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*, Bompiani, Milano, 1995.

⁴ Una bibliografia minima e indicativa, anche se forse un po' disordinata, a riguardo, per ciò che concerne il panorama italiano, deve sicuramente comprendere Testo e contesto. *La lettura tra scuola e extrascuola*, a cura di V. Gherardi, ETS, Pisa, 2005, F. Frasnèdi, *La lingua le pratiche la teoria*, Clueb, Bologna, 1999, A. Colombo, *Leggere: capire e non capire*, Zanichelli, Bologna, 2002, L. Ferrieri, P. Innocenti, *Il piacere di leggere: teoria e pratica della lettura*, Unicopli, Milano, 1998, *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*, a cura di R. Cardarello e A. Chiantera, La Nuova Italia, Scandicci, 1989, S. Blezza Picherle, *Leggere nella scuola materna*, La Scuola, Brescia, 1996 e ID., *Diventare lettori oggi. Problemi e prospettive educative*, Libreria Editrice Universitaria, Verona, 2007.

⁵ Cfr. ad esempio W.V. Harris, *Letture e istruzione nel mondo antico*, tr. it., Laterza, Roma, 1991.

2. Leggere a viva voce

Tutti i suggerimenti che abbiamo elencato sono accomunati da un solo denominatore comune che rende possibile la loro messa in pratica: occorre creare un atteggiamento verso la lettura che accolga il libro nella triplice veste di patrimonio, sfida e regalo.

Patrimonio, nella misura in cui esso sia percepito non come un vecchio utensile dell'educazione alfabetica, destinato a essere presto o tardi soppiantato dalla cultura digitale, ma come un medium che ha subito considerevoli variazioni nel tempo, ma che identifica sempre nel modo più limpido la pratica del leggere.

Sfida, poiché è forse arduo ma non impossibile porre in dialogo la lingua e i suoi supporti più tradizionali con altri strumenti e altri codici, soprattutto per ciò che concerne i nuovi orizzonti digitali.

E, infine, leggere come *regalo*; ovvero il libro deve conservare un aspetto suggestivo e affascinante di mediatore culturale ed emozionale; così da superare, anche come presupposto per l'età scolare, la sua natura "funzionale" a un contesto unicamente educativo o informativo.

Per i bambini il primo contatto con il libro, inteso come artefatto che supporta codici iconici e linguistici, è mediato dall'intervento dell'adulto che leggendo trasforma la scrittura in vocalità. Se l'indicazione generale, la cornice, diciamo, è che il libro sia presentato come una ricchezza e come un dono, la prima indicazione operativa è la valorizzazione della lettura a viva voce. "L'uditore bambino, ma anche quello più grande, segue il fluire della voce e ha molte ragioni per restare affascinato. Perché la voce è la storia stessa che si fa e che si dipana piano piano, e ogni storia è un richiamo a penetrare in un mondo, e ogni mondo un teatro di avventure possibili. E poi perché la voce incanta con il suo ritmo, così come tutti i ritmi del mondo sanno incantare.

L'apparente paradosso di tale inizio è dunque che l'incontro con la pagina scritta avviene nell'orizzonte dell'oralità".⁶

Quando si parla di leggere a voce alta, la mente di chi non frequenta questa pratica corre subito all'esercizio dell'attore o dell'oratore. Ma il lavoro dell'insegnante e del lettore non implica affatto la preparazione dell'attore. Non è la mimesi della voce che "diventa" personaggio, ma la resa suggestiva del lettore che, rimanendo se stesso, conduce l'ascoltatore nell'universo di senso del libro. Il che significherà non tanto un'attenzione all'esattezza della grana della voce che interpreta i singoli personaggi con dovere di somiglianza a quella del personaggio narrato, quanto piuttosto il *suggerimento* di queste caratteristiche. Lontano dalla ricerca estetica dell'attore, il lettore, nel contesto didattico, *non fa* il testo, ma si limita a *indicarlo*. Saranno allora sufficienti:

- piccoli e costanti segni di rimando, e non interpretazioni fedeli;⁷
- un'attenzione particolare alla giusta *velocità* della lettura, in relazione agli ascoltatori (diversi per età, contesto, attenzione ecc.).⁸
- la capacità di trasformare la propria vocalità in un *veicolo* che indichi, del testo scritto, anche la fisicità. Quasi la priorità fosse mettere a servizio del testo il proprio corpo (di cui la voce è una parte), rendendolo così tramite tra mondo reale e mondo narrato.

⁶ F. Frasnèdi, *La lingua le pratiche la teoria*, cit., p. 35.

⁷ Abbiamo fornito indicazioni pratiche per la lettura a viva voce in Y. Martari, *Le voci della lingua. Problemi e percorsi di didattica dell'italiano*, Editori Riuniti, Roma, 2006, pp. 151sgg.

⁸ Su questo tema e per altre indicazioni cfr. anche R. Valentino Merletti, *Leggere ad alta voce*, III ed., Mondadori, Milano, 2000.

3. I luoghi e i tempi della lettura

La lettura è sempre un'azione che ha un riferimento spaziotemporale preciso, anche quando dallo spazio e dal tempo, in certa misura, essa sappia portarci via. Ma nel contesto didattico la questione del *setting*, ovvero della configurazione degli spazi predisposti al momento della lettura, all'interno della sezione, assume la massima importanza. In particolare, la ritualità di sedersi in un luogo preciso, o in un certo modo (per esempio tutti in cerchio) o di usufruire di un vero e proprio "spazio biblioteca", per le scuole d'infanzia più fortunate, consente di creare una riconoscibilità del momento della lettura del tutto funzionale a creare attenzione e a dettare delle coordinate anche di comportamento: in altre parole, una sorta di *atteggiamento* verso il libro. Ma lo spazio influenza decisamente l'attività anche quando esso invece sia variabile, come nel caso delle letture itineranti, in città oppure nella natura.

Nell'ambito della questione del *setting* bisogna ricordare anche gli altri elementi che possono affiancarsi al testo scritto, durante la lettura: soprattutto le strumentazioni audio-video, ovvero i dispositivi per riprodurre, come uno sfondo, ma non solo, suoni registrati e musica; e per creare giochi di luce e altri effetti sui quali avviene l'esecuzione del testo.

Tutto questo è molto consueto, soprattutto nelle biblioteche dedicate ai più piccoli. Ma, è stato sottolineato, occorre fare sì che questi interventi, che vanno dalla proiezione delle immagini all'ascolto di una colonna sonora, alla rappresentazione della storia con burattini e pupazzi, non rendano invisibile il libro agli occhi dei bambini, soffocandolo in un universo di rappresentazioni fuorviante benché multiforme e quindi seducente⁹.

4. Selezionare le letture

I singoli e differenti testi rappresentano delle variabili significative per la buona riuscita di un percorso didattico sulla lettura: non si è mai "buoni insegnanti di lettura" indipendentemente dai libri sui quali si decide di lavorare. E così la capacità di *valutare i libri* per l'infanzia, in assoluto e *in relazione al proprio contesto di sezione*¹⁰, è di certo uno dei punti più importanti di riflessione sulla lettura. Insieme alla capacità di seguire o abbandonare direzioni di lavoro in base al successo, in molti casi nient'affatto prevedibile, dei testi in questione.

In proposito, abbiamo ricordato in apertura le celebri indicazioni di Daniel Pennac. Molte di queste hanno per denominatore comune proprio la possibilità (e il *diritto*) del lettore di compiere delle scelte: scegliere che cosa leggere, il momento in cui leggere, scegliere di abbandonare un libro se non lo si ama, di leggerne solo un po' ecc. E così la scelta del testo, anche nell'esperienza della scuola d'infanzia, è fondamentale e spesso problematica: certi libri all'apparenza perfetti si rivelano invece del tutto sbagliati, e certi altri che non sembrerebbero funzionali alle attività di lettura, al contrario, vengono subito amati e si prestano a imprevisi percorsi di riflessione didattica. Inoltre, bisogna tenere in conto che pagine memorabili della letteratura, per così dire, adulta, si rivelano meravigliose palestre di lingua anche per i lettori più piccoli; innescando spesso

⁹ A. Chiantera, "Ascoltare per leggere. Sull'importanza della lettura ad alta voce", in *I bambini e la lettura. La cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*, a cura di V. Gherardi e M. Manini, cit., pp. 83-84.

¹⁰ Cfr. R. Cardarelli, *Storie facili e storie difficili. Valutare i libri per bambini*, Junior, Bergamo, 2004, e il capitolo "La produzione editoriale per i bambini in età prescolare", di E. Freschi, *Le letture dei piccoli. Una proposta di "categorizzazione" dei libri per i bambini da 0 a 6 anni*, cit.

dialoghi e riflessioni sorprendenti, che rivelano tutta la ricchezza del potenziale interpretativo infantile.

Insomma, scegliere un libro adatto a una certa fascia di età significa non limitarsi a considerare le, pure spesso molto indicative, catalogazioni proposte dagli editori. Occorre piuttosto leggere con attenzione i testi che si scelgono, e tenere conto almeno delle seguenti variabili:

- il materiale,
- i temi,
- la frequenza e la qualità delle illustrazioni,
- il tessuto verbale, dal punto di vista *sintattico, lessicale e testuale*,
- le caratteristiche quantitative del testo (quanto è lungo).

5. Non stancarsi di (ri)leggere, anche insieme

I bambini tendono a consumare, letteralmente, i libri, molto più di quanto non facciano gli adulti. Infatti più i piccoli lettori amano osservare, toccare e farsi leggere un testo, e più questo, inevitabilmente, viene consumato dalle manipolazioni, le continue riaperture, i litigi e i tiramolla per accaparrarselo. Il piccolo paradosso, dunque, è che più un libro è consumato fisicamente, più questo significa che esso non si consuma per quello che riguarda la storia che racconta.

I libri e le storie che davvero piacciono ai bambini, infatti, non si consumano mai, come ogni lettore, anche adulto, sa: e la rilettura significa soprattutto rivivere le emozioni già provate e il piacere che questo atto comporta; e anche soddisfare il bisogno di sicurezza che offre ciò che è "noto", cioè la storia che si sviluppa nei particolari, ma senza gli imprevisti del dipanarsi di una fabula sconosciuta.

Ogni insegnante, ma anche ogni genitore, dunque, sa che leggere significa spesso *ri* leggere, e ascoltare significa spesso *ri* ascoltare; il primo incontro con una storia che piace è una novità che si guarda con stupore, a volte diffidenza, parsimonia di domande. Ma i successivi incontri con quella stessa storia si tramutano nell'accoglienza all'interno di un universo noto nel quale i piccoli lettori e ascoltatori possono porre domande più liberamente e raccontare particolari; oppure, semplicemente e individualmente, cogliere o sognare nuovi elementi che il testo dice e non dice loro.

Tutto questo è vero, spesso, in due logiche di lettura differenti; quella della *lettura individuale* e quella della *lettura di gruppo*, a patto che quest'ultima sia considerata, nella scuola dell'infanzia, il primo passo verso una capacità e un piacere di fruizione condivisa che non deve essere riletto ai primi anni del percorso d'istruzione.

La scuola dovrebbe tenere sempre in conto infatti che, a qualsiasi età e a qualsiasi altezza curricolare, leggere in gruppo non è solo il modo di rimediare alle inettitudini del giovane lettore che non padroneggia ancora gli strumenti necessari a decifrare, decodificare e comprendere; è invece un universo di condivisione di senso che dovrebbe affiancarsi sempre a quello della lettura individuale.

Eppure gli occidentali, oggi, percepiscono la lettura come un atto perlopiù privato: qualcosa che si fa per se stessi e da soli, sia che si tratti del piacere di una pagina di romanzo, sia che si tratti, più spesso, della necessità di leggere per imparare. E così la pratica condivisa della lettura è delegata al solo apprendistato del libro o, come si è detto, all'attività di recupero.

Invece, come qualche avvenimento mediatico, pur non di frequente, sembra testimoniare, la lettura quando condivisa, regalata e vocalizzata incontra il piacere

anche dell'adulto oltre che del bambino. Si tratta non solo del piacere della voce che diventa storia, ma anche del piacere di condividere un'esperienza narrativa, e di confrontare le proprie sensazioni con quelle di altri lettori.

In età scolare è significativa la messa in *relazione* dei momenti di lettura individuale e di gruppo, tanto più a partire dallo stesso testo. Detto in altri termini, la pratica del laboratorio di lettura non è finalizzata solo alla formazione di buoni lettori singoli, ma anche alla formazione di buoni gruppi di lettori, con una memoria condivisa creata a partire da veri e propri eventi "letturali" vissuti "da un 'noi' che si costituisce intorno al libro e al leggere"¹¹. In questo ha la massima importanza il *coinvolgimento* degli adulti (i genitori, per esempio). Come osserva sinteticamente una giovane studiosa, la lettura al nido e alla scuola dell'infanzia "è tanto più proficua quanto più le famiglie ne vengono non solo informate, ma direttamente coinvolte, in modo che i piccoli abbiano la possibilità di viverla in continuità"¹².

Dunque è fondamentale che l'insegnante sappia presentare il momento della lettura in comune come una attività non solo "di passaggio", non solo propedeutica, e, tantomeno, solo scolastica.

6. Le parole e le immagini

La relazione tra il libro e gli altri media si concretizza spesso in un rapporto di esclusione reciproca. Come abbiamo sostenuto altrove¹³, la sfida è soprattutto quella di fare incontrare il discorso letterario per l'infanzia con tutto ciò che gli altri mezzi di comunicazione mettono a disposizione. Del resto, già da molti anni si sa che la relazione, ad esempio, tra la pagina e lo schermo può proficuamente diventare un'alleanza, e non una guerra¹⁴.

Su questo occorre fornire due precisazioni fondamentali:

- L'alfabetizzazione iconica è spesso un viatico straordinario per quella linguistica in senso più stretto, in quel contesto complesso che prende il nome di *multimodalità*; e leggere una storia per immagini non solo è il primo passo della lettura nel contesto prescolare, ma è anche uno strumento di avvicinamento al libro nei casi di necessità di recupero durante la scuola primaria¹⁵, e uno spazio di interazione tra due modi della percezione che accompagna il lettore in tutta la sua vita. Occorre ricordare che nei libri per l'infanzia è praticamente imprescindibile la relazione tra lingua scritta e un altro *codice*, che è quello *iconico*; al punto che essi sono classificabili, tra l'altro, proprio in base al rapporto tra quantità di lingua scritta e di immagini. Dunque il testo verbale per l'infanzia ha una modalità di fruizione singolare rispetto agli altri libri: contiene cioè in sé, spesso, anche l'"altro" dell'immagine. La lingua e le immagini richiedono tempi e modi differenti di

¹¹ Cfr. L. Caronia, "Pratiche discorsive e riti comunitari come strumenti di socializzazione: la costruzione del piacere del testo", in *I bambini e la lettura. La cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*, a cura di V. Gherardi e M. Manini, Carocci, Roma, 1999, pp. 167sgg.

¹² E. Freschi, *Le letture dei piccoli. Una proposta di "categorizzazione" dei libri per i bambini da 0 a 6 anni*, Edizioni del Cerro, Pisa, 2008, p. 33.

¹³ Y. Martari, "Per una semiotica della letteratura infantile", in *Poetiche*, 1/2011.

¹⁴ Cfr. per esempio, L. Caronia, V. Gherardi, *La pagina e lo schermo. Libro e TV: antagonisti o alleati?*, La nuova Italia, Scandicci, 1991.

¹⁵ R. Cardarello, "Guardare le figure per leggere una storia", in *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*, a cura di R. Cardarello e A. Chiantera, cit.

decodificazione e di interpretazione, ma anche se la lettura verbale e quella visiva non sono sincroniche, com'è stato rilevato, "è proprio dalla loro interazione che nasce quel tipo particolare di comunicazione offerta dall'albo illustrato"¹⁶.

- Bisogna sempre tenere presente *l'unicità del testo scritto*, e del codice alfabetico, rispetto ad altre forme di narrazione, visiva, sonora e multimediale. Ciò significa, in particolare, che l'angolo di lettura non può e non deve coincidere con gli spazi destinati ad altre fruizioni (televisione, computer, o giochi interattivi), cosicché sia percepita e conservata una specificità e una ritualità della lettura.

7. L'importanza delle parole intorno al testo

Il lavoro di lettura è sempre più della "lettura in senso stretto", cioè in senso decifrativo e decodificativo. Insomma, la lettura non si esaurisce mai in se stessa, come testimonia la documentazione delle attività didattiche nella scuola dell'infanzia, tra cui questo intero lavoro. Cioè, leggere non è mai soltanto la semplice esecuzione del testo da parte dell'insegnante e l'ascolto passivo della storia da parte dei bambini.

Il testo rappresenta piuttosto quello che è stato definito "un transito verso la faccia invisibile del mondo, qualunque esso sia"¹⁷. A partire dalle prime righe di un racconto o di una fiaba, si deve innescare un vero e proprio lavoro interpretativo, un dialogo con il testo, ma anche tra i piccoli lettori/ascoltatori e tra loro e l'insegnante.

In altre parole, un percorso di voci che discutono, propongono ipotesi e perlopiù fanno oscillare il fuoco della conversazione tra *mondo reale e mondo narrato*. L'insegnante deve sapere valorizzare proprio questa necessità dei bambini di superare il testo, a partire dalla lettura di esso: portarlo nel loro universo esperienziale e, specularmente, portare il loro repertorio di conoscenze all'interno (e al servizio) del testo stesso.

Bisogna anche dire che in un contesto educativo, il piacere della lettura non è ostacolato, quanto piuttosto rafforzato dagli stimoli alla comprensione e alla messa in relazione tra testo e mondo. E in questo, come osserva Vanna Gherardi, è soltanto l'accortezza dell'insegnante a evitare l'insofferenza che le attività eccessivamente strutturate possono suscitare, con la giusta combinazione di libertà e di controllo; in pratica, costruendo progetti di lettura "concepiti come percorsi strutturati a maglie larghe su temi di interesse per il bambino"¹⁸. Il rischio da evitare, sempre, è che nell'intrigo dello spiegare - del lavoro oggettivante sul testo - si perda la via del comprendere, ovvero si abbracci "la relazione irripetibile tra se stesso e il testo.

8. Leggere per comprendere il mondo

Non è vero che draghi, castelli e animali parlanti siano inutili alla comprensione della realtà. Invece valicare la soglia del fantastico, persino quando questo non si limiti a essere spazio di lettura, ma diventi manipolazione e reinterpretazione delle proprie esperienze, è uno dei più grandi regali che la letteratura in generale, e la letteratura per l'infanzia in particolare, possano fare al lettore.

¹⁶ E. Freschi, *Le letture dei piccoli. Una proposta di "categorizzazione" dei libri per i bambini da 0 a 6 anni*, cit., p. 91.

¹⁷ F. Frasnèdi, *La lingua le pratiche la teoria*, cit., p. 48.

¹⁸ V. Gherardi, "Leggere a scuola e nei centri lettura", in *I bambini e la lettura. La cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*, a cura di V. Gherardi e M. Manini, cit., p. 115.

La rilettura della vita ordinaria e quotidiana, infatti, diventa spesso un filtro attraverso il quale mutare prospettiva di riflessione; tanto per il bambino che ascolta e legge la fiaba e che a partire da essa racconta la sua famiglia e la sua sfera domestica, quanto per l'adulto davanti all'esperienza mediata del romanzo o del cinema. In entrambi i casi, leggere significa acquisire nuove chiavi ermeneutiche non univocamente legate alla verità del proprio vissuto o di quello dei nostri consimili, ma piuttosto alla *verosimiglianza* di una narrazione che per essere tale non ha bisogno certo di essere realistica. Piuttosto deve essere comprensibile all'interno di un *patto* tra testo e lettore, basato solo su variabili di *coerenza* interna al mondo fantastico narrato. Come a dire che leggere significa accettare che esistano i draghi con le ali verdi, sapercene ricostruire una immagine e affidarci a essa anche per comprendere gli esseri umani. Ma non certo accettare che, inspiegabilmente, le ali verdi del drago diventino rosse.

Le finzioni, insomma, raccontano e spiegano la realtà, ma solo se permettono al lettore un percorso coerente di comprensione e di interpretazione.

Come abbiamo sostenuto, sulla rivista *Infanzia*¹⁹, l'educazione alla *narrazione* è un viatico essenziale per la *comprensione del mondo*. Cioè bambini e adulti interpretano il proprio percorso esistenziale alla luce di una personale sfera narrativa. A partire da essa, ciò che accade loro entra in dialogo con quanto hanno appreso dalla propria cultura. E, quindi, impariamo a comprendere la vita quando essa assume le coordinate della narrazione ed entra a fare parte di un ordine di coerenza costituito dal racconto della nostra esistenza.

E così il libro e la lettura assumono il ruolo fondamentale di veicolare la comprensione al di fuori della realtà del testo: costituiscono cioè *la palestra ermeneutica* dell'intelligenza del mondo.

¹⁹ Y. Martari, "Il mondo narrato. Le ragioni del racconto nella scuola dell'infanzia", in *Infanzia*, 2/2011, p.110