Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana
Dipartimento formazione e apprendimento

SUPSI

LAVORO DI DIPLOMA DI

GIULIA ELSA SIBILIO

MASTER OF ARTS IN INSEGNAMENTO NELLA SCUOLA MEDIA

ANNO ACCADEMICO 2012/2013

IL PIACERE DI LEGGERE SI PUÒ COSTRUIRE?

PERCORSO DI PROMOZIONE DELLA LETTURA

NEL RISPETTO DEI DIRITTI DEL LETTORE

RELATORE

PROF. NICODEMO CANNAVÒ

Ringraziamenti

Grazie papà per tutti i tuoi consigli, che mi insegnano molto di più di qualsiasi corso.

Sommario

Introduzione 1

1. Il piacere di leggere 4

1.1 Promozione della lettura: alcuni elementi di didattica della lettura 7

2. Perché occuparsi di promozione della lettura e come farlo 10

2.1 Metodo di lavoro e scelta della classe sperimentale 11

2.2 Descrizione delle due classi 12

2.3 Analisi del rapporto degli alunni e la lettura 13

2.4 Breve riflessione sul rapporto tra le abitudini degli alunni e la progettazione del percorso didattico 15

3. Riflessioni su possibili approcci per la promozione della lettura 16

3.1 L'oralità e l'approccio *Tell me* 16

3.2 Il gioco 17

4. Un percorso di lettura: libertà, oralità e gioco 19

4.1 Conosciamoci 19

4.2 Dal libro al film 20

4.3 I mestieri dell'editoria 21

4.4 Giocolibrì 23

4.5 Parlare di libri 24

5. Valutazione del percorso attraverso l'analisi dei dati del questionario in uscita 26

Conclusioni 29

Bibliografia 31

Allegati 32

Introduzione

Nel corso dei miei studi universitari mi sono interessata alla letteratura per l'infanzia; ciò mi ha portata a una specializzazione in *Langues et littératures européennes comparées* e a una tesi di laurea dal titolo *Andrea Valente: da papà della Pecora Nera ad allievo di Gianni Rodari*. La letteratura dell'infanzia è, dunque, diventata per me oggetto di studio partendo dall'analisi comparata di quelli che sono considerati tra i primi testi rivolti all'infanzia, fiabe e favole, fino a mettere a confronto due autori per ragazzi a noi più vicini: Andrea Valente e Gianni Rodari.

Studiare e analizzare la letteratura per ragazzi porta inevitabilmente a confrontarsi con letture che, oltre che a studiarne l'origine e i contenuti, si occupano della promozione e della didattica della stessa. I due esempi più significativi sono *Nove modi per insegnare ai ragazzi ad odiare la lettura* di Gianni Rodari (1992) e *Comme un roman* di Daniel Pennac (1992). Entrambi proclamano la libertà da lasciare al lettore così che egli possa acquisire, con il tempo, il piacere per la lettura. Entrambi ritengono riprovevole obbligare qualcuno a leggere. Pennac spiega in modo brillante questo concetto dicendo che il verbo leggere non sopporta l'imperativo:

> Le verbe lire ne supporte pas l'impératif. Aversion qu'il partage avec quelques autres: le verbe "aimer"… le verbe "rêver"… (Pennac: 1992, 13)

L'imperativo di leggere, però, viene spesso usato nella scuola. Sia come studente sia come supplente sia come docente in formazione, mi sono confrontata con docenti che, in un modo o nell'altro, obbligavano i ragazzi a leggere. I metodi utilizzati dai colleghi sono di diverso tipo: chi assegna dei libri ai ragazzi e poi propone degli esercizi in classe; chi lascia la libertà nella scelta del libro, ma poi richiede di completare schede di lettura dettagliate; chi obbliga gli alunni a leggere un minimo di libri all'anno e poi richiede che vengano presentati in classe; chi assegna delle letture per l'estate. Venendo a conoscenza di queste pratiche, sorge un interrogativo: queste attività favoriscono realmente il piacere di leggere come indicato dal *Piano di formazione della scuola media*?

> L'insegnamento dell'italiano promuove poi nell'allievo il piacere di leggere, di esprimersi, di comunicare, aiutandolo a confrontarsi con le proprie emozioni e a maturare nelle modalità relazionali, nei gusti, negli interessi, nella capacità ideativa, nella facoltà di giudizio critico. (DECS: 2004, 25)

Oppure, come scrive Gianni Rodari, questo tipo di attività uccide il piacere di leggere?

Ciò che è certo è che questo genere di attività non si rifà minimamente alle teorie di promozione della lettura.

Consapevole dell'importanza della lettura nella crescita umana del ragazzo, per far in modo che sviluppi i propri interessi, i propri gusti e il proprio senso critico, ho ritenuto importante testare un percorso di promozione della lettura attraverso un quasi-esperimento[1] (Coggi e Ricchiardi: 2012) che permetta di confrontare la pratica delle schede di lettura obbligatorie con una serie di attività didattiche che si fondano sull'oralità e che presentano la lettura in modo ludico.

La ricerca è strutturata come un quasi-esperimento al fine di verificare se effettivamente sia possibile motivare i ragazzi a leggere spontaneamente durante l'anno scolastico eliminando le schede di lettura. Per farlo ho deciso di attuare una sperimentazione nella classe in cui ho svolto la pratica professionale, la 4 E della Scuola Media 1 di Bellinzona, e di cercare una classe di controllo, i cui allievi avessero la stessa età e il cui docente titolare proponesse abitualmente delle schede di lettura. Ho trovato la collaborazione di Raffaella Moresi-Barenco, che ha accettato che la sua classe fungesse da classe di controllo. Nel corso del mese di ottobre ho sottoposto a entrambe le classi un questionario al fine di comprendere le abitudini di lettura e ho consegnato loro una tabella-diario su cui potessero annotare le proprie letture nel corso dell'anno scolastico, allo scopo di avere un riferimento aggiornato per compilare il questionario d'uscita.

Nella classe sperimentale ho evitato accuratamente di obbligare o di forzare i ragazzi alla lettura; ho, infatti, svolto un percorso di promozione della lettura fondato principalmente sull'oralità e sull'approccio ludico. Nel mese di aprile ho sottoposto un secondo questionario a entrambe le classi, al fine di verificare se fossero cambiate le loro abitudini di lettura e per quale ragione fossero cambiate.

Questa sperimentazione dovrebbe permettere di capire se i ragazzi obbligati a leggere a scuola leggano di più o di meno di ragazzi a cui è lasciata una maggiore libertà. Il risultato ci permetterà di capire, dopo aver testato sul campo, se realmente le pratiche utilizzate a scuola per promuovere la lettura siano riprovevoli, come dichiarato da Rodari e Pennac, o se invece abbiano effetti positivi sugli allievi, che una volta obbligati a leggere un libro scoprono che la lettura può essere piacevole.

---

[1] "Quando il ricercatore vuol sottoporre a verifica sperimentale l'introduzione di un fattore, ma non ha la possibilità di tenere sotto controllo tutte le variabili che intervengono nella situazione da studiare, attua quello che si chiama non un esperimento, ma un '*quasi-esperimento*'." (Coggi e Ricchiardi: 2012, 24).

Al tempo stesso, questo quasi-esperimento permetterà di raccogliere esperienze e attività che possano fungere da spunto per altri docenti che volessero provare a promuovere la lettura tenendo conto della libertà del lettore.

Anche le tabelle-diario di lettura saranno un importante spunto, poiché possono essere un modo per aggiornarsi sulle letture degli adolescenti di oggi. Per questa ragione ho deciso di allegarle alla fine del lavoro.

Inizierò questo mio contributo definendo il piacere per la lettura, rifacendomi a *Le emozioni della lettura* di Maria Chiara Levorato. In questo testo, l'autrice espone quattordici tipi di piacere che la lettura può suscitare (2000, 124-129): sarà importante comprenderli al fine di proporre agli alunni dei testi che rispondano a queste caratteristiche di piacere. Esporrò poi alcuni elementi di promozione della lettura volti a suscitare nel ragazzo il piacere per questa attività.

Seguirà l'analisi dei questionari di entrata, al fine di descrivere i due campioni analizzati e di comprendere in che misura gli alunni apprezzino la lettura e in che misura leggano solo se obbligati. Dopo questa prima analisi, esporrò alcune soluzioni didattiche che invoglino i ragazzi alla lettura: l'approccio attraverso l'oralità e il gioco. In particolare, sarà necessario comprendere i principi dell'approccio *Tell me* ideato da Aidan Chambers che aiuta i bambini a parlare di libri e che cerca di evitare di uccidere il piacere per la lettura. L'approccio proposto dovrà, ovviamente, essere adattato all'età degli alunni.

In seguitò esporrò il percorso attuato con la 4 E di Bellinzona 1, attraverso cui emergerà come ho rielaborato le teorie della didattica della lettura per adattarle ad un pubblico adolescente. Concluderò analizzando i dati del questionario di uscita per comprendere se la sperimentazione abbia portato dei frutti.

1. Il piacere di leggere

Il *Piano di formazione della scuola media*, già citato nell'introduzione, ci dice che

> L'insegnamento dell'italiano promuove poi nell'allievo il piacere di leggere, di esprimersi, di comunicare, aiutandolo a confrontarsi con le proprie emozioni e a maturare nelle modalità relazionali, nei gusti, negli interessi, nella capacità ideativa, nella facoltà di giudizio critico. (DECS: 2004, 25)

Il piacere di leggere non è dunque da "inculcare", ma va *promosso*. Come detto da Daniel Pennac, non esiste l'imperativo del verbo leggere, come non esiste l'imperativo del verbo amare. È già chiaro, quindi, che il piacere vada coltivato con le giuste strategie. Ma per quale ragione bisogna promuovere il piacere per la lettura? Quali i suoi vantaggi?

E soprattutto, cosa significa provare piacere per la lettura?

Svolgere delle attività di promozione della lettura permette di adempiere ad alcuni dei compiti dell'insegnamento dell'italiano previsti dal *Piano di formazione.* In particolar modo permette di esprimersi e di maturare il senso critico, poiché la lettura diviene pretesto per delle discussioni in classe. Più in generale, è tutta la struttura del pensiero a trarre giovamento dalla lettura:

> […] leggere significa imparare a capire, a collegare argomenti e concetti diversi fra loro, significa imparare a rispondere ai propri interrogativi, a superare le difficoltà di comprensione. Leggere in modo approfondito vuol dire raccogliere per scegliere: vuol dire impadronirsi di uno strumento decisivo per muoversi nella società. (R. Denti: 1999, 13)

Oltre ad apprezzare la lettura, i ragazzi vanno invitati a confrontarsi con quanto letto, così che possano trarne il maggior giovamento possibile. Pino Boero e Carmine de Luca (2009, 289) sostengono che la lettura di classe sia il momento più efficace per l'educazione linguistica, poiché serve da impulso al gusto per la lettura personale e come stimolo per nuove conoscenze. Rimane quindi essenziale che il compito di promozione della lettura venga svolto anche dalla scuola, in particolare dal docente di italiano, così che sia uno stimolo per il ragazzo.

I soli aspetti educativi della lettura, la sua funzione nello sviluppo del linguaggio e del pensiero, non possono bastare a suscitare nel ragazzo la volontà di leggere spontaneamente nel proprio tempo libero. È necessario che la lettura susciti delle emozioni piacevoli.

Maria Chiara Levorato, nel suo *Le emozioni della lettura* (2000, 124-129), espone la "fenomenologia del piacere" legato alla lettura, elencando quattordici forme di piacere. Le passeremo ora in rassegna al fine di comprendere quali siano gli aspetti importanti di cui tenere

conto nella promozione della lettura. All'esposizione dei diversi tipi di piacere, a volte raggruppati in modo tematico, affiancherò una riflessione personale che permetta di comprendere quali letture potrebbero essere proposte agli alunni per assecondare ogni tipo di piacere. Ritengo essenziale che, in generale, i testi proposti agli alunni assecondino più forme di piacere, perché solo in questo modo si può fare in modo che un ragazzo provi piacere per questa attività; poiché, come è naturale, non tutti provano tutte le forme di piacere.

La prima forma di piacere esposta dalla Levorato è il "Piacere del riconoscimento di strutture narrative": si tratta di una forma di piacere legata agli elementi noti e dimostra perché le collane seriali (Harry Potter, Geronimo Stilton, *Gol* di Luigi Garlando) riscontrino un così grande successo. Al lettore piace sapere cosa lo aspetterà. È dunque importante capire quale sia il genere prediletto dai ragazzi, così da proporre testi simili, in cui possano riconoscere forme e strutture note. Spesso i ragazzi che non amano leggere, amano, però, un genere televisivo o cinematografico; si può dunque cercare un genere letterario che si avvicini al genere cinematografico da loro amato; ciò permetterebbe ai ragazzi di riconoscere nel testo alcuni *script* familiari, seppure si ritrovino per la prima volta confrontati con un determinato genere in forma scritta. Il neo-lettore conoscerà già alcune caratteristiche del genere e avrà dunque delle aspettative che una volta soddisfatte genereranno piacere. Anche proporre dei libri da cui sono stati tratti film o serie televisive può generare piacere: gli alunni riconosceranno i personaggi e alcune vicende saranno note. Proporre libri da cui sono stati tratti film può, al tempo stesso, rivelarsi un'arma a doppio taglio. Da una parte è vero che i lettori proveranno piacere per il noto, ma al tempo stesso delle aspettative potrebbero essere deluse ogni volta che il regista non fosse stato fedele al libro.

La seconda forma di piacere è il "Piacere della frequentazione di atmosfere calde, semplici, rassicuranti". Il lieto fine, in effetti, è spesso ricercato nel corso della lettura, poiché "speranza per il buon esito finale che ha accompagnato tutta la lettura". Per il lettore è rassicurante sapere che, alla fine, il bene vincerà. Leggere, in questo senso, dà speranza all'adolescente, che è aiutato a vedere una via d'uscita anche da situazioni difficili. Gustavo Pietropolli Charmet dice, a questo proposito, che la lettura può essere d'aiuto per l'adolescente:

> La narrativa può essere l'ancora di salvezza per non naufragare nel malessere scolastico, ma anche per superare gli altri mille disagi che i nostri figli possono vivere durante la crescita (dal divorzio dei genitori alle cattive compagnie). (Pietropolli Charmet, in Piazza: 2002, 188)

Tenendo conto dell'osservazione di Pietropolli Charmet, può risultare utile proporre ai ragazzi delle vicende i cui personaggi abbiano la loro stessa età e vivano le loro stesse difficoltà e

preoccupazioni, così che la soluzione finale trovata dai protagonisti possa essere d'aiuto anche per loro.

Leggermente contrapposte al piacere per il noto sono le forme di piacere 3, 4 e 5. Si tratta del "piacere dell'eccitazione", del piacere del "vivere virtualmente esperienze impossibili" e il "piacere dell'avventura". Tutti e tre questi tipi di piacere permettono al lettore di vivere virtualmente, attraverso ciò che succede ai protagonisti del romanzo, situazioni lontane dalla realtà e di venir stimolati a vivere emozioni impossibili allontanandosi con lo spirito dalla vita di tutti i giorni. La lettura diviene, quindi, occasione di evasione dalla quotidianità (Faeti: 1977, 19). Ai ragazzi non vanno proposti solo dei libri in cui possano riconoscere elementi del proprio vissuto, ma anche dei testi con situazioni improbabili o impossibili. Questi tre tipi di piacere permettono di comprendere le ragioni del successo di thriller, gialli e fantasy, in cui eccitazione, avventura ed esperienze impossibili sono una componente dominante.

La sesta forma di piacere è il "Piacere da curiosità soddisfatta". Questa forma di piacere è appagata da libri di tipo divulgativo: voler conoscere, avere degli interrogativi spinge a ricercare e a leggere, al fine di scoprire e conoscere. A questa forma di piacere si può legare la decima forma di piacere (piacere per la conoscenza) proposta da Maria Chiara Levorato, poiché sono entrambe legate al piacere di sapere.

Al tempo stesso, "il piacere da curiosità soddisfatta" si collega alla settima forma di piacere: "Piacere da interesse appagato. Proviamo piacere quando possiamo intrattenerci con gli oggetti che tengono desto il nostro interesse" . Risulta essenziale la suspense: grande piacere è suscitato dai libri che insinuano dubbi e curiosità nel lettore e tenendolo in sospeso prima di svelare alcuni dettagli, mantenendo, così, acceso, l'interesse del lettore.

Nella lista della Levorato seguono tre forme di piacere (8, 9 e 11) legate all'estetica del testo e al saperlo apprezzare: questo tipo di piacere va educato nel corso delle lezioni di italiano, così da adempiere all'indicazione del *Piano di formazione della scuola media* di aiutare l'allievo nella maturazione nei gusti. Questo aspetto non può essere adempiuto nella semplice lettura di classe, ma deve essere sviluppato in un percorso lungo gli anni della scuola media educando il ragazzo alla lettura di diverse tipologie testuali e alla lettura, anche, di testi dal valore letterario.

La dodicesima forma di piacere è il "Piacere dell'identificazione con i personaggi": da ricollegarsi al piacere per il noto e a quanto detto da Pietropolli Charmet. Risulta essenziale proporre agli alunni dei libri che abbiano dei personaggi con la loro stessa età, con le loro stesse paure, che provino le loro stesse emozioni. Questo permette loro sia di riconoscersi sia di arricchire il proprio lessico,

permettendo ai giovani lettori di imparare a esternare i propri sentimenti attraverso ciò che viene espresso dalle parole e dai pensieri dei personaggi.

A questo tipo di piacere si ricollegano le ultime due forme proposte dalla Levorato: "Piacere di veder rassicurati i propri sistemi di valore" e il "Piacere della rassicurazione" che "si prova quando osserviamo che anche gli altri provano emozioni simili alle nostre e hanno desideri come i nostri". Per riconoscersi in un personaggio, questi deve pensare come noi, deve avere i nostri stessi valori. Per un adolescente la questione è, però, più complessa. Non vi è solo un riconoscimento nei sistemi di valore dei personaggi, ma una costruzione dei propri sistemi di valore identificandosi con un personaggio e volendolo imitare. A lungo la letteratura per ragazzi ha cercato di rispondere a questo bisogno della costruzione di sé del giovane lettore proponendo personaggi che potessero essere dei modelli per i ragazzi: bisogna stare attenti a non voler proporre i propri schemi di valore agli alunni, poiché se si ritenessero troppo distanti da tali modelli, questo li allontanerebbe dal "piacere di veder rassicurati i propri sistemi di valore" e, di conseguenza, dalla lettura.

1.1 Promozione della lettura: alcuni elementi di didattica della lettura

Le teorie di didattiche si sono a lungo preoccupate di trovare un modo per suscitare nel bambino il piacere per la lettura. Daniel Pennac e Gianni Rodari hanno avuto un ruolo fondamentale nell'evoluzione della didattica della lettura. Il primo, nel suo *Comme un roman*, propone "10 diritti imprescrittibili del lettore":

1. Il diritto di non leggere
2. Il diritto di saltare le pagine
3. Il diritto di non finire il libro
4. Il diritto di rileggere
5. Il diritto di leggere qualsiasi cosa
6. Il diritto al bovarismo (malattia testualmente contagiosa)
7. Il diritto di leggere ovunque
8. Il diritto di spizzicare
9. Il diritto di leggere a voce alta
10. Il diritto di tacere

(D. Pennac, *Come un romanzo*, p. 116 e quarta di copertina, cit. in Cataldo: 2009, 37)

Come possiamo notare tutti e dieci i diritti sono collegati da un'idea fondamentale: la libertà. Il lettore deve essere libero di scegliere le proprie letture, ma anche libero di scegliere il modo e il luogo in cui leggere, come pure libero di scegliere se parlare o meno del libro che ha letto. I diritti proposti da Pennac sono un modo positivo per presentare la didattica della lettura: egli ci propone

una lista di diritti, che l'adulto (genitore o insegnante) deve garantire al fine di "creare un lettore". Garantire questi diritti non è, però, garanzia di successo: "Promuovere la lettura significa offrire un'occasione, permettendo che non sia accettata" (Cataldo: 2009, 29).

Gianni Rodari affronta la questione da un altro punto di vista: egli propone *Nove modi per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura*; attraverso questo elenco egli dà indicazioni pratiche a insegnanti e genitori, esponendo ciò che sicuramente allontanerà il bambino dall'amore per la lettura.

1. Presentare il libro come alternativa alla TV.
2. Presentare il libro come un'alternativa al fumetto.
3. Dire ai bambini di oggi che i bambini di una volta leggevano di più.
4. Ritenere che i bambini abbiano troppe distrazioni.
5. Dare la colpa ai bambini se non amano la lettura.
6. Trasformare il libro in uno strumento di tortura.
7. Rifiutarsi di leggere al bambino.
8. Non offrire una scelta sufficiente.
9. Ordinare di leggere.
   (Rodari: 1992, 79-89)

Anche secondo Rodari, è fondamentale il principio della libertà: non bisogna ordinare di leggere, bisogna lasciare la libertà di fare anche altro, occorre fornire un'ampia scelta di testi così che il lettore possa scegliere ciò che preferisce.

Inoltre, Rodari critica le prassi adottate nella scuola che trasformano il libro "in uno strumento di tortura": si tratta di tutte le attività didattiche legate all'utilizzo del libro, che vanno dalla copiatura di pagine (per imparare a scrivere o come castigo) fino alle analisi di testo (Rodari: 1992, 86). Come conciliare, dunque, alcuni aspetti obbligatori della scuola e attività didattiche con la promozione del piacere della lettura?

La soluzione che ho trovato e che ho sperimentato è stata quella di scindere le attività didattiche legate all'analisi di testo, svolte su brani antologici dal docente titolare, dalle attività di lettura continuata o di lettura personale degli allievi. Il piacere di leggere va, come scrive Roberto Denti (1999, VIII), "contagiato". L'adulto deve mettersi in gioco e deve trasmettere ai ragazzi il proprio entusiasmo per la lettura. Solo in questo modo potrà far capire agli alunni che la lettura può essere, realmente, piacevole. Un aspetto che va inoltre recuperato è la lettura ad alta voce. Finché si ha a che fare con dei bambini, la lettura è un'azione collettiva: l'adulto legge e i bambini ascoltano e intervengono (Denti: 1999, 5). Nella scuola media, però, questo aspetto viene spesso tralasciato: i ragazzi vengono, frequentemente, lasciati leggere in modo individuale. È importante riscoprire, con i ragazzi, la bellezza della narrazione, perché la lettura è, per prima cosa, conoscere una storia che ci viene raccontata (Cataldo: 2009, 16).

Riassumendo si può dire che la didattica della lettura, in aula, deve in primo luogo stare attenta all'evitare tutti quei comportamenti controproducenti che distruggono l'amore per la lettura e la rendono noiosa e, in secondo luogo, deve cercare di trasmettere amore per i libri e per le storie che essi raccontano.

2. Perché occuparsi di promozione della lettura e come farlo

La didattica della lettura, supportata dalla sempre maggiore scelta editoriale, dovrebbe portarci a promuovere la lettura a scuola lasciando agli allievi libertà di scelta. È utopico pensare che si possa lasciare agli alunni una libertà assoluta come quella proposta all'interno del decalogo dei diritti del lettore proposto da Pennac o abolendo tutte le attività didattiche connesse al libro, come proposto da Rodari. Nella scuola media, dove, oltre a promuovere nel ragazzo il piacere di leggere, occorre far acquisire agli alunni alcune competenze di lettura, non sempre è possibile conciliare i "principi di libertà" con le necessità didattiche. Senz'altro ci sono approcci che tengono conto in maggior misura di questi aspetti rispetto ad altri. Sia come supplente sia come docente in formazione, mi sono confrontata con abitudini diverse legate al mondo della lettura. In particolar modo, lo scorso anno scolastico ho avuto modo di svolgere la mia pratica professionale con un docente di pratica professionale (DPP), che utilizzava spesso le schede di lettura. Durante l'anno i ragazzi dovevano leggere obbligatoriamente tre libri di cui dovevano consegnare una scheda al docente. La scheda doveva contenere un riassunto, delle descrizioni dei personaggi, una descrizione dell'ambientazione, oltre che a un'indicazione del "messaggio" contenuto nel testo. In un secondo momento gli alunni dovevano presentare alla classe ciò che avevano letto e ricevevano un voto per questo lavoro. In una classe molti alunni hanno copiato il contenuto della scheda da diversi siti internet che mettono a disposizione lavori di altri studenti.

Questa esperienza mi ha fatto comprendere i limiti di questo tipo di approccio alla lettura e mi ha fatto maturare la volontà di indagare maggiormente le pratiche di didattica della lettura che avevo conosciuto nel corso della redazione della mia tesi di master.

Il metodo delle schede di lettura, su libri scelti dagli alunni o proposti dal docente, è un metodo diffuso, pur andando contro le teorie di didattica della lettura. Questo lavoro si propone di cercare di trovare un'alternativa attuando un percorso didattico di promozione della lettura e di verificarne l'efficacia. Nel caso l'obiettivo principale non fosse raggiunto sarà possibile, attraverso i dati raccolti nella classe di controllo, dimostrare che anche in una didattica della lettura fondata sull'obbligo possono esserci degli effetti positivi portando gli alunni ad apprezzare la lettura.

2.1 Metodo di lavoro e scelta della classe sperimentale

Per raggiungere i due scopi della ricerca, ho deciso di attuare un quasi-esperimento che mettesse a confronto due classi: una in cui venissero utilizzate abitualmente le schede di lettura (classe di controllo) e una in cui si svolgesse la sperimentazione (classe sperimentale). Il confronto con una classe di controllo permette di capire se i cambiamenti che si svolgono nel corso dell'anno sono realmente legati alla sperimentazione e non sono, piuttosto, dei cambiamenti legati ad altri fattori, ad esempio l'età.

La scelta della classe sperimentale è stata una scelta obbligata: si tratta della 4 E della Scuola Media 1 di Bellinzona, nella quale ho svolto la pratica professionale. In accordo con il DPP, Daniele Bollini, ho svolto un'ora settimanale nel corso dell'intero anno scolastico dedicata alla lettura. Il DPP, nelle sue ore, si è occupato di lettura solo in funzione delle tipologie testuali e della redazione di testi.

La scelta della classe di controllo è stata determinata dai seguenti requisiti:

- Stessa età della classe sperimentale, dunque una quarta media.
- Il docente titolare svolge abitualmente attività di promozione della lettura fondate sull'obbligo e sulla valutazione attraverso l'utilizzo di schede di lettura, la presentazione in classe o degli esperimenti sulle letture.
- La disponibilità del docente titolare.

Dopo una ricerca che mi ha occupato nel mese di settembre, ho identificato la classe nella 4 C della Scuola Media di Canobbio, grazie alla disponibilità della docente titolare: Raffaella Moresi-Barenco.

La docente ha ereditato la classe in terza media. Nello scorso anno scolastico ha portato settimanalmente la classe in biblioteca per scegliere i libri di lettura individuali, su due di questi libri hanno dovuto scrivere due schede di lettura dettagliate. Insieme hanno letto, in classe, *Oh boy* di Marie-Aude Murail su cui hanno svolto delle attività didattiche. Nel corso di quest'anno scolastico hanno letto, invece, *La promessa* di Freidrich Dürrenmatt e gli alunni hanno dovuto consegnare una scheda su una delle letture personali che poi è stata letta e valutata dalla docente.

2.2 Descrizione delle due classi

Nel mese di ottobre ho somministrato alle due classi un questionario (allegato 1.a) che mi ha permesso di descrivere la composizione delle due classi e di analizzare la loro propensione per la lettura attraverso dei dati prevalentemente quantitativi. Sia nella classe di controllo sia nella classe sperimentale alcuni allievi erano assenti e non mi è stato possibile raggiungerli. Per evitare di sfalsare i dati, ho assegnato ad ogni alunno un numero di controllo, che permette di escludere dall'analisi i dati di coloro che non hanno risposto a entrambi i questionari. Nel descrivere le classi farò riferimento ai dati emersi dall'analisi dei questionari e non ai dati totali.

La classe sperimentale è composta da 20 allievi, 17 dei quali hanno risposto ad entrambi i questionari: 8 ragazze e 9 ragazzi (allegato 2.a), con un'età media di 14.47[2] anni. Il 29% degli alunni parla italiano in casa. Il restante 71% di origine alloglotta è composto di un 53%[3] che in casa parla sia l'italiano che un'altra lingua e di un 18% della classe che in casa parla unicamente una lingua diversa dall'italiano (allegato 3.a).

La classe di controllo, invece, è composta da 23 allievi, di cui 20 hanno risposto ai questionari: 9 ragazzi e 11 ragazze (allegato 2.b), con un'età media di 14.05 anni. Il 55 % degli alunni parla solo italiano in casa, il 45% parla italiano e un'altra lingua, mentre nessuno di loro parla, in casa, unicamente una lingua straniera (allegato 3.b).

Il sesso e l'età determinano, in parte, la propensione della lettura. Secondo le statistiche le ragazze leggono più dei ragazzi e crescendo diminuisce il numero dei lettori forti (AIE: 2013). Inoltre, nella classe sperimentale l'età media è più alta, poiché vi è un numero più alto di alunni ripetenti: ciò può contribuire a una generale minore motivazione per le attività scolastiche.

Anche la provenienza linguistica influisce sulle abitudini di lettura, poiché può determinare una maggiore o minore facilità nella comprensione del testo. Ai ragazzi di entrambe le classi è stato chiesto se sapessero leggere in un'altra lingua: nella classe sperimentale il 58% (allegato 4.a) ha dichiarato di saper leggere anche in altre lingue, si tratta delle lingue studiate a scuola e alcune delle lingue materne degli studenti (portoghese, serbo e croato) (allegato 5.a). Nella classe di controllo, invece, è il 50% a dichiarare di saper leggere anche in altre lingue (allegato 4.b), che, oltre alle lingue scolastiche, comprendono spagnolo e aramaico (allegato 5b). Quando, però, viene chiesto di

---

[2] L'età media è calcolata sui dati riportati dagli alunni nel questionario d'entrata. Non è una media dell'età reale, ma ha lo scopo di permettere di capire la differenza d'età che intercorre fra i due campioni.

[3] Le percentuali sono sempre relative al totale.

indicare in quale lingua preferiscano leggere, emerge che l'italiano è la lingua dominante: nella classe sperimentale tutti preferiscono leggere in italiano, mentre nella classe di controllo due soli alunni preferiscono leggere in lingua straniera, uno dei quali dichiara di preferire leggere i testi in lingua originale (allegati 6.a e 6.b). Questo dato ci fa capire il ruolo che ha nella lettura la lingua della scolarità: gli alunni imparano le strategie di lettura in italiano e le applicano con maggior facilità ai testi in questa lingua. Una maggior percentuale di alunni di origine alloglotta può determinare una percentuale più bassa di lettori, poiché questi allievi potrebbero avere maggiori difficoltà nella comprensione lessicale rispetto ai madrelingua.
La descrizione delle due classi ci permette di capire come sia fondamentale esaminare in modo relativo i risultati ottenuti alla fine della sperimentazione. La scelta di optare per un quasi-esperimento è determinata da ciò: è impossibile tenere conto di tutti i fattori e di costruire dei campioni equivalenti (Coggi &Ricchiardi: 2012, 20), per cui è necessario considerare l'evoluzione dei due singoli campioni rispetto al punto di partenza sondato con il questionario d'entrata.

2.3 Analisi del rapporto degli alunni e la lettura

Rispetto alla media italiana secondo cui, nel 2012, solo il 60.8% dei ragazzi fra gli 11 e i 14 anni e il 59.8% dei ragazzi fra i 15 e i 17 anni ha letto almeno un libro al di fuori del programma scolastico (AIE: 2013, 17), le due classi prese in esame ottengono dei risultati migliori. Nella classe sperimentale solo il 17% degli alunni non ha letto alcun libro nel corso dell'ultimo anno (allegato 7.a), mentre nella classe di controllo la percentuale scende al 5% (allegato 7.b), gli alunni presi in esame, però, non hanno specificato se si trattasse di lettura personale o di libri imposti dall'insegnante.

Analizzando i dati, si può notare che la classe sperimentale contenga un unico lettore forte: infatti solo il 6% ha letto più di 11 libri (ovvero quasi uno al mese) nel corso dell'anno scolastico 2011-12. Tutti gli altri hanno letto meno di 7 libri, il 59% della classe dichiara di aver letto tra gli 1 e i 3 libri. Migliore è la situazione della classe di controllo: solo il 42% ha letto tra gli 1 e i 3 libri, il 22% degli alunni ha tra gli 8 e i 10 libri e l'11% ne ha letti più di 11.

I dati emersi dal questionario sono una sfida per questa ricerca: si riuscirà a motivare gli alunni della classe sperimentale a leggere spontaneamente? Sarà possibile farlo ideando dei dispositivi didattici fondati sull'oralità e sul gioco, in cui gli allievi possano parlare delle proprie letture e che

possano motivarli ulteriormente? Le schede di lettura imposte nella classe di controllo avranno gli effetti negativi ipotizzati da Rodari, oppure possono motivare ulteriormente i ragazzi alla lettura?

Agli alunni è stato chiesto quanti libri pensano di leggere durante l'anno scolastico in corso: nella classe sperimentale scende di poco, al 13%, la percentuale di coloro che non leggeranno nessun libro (allegato 8 a), scende notevolmente, però, la percentuale dei lettori deboli (1-3 libri) che dal 59% passa al 40%. C'è chi decide che leggerà di più, come testimonia una delle "altre risposte" data da due allievi della classe sperimentale: "più dell'anno precedente", sintomo senz'altro positivo che indica la volontà di dedicarsi maggiormente alla lettura. Al tempo stesso, però, vi è un alunno che ha risposto: "0, a meno che sia una questione scolastica". Questa risposta è sintomo di quanto teorizzato da Pennac e Rodari: la lettura è vissuta da alcuni alunni come un obbligo e non come un piacere. Nella classe di controllo, invece, non vi sono state risposte di questo tipo, nella categoria "altre risposte", figura solo la risposta: "non lo so".

Il fatto che gli alunni della classe sperimentale leggano pochi libri non è da imputare alla lunghezza degli stessi: solo il 24 % degli alunni legge testi di lunghezza superiore alle 200 pagine, il 53 % legge libri di 100-200 pagine e il 23% libri di meno di 100 pagine (allegato 9.a). Anche da questo punto di vista la classe di controllo si dimostra composta di lettori più forti: il 50% legge libri di 200-500 pagine e il 10% legge libri con più di 500 pagine (allegato 9.b).

Il tempo impiegato per la lettura di un libro non sembra influenzare il numero di libri letti (allegato 10.a), il 35% degli alunni dichiara di impiegare 1-3 settimane per la lettura di un libro: questo 35%, insieme al 30% che impiega meno di una settimana, potrebbe, dunque, leggere tranquillamente più di 11 libri nel corso di un anno.

Agli alunni è anche stato chiesto di spiegare perché leggono: le risposte sono abbastanza ben ripartite fra le varie opzioni. È significativo notare che in entrambe le classi nessuno abbia detto che legge perché obbligato dai genitori: questi hanno imparato la lezione rodariana e non obbligano i propri figli. Più sentito è l'obbligo da parte dell'insegnante che tocca il 10% delle motivazioni della classe sperimentale (allegato 11.a) e il 15% della classe di controllo (allegato 11.b).

Nella classe sperimentale, l'obbligo da parte del docente non è, però, una componente così rilevante. A tutti gli alunni, infatti, è stato chiesto di valutare alcune affermazioni, indicando un valore su una scala da 1 (per nulla d'accordo) a 5 (assolutamente d'accordo). Per l'affermazione "Leggo unicamente ciò che ci viene dato per compito" la media della classe è di 2.41, mentre per l'affermazione "Leggo unicamente il numero di libri imposto dal docente" la media è di 2.29, cosa che determina un leggero disaccordo verso queste affermazioni, poiché i valori sono leggermente al di sotto della media esatta (3), che determina indifferenza. Nella classe di controllo, invece, la

media per le due affermazioni è rispettivamente di 1.85 e di 2.05, il che significa che in questa classe il disaccordo con questa affermazione è maggiore, ciò conferma che si tratti di una classe composta di lettori più forti e motivati.

Le altre affermazioni[4] verranno analizzate più approfonditamente nel capitolo 5 in cui si metteranno a confronto i dati dei due questionari. La riuscita della sperimentazione sarà, in parte, misurabile attraverso le medie ottenute nel gradimento delle affermazioni. Per dirsi riuscita dovranno alzarsi le medie delle affermazioni positive, che denotano il piacere per la lettura e abbassarsi le medie delle affermazioni negative.

2.4 Breve riflessione sul rapporto tra le abitudini degli alunni e la progettazione del percorso didattico

Oltre che per la descrizione dei campioni, i questionari di entrata sono un ottimo strumento per comprendere quali siano i generi letterari amati dai ragazzi e cosa sono abituati a leggere (allegato 12.a). Nella classe sperimentale i più letti sono i romanzi d'avventura seguiti a pari merito dai fumetti, che, come scrive Rodari, non sono da vedersi in alternativa al libro ma complementari. Né nella classe sperimentale né nella classe di controllo vengono preferiti raccolte di poesia o testi di divulgazione, aspetto in linea con l'andamento dell'editoria per ragazzi (AIE: 2013, 20).

Gli alunni in casa non hanno grandi disponibilità di libri (allegato 13.a); gioca, perciò, un ruolo fondamentale la biblioteca scolastica a cui attinge la maggior parte degli alunni per trovare le proprie letture (allegato 14.a). Nella progettazione dell'itinerario didattico è, di conseguenza, molto importante tenere conto della biblioteca: sia per scegliere libri che i ragazzi vi possano trovare facilmente sia per renderla un luogo più familiare.

[4] V. allegato 18: tabella riportante i dati relativi alle affermazioni.

3. Riflessioni su possibili approcci per la promozione della lettura

La classe 4 E della Scuola Media 1 di Bellinzona non è particolarmente propensa alla lettura. È possibile progettare un percorso didattico che serva a promuovere in loro il piacere per questa attività? Prima ancora di cominciare a pensare come motivarli, è essenziale che l'attività didattica non influisca negativamente distruggendo il piacere di leggere. È fondamentale, dunque, darsi dei principi che devono essere rispettati nel corso dello sviluppo didattico. È perciò indispensabile avere bene impressi nella propria mente e nel proprio agire i *Diritti inalienabili del lettore* di Daniel Pennac e i *Nove modi per insegnare ai ragazzi ad odiare la lettura* di Gianni Rodari. Il principio fondamentale della libertà del lettore deve essere condiviso con i ragazzi fin da subito e ribadito più volte, così che non si sentano minacciati dall'obbligo per la lettura.

3.1 L'oralità e l'approccio *Tell me*

Per dare un maggiore senso di libertà alle attività didattiche, incentrerò le lezioni principalmente sull'oralità rispetto alla scrittura. Scrivere schede di lettura è vissuto dagli alunni come un compito, quindi un obbligo da parte della scuola. Nell'esprimersi oralmente, invece, emerge un maggiore senso di libertà, perché si tratta di un'attività più naturale e spontanea:

> L'espressione orale, rispetto a quella scritta, consente all'uomo l'espressione dei propri pensieri e del personale universo culturale e conoscitivo in modo più autentico e creativo, a ragione della minore tendenza al controllo che in essa viene esercitata. (Anello: 2001, 39)

I ragazzi vanno però educati a parlare di libri, perché, spesso, quando lo fanno, ne riportano unicamente dei riassunti confusi. A questo scopo è utile applicare l'approccio *Tell me* ideato da Aidan Chambers (2011) che è pensato per educare i bambini a parlare "bene" delle proprie letture. L'approccio è stato elaborato da Chambers il quale ritiene che la parola abbia un ruolo importante nella vita di ogni lettore riflessivo e critico, perché parlare bene di libri è un allenamento per imparare a parlare bene di qualsiasi argomento. L'approccio va però riadattato perché si rivolge ad alunni della scuola elementare.

L'autore stesso afferma che il suo non è un metodo, lo chiama approccio proprio perché non è rigido e può essere modificato secondo i propri bisogni.

Aidan Chambers propone di scegliere un libro, anche discutendo con gli alunni, che tutti devono leggere per poi poterne parlare. Questo aspetto risulta, però, in collisione con il principio di libertà. Ritengo opportuno, invece, permettere a ogni alunno di parlare liberamente delle proprie letture, senza imporne alcuna.

È interessante il tipo di domande proposto da Chambers. Egli invita ad evitare l'utilizzo della parola "Perché?" poiché ritiene che abbia un effetto scoraggiante. Essa viene sostituita piuttosto da "Dimmi" (*Tell me*) in modo che parlare di libri diventi un modo per esprimere i propri sentimenti e, al tempo stesso, diventi pretesto per parlare di altro.

Le domande base per parlare di libri sono delle domande aperte di questo tipo: "Cosa ti è piaciuto?", "Cosa non ti è piaciuto?" (2011, 117), "Quando hai preso il libro in mano cosa ti aspettavi di leggere?", "Cosa diresti a questi amici a proposito di questo libro?" (2011, 127). A queste domande si possono affiancarne altre più specifiche: "Quale personaggio ti ha interessato di più?" (2011, 130), "Dove si svolge la storia?"(2011, 131).

Da questi esempi si può capire che utilizzando questo approccio occorre lasciare anche una certa libertà verso la divagazione. Un libro può fungere da pretesto per parlare del proprio vissuto oppure di altri libri che hanno degli elementi in comune o, ancora, di film. Ciò che è importante è lasciare spazio all'aspetto principale raccontato dai ragazzi, ovvero la trama, per portarli pian piano a parlare dei propri gusti a riguardo della lettura e successivamente al significato che il libro potrebbe avere. A parer mio, però, bisogna stare attenti a non voler cercare a tutti i costi un significato nelle letture dei ragazzi, anche perché il rapporto tra contenuto pedagogico e letteratura per l'infanzia è notevolmente cambiato: dagli anni '70 in poi, la letteratura per l'infanzia mette in primo piano il divertimento e il piacere per la lettura a discapito di contenuti moralistici.

3.2 Il gioco

Per poter parlare di libri è necessario che i ragazzi abbiano familiarità con l'oggetto: obiettivo di qualsiasi attività di promozione della lettura (Cataldo: 2009, 35). La passione per la lettura e per l'approccio ludico sono gli strumenti che rendono possibile:

> […] trasmettere contenuti, dare strumenti, stimolare creare regole. Il gioco diventa così uno strumento fondamentale unico nel suo genere, capace di abbattere le barriere dell'età, eliminare le differenze, facilitare i rapporti (Carzan & Scalco: 2009, 11).

Può essere discutibile voler abbattere "le barriere dell'età" nel contesto scolastico, in cui, comunque, il docente deve mantenere un certo distacco e una certa distanza dai propri allievi. È d'altronde vero che avvicinarsi aiuta a migliorare i rapporti con gli alunni e può portarli ad aprirsi maggiormente, aspetto importante per fare in modo che si sentano a proprio agio nel parlare delle proprie letture. Come scrivono Carzan e Scalco, il gioco aiuta a facilitare i rapporti e aiuta a rendere maggiormente piacevole lo svolgimento delle lezioni.

Il gioco permette, attraverso il divertimento, di rendere piacevoli attività, come la lettura, vissute negativamente dai ragazzi, facendoli divertire. L'approccio ludico diviene, dunque, complice dell'approccio orale, funge da spunto per l'avvicinarsi all'oggetto libro, al scoprirlo, al cercare la voglia di conoscere. Carlo Carzan e Sonia Scalco, nel loro *Ri-animare la lettura*, presentano con questa frase il loro testo:

> Un approccio che parte dall'oggetto libro per arrivare al cuore del lettore (2009, 12)

Un desiderio che spero di attuare anche con il mio percorso didattico, così che il libro da oggetto quasi estraneo prenda un posto maggiore nel cuore e nelle vite degli alunni.

4. Un percorso di lettura: libertà, oralità e gioco

Il percorso didattico di promozione della lettura è stato svolto per un'ora settimanale nel corso di tutto l'anno scolastico 2012-13, all'VIII ora del martedì. Le schede didattiche sono disponibili negli allegati. Qui di seguito propongo uno schema dell'itinerario suddiviso in unità didattiche.

4.1 Conosciamoci

Obiettivi

- Gli alunni prendono familiarità con l'oggetto-libro attraverso le copertine.
- Gli alunni sanno parlare delle proprie letture o delle loro aspettative di lettura.

Durata

- 1 ora lezione.

Materiale

- Copertine di libri stampate su cartoncino, il cui numero deve essere superiore al numero di allievi.

Svolgimento

I cartoncini vengono attaccati sulla lavagna. Gli alunni sono chiamati a scegliere una copertina che li abbia colpiti. Il criterio di scelta può essere di diverso tipo: un libro che si è letto, un'immagine suggestiva, un titolo curioso, ecc.

In un secondo momento gli alunni sono invitati uno ad uno a presentarsi attraverso la scelta da loro compiuta. La docente interviene con domande-guida, sullo stile dell'approccio *Tell me,* e dando qualche informazione aggiuntiva sui testi.

Diario di bordo

La classe si è subito dimostrata abituata alle lezioni dialogate. Tutti hanno partecipato all'attività e dalle loro parole è emersa una grande conoscenza di film tratti da libri e una ridotta propensione per la lettura. Al tempo stesso, le loro domande denotavano una grande curiosità per le trame dei libri di cui si è parlato.

4.2 Dal libro al film

Obiettivo

- Gli alunni riflettono sulle diverse interpretazioni che un testo può avere e prendono coscienza che attraverso un film il numero di interpretazioni viene ridotto, perché "leggiamo" attraverso gli occhi del regista.

Durata

- 3 ore lezione

Materiale

- Scheda didattica (allegato 22)
- Beamer
- Diversi video di Youtube ispirati al racconto *Il dinosauro*, di Augusto Monterroso (allegato 23)

Svolgimento

Dopo aver letto il racconto, gli alunni svolgono l'analisi logica della frase-racconto al fine di comprendere chi sono i soggetti dei due predicati. Gli alunni sono poi invitati ad immedesimarsi nel ruolo di regista e a scrivere uno schema per una sceneggiatura. Segue un momento di condivisione in cui gli alunni prendono atto delle diverse interpretazioni date dai compagni. In seguito vengono proiettati alcuni filmati che danno diverse interpretazioni al testo. Gli alunni sono invitati a prendere alcuni appunti che serviranno per la discussione successiva in cui commenteranno in modo critico

la scelta degli autori. La docente porterà gli alunni a discutere e a riflettere sulle diverse scelte interpretative prese dai registi, sulla diversità di durata tra lettura e visione del filmato, sui cambiamenti che il regista porta al testo.

Diario di bordo

Questa unità didattica parte direttamente da quanto emerso durante la presentazione iniziale. Leggere *Il dinosauro* di Augusto Monterroso, racconto più breve della storia della letteratura, ha permesso di parlare anche del concetto di opera d'arte e di altri autori che scrivono racconti brevi.

Inoltre, la riflessione sulle scelte dei registi amatoriali, che hanno prodotto i filmati visionati in classe, ha permesso di ampliare la discussione ad altri film tratti da libri che i ragazzi hanno visto.

4.3 I mestieri dell'editoria

Obiettivo

- L'alunno conosce alcune professioni dell'editoria e sa come interagiscono fra loro.

Durata

- 3 ore lezione

Materiale

- Schede didattiche[5] (allegato 24)
- Cartoncini riportanti il nome di diverse professioni (allegato 25)
- Cartelloni, pennarelli, post-it

[5] I testi sono opera mia, si tratta di una rielaborazione di un rapporto di stage svolto presso l'agenzia letteraria Caminito SA, per il conseguimento della *Spécialisation en langues et littératures européennes comparées* all'Università di Losanna.

Svolgimento

La docente scrive "libro" alla lavagna e invita gli alunni a proporre le diverse professioni che secondo loro sono legate a questo oggetto, viene creata una mappa concettuale sulla base di quanto emerso.

Gli alunni ricevono poi le consegne per il lavoro di gruppo, che vengono lette e commentate così che tutti siano in chiaro sullo svolgimento dell'attività. Gli alunni ricevono dei testi, diversi fra loro, che devono leggere individualmente per ricavarne le informazioni su alcune professioni dell'editoria.

Gli alunni, grazie a dei numeri di riferimento indicati sulle schede, si spostano e si ritrovano a lavorare in gruppi eterogenei in cui ogni alunno conosce delle professioni diverse dell'editoria grazie al testo ricevuto e sintetizzato. Il gruppo deve ora creare uno schema che riassuma l'interazione tra le diverse professioni al fine di riportare il percorso svolto dal libro dallo scrittore al libraio.

In un secondo momento, vengono forniti dei cartoncini riportanti delle altre professioni, gli alunni devono cercare di inserirle nello schema al fine di prendere coscienza del fatto che anche le professioni più umili sono indispensabili. Una volta riportata la sintesi sul cartellone si svolge la messa in comune durante la quale ogni gruppo espone le differenze del proprio cartellone rispetto a quello dei gruppi presentati in precedenza.

Diario di bordo

Gli alunni hanno partecipato con vivo interesse al lavoro di gruppo. Alcuni hanno approfittato per chiedermi spiegazioni supplementari su alcune delle professioni per scoprire quale fosse la formazione necessaria.

Durante il lavoro di gruppo, mi ha particolarmente colpito l'atteggiamento di un'alunna. Si tratta di un'alunna spesso svogliata, ma che durante il lavoro di gruppo si è dimostrata molto interessata e trainando i compagni nella discussione. La lezione successiva, le ho chiesto cosa avesse attivato il suo interesse e la risposta è stata: "ho visto che in fondo alla pagina c'era scritto 'Harry Potter' allora ho letto a fondo per capire cosa c'entrasse". È interessante vedere come un personaggio apprezzato nella sua veste cinematografica possa motivare anche nell'attività scolastica.

4.4 Giocolibrì

Obiettivo

- Gli alunni progettano un gioco di società che serva da spunto per parlare di libri, sfruttando le proprie conoscenze delle letteratura e delle caratteristiche del libro.

Durata

- 8 ore lezione

Materiale

- Schede didattiche (allegato 26)
- Power point (allegato 27)
- Schede di gioco, tabellone, dadi e pedine

Svolgimento

Dopo un'introduzione che permetta alla docente di capire se tutti conoscono *il gioco dell'oca,* gli alunni ricevono una scheda su cui dovranno scrivere alcune domande, che verranno poi inserite nel gioco. Su ogni scheda è incollato un pallino colorato che indica a quale ambito dovranno appartenere le domande (autori, titoli, emozioni, generi, copertine, collegamenti con altri ambiti). Alla fine della prima lezione segue una prima messa in comune per capire come devono essere formulate le domande e quale tipo di domande sono già state create. La lezione successiva i ragazzi lavorano in gruppo, suddivisi per ambiti, al fine di creare un numero maggiore di domande per il gioco. Avranno a disposizione alcune recensioni stampate da internet, dei libri e le copertine usate per l'attività di conoscenza come spunto.

La docente raccoglie le schede e prepara una presentazione PowerPoint (allegato 27) per la lezione successiva. Si testano quindi le domande per capire se gli alunni sono davvero in grado di rispondere e per trovare ulteriori idee che vengono appuntate dagli allievi stessi.

La docente raccoglie le nuove domande e prepara il tabellone di gioco e le schede con le domande inventate dagli alunni. La lezione successiva si gioca una partita di prova (per le regole, v. allegato

26). I ragazzi giocano suddivisi in squadre e la docente ha il ruolo di moderatore. È importante porre delle domande aggiuntive quando un alunno risponde citando un libro, così che il gioco sia davvero lo spunto per parlare delle proprie letture e non abbia come unico obiettivo quello di vincere la partita. A questo scopo risulta molto utile l'approccio *Tell me.*

Le due lezioni successive sono dedicate alla stesura del regolamento. Gli alunni hanno come spunto il regolamento del gioco dell'oca classico, devono riscriverlo in modo che descriva le regole del loro gioco. Dopo aver raccolto i testi, la docente riprende alcuni passaggi creando una nuova scheda didattica (allegato 26) che ha come obiettivo la redazione a gruppi del regolamento definitivo attraverso la correzione dei testi riportati sulla scheda. Inoltre, gli alunni dovranno scegliere un nome da dare al loro gioco.

Diario di bordo

La preparazione del gioco ha coinvolto notevolmente gli alunni che hanno visto nascere dal loro lavoro un gioco che poi hanno portato in biblioteca per metterlo a disposizione dei compagni delle altre classi. Durante la realizzazione hanno dovuto cercare dei libri, per poter trovare delle domande sempre più originali e che fossero aperte il più possibile. Non si tratta di domande nozionistiche, ma di uno spunto per poi dialogare sulle proprie letture. Dopo la realizzazione abbiamo organizzato, in collaborazione con la bibliotecaria di sede, una partita in biblioteca, dove gli alunni hanno potuto aggirarsi tra gli scaffali per cercare le risposte necessarie per avanzare nel gioco.

4.5 Parlare di libri

Obiettivo

- Gli alunni imparano a parlare di libri e conoscono un numero di testi fra i quali scegliere le proprie letture.

Materiale

- Presentazioni PowerPoint (allegato 28)
- schede didattiche (allegato 29)
- libri

Svolgimento

Tutte le lezioni del percorso hanno inizio con la domanda: "qualcuno ha letto dei libri di cui vuole parlare alla classe". Alle risposte dei ragazzi segue una discussione guidata dalla docente attraverso l'approccio *Tell me*. Attraverso gli spunti portati dagli alunni, la docente prepara delle presentazioni tematiche svolte con diversi approcci: presentazione delle copertine da cui gli alunni possono ipotizzare la trama, lettura di recensioni, lettura ad alta voce di alcuni estratti.

Diario di bordo

L'approccio *Tell me* funziona molto bene in questa classe che è molto partecipe nelle lezioni dialogate. Ho proposto loro diverse "carrellate" tematiche (allegato 29):

- Adolescenza
- Conflitto israelo-palestinese
- Il Natale nei romanzi: lettura di alcuni estratti in cui i protagonisti vivono le vacanze di Natale.
- La Shoah
- I Gialli
- Libri di Andrea Valente in vista dell'incontro con l'autore[6].

Man mano che gli alunni prendevano confidenza con l'approccio e si sentivano più liberi di dare un loro parere sulle letture, hanno iniziato a parlare dei libri che hanno letto per altre materie (inglese e tedesco). Oltre ciò, è stato bello scoprire, grazie alla bibliotecaria, che alcuni alunni passavano in biblioteca il giorno successivo all'ora dedicata alla lettura per chiedere se fossero disponibili i libri di cui avevo parlato.

[6] L'incontro con l'autore ha avuto luogo alla fine del mese di aprile. Per questioni di tempo non è stato possibile inserirlo nell'analisi. Nell'allegato 30, però, sono disponibili alcune impressioni degli alunni.

5. Valutazione del percorso attraverso l'analisi dei dati del questionario in uscita

Nella seconda settimana di aprile è stato somministrato un secondo questionario nelle due classi (allegato 1.b). Nel questionario sottoposto alla classe sperimentale sono state aggiunte tre domande per la valutazione del percorso di promozione della lettura. Già dall'analisi di queste risposte emerge un primo risultato positivo, poiché 3 alunni (17.5%) hanno risposto di aver cambiato in meglio la propria opinione a riguardo della lettura, un alunno non si è espresso e il 76.5% afferma che la propria opinione è rimasta invariata. Le attività svolte nell'ambito del percorso di promozione della lettura sono state apprezzate esplicitamente da 12 alunni (70.5%), un solo alunno ha espresso la sua indifferenza nei confronti delle attività proposte, mentre gli altri alunni non hanno espresso nessun commento in merito.

Fra le attività proposte[7], la preferita è stata la realizzazione del gioco (citato da 12 alunni) a cui segue il parlare di libri (3 alunni) e il giocare con il gioco da loro realizzato (2 alunni).

Analizzando, però, la quantità di libri letti, parrebbe che la sperimentazione non abbia raggiunto il suo scopo, perché come si può vedere dal grafico 15.a gli alunni della classe sperimentale hanno per il 65% letto meno dell'anno precedente, come pure confermato dal confronto fra i grafici 7.a e 7.c. Da questi due grafici, però, si può notare che la percentuale di allievi che non ha letto nessun libro nel corso dell'anno scolastico è diminuita del 5%. Questa diminuzione non è direttamente imputabile alla sperimentazione, poiché dalla domande relative alla lettura in altre lingue (allegati 16.a, 16.b, 17.a, 17.b) emerge che il 76% della classe ha letto dei libri in lingua straniera e che tutti questi l'hanno fatto per compito.

Si potrà determinare se, inconsciamente, gli alunni hanno cambiato la propria opinione sulla lettura confrontando i dati emersi dalla valutazione delle affermazioni nel questionario d'entrata e di uscita (allegato 18).

Considerando le affermazioni "Mi piace leggere" e "Non mi piace leggere", il cambiamento d'opinione non risulta significativo poiché la media cambia rispettivamente di -0.3 e +0.11. Significativo è il cambiamento della moda per l'affermazione "Mi piace leggere" che è passato da 2

[7] Il questionario è stato somministrato ai ragazzi prima dell'incontro con Andrea Valente, che non figura tra le attività proposte.

a 4 per la classe sperimentale, mentre è andato in controtendenza, passando da 5 a 1 nella classe di controllo.

Dall'analisi della altre affermazioni emergerà in che misura c'è stato un cambiamento d'opinione, considererò solo le affermazioni il cui cambiamento di media risulti essere significativo.

L'affermazione che mostra una maggiore variazione è "Trovando una parola sconosciuta, si può andare avanti con la lettura senza fermarsi". Nel mese di ottobre la media della classe era di 2.24, ovvero gli alunni erano in leggero disaccordo con l'affermazione; ad aprile la media è di 3.71, con un aumento di 1.47. Ora la classe risulta essere d'accordo con l'affermazione. Anche nella classe di controllo vi è stato un miglioramento, ma in intensità minore (+0.47). Il risultato ottenuto da questa affermazione, insieme al dato dell'affermazione "Se trovo una parola difficile durante la lettura, mi fermo per cercarla sul dizionario", il cui grado di apprezzamento è diminuito di 0.38 (0.84 nella classe di controllo, CC), dimostra che gli alunni hanno migliorato le proprie capacità nella lettura riuscendo maggiormente a inferire il significato delle parole nuove.

Aspetto che viene confermato anche da un'altra affermazione: "Se nel libro ci sono delle figure è più facile capire ciò di cui parla" il cui grado di apprezzamento è diminuito di 0.65 (-0.2 CC). Il testo è ora percepito dall'alunno come più comprensibile in quanto tale e non perché collegato alle immagini. Aspetti su cui non si è lavorato nella sperimentazione, ma su cui ha lavorato il titolare nelle ore di tronco comune.

Nel corso della sperimentazione è stato fondamentale ribadire più volte i principi di libertà del lettore, l'assorbimento di tali concetti da parte degli allievi emerge dalle seguenti affermazioni: "I fumetti non si possono considerare una lettura"; "Non leggerei mai libri consigliati per ragazzi più giovani" e "Leggo anche libri per adulti": la notevole variazione della media del gradimento di queste tre affermazioni fa comprendere come sia stato possibile far capire agli alunni che debbano potersi sentire liberi di leggere qualsiasi cosa.

Un'altra affermazione che conferma un piccolo successo della sperimentazione è "Il film è sempre più bello del libro da cui è tratto". La media del grado di apprezzamento è diminuita di 0.47 nella classe sperimentale, mentre nella classe di controllo la tendenza è stata inversa, come ci dimostra la media che è aumentata di 0.35. Su questo dato può aver influito l'attività su *Il dinosauro* di Augusto Monterroso, che ha fatto riflettere gli alunni sul rapporto tra cinema e testo narrativo.

Dall'analisi delle affermazioni emerge anche quanto dichiarato dai didatti della lettura, cioè che le attività didattiche connesse alla lettura e l'obbligo uccidono il piacere di leggere. In effetti, nella classe di controllo è aumentata di 0.5 la media delle affermazioni "Leggo unicamente il numero di

libri imposto dal docente" e "Leggo unicamente ciò che ci viene dato per compito". L'aspetto controproducente di questo tipo di approccio è confermato anche dal questionario d'entrata, dove veniva richiesto quale fosse il libro più odiato dagli alunni: in tre hanno risposto *Oh boy!*, il libro letto in classe durante l'anno scolastico 2011-12.

Al contrario, invece, nella classe sperimentale è emerso che i ragazzi sono stati incuriositi dalle proposte di lettura fatte dalla docente, come confermato sia dai titoli di libri letti nel corso dall'anno scolastico (allegato 19.a) in cui figurano diversi libri di cui si è parlato durante le lezioni, sia dal dato relativo alla scelta delle proprie letture, in cui, nella classe di controllo, è aumentata in modo considerevole la scelta influenzata dai consigli di un bibliotecario o di un insegnante (allegati 20.a, 20.b, 20.c, 20.d).

Il fatto che gli alunni, malgrado abbiano cambiato, inconsciamente, opinione riguardo alla lettura abbiano letto meno rispetto all'anno scolastico precedente è, in parte, imputabile alla mancanza di tempo, come dimostrato nel grafico 21.a, dove emerge che il 29% degli alunni avesse poco tempo per terminare le proprie letture.

Conclusioni

Il numero di libri letti in un anno dagli alunni della classe sperimentale è diminuito nel corso dell'anno scolastico, al contrario di quanto avvenuto nella classe di controllo. Limitandoci ad analizzare questo dato oggettivo, si potrebbe dire che la sperimentazione si è rivelata fallimentare, poiché non è stato possibile motivare gli alunni alla lettura personale.

Prima di giudicare questo risultato, però, è necessario soffermarsi sui limiti di questa ricerca. I due campioni presi in esame non erano equivalenti, erano molto diversi fra loro soprattutto per quel che riguarda l'attitudine alla lettura: la classe di controllo era formata già di partenza da lettori forti, al contrario della classe sperimentale. Inoltre, i tempi, meno di sette mesi, erano troppo brevi per una ricerca di questo tipo. Gli alunni hanno costruito i propri giudizi a riguardo della lettura nel corso della propria scolarità, su queste opinioni si basano anche le proprie attitudini e abitudini nei confronti della lettura. È impensabile voler stravolgere un pensiero e delle abitudini radicate negli allievi nel corso della loro scolarità in pochi mesi di lavoro. I frutti di questa ricerca, intesi come un aumento dei libri letti, potrebbero essere misurati in tempi più lunghi.

Alcuni risultati positivi sono stati riscontrati su singoli allievi, ad esempio uno ha dichiarato in fondo al questionario: "Queste lezioni mi hanno fatto venire ancora più voglia di leggere". Oppure considerando quel 12% che dichiara di aver letto di più rispetto all'anno precedente (allegato 15.a). Su un maggior numero di allievi si è, invece, potuto misurare un cambiamento inconscio di opinione a riguardo della lettura, come dimostrato dall'analisi dei dati al capitolo 5. Un percorso più lungo potrebbe portare a cambiamenti anche nella pratica degli allievi oltre che nell'opinione.

Dai diari di lettura (allegato 19) emerge un ulteriore risultato della ricerca. Fra i titoli letti figurano alcuni dei libri di cui si è parlato durante il percorso di motivazione alla lettura: le lezioni hanno portato gli alunni ad andare in biblioteca a cercare i libri citati e li spinti a leggerli.

Essendo la classe di controllo formata da numerosi lettori forti ed essendo aumentato considerevolmente il numero di libri letti nel corso dell'anno scolastico, non è possibile dimostrare l'effetto controproducente di tale tipo di approccio messo al bando da Rodari e Pennac. Dai dati della classe di controllo, però, è emerso un leggero calo nel piacere di leggere e dal questionario d'entrata è emerso che alcuni alunni abbiano odiato il libro letto durante l'anno scolastico precedente. Il cambiamento è minimo per poter essere considerato un effetto inevitabile di tale

didattica. Ma il fatto che un libro letto in classe venga considerato il peggiore tra quelli che si sono letti, non si può certo considerare un risultato positivo per tale tipo di approccio.

Per valutare il risultato del percorso da me proposto, occorre capire se sia più importante che i ragazzi leggano, seppure lo facciano solo come obbligo scolastico; oppure se sia più importante che cambino il proprio rapporto nei confronti della lettura, non ritenendola più una pratica da evitare. Rimane un interrogativo aperto nei confronti di chi dovesse leggere questo mio contributo.

Ciò che è certo, è che questo percorso è stato vissuto positivamente dagli alunni, che hanno cambiato il proprio approccio alla lettura. È dunque possibile costruire dei percorsi didattici che tengano conto dei diritti del lettore e questo tipo di percorso avvicina il ragazzo al libro e alla lettura. In fondo, come già detto:

> "Promuovere la lettura significa offrire un'occasione, permettendo che non sia accettata" (Cataldo: 2009, 29).

L'occasione è stata offerta e a portato a dei cambiamenti d'opinione dei ragazzi, poi sta a loro decidere se accettarla. Durante questa sperimentazione in pochi l'hanno accettata, ma è stata offerta e si è evitato di distruggere ulteriormente il loro rapporto con la lettura attraverso attività didattiche.

Questo lavoro vuole essere un invito a tenere conto dei testi di Rodari e Pennac quando si lavora con gli adolescenti, se non è possibile lasciare una libertà completa, per lo meno si cerchi di evitare di far odiare ulteriormente la lettura attraverso le proprie attività didattiche.

Bibliografia

AIE, (2013), *Leggere in futuro*. *Rapporto sull'editoria per ragazzi 2013*. Ebook: Quaderni del Giornale della Libreria.

ANELLO, F. (2001), *Didattica e promozione dell'espressione orale. Quando i bambini prendono la parola*. Palermo: Palumbo.

BOERO, P., DE LUCA, C. (2009), *La letteratura per l'infanzia*. Bari: Laterza.

CARZAN, C., SCALCO, S. (2005), *Ri-animare la lettura. 55 giochi per divertirsi con i libri.* Molfetta: La Meridiana.

CATALDO, C. (2009), *C'è più gusto: far crescere e stimolare il piacere della lettura*. Roma: Armando.

CHAMBERS, A. (2011), *Il piacere di leggere e come non ucciderlo. Come imparare a leggere con i bambini e i ragazzi*. Traduzione e aggiornamento a cura di Maria Pia Alignani, Casale Monferrato: Ed. Sonda.

COGGI. C., RICCHIARDI P. (2012), *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Roma: Carocci editore.

DECS (2004), *Piano di formazione della scuola media*. Bellinzona: DECS, Divisione della scuola, Ufficio dell'insegnamento medio.

DENTI, R. (1999), *Lasciamoli leggere*, Torino: Einaudi.

FAETI, A. (1977), *Letteratura per l'infanzia*. Firenze: La Nuova Italia.

LEVORATO, M. C. (2000), *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.

PENNAC, D. (1992), *Comme un roman*, Paris: Gallimard.

PIAZZA, R. (2002, 1 maggio), Ha mal di scuola? Aiutalo con un libro. *Starbene*, 188-195.

RODARI, G., Nove modi per insegnare ai ragazzi ad odiare la lettura. *Scuola di fantasia*. Roma: Ed. Riuniti, 79-89.

Allegati

- Allegato 1: questionari.
- Allegati da 2 a 21: grafici e tabelle ricavati dai dati emersi dai questionari.
- Allegati da 22 a 30: materiali relativi al percorso didattico sperimentale.

Questa pubblicazione, *Il piacere di leggere si può costruire? Percorso di promozione della lettura nel rispetto dei diritti del lettore*, scritta da GIULIA ELSA SIBILIO, viene rilasciata sotto licenza Creative Commons Attribuzione – Non commerciale – Non opere derivate 3.0 Unported License. Per vedere una copia della licenza, visitare: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/.