

LA SCUOLA E LE ALTRE LINGUE

La prospettiva della linguistica applicata

a cura di

Ilaria Fiorentini - Simone Ciccolone

studi AltLA

19

AltLA

studi AltLA 19

LA SCUOLA E LE ALTRE LINGUE

La prospettiva della linguistica applicata

a cura di

ILARIA FIORENTINI - SIMONE CICCOLONE

Milano 2025

L'AItLA pubblica una collana di monografie e di collettanee sui diversi temi della linguistica applicata. I manoscritti vengono valutati con i consueti processi di revisione di pari per assicurarne la conformità ai migliori standard qualitativi del settore. I volumi sono pubblicati nel sito dell'associazione con accesso libero a tutti gli interessati.

Comitato scientifico

Giuliano Bernini, Valentina Bianchi, Valeria Caruso, Simone Ciccolone, Silvia Dal Negro, Maria Elena Favilla, Anna De Meo, Paola Leone, Antonietta Marra, Daniela Mereu, Natacha S.A. Niemants, Emanuela Paone.

© 2025 AItLA - Associazione Italiana di Linguistica Applicata
Via Cartoleria, 5
40100 Bologna - Italy
email: info@aitla.it
sito: www.aitla.it



Edizione realizzata da
Officinaventuno
Via F.lli Bazzaro, 18
20128 Milano - Italy
email: info@officinaventuno.com
sito: www.officinaventuno.com

ISSN: 2724-4830

ISBN edizione cartacea: 978-88-97657-77-4

ISBN edizione digitale: 978-88-97657-78-1

edizione digitale distribuita secondo la licenza Creative Commons CC BY NC ND



Indice

| | |
|---|-----|
| ILARIA FIORENTINI, SIMONE CICCOLONE Italiano e altre lingue nella scuola italiana oggi: un'introduzione | 5 |
| PATRIZIA CORDIN Educazione al plurilinguismo con lingue di minoranza. Ricerche ed esperienze a confronto | 17 |
| GIANLUCA BALDO Condizioni del nucleo familiare, plurilinguismo e atteggiamenti di studenti con retroterra migratorio in area friulana | 29 |
| ROSA PUGLIESE, GRETA ZANONI L'educazione plurilingue, tra partecipazione attiva e resistenze degli alunni | 41 |
| BENEDETTA GAROFOLIN, VICTORIYA TRUBNIKOVA La formazione dell'identità linguistica dei bambini di provenienza moldava e rumena | 55 |
| CRISTINA LI Cinese e italiano negli studenti di seconda generazione: politiche linguistiche e atteggiamenti tra scuola e famiglia | 71 |
| LORENZO SPREAFICO La scuola e gli "altri nomi": gli antroponomi di retaggio etnico nella prospettiva di chi insegna e di chi impara | 85 |
| NICOLA PERUGINI La macrostruttura narrativa nei bambini bilingui nel contesto scolastico italiano | 97 |
| EUGENIO GORIA Le <i>heritage schools</i> di piemontese in Argentina. Analisi qualitativa di un corpus di interviste | 113 |
| FRANCESCA FARCOMENI, MARINA CASTAGNETO <i>Brodm, mi è venuto il muscle up</i> . Atteggiamenti linguistici negli studenti delle scuole superiori a Torino | 127 |
| ILARIA BORRO Potenzialità dell'intercomprensione per l'apprendimento delle lingue e per la comprensione di testi informativi in lingua target. Uno studio sull'impegno cognitivo | 145 |

| | |
|--|-----|
| MICHELE COSENTINO, ERMENEGILDO BIDESE <i>VinKiamo</i> : un nuovo strumento per la documentazione, la valorizzazione e la promozione delle varietà linguistiche dell'arco alpino italiano | 161 |
| NICOLA DUBERTI, EMANUELE MIOLA L'arcobaleno plurilingue: un'esperienza didattica piemontese | 175 |
| ELISA CORINO L'intercomprensione tra lingua e identità: percorsi di sviluppo di competenze metalinguistiche in contesti plurilingui marginali | 187 |
| SANDRA GARBARINO "Com es diu en italià rovell?" "Il rosso d'uovo...". Osservare l'interazione esolingue in contesto scolastico per delineare strategie di comunicazione efficaci | 203 |
| IBRAAM ABDELSAYED, SABRINA MACHETTI Il ruolo degli atteggiamenti dei docenti nell'educazione plurilingue inclusiva: il progetto <i>PluM Classes</i> | 219 |
| CLAUDIA CANUTO, ILARIA CIAVATTINI, PAOLO DELLA PUTTA Vantaggi e svantaggi pedagogici del plurilinguismo di classe. Il punto di vista degli insegnanti in formazione del progetto <i>Italiano L2 a scuola</i> | 243 |
| CARLA BAGNA, ELISA GUIDI, SERENA ORSELLI IMPASCUOLA - L'efficacia degli strumenti didattici adottati in pandemia: focus sulla popolazione ad alto background plurilingue. Un'analisi quali-quantitativa. | 259 |
| SERENA DAL MASO, MARIA VENDER Promuovere la lettura nella classe plurilingue: una sperimentazione didattica con bambini con italiano L2 | 275 |
| Indice autori | 295 |

Promuovere la lettura nella classe plurilingue: una sperimentazione didattica con bambini con italiano L2

Abstract

This study describes and discusses the outcomes of a four-week pedagogical intervention designed to foster “reading for pleasure” among pupils with a migrant background who speak a heritage language at home and have Italian as their majority language, attending a summer camp. Although the benefits of reading on the development of linguistic and cognitive skills more generally are now well documented, its practice is not systematically integrated into school activities. Our project, which lasted four weeks, promoted the reading of a book (*The BFG. The Big Friendly Giant* by Roald Dahl) through an informal approach, involving the students in activities of creative appropriation of the text, with the main goal of conveying the pleasure of reading. The results of the questionnaires administered before and after the intervention, focusing on reading habits and the appreciation of the proposed activities, suggest that a free and enjoyable approach to reading can improve motivation for this activity, even in children with linguistic vulnerabilities and limited access to books at home, fostering the development of a positive relationship with books that can extend beyond the school context.

1. *La ‘lettura per piacere’ come pratica didattica*

Gli effetti benefici della lettura sono documentati da una serie ormai ampia di studi scientifici, a partire dallo studio longitudinale di Cunningham & Stanovich (1997), recentemente replicato, con qualche integrazione e su un maggior numero di partecipanti, da Sparks *et al.* (2014). Entrambi i contributi evidenziano il ruolo fondamentale della familiarità degli alunni con i testi scritti, che risulta correlata non solo alle capacità di comprensione del testo, ma anche alle loro conoscenze generali, misurate al termine del decimo anno di istruzione. Inoltre, le abilità di comprensione del testo sviluppate precocemente determinano la quantità di lettura praticata negli anni successivi, suggerendo quindi che avere buone abilità di lettura alla scuola

¹ Università di Verona.

² Università di Verona. Lo studio presentato in questo contributo è stato ideato congiuntamente da entrambe le autrici, che hanno condiviso impostazione teorica, progettazione del percorso sperimentale, definizione degli strumenti di raccolta dati, analisi e interpretazione dei risultati. Ai fini accademici di attribuzione della responsabilità, si attribuisce a Serena Dal Maso la stesura dei paragrafi 1, 2, 2.1, 2.2 e 2.3 e a Maria Vender quella dei paragrafi 2.4, 3, 4.

primaria porta a leggere di più negli anni successivi, innescando quindi un circolo virtuoso.

La metanalisi condotta da Mol & Bus (2011) fornisce un quadro ampio e articolato dei benefici della lettura, dato che i 99 studi inclusi prendono in considerazione tre livelli scolastici: (a) scuola dell'infanzia e scuola materna; (b) primi 12 anni di istruzione (corrispondenti indicativamente alla scuola dell'obbligo nel contesto italiano); (c) studi universitari e superiori. In tutti e tre i gruppi emergono correlazioni significative tra l'esposizione ai testi scritti e le abilità linguistiche degli alunni come l'ampiezza del vocabolario, la comprensione orale e scritta, il riconoscimento di parola e l'ortografia. Per il gruppo di studenti dei livelli superiori, una correlazione significativa emerge anche con il successo scolastico generale. Quest'ultimo dato risulta in linea con i risultati ottenuti da una serie di studi più recenti che mostra come la pratica sistematica e regolare della lettura sia connessa, oltre che alle capacità linguistiche, anche allo sviluppo di abilità cognitive fondamentali all'apprendimento come, per esempio, l'attenzione, la memoria di lavoro e le abilità di *problem solving* e ragionamento (Berns *et al.* 2013; Pawlowski *et al.* 2012; Batini & Bartolucci 2016).

Inoltre, un aspetto sempre più riconosciuto è il fatto che la lettura ha effetti positivi anche sul benessere emotivo dei lettori, soprattutto se implementata nelle forme della lettura condivisa (Billington & Steenberg 2021; Clark & Teravainen-Goff 2018), e sullo sviluppo di capacità come l'empatia, probabilmente grazie all'instaurarsi di un processo di identificazione con i personaggi, di riconoscimento dei loro stati emotivi e punti di vista (Batini *et al.* 2019).

Nonostante la sua indubbia valenza formativa, la lettura sembra però essere sempre meno praticata e, con l'eccezione di specifici programmi dedicati, la scuola non integra sistematicamente tra le proprie attività didattiche un approccio libero e creativo al testo e ai libri. Questo sarebbe invece estremamente importante soprattutto in popolazioni vulnerabili per il loro profilo socioeconomico e culturale, come quella dei bambini con *background* migratorio, che rischiano di non essere esposti con regolarità alle pratiche di lettura e lettura condivisa in ambito familiare e di avere un accesso limitato ai libri.

Il tipo di lettura che viene generalmente praticata a scuola è infatti la lettura analitica (Grabe & Yamashita 2022), finalizzata per lo più all'apprendimento di contenuti disciplinari, o la lettura di brani antologici la cui comprensione e analisi viene verificata attraverso le tradizionali 'schede di lettura'. Si tratta di approcci didattici che non sempre incontrano l'interesse degli alunni, non ne stimolano il pensiero critico, né favoriscono l'instaurarsi di un rapporto spontaneo con il testo.

Questa sembra essere un'opportunità non colta da parte della scuola, dato che è proprio la motivazione intrinseca alla lettura, ovvero la spinta a leggere per piacere o interesse personale, ad essere un forte predittore della quantità di tempo che viene dedicato alla lettura (e che a sua volta correla con i vantaggi discussi sopra; Becker *et al.* 2010; Kavanagh 2019; Stutz *et al.* 2016)

La didattica della lettura non sembra aver del tutto tratto beneficio dell'esperienza dell'*extensive reading* sviluppata e diffusa nell'ambito dell'insegnamento

della lingua straniera (Bamford & Day 2004; Krashen 2004; Yamashita 2008) che incoraggia gli studenti a leggere una grande quantità di testi e per un periodo prolungato di tempo con l'obiettivo non solo di potenziare le abilità linguistiche, ma anche di trasmettere il piacere per la lettura (Richards & Schmidt 2010). La lettura estensiva viene implementata in modi diversi, che hanno generato approcci come il *Sustained Silent Reading* (SSR, Krashen 2004) e il *Book flood* (Elley 2000) o lettura per piacere, i cui vantaggi sono discussi nella metanalisi di Nakanishi (2015). Questi approcci condividono alcuni principi essenziali, descritti da Day & Bamford (2002), che riassumiamo di seguito. Innanzitutto, gli studenti dovrebbero avere accesso a un'ampia varietà di materiali di lettura su argomenti vari e a diversi livelli di difficoltà linguistica; dovrebbero essere incoraggiati a scegliere liberamente che cosa leggere, e a farlo senza l'assistenza dell'insegnante. L'attività di lettura non dovrebbe inoltre ricevere una valutazione di tipo tradizionale, così da legare la motivazione alla lettura esclusivamente al piacere dell'attività. Gli studenti dovrebbero leggere in maniera individuale e silenziosa e a ritmo sostenuto, dato che i materiali sono di loro interesse e a un livello di difficoltà adeguato. In questo quadro, gli insegnanti rappresentano dei modelli di lettori, che guidano gli studenti e spiegano loro lo scopo della lettura estensiva (Day & Bamford 2002).

2. *Il nostro progetto di avvicinamento alla lettura*

L'obiettivo del nostro progetto era di avvicinare alla lettura per piacere gli alunni con *background* migratorio e i laboratori linguistici estivi del CESTIM (Centro Studi Immigrazione) hanno rappresentato un contesto ideale per la nostra sperimentazione³. Questi laboratori, che si svolgono ogni mattina (da lunedì a venerdì), sono offerti gratuitamente a studenti e studentesse con italiano L2 (sia nati all'estero che in Italia) e sono tenuti in 30 scuole di primo e secondo grado di Verona e provincia, coinvolgendo ogni estate oltre 1000 alunni. L'obiettivo dei laboratori è potenziare le competenze linguistiche degli studenti, utilizzando un approccio umanistico-affettivo all'insegnamento della lingua e privilegiando attività ludiche. In tale contesto, la nostra sperimentazione si è articolata in un percorso della durata di 4 settimane, che è stato sviluppato nel mese di luglio 2023. Per incoraggiare un approccio libero, autonomo e creativo alla lettura, seguendo i principi dell'*extensive reading* descritti sopra, il libro è stato presentato come strumento di svago a cui ricorrere nel tempo libero e la lettura come un'attività di piacere, di scoperta e di crescita personale.

³ Vorremmo ringraziare il direttore del CESTIM dott. Matteo Danese per aver accolto la proposta di questo progetto nel quadro delle attività dei laboratori estivi e il dott. Tommaso Rinaldi per aver collaborato con noi alla realizzazione dell'intervento didattico e aver assicurato la sua efficace implementazione in classe. Rivolgiamo un ringraziamento anche ai bambini e alle bambine che hanno preso parte all'intervento e alle loro famiglie.

2.1 Partecipanti

Il progetto ha coinvolto un'intera classe del centro estivo organizzato da CESTIM, composta da 18 bambini (10 femmine e 8 maschi) di età compresa fra i 9 e i 12 anni (età media: 10,5; deviazione standard, d'ora in poi $ds = 0,71$) che avevano appena ultimato il quarto ($n=10$) o il quinto anno della scuola primaria ($n=8$). Tutti i bambini provenivano da famiglie migranti e avevano madrelingua non italiana (5 cinese mandarino, 2 albanese, 3 spagnolo, 1 portoghese, 2 bengali, 3 singalese, 1 yoruba, 1 rumeno). Tra di loro, 7 erano nati in Italia, mentre i rimanenti 11 bambini erano di prima generazione; nessuno aveva diagnosi di disturbi del linguaggio o dell'apprendimento o altri deficit di tipo neurologico. Tutti i bambini hanno partecipato al progetto di avvicinamento alla lettura, e sono stati coinvolti in attività diverse, di volta in volta individuate dal docente in base al livello di competenza linguistica in italiano di ciascun partecipante e ai suoi bisogni linguistici. Prima dell'inizio del progetto e al termine dello stesso, i bambini sono stati invitati a compilare due questionari rispettivamente volti a conoscerne le abitudini di lettura e il livello di gradimento del progetto.

2.2 L'obiettivo del progetto

Il libro che abbiamo scelto per il progetto di avvicinamento alla lettura è *Il GGG. Il Grande Gigante Gentile* di Roald Dahl, che è sembrato adatto al profilo degli alunni coinvolti nel progetto sia per tematiche, che per caratteristiche linguistiche. Il libro presenta infatti temi universali come l'amicizia, il coraggio, la gentilezza e il rispetto degli altri, anche quando sono molto distanti da noi. La storia narrata invita a riflettere sull'importanza di non fidarsi delle apparenze e a conoscere bene le persone prima di giudicarle, superando i pregiudizi. Per quanto riguarda gli aspetti linguistici, il testo presenta, accanto alla 'lingua standard' del narratore e dei personaggi 'umani', la lingua buffa e giocosa dei giganti, che si esprimono in modo divertente, con neologismi, non-parole e forme agrammaticali che possono stimolare una riflessione linguistica guidata. In questo senso, il testo si presta bene ad attività linguistiche di tipo ludico o comunque non formali, che sono in linea con l'approccio didattico assunto dai corsi del CESTIM.

Poiché l'accesso autonomo al libro nella sua globalità poteva rappresentare un ostacolo per alcuni alunni, è stato previsto che la lettura venisse inizialmente svolta ad alta voce dall'insegnante, o da qualche alunno con competenze strumentali ben stabilizzate. Nel corso delle settimane, è stata introdotta la lettura autonoma e silente da parte degli alunni, il cui tempo è aumentato progressivamente nel corso delle quattro settimane. Al termine del progetto, gli alunni leggevano quindi principalmente in maniera autonoma e silente, anche se per gli alunni con i livelli linguistici più bassi è sempre stato previsto il supporto dell'insegnante e dei compagni più esperti, in un'ottica collaborativa. Anche quando gli alunni leggevano il testo individualmente e al loro ritmo, le attività di rielaborazione e appropriazione proposte dall'insegnante prevedevano la collaborazione degli alunni in piccoli gruppi, in cui

ognuno ha potuto apportare un contributo, in base alle proprie abilità linguistiche e/o creative.

Potendo sfruttare l'organizzazione relativamente elastica dei corsi estivi, l'attività di lettura autonoma è stata svolta, per quanto possibile, in situazioni e luoghi nei quali gli alunni si sentissero a loro agio e comodi, non necessariamente al banco in classe. Gli alunni hanno per esempio letto all'aperto, nel giardino della scuola o nel parco del quartiere, potendo scegliere posizioni comode e rilassanti. La lettura è stata condotta anche nella biblioteca della circoscrizione, un luogo non familiare alla maggior parte dei bambini che hanno avuto così modo di accedervi in maniera semplice e rilassata. Queste modalità 'informali' di approccio alla lettura volevano rinforzare negli alunni la percezione della lettura come attività ricreativa, sganciata dalla scuola.

2.3 Le attività

La lettura, proposta agli alunni quotidianamente, in forma sia condivisa che autonoma, è stata accompagnata da attività di 'appropriazione creativa' del testo, che ne sostenevano la comprensione globale. Le attività intendevano quindi spingere gli alunni a rielaborare e appropriarsi dei contenuti in diversi modi: attraverso la rappresentazione grafica (per esempio realizzando disegni raffiguranti i diversi tipi di giganti presenti nel testo), costruendo oggetti presenti nel testo (come gli 'acchiappasogni') o drammatizzando parti del testo (gli alunni hanno preparato per esempio una macedonia di 'cetrionzoli', che è stata poi assaggiata dai personaggi interpretati dagli alunni). Infine, la visione del film tratto dal libro, proposta come attività conclusiva del percorso, ha offerto agli alunni l'opportunità di fruire della storia attraverso un canale diverso, arricchendo la loro esperienza e consolidando la comprensione della narrazione.

Tali attività miravano a personalizzare la fruizione del testo e a mantenere l'attenzione di tutti gli alunni sulle varie fasi dello svolgimento della storia, favorendo il coinvolgimento attivo di tutti, anche se con livelli di competenza linguistica diversificati. Inoltre, la rielaborazione e la manipolazione del testo hanno favorito una comprensione globale della storia, superando la mera decodifica e favorendo l'interiorizzazione dei contenuti.

Un ulteriore filone di attività è stato specificamente mirato allo sviluppo linguistico degli alunni e il lavoro in questo caso, pur rimanendo nel quadro di un approccio ludico, si è spostato sul livello analitico. Come accennato, larga parte della riflessione linguistica si è sviluppata a partire dalla lingua bizzarra dei giganti. Gli alunni, per esempio, hanno discriminato le parole per loro nuove, ma esistenti in italiano, dalle parole della lingua dei giganti, classificandole e inserendole in appositi contenitori ('parole normali' e 'parole petocchiose', ovvero i neologismi utilizzati dai giganti). A partire dai contesti in cui le parole erano impiegate, gli alunni hanno poi formulato delle ipotesi sul loro significato e, sulla base della discussione nel gruppo classe, veniva proposta una traduzione in italiano delle parole dei giganti. Infine, agli alunni sono stati proposti giochi di parole che richiedevano lo sviluppo di una consapevolezza dei fenomeni fonetici e/o morfologici osservati nella lingua dei giganti.

Pur evitando una riflessione metalinguistica esplicita, anche gli aspetti grammaticali sono stati affrontati attraverso l'analisi della lingua sgrammaticata dei giganti. Gli alunni sono stati infatti invitati a tradurre e/o correggere enunciati come "tu non è molto furba", riflettendo così sulla norma grammaticale dell'italiano e favorendo così lo sviluppo di una maggiore consapevolezza dei fenomeni fonetici e morfo-sintattici dell'italiano.

Il prodotto finale creato da ogni bambino al termine del progetto è stato il taccuino del lettore, una versione creativa della tradizionale scheda libro, in cui i bambini venivano invitati a riportare i momenti salienti o preferiti del racconto tramite rappresentazioni grafiche, citazioni, termini chiave e parole nuove imparate nel corso della lettura. La realizzazione del taccuino del lettore è stata curata autonomamente da ciascun bambino, compatibilmente con i suoi interessi e le sue competenze, ed ha rappresentato il momento finale di riappropriazione creativa del testo letto.

Tutte le attività svolte sono state presentate in forma giocosa dal docente, che ha fornito un feedback individuale, ma senza prevedere momenti di effettiva valutazione, in modo da evitare che i bambini vivessero la lettura come un compito.

2.4 *Materiali*

2.4.1 *Questionario sulle abitudini di lettura*

Prima di cominciare il progetto, in modo da poterlo modulare in base alle specificità di ognuno, ai partecipanti è stato richiesto di compilare un breve questionario, composto di 38 domande a risposta chiusa, volte a raccogliere, oltre ad alcuni dati biografici, informazioni sulle abitudini di lettura dei bambini e sulle pratiche di lettura adottate in famiglia. In particolare, abbiamo chiesto ai bambini se sapessero leggere e scrivere nella lingua di famiglia (autovalutando la propria abilità su una scala Likert da 1 a 5), in quale lingua leggessero di solito, se amassero la lettura, quale fosse il genere preferito, quanti libri avessero letto nell'ultimo anno e come si fossero procurati i libri letti (acquisto o prestito), quali fossero le modalità di lettura preferite (ad alta voce o sottovoce) e quali emozioni associassero alla lettura. Abbiamo inoltre raccolto informazioni sull'*Home Literacy Environment (HLE)*, inteso come l'insieme di risorse, attività e pratiche legate alla lettura e alla scrittura che i bambini sperimentano nel contesto domestico (Bus *et al.* 1995; Torppa *et al.* 2022), chiedendo di stimare il numero di libri presenti a casa, le abitudini di lettura dei genitori e se i genitori avessero letto loro favole durante l'infanzia.

2.4.2 *Questionario finale di valutazione del progetto*

Al termine del progetto, ai partecipanti è stato richiesto di compilare un questionario finale composto da 25 domande, prevalentemente a risposta chiusa, volto a consentire una valutazione del percorso. Nello specifico, ai bambini è stato chiesto se fosse loro piaciuta l'esperienza di lettura proposta, quali attività avessero apprezzato di più, se fosse loro piaciuto fare il taccuino del lettore e quali modalità di lettura avessero preferito (autonoma o in gruppo). Relativamente al libro scelto, è stato chiesto cosa avessero apprezzato in particolare, come avessero trovato il linguaggio

usato dal GGG e maggiormente l'uso di parole nuove e la presenza di errori di grammatica (entrambi i questionari sono riportati in Appendice).

3. Risultati

I due questionari sono stati proposti a tutti i bambini, anche se non tutti hanno risposto a tutte le domande. Di seguito si riportano i dati più rilevanti osservati.

3.1 *Questionario sulle abitudini di lettura*

L'analisi dei risultati del questionario proposto prima del progetto di lettura evidenzia che tutti i 18 partecipanti allo studio sono alfabetizzati, oltre che in italiano, anche nella lingua di famiglia, dichiarando di saper leggere molto bene (12 bambini) o abbastanza bene (6 bambini) in questa lingua. Le abilità di scrittura sono invece percepite come meno sviluppate: la metà dei bambini risponde comunque di sapere scrivere molto bene (9) o abbastanza bene (6), a fronte di un numero inferiore di bambini che dichiara di avere competenze intermedie (2) o di saper scrivere solo poco nella lingua di origine (1); nessun bambino riporta di non sapere scrivere affatto in questa lingua. Nonostante il basso numero di partecipanti per ogni lingua di origine non abbia permesso di condurre analisi specifiche, non sono emerse differenze riconducibili al diverso gruppo linguistico e *background* migratorio dei bambini.

In linea con questo dato, che dimostra che l'alfabetizzazione nella lingua di origine è ben radicata nelle famiglie dei partecipanti, la maggior parte dei bambini (10) dichiara di leggere abitualmente in entrambe le lingue e 6 dicono di farlo esclusivamente nella lingua di origine.

Le pratiche di lettura adottate in famiglia emergono tuttavia come particolarmente fragili: la maggior parte dei bambini riporta che i genitori non leggono mai (5), quasi mai (4), o solo ogni tanto (5); i genitori che leggono spesso sono solo 2, mentre nessuno lo fa quotidianamente. La lingua scelta dai genitori per la lettura è principalmente quella di origine (6 risposte), o metà e metà con l'italiano (8). La lettura condivisa in famiglia, inoltre, non è stata praticata mai (6 risposte), quasi mai (2) o solo ogni tanto (5), e solo pochi genitori hanno letto favole ai propri figli durante l'infanzia spesso (3); solo per un bambino si trattava di un'abitudine quotidiana.

La lettura è poco praticata anche dalla maggior parte dei bambini: 4 partecipanti hanno dichiarato di aver letto più di 10 libri nel corso dell'ultimo anno, e solo uno tra 6 e 10 libri. La maggior parte dei bambini ha letto 4 o 5 libri (7 risposte), 2 o 3 libri (4) o nessuno (1 partecipante). I libri letti dai bambini vengono principalmente presi in prestito (11 risposte), più raramente acquistati (5). La disponibilità di libri a casa risulta essere infatti molto scarsa (inferiore ai 10 libri, esclusi i libri di scuola) per la metà dei bambini (9), e solo 3 bambini possiedono una tessera della biblioteca.

Ciononostante, i bambini hanno un atteggiamento positivo verso la lettura, come rappresentato in Figura 1, e per la maggior parte dichiarano di amare la lettura.

Figura 1 – Distribuzione delle risposte alla domanda “Ti piace leggere?”



Anche le emozioni provate dai bambini durante la lettura sono generalmente positive: i partecipanti riferiscono di sentirsi rilassati (8), interessati (8) o emozionati (2) quando leggono, mentre un numero inferiore riporta sentimenti di noia (3) o stanchezza (1 solo bambino).

Rispetto alla modalità, la maggior parte dei bambini preferisce leggere sotto-voce (8), mentre 5 prediligono la lettura silente e 3 quella ad alta voce.

Per quanto riguarda i generi letterari, i preferiti sono avventura (6 risposte) e fantasy (5), seguiti da horror (3) e, in misura minore, da libri romantici e gialli (1 preferenza ciascuno). La maggioranza dei partecipanti non legge mai fumetti (6 bambini) o lo fa solo raramente (2) o ogni tanto (3); pochi bambini li leggono spesso (3) o ogni giorno (2). Le riviste vengono lette meno: la maggioranza non le legge mai o quasi mai (rispettivamente 9 e 1 risposte).

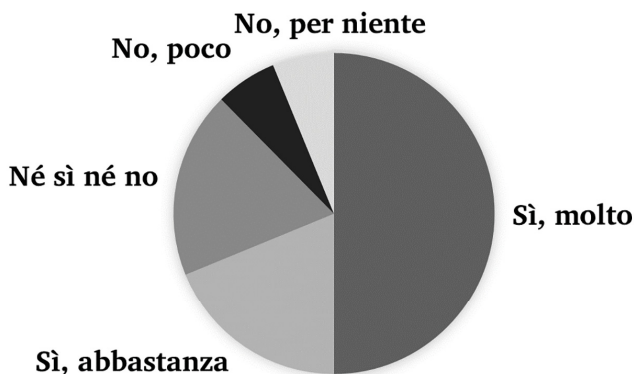
Riassumendo, i dati raccolti suggeriscono che i partecipanti hanno un rapporto generalmente positivo con la lettura, ma vivono in un ambiente poco ricco di sollecitazioni e con scarsa disponibilità di libri che possa dar loro l'opportunità di instaurare e coltivare abitudini di lettura durature.

3.2 *Questionario di valutazione del progetto*

I risultati dei questionari di valutazione somministrati alla fine del percorso, rivelano che il progetto è stato apprezzato dalla larga maggioranza dei bambini (Figura 2).

Figura 2 – Distribuzione delle risposte alla domanda “Ti è piaciuta questa esperienza di lettura?”

TI È PIACIUTA QUESTA ESPERIENZA DI LETTURA?



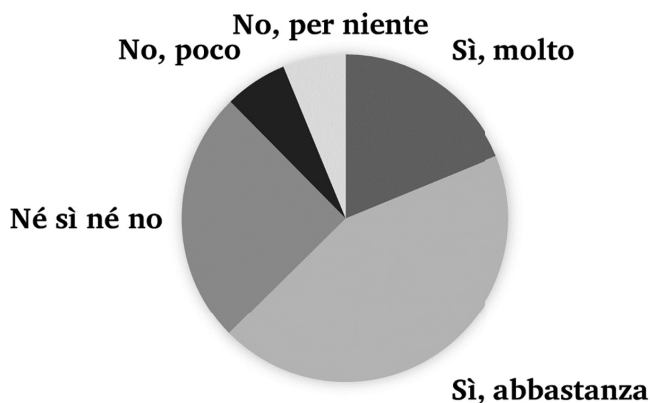
I partecipanti dichiarano di aver amato in particolare la storia narrata (8 preferenze), ma anche i personaggi del libro (4), il messaggio (2) e il modo in cui il libro è scritto (2). Il linguaggio adottato nel libro viene definito come molto o abbastanza facile da capire dalla maggior parte dei bambini (rispettivamente 4 e 5 risposte), né facile né difficile da 6 bambini e abbastanza o molto difficile da una minoranza dei partecipanti (1 risposta per ciascuna opzione). Il modo di parlare del GGG, caratterizzato da neologismi e strafalcioni grammaticali, è giudicato divertente da 12 bambini (5 dei quali hanno riportato qualche difficoltà iniziale nell'abituarsi al suo linguaggio) e solo per pochi bambini è noioso (2), fastidioso (1) o troppo difficile (1). Il GGG è il personaggio più amato, con 11 preferenze; i partecipanti, in particolare, dichiarano di essersi identificati in lui soprattutto perché anche loro a volte restano da soli (8 risposte) o fanno fatica a farsi capire (4) e a fare amicizia (3).

Per quanto riguarda le modalità di lettura, 9 bambini dichiarano di aver preferito i momenti di lettura autonoma o entrambe le modalità (6), mentre solo uno ha preferito i momenti in cui il docente leggeva ad alta voce per tutta la classe. In particolare, un bambino riporta di aver apprezzato entrambe le modalità, scrivendo che gli è piaciuto “leggere da solo perché è rilassante e leggere insieme perché è divertente”. La lettura autonoma è stata amata dalla larga maggioranza dei partecipanti (molto: 7; abbastanza: 5), che dichiarano di apprezzarla soprattutto perché dà la possibilità di seguire il proprio ritmo (9) o di rilassarsi maggiormente (4).

Tra le attività proposte, la realizzazione del taccuino del lettore è stata apprezzata dai bambini (Figura 3), che hanno amato soprattutto la possibilità di essere creativi (7 preferenze), liberi di scegliere ciò che era piaciuto di più (3) e di riflettere meglio sulla storia (3), ma anche di non aver ricevuto una valutazione dall'insegnante (3).

Figura 3 – *Distribuzione delle risposte alla domanda “Ti è piaciuto fare il taccuino del lettore?”*

TI È PIACIUTO FARE IL TACCUINO DEL LETTORE?



La maggioranza riporta che fare il taccuino li ha aiutati a capire meglio la storia. La rappresentazione grafica dei momenti salienti del libro è stata l'attività più amata (11 risposte), seguita dalla scelta delle parole preferite (2) e dei termini chiave (2); un bambino ha dichiarato di aver apprezzato tutte le attività proposte.

L'esperienza di lettura proposta, infine, ha portato i bambini a momenti di condivisione in famiglia (10 bambini ne hanno parlato con i propri famigliari), e ha determinato un cambiamento positivo nell'atteggiamento verso la lettura nella maggioranza dei bambini (Figura 4), facendola apprezzare di più (5 risposte) o invogliandoli a leggere un altro libro (5 risposte).

Figura 4 – *Distribuzione delle risposte al quesito “Dopo questa esperienza...”*



4. *Discussione e conclusioni*

L'importanza della lettura per lo sviluppo linguistico e culturale degli individui, nonché per il benessere emotivo che può fornire, è unanimemente riconosciuta. Non è tuttavia sufficiente dotare un bambino di competenze tecniche specifiche perché diventi un lettore indipendente, in grado di coltivare la lettura fuori dall'ambiente scolastico per continuare a goderne dei benefici anche oltre il ciclo di istruzione. Occorre piuttosto aiutare ogni studente a scoprire diversi modi di leggere, per piacere, per imparare, per provare emozioni, e a creare una vera e propria abitudine di lettura che si consolidi nel tempo (Mascia 2020). Dal momento che un ruolo decisivo è giocato dal contesto sociale di provenienza, come dal livello socio-culturale ed economico della famiglia, dal grado di istruzione dei genitori e dalla disponibilità di materiali di lettura a casa (Mascia 2020), la distanza fra studenti madrelingua e studenti con cittadinanza non italiana, già evidente nei test INVALSI, PISA e PIRLS (Cordin *et al.* 2022), rischia di diventare sempre più marcata. La scuola appare quindi il luogo più appropriato in cui iniziare a costruire comportamenti di lettura positivi e duraturi, creando un ambiente ricco di stimoli, materiali e proposte che possano innescare una vera e propria abitudine alla lettura.

In quest'ottica, il nostro progetto si pone come una piccola esperienza pilota che ha avuto il duplice obiettivo di analizzare le abitudini di lettura dei bambini con italiano come lingua comunitaria e di sperimentare una progettualità specifica che, seppur proposta in un contesto dedicato a questa popolazione (bambini frequentanti un centro estivo per studenti con *background* migratorio), aspira ad essere estesa alle classi plurilingui che caratterizzano il nostro panorama scolastico.

L'analisi dei risultati dei questionari sulle abitudini di lettura somministrati ai partecipanti allo studio ha confermato la sostanziale fragilità della popolazione presa a riferimento: nonostante il dato positivo relativo al mantenimento delle competenze di letto-scrittura nella lingua di famiglia, in contrasto con quello di altre ricerche che riportano assenza di alfabetizzazione nella lingua di origine (Cordin *et al.* 2022; Valentini 2005), i dati evidenziano che i bambini hanno genitori che leggono poco (la maggioranza non legge mai o quasi mai), hanno difficoltà nel reperire materiali di lettura (oltre la metà dichiara di avere meno di 10 libri a casa) e poca familiarità con luoghi in cui potrebbero avere accesso a risorse scritte, come le biblioteche (solo 3 bambini su 18 hanno una tessera della biblioteca). Ciononostante, la lettura è percepita come un'attività piacevole dalla maggioranza dei bambini. Questo sembra essere un elemento importante su cui fare leva e da sfruttare per instaurare delle vere e proprie routine di lettura.

Su questa base, il nostro progetto si è proposto di far sperimentare ai bambini il piacere della lettura, proponendo la lettura del libro *Il GGG. Il Grande Gigante Gentile* di Roald Dahl, accompagnata da attività di rielaborazione creativa del testo. Come evidenziato dai dati raccolti con il questionario finale di

valutazione del progetto, l'esperienza è stata valutata positivamente dai bambini, che hanno apprezzato in particolare i momenti di lettura autonoma e la realizzazione del taccuino del lettore. Quest'ultima è stata colta come un'attività piacevole ed interessante, non solo per la possibilità di dare spazio alla creatività, ma anche perché ha permesso di approfondire e capire meglio la storia narrata. I risultati hanno rivelato infine che il percorso proposto ha aumentato l'amore per la lettura in buona parte dei bambini, trasmettendo loro il desiderio di leggere ancora.

Benché la sperimentazione descritta sia limitata ad una specifica realtà e abbia potuto coinvolgere un numero ristretto di bambini, essa ci ha permesso di mettere in pratica i principi dell'*extensive reading* (Day & Bamford 2002), facendo sperimentare ai bambini la lettura come un'attività piacevole e rilassante, libera dalle costrizioni e valutazioni tipiche delle attività scolastiche più tradizionali (Poletti Riz & Pognante 2022). Nello specifico, abbiamo voluto sganciarla dalla valutazione formale della comprensione, lasciando che ogni alunno si appropriasse del testo in funzione delle proprie capacità. Per questo abbiamo evitato di impiegare delle schede che verificassero la comprensione analitica del testo, privilegiando invece un dialogo sui contenuti globali e accettando che la rappresentazione che ogni bambino ne ha costruito potesse essere più o meno precisa o ricca. Poiché il nostro scopo era sostenere il piacere della lettura, abbiamo cercato di non 'imbrigliare' l'esperienza della lettura in un modello rigido di comprensione, ma abbiamo piuttosto incoraggiato una fruizione libera, spontanea e autonoma del testo. D'altra parte, le attività di appropriazione dei contenuti raccolte nel taccuino del lettore hanno permesso di mantenere il gruppo classe allineato rispetto all'avanzamento nel libro, incoraggiando lo spirito di condivisione e cooperazione. In questa prospettiva, il bilanciamento tra lettura ad alta voce e lettura silente è stato cruciale: la lettura ad alta voce ha permesso agli alunni di 'stare al passo' e di avere un modello di lettura fluente, mentre la lettura silente ha dato loro la possibilità di trovare il proprio ritmo e di sperimentare la dimensione intima del rapporto col libro. Per creare questo equilibrio, il ruolo dell'insegnante è stato centrale perché, pur lasciando ampi spazi di libertà agli studenti, ha fornito il sostegno essenziale (*scaffolding*) per i lettori più inesperti.

In conclusione, i risultati della nostra sperimentazione, in particolare l'alto gradimento espresso dai partecipanti e l'atteggiamento positivo verso la lettura osservato nel questionario finale, suggeriscono che progetti come quello proposto possono riuscire ad avvicinare ai libri anche bambini che provengono da contesti fragili e svantaggiati. L'amore per la lettura, infatti, è naturalmente presente nei bambini, ma va opportunamente coltivato: la scuola deve dunque avere un ruolo propulsore nello sviluppare e proporre progetti come quello presentato in questo articolo, ma anche nel far conoscere le biblioteche di quartiere e arricchire quelle scolastiche, in modo da sopperire alla scarsa disponibilità di materiali di lettura dei bambini provenienti dai contesti più fragili.

Bibliografia

- Bamford, Julian & Day, Richard R. 2004. *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Batini, Federico & Bartolucci, Marco. 2016. Chi legge ... ragiona meglio? *Ricerche Di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education* 11 (3). 37-45.
- Batini, Federico & Bartolucci, Marco & Toti, Giulia. 2019. Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche Pedagogiche*. 121-134.
- Becker, Michael & McElvany, Nele & Kortenbruck, Marthe. 2010. Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology* 102(4). 773-785.
- Berns, Gregory S. & Blaine, Kristina & Prietula, Michael J. & Pye, Brandon E. 2013. Short- and Long-Term Effects of a Novel on Connectivity in the Brain. *Brain Connectivity* 3(6). 590-600.
- Billington, Josie & Steenberg, Mette. 2021. Literary Reading and Mental Wellbeing. In Kuiken, Donald & Jacobs, Arthur M. (eds.), *Handbook of Empirical Literary Studies*, 393-420. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Bus, Ariana G. & Van IJzendoorn, Marinus H. & Pellegrini, Anthony D. 1995. Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research* 65(1). 1-21.
- Clark, Christina & Teravainen-Goff, Anne. 2018. Mental wellbeing, reading and writing. How children and young people's mental wellbeing is related to their reading and writing experiences. *National Literacy Trust*. https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/Mental_wellbeing_reading_and_writing_2017-18_-_final.pdf
- Cordin, Patrizia & Vender, Maria & Masiero, Giovanna & Arici, Maria. 2022. *Valorizzare il plurilinguismo a scuola. Esiti di un'esperienza di ricerca nelle scuole primarie trentine*. Trento: Provincia autonoma di Trento – IPRASE.
- Cunningham, Anne E. & Stanovich, Keith E. 1997. Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology* 33(6). 934-945.
- Day, Richard R. & Bamford, Julian. 2002. Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a foreign language*. 14(2). <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/day/day.html>
- Elley, Warwick. 2000. The Potential of Book Floods for Raising Literacy Levels. *International Review of Education*. 46: 233-255.
- Grabe, William & Yamashita, Junko. 2022. *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kavanagh, Lauren. 2019. Relations between children's reading motivation, activity and performance at the end of primary school. *Journal of Research in Reading* 42(3-4). 562-582.
- Krashen, Stephen D. 2004. *The power of reading: insights from the research*. Westport: Libraries Unlimited.

- Mascia, Tiziana. 2020. *I Percorsi del Lettore. Teorie e Buone Pratiche per la Formazione*. Avellino: Edizioni Sinestesia.
- Mol, Suzanne E. & Bus, Adriana G. 2011. To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin* 137(2). 267-296.
- Nakanishi, Takayuki. 2015. A Meta-Analysis of Extensive Reading Research. *TESOL Quarterly* 49(1). 6-37.
- Pawlowski, Josiane & Remor, Eduardo & Parente, Maria & Salles, Jerusa & Fonseca, Rochele & Bandeira, Denise. 2012. The influence of reading and writing habits associated with education on the neuropsychological performance of Brazilian adults. *Reading and Writing* 25(9). 2275-2289.
- Poletti Riz, Jenny & Pognante, Silvia. 2022. *Educare alla lettura con il WRW - Writing and Reading Workshop*. Trento: Erickson.
- Richards, Jack C. & Schmidt, Richard W. 2010. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. Harlow: Longman.
- Sparks, Richard L. & Patton, Jon & Murdoch, Amy. 2014. Early reading success and its relationship to reading achievement and reading volume: Replication of '10 years later'. *Reading and Writing* 27(1). 189-211.
- Stutz, Franziska & Schaffner, Ellen & Schiefele, Ulrich. 2016. Relations among reading motivation, reading amount, and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences* 45. 101-113.
- Torppa, Minna & Vasalampi, Kati & Eklund, Kenneth & Niemi, Pekka. 2022. Long-term effects of the home literacy environment on reading development: Familial risk for dyslexia as a moderator. *Journal of Experimental Child Psychology* 215. 105314.
- Valentini, Ada. 2005. Lingue e interlingue dell'immigrazione in Italia. *Linguistica e filologia* 21. 185-208.
- Yamashita, Junko. 2008. Extensive reading and development of different aspects of L2 proficiency. *System* 36(4). 661-672.

*Appendice*1. *Questionario sulle abitudini di lettura*

Quanti anni hai? _____

Che classe frequenti? _____

Sei maschio o femmina? Maschio Femmina

Sei nato in Italia? Sì No

Se non sei nato in Italia, a quanti anni sei arrivato in Italia? A _____ anni

Quale lingua parli in famiglia? _____

Sai leggere nella tua lingua di famiglia?

Sì, molto bene. Sì, abbastanza. Né sì né no. No, poco. No, per niente.

Sai scrivere nella tua lingua di famiglia?

Sì, molto bene. Sì, abbastanza. Né sì né no. No, poco. No, per niente.

Ti piace leggere?

Sì, moltissimo. Sì, abbastanza. Né sì né no. No, poco. No, per niente.

In che lingua leggi di solito?

Solo in italiano Solo nella lingua di famiglia Metà e metà

Di più in italiano Di più nella lingua di famiglia

Quanti libri hai letto nell'ultimo anno?

Nessuno 1 2-3 4-5 6-10 più di 10

Di solito preferisci acquistare i libri o prenderli in prestito?

Li acquisto Li prendo in prestito

Prendi i libri in prestito a scuola? Sì No

Prendi i libri in prestito in biblioteca? Sì No

Hai una tessera della biblioteca del tuo quartiere? Sì No

Quante volte sei andato in biblioteca nell'ultimo anno?

Mai da 1 a 4 volte da 5 a 8 volte

da 9 a 12 volte più di 12 volte

Come preferisci leggere?

Ad alta voce Sottovoce Nella mente (Lettura silente)

I tuoi genitori leggono abitualmente dei libri?

Sempre Sì, spesso Ogni tanto Raramente Mai

Se sì, in che lingua?

- Solo in italiano Solo nella lingua di famiglia Metà e metà
 Di più in italiano Di più nella lingua di famiglia

Quanti libri ci sono a casa tua (esclusi i libri scolastici)?

- Meno di 10 Tra 10 e 20 Tra 20 e 50 Tra 50 e 100 Più di 100

I tuoi genitori ti leggevano favole quando eri piccolo/a?

- Sì, ogni giorno Sì, spesso Sì, ogni tanto
 No, raramente No, mai

Come scegli o sceglieresti un libro da leggere (più opzioni possibili)?

- Dalla copertina Su consiglio dei miei amici Da piattaforme social
 Dal titolo Su consiglio dei miei familiari A caso
 Dalla trama Su consiglio dei miei insegnanti

Leggi i fumetti?

- Sì, ogni giorno Sì, spesso Sì, ogni tanto
 No, raramente No, mai

Leggi riviste per bambini o ragazzi (es. *Focus Junior*, *Internazionale Kids...*)?

- Sì, ogni giorno Sì, spesso Sì, ogni tanto
 No, raramente No, mai

Qual è il tuo genere di narrativa preferito (più opzioni possibili)?

- Avventura Giallo / mystery / thriller Nessuno
 Romantico Fantascienza Altro _____
 Horror Fantasy

Qual è il tuo fumetto preferito?

- _____ Nessuno

Ascolti gli audiolibri?

- Sì, ne ascolto spesso Sì, ma ne ascolto raramente
 No, non mi piacciono No, non ho mai provato

Ti capita di leggere ad alta voce ad altre persone per bambini più piccoli (es. fratelli o sorelle)?

- Sì, spesso Sì, raramente No, mai

Ti capita di leggere ad alta voce ad altre persone per i tuoi genitori o nonni?

- Sì, spesso Sì, raramente No, mai

Se sì, in che lingua?

- Solo in italiano Solo nella lingua di famiglia
 Metà e metà Di più in italiano Di più nella lingua di famiglia

Cosa ti piace della lettura? _____

Cosa non ti piace della lettura? _____

Come ti senti quando leggi (massimo 2 opzioni)?

- Rilassato, perché leggere mi calma
 Stanco, perché faccio fatica a leggere
 Interessato, perché scopro cose nuove
 Annoiato, perché non trovo niente di interessante
 Emozionato, perché mi metto nei panni dei personaggi

Conosci i libri ad alta leggibilità? Sì No

Per quante ore al giorno guardi la televisione? _____ ore

Per quanto tempo al giorno giochi ai videogame? _____ ore

Hai un cellulare?

- Sì No Sì, ma non ha la connessione internet

Quanto tempo al giorno trascorri sui social (*TikTok, IG, ecc.*)? _____ ore

2. Questionario finale di valutazione del progetto

Avevi già letto il libro “Il GGG”? Sì No

Avevi già visto il film “Il GGG”? Sì No

Ti è piaciuta la storia?

- Sì, molto. Sì, abbastanza. Né sì né no. No, poco. No, per niente.

Cosa ti è piaciuto di più del libro?

- La storia I personaggi (in particolare mi è piaciuto _____)
 Il messaggio Il modo in cui è scritto
 Altro _____

Come ti è sembrato il linguaggio del libro?

- Molto facile da capire Abbastanza facile da capire
 Né facile né difficile da capire Abbastanza difficile da capire
 Molto difficile da capire

Come ti è sembrato il modo di parlare del GGG?

- Divertente Noioso Fastidioso
 Troppo difficile da capire All’inizio difficile ma poi divertente
 Altro _____

Il GGG spesso inventa delle parole nuove: come lo hai trovato durante la lettura?

- Divertente Noioso Fastidioso
 Troppo difficile da capire All'inizio difficile ma poi divertente
 Altro _____

Il GGG spesso fa errori di grammatica: come lo hai trovato durante la lettura?

- Divertente Noioso Fastidioso
 Troppo difficile da capire All'inizio difficile ma poi divertente
 Altro _____

Quale personaggio ti è piaciuto di più? _____

Cosa ne pensi del GGG?

- A volte anch'io faccio fatica a farmi capire
 A volte anch'io mi sento un eroe come lui
 A volte anch'io resto da solo
 A volte anch'io faccio fatica a fare amicizia
 Altro _____

Cosa ne pensi di Sofia?

- Anche a me piace l'avventura come a lei
 Anche a me piace fare amicizia
 Anche a me piace essere gentile
 Anch'io a volte mi sento solo
 Altro _____

Cosa ti è piaciuto di più del libro?

- La storia I personaggi (in particolare mi è piaciuto _____)
 Il messaggio Il modo in cui è scritto
 Altro _____

Ti è piaciuta questa esperienza di lettura?

- Sì, molto. Sì, abbastanza. Né sì né no. No, poco. No, per niente.

Ti è piaciuto leggere il libro tutti insieme a voce alta?

- Sì, molto. Sì, abbastanza. Né sì né no. No, poco. No, per niente.

Ti è piaciuto leggere il libro da solo/per conto tuo?

- Sì, molto. Sì, abbastanza. Né sì né no. No, poco. No, per niente.

Cosa ne pensi della lettura autonoma?

- Mi è piaciuta perché ho potuto seguire il mio ritmo: soffermarmi su quello che mi piaceva e rallentare sulle parti più difficili

- Non mi è piaciuta perché ho fatto troppa fatica e non riesco ad andare avanti da solo
- Mi è piaciuta perché mi sono potuto rilassare nel silenzio e per conto mio
- Non mi è piaciuto perché preferivo ascoltare la storia con gli altri per ridere insieme
- Mi è piaciuto scegliere il posto dove leggere (non sempre al banco)

Quale modalità ti è piaciuta di più?

- Leggere tutti insieme in gruppo
- Leggere da solo autonomamente
- Entrambe

Perché? _____

Quali attività ti sono piaciute di più?

- Scegliere le parole preferite
- Scegliere le parole chiave
- Scegliere la citazione/la frase preferita
- Fare il disegno

Ti è piaciuto fare il taccuino del lettore?

- Sì, molto.
- Sì, abbastanza.
- Né sì né no.
- No, poco.
- No, per niente.

Cosa ti è piaciuto del taccuino del lettore?

- Ho riflettuto meglio sulla storia
- Ho potuto essere creativo nel farlo come mi piaceva
- Non mi hanno dato il voto
- Sono stato libero di scegliere le cose mi piacevano di più
- Altro _____

Pensi che fare il Taccuino ti aiuti a capire meglio la storia?

- Sì, molto.
- Sì, abbastanza.
- Né sì né no.
- No, poco.
- No, per niente.

Hai mai fatto delle schede di lettura a scuola?

- Sì, sempre.
- Raramente.
- No, mai.

Come sono le schede di lettura che fai a scuola rispetto al Taccuino del Lettore?

- Più noiose
- Più difficili
- Più libere
- Più creative
- Più facili
- Uguali

Visto che terrai questo libro, pensi di rileggerlo con calma a casa?

- Sì
- No
- Non so

Hai parlato del libro che hai letto con i tuoi famigliari?

- Sì
- No

Dopo questa esperienza:

- Mi è venuta voglia di leggere un altro libro
- Leggere mi piace di più
- Penso di aver letto abbastanza per quest'estate
- Leggere mi piace di meno
- Non è cambiato niente