

## **L'insegnante che legge ad alta voce: per una scuola più equa e inclusiva.**

## **The teacher who reads aloud: for a more equal and inclusive school.**

Simone Giusti, Università degli Studi di Perugia.

Renata Martinčić, Università degli Studi di Perugia.

### **ABSTRACT ITALIANO**

La ricerca scientifica sugli effetti della lettura delle narrative supporta con numerose evidenze l'introduzione della letteratura ad alta voce all'interno dei curricoli scolastici come una vera e propria pratica didattica, tuttavia rimane ancora molto da fare per individuare le condizioni necessarie a renderne efficace la pratica. Questo studio si propone di descrivere almeno una di queste condizioni: il profilo professionale del docente che legge ad alta voce, la sua formazione e le competenze che dovrebbe avere per poter attuare una didattica della lettura ad alta voce efficace nei diversi gradi scolastici.

### **ENGLISH ABSTRACT**

Scientific research on reading narratives gives numerous evidence that supports the introduction of reading aloud in the school curricula as a proper educational practice. However, it is still necessary to identify the conditions required to make this practice effective. The study aims to describe at least one of these conditions: the professional profile of the teacher who is reading aloud, his/her professional training and the teacher's competence required to carry out the reading aloud practice as an effective school activity through different school levels.

### **Introduzione**

I recenti studi sugli effetti della lettura ad alta voce nei contesti educativi formali forniscono molteplici evidenze dell'impatto positivo di questa pratica nella promozione, nel potenziamento e nel sostegno dell'alfabetizzazione e, più in generale, sullo sviluppo di capacità cognitive e sulla motivazione all'apprendimento (Batini, 2021a), al punto da favorire il successo scolastico e prevenire la dispersione (Scierri, Bartolucci, Salvato, 2018).

Nello specifico, sono molte le ricerche che hanno dimostrato che la pratica della lettura ad alta voce ha diversi benefici sullo sviluppo cognitivo (Horowitz-Kraus, Vannest, & Holland, 2013; Speer et al., 2009; Hutton et al., 2015; Beck, McKeown, & Kucan, 2013; Senechal, 1997; Sharif et al., 2002; Lane & Wright, 2007; Batini, 2010), sull'acquisizione più rapida del vocabolario e della consapevolezza fonologica (Swanson et al., 2011), sulle capacità lessicali e sintattiche (Cardarello, 1995), su abilità cognitive sequenziali, come riordinare le storie illustrative per capire le sequenze logiche di personaggi (Batini, Bartolucci, & Timpone, 2018), sull'empatia, ovvero la capacità di comprendere le esperienze e le risposte emotive alle situazioni e circostanze (Mar & Oatley, 2008).

Inoltre, la lettura ad alta voce influenza anche l'autostima, l'identificazione e concettualizzazione delle emozioni proprie e quelle di altri (Batini, Bartolucci, & Timpone, 2018), l'attaccamento più forte con il genitore (Čunović & Stropnik, 2016) e il desiderio profondo verso l'apprendimento (Batini, Bartolucci, & Timpone, 2018). Inoltre, è stato dimostrato che la lettura di opere narrative migliora un insieme di capacità e processi di pensiero fondamentali per le relazioni sociali complesse (Kidd & Castano, 2013). In particolare, le opere narrative, ricche di valenza emotiva ed affettiva, aiutano a comprendere meglio le relazioni tra gli individui (Levorato, 2000) migliorando in questo modo i rapporti con gli altri (Batini, 2018).

Per quanto riguarda la ricerca sulla lettura ad alta voce a scuola, già considerata una strategia fondamentale che ogni insegnante dovrebbe mettere in atto a livello scolastico (Catarsi, 2011), è stata dimostrata la sua influenza positiva sul clima di classe, sulle relazioni tra gli insegnanti e gli alunni (Gambrell, 1996; Deci & Ryan, 1985; Lepper, 1988), sulla condivisione emotiva tra gli alunni (Batini & Giusti, 2010) e sulla riduzione del disagio scolastico (Gambrell, 1996; Deci & Ryan, 1985; Lepper, 1988; Batini, Bartolucci, & Timpone, 2018). La lettura di una storia, se portata avanti quotidianamente per un tempo superiore ai 10 minuti, favorisce l'arricchimento del vocabolario (Farrant & Zubrick, 2013). Inoltre, la lettura nel contesto scolastico aumenta i tempi di attenzione, le capacità sintattiche e di ascolto (Lane & Wright, 2007).

Tuttavia, se la ricerca scientifica sugli effetti della lettura delle narrative supporta l'introduzione della letteratura ad alta voce all'interno dei curricoli scolastici come una vera e propria pratica didattica (Batini, 2021b), rimane ancora molto da fare per individuare le condizioni necessarie a renderne efficace la pratica (Dickinson, McCabe & Anastasopoulos, 2003; Lane & Wright, 2007; McCafrey & Hisrich, 2017; Håland, Hoem, & McTigue, 2021).

### **Le competenze dell'insegnante che legge ad alta voce**

In seguito verranno descritte le competenze o capacità che dovrebbe possedere l'insegnante che legge ad alta voce in classe, con particolare attenzione al contesto della scuola primaria e scuola d'infanzia, i più indagati dalla letteratura scientifica internazionale.

Allo scopo di ridurre il gap culturale tra i diversi alunni, l'insegnante dovrebbe innanzitutto essere in grado di condividere l'esperienza della lettura con tutti gli alunni (Wadsworth, 2008), coinvolgendoli attivamente nella lettura ad alta voce, in modo da favorire la motivazione e aumentare così la possibilità di agire sullo sviluppo del linguaggio (Acosta-Tello, 2019). Si consideri che tra i fattori che hanno un impatto positivo sulla motivazione alla lettura sono stati identificati: l'accesso libero a un numero ampio di libri in classe; l'opportunità di bambino a scegliere da solo i libri che vuole leggere; la familiarità con i libri che dovrebbero essere integrati nelle attività quotidiane; la possibilità di interagire socialmente con altri, adulto o coetanei, in quanto l'interazione riduce il disagio e aumenta il benessere di classe (Gambrell, 1996; Deci & Ryan, 1985; Lepper, 1988). La frequenza della lettura ad alta voce e la presenza di un dialogo tra adulto e bambino hanno un effetto sullo sviluppo del linguaggio (Fisher et al., 2004; Keller, 2012; Klein &

Kogan, 2013; Klosterman, 2011; Lane & Wright, 2007; Worthy, Chamberlain, Peterson, Sharp, & Shih, 2012).

Da una ricognizione delle pratiche di lettura ad alta voce suggerite dalla manualistica e dagli studi sulla letteratura ad alta voce nella fascia 0-6 (Batini, Giusti, a cura di, 2021), è evidente il rilievo assegnato a tre categorie di tecniche o strategie, che possono essere classificate in base alla loro finalità:

1. conquistare e sviluppare l'attenzione;
2. creare interesse per le storie e favorire la partecipazione;
3. sviluppare una cultura del libro.

Appartengono al primo gruppo le tecniche e strategie per aiutare chi legge a pianificare la partenza, ad assumere l'atteggiamento migliore e a mettere in pratica alcuni stratagemmi affinché la fruizione sia prolungata ed efficace (Giusti, Batini, a cura di, 2021, pp. 25-95). Per ottenere l'attenzione del bambino, per esempio, l'insegnante – anche nella scuola primaria – dovrebbe praticare una lettura interattiva (Håland, Hoem & McTigue, 2021), essere in grado di anticipare i contenuti della storia narrata, ricorrendo alle illustrazioni, a domande stimolo (Acosta-Tello, 2019; Batini, Giusti, a cura di, 2021) e a previsioni sul futuro (DeBruin-Parecki & Squibb, 2011; Batini, Giusti, a cura di, 2021).

Il secondo gruppo raccoglie tecniche e strategie funzionali a mettere a frutto le potenzialità didattiche della lettura ad alta voce, da ottenere assumendo un particolare atteggiamento nei confronti della lettura, migliorando le capacità di scelta dei libri, lavorando sulle tecniche di lettura e sulle attività espressive, al fine di spingere le bambine e i bambini verso tempi di lettura e livelli di partecipazione sempre più elevati (Batini, Giusti, a cura di, 2021, pp. 99-133). In particolare, l'insegnante dovrebbe scegliere attentamente le storie da leggere, pianificare il modo e il contesto di lettura (Wright, 2019). Inoltre, l'insegnante dovrebbe scegliere i libri che sono più sfidanti di quelli che il bambino è in grado di leggere da solo, particolarmente per i bambini che stanno apprendendo la decodifica fluente. In questo modo si stimola lo sviluppo del vocabolario, specialmente se le spiegazioni vengono date in modo semplice e familiare (Biemiller & Boote, 2006; Beck & McKeown, 2007).

Allo scopo di promuovere la cultura del libro all'interno dei servizi educativi e delle scuole, in modo che la lettura ad alta voce abbia un'influenza positiva anche sulle abitudini delle bambine e dei bambini, spingendoli a desiderare di diventare lettrici e lettori autonomi anche al di fuori del contesto formale (terzo gruppo), è fondamentale non lasciare al caso il rapporto con i libri, instaurando da subito delle abitudini e allestendo gli spazi in modo da far percepire l'importanza e la specificità della lettura (Dickinson, Cabe & Anastasopoulos, (2003); Batini, Giusti, a cura di, 2021, pp. 137-163).

Nonostante la lettura ad alta voce sia di solito la pratica usuale alla scuola d'infanzia e all'inizio della scuola primaria, è molto importante ampliare tale pratica anche agli alunni più grandi, continuando a leggere ai bambini durante l'intero percorso scolastico indipendentemente della loro età (Batini, a cura di, 2021b), contribuendo anche durante la scuola secondaria ad aumentare lo sviluppo del vocabolario e le capacità di comprensione (Marchessault & Larwin, 2014).

Le tecniche di lettura consigliate alla scuola secondaria di primo grado riguardano soprattutto la gestione dell'interazione con gli studenti: sollecitare discussioni usando le domande aperte per stimolare la comprensione, ricorrendo a predizioni, inferenze, suggerimenti e indizi contestuali (Rycik & Irvin, 2005; Lapp, Fisher, & Grant, 2008), anche per mettere a confronto il linguaggio e il vocabolario di altri testi, periodi e settori (Harvey, 1998). Inoltre, è importante mostrare gli alunni che la lettura può essere interessante e che possono godersi la lettura (Seefeldt, 2003), in quanto nella scuola secondaria di primo grado i bambini iniziano a perdere la motivazione verso la lettura e con la lettura ad alta voce viene enfatizzata la comprensione e l'inclinazione verso la lettura indipendente (Ivey, 2003). In sintesi, l'insegnante dovrebbe guidare l'alunno su come utilizzare le strategie metacognitive per regolare il proprio apprendimento e il processo di comprensione. In particolare, l'insegnante deve anche avere fiducia nella lettura, arricchendo continuamente il proprio repertorio di tecniche e strategie (Albright & Ariail, 2005).

### **La formazione del docente: il caso del progetto *Leggere: Forte!***

Allo scopo di approfondire la conoscenza del profilo del docente che legge ad alta voce e di individuare le aree di competenze e modalità di formazione, si presenta il caso della formazione dei docenti nell'ambito dell'iniziativa denominata *Leggere: Forte! (1)*, un intervento pluriennale che può essere definito come *politica educativa* poiché mira, in alcuni anni, a far diventare la lettura ad alta voce una pratica quotidiana, intensiva, sistematica nell'intero sistema di educazione e istruzione della Regione Toscana, con l'obiettivo di ridurre, nel tempo, la dispersione scolastica e garantire a tutti una reale possibilità di successo formativo. Durante la prima annualità, l'iniziativa ha coinvolto specificamente il personale educativo e docente della fascia 0-6 dell'intero territorio regionale, e il personale docente del primo e del secondo ciclo di 2 delle 35 Zone dell'Educazione e dell'Istruzione, con azioni di informazione, di formazione e di ricerca (Batini, a cura di, 2021a). Nella seconda annualità le attività di formazione e di sperimentazione sono state estese ai servizi educativi e dell'istruzione (0-19) di altre quattro zone educative, in modo da accompagnare e monitorare la realizzazione della didattica della lettura ad alta voce su tutto il territorio regionale. L'integrazione di formazione e ricerca empirica, tenute insieme da specifiche azioni di monitoraggio e comunicazione – consegna di protocolli di lettura e di bibliografie articolate per fasce d'età, un diario di bordo da compilare e inviare settimanalmente per email al gruppo di ricerca, riunioni periodiche con il personale coinvolto nella sperimentazione, convegno con presentazione dei dati raccolti, realizzazione di una ricerca trasformativa sulle tecniche di lettura ad alta voce (Batini, Giusti, a cura di, 2021) – è uno dei tratti caratteristici del progetto, che persegue la finalità di trasformare l'agire educativo e didattico anche attraverso la promozione della riflessività dell'insegnante (Asquini, a cura di, 2018).

Nel 2019/2020, prima della chiusura forzata delle scuole dovuta alla pandemia di Covid-19, sono stati realizzati 155 incontri di formazione in presenza, a cui si possono aggiungere i 4 incontri di aggiornamento formativo erogati a giugno 2020 (Batini et al., 2021, p. 39), che hanno coinvolto 4.825 tra educatrici, educatori e insegnanti dei servizi educativi per la prima infanzia e delle scuole dell'infanzia. Le attività di formazione,

riconosciuta nell'ambito del Piano della formazione di ambito del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca, sulla base del Protocollo d'Intesa tra Regione Toscana e Ufficio Scolastico Regionale, sono state organizzate in un modulo di 25 ore di attività di cui 15 ore in presenza e 10 ore di attività non frontali legate alla documentazione dell'attività di lettura attraverso la compilazione di un diario di bordo, e hanno toccato quattro temi fondamentali allo sviluppo delle conoscenze e delle competenze che il gruppo di ricerca ha ritenuto necessarie per affrontare in modo consapevole la lettura ad alta voce così come proposta dal progetto (Batini et al., 2021, pp. 40-49):

1. Il progetto: le motivazioni, le modalità operative, i coinvolgimenti, i ruoli, il training intensivo.
2. La comprensione. La lettura come esperienza estetica: attenzione, piacere (emozioni) e valutazione positiva dell'esperienza. Il funzionamento della comprensione: dialogo tra esperienza e storia. La costruzione di un clima di fiducia, attenzione, attesa.
3. Gli effetti della lettura. Cosa ci dice la ricerca *evidence based* sulla lettura ad alta voce e sui suoi effetti.
4. Le pratiche, le scelte bibliografiche.

Tenuto conto dei feedback positivi ricevuti dai questionari di gradimento e, indirettamente, dai diari di bordo, i medesimi argomenti sono stati proposti sotto forma di webinar ai nuovi docenti coinvolti nell'anno scolastico 2020/2021, grazie ai quali la formazione ha coinvolto ulteriori 1.424 tra educatrici e insegnanti della fascia 0-6 dell'intero territorio regionale, 205 insegnanti di scuola primaria e 148 insegnanti di scuola secondaria (in 6 Zone dell'Educazione e dell'Istruzione su 35).

Per aggiornare le conoscenze e le competenze di educatrici e insegnanti della fascia 0-6 che avevano già partecipato alla formazione durante la prima annualità, sono stati realizzati 12 diversi format di webinar di 3 ore ciascuno, a cui hanno partecipato 2954 insegnanti (2 webinar a testa, per un totale di 6 ore di formazione per ciascun docente: vedi tab.1). Per la progettazione dell'attività formative si è fatto ricorso agli esiti dei monitoraggi e della valutazione dei corsi dell'anno precedente e, anche, dell'esperienza del gruppo di ricerca della cattedra di Pedagogia sperimentale dell'Università degli Studi di Perugia nell'ambito del progetto *Leggimi ancora*, da cui sono emerse specifiche indicazioni sul training di lettura (Batini, a cura di, 2021b, pp. 149-151).

**TAB. 1 - WEBINAR A CATALOGO DEL PROGETTO *LEGGERE: FORTE!* 2020/2021**

	<b>Titolo del webinar</b>	<b>Partecipanti</b>
1	Aggiornamento bibliografico 0-3	219
2	Tecniche per la costruzione dei libri	1.025
3	Aggiornamento bibliografico 3-6	191
4	Lettura e inclusione	431
5	Lettura, differenze e stereotipi (2 edizioni)	671

6	Gli albi illustrati e il rapporto con le illustrazioni	779
7	Le fiabe per bambini 0-6	838
8	Percorsi bibliografici tematici	301
9	Lezioni di fantastica	343
10	Dall'inizio alla fine: riti di inizio e di conclusione, setting, gestione dei tempi e della lettura, dilatare l'attenzione, favorire la comprensione	340
11	Lettura e multilinguismo	1100
12	Campi di esperienza e percorsi bibliografici	287

A questo stato di avanzamento del progetto, ricorrendo ai feedback – limitati alla fascia 0-6 – provenienti dall'analisi dei diari di bordo (Batini, Bartolucci, Barbisoni, Toti, 2021), e da un campione di interviste raccolta da 38 educatrici dei servizi per l'infanzia e 21 insegnanti di scuola dell'infanzia (Batini, Giusti, a cura di, 2021), è possibile confermare l'importanza del ruolo attribuito alla documentazione dell'attività attraverso il diario di bordo, funzionale a valorizzare la pratica della lettura ad alta voce, e il ruolo positivo della formazione nel rafforzamento delle convinzioni di efficacia della lettura come attività didattica autonoma, intensiva e quotidiana. Essa, inoltre, stando a una prima analisi delle interviste alle insegnanti della scuola dell'infanzia, potrebbe aver contribuito all'instaurarsi di alcune specifiche tecniche o strategie, tra cui spiccano la lettura come momento autonomo, da circoscrivere attraverso rituali, e il coinvolgimento dei genitori nella lettura ad alta voce.

### **Verso un profilo dell'insegnante che legge ad alta voce**

Per favorire l'introduzione di una didattica della lettura ad alta voce, possono essere considerate comuni a tutti i gradi scolastici le seguenti competenze, finalizzate a sostenere l'apprendimento di tutti gli studenti:

- allestire ambienti di apprendimento stimolanti e di utilizzare in modo efficace spazi e tempi al fine di coinvolgere tutti attivamente;
- pianificare l'attività di lettura ad alta voce all'interno del curricolo in modo da individuare puntualmente il contributo di questa didattica agli obiettivi generali perseguiti dal sistema nazionale di istruzione e nel rispetto degli indirizzi delineati nel piano dell'offerta formativa della scuola (art. 27 del Contratto Collettivo Nazionale di Lavoro relativo al personale del comparto istruzione e ricerca. Triennio 2016-2018);
- individuare opere adeguate ai diversi gruppi di studenti, tenendo conto delle loro esperienze e della progressività degli apprendimenti;
- scegliere tecniche e strategie funzionali al raggiungimento dei livelli di attenzione, di comprensione e di partecipazione necessari a un uso proficuo ed efficace della lettura ad alta voce.



Nel caso dell'insegnante di scuola dell'infanzia e della scuola primaria, che deve conseguire un'abilitazione in seguito alla Laurea in Scienze della formazione primaria, e lavora in contesti in cui la lettura ad alta voce è già praticata come base per svolgere altre attività (Batini, 2021b, p. 73), può essere utile un supplemento di indagine sul ruolo dell'insegnamento della Letteratura per l'infanzia – una delle discipline studiate durante il corso di studio in Scienze della formazione primaria, solitamente afferente al settore disciplinare M-PED/02, Storia della pedagogia, – nel fornire indicazioni utili a valorizzare la lettura ad alta voce di narrative e, anche, a individuare le opere più adatte, insegnando a orientarsi in una bibliografia in costante evoluzione.

Per la scuola secondaria del primo e del secondo ciclo, che al momento è accessibile a chi, dopo aver acquisito un titolo di Laurea magistrale e abbia conseguito 24 crediti formativi universitari nelle discipline antropo-psico-pedagogiche e metodologie e tecnologie didattiche, ottenga un'abilitazione all'insegnamento, risulta ancora più necessario indagare la possibilità di sviluppare le competenze sopra individuate durante l'acquisizione dei 24 CFU e, anche, nel corso dell'anno di prova o, anche, come previsto dal progetto *Leggere: Forte!*, nell'ambito di attività di formazione riconosciute dal Ministero dell'Istruzione.

## Note

- (1) *Leggere: Forte! Ad alta voce fa crescere l'intelligenza* è una politica educativa della Regione Toscana realizzata grazie alla collaborazione con l'Università degli Studi di Perugia (Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e delle Formazioni), l'Ufficio Scolastico Regionale per la Toscana, INDIRE (Istituto Nazionale Documentazione Innovazione Ricerca Educativa) e il Cepell (Centro per il libro e la lettura del Ministero per i Beni e le Attività Culturali). Sito del progetto: <https://www.regione.toscana.it/leggere-forte->.

## Bibliografia

- Acosta-Tello, E. (2019). Reading Aloud: Engaging young children during a read aloud experience. *Higher Education Journal*, 37, 1-7.
- Albright, L. K., & Ariail, M. (2005). Tapping the potential of teacher read-alouds in middle schools. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48, 582-591.
- Asquini, G. (a cura di) (2018). *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*. FrancoAngeli.
- Batini, F. (2021a). Le evidenze scientifiche. In F. Batini (a cura di), *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana. L'esperienza di una ricerca-azione* (pp. 14-29). FrancoAngeli.
- Batini, F. (2021b). La lettura ad alta voce come didattica. In F. Batini (a cura di), *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti* (pp. 73-87). Giunti Scuola.
- Batini, F. (a cura di) (2021). *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*. Giunti Scuola.
- Batini, F., Bartolucci, M., Barbisoni, G., & Toti, G. (2021). I risultati della ricerca. In F. Batini (a cura di), *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana. L'esperienza di una ricerca-azione* (pp. 66-94). FrancoAngeli.

- Batini, F., Bartolucci, M., & Timpone, A. (2018). The effects of reading aloud in the primary school. *Psychology and Education*, 55, 111-122.
- Batini F., & Giusti S. (a cura di, 2010). *Imparare dalle narrazioni*. Unicopli.
- Batini, F., & Giusti, S. (a cura di, 2021). *Tecniche per la lettura ad alta voce: 27 suggerimenti per la fascia 0-6 anni*. Milano.
- Batini, F., Giusti, S., Evangelista, M., Sannipoli, M., Bartolucci, M., & Scierri, I.D.M. (2021). La formazione del personale. In F. Batini (a cura di), *Un anno di Leggere: Forte! in Toscana. L'esperienza di una ricerca-azione* (pp. 39-50). FrancoAngeli.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2007). Increasing young low-income children's oral vocabulary repertoires through rich and focused instruction, *Elementary School Journal*, 107, 251-271.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York.
- Biemiller, A., & Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98, 44-62.
- Cardarello R. (1995). Libri e bambini. *La prima formazione del lettore*, La Nuova Italia.
- Catarsi E. (2011). *Educazione alla lettura e continuità educativa*, Edizioni Junior.
- Čunović, K., & Stropnik, A. (2016). Kampanja, projekti i programi za promicanje čitanja naglas djeci od najranije dobi. *Libri & Liberi*, 5, 117-133.
- DeBruin-Parecki, A., & Squibb, K. (2011). Promoting at-risk preschool children's comprehension through research-based strategy instruction. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 51, 41-62. Retrieved from [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol51/iss1/5](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol51/iss1/5)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Dickinson, D. K., Cabe, A., & Anastasopoulos, L. (2003). A framework for examining book reading in early childhood classrooms. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *Center for Improvement of Early Reading Achievement, CIERA. On reading books to children: Parents and teachers* (p. 95-113). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Duke, N. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension, in J. S. Samuels & A. E. Farstrup. *What research has to say about reading instruction* (4th, 51-93). Newark, DE: International Reading Association.
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2013). Parent-child book reading across early childhood and child vocabulary in the early school years: Findings from the longitudinal study of Australian children. *First Language*, 33, 280-293.
- Fisher, D., Flood, J., Lapp, D., & Frey, N. (2004). Interactive read-alouds: Is there a common set of implementation practices? *The Reading Teacher*, 58, 8-17.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50, 14-25.
- Håland, A., Hoem, T.F., & McTigue, E.M. (2021). The Quantity and Quality of Teachers' Self-perceptions of Read-Aloud Practices in Norwegian First Grade Classrooms. *Early Childhood Educ J*, 49, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01053-5>
- Harvey, S. (1998). *Nonfiction matters: Reading, writing and research in grades 3-8*. Portland, Stenhouse.



- Horowitz-Kraus, T., Vannest, J. J., & Holland, S. K. (2013). Overlapping neural circuitry for narrative comprehension and proficient reading in children and adolescents. *Neuropsychologia*, *51*, 2651-2662.
- Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., Holland, S. K., & CMIND Authorship Consortium. (2015). Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics*, *136*, 466-478.
- Ivey, G. (2003). The teacher makes it more explainable and other reasons to read aloud in the intermediate grades. *The Reading Teacher*, *56*, 812-814.
- Keller, A. (2012). In print or on screen? Investigating the reading habits of undergraduate students using photo-diaries and photo-interviews. *Libri*, *62*, 1-18.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, *342*, 377-380. <http://dx.doi.org/10.1126/science.1239918>
- Klein, O., & Kogan, I. (2013). Does reading to children enhance their educational success? *Child Indicators Research*, *6*, 321-344.
- Klosterman, R. E. (2011). Planning theory education: A thirty-year review. *Journal of Planning Education and Research*, *31*, 319-331.
- Lane, H. B., & Wright, T. L. (2007). Maximizing the effectiveness of reading aloud. *The Reading Teacher*, *60*, 668-675.
- Lapp, D., Fisher, D., & Grant, M. (2008). "You can read this text—I'll show you how": Interactive comprehension instruction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *51*, 372-383.
- Lepper, M. R. (1988). Motivational considerations in the study of instruction. *Cognition and Instruction*, *5*, 289-309.
- Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Il Mulino, Bologna.
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, *3*, 173-192.
- Marchessault, J. K., & Larwin, K. H. (2014). The Potential impact of structured read-aloud on middle school reading achievement. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, *3*, 187-196.
- McCafrey, M., & Hisrich, K. (2017). Read-alouds in the classroom: A pilot study of teachers' self-reporting practices. *Reading Improvement*, *54*(3), 93-100.
- Regione Toscana. (2021, April 8). Retrieved from <https://www.regione.toscana.it/scuola/speciali/leggereforte>
- Rycik, J. A., & Irvin, J. L. (2005). *Teaching reading in the middle grades understanding and supporting literacy development*. Boston, Allyn & Bacon.
- Scierra, I.D.M., Bartolucci, M., & Salvato, R. (a cura di, 2018). *Lettura e dispersione*. FrancoAngeli.
- Seefeldt, C. (2003). Why read aloud?. *Early Childhood Today*, *17*, 1-8.
- Sénéchal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, *24*, 123-138. <https://doi.org/10.1017/S0305000996003005>
- Sharif, I., Rieber, S., Ozuah, P. O., & Reiber, S. (2002). Exposure to reach out and read and vocabulary outcomes in inner city preschoolers. *Journal of the National Medical Association*, *94*, 171-177.

Speer, N. K., Reynolds, J. R., Swallow, K. M., & Zacks, J. M. (2009). Reading stories activates neural representations of visual and motor experiences. *Psychological Science, 20*, 989-999.

Swanson, E., Vaughn, S., Wanzek, J., Petscher, Y., Heckert, J., Cavanaugh, C., ... & Tackett, K. (2011). A synthesis of read-aloud interventions on early reading outcomes among preschool through third graders at risk for reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 44*, 258-275.

Wadsworth, R. M. (2008). Using read alouds in today's classrooms. *Leadership Compass, 5*, 1-3.

Worthy, J., Chamberlain, K., Peterson, K., Sharp, C., & Shih, P. Y. (2012). The importance of read-aloud and dialogue in an era of narrowed curriculum: An examination of literature discussions in a second-grade classroom. *Literacy Research and Instruction, 51*, 308-322.

Wright, T. S. (2019). Reading to learn from the start. *American Educator, 42*, 4-8.