

# Effetti della lettura ad alta voce condivisa sull'apprendimento emotivo e linguistico: Uno studio longitudinale nelle scuole dell'infanzia

**Paolo Di Nicola<sup>i</sup>**

Università degli Studi di Perugia

**Linda Petrucci**

Università degli Studi di Perugia

## Abstract

Il metodo della lettura ad alta voce condivisa ha dimostrato numerosi benefici nei bambini in età prescolare, in questo contributo ci concentriamo su quelli che riguardano la comprensione del testo e delle emozioni. Questo studio longitudinale, infatti, valuta l'impatto del metodo della lettura ad alta voce condivisa su un campione di bambini della scuola dell'infanzia nel progetto "Lettrici e Lettori Forti" nella provincia di Parma. Utilizzando il Test di Comprensione delle Emozioni (TEC) e il Test di Comprensione del Testo Orale (TOR), abbiamo rilevato miglioramenti significativi nei due test utilizzati. I punteggi medi del TOR sono aumentati significativamente nel primo anno, conoscendo incrementi, seppur più modesti, anche nel secondo anno. I punteggi del TEC hanno mostrato miglioramenti significativi in entrambe le annualità. Questi dati suggeriscono che la lettura ad alta voce condivisa sia un efficace strumento educativo e contribuisca a potenziare le abilità emotive e linguistiche nei bambini.

The method of shared reading aloud has demonstrated numerous benefits in pre-school children, including comprehension of text and emotions. This longitudinal study evaluates the impact of the shared reading aloud method on a sample of preschool children in the "Strong Readers" project in the province of Parma. Using the Test of Emotion Comprehension (TEC) and the Test of Comprehension of Oral Text (TOR), we found significant improvements in the two tests used. The average TOR scores increased significantly in the first year, with more modest increases in the second. TEC scores showed significant improvements in both years. These data suggest that shared reading aloud is an effective educational tool for enhancing emotional and language skills in children.

---

<sup>i</sup> Il contributo è frutto di una riflessione congiunta dei due autori; tuttavia, a Paolo Di Nicola sono da attribuire i paragrafi 2.3, 2.4, 2.5, 4 e a Linda Petrucci sono da attribuire i paragrafi 1, 2.1, 2.2, 3.

**Parole chiave:** lettura ad alta voce condivisa; sviluppo emotivo; comprensione del testo; scuola dell'infanzia; lettura condivisa

**Keywords:** shared reading aloud; emotional development; text comprehension; pre-school children; shared reading

Paolo Di Nicola, Linda Petrucci – *Effetti della lettura ad alta voce condivisa sull'apprendimento emotivo e linguistico: Uno studio longitudinale nelle scuole dell'infanzia*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/20266>

## 1. Introduzione

L'esposizione alla lettura ad alta voce, come numerose ricerche sul campo dimostrano, produce una vasta gamma di benefici sia interni che esterni al contesto educativo e scolastico, indipendentemente dall'età di studentesse e studenti (Batini, 2023). La pratica intensiva della lettura ad alta voce è riconosciuta da tempo per il suo ruolo nello sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale dei bambini, sin dalla primissima infanzia (Bartolucci & Batini, 2020; Bertolini et al., 2022). Tra i vantaggi a lungo termine, si annoverano un maggiore successo scolastico e accademico, migliori opportunità lavorative, un maggiore benessere fisico, psicologico e persino economico, oltre a una riduzione del disagio sociale (Batini et al., 2019; Batini, 2021; Batini, 2022). In ambito scolastico, l'utilizzo sistematico della lettura ad alta voce promuove benefici sia cognitivi come l'attenzione, la memoria e il problem solving e sia sul piano linguistico (Batini et al., 2021a; Batini et al., 2020). Per quanto riguarda il vocabolario sono stati osservati effetti sul vocabolario ricettivo (Chao et al., 2015; Kotaman, 2013) ed espressivo (Gonzalez et al., 2010), sul lessico (Ionescu & Llie, 2018) e sulla profondità del vocabolario (Van Druten-Fredman et al., 2016).

La lettura ad alta voce, inoltre, influisce sulle abilità di comprensione linguistica (Cardarello, 2022; Batini et al., 2021; Gold & Gibson, 2001; Kalb & Van Ours, 2014; Yussuf et al., 2013) e agisce sulla sfera emotivo-relazionale, con effetti sulle abilità interpersonali, le competenze sociali e prosociali, migliorando la capacità dei bambini di riconoscere, verbalizzare e regolare le emozioni (Chisholm et al., 2017; Barnyak & Myers, 2023) e accrescendo le capacità empatiche (Batini et al., 2021b).

In particolare, l'apprendimento socio-emotivo si riferisce al processo attraverso il quale sia i bambini che gli adulti sviluppano e utilizzano in modo efficace le conoscenze, gli atteggiamenti e le competenze necessarie per comprendere e controllare le emozioni, fissare e raggiungere obiettivi positivi, provare ed esprimere empatia verso gli altri, creare e mantenere rapporti costruttivi, e prendere decisioni responsabili (CASEL, 2023).

Le storie permettono, fin da piccoli, di comprendere le emozioni dei personaggi e di identificarle attribuendo loro un nome. Le storie aiutano i soggetti a "leggere" le emozioni, ad interpretarle, aiutando i bambini ad esprimerle e ascoltarle, autoregolandosi e condividendole con gli adulti e con i pari (Riquelme-Mella & García-Celay, 2016; Riquelme & Munita, 2017). La letteratura di riferimento (Cardarello, 2012; Cardarello & Bertolini, 2020) sottolinea quanto la comprensione del significato di ciò che viene letto non sia automatica, ma preveda un complesso processo di elaborazione, in quanto strettamente correlato alle pratiche culturali degli individui e delle comunità. Infatti, la provenienza e l'appartenenza a contesti svantaggiati rappresenta un indicatore di maggiori difficoltà nella comprensione. Una comprensione efficace, però, è un prerequisito per un efficace dialogo tra i libri e il mondo reale.

Per produrre effetti così rilevanti sulla consapevolezza e sulle competenze emotive è importante che i bambini siano in grado di raggiungere un livello adeguato di comprensione e che si sentano rappresentati dalle storie. Il riconoscimento e il rispecchiamento di sé stessi nei personaggi permette loro di fare connessioni con le proprie esperienze personali, con altri libri e con concetti universali (Dyson & Genishi, 1994): come sostenuto da Gold e Gibson (2001), i bambini traggono dalle esperienze quotidiane strumenti per capire i libri, e i libri forniscono loro chiavi per interpretare le esperienze quotidiane e la realtà. Questo risulta fondamentale per orientarsi nel mondo (Mumper & Gerrig, 2017). Affinché questi processi avvengano, è necessario promuovere delle strategie di comprensione tramite la lettura ad alta voce, organizzando attentamente un contesto favorevole al ragionamento, all'ascolto e al confronto (Gold & Gibson, 2001).

Diventa fondamentale, perciò, supportare lo sviluppo della competenza nella lettura, in quanto abilità fondamentale da coltivare lungo tutta la vita, poiché favorisce la crescita di altre competenze essenziali, come il

pensiero critico, l'autosufficienza nelle decisioni quotidiane e la capacità di orientarsi nella cultura letteraria che ci circonda, indipendentemente dal nostro percorso personale. Nello specifico, la competenza di lettura riguarda la capacità di comprendere e utilizzare testi per raggiungere obiettivi personali e partecipare attivamente alla società, diventando cittadini consapevoli, in grado di interpretare e comunicare significati, riflettere criticamente e partecipare ai processi decisionali (Batini et al., 2021).

Il metodo della lettura ad alta voce condivisa (Batini, a cura di, 2023), in accordo con quanto appena descritto, si configura come pratica per garantire l'equità, agendo sulle dimensioni linguistiche, cognitive ed emotivo-relazionali. Esso si poggia su importanti pilastri. La lettura deve essere quotidiana, intensiva e sistematica, le scelte bibliografiche devono essere centrate sullo studente, progressive e il più varie possibile. Inoltre, il metodo prevede momenti di socializzazione e di confronto sulla storia ascoltata. La lettura può essere continuativa o dialogata (come spesso accade nella scuola dell'infanzia), in quest'ultimo caso la lettura si caratterizza da alcune interruzioni, momenti di confronto, ricapitolazione, o interventi di supporto alla comprensione. Il metodo descritto è utilizzato all'interno di numerosi progetti sul territorio nazionale, questo articolo si basa sui dati raccolti all'interno del progetto "Lettrici e Lettori Forti", nel territorio di Parma e provincia, in collaborazione con Nausika, sostenuto dalla Fondazione Cariparma.

Il presente lavoro si pone in continuità con altre ricerche già effettuate dal gruppo di ricerca della Cattedra di Pedagogia Sperimentale dell'Università di Perugia. In particolare, tramite studi sperimentali sono stati dimostrati gli effetti della lettura ad alta voce sulla competenza emotiva (Batini et al., 2019) e sulla comprensione del testo (Batini & Toti, 2024). Le evidenze sperimentali sono supportate da osservazioni qualitative che testimoniano come questi vantaggi siano percepiti anche dalle insegnanti coinvolte (Toti et al., 2023; Robasto et al., 2022; Giusti & Mancini, 2022). Questo articolo ha lo scopo di valutare in modo longitudinale l'impatto dell'esposizione al metodo della lettura ad alta voce condivisa e di illustrare i benefici emotivi e sulla comprensione del testo. Nello specifico l'ipotesi della ricerca è che i benefici della lettura ad alta voce siano percepibili anche durante il secondo anno di intervento.

Il campione presentato è stato raccolto durante tre annualità nelle scuole dell'infanzia aderenti al progetto.

## 2. Metodo

### 2.1 Intervento

Il progetto consiste in una ricerca-azione con disegno quasi sperimentale in cui viene implementato il metodo della lettura ad alta voce condivisa nelle scuole aderenti e si verifica l'efficacia del metodo. I soggetti sono stati esposti alla lettura da parte dell'insegnante con il metodo della lettura ad alta voce condivisa di albi illustrati, silent book, racconti e protoromanzi, in maniera intensiva e sistematica per due anni scolastici consecutivi. Il metodo della lettura ad alta voce condivisa pone lo studente al centro e si fonda sui principi di *Bibliovarietà*, intesa come varietà di temi, di generi e di tipologie capaci di rappresentare la complessità del mondo, evitando di raccontare un'unica storia (Adichie, 2018); sulla *Frequenza*, la lettura dovrebbe avvenire tutti i giorni o almeno tre giorni a settimana con *Intensità*, per almeno mezz'ora, partendo dall'attenzione delle bambine e dei bambini, fino ad arrivare idealmente all'ora di lettura quotidiana. La lettura deve essere effettuata, inoltre, con *Sistematicità*, all'interno, cioè, di un quadro non casuale ma organizzato e programmato e con *Progressività*, cominciando dal presentare storie illustrate brevi con un linguaggio familiare e accessibile e successivamente albi più complessi. La lettura ad alta voce condivisa è, in aggiunta, una *Didattica Autonoma*, non ha bisogno di compiti aggiuntivi o annotazioni che ne cambino il significato; prevede sempre un momento di *Socializzazione*, inteso come confronto sugli argomenti trattati nelle storie lette, sulle esperienze personali riconducibili alle

tematiche affrontate, introdotte sempre da domande aperte che non prevedono mai “una risposta corretta o una sbagliata” ma, anzi, supportano l’espressione di tutti i pareri; richiede la compilazione di un *Diario di bordo*, strumento fondamentale per la documentazione e per il monitoraggio della pratica. Gli interventi hanno avuto una durata di circa 5 mesi per ogni annualità. All’inizio e alla fine dell’intervento sono stati somministrati due test: uno per misurare la comprensione delle emozioni e l’altro per misurare la comprensione del testo orale. L’intervento è stato ripetuto sugli stessi soggetti per due anni scolastici consecutivi.

## 2.2 Strumenti

Per misurare l’incremento delle competenze target di questo studio sono stati selezionati due test, adatti alla fascia d’età di riferimento. I soggetti sono stati testati singolarmente da un gruppo di ricercatori precedentemente formati all’utilizzo del medesimo protocollo. Di seguito verranno descritti gli strumenti utilizzati.

- TEC - Test di Comprensione delle Emozioni (Pons & Harris, 2000; Albanese & Molina, 2008; Rocha et al., 2013). È uno strumento che valuta la comprensione dei bambini riguardo alla natura delle emozioni, alle loro cause e alle strategie per controllarle e regolarle. Lo strumento è applicabile ad una larga fascia di età, compresa tra i 3 e i 10 anni. La somministrazione avviene attraverso il racconto di una storia illustrata, durante la quale vengono chieste al bambino delle domande riguardo lo stato emotivo dei protagonisti. Il TEC è composto da 23 tavole che comprendono 20 domande raggruppate in 9 componenti, per cui il punteggio varia da 0 a 9.
- TOR - Test di Comprensione del Testo Orale (Levorato & Roh, 2007). Valuta la capacità di comprendere testi narrativi nei bambini tra i 3 e gli 8 anni, permettendo di individuare eventuali difficoltà nell’area cognitivo-linguistica. La valutazione della comprensione non è influenzata dalle capacità espressive, rendendo il test adatto anche per bambini con difficoltà nella produzione linguistica o con sviluppo linguistico e/o cognitivo atipico. Il TOR è formato da tre forme di storie brevi, ognuna adatta, per difficoltà e lunghezza, all’età delle bambine e dei bambini. Ciascuna forma (A, B, C) prevede due brani che vengono letti dall’esaminatore. Per ogni storia sono presenti 10 domande di comprensione (5 di tipo testuale e 5 di tipo inferenziale) a scelta multipla con 4 alternative su tavole figurate, il bambino risponde in modo non verbale indicando la figura corrispondente all’immagine. Per evitare un sovraccarico cognitivo, la storia è suddivisa in piccoli blocchi logici a cui corrispondono le relative domande. Presenta, inoltre, un’undicesima domanda, che non fornisce punteggio al fine della valutazione criteriale, che invita le bambine e i bambini ad assegnare un titolo alla storia ascoltata.

## 2.3 Campione

Il campione è stato raccolto durante le tre annualità del progetto Lettrici e Lettori forti, attuato nella provincia di Parma dalla cattedra di Pedagogia Sperimentale dell’Università di Perugia. Il progetto è giunto alla quarta annualità e in questo studio sono stati selezionati i bambini che hanno partecipato alle attività per due annualità di fila. Nello specifico sono state selezionate due coorti comprendente ciascuna 4 misurazioni. La prima coorte comprende bambini che hanno partecipato al progetto durante la 1 e la 2 annualità (a.s. 2021/22 e 2022/23) mentre invece la seconda comprende soggetti che hanno partecipato durante la seconda e la terza annualità (a.s. 2022/2023 e 2023/24). Le numerosità per ciascuna coorte e per ciascun test sono di 17 casi per i TEC della prima coorte e 11 casi per i TEC della seconda coorte. I TOR sono invece 15 casi per entrambe le coorti, le numerosità del campione sono riassunte nella tabella 1. L’età media dei partecipanti alla prima misurazione è

3,3 anni (SD = 1,02) per la prima coorte e 3,5 (SD = 0,69) per la seconda coorte. All’ultima misurazione invece l’età media è rispettivamente 4,6 (SD = 0,71) e 4,7 (SD = 0,47).

**Tabella 1.** Numerosità del campione

|                                    | TEC | TOR |
|------------------------------------|-----|-----|
| Prima coorte (2021/22 e 2022/23)   | 17  | 15  |
| Seconda coorte (2022/23 e 2023/24) | 11  | 15  |
| Totale                             | 28  | 30  |

## 2.4 Analisi dei dati

I dati sono stati analizzati con il software IBM SPSS 29 (IBM, 2021). È stato eseguito un t test con il software tra le baseline di entrambe le coorti che è risultato non significativo sia per i TOR ( $t(28) = -0,884, p = 0,384$ ) che per i TEC ( $t(26) = -1,509, p = 0,143$ ). Pertanto nell’analizzare i dati sono state considerate insieme le due coorti. Sono stati poi standardizzati i punteggi rispetto alla media normativa per l’età di riferimento in ciascuna misurazione. Sono state calcolate le statistiche descrittive e le distribuzioni rispetto alla media normativa. Infine, è stato eseguito un test dei ranghi con segno di wilcoxon tra le misurazioni pre- e post-intervento. È stato eseguito un test non parametrico perché non in tutti i tempi di misurazione la distribuzione era assimilabile alla normale.

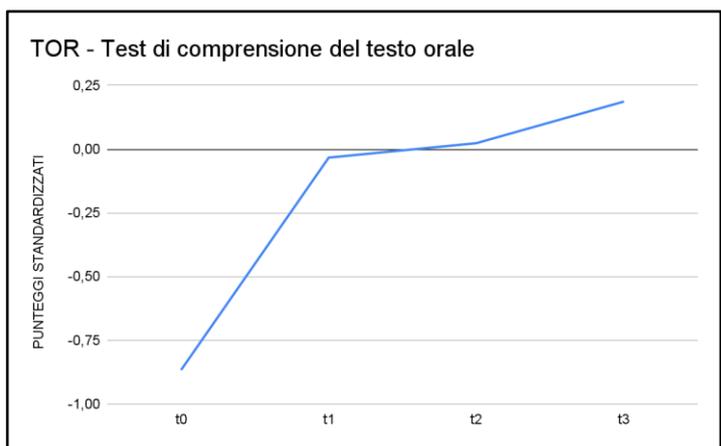
## 2.5 Risultati

### 2.5.1 TOR

Di seguito sono riportate le statistiche descrittive per ciascun tempo di misurazione, i punteggi sono stati standardizzati rispetto alla media normativa per l’età di riferimento.

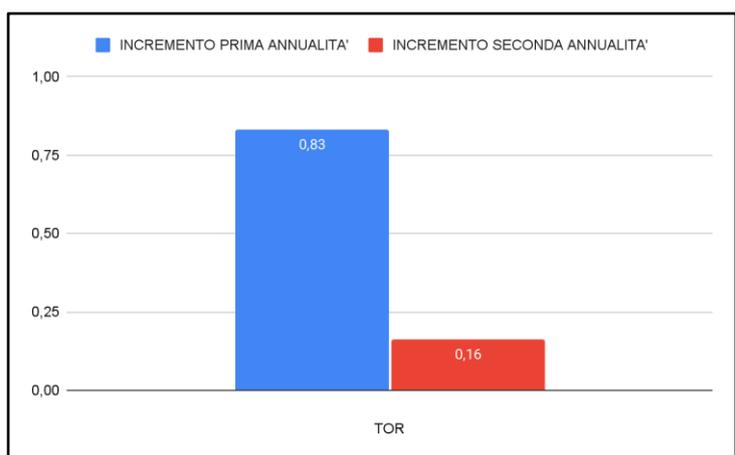
**Tabella 2.** Statistiche descrittive (N = 30)

| TOR          |    | Media | Ds   |
|--------------|----|-------|------|
| PRIMO ANNO   | T0 | -0,87 | 2,47 |
|              | T1 | -0,03 | 2,34 |
| SECONDO ANNO | T2 | 0,02  | 2,31 |
|              | T3 | 0,19  | 2,46 |



**Figura 1.** Punteggio medio standardizzati per ciascuna misurazione

L’andamento dei punteggi mostra che all’inizio del training la media era sotto il valore normativo ( $t_0 = -0,87$ ), al termine della prima annualità è prossimo alla stessa ( $t_1 = 0,03$ ) e alla fine della seconda è leggermente superiore ( $t_3 = 0,19$ ). Il punteggio cresce di 0,83 punti nel primo anno e 0,16 nel secondo anno (Figura 2). Il test di wilcoxon ha rilevato differenze significative tra  $t_0$  e  $t_1$  ( $z = -1,993$ ,  $p = 0,046$ ) ma non tra  $t_2$  e  $t_3$  ( $z = -0,803$ ,  $p = 0,422$ ).

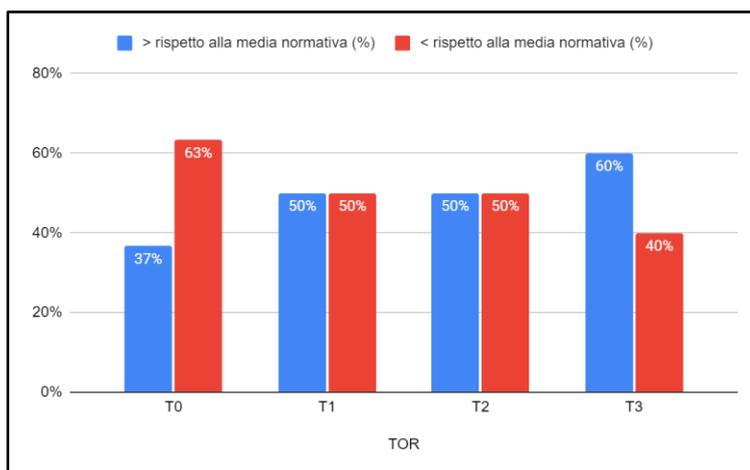


**Figura 2.** Incremento per ciascuna annualità

Oltre alle medie è stata osservata la distribuzione nel corso del tempo dei bambini che si collocano al di sotto o al di sopra della media normativa (Tabella 3). Alla prima misurazione il 37% dei bambini si colloca al di sopra della media normativa e il 63% al di sotto. Al termine della prima annualità i due valori si equivalgono con la metà dei membri per i due gruppi e la stessa cosa avviene all’inizio della seconda annualità. Al termine della stessa la percentuale di bambini al di sotto della media normativa è del 40%, contro il 60% dei bambini che ottengono un punteggio superiore.

**Tabella 3.** Distribuzione dei punteggi rispetto alla media normativa

| TOR                                 | T0  | T1  | T2  | T3  |
|-------------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| > rispetto alla media normativa (%) | 37% | 50% | 50% | 60% |
| < rispetto alla media normativa (%) | 63% | 50% | 50% | 40% |



**Figura 3.** Distribuzione dei punteggi rispetto alla media normativa

### 2.5.2 TEC

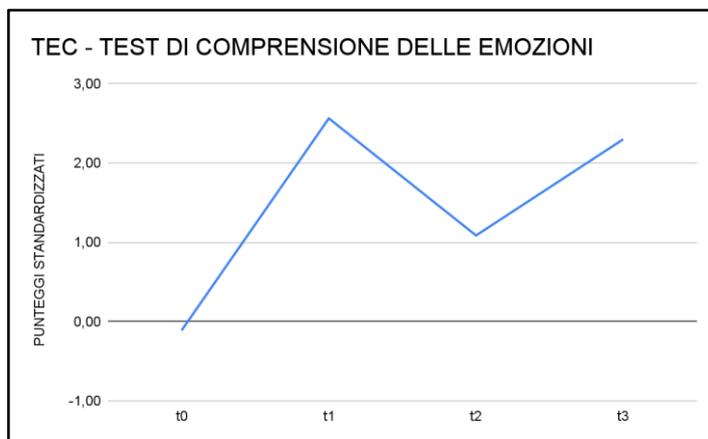
Sono riportate in tabella 4 le statistiche descrittive per i 4 tempi di misurazione. i punteggi sono stati standardizzati rispetto alla media normativa per l’età di riferimento.

**Tabella 4.** Statistiche descrittive (N = 28)

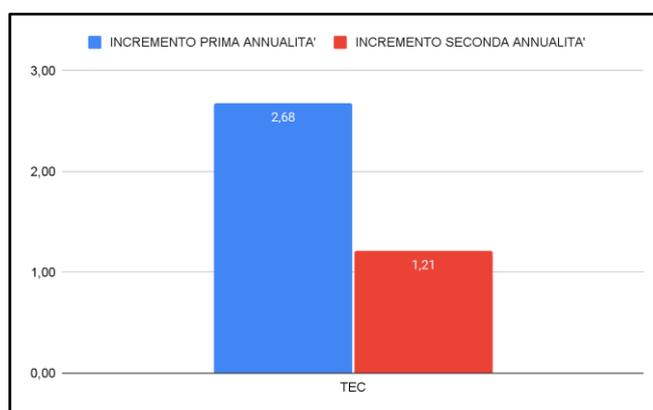
| TEC     |    | media | ds   |
|---------|----|-------|------|
| PRIMO   | T0 | -0,11 | 1,98 |
| ANNO    | T1 | 2,56  | 2,01 |
| SECONDO | T2 | 1,09  | 1,7  |
| ANNO    | T3 | 2,30  | 1,06 |

Nella prima misurazione il punteggio standardizzato medio era di -0,11, dopo il primo anno di lettura il punteggio raggiunge i 2,56 punti. Al termine dell’estate si verifica un calo con un punteggio al t3 di 1,09 ma alla fine della seconda annualità il punteggio diventa di 2,30. Al termine del primo anno l’incremento medio è di 2,68 mentre al termine del secondo è di 1,21. Si nota come tra il primo e il secondo anno si assiste in parallelo ad un calo dell’indice di dispersione, se i punteggi al termine del primo anno (2,56) e al termine del secondo anno (2,30) appaiono simili non lo è la deviazione standard che passa da un valore T1 di 2,01 ad uno T3 di 1,06. È è

stato eseguito un test dei ranghi con segno di wilcoxon che ha rilevato differenze significative tra t0 e t1 ( $z = -3,876, p = <0,001$ ) e tra t2 e t3 ( $z = -3,199, p = 0,001$ ).



**Figura 4.** Punteggio medio standardizzati per ciascuna misurazione

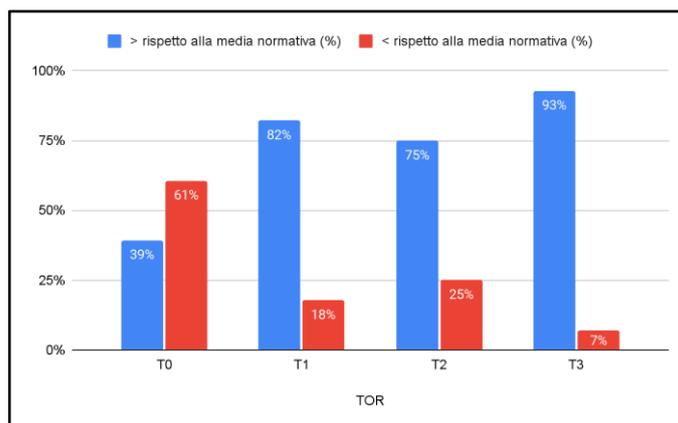


**Figura 5.** Incremento per ciascuna annualità

Oltre alla media è stata osservata nel corso del tempo la percentuale di bambini che si colloca al di sotto o al di sopra della media normativa. Alla prima misurazione il 39% dei bambini si colloca al di sopra della media normativa e il 61% al di sotto. Al termine della prima annualità ben l’82% dei bambini si colloca al di sopra dei valori normativi. All’inizio del nuovo anno la percentuale è leggermente calata (75%) per poi superare il 93% al termine della seconda annualità.

**Tabella 5.** Distribuzione dei punteggi rispetto alla media normativa

| TEC                                 | T0  | T1  | T2  | T3  |
|-------------------------------------|-----|-----|-----|-----|
| > rispetto alla media normativa (%) | 39% | 82% | 75% | 93% |
| < rispetto alla media normativa (%) | 61% | 18% | 25% | 7%  |



**Figura 6.** Distribuzione dei punteggi rispetto alla media normativa

### 3. Conclusione

Questo contributo analizza l’impatto della lettura ad alta voce condivisa sui bambini in età prescolare. I risultati indicano un aumento delle abilità emotive e di comprensione del testo lungo il corso dei due anni, confermando l’ipotesi di partenza.

Per quanto riguarda la comprensione del testo (TOR), i risultati mostrano come i bambini abbiano ottenuto un incremento significativo dei punteggi medi durante il primo anno, passando da -0,87 a -0,03. Nel secondo anno, il miglioramento è stato più moderato, ma la percentuale di bambini sopra la media normativa è aumentata costantemente, raggiungendo il 60% al termine del secondo anno (all’inizio solo il 37% superava la media normativa). Differenze significative sono state trovate tra T0 e T1, ma non tra T2 e T3, suggerendo come i maggiori guadagni si verificano nel primo anno anche se questa conclusione non pare supportata da ulteriori evidenze. Per quanto riguarda la comprensione delle emozioni (TEC) i punteggi sono aumentati da -0,11 a 2,56 nel primo anno, e da 1,09 a 2,30 nel secondo anno. Entrambi gli incrementi risultano statisticamente significativi. La deviazione standard è diminuita, indicando una riduzione della variabilità nei punteggi e un consolidamento delle abilità. La quasi totalità dei bambini (93%) ha superato la media normativa al termine del secondo anno mentre a T0 la percentuale di bambini che superava la media normativa era inferiore alla metà.

I risultati complessivi indicano che la lettura ad alta voce condivisa ha effetti positivi significativi sulle competenze emotive e di comprensione del testo nei bambini in età prescolare. Gli effetti riscontrati durante la prima annualità dell’intervento vengono rinforzati durante il secondo anno, che si configura come di consolidamento. Aumenta, infatti, la percentuale di bambini con livelli adeguati di comprensione del testo orale e migliora la capacità dei soggetti di comprendere le emozioni.

### 4. Limiti della presente ricerca e indicazioni future

Tra i limiti della presente ricerca ci sono da rilevare la dimensione del campione che limita fortemente la generalizzabilità dei risultati e incide sull’osservazione longitudinale. Inoltre, si segnala la mancanza del gruppo di controllo che costituisce una limitazione circa l’attribuzione degli incrementi osservati alla lettura ad alta voce. La motivazione per cui si è ritenuto comunque rilevante proporre un’analisi di questi dati è da ricercare nel fatto che questa relazione è stata già osservata in altre ricerche effettuate dallo stesso gruppo, con lo stesso protocollo metodologico e con gli stessi strumenti di rilevazione (Batini et al., 2019; Batini & Toti 2024). Per le prossime

ricerche la raccolta di dati longitudinali da altri progetti territoriali consentirebbe di costruire un campione più rappresentativo.

## Bibliografia

- Adichie, C.M. (2018). *Il pericolo di un'unica storia*. Einaudi.
- Albanese, O., & Molina, P. F. M. (2008). *Lo sviluppo della comprensione delle emozioni e la sua valutazione. La standardizzazione italiana del Test di Comprensione delle Emozioni (TEC)*. Unicopli.
- Barnyak, N. C., & Myers, J. M. (2023). Picturebooks about disasters: Incorporating interactive read-alouds to support young children's social-emotional learning. *Early Childhood Education Journal*, 1-10. Doi: 10.1007/s10643-023-01523-6
- Batini, F. (ed). (2023). *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*. Il Mulino.
- Batini, F. (2022). *Lettura ad alta voce*. Carocci.
- Batini, F. (2021). *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*. Giunti.
- Bartolucci, M., & Batini, F. (2020). Reading aloud narrative material as a means for the student's cognitive empowerment. *Mind, Brain, and Education*, 14(3), 235–242. <https://doi.org/10.1111/mbe.12241>
- Batini, F., Susta, M., Mancini, A., Brizioli, I., & Scierri, I. D. M. (2021a). Lettura e comprensione: una revisione sistematica della letteratura. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 16(1), 79-86. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/11509>
- Batini, F., Luperini, V., Cei, E., Izzo, D., & Toti, G. (2021b). The association between reading and emotional development: a systematic review. *Journal of Education and Training Studies*, 9(1), 12-50. <https://doi.org/10.11114/jets.v9i1.5053>
- Batini, F., D'Autilia, B., Pera, E., Lucchetti, L., & Toti, G. (2020). Reading aloud and first language development: A systematic review, *Journal of Education and Training Studies*, 8(12), 49-68. <https://doi.org/10.11114/jets.v8i12.5047>
- Batini, F., Bartolucci, M., & Toti, G. (2019). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: Un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche Pedagogiche*, 211, 121-134.
- Batini, F., & Toti, G. (2024). Shared reading aloud to enhance language and literacy. *Education 3-13*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/03004279.2024.2357055>
- Bertolini, C., Toti, G., & D'Autilia, B. (2022). Cosa rende la lettura ad alta voce una pratica di qualità? La testimonianza di insegnanti eccellenti. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 1(1), 35-54.
- Cardarello, R. (2022). Teaching research on reading comprehension. A pathway derived from mistakes. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 1(1), 5-16.
- Cardarello, R., & Bertolini, C. (2020). *Didattiche della comprensione del testo. Metodi e strumenti per la scuola primaria*. Carocci.

Paolo Di Nicola, Linda Petrucci – *Effetti della lettura ad alta voce condivisa sull'apprendimento emotivo e linguistico: Uno studio longitudinale nelle scuole dell'infanzia*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/20266>

- Chao, S.L., Mattoks, G., Birden, A., & Manarino-Legett, P. (2015). The impact of the raising: A reader program on family literacy practices and receptive vocabulary of children in pre-kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 43, 427-434. <https://doi.org/10.1007/s10643-014-0670-5>
- Chisholm, J. S., Shelton, A. L., & Sheffield, C. C. (2017). Mediating emotive empathy with informational text: Three students' think-aloud protocols of Gettysburg: The Graphic Novel. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(3), 289-298. <https://doi.org/10.1002/jaal.682>
- CASEL (2023). *What is the CASEL Framework? Advancing Social and Emotional Learning*. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>. Ultimo accesso: 09/09/2024
- Dyson, A. H., & Genishi, C. (Eds.) (1994). *The need for story: Cultural diversity in classroom and community*. National Council of Teachers of English.
- Giusti, S., & Mancini, A. (2022). L'impatto di un progetto di lettura ad alta voce sulla scuola dell'infanzia. *Pedagogia più Didattica*, 8(2), 42-54. <https://doi.org/10.14605/PD822204>
- Gold, J., & Gibson, A. (2001). Reading aloud to build comprehension. *Reading Rockets*, 32(7), 14-21.
- Gonzalez, J. E., Pollard-Durodola, S., Simmons, D. C., Taylor, A. B., Davis, M. J., Kim, M., & Simmons, L. (2010). Developing low-income preschoolers' social studies and science vocabulary knowledge through content-focused shared book reading. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 4(1), 25-52. Doi: 10.1080/19345747.2010.487927
- Ionescu, T., & Ilie, A. (2018). Language learning in preschool children: an embodied learning account. *Early Child Development and Care*, 188(1), 4-15. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1189419>
- Kalb, G., & van Ours, J. C. (2014). Reading to young children: A head-start in life? *Economics of Education Review*, 40, 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.01.002>
- Kotaman, H. (2013). Impacts of dialogical storybook reading on young children's reading attitudes and vocabulary development. *Reading Improvement*, 57(1), 40-45.
- Levorato, M. C., & Roch, M. (2007). *TOR. Test di comprensione del Testo Orale 3-8 anni*. Giunti OS.
- Mumper, M.L., & Gerrig, R.J. (2019). How does leisure reading affect social cognitive abilities? *Poetics Today*, 40(3), 453-473. <https://doi.org/10.1215/03335372-7558080>
- Pons F. & Harris P.L. (2000). *TEC: Test of Emotion Comprehension*. OxfordUniversity Press.
- Pons, F. & Harris P.L. (2002). Teaching emotion understanding. *Eur J Psychol Educ* 17, 293-304. <https://doi.org/10.1007/BF03173538>
- Riquelme, E., & Munita, F. (2017). Mediated reading of children's literature as paradigmatic scenario to develop emotional competence / Leitura mediada de literatura infantil como cenario paradigmatico no desenvolvimento de competencia emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33315>
- Riquelme-Mella, E., & García-Celay, I. M. (2016). Long-term effects of a mediated reading programme on the development of emotional competencies/Efectos a largo plazo de un programa de lectura mediada para el desarrollo de competencias emocionales. *Cultura y Educación*, 28(3), 435-467. <https://doi.org/10.1080/11356405.2016.1196900>

Paolo Di Nicola, Linda Petrucci – *Effetti della lettura ad alta voce condivisa sull'apprendimento emotivo e linguistico: Uno studio longitudinale nelle scuole dell'infanzia*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/20266>

- Robasto, D., Castellani, A., & Barbisoni, G. (2022). Perceived benefits of reading aloud in preschool: analysis of a monitoring tool for the 0-6 age group. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 1(1), 55–75.
- Rocha, A.; Roazzi, A.; Silva, A.; Candeias, A.; Minervino, C.; Roazzi, M & Pons, F., (2013). Test of emotional comprehension: Exploring the underlying structure through confirmatory factor analysis and similarity structure analysis. In A. Roazzi, B. C. de Souza, & W. Bilsky (Eds.), *Searching for structure in complex social, cultural and psychological phenomena*, (pp. 74-95). FTA.
- Toti, G., Candela, V., Pera, E., & Batini, F. (2023). Reading aloud in primary school: Analysis of the results of an action-research project through the tool of the logbook. *Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 18(1), 159–180. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15652>
- Van Druten-Frietman, L., Strating, H., Denessen, E., & Verhoeven, L. (2016). Interactive Storybook-Based Intervention Effects on Kindergartners' Language Development. *Journal of Early Intervention*, 38(4) 212–229.
- Yussof, Y. M., Jamian, A. R., Hamzah, Z. A. Z., & Roslan, S. (2013). Students' reading comprehension performance with emotional literacy-based strategy intervention. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 1(1), 82-88.

**Paolo Di Nicola** è Dottorando in Educazione alla lettura, effetti e benefici della lettura e della lettura ad alta voce. Si occupa di ricerca quantitativa sui temi della lettura e della lettura ad alta voce.

**Contatto:** [paolo.dinicola@dottorandi.unipg.it](mailto:paolo.dinicola@dottorandi.unipg.it)

**Linda Petrucci** è Dottoranda in Educazione alla lettura, effetti e benefici della lettura e della lettura ad alta voce. Si occupa di didattica della comprensione del testo.

**Contatto:** [linda.petrucci@dottorandi.unipg.it](mailto:linda.petrucci@dottorandi.unipg.it)