



Citation: A. Paparatty (2023) Lo *storytelling* come elaborazione cognitiva delle esperienze in bambini con DSA. *Qulso* 9: pp. 357-378. doi: <http://dx.doi.org/10.13128/QULSO-2421-7220-15153>

Copyright: © 2021 A. Paparatty. This is an open access, peer-reviewed article published by FirenzeUniversity Press (<https://oaj.fupress.net/index.php/bsfm-qulso/index>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited

Data Availability Statement: All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

Competing Interests: The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

Lo *storytelling* come elaborazione cognitiva delle esperienze in bambini con DSA

Ambra Paparatty

Università degli Studi di Firenze (<ambra.paparatty@unifi.it>)

Abstract:

This article aims to explore a linguistic dimension's aspect that significantly characterises human forms of communication: the ability to elaborate stories. Since narration represents the main cognitive tool involved in the data of experience storage operation, the proposal is to identify the intrinsic pedagogical potential that resides in it. Starting with an investigation of the cognitive properties underlying their interpretation on a narrative level, brain mechanisms underlying the act of writing are observed. A conceptual reformulation of the narrative experience as an educational strategy is suggested: this idea made it possible to develop a linguistic analysis of narrative processes in a group of children with specific learning disorders or other fragilities. Narrative constitutes a space for a recapitulation of experiences during the child's stages of cognitive development. The elements of the storyworld are interwoven, resulting in an overall representation of the narrated events. The texts produced highlight the need to narrate an own autobiographical experience and the conviction that our link with storytelling is the only possibility of constructing contexts of meaning.

Keywords: *Children, Cognitive Processes, Educational Contexts, Language, Storytelling*

1. Introduzione

Che la narrazione possa considerarsi come il tratto distintivo dell'umanità è avvalorato dal suo carattere universale e pervasivo. "Passiamo la vita a fabbricare storie che fanno di noi i nobili, per quanto fallaci, protagonisti di drammi in prima persona" (Gottschall 2018: 174). E ci ritroviamo ogni giorno anche dentro le storie degli altri. Ogni giorno riceviamo proposte dalle numerose agenzie narrative che incrociamo durante le conversazioni quotidiane. Trascorriamo gran parte del tempo a raccontare storie ad altri individui e la metà di questo tempo è impiegata nella produzione e nell'interpretazione di narrazioni spontanee (Egins e Slade 1997). Costruiamo interpretazioni più o meno coerenti della realtà attraverso i nostri racconti. Tuttavia,

le nostre narrazioni non sempre hanno un riscontro fattuale: spesso, alludono a situazioni mai accadute o a eventi che potrebbero ancora verificarsi. Non soddisfano, quindi, criteri di verità, ma si affidano a principi di plausibilità e coerenza (Smorti 1994).

Le narrazioni appartengono, storicamente, tanto alla mente quanto alla cultura. Rappresentano il mezzo attraverso cui avvengono gli scambi culturali. Non solo: gli individui costruiscono le storie per comprendere il mondo e sé stessi. Le storie sono così costruite per organizzare i dati esperienziali nella memoria, in particolare quando una violazione delle aspettative necessita di una nuova interpretazione. In questo senso, l'atto di narrare acquisisce un valore euristico paragonabile al *problem solving*: se da un lato si occupa di veicolare significati, dall'altro si impegna a costruire i significati stessi. In quanto esseri umani, raccontiamo storie per dare un senso alle nostre esperienze: la mente narrante, assuefatta di significati, è una fabbrica che produce storie predisposte a individuare schemi significativi (Bruner 2006). Come gli individui apprendano a "fare cose con le parole" (Austin 1962) è una questione assai dibattuta negli ultimi decenni. La teoria di Chomsky suggerisce la presenza di una disposizione originaria, ossia di un pacchetto di abilità innate che risiede in specifiche aree cerebrali, deputate all'elaborazione del linguaggio e ad altre forme di apprendimento (Baldi e Savoia 2018). Trattandosi di un'abilità naturale, la competenza narrativa, o *storytelling*, si forma nelle fasi iniziali dello sviluppo cognitivo dell'individuo e si perfeziona attraverso un contatto prolungato con le storie e "ripetute esposizioni" a esse (Levorato 1988: 255). Una delle caratteristiche fondamentali delle storie è la tensione tra una polarità canonica (credibilità) – in cui si sviluppa il corso "naturale" degli eventi – e uno scarto, o violazione, delle aspettative (raccontabilità) mediate dal racconto stesso (Labov 1997). Questo approccio analizza la narrazione non tanto dal punto di vista delle informazioni contenute nel racconto, quanto dalla prospettiva di una forza drammaturgica che nel racconto risiede e che tale racconto esprime.

A partire da un'osservazione dei processi mentali coinvolti nell'elaborazione delle storie, in linea con l'idea che la narrazione sia il principio fondante delle strutture cognitive, è possibile affermare che i meccanismi deputati all'organizzazione dei dati esperienziali abbiano prevalentemente un carattere narrativo. A tal proposito, un'analisi degli aspetti formali del racconto consente di definire la narrazione come una strategia di ricapitolazione dell'esperienza, ovvero del mondo narrativo che ricalca gli sviluppi degli eventi narrati. Nel tentativo di tratteggiare i contorni della mente da cui prende vita la capacità di narrare storie – capacità che contribuisce a definire la natura umana in modo profondo – il presente studio intende mostrare l'efficacia della pratica narrativa all'interno di percorsi formativi complessi e in contesti educativi. Oggetto d'analisi è l'espressione linguistica, semiotica e narrativa di un gruppo di bambini con disturbi specifici dell'apprendimento in relazione ai loro processi inferenziali. L'analisi consente di valutare l'esperienza narrativa come una strategia valida per la formazione individuale e per un'intenzionalità nella relazione educativa. Giacché la narrazione attiva un "pensiero narrativamente orientato" (Castiglioni 2011: 101), il procedere educativo, orientato narrativamente, collabora alla costruzione di un "contesto di apprendimento rassicurante" (Bruner 1991: 101).

2. *L'autoracconto come accesso privilegiato al sé*

Le storie sono mappe. Quando siamo piccoli, contribuiscono alla conoscenza del mondo fuori da noi; quando siamo adulti, ci aiutano a conoscere meglio ciò che si trova dentro di noi.

Come il linguaggio umano, anche la finzione narrativa si serve di una Grammatica Universale (GU) per accedere alle strutture profonde in cui gli eroi affrontano le proprie sfide e combattono per superarle. La mente/cervello dell'uomo è un sistema complesso in cui varie

componenti interagiscono, una delle quali è la cosiddetta facoltà del linguaggio. Un bambino, dotato della facoltà del linguaggio come parte del suo patrimonio innato, è posto in un ambiente sociale dove apprenderà un I-linguaggio (Chomsky 2021: 33). La sua facoltà di linguaggio seleziona i dati rilevanti dagli eventi che hanno luogo nell'ambiente, e utilizzando tali dati in un modo determinato dalla sua struttura interiore, egli costruirà una lingua che verrà incorporata nella mente. In questo senso, il linguaggio è solo uno dei tanti sistemi di conoscenza che, sul piano cognitivo, il bambino giunge ad acquisire. Essendo concepita come l'esito di un progetto geneticamente determinato, l'acquisizione del linguaggio avviene spontaneamente. La GU si riferisce – per Chomsky – allo stato iniziale comune a tutti gli individui dal momento in cui vengono al mondo. Essa rende conto dello stato della facoltà del linguaggio sia precedente che successivo al contatto con i dati forniti dall'esperienza. Questa dotazione biologica e squisitamente umana presenta variazioni minime tra gli individui, salvo in condizioni di presenza di alcune patologie di tipo neurolinguistico. In linea generale, i bambini si accostano al compito di acquisire il linguaggio con un ricco schema concettuale già instaurato e attraverso un sistema di assunti circa la struttura di enunciati più complessi. Considerare "l'aspetto creativo del linguaggio" (Chomsky 2021: 6) significa, dunque, che gli individui sono in grado di potenziare la capacità di utilizzare il linguaggio senza acquisire nuove conoscenze sul linguaggio stesso: a migliorare sarà, quindi, l'abilità linguistica, non il sistema di conoscenza. In questo senso, la dotazione biologica umana è risvegliata dall'esperienza e affinata nel corso delle interazioni del bambino con il mondo umano e materiale.

Secondo la teoria benjaminiana dell'esperienza, l'idea è che il soggetto non sia mai trasparente a sé stesso (Benjamin 1976). Questo perché, durante la nostra vita, ne siamo sempre i co-protagonisti: le nostre azioni si iscrivono in una trama di relazioni con le esperienze di altri individui. L'esperienza non è soltanto ciò che viviamo, ma il processo che collega ciò che abbiamo vissuto, retrospettivamente, a una sorta di "risveglio", una riappropriazione dell'esperienza stessa come nostra. Il processo che Benjamin stesso definisce come esperienziale è, quindi, la scoperta di cose che in fondo sono sempre state lì, a portata di mano, senza che ce ne accorgessimo: quasi un ritorno del soggetto a sé stesso (Smorti 2007). In questo senso, "[l'] esperienza è incompleta, a meno che uno dei suoi «momenti» non sia [...] un atto creativo di retrospezione, nel quale agli eventi e alle parti dell'esperienza viene attribuito un «significato»" (Turner 1986: 43). Definiamo, dunque, come esperienza tanto il "vivere attraverso" quanto la capacità di riconsiderare ciò che si è vissuto ("pensare all'indietro"). In ogni caso, il racconto non è l'unica modalità in cui l'esperienza si realizza. Essa si compie anche nella forma di una "incorporazione" di abilità che, maturate in noi attraverso l'esercizio, ci orientano senza che la riflessività che il linguaggio consente svolga necessariamente una funzione. Molti aspetti dell'elaborazione dell'esperienza coinvolgono le pratiche narrative: raccontare e raccontarsi possono offrire specifiche prestazioni, come quella di organizzare la conoscenza entro una grammatica e una sintassi che, di per sé, sono già modalità di far proprie tali conoscenze, poiché consentono di inserire il proprio vissuto entro un sistema di coordinate condivise. La modalità specifica di utilizzare lo strumento linguistico, ovvero il discorso narrativo, dà ordine al materiale narrato attribuendogli una trama, collega fra loro elementi che altrimenti apparirebbero sconnessi, stabilisce nessi causali e li dispone secondo un ordine temporale e sequenziale. In questo modo, il soggetto è in grado di orientarsi entro la serie di accadimenti di cui è (co-) protagonista.

Se l'autoracconto consente all'io di farsi tessitore di una storia (Demetrio 1996), allora recuperare l'esperienza autobiografica come cura di sé significa raggiungere una nuova consapevolezza del presente grazie alla scoperta di modalità interpretative che prima non si coglievano. Le autobiografie narrative equivalgono alla nostra identità. Eppure, i racconti su di noi sono

tutt'altro che un resoconto obiettivo. Al contrario, rappresentano una narrativa colma di dimenticanze strategiche e significati elaborati. Ciò accade perché la memoria umana è uno "storico inaffidabile" e quel bisogno di autorappresentarsi come gli eroici combattenti delle nostre epiche distorce il proprio senso del sé. Un resoconto narrativo inadeguato di sé stessi può dar luogo, nel caso di bambini con DSA o con disturbi del linguaggio, a una scarsa autostima o a una distorsione della percezione di sé in termini psicologici. La parola è uno strumento "contagioso", in quanto ha la possibilità di contrastare l'incorrere di questo fenomeno ponendosi come valido ingrediente educativo. Pertanto, la narrazione come terapia rappresenta una strategia efficace per convertire un resoconto inadeguato in una "storia unica" o alternativa, in grado di ridefinire il problema dopo la sua esternalizzazione (White 1992: 36). La consapevolezza del racconto nel "qui e ora" non consente di arrestare il tempo, ma ci permette di creare uno spazio in cui inserire l'ascolto di sé e far riemergere la storia di ciò che siamo, o meglio la *storia raccontata* di ciò che siamo. A tal fine, l'autoracconto dispiega "il processo con cui attraversiamo la vita, e il ritmo con cui a tratti prendiamo coscienza di ciò che stiamo attraversando" (Jedlowski 2008: 147).

3. Le funzioni della narrazione nei processi inferenziali

Bruner (2006) sostiene che le storie sono strumenti insostituibili per promuovere lo sviluppo linguistico e la conoscenza del mondo dal punto di vista culturale ed emotivo. In altri termini, lo sviluppo di un'adeguata capacità narrativa rappresenta una tappa evolutiva fondamentale ai fini dell'organizzazione del pensiero logico e del ragionamento verbale.

Lo *storytelling* nasce precocemente nei bambini affinandosi nel corso dei primi anni di vita, per emergere in modo più decisivo a partire dai 5-6 anni di età. La comprensione e la riproduzione dello schema delle storie compaiono intorno ai 4 anni a uno stato ancora rudimentale, ma solo negli anni successivi il consolidamento delle competenze cognitive e linguistiche consente un'efficace comprensione delle trame che legano gli eventi di una storia e il loro ordine logico e linguistico. Inoltre, le abilità narrative in età evolutiva rappresentano "l'anello di congiunzione tra le competenze orali e quelle scritte" (Pinto e Bigozzi 2002: 33). Sebbene non incidano sulle fasi iniziali di apprendimento della lingua scritta in termini di decodifica, quindi, questi apprendimenti sostengono in modo significativo le competenze correlate allo svolgimento delle funzioni di comprensione e produzione di testi scritti. La comprensione del testo narrativo non implica solo l'utilizzo di funzioni linguistiche (lessicali e morfosintattiche). Si tratta, al contrario, di un complesso meccanismo che comporta l'esercizio di un gruppo di funzioni che appartengono al nostro sistema cognitivo, quali la capacità di selezionare informazioni provenienti dal mondo esterno e trattenerle nella memoria, la facoltà di cogliere tanto le informazioni testuali quanto quelle inferenziali – implicite e dedotte dal contesto – così come la capacità di integrare tali informazioni con conoscenze pregresse sullo stesso argomento, ricavate direttamente dal nostro bagaglio esperienziale sul mondo, le quali hanno il compito di attivare il sistema cognitivo favorendo l'elaborazione delle informazioni. Una delle funzioni principali del sistema cognitivo è la capacità di integrare tutte queste informazioni in una rappresentazione mentale coerente e organizzata. Nell'universo infantile, le informazioni referenziali che generalmente intervengono in modo automatico nel corso della costruzione del significato di un testo, hanno bisogno dell'apprendimento di regole della grammatica e della pragmatica della lingua. La coerenza del testo mette in relazione le informazioni pregresse con le nuove: pertanto, richiede inferenze più complesse che, attraverso l'integrazione linguistica e cognitiva, conducono alla creazione di significati nuovi e non espliciti nel testo. I bambini che presentano una comprensione del testo incompleta producono una rievocazione espressa attraverso strutture morfosintattiche semplici

e frasi del tipo soggetto-verbo-complemento, tendenzialmente coordinate dalla costruzione “e poi... e poi...”. In questi casi, se la produzione testuale è ampia, spesso non sarà adeguata in termini di contenuti. Al contrario, se la comprensione del testo è medio-bassa rispetto alla norma, allora la produzione di contenuti sarà più adeguata, ma limitata alle informazioni testuali e scarsa dal punto di vista delle abilità inferenziali. Infine, se la comprensione del testo è buona, allora la rievocazione in una struttura narrativa potrebbe non essere soddisfacente. Sarà comunque necessaria una valutazione specifica delle abilità linguistiche per escludere la presenza di disturbi del linguaggio.

4. Un caso di studio: il Laboratorio di Scrittura e Poesia per bambini alla Bottega della Pedagogista

L'identità è nel tempo e nell'intreccio di storie: il rapporto con la dimensione fisica della scrittura, infatti, ha un forte legame con la questione del tempo di immersione prolungata nell'universo narrativo. La memoria dell'esperienza umana giace nel tempo ed è sempre soggetta a una qualche trattazione narrativa. Ciò non significa solo che il discorso e la conoscenza derivino dall'esperienza umana, ma anche che per l'elaborazione dell'esperienza occorre “darne conto seguendo più o meno la storia del suo nascere ed esistere, immersa dunque nel flusso del tempo” (Ong 1986: 198).

Per valutare gli aspetti cognitivi e linguistici coinvolti nella pratica narrativa, è utile osservare e analizzare le “azioni linguistiche” dei bambini in risposta ai propri bisogni narrativi e alle proposte educative: il luogo privilegiato per questo tipo di valutazione può essere un laboratorio di scrittura, che diventa un'autentica miniera linguistica dove, prima del prodotto, è possibile compiere un ampio monitoraggio sulle procedure che lo hanno sotteso. Tra l'idea e la realizzazione del progetto è nato il Laboratorio di Scrittura e Poesia per bambini alla Bottega della Pedagogista Vania Rigoni, organizzato in cicli di cinque incontri dedicati ai più piccoli. Un'officina di scrittura creativa è stata allestita nell'open space della Bottega, in quanto “la spiegazione educativa del tutto è favorire la crescita di spazi comuni e privati, come tanti piccoli cosmi che si incontrano” (Rigoni 2018: 57). La proposta è stata quella di sperimentare la produzione testuale attraverso l'uso della poesia. Imparare a confrontarsi con la poesia è considerato da sempre uno strumento efficace ad allenare la memoria, ecco perché schiere di autori hanno contribuito a sostenere il valore di questo tipo di narrazione nella vita dei bambini. La poesia, infatti, non attiva le stesse aree cerebrali che operano per la prosa. Ad attivarsi, in questo caso, è l'emisfero destro del cervello, quello preposto alla memoria autobiografica. Ciò significa che essa mescola la nostra esperienza sensoriale con quella emotiva, ponendoci di fronte alle parole che ascoltiamo ogni giorno. La poesia, però, è molto più che “parole”: è immagine, ritmo e gioco, attraverso i quali si impara a manipolare il linguaggio. È un modo per far capire ai bambini che non c'è una distanza incolmabile tra linguaggio poetico e linguaggio quotidiano. La poesia si può abitare, affinché la memorizzazione avvenga in modo spontaneo e sia alimentata dal piacere della scoperta che se ne può disporre in qualsiasi momento. La precocità narrativa (Bruner 2006) emerge nei testi attraverso l'uso del “facciamo finta che...”, tipico indicatore di evoluzione dallo stadio dell'intelligenza senso-motoria a quello dell'intelligenza rappresentativa e del pensiero simbolico. Pertanto, quando si avvicinano alla narrazione, i bambini potenziano la magia della lingua e la sua funzione rappresentativa e simbolica: il contatto con la narrazione ha un notevole impatto tanto sul piano cognitivo quanto su quello psicologico. I bambini imparano ad autorappresentarsi e rappresentare scenari di realtà possibili e verosimili, a immaginare eventi nuovi nello spazio e nel tempo. In questo modo, potenziano la capacità di interiorizzare nuovi copioni o “canovacci” di ragionamento, di arricchire le proprie conoscenze sul mondo e

imparano a immedesimarsi lungo i fili della narrazione, sempre più consapevoli che esiste una distinzione tra le “cose reali” e le “cose fittizie”, arrivando a cogliere il patto di finzione scandito dal *C'era una volta...*

Attraverso l'uso del linguaggio i bambini sperimentano in varie forme il potere rappresentativo-simbolico ed evocativo delle parole, comprendono la distanza tra ciò che raccontano e la realtà e cominciano a impadronirsi delle caratteristiche della lingua e della “sospensione” che separa l'atto di scrittura dal contesto esterno. Grazie all'espedito narratologico della ripetizione, invece, imparano che è possibile narrare e ri-narrare un evento che non c'è più, o che non c'è ancora, vivendo la narrazione come una palestra di addestramento, un'opportunità per anticipare nuove esperienze emotive sul piano del possibile, affinché diventi più facile, un domani, accettarle. Parafrasando Bruner, la narrativa ci offre il modo di addomesticare l'errore e la sorpresa (2006). Ciò nondimeno, per i bambini, raccontare non è un'operazione semplice: non è ancora del tutto evoluta la capacità di organizzare i propri pensieri in un testo. Non sono, quindi, trascurabili i processi che intervengono in un'attività tanto complessa come quella di narrare. Per gli adulti, il rapporto dialettico fra tempo e bisogno di narrazione diventa complicato, ma non accade lo stesso per i bambini, per i quali il tempo ha il valore dell'eternità e la lentezza della narrazione rappresenta la chiave di accesso a più significati, oltre a coincidere con le tappe della crescita e la possibilità di costruire il proprio futuro in un'epoca in cui, per poter ragionare senza fretta, riflettere sulle proprie idee e sviluppare le abilità cognitive dei processi inferenziali, occorre “dilatare i tempi”. L'atto di creazione del racconto, quindi il momento della sua stesura, necessitano di tempi larghi perché i pensieri possano organizzarsi lungo il filo del racconto, un filo ormai saldo grazie a quelle strutture e formule fisse che governano la logica narrativa. Dopo il momento creativo, è tempo di leggere a voce alta e condividere con gli altri le proprie esperienze: nell'ascolto reciproco e nella mutua lettura si intrecciano le conoscenze, le emozioni e la disponibilità a negoziare ciò che già si conosce su di sé e sul mondo, per essere pronti ad accogliere visioni nuove e di più ampio respiro. Dentro l'esperienza educativa i bambini intervengono, elaborano, interpretano e sperimentano gli artifici retorici e i congegni narrativi interiorizzati con la ricezione delle storie, scontrandosi concretamente con questioni di tipo formale e problemi legati alla struttura del testo. Ma il testo scritto è per sua natura decontestualizzato. Richiede, quindi, l'intervento di capacità di distanziamento e di esplicitazione forse non ancora assorbite dai bambini. La deriva narrativa, ovvero il mancato controllo della trama in un racconto, fa supporre che non siano ancora sufficientemente acquisite le capacità di focalizzare altri aspetti della narrazione, quelli della coerenza e della coesione testuali (De-gasperis e Calliari 2007).

Tanto il pensiero narrativo quanto quello logico-formale si avvalgono di processi meta-cognitivi di tipo inferenziale, che nel caso della narrazione consentono di unire le parti del discorso e di attribuire coerenza e senso. Stando a ciò, nella costruzione di una storia i principi del pensiero formale, di causalità e di non contraddizione non vengono mai sospesi. Talvolta, benché infranti, la trasgressione avviene dentro la cornice della logica finzionale, costituita dalla formula “violazione della canonicità + patto di finzione”. Il potere dei testi liberi sta nell'immediatezza e nella freschezza espressiva, aspetti che soddisfano l'urgenza narrativa pur nella limitatezza dei mezzi linguistici a disposizione. I bambini “si arrangiano” con i pochi strumenti in loro possesso e attraverso questa genuinità condensano, ripetono e riducono la complessità della loro scrittura. Poiché utilizzano semplici combinazioni di frasi, spesso con approssimazione, una strategia è stata quella di porli nella condizione di revisionare i propri testi e le proprie bozze. L'operazione di revisione coinvolge un aspetto educativo importante nell'apprendimento individuale e cooperativo: la pratica relazionale, infatti, predispone i bambini a parlare di

lingua per risolvere questioni linguistiche. Se è vero che l'accostamento di due singole parole sufficientemente lontane tra loro possono bastare per inventare una storia, è altrettanto vero anche che la lunghezza dei testi non è un parametro di valutazione delle competenze narrative.

Le narrazioni dei bambini sono state registrate, trascritte e impaginate allo scopo di diventare materiale di consapevolezza e di memoria di sé, confluendo in una piccola raccolta all'interno della quale i ricordi di ogni singolo bambino si legano in una "storia fatta di storie". I piccoli scrittori consegnano così non una singola, ma un intero intreccio di storie, tante quante potrebbero nascere dall'incontro strategico fra il racconto-testo e il lettore-interprete.

5. Analisi dei testi

Osservare da vicino il racconto che di sé fanno i bambini significa accorgersi che le loro espressioni sono attraversate da una vasta quantità di emozioni. A dimostrarlo sono, prima di tutto, l'intervento costante della prima persona singolare in posizione di soggetto e il fitto ricorso a parole che rimandano alla sfera sensoriale e svolgono una funzione enfatica all'interno dei processi cognitivi (1):

- (1) a. 'Di solito non faccio tanto ridere la gente, ma una cosa che mi viene di mia *spontanea* volontà è che a scuola quando sbaglio a pronunciare una parola mi metto in *imbarazzo* e faccio una faccia buffissima e tutta la classe ride [...]. Comunque non mi sento un tipo che fa ridere la gente'
- b. 'Mi piace leggere il libro di mia madre perché è vecchio e *mi esprime*'
- c. 'Che da piccolo quando avevo quattro anni avevo fatto la pipì sul letto di mio fratello e lui si era *arrabbiato*'
- d. 'Io ero *felicissimo*. È stata una cosa super facile'
- e. 'Mi sentii come *stranito* dalla sensazione di essere piccolissimo'.

Una proposta fatta ai bambini nel corso del primo incontro di laboratorio è stata la redazione di una "Lettera a un amico". La struttura della lettera è un esperimento efficace per familiarizzare con l'atto narrativo e per confrontarsi con il codice scritto. Essendo la narrazione intrisa di relazionalità e giacché i bambini sperimentano il bisogno di mettersi in rapporto con gli altri, è stato chiesto loro di immaginare un interlocutore. Alcuni hanno dedicato il proprio testo a un destinatario specifico (2a), altri hanno preferito scrivere a un amico generico (2b) oppure indirizzare la lettera a un membro della famiglia in particolare (2c):

- (2) a. 'Marta lo sai che...', 'Ciao Pietro', 'Cara Lulù', 'Ciao Nicolò'
- b. 'Cara amica ti vorrei raccontare...', 'Caro amico oggi ti racconto...'
- c. 'Caro babbo come stai?', 'Cara sorella oggi mentre...'

Uno degli elementi più significativi emersi dai testi epistolari è il prevalente ricorso al campo semantico della famiglia, insieme con i temi della scuola e del gioco: le principali agenzie educative nella vita dei bambini (3):

- (3) a. 'Io mi ricordo quella volta che a *scuola*...'

- b. ‘Giocavo a calcio con *mio babbo*...’
- c. ‘Tante me le consiglia *mio nonno*, dico le battute di Pierino’
- d. ‘Mi piace leggere il libro di *mia madre*’
- e. ‘Io sono molto bravo a *giocare* a basket!’.

I termini che si riferiscono ai campi semantici menzionati compaiono nella raccolta di testi il numero di volte che segue in tabella (4):

(4)

‘mamma’ o varianti	‘babbo’ o varianti	‘nonno/nonna’	‘genitori’ e altri componenti	‘scuola’ e varianti	‘gioco’ e sema sport
15	19	8	50	22	82

Tabella 1. Termini riferiti ai principali campi semantici emersi dai testi

Alcuni accorgimenti hanno incoraggiato i bambini a sviluppare un primo racconto di sé: ti piace leggere e scrivere? In che cosa ti senti bravo? Nella relazione educativa, queste domande svolgono una funzione cognitiva importante per sviluppare l’*empowerment* e la percezione di sé. Per di più, consentono di ripensare alla propria esperienza in termini euristici, rappresentando un gancio in grado di convertire un resoconto inadeguato di sé in una storia alternativa (White 1992).

Le produzioni riportano quanto segue in (5):

- (5) a. ‘Ti scrivo questa lettera perché voglio parlarti un po’ di me, [...] non ti ho detto che mi appassiona la lettura [...] mi sento *super bravissimo* nel calcio [...]. Mi piace scrivere le mie avventure, le mie partite e le mie migliori giornate passate con la mia *famiglia*’
- b. ‘A me piace leggere i fumetti e anche i libri scritti dagli Youtubers oppure dei libri di fantasia. Inoltre a me piace molto scrivere i testi di fantasia dove mi invento io la storia’
- c. ‘Ti scrivo questa lettera perché ti voglio parlare dei miei gusti. A me piace leggere i fumetti di Topolino. A me piace scrivere l’analisi grammaticale’
- d. ‘Lo sai che mi piace leggere il libro di *mia madre* [...] lo sai anche che mi piace scrivere più o meno i romanzi [...] lo sapevi che mi sento *super bravissima* nella materia storia?’
- e. ‘Caro *babbo* [...] mi piace scrivere le avventure [...] mi sento *super bravissimo* a esplorare, arrampicare, tirare’.

Gli ultimi esempi mostrano, innanzi tutto, l’uso consapevole dell’aggettivo superlativo: *mi sento super bravissimo nel calcio* (5a); *mi sento super bravissima nella materia storia* (5d); *mi sento super bravissimo a esplorare* (5e). Compare di nuovo il sema della famiglia, presente come un ritornello nell’intera raccolta: *mia madre* (5d), *Caro babbo* (5e), *con la mia famiglia* (5a). Si evidenzia

la consapevolezza che esiste una distanza tra l'atto di scrittura e la realtà (finzione narrativa) in espressioni come *mi piace scrivere più o meno i romanzi* (5d). Non mancano, quindi, riferimenti alla dimensione narrativa (*mi appassiona la lettura*, 5a) e indizi sulla presenza di un linguaggio iconico nelle narrazioni quotidiane, necessario ad arricchirne l'apprendimento: *i fumetti* (5b) di *Topolino* (5c) e *i libri scritti dagli Youtubers* (5b), imprescindibili nell'era digitale. Marcati sono anche il bisogno di comunicare i propri stili e gusti (5c), di *parlare un po' di sé* (5a), come il piacere della scoperta (5e). Da un lato, la curiosità di conoscere la grammatica di una lingua e il valore della cultura: *a me piace scrivere l'analisi grammaticale* (5c); dall'altro, l'acquisizione di conoscenze che derivano dall'esperienza del gioco e del movimento libero nello spazio: *esplorare, arrampicare, tirare* (5e). Un'analogia nell'uso dell'espressione *mi piace scrivere le mie avventure* (5a, e) pone l'accento sull'intimo desiderio, tipico nell'infanzia, di sperimentare contesti nuovi e interiorizzare l'esperienza individuale. Lo stesso bisogno di esprimersi e di autorappresentarsi che ha portato uno dei bambini a definire la lettura come un'attività che lo *appassiona* (5a), e un altro a concludere la propria lettera con espressioni che confermano la presenza di una capacità immaginativa all'interno dei processi creativi: *a me piace molto scrivere i testi di fantasia dove mi invento io la storia* (5b).

Le parole che i bambini scelgono per raccontare sé stessi avvalorano l'idea che la pratica narrativa sia il principale strumento cognitivo per processare dati esperienziali. L'elaborazione cognitiva restituisce alla rappresentazione globale degli eventi una forma narrativa, che si attiva per la costruzione del sé. Il fatto stesso che la narrazione investa il dominio cognitivo delle capacità di comprensione e produzione di un testo, significa che gli individui compiono uno sforzo cerebrale importante per rappresentare gli eventi in una struttura coerente: il pensiero-bambino, con la sua modalità animistica di percepire la realtà, rappresenta l'azione del processo creativo e una misura di conoscenza del reale ancora parziale (*mi piace scrivere più o meno i romanzi*, 5d) su cui formulare le prime teorie (6):

- (6) a. 'Ho scoperto molte cose reali sulla natura e non è per nulla scontato (*per il mio parere*)'
- b. 'Questo oggetto risale a centinaia di anni fa (*non è vero scherzo*)'
- c. 'Ho fatto un esperimento scientifico che consiste in grattare la penna sulla testa. L'appoggi sopra un foglio di carta e la carta viene su perché attira dell'energia'.

Essere autori e padroni del testo, autori e padroni della propria esperienza individuale e narrativa, significa anche scegliere di inventare e caricare un racconto esplicitando la propria opinione, relegata comunque ai margini del testo (6a, b): (*per il mio parere*), (*non è vero scherzo*). In questo ultimo caso, le parentesi svolgono una funzione contenitiva rispetto a una porzione di testo, come se appartenesse a un altro livello della narrazione tale da essere definito "patto con il lettore". Lo sforzo di impadronirsi di certe conoscenze (*Ho scoperto molte cose reali*, 6a) è evidente anche in passaggi testuali in cui i bambini si cimentano nella spiegazione di un fenomeno "scientifico" (6c).

Un elemento che accomuna le narrazioni è il *fil rouge* dell'esperienza passata: il passato scandisce i desideri e le paure del presente, manifestandosi nella fretta di crescere. I bambini scrittori rielaborano retrospettivamente frammenti della memoria, mescolando i propri "ricordi sfrondati" (Gottschall 2018: 183) con l'esperienza creativa. La traccia "Una cosa buffa" descrive questi ricordi (7):

- (7) a. 'Io mi ricordo *quella volta* che a scuola con altri miei amici si fece una

recita insieme e si fece ridere tutta la *scuola* con battute e versi strani’

- b. ‘*Quando* avevo quattro anni mio *fratello* eravamo in spiaggia e mio *fratello* mi ha fatto una cosa davvero imbarazzante mi aveva levato il costume letteralmente e poi *quando* sono uscita mi hanno visto tutti!!!’
- c. ‘*Una volta* ero in montagna con i miei *amici*, stava piovendo e per fare più veloce siamo passati da una stradina scivolosa e piena di *fango* bagnato e un mio amico (o meglio un amico del mio babbo) è cascato nel *fango*, era sporco di *fango* dalla testa ai piedi e abbiamo riso quasi tutti. Poi è stato il mio turno e sono caduto nel *fango* anch’io e mi sono sporcato le chiappe di *fango* e tutti hanno riso’.

Oltre all’uso, ricorrente in tutta la raccolta, di marcatori temporali come *quella volta* (7a), *una volta* (7c) e *quando* (7b), gli ultimi esempi risaltano per l’elemento della ripetizione: *scuola* – *scuola* (7a), *fratello* – *fratello* (7b), la parola *fango* ribadita per ben cinque volte (7c). Ancora il tema della famiglia, della scuola e del divertimento (*si fece ridere*, 7a e *tutti hanno riso*, 7c) con gli *amici* (7a, 7c). Da un lato, l’urgenza di ricordare un episodio che ha provocato imbarazzo se in (7b) si insiste con il soggetto della proposizione. Dall’altro, il desiderio di ripetere sequenze di suoni che solleticano la sfera sensoriale, che entrano a far parte del lessico e che consentono a quel ricordo di entrare a pieno titolo nel proprio bagaglio esperienziale (7c). La figura della reiterazione sottolinea la necessità di ripercorrere sentieri già noti e di sperimentarli in varie forme, con l’obiettivo di raggiungere un uso più consapevole di lessico e sintassi oltre che per impadronirsi di nuovi significati, aggiungendo parole adatte a diversi contesti e registri. Compare quattro volte in poche righe anche la parola *cappelli* in (11c), oggetto di analisi in seguito. La ripetizione ricorre, inoltre, nell’uso del termine *bulli* in un altro testo ben strutturato. Nell’esempio (8) la figura sociale del bullo si staglia, attraverso una percezione animistica tipica dell’universo infantile, in un racconto sempre più popolato da personaggi inventati:

- (8) ‘Mattia invitò i suoi amici al campo per giocare a calcio. Arrivarono i *bulli* del quartiere per rubargli la palla e mentre Mattia evitava un membro del gruppo dei *bulli* un suo amico propose di fare una partita. Mentre giocavano il capo dei *bulli* fece una scivolata e Mattia lo mandò *a gambe all’aria*. Mentre i *bulli* se la ridevano arrivò l’eroe *Saponetta* che risolse la situazione. L’eroe *Saponetta* era arrivato al parco giochi dove si accorse del pericolo. Mattia ringraziò l’eroe *Saponetta*, ma ecco che arriva il *supercattivo Devastator* che diede il via a una battaglia. Si aggiunsero anche *Timothy* l’eroe del Pallone e *Martyn* il cattivo super veloce. Tutti e quattro si ammassarono formando una montagna. Vinsero la battaglia l’eroe del Pallone e l’eroe *Saponetta*, che però fece arrabbiare delle persone che giocavano a basket, ma Timothy riuscì a tranquillizzarli e a mettere al sicuro Mattia, che andò al parco giochi a fare palestra. Poi salutò l’eroe *Saponetta* e Timothy dopo tornò a casa’.

Questo testo, intitolato dall’autore “La brutta”, risalta per l’accostamento di espedienti narratologici che indicano il tentativo di acquisire certi schemi narrativi. Un esempio è l’utilizzo dell’espressione idiomatica *a gambe all’aria*, assorbita tanto nell’ascolto di conversazioni spontanee quanto nel contatto con l’universo narrativo, sia in accezione letterale che figurata. Osservando l’architettura della storia, che procede per accumulo di immagini, emerge la presenza di alcune delle 31 funzioni interne alla fiaba di Propp (2000). La narrazione, infatti, rispetta in modo quasi puntuale la struttura interna delle storie d’invenzione: Infrazione/Trasgressione

(*arrivarono i bulli del quartiere per rubargli la palla*), Ricognizione (*si accorse del pericolo*), Mediazione (*risolse la situazione*), Danneggiamento (*però fece arrabbiare delle persone*), Lotta (*diede il via a una battaglia*), Salvataggio (*ma Timothy riuscì a mettere al sicuro Mattia*), Amico magico (*Timothy*), Nemico (*bulli*), Arrivo in incognito (*ma ecco che arriva il super cattivo Devastator*), Prova (*tutti e quattro si ammassarono formando una montagna*), Vittoria (*vinsero la battaglia l'eroe del Pallone e l'eroe Saponetta*), Lieto fine (*Poi salutò l'eroe Saponetta e Timothy dopo tornò a casa*). L'impiego delle costruzioni morfosintattiche semplici *e – poi / e – dopo* indica la necessità di scandire gli eventi in una successione temporale. L'uso della temporalità è dato anche dalla ripetizione dell'avverbio *mentre* con funzione di connettivo. Realizzando in modo efficace alcuni parametri di coerenza e coesione testuali richiesti dai processi ideativi con funzione inferenziale, il setting narrativo e le scelte linguistiche del testo (8) consentono di definire il suo autore un bambino narrativo (Smorti 1994).

Gli scenari e gli scripts dei primi libri letti riemergono durante il momento creativo, permettendo ai bambini di interpretare e orientare la complessità dell'esperienza narrativa. La descrizione di un evento consente al discorso di procedere per "stringhe" di immagini, per aggiunta o accumulo di frasi frammentarie spesso prive di nessi temporali o causali. Riferendosi a esperienze già elaborate da parte dei bambini, i contenuti restano spesso impliciti. Lo stile è quello tipico del discorso orale, colloquiale e parattattico, che procede per una sfilza di *e... e... e...* rievocando le caratteristiche dell'intreccio episodico fiabesco (9):

- (9) a. 'Ero in camera mia *e* stavo giocando con i miei pupazzi *e* ho lasciato un secondo il mio pupazzo preferito *e* stavo giocando con Riccioli d'oro *e* ho visto che Teddy si era mosso *e* io sono uscita subito dalla stanza le sapevi tutte queste cose? *E* io spero che ti sei spaventata ma non troppo'
- b. 'Ho fatto un brutto sogno *e* sono caduto da un'altezza di 180 metri *e* mi sono spaventato. *Poi* i miei genitori sono corsi subito ad aiutarmi *e* mi sono messo il ghiaccio *e* sono andato a letto alle 00:30 di sera'.

L'organizzazione cronologica della storia è quella degli eventi del mondo. Ciò significa che l'ordine testuale segue quello reale. I testi, caratterizzati da giustapposizioni di enunciati in coordinate e dall'uso frequente dell'operatore *e – poi/dopo*, avanzano attraverso liste di azioni e catene di eventi in sequenza in modo lineare (10):

- (10) a. 'Un giorno dovevo andare a una partita di calcio *e* ho fatto un goal, *poi* la mamma mi ha portato al parco divertimenti *e* mi sono divertito un sacco *e poi il giorno dopo* sono andato a vedere delle persone che giocavano a basket'
- b. 'C'era una volta io e la mia famiglia *e* eravamo in montagna *e* abbiamo fatto un igloo a casa mia in montagna. *Poi* abbiamo fatto una buca dandole una forma di un divano *e* ci abbiamo messo un telo per riscaldarci *e* sul telo ci abbiamo fatto un buco per fare un fuoco all'interno dell'igloo. *Poi alla fine* ci siamo divertiti'.

L'ordine naturale con cui i bambini operano non impedisce, però, l'intervento di una

sospensione narrativa, una sorta di rottura inaspettata incastrata in una struttura canonica, comunque riconoscibile: la violazione della canonicità (Bruner 1991), un espediente narratologico che i bambini sembrano avere acquisito durante la fruizione delle storie (11):

- (11) a. ‘Una sera mentre ero in camera mia sentii un rumore che mi spaventò molto. La porta si stava aprendo e io indietreggiai di qualche passo e in quel momento la porta si spalancò. Poi a un certo punto il mio libro colorato, la mia lente di ingrandimento e il mio segnapiante si alzarono in aria e andarono sopra il letto e iniziarono a muoversi io non stavo capendo però sentii degli urli: era un cattivo invisibile! Alla fine i miei oggetti riuscirono a sconfiggerlo e io me ne tornai tranquillo a giocare’
- b. ‘Abbiamo scherzato, riso, giocato fino a un certo punto... è arrivato a tutta velocità ad avvisarci che dentro l’area giochi c’era una persona con una maschera... orribile! Con coraggio mi feci avanti e [...] architettammo uno scherzo per far paura ai miei amici. Lo scherzo riuscì alla perfezione con una magia e una pozione perfida e i miei amici si spaventarono un monte’
- c. ‘A un certo punto il cielo diventò rosso e i cappelli cominciarono a piovere miliardi di cappelli, dopo dieci minuti Milano fu sommersa di cappelli ma dopo un’ora tutto il mondo fu ricoperto di cappelli’
- d. ‘Io te lo consiglio perché ci sono molte avventure e colpi di scena’.

L’evento inatteso e i *colpi di scena* (11d) sono scanditi dalla locuzione avverbiale *a un certo punto*, che accomuna i testi di (11a), (11b) e (11c). Come per l’idiomatismo *a gambe all’aria* di (8), gli ultimi esempi mostrano l’impiego di espressioni in uso nella comunicazione quotidiana dei bambini: *un monte* (11b), *un sacco* (10a), *miliardi di* (11c), *alle calcagna* (oggetto di analisi in 15b). Si tratta di costruzioni linguistiche che rivelano una tendenza a iperboleggiare i concetti: la funzione enfatica carica la narrazione con coloriture espressive e attiva le capacità cognitive riferite alla sfera emotiva. Un ulteriore dato da segnalare è l’uso ricorrente delle formule di incipit ed explicit: dalle più convenzionali e stereotipate quali *C’era una volta* (10b), alle più colloquiali come *una sera...* e *alla fine...* (11a). Sempre più presenti sono gli elementi che indicano gli snodi temporali del racconto, come *in quel momento* (11a) e il più marcato *in quello stesso istante* (oggetto di analisi in 19a); e ancora le isotopie della fiaba: Sconfitta (11a), Fornitura dell’oggetto magico e successivo Smascheramento: *con una magia e una pozione perfida e con una maschera... orribile!* (11b). I testi mostrano il ricorso agli stessi riferimenti temporali con funzione di marcatori per costruire parti del discorso. Lo schema (12) riporta un sommario del numero di volte in cui gli indicatori temporali utilizzati dai bambini compaiono all’interno della raccolta di testi:

(12)

‘Una volta’	‘Quella volta’	‘Un giorno’	‘Quando’	‘In questi tempi’
20	4	19	39	1

Tabella 2. Indicatori temporali presenti nella raccolta dei testi

Altri esempi evidenziano anche l'impiego della deissi, quindi il ricorso a elementi referenziali e anaforici espressi attraverso l'uso di: aggettivi dimostrativi *questo, questa, queste, questi, quello, quella, quelle, quelli*; pronomi personali *io, mi, tu, te, ti*; avverbi spazio-temporali *ora e adesso, ieri e oggi, qui e lì*, presenti nella raccolta il numero di volte che segue in (13):

(13)

'questo/a/e/i'	'io', 'me/mi'	'ora', 'adesso'	'oggi' e 'ieri'	'qui' e 'lì'
'quello/a/e/i'	'tu/te', 'ti', 'ci'			
32	218	10	9	5

Tabella 3. Altri marcatori testuali presenti nella raccolta dei testi

- (14) a. 'Ora io ti racconto di *questo* oggetto rosso che *me* lo ha dato un mio fidanzato mercoledì scorso, *questa* cosa *mi* è piaciuta tanto perché non ci vediamo da tanto tempo'
- b. 'Ora ti dico che cosa *mi* piace leggere [...] Ora ti dico che cosa *mi* piace scrivere! [...] Adesso, prima di salutarti, *ti* dico anche in che cosa sono bravo'
- c. 'Ciao Marta *questo* è sempre per *te* ora ti racconto una cosa buffa su di *me*'
- d. '*Questo* racconto è per mia mamma'
- e. 'Ma proprio *lì* ho visto che un topo grigio...'

In (14) si nota come gli elementi deittici adoperati dai bambini per riferirsi a un'esperienza passata siano interpretabili solo tenendo conto del contesto extralinguistico. Si parla di componibilità ermeneutica (Bruner 1991), ovvero della necessità di fare riferimento al contesto per comprendere e valutare gli eventi narrati.

Le espressioni utilizzate nei testi evidenziano la consapevolezza della distanza tra linguaggio scritto e linguaggio parlato e la presenza di uno scarto temporale necessario allo sviluppo della narrazione. I bambini sono ora in grado di cogliere il patto di finzione tra narratore e lettore, ma ciò non significa che abbiano già adeguatamente imparato a separare il tempo della scrittura da quello del racconto (fabula/intreccio). La stessa funzione che svolge l'uso delle parentesi in (6a) e (6b), le quali isolano porzioni di testo per introdurre un sottolivello narrativo, interviene in (15a):

- (15) a. 'E poi la mamma mi ha raccontato la sua storia (*quella che ho raccontato io in questo testo*)'
- b. '*Mi sono dimenticato di dire che* dovei rifugiarmi però *sapete* un diavolo così non si lascia per vinto e quindi mi inseguì per tutto il tempo *io* mi rifugiavo ma era inutile ce l'avevo sempre *alle calcagna* ma per fortuna si stancò e quindi andò a casa sua'

- c. ‘Ciao Marta *come hai visto dal titolo* in rosso sì oggi verrà una persona insolita a casa mia, *senti devi sapere che* ho una voglia di fare una videochiamata con te pazzesca. Allora iniziamo! Un gatto maschio di nome Rudolph, *un secondo devi sapere come è arrivato*. Col treno! Gli ho chiesto come si chiamava e lui mi ha risposto in lingua italiana non in gattese”.

L’urgenza narrativa e il bisogno di costruire la propria identità si manifestano nel costante uso del pronome soggetto *io* e delle sue varianti sintattiche. Una ricerca quantitativa dell’uso delle parole all’interno della raccolta mostra il fitto impiego della congiunzione *e* con funzione di connettivo, la quale ricorre 269 volte; anche gli avverbi temporali *poi*, *dopo*, il pronome *che*, la congiunzione *quindi* e l’avversativa *ma* ricorrono con decisa intensità (16):

(16)

‘e’ connettivo	‘poi’ e ‘dopo’	‘che’ pronome	‘quindi’	‘ma’
269	64	132	24	44

Tabella 4. Altri marcatori testuali presenti nella raccolta dei testi

Il tentativo di arricchire la narrazione è evidente dall’accostamento dell’aggettivo qualificativo al sostantivo, come nell’esempio di (15c): *videochiamata pazzesca*; anche l’uso ridondante dei connettori ha la stessa funzione: *e poi* (15a), *e quindi* (15b), *allora* (15c), come anche l’uso di modi di dire convenzionali di cui bambini si servono per operare un’estensione ideativa: *un diavolo così non si lascia per vinto* (15b).

Nella mente umana, l’esperienza è rappresentata come una catena di eventi reali che gli individui hanno bisogno di ripercorre per progettare il proprio futuro (prefattualità), imparando a elaborare scelte talvolta diverse rispetto al passato (controfattualità). I testi della raccolta sono carichi di tempi al passato (prossimo, imperfetto, remoto del modo indicativo). Nei bambini, più che negli adulti, diventa necessario attingere all’esperienza passata per riprogrammare le scelte del presente e del futuro; l’uso dei tempi al passato, quindi, ha la funzione di dare senso all’esperienza controfattuale: *ho superato*, è stato (17a), *fece*, *abbiamo messo* (17b), *era stregata*, *viveva* (17c), *scrivo*, *ho letto* (17d):

- (17) a. ‘*Ho trovato* un cappellino e mia madre me lo *ha preso* [...] e lui è stato con me quando mi *hanno dato* il distintivo d’oro degli esploratori e così *ho superato* la mia paura’
- b. ‘È un portapenne dell’antichità lo *fece* mio nonno che *era* un pellettiere e lo *ha regalato* a me e al mio fratellino di sei anni e ci *abbiamo messo* dentro alcuni dei nostri pennarelli’
- c. ‘Una gattina di nome Coraline *viveva* in una villa sul mare, solo che *era stregata*. Un giorno ci *venne* un gatto persiano lungo...’
- d. ‘È da un po’ di tempo che non *trovo* cose da fare e quindi ti *scrivo* questa lettera. *Ho* voglia di raccontarti del libro che *ho letto*...’

Le scelte linguistiche degli ultimi esempi pongono l'accento su alcuni temi, ormai consolidati: la famiglia (*mia madre, nonno e fratellino* in 17a e 17b), l'uso retorico della personificazione di un oggetto per mezzo del pronome che sostituisce il sostantivo (17a) e la tendenza narrativa a seguire una sequenzialità, collocando il proprio racconto entro limiti temporali ben precisi. In (17c), per esempio, compare lo scenario della *villa sul mare* che fa da ambientazione agli eventi della storia. L'uso dei tempi al passato è, quindi, dominante. Ripensare a un'esperienza passata è utile a organizzare narrativamente i dati dell'esperienza in una relazione di causa-effetto: *e così ho superato la mia paura* (17a). Meno frequente, invece, all'interno della raccolta, è il ricorso ad altri tempi verbali. Le sole eccezioni riguardano, in particolare, l'uso di modi che esprimono la controfattualità (coniuntivo e condizionale), correlata alla capacità di fare inferenze e di collegare gli eventi della propria vita insieme (18):

- (18) a. 'Se io fossi'
 b. 'Se lo leggerai spero che ti piaccia'
 c. 'Vorrei – vorrei', 'Camminerei senza una meta', 'Spargerei la voce'
 d. 'Che io abbia mai visto'.

Nuove ipotesi possibili sulla base di eventi reali sono espresse dall'uso del passato indicativo: d'altro canto, nel patto di finzione istituito dal "facciamo che io ero..." è un imperfetto indicativo a trasportare i bambini in un'altra dimensione fattuale. La controfattualità si realizza nella ricostruzione ipotetica di un evento, preparandoci ad affrontare situazioni diverse rispetto a quanto è già accaduto: ecco che la narrazione diventa un "simulatore di volo" (Oatley 2008), quell'esercitazione alla vita che per Bruner significa "addomesticare l'errore e la sorpresa" (2006: 35):

- (19) a. 'C'era un bambino di undici anni di nome Stephan, che ebbe un giorno che nessun altro bambino abbia mai avuto. Si svegliò alle 8:00 di mattina [...]. Mentre stava tornando a casa arrivò mister ciambellone che combatté contro tontolone e vinse mister ciambellone toccandolo con un dito, in quello stesso istante Stephan si svegliò, ma non si svegliò annoiato, si svegliò felice e in quella giornata raccontò a tutti che fece una giornata in un sogno'
- b. 'C'era un ragazzo che non è apprezzato da nessuno e ad un certo punto viene aggredito da dei ragazzi e si fa molto molto male, a un certo punto è stanco di essere messo da parte o di essere picchiato se ne libera di tutte queste cose e vive felice'
- c. 'Babbo Natale stava consegnando i regali quando si trasformò in un gatto, uomo, gatto, uomo, gatto, uomo, e poi tornò a casa e trovò una sua amica e si sposarono ma poi un po' di giorni dopo si separarono'
- d. 'Poi la moglie del ragioniere Bianchini scese in piazza e disse al marito: "Perché non sei a lavoro? Che cosa stai facendo?" e lui rispose: "Ora vado me ne sono scordato". Quando arrivò, il signor Bianchini fu licenziato dal suo capo e se ne andò via'.

In questi ultimi esempi si segnalano: l'uso consapevole della punteggiatura e del discorso diretto in (19d); l'uso del connettivo in stringa *e... e... e...* (19b) e della struttura *e – poi* (19c); il ricorso all'incipit della tradizione fiabesca (19a, b); la costruzione di personaggi di una storia dentro una storia (*Stephan, mister ciambellone, tontolone* 19a) e la scelta delle ambientazioni (19c) e (19d). Sono di nuovo presenti gli scripts delle funzioni di Propp (2000): Lotta e successiva Vittoria (*combatté e vinse*, 19a), Lieto fine (*e vive felice*, 19b), Matrimonio (*si sposarono*, 19c). Nel complesso, questi testi realizzano efficacemente i parametri di consequenzialità richiesti dai processi inferenziali. Il testo dei *bulli* dell'esempio (8) riportava a una realtà sociale descritta nel modo in cui la percepisce e rappresenta un bambino. Le parole dei bambini consentono, in questo senso, una valutazione rispetto ai processi inferenziali che provengono dalla sfera senso-percettiva. Grazie a questi meccanismi, gli individui sono in grado di attribuire un significato agli stimoli sensoriali in ingresso: questo conferma che la nostra percezione della realtà influisce notevolmente sulla rappresentazione che facciamo sugli eventi dell'esperienza. I testi menzionati pongono l'accento sul naturale bisogno di dare senso agli eventi: evocarli e organizzarli, significa prepararsi al fatto che una situazione analoga possa verificarsi nella propria vita. La narrazione controfattuale contribuisce a elaborare episodi vissuti dai bambini in modo diretto o indiretto: per esempio, in contesti sociali (*viene aggredito da dei ragazzi*, 19b) oppure attraverso esperienze di insuccesso (*fu licenziato dal suo capo*, 19d) e fallimento (*Si sposarono ma poi un po' di giorni dopo si separarono*, 19c). Per sfuggire allo spessore della realtà, i bambini ricorrono all'immaginazione, escogitando un piano fittizio ben rappresentato e servendosi di un prodigio metamorfico (*si trasformò in un gatto, uomo, gatto...*, 19c) oppure scegliendo di concludere i propri racconti con un vitalistico *happy ending*: *se ne libera di tutte queste cose e vive felice* (19b), *ma non si svegliò annoiato, si svegliò felice* (19a). Si nota, però, che solo due testi su quattro concludono con un lieto fine. Gli altri due, invece, si esauriscono in un finale più triste: *si sposarono ma [...] si separarono* (19c) e *fu licenziato [...] e se ne andò via* (19d). In uno di questi testi è presente anche un nuovo elemento narratologico, mai emerso nel corso delle produzioni dei bambini, che riguarda propriamente l'architettura del testo. Si noti l'esempio (19a), che intitoleremo "Una giornata in un sogno". Questo testo si compone di elementi che svolgono una duplice funzione: da un lato l'alternanza di sonno/veglia – o meglio *sogno*, come cita il testo – ci riporta allo stesso concetto della controfattualità espressa attraverso lo schema polare di realtà e finzione. D'altro canto, due livelli temporali diversi che percorrono gli snodi del racconto si intrecciano in una sorta di struttura metanarrativa: la storia del sogno nella la storia della realtà, caratterizzate dalla contrapposizione *si svegliò annoiato/si svegliò felice*. Nondimeno, si attiva l'elemento del sogno anche come intimo desiderio: l'autoracconto favorisce una ricapitolazione delle esperienze, consentendo di esternalizzare certi bisogni profondi di cui la comprensione, da parte del bambino, può essere determinante per la gestione delle proprie emozioni.

Immerse dentro narrazioni spontanee, le parole dei bambini sono attraversate da emozioni che possono cominciare a riconoscere e interpretare. Per questa ragione, elaborare narrativamente le esperienze permette altresì di comprendere quanto l'ambiente esterno e una realtà sociale permeata di bullismo, licenziamenti e separazioni, compresi i sentimenti che ne derivano, possano condizionare la percezione della realtà in modo profondo. Le emozioni descritte attraverso il racconto consentono di sviluppare un'altra capacità cognitiva, l'empatia, che altro non è che l'immedesimazione. Tali processi mentali ci aiutano a comprendere le emozioni degli altri per sperimentarle e imparare a organizzare le proprie. La sfera sensoriale si attiva durante il processo narrativo e l'incontro con le storie narrate attraverso la scrittura avviene tramite un'esperienza viva con la corporeità (Frasnedi 1999). Quando si compie lo sforzo di pensare a sé stessi nei panni di qualcun altro, o qualcos'altro (20), ad attivarsi è una speciale categoria di neuroni specchio (Dehaene 2009):

- (20) a. ‘Salve a tutti io sono il mestolo Gabriele e ho 8 anni. Mi hanno appena detto che stasera ci sarà la minestra per cena, quindi devo andare a scolare la minestra e quindi mi scotterò un pochino. E scusate se urlo troppo è un mio difetto’
- b. ‘Io sono Pietro, una frusta elettrica. | Starei nelle uova sempre lì | a girare, girare e rigirare | dopo due minuti mi ritrovo a mescolare’
- c. ‘Ciao io sono il mattarello | io mi muovo saltellando | e aiuto le persone a fare | la pizza o in generale | a stendere la pasta per i dolci e le cose con il sale’.

In alcuni passaggi, l'immedesimazione in un oggetto e la personificazione dello stesso hanno guidato i bambini verso i primi tentativi poetici. L'idea è stata proprio quella di incoraggiare i bambini a parlare come se loro stessi fossero quell'oggetto, o come se facessero parlare l'oggetto stesso. Che emozioni provano un *mestolo* (20a), una *frusta elettrica* (20b) o un *mattarello* (20c)? L'espedito della metamorfosi ha permesso i primi accostamenti di parole in rima: *rigirare – mescolare* (20b), *generale – sale* (20c). E dato che i bambini hanno mostrato di ricorrere spontaneamente all'uso delle rime, la proposta di introdurre similitudini e giochi di parole è stata accolta dal gruppo. I componimenti nati da questo momento creativo raccontano la storia di un oggetto (21):

- (21) a. ‘Ciao Marta riiniziamo con un'altra avventura un po' in rima sì lo so che è un po' strano sarà ma iniziamo con le rime’
- b. ‘C'era una volta una patatina | che aveva comprato una macchinina. | Un giorno mentre era in viaggio | incontrò il suo amico saggio. | Si fermò a salutare | poi riprese a viaggiare’
- c. ‘La mela è tondina | come una pallina. | La mela è colorata | come una limonata. | La mela ha il gambino | come il suo alberino. | La mela è una bontà | come sua maestà. | Come la mela non esiste nessuno | neanche il numero uno!’
- d. ‘Arancia, sei rotonda come la terra. | Il tuo colore è come l'arancione del tramonto. | Quando ti lancio in aria mi sembri una navicella spaziale, | ma quando torni giù mi sembri un meteorite. | Il tuo succo è frizzante come un temporale. | Ma sei sempre bellina’
- e. ‘La noce assomiglia a un ciambellone! | La noce assomiglia a un peperone! | La noce diventa un pallone! | La noce diventa un melone! | La noce si trasforma in un rotolone! | La noce si trasforma in un drone!’
- f. ‘C'era una volta un formaggino | birichino che giocò un po' tantino. | Un giorno il formaggino giocò tantino | che un giorno si annoiò un po' tantino. | Un giorno il formaggino | assaggiò un panino | così buonino | che tutta la gente lo assaggiò. | Poi un giorno disse a sua mamma e suo babbo | Di andare a vedere tutta la gente che andava a vedere. | Alla fine il formaggino tornò nel suo lettino’

- g. 'C'era un tempo uno zuccherino danzerino | che rallegrava un bambino piccolino. | Lo zuccherino era bianco come la neve lieve'.

È presente in tutti i testi la distinzione tra poesia e prosa, forte soprattutto nella struttura del testo: pertanto, *riiniziamo con un'altra avventura un po' in rima* (21a). La comparazione è espressa con l'uso dell'avverbio di paragone *come* (21c, d, g) e con l'impiego delle varianti verbali *mi sembri* (21d), *assomiglia a*, *diventa*, *si trasforma in* (21e). Dal punto di vista linguistico emerge un uso strategico delle rime, dominate da un gioco di parole con protagonista il diminutivo: *gambino*, *alberino*, *piccolino*, *danzerino*, *melina*, *macchinina*, *patatina*, *formaggino*, *tantino*, *buonino*, *panino*, *lettino*, *zuccherino*, *birichino* in (21b, c, f, g). La ripetizione di espressioni tradisce da un lato, una deriva narrativa, dall'altro forse un intenzionale ricorso al gioco poetico: *un formaggino [...] che giocò un po' tantino. | Un giorno il formaggino giocò tantino | che un giorno si annoiò un po' tantino. | Un giorno il formaggino* (21f). Torna l'impiego della formula convenzionale fiabesca *C'era una volta* (21b, f), che ricorre ben tredici volte all'interno della raccolta in forma originale e per mezzo di strutture alternative, come *C'era un tempo* (21g). L'isotopia del *viaggio* (21b) si ripresenta insieme con il tema dell'*avventura* (21a). Si segnalano nell'esempio (21d): l'uso del vocativo (*Arancia, sei rotonda*), la percezione della distanza spaziale (*quando ti lancio in aria – ma quando torni giù*) e la scelta di preparare l'explicit del componimento con una proposizione avversativa (*Ma se sei sempre bellina*). Negli altri testi si notano: l'identificazione dell'autore con il protagonista della poesia: *Un giorno il formaggino [...] disse a sua mamma e suo babbo* (21f) e *uno zuccherino [...] rallegrava un bambino piccolino* (21g); la presenza di figure foniche nel ricorso alla consonante *g* anche lunga *gg* (*formaggino, giocò, giorno, assaggiò*, 21f); l'accostamento di suoni affini e rime interne (*neve lieve*, 21g), che crea assonanze dominate dall'uso del diminutivo (*alla fine il formaggino*, 21f); l'anaforico accostamento dell'avverbio *come* posizionato ogni due versi (21c); infine, la ripresa della similitudine in posizione finale: *Come la mela non esiste nessuno | neanche il numero uno!*

L'operazione di immedesimazione ha guidato i bambini anche nella costruzione di un racconto leggendario, come mostra l'esempio (22). Questo procedimento, cioè quello di collegare l'oggetto a uno scenario epico, ha dato luogo a esiti inaspettati dal punto di vista narrativo. Si tratta di racconti che giungono da luoghi distanti (*sotto le rovine di Troia*, 22b), ambientati in tempi remoti (*C'era una volta tanto tempo fa*, 22a), popolati da *guerrieri*, *invasori* (22a) e permeati di *combattimenti* (22a) e *ira funesta* (22b):

- (22) a. 'C'era una volta tanto tempo fa un guerriero mestolo che proteggeva il suo popolo insieme al suo gruppo di guerrieri. Un giorno arrivarono degli invasori e così il guerriero mestolo e i suoi guerrieri si prepararono. Poi ci furono i combattimenti. L'intero popolo era invaso da guerrieri buoni e cattivi e infine con molta sofferenza e morti vinsero i buoni e quindi quel paese tornò ad essere tranquillo e sereno'
- b. 'Il mattarello era la spada di Achille che infiniti lutti inflisse negli Achei, compreso Ettore il grande guerriero principale di Troia. Tutto infuriato Achille con Ettore per la morte di Patroclo lo uccise e però l'ira funesta contro i troiani non cessò. Alla fine, la freccia scoccata da Paride uccise Achille e il suo mattarello finì a terra. E ancora il suo mattarello giace sotto le rovine di Troia'

L'uso consapevole del lessico mitico tanto nei sostantivi, per es. *guerrieri, invasori, combattimenti* (22a), quanto nelle azioni verbali, per es. *inflisse, infuriato, non cessò, giace* (22b), l'uso dei nomi propri dei personaggi epici (Achille, Ettore, Patroclo) sono elementi che derivano dal contesto scolastico, culturale e ambientale i quali, grazie a una elaborazione ipotetica delle esperienze, influenzano in modo decisivo il vocabolario dei bambini: *con molta sofferenza e morti e quel paese tornò a essere tranquillo e sereno* (22a). In quest'ultimo esempio è presente anche un'eco del topos "E vissero tutti felici e contenti", di cui l'explicit segue lo schema del Lieto fine descritto nelle funzioni di Propp. Il ricorso alle formule di incipit ed explicit conferma l'acquisizione degli schemi narrativi già menzionati e appresi durante la fruizione delle storie: il *C'era una volta tanto tanto tempo fa* di (22a) mostra un tentativo di espansione del discorso; le locuzioni *Un giorno, e così, Poi* (22a), le formule di explicit *Infine* (22a) e *Alla fine* (22b) ricalcano l'ossatura e lo sviluppo delle storie: inizio, svolgimento e fine.

Un esempio dell'uso di procedimenti stilistici è già fornito dalla *neve lieve* di (21g). A questo proposito, anche la traccia intitolata "La neve in città" ha prodotto esiti significativi dal punto di vista narrativo: non solo avvalorava l'ipotesi di un'evoluzione delle abilità di costruzione del testo rispetto alle produzioni iniziali, ma mostra anche il desiderio di esprimere le emozioni sollecitate dal momento creativo (23):

- (23) a. 'La neve a Torino è *come* una decorazione per i numerosi palazzi. | La neve a Milano è *come* un'enorme nuvola bassa inquinata dallo smog. | La neve a Roma è *come* un ghiacciaio sul Colosseo. | La neve a Costantinopoli è uno spettacolo "scoppiettante" in onore di Costantino. | La neve a Washington è un'accoglienza al nuovo presidente Biden e una lontananza dal mediocre Trump. | La neve a Nairobi è il richiamo di freschezza degli africani. | E infine, la più speciale, la neve a Pistoia, quasi invisibile, molto veloce e densa. | Per me è la più magica'
- b. 'C'era una volta un bambino | allegro allegrino, | era avvenuta una nevicata | bella come una cascata | con i miei nonni siamo usciti | davvero felici | insieme a mio nonno facevamo a pallate | riempivamo la via di mille risate. | Mio nonno, monello | mi fece uno scherzello: | fece una grossa palla | e me la buttò dietro la spalla. | Io caddi a terra tutto bagnato | Ma a casa mi sono poi asciugato'.

Queste ultime poesie rivelano l'impiego di nuove categorie grammaticali che hanno l'obiettivo di estendere la narrazione. L'estensione narrativa è ottenuta dall'accostamento di parole: gli avverbi di quantità accompagnano gli aggettivi (*quasi invisibile e molto veloce*, 23a); l'uso di aggettivi qualificativi sostantivati (*mille risate, grossa palla*, 23b, e *numerosi palazzi, spettacolo "scoppiettante"*, 23a), nella sequenza giustapposta di aggettivo-nome-aggettivo: *enorme nuvola bassa* (23a). Non manca il ricorso al campo semantico della famiglia (*con i miei nonni*, 23b), ma soprattutto è notevole l'uso di parole più ricercate come *freschezza, accoglienza, scoppiettante, mediocre, richiamo, lontananza, densa* (23a). Significativo anche l'utilizzo di metafore e similitudini (23a, b), *è come un ghiacciaio sul Colosseo, è un'accoglienza al nuovo presidente, bella come una cascata*, che compaiono in aggiunta a un uso giocoso delle rime: *nevicata – cascata, scherzello – monello, pallate – risate*.

Molti componimenti presentano versi che giocano sulla ripetizione, sull'ironia e ancora sull'uso della rima, come nell'esempio (24):

- (24) 'Io gioco a un videogioco | che era un gioco che sembrava | tanti colori [...] | un gioco che | ti fa impazzire | e mi fa divertire | però la mamma fa ingrullire'.

Per i bambini, la funzione educativa della narrazione è duplice: non solo diventano protagonisti e fruitori attivi delle storie, ma imparano anche ad ascoltare le voci della memoria e dell'immaginazione, a estendere le proprie conoscenze sul mondo e, infine, a elaborare quel marasma di emozioni che l'ambiente circostante e il contesto in cui vivono procura loro (25).

- (25) a. 'Successe un fatto incredibile, che nessuno se lo aspettava. Arrivò il coronavirus, un virus letale, mortale che si diffuse in tutto il mondo e quindi la distanza, le zone gialle, arancioni, rosse, vaccini e blablabla... Insomma, eravamo come in una prigione, però è andata così'
- b. 'Allora una volta ti ricordi che se n'era andato Quentin per me è stato difficile lasciarlo ma dopo un po' è stato facile piangevo senza sosta non mi fermavo mai era difficile lasciarlo come ho già detto ma sai come mi sono tranquillizzata? Con mamma si è messa accanto a me e ha iniziato a farmi coccole'.

Gli scarti improvvisi del pensiero e la deriva narrativa, talvolta, funzionano come nel linguaggio parlato, quando il pensiero corre più veloce delle parole: *C'erano una volta un maiale che sapeva pedalare aveva tanti amici e insieme pedalano. Il righello sta giocando su un arcobaleno.* Ma se adeguatamente coinvolti nello scambio narrativo, i bambini sono capaci di diventare sempre più consapevoli delle tre incredibili funzioni dell'esperienza narrativa, che sono l'Evasione, l'Affabulazione e la Scoperta.

6. Riflessioni conclusive

Per dimostrare quanto la pratica narrativa rappresenti un'attività conoscitiva fondamentale, in particolare all'interno di percorsi formativi, è stata proposta un'idea di educazione al racconto e all'autoracconto come processo di costruzione identitaria. L'obiettivo è stato quello di individuare il potenziale pedagogico che risiede nel pensiero narrativo, correlato alla capacità squisitamente umana di elaborare storie. Lo *storytelling* è considerato il principale strumento cognitivo coinvolto nel meccanismo di elaborazione di dati dell'esperienza e di organizzazione mentale degli eventi della vita. L'individuo è un animale che racconta storie (Gottschall 2018), capacità innata di analisi e gestione della realtà esterna riutilizzabile in qualsiasi contesto. Le proprietà cognitive attivate dalla narrazione generano il pensiero narrativo, un intreccio di elementi di razionalità e fantasia: la prima, agisce attraverso la presenza di rapporti logici di causa-effetto e di una struttura coerente, la seconda, invece, emerge con caratteristiche non reali e magiche all'interno dei racconti. Se è vero che la narrazione costituisce uno spazio di ricapitolazione delle esperienze nelle fasi di sviluppo cognitivo, è altrettanto vero che la realizzazione di un laboratorio di scrittura rivolto a un gruppo di bambini con fragilità neurologiche, consente di evidenziare – grazie a un'interpretazione dei processi inferenziali interessati durante l'esperienza della narrazione e a un'osservazione delle scelte linguistiche compiute durante l'atto narrativo – alcuni aspetti che indicano un'evoluzione della competenza narrativa in relazione al bisogno naturale di esprimersi. L'autoracconto favorisce l'acquisizione di un sapere di tipo pratico, in grado di condizionare le nostre azioni: un sapere che, diversamente dalla funzione

che svolgono le competenze logico-scientifiche, promuove una maggiore conoscenza di sé e l'attribuzione di senso agli eventi della realtà. Per sua natura, la narrazione propone modelli di interpretazione della realtà che aiutano gli individui a interagire con il mondo sociale in cui sono immersi. Il racconto presenta una sequenza di eventi che accadono e personaggi che agiscono, articolandosi e modificandosi sulla scorta delle reazioni degli stessi personaggi a tali eventi: in questo modo, gli universi narrativi si intrecciano con l'esperienza umana, diventando uno strumento fondamentale per costruire contesti di significato.

Il gruppo che ha preso parte alle attività del laboratorio si è distinto per la presenza di caratteristiche e dinamiche particolari. La presenza di fragilità sociolinguistiche ha evidenziato alcune difficoltà, talvolta con la necessità di intervenire sul progetto per adeguarlo alle esigenze dei soggetti. Tuttavia, dal punto di vista narrativo, si segnalano notevoli progressi. Gli esiti narrativi hanno mostrato un miglioramento nella costruzione del testo o nello sviluppo degli snodi del racconto. Ciò conferma che il costante contatto con la narrazione contribuisce a una più adeguata organizzazione delle idee e allo sviluppo dei processi inferenziali. Inoltre, la narrazione è una competenza fondamentale per la costruzione dell'intelligenza emotiva, ovvero la capacità di monitorare le emozioni e i sentimenti propri e altrui. Il bisogno di raccontare e di raccontarsi è centrale nella vita di ogni individuo: il pensiero narrativo, attraverso storie vere o inventate, rappresenta uno strumento imprescindibile al fine di interpretare la realtà e sollecitare il recupero del senso esistenziale, relazionale, cognitivo e affettivo della propria storia di vita.

Riferimenti bibliografici

- Anolli, Luigi (a cura di). 2002. *Psicologia della comunicazione*. Bologna: Il Mulino.
- Baldi, Benedetta, e Leonardo M. Savoia. 2018. *Linguistica per insegnare. Mente, lingue e apprendimento*. Bologna: Zanichelli.
- Batini, Federico, Simone Giusti, Paolo Jedlowski, Giuseppe Mantovani, Ludovica Scarpa e Andrea Smorti. 2009. *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*. Napoli: Liguori.
- Bellatalla, Luciana, e Elena Marescotti. 2005. *Il piacere di narrare, il piacere di educare. Per una pedagogia della narritività*. Roma: Aracne.
- Benjamin, Walter. 1976. *Il narratore*. Torino: Einaudi.
- Berman, Ruth A., e Dan Isaac Slobin. 1994. *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum.
- Bettelheim, Bruno. 2013. *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*. Roma: Feltrinelli.
- Bruner, Jerome S. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge, Mass: Harvard UP.
- Bruner, Jerome S. 1992. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, Jerome S. 1991. "La costruzione narrativa della realtà." In *Rappresentazione e narrazione*, a cura di Massimo Ammaniti e Daniel N. Stern, 17-38. Bari: Laterza.
- Bruner, Jerome S. 2003. *La mente a più dimensioni*. Roma: GLF editori Laterza.
- Bruner, Jerome S. 2006. *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma: GLF editori Laterza.
- Calabrese, Stefano. 2013. *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*. Milano: Mondadori.
- Carretti, Barbara, Cesare Cornoldi, e Silvia Lanfranchi. 2010. "Improving problem solving in children with specific language impairment." *Journal of Learning Disabilities* 43 (5): 483-491.
- Castiglioni, Micaela D. 2011. "La narrazione nella relazione educativa: un percorso di senso e di metodo." In *Viaggi nelle storie. Frammenti di cinema per narrare*, a cura di Costanza Bargellini, e Silvana Cantù, 93-119. Milano: ISMU.
- Chomsky, Noam. 2018. *Il mistero del linguaggio. Nuove prospettive*. Milano: Raffaello Cortina.
- Chomsky, Noam. 2021. *Linguaggio e problemi della conoscenza*. Bologna: Il Mulino.

- Degasperi, Mara, e Paola Calliari (a cura di). 2007. *I bambini pensano con le storie*. Trento: Provincia Autonoma di Trento - IPRASE del Trentino.
- Dehaene, Stanislas. 2009. *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, Duccio. 1996. *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, Duccio. 1998. *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*. Roma: Meltemi.
- Eco, Umberto. 2020. *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa dei testi narrativi*. Milano: La nave di Teseo.
- Eggs, Suzanne, e Diana Slade. 1997. *Analysing Casual Conversation*. London: Cassell.
- Frasnèdi, Fabrizio. 1999. *La lingua, le pratiche, la teoria. Le botteghe dell'agilità linguistica*. Bologna: CLUEB.
- Gottschall, Jonathan. 2018. *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Jedlowski, Paolo. 2008. *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*. Roma: Carocci.
- Labov, William, e Jeremy Waletzky. 1967. "Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience." In *Essays on the Verbal and the Visual Arts. Proceedings of the 1966 Annual Spring Meeting of the American Ethnological Society*, ed. by June Helm, 12-44. Seattle: University of Washington Press.
- Lavinio, Cristina. 2000. "Tipi testuali e processi cognitivi." In *Didattica ed educazione linguistica. Quaderni del Giscel*, a cura di Fabio Camponovo, e Alessandra Moretti, 125-144. Firenze: La Nuova Italia.
- Levorato, Maria Chiara. 1988. *Racconti, storie, narrazioni. I processi di comprensione dei testi*. Bologna: Il Mulino.
- Mittino, Filippo. 2013. "La dimensione narrativa della mente: implicazioni nel lavoro terapeutico." *Psichiatria e Psicoterapia* 32 (4): 239-249.
- Nordberg, Ann, Annika D. Sandberg, and Carmela Miniscalco. 2015. "Story Retelling and Language Ability in School-aged Children with Cerebral Palsy and Speech Impairment." *International Journal of Language & Communication Disorders* 50 (6): 801-813. DOI: 10.1111/1460-6984.12177.
- Oatley, Keith. 2008. "The Mind's Flight Simulator." *The Psychologist* 21 (12): 1030-1032.
- Ong, Walter J. 1986. *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*. Bologna: Il Mulino.
- Orton, Samuel T. 1937. *Reading, Writing, and Speech Problems in Children*. New York: Norton.
- Pinto, Giuliana, e Lucia Bigozzi (a cura di). 2002. *Laboratorio di lettura e scrittura. Percorsi precoci per la consapevolezza fonologica, testuale e pragmatica*. Gardolo: Erickson.
- Propp, Vladimir J. 2000. *Morfologia della fiaba*. Torino: Einaudi.
- Rigoni, Vania. 2018. *Genitori e Scuola. L'alleanza che porterà tuo figlio al successo*. Tricase: Youcanprint.
- Rodari, Gianni. 1973. *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Rodari, Gianni. 2020. *Esercizi di fantasia*. Milano: La nave di Teseo.
- Rollo, Dolores. 2015. "La narrazione nello sviluppo del bambino." *Rivista internazionale di Filosofia e Psicologia* 6 (2): 341-349. DOI: 10.4453/rifp.2015.0032.
- Smorti, Andrea. 1994. *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Smorti, Andrea. 2007. *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del sé*. Firenze: Giunti.
- Tigoli, Maria C., e Elena Freccero. 2012. *Sviluppare le abilità di comprensione e narrazione. Prevenzione e recupero delle difficoltà di linguaggio*. Trento: Erickson.
- Turner, Victor. 1986. *Dal rito al teatro*. Bologna: Il Mulino.
- White, Michael. 1992. *La terapia come narrazione. Proposte cliniche*, a cura di Umberta Telfener. Roma: Astrolabio.