

A viva voce: genealogie della narrazione educativa

Grazia Romanazzi¹, Angela Arseno^{2³}

Abstract

Il contributo intende dimostrare l'importanza della lettura ad alta voce nello sviluppo dell'infanzia. Le componenti considerate spaziano da quella cognitiva a quella linguistica, emotiva, sociale, simbolico-culturale e, in specie, quella relazionale. Tanto i capisaldi della letteratura pedagogica quanto le recenti evidenze neuroscientifiche sostengono la necessità di avviare precocemente i processi di costruzione di un Sé ontologicamente relazionale, attraverso opportune scelte metodologiche di orientamento narrativo. Un punto focale dell'attuale riflessione è rappresentato dalla voce narrante, che può essere quella di un genitore, di un educatore dei servizi per l'infanzia o di un altro adulto significativo. In ogni caso, la voce di chi legge e racconta diviene medium di relazione e prossimità emotiva, contenimento e rassicurazione, veicolo di psico-simbolizzazione funzionale allo sviluppo evolutivo e alla crescita identitaria dei bambini e delle bambine.

Parole chiave: lettura ad alta voce, lettura condivisa, narrazione, sviluppo infantile, voce e prossimità relazionale.

Abstract

The paper aims to demonstrate the importance of reading aloud in early childhood development. It explores a range of aspects – cognitive, linguistic, emotional, social, symbolic-cultural, and, most notably, relational. Foundational pedagogical literature, together with recent neuroscientific findings, underscores the need to support the early formation of an ontologically relational Self through narrative-oriented methodological choices. A central focus of this reflection is the narrative voice, whether it belongs to a parent, an early childhood educator, or another significant adult. In all cases, the reader's voice becomes a medium of relational and emotional closeness, offering containment and reassurance. It serves as a vehicle for psycho-symbolic meaning-making that supports developmental growth and identity formation in young children.

Keywords: reading aloud, shared reading, storytelling, child development, voice and relational closeness.

¹ Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dello Sport dell'Università Pegaso.

² Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dello Sport dell'Università Pegaso.

³ Il presente contributo è frutto dello sforzo condiviso delle due autrici. Nondimeno, Grazia Romanazzi è autrice dei paragrafi 1 e 2; Angela Arseno è autrice dei paragrafi 3 e 4.

1. Lettura ad alta voce e sviluppo infantile

Nel corso degli ultimi vent'anni, la pedagogia e le neuroscienze hanno posto crescente attenzione al ruolo strategico della lettura ad alta voce nello sviluppo infantile. Conseguentemente, le odierne tecniche riflessive e narrative declinano il processo educativo lungo il versante della conoscenza di sé, al fine di strutturare una personalità dotata di un senso di identità forte e capace di mettersi costantemente in discussione, riflettendo su se stesso, dubitando delle proprie certezze e aprendosi al confronto con le differenze (Biagioli, 2005, pp. 134-138).

Jerome Bruner (1992) puntualizzava:

Se la concezione del Sé come entità razionale e strategica può in qualche modo avere pretese di universalità appellandosi all'universalità della ragione, l'universalità non è più così evidente quando viene chiamato in causa il narratore. Le storie possibili sono molte e diverse (p. 111).

Ne deriva che: «i Sé [...] possono essere rivelati solo in una transazione fra un narratore e un ascoltatore» (ivi, p. 120).

Ognuno costruisce ed esprime il proprio sé attraverso il linguaggio: strumento potentissimo che consente di conferire senso alla realtà e di cogliere il significato attribuitole dagli altri attori sociali (Bruner, 1992).

Affrancata da una finalità meramente ricreativa, la lettura condivisa si configura come una pratica efficace e funzionale allo sviluppo linguistico, emotivo, cognitivo e relazionale, a partire dalla prima infanzia.

Nei primi anni di vita – particolarmente da 0 a 6 anni –, il cervello umano attraversa una fase di plasticità sinaptica straordinaria. Le esperienze precoci, soprattutto quelle linguistiche, contribuiscono alla costruzione delle reti neurali che supportano il linguaggio, la memoria, l'attenzione e il pensiero astratto (Shonkoff, Phillips, 2000).

Con lungimirante intuito, Maria Montessori (1952) intravedeva l'“istinto vitale” dei bambini al lavoro quale espressione della “vita psichica stessa”: «in grave pericolo è la vita psichica di chi non lavora» (p. 146).

A partire dall'infanzia, l'intera personalità dell'uomo «si costruisce lavorando, effettuando lavori manuali in cui la mano è lo strumento della personalità, l'organo dell'intelligenza e della volontà individuale, che edifica la propria esistenza di fronte all'ambiente» (ivi, p. 262).

La lettura ad alta voce, che ha il pregio di arricchire la comunicazione verbale con la semantica di quella non verbale e para-verbale e, peculiarmente, con la gestualità che accompagna la narrazione, offre stimoli lin-

guistici ricchi, articolati e significativamente diversi dalla comunicazione quotidiana: essa favorisce lo sviluppo lessicale e semantico, la consapevolezza fonologica e la comprensione sintattica complessa.

Alessandra Boscolo, Martina Crescenzi e Benedetto Scoppola (2021) riportano le evidenze scientifiche dei recenti studi delle neuroscienze e della psicologia cognitiva a fondamento degli apprendimenti sulla base del movimento e degli «aspetti percettivo-osservativi, cari a Montessori e profondamente legati alle capacità di visualizzazione» (p. 19). Gli studiosi sostengono l'utilità di integrare la pratica didattica con «esperienze che stimolino sia il pensiero visivo sia quello analitico verbale, per facilitare lo sviluppo nello studente di strategie mentali armoniche ed efficaci» (*ibidem*).

Una delle funzioni fondamentali della metodologia narrativa, sottesa alla lettura ad alta voce, è lo sviluppo di una competenza sociale che consente di cogliere e costruire significati condivisi. «Raccontare storie è tradizionalmente un'attività sociale, il che rende la narrativa particolarmente adatta alla creazione di contesti sociali. Questo è importante dal punto di vista dell'apprendimento» (Dettori, Morselli, 2007, p. 26), in quanto connota la narrazione quale fondamento ontologico di un'accezione olistica della formazione-sviluppo (Pulvirenti, 2005).

In accordo con Laura Formenti (2012), la narrazione nei contesti educativi non serve a raccontare storie, ma a trasformare soggetti e relazioni attraverso la rielaborazione del vissuto. La narrazione diventa così pratica generativa di sapere pedagogico.

Diversi studi di neuroimaging (Hutton *et al.*, 2015) mostrano che i bambini esposti precocemente alla lettura condivisa attivano in modo più efficiente le aree corticali coinvolte nell'elaborazione del linguaggio e nella visualizzazione mentale, elementi chiave per la futura comprensione del testo scritto.

Lo sviluppo del linguaggio e il relativo approccio narrativo vanno, dunque, esortati tempestivamente, fin dai primi mille giorni di vita. Il linguaggio rappresenta il primo strumento di socializzazione biunivoca: attraverso di esso, il piccolo «viene socializzato», entrando a far parte della comunità in cui i segni e i significati linguistici appresi hanno un senso condiviso e compreso da tutti i suoi membri; d'altro canto, per mezzo del linguaggio, il discente può partecipare ai suddetti processi di significazione, esprimendo il proprio pensiero e la propria volontà (La Rosa, 2019).

Nell'opportunità di una maggiore e più profonda conoscenza intra e inter-personale, il racconto disvela la natura pedagogica delle parole (Demetrio, 1999, p. 9) e il loro potere curativo.

La parola, in questi casi, funziona da baluardo contro un’emozione dirompente che rischia di travolgerci. [...] la parola ha il potere di creare una distanza di sicurezza tra sé e l’emozione vissuta, giova a padroneggiarla. [...] il filo narrativo creato dalle parole può aiutarci a ricucire lo strappo che si è verificato nella nostra vicenda esistenziale.

Per dirla con Duccio Demetrio, dunque, che ricalca le orme di Jonathan Gottschall, «narrare è più di comunicare» (Demetrio, 2015, pp. 55-56), in quanto consente di mettere ordine nel vissuto interiore del soggetto narrante, avvalendosi di parole significative. Nello specifico infantile, d’altro canto, l’ascolto delle storie attiva dinamiche di rielaborazione e simbolizzazione dei vissuti per il tramite del processo di immedesimazione con i protagonisti narrati. Le vicende raccontate offrono similitudini e metafore della realtà di vita quotidiana e personale; tuttavia, abbattono le resistenze che potrebbero plausibilmente essere erette, se determinate questioni fossero affrontate più direttamente. Le storie lette, narrate e ascoltate favoriscono, pertanto, l’emersione di contenuti “scomodi” e altrimenti difficilmente accessibili (Bettelheim, 1976).

Nella complessità delle relazioni educative familiari odierne, peculiарmente in quelle connotate da conflittualità, vulnerabilità, povertà culturale ecc., degli equilibri estremamente delicati definiscono l’identità quale «soggettività alimentata dalla volontà di interagire con l’altro» (Biagioli, 2005, p. 133). Non fanno eccezione l’identità dell’adulto che legge, né l’identità del bambino o della bambina che ascolta.

2. *Leggere e narrare per educare*

Leggere ad alta voce e narrare storie sono due strumenti diversi nelle modalità di attuazione, eppure convergenti nelle finalità: la lettura, pur nelle possibili variazioni di tono e registro, è vincolata ad un testo scritto, il cui vantaggio è una maggiore proprietà e ricchezza linguistica; tuttavia, se non sapientemente “dialogata”, essa rischia di incorrere in un deficit di interazione tra il lettore e l’ascoltatore. La narrazione, invece, deriva e rimanda alla tradizione orale, pertanto a un’interpretazione personale della storia «in uno spazio performativo fluido e interattivo» (La Rosa, 2019, p. 96). Durante la narrazione, l’adulto mantiene costantemente il contatto visivo con gli auditori, il che facilita il coinvolgimento e l’immedesimazione degli stessi nelle vicende narrate. «In molti casi, il racconto sconta la sua maggiore accessibilità con un’evidente povertà

linguistica, e la lettura la sua ricchezza linguistica con qualche incomprendensione e caduta di attenzione» (Catarsi, 2001, p. 33).

Enzo Catarsi (2011) sottolineava l'importanza di rendere il momento della lettura ad alta voce un'esperienza piacevole e coinvolgente, a partire dal contesto familiare e proseguendo nei servizi educativi per l'infanzia, in particolare l'asilo nido. Tale approccio si inserisce in una prospettiva di continuità educativa alla lettura, che considera il processo educativo nella sua totalità, abbracciando le dimensioni cognitive, affettive e creative dello sviluppo.

Secondo Catarsi, leggere ad alta voce offre ai bambini un'opportunità preziosa per lo sviluppo integrale: non solo potenzia le capacità cognitive, ma favorisce anche la crescita emotiva e stimola la creatività. Attraverso l'ascolto attivo, i bambini imparano a concentrarsi e a mantenere alta l'attenzione più a lungo; esercitano la capacità di rispettare i turni di parola nel dialogo; sviluppano competenze simboliche e creative; acquisiscono nuovi vocaboli e imparano a formulare le giuste domande per chiarire o approfondire i contenuti.

La componente emotiva, in particolare, viene attivata in modo profondo durante la lettura condivisa. L'uso del libro consente di creare situazioni emotivamente «calde», in cui l'adulto stabilisce un contatto empatico con il singolo o con un piccolo gruppo di bambini. Da queste interazioni, i piccoli ascoltatori traggono rassicurazione, senso di protezione e benessere affettivo (ivi, p. 31).

La lettura ad alta voce stimola, inoltre, la capacità di astrazione e di immaginazione di contesti creativi. Le illustrazioni nei libri per l'infanzia rivestono un ruolo fondamentale nell'avvicinare i bambini alla lettura autonoma. Tuttavia, affinché assolvano efficacemente questa funzione, le immagini devono essere graficamente semplici e definite, così da favorire la comprensione. È altrettanto importante che siano realistiche, in modo da richiamare le conoscenze pregresse, contenute nell'«enciclopedia personale» dei bambini, e che vi sia coerenza tra immagine e testo scritto (ivi, pp. 43-45).

Un segno tangibile dello sviluppo cognitivo nei bambini è rappresentato dalla capacità di comprendere la trama di una storia, riconoscendo e ricostruendo la sequenza spazio-temporale degli eventi narrati anche attraverso la sola lettura delle immagini.

Infine, leggere, raccontare e raccontarsi sono attività che richiedono un tempo lento – un tempo di ascolto, di silenzi significativi, di rilettura e rielaborazione, ma anche di sogni a occhi aperti. È in questo ritmo disteso

che la lettura ad alta voce trova il suo valore più profondo: un’esperienza educativa che accompagna la crescita e coltiva il piacere del pensiero.

La lettura ad alta voce si configura come una pratica pedagogica di elevato valore trasformativo. In età evolutiva, essa contribuisce allo sviluppo integrale del bambino o della bambina, potenziando il linguaggio, l’empatia, l’intelligenza emotiva e le competenze scolastiche. Investire nella lettura condivisa significa costruire basi solide per l’apprendimento, la socializzazione e la cittadinanza.

3. La parola incarnata: funzione affettiva e conoscitiva della voce

Nell’intelaiatura complessa dell’esperienza narrativa, un elemento emerge come soglia epistemica e fulcro affettivo: la voce familiare. Non intesa come mero suono, ma come presenza relazionale incarnata, gesto inaugurale che libera la parola dalla pagina per trasformarla in evento condiviso, essa di configura come ponte tra la dimensione immaginativa del racconto e la concretezza del legame. Ancor prima della lettura, della decifrazione alfabetica e della comprensione del significato, è la voce che modella il paesaggio simbolico dell’infanzia, ne disegna i confini esperienziali e inaugura lo spazio della narrazione possibile. La voce che accompagna la crescita – materna, paterna o altra – non si limita a introdurre il linguaggio: apre l’accesso al mondo. La riflessione pedagogica e psicologica più accorta ha da tempo riconosciuto la centralità di questo gesto vocale nella consapevolezza già acquisita (Bruner, 1990) della mente umana come struttura narrativa che si costruisce attraverso trame, sequenze e anticipazioni in grado di ordinare la realtà mediante codici non solo logici, ma profondamente immaginativi. Tuttavia, tale predisposizione non si manifesta senza mediazione incarnata. La soggettività in formazione non si appropria autonomamente della logica narrativa, ma vi accede accompagnata da una voce che agisce come sorgente di senso e contenitore affettivo. È ciò che Daniel Stern (1985) definisce sintonizzazione affettiva e che Winnicott (1971) aveva già riconosciuto come spazio transizionale, zona intermedia dove l’immaginario si radica nella sicurezza di una presenza non minacciosa.

L’atto della lettura ad alta voce all’interno della relazione educativa non è dunque mai neutro, né riducibile a funzione propedeutica all’alfabetizzazione. È, a pieno titolo, pratica generativa: attraverso di essa si trasmettono non solo saperi, ma interi universi simbolici. La voce che

accompagna il testo genera fiducia prima ancora della comprensione e legittima l'immersione nella narrazione: è ciò che consente di attraversare la vertigine del racconto. Chi cresce – come già intuiva Aristotele – non apprende solo per ragione, ma perché si affida. Ed è proprio questa fiducia originaria, che Ricoeur (1985) individua quale fondamento dell'identità narrativa, a svilupparsi nella relazione sensibile con chi dona voce alla storia. In tale prospettiva, la voce adulta non è un elemento secondario, ma un dispositivo primario di mediazione simblico-culturale, radicato nella tradizione orale e straordinariamente attuale. Se la lettura ad alta voce – come attestano le ricerche più recenti (Batini, 2021; Wolf, 2018) – è predittiva di benessere emotivo, sviluppo cognitivo e successo scolastico, allora essa si fonda su un principio epistemologico incarnato nella voce quotidiana di chi accompagna. È in questo gesto – rituale e familiare – che si struttura una relazione educativa antecedente all'istituzione scolastica, fondata non sull'istruzione, ma sulla cura condivisa del senso. Nella visione pedagogica del Novecento, da Maria Montessori a John Dewey, l'apprendimento si configura come esperienza vissuta in relazione. Montessori (1952) valorizza l'ambiente preparato e la qualità dell'ascolto; Dewey (1938) concepisce l'educazione come partecipazione a pratiche culturali. In questa prospettiva, la voce adulta è parte integrante dell'ambiente simbolico originario, in cui la persona in crescita apprende a decifrare il mondo. La narrazione condivisa, mediata dalla voce, è uno dei primi spazi in cui l'infanzia si esercita a immaginare, ipotizzare, riconoscere strutture e collocare se stessa all'interno di un orizzonte di senso in evoluzione. La voce educativa svolge quindi una duplice funzione: epistemica, perché introduce in un ordine simbolico stabile e comprensibile; poetica, perché attiva l'immaginazione e rende abitabile l'intreccio narrativo. In un'epoca caratterizzata da iperstimolazioni sensoriali e da una crescente disconnessione affettiva, riposizionare al centro della relazione genitori/figli l'importanza della voce significa riaffermare il valore della presenza, della lentezza e del legame come condizioni generative per il pensiero critico e la consapevolezza narrativa. Come sottolinea Martha Nussbaum (2010), l'immaginazione narrativa – coltivata nella condivisione della lettura – è risorsa fondamentale per la crescita dell'empatia, dell'intelligenza emotiva e della capacità di comprendere il mondo attraverso lo sguardo dell'altro.

All'interno di questa cornice, l'atto della lettura condivisa si configura come paradigma pedagogico resistente, come gesto che plasma

l'identità, e come pratica di cura che fonda nella soggettività emergente la fiducia nel linguaggio e nella possibilità di conoscere. Di conseguenza, ogni riflessione sulla lettura ad alta voce è chiamata a interrogarsi sul ruolo fondativo della voce adulta, intesa non soltanto come veicolo affettivo, ma come primo mediatore cognitivo, estetico e ontologico. In essa si condensano le origini del raccontare, la promessa di significato e la certezza della presenza. Nel solco della narrazione orale, la funzione educativa assume una valenza rituale: reinterpreta l'antico gesto del muthos, tramandato attraverso le generazioni, per dare forma a uno spazio-tempo condiviso in cui, sin dall'infanzia, si può esperire – senza pericoli reali – la tensione tra ignoto e familiare, tra prova e salvezza. L'immaginario letterario – costellato di figure ambigue e archetipiche – non è più vissuto in solitudine, ma attraversato nella rassicurazione di un legame. L'amore che sostiene il racconto non cancella il conflitto, ma ne rende sopportabile la risonanza emotiva. Come ricorda Bruno Bettelheim (1975), la fiaba non elude il trauma, ma lo espone all'elaborazione e tale condizione catartica è possibile solo all'interno di una cornice affettiva protetta, dove chi accompagna svolge la funzione di garante simbolico della reversibilità del dolore. Percorrere il bosco della narrazione – metafora archetipica dell'inquietudine e della scoperta, come mostrano anche le interpretazioni junghiane – accompagnati da una voce amica significa sapere che ogni sfida, ogni enigma, ogni oscurità sarà condivisa. Questo è il patto implicito della lettura condivisa: la certezza che ogni passaggio sarà affrontato insieme, che nessuna caduta sarà definitiva, che l'immaginazione non è fuga ma ritorno trasformato alla realtà. La voce di chi educa è quindi un medium relazionale che introduce nel mondo delle storie senza abbandonare chi ascolta alla solitudine dell'interpretazione. È ciò che permette alla narrazione di essere vissuta, non solo compresa; incarnata, non solo udita. Lo spazio narrativo si fa così luogo di co-costruzione, dove chi ascolta non è mero destinatario, ma co-costruttore di senso. In prospettiva fenomenologica, potremmo dire che è la voce a rendere il racconto un'esperienza del mondo. La narratività che scaturisce da questo gesto è fondativa: non solo racconta, ma genera. Anticipa l'autonomia della lettura, la capacità di cercare senso, la costruzione di un immaginario personale. Come ci ricorda ancora Ricoeur (1985), ogni identità è un'identità narrativa, e la voce che per prima ci narra è anche quella che, per prima, ci fonda.

4. Lettura ad alta voce e prossimità simbolica: una coreografia del senso

Le indagini più recenti nell'ambito delle scienze cognitive mostrano che la comprensione della narrazione non è solo un fenomeno linguistico, ma un'esperienza che coinvolge corpo e affettività. Gallese e Lakoff (2005) indicano che i processi cerebrali coinvolti nella narrazione attivano reti neurali legate al movimento, all'azione, all'empatia. In tale cornice, la voce adulta non comunica semplicemente un contenuto: lo incarna, lo accompagna con inflessioni, pause, accenti, permettendo all'ascoltatore di percepire emotivamente la storia ancor prima di comprenderla concettualmente. Anche nell'ambito dell'educazione linguistica precoce, le ricerche più attuali convergono sull'importanza della vocalità affettiva. Gli studi di Soderstrom (2019) evidenziano come l'infant-directed speech – il registro spontaneo e melodico con cui ci si rivolge ai più piccoli – favorisca attenzione, memoria e acquisizione linguistica. Ma non è solo la parola a emergere: è la relazione. La voce crea un ambiente di interazione, reciprocità e sintonizzazione. Leggere ad alta voce, allora, è un modo per essere con, per condividere un tempo sospeso in cui la narrazione prende vita nella relazione. La pedagogia della partecipazione guidata, proposta da Barbara Rogoff (2003), ci fornisce ulteriori chiavi interpretative. La persona in crescita, immersa in pratiche culturalmente dense, apprende osservando, partecipando, condividendo. La lettura condivisa in famiglia è uno di questi spazi formativi: un contesto domestico in cui, attraverso la voce, si impara a riconoscere emozioni, a decifrare il linguaggio emozionale, a sviluppare quell'intelligenza narrativa che è anche una forma di cittadinanza relazionale.

La storia non è solo ascolto: si apprende una postura nei confronti del mondo. Il racconto letto da una figura adulta diviene una sorta di simulazione protetta dell'esistenza.

I personaggi, i conflitti, le avventure non generano timore perché attraversati insieme, sostenuti da chi accompagna. Non si spiega la storia: la si vive insieme, e nella modulazione della voce si offre una guida emotiva che orienta e protegge. La voce si fa grammatica del sentire, accesso all'immaginario, bussola nei territori del possibile. In un contesto educativo segnato da frammentazione e sovrabbondanza digitale, recuperare la voce come strumento formativo non è un esercizio nostalgico, ma un'urgenza teorica. Nella lentezza della voce, nella sua presenza, la narrazione ritrova lo statuto di esperienza vissuta. È grazie a essa che chi cresce scopre, forse per la prima volta, che ascoltare una

storia è anche un modo per abitare insieme il mondo. Il gesto quotidiano della lettura ad alta voce rinnova, in forme domestiche, una ritualità antica quanto il linguaggio. Non si tratta solo di leggere o raccontare: si istituisce uno spazio simbolico condiviso, in cui si delinea un quadrilatero epistemico-ermeneutico costituito da quattro poli indissociabili: la voce guida, la figura adulta come mediatore affettivo e cognitivo, la soggettività emergente e l'intreccio fiabesco con la sua struttura archeologica. In questo spazio ritualizzato avviene una sedimentazione lenta di affetti, un accumulo di parole e gesti che costruisce, nel tempo, una solidità emotiva rara altrove. La voce, ripetuta ogni sera con la medesima cadenza, diviene struttura: offre contorni stabili all'instabilità infantile, un ancoraggio che fa della reiterazione una forma di protezione. L'attesa della narrazione diventa attesa della relazione, e viceversa: è qui che si radicano le prime forme di fiducia epistemica e complicità simbolica. Nel momento in cui legge, chi accompagna assume, talvolta inconsapevolmente, la postura dell'aedo, trasmettendo memoria collettiva attraverso la voce. Come nella tradizione epica, la parola diventa evento, performatività, rito sonoro che rigenera un legame non solo testuale ma relazionale. In questa ritualità narrativa fatta di dettagli quotidiani – luci soffuse, pigiami, letti rimboccati – si costruisce una cultura della prossimità dialogica che riduce la distanza generazionale non con spiegazioni, ma con la condivisione implicita di un patrimonio simbolico. La fiaba, in questo orizzonte, non è solo genere letterario: è dispositivo di conoscenza. Racconta i grandi nuclei dell'esistenza – bene e male, prova e salvezza, desiderio e rinuncia – con strutture accessibili e potenti. Quando mediata dalla voce, diventa riflesso sonoro dell'esperienza: chi ascolta non è solo spettatore, ma partecipe incarnato, che apprende a nominare le emozioni attraverso i personaggi, gli spazi simbolici, le ciclicità narrative. Questa geometria relazionale a quattro poli è forma concreta capace di abitare il tempo e la parola. Ogni esperienza di lettura ad alta voce rinnova una coreografia del senso che genera coesione simbolica e affettiva. È una pedagogia silenziosa che educa per immersione, reiterazione e vicinanza, e che fonda – nella voce e nella fiaba – un'alleanza narrativa intergenerazionale.

Riferimenti bibliografici

Batini F. (2021): *Leggere ad alta voce: Una rivoluzione culturale e scientifica*. Milano: Giunti.

- Bettelheim B. (1976): *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. New York: Vintage Books.
- Biagioli R. (2005). *Didattica della memoria e narrazione di sé*. In: A. Portera, P. Dusi (a cura di), *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*, pp. 132-138. Milano: FrancoAngeli.
- Boscolo A., Crescenzi M., Scoppola B. (2021): Sulla genesi e lo sviluppo del pensiero matematico di Maria Montessori. *Rivista di Storia dell'Educazione*, 8 (2), pp. 9-23.
- Bruner J. (1990): *Acts of Meaning*. Harvard: Harvard University Press.
- Catarsi E. (a cura di) (2001): *Lettura e narrazione nell'asilo nido*. Azzano San Paolo: Junior.
- Catarsi E. (a cura di) (2011): *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Parma: Junior.
- Demetrio D. (a cura di) (1999): *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d'aiuto*. Unicopli: Milano.
- Dettori G., Morselli F. (2007): Creare contesti di apprendimento mediante un'attività narrativa. *Italian Journal of Educational Technology*, 15 (3), pp. 25-31.
- Dewey J. (1938): *Experience and Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Formenti L. (2012): *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.
- Gallese V., Lakoff G. (2005): The brain's concepts: The role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology*, 22(3-4), pp. 455-479.
- Hutton J. S., Horowitz-Kraus T., Mendelsohn A. L., et al. (2015): Home Reading Environment and Brain Activation in Preschool Children Listening to Stories. *Pediatrics*, 136(3), pp. 466-478.
- La Rosa V. (2019): La lettura come condizione formatrice nei primi mille giorni di vita: riflessioni pedagogiche. *Formazione. Lavoro. Persona*, 29, pp. 95-102.
- Montessori M. (1952): *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti.
- Nussbaum M. C. (2010): *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press.
- Pulvirenti F. (2005): La narrazione: dimensione ontologica della formazione. *M@GM@ Revue Internationale en Sciences Humaines et Sociales*, 3 (3).
- Ricoeur P. (1985): *Temps et récit. Tome III: Le temps raconté*. Éditions du Seuil. Paris: aux Éditions du Seuil.
- Rogoff B. (2003): *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Shonkoff J. P., Phillips D. A. (2000): *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington (DC): National Academy Press.

- Soderstrom M. (2019): (Baby) Talk to me: The social context of infant-directed speech and its effects on early language acquisition. *Current Directions in Psychological Science*, n. 28 (6), pp. 510-515.
- Stern D. N. (1985): *The Interpersonal World of the Infant: A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. London: Routledge.
- Winnicott D. W. (1971): *Playing and Reality*. London: Tavistock Publications.
- Wolf M. (2018): *Reader, Come Home: The Reading Brain in a Digital World*. New York: HarpLutz H. (2016a): "Good Motherhood" – A dilemma for Migrant Women from Eastern Europe. In A. Amelina, K. Horvath, B. Meeus (a cura di): *An Anthology of Migration and Social Transformation European Perspectives*. New York: Springer.