

Leggere ad alta voce, per “sentirsi oltre le sbarre”

Claudia Chellini¹, Caterina Mazza², Alessia Rosa^{3,4}

Abstract

Il presente contributo analizza il valore pedagogico della narrazione e della lettura ad alta voce nell'ambito del Progetto PRIN “CAMBIARE”, incentrato sull'esecuzione penale di madri detenute con figli. Mediante un approccio qualitativo, di ricerca-formazione, sono stati implementati laboratori con albi illustrati presso strutture alternative al carcere e scuole dell'infanzia. La ricerca esplora le modalità attraverso cui la narrazione può costituirsi come mediatore educativo per l'elaborazione del vissuto, la costruzione identitaria e l'inclusione sociale. Le esperienze proposte nel contributo danno conto di come la lettura ad alta voce possa supportare processi di rielaborazione riflessivo delle discontinuità esperienziali nei contesti analizzati.

Parole chiave: albi illustrati, lettura ad alta voce, narrazione, strutture alternative al carcere, esecuzione penale di donne con figli minori.

Abstract

This contribution examines the pedagogical value of narrative and shared reading aloud within the PRIN “CAMBIARE” Project, which focuses on the criminal justice processes involving incarcerated mothers with their children. Adopting a qualitative and research-training approach, workshops based on picture books were implemented in alternative detention facilities and early childhood education settings. The study explores the ways in which narrative can operate as an educational mediator for the elaboration of lived experience, identity construction, and social inclusion. The experiences presented in the article show how shared reading aloud can support reflective processes of re-elaboration of experiential discontinuities within the analysed contexts.

¹ Prima ricercatrice presso l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE).

² Collaboratrice Tecnica dell'Ente di Ricerca (CTER) presso l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE).

³ Prima ricercatrice presso l'Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE).

⁴ Il contributo è il frutto di un lavoro di ricerca condiviso. Tuttavia, nello specifico, il par. 1 è da attribuire a Claudia Chellini; il par. 2 a Caterina Mazza; i parr. 3 – con i relativi sottoparr., 3.1. e 3.2. – e le *Conclusioni* ad Alessia Rosa. *D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura delle Autrici, N.d.R.*

Keywords: picture books, shared reading aloud, narrative, alternative detention facilities, criminal justice of mothers with young children.

1. *Perché “le storie”*

Si racconta che una volta c’era una mamma e una figlia. Questa mamma aveva tanti pulcini e quando andava a messa, li lasciava alla figlia. Un giorno le disse: – Sarina, Sarina, ti lascio i pulcini: vedi che c’è da scopare la casa e rifare il letto, intanto che torno. Sarina rifece il letto, scopò la casa, poi prese in mano un pulcino e si mise a cercare pidocchi e lendinelle; sotto una piumetta c’era un bigliettino, e quel bigliettino finì in mano alla bambina. Ora, c’era un mercante; questo mercante era uno che vendeva stoffe; e siccome vendeva stoffe era un riccone di quelli sfondanti, ed era pronto a dare la sua bottega a chi gli raccontava una storia senza dire “*Si racconta*”. In tanti si presentavano, ma tutti dicevano: – *Si racconta*. E lui vinceva sempre la scommessa. Allora si presenta la bambina col bigliettino e gli dice: – Signore e mercante, sono venuta a raccontarvi la storia senza dire “*Si racconta*”. Manco il tempo di dirlo, il mercante prende e fa: – Ma vattene, mocciosa! Che cosa ne sai tu di storie da raccontare senza dire “*Si racconta*”! Ed ecco che lei dice: – C’era una volta questo bigliettino, e questo bigliettino parlava e diceva: “Sloggia mercante, ché è mia la bottega”. E la bambina restò padrona della bottega, mentre il mercante dovette sloggiare. *Idda arristaru filici e cuntenti*. *Eccà niàtri senza nenti* (Pitrè, in Id. [1875], 2016, pp. 2-5).

Quando nel 1875 il grande demologo Giuseppe Pitrè pubblicò la sua raccolta *Fiabe novelle e racconti popolari siciliani* in quattro volumi, decise di aprirla con questa brevissima favola, che parla proprio dell’atto del narrare. Atto che, come qui ben si evidenzia, è degli adulti, come dei bambini; dei maschi come delle femmine; dei ricchi come dei poveri; dei forti, come dei deboli.

Raccontare è, infatti, “cosa di tutti”. Lo era ai tempi di Pitrè e nell’antichità, come lo è nel nostro tempo; lo è in Italia, in Europa, come in tutto il mondo. Raccontare è una caratteristica profondamente umana: osserva Gotschall, «siamo inzuppati di storie fino alle ossa» (trad. it. 2018, p. 36). *Perché?*, si chiede lo studioso, e noi con lui. Perché narrare e narrar-si storie è fondamentale, per gli esseri umani? Le possibili risposte a questa domanda sono molteplici e non mutualmente esclusive, e una loro trattazione eccede senza dubbio i limiti di questo articolo⁵. Ai fini

⁵ Cfr., fra gli altri, Bruner (trad. it. 2002), e Gotschall (trad. it. 2018).

del nostro discorso, ne scegliamo tre, mettendo in dialogo le posizioni di chi ritiene che narrare storie assolve alla funzione di collante sociale, di modellazione dell'esperienza, di elaborazione dei propri stati affettivi.

Una delle funzioni che si riconoscono alla narrazione è dunque quella di unire le persone intorno a oggetti culturali comuni, siano essi valori, conoscenze, simboli ecc. Secondo Dissanyake (2000; 2000, trad. it. 2015), le storie (così come tutte le arti) costituiscono un terreno comune di comprensione e di risposta emotiva tra gli individui, creando un senso di appartenenza che rafforza la fiducia e l'impegno, i valori e le aspettative comportamentali del gruppo. L'arte, e la narrazione che la sostiene, fornisce cioè un linguaggio comune: fatto di parole, intenzioni, significati, emozioni, promuovendo la comprensione reciproca necessarie per la sopravvivenza e la prosperità dei gruppi sociali.

Secondo la ricostruzione di Harari (2011, trad. it. 2024), lo strumento che ha consentito agli *Homo sapiens* di prevalere sulle altre specie umane primitive è stata la capacità di immaginare situazioni mai viste e di socializzarle con gli altri.

Il punto è che la finzione ci ha consentito non solo di immaginare le cose, ma di farlo collettivamente. Possiamo intessere miti condivisi come quelli della storia biblica della creazione, quelli sul Tempo del Sogno elaborati dagli aborigeni australiani e quelli nazionalisti degli stati moderni. Questi miti conferiscono ai Sapiens la capacità senza precedenti di cooperare in maniera flessibile e in comunità formate da moltissimi individui (*Ivi*, p. 12).

Quindi, raccontare storie risponde al bisogno di appartenenza e consente di costruire comunità coese. E implica anche la possibilità di «costruire e condividere rappresentazioni del mondo e chiavi di lettura dell'esistenza individuale e collettiva, per darsi strumenti per non perdersi in essa» (Dallari, 2023, p. 10). In questo senso, Bruner (trad. it. 1993, trad. it. 2002) ritiene che le storie siano potenti strumenti cognitivi e culturali che permettono di esplorare non solo ciò che è accaduto, la realtà, ma anche ciò che potrebbe o sarebbe potuto accadere, i «mondi possibili», come recita il titolo originale de *La mente a più dimensioni* (*Ivi, passim*); le storie consentono di «riesaminare l'ovvio» (Bruner, trad. it. 2002, p. 12) costruendo, organizzando e dando significato; cioè, modellando la nostra esperienza: a livello collettivo e a livello individuale.

Fra i 18 e i 24 mesi i bambini cominciano a sperimentare il gioco simbolico (Piaget, 1945, trad. it. 1972) che, traendo linfa dalla capacità di simbolizzare che si sta formando, a sua volta ne supporta lo sviluppo.

Questo spazio del “come se”, che comprende anche il pensiero metaforico e narrativo, fa parte di quelli che Winnicott (1958, trad. it. 1975) chiama «fenomeni transizionali» (*Ivi, passim*), in cui si mette in atto una negoziazione fra le spinte interne e la realtà, provando a interpretarla, a manipolarla, a *giocarci*, per formarsi un’immagine del mondo. Questo fenomeno non si esaurisce con l’infanzia: nel corso di tutta la vita la nostra immagine del mondo viene modificata e aggiornata, mettendo la realtà interna in relazione con quella esterna. Nella condizione adulta i fenomeni transizionali si esprimono in poesia, musica, pittura, religione, teatro, letteratura, arte. Raccontarsi storie ha dunque per gli adulti la funzione emancipatoria che il gioco simbolico ha per i bambini (Dallari, 2023).

Al centro del gioco simbolico, per molti studi teorici e ricerche empiriche (Bruner, trad. it. 2002; Bretherton, in Id. [Ed.], 1984; Freud A., 1976-77, trad. it. 2003; Freud S., 1920, trad. it. 1977; Klein, 1932, trad. it. 2014; Mazzeschi *et al.*, 2016; Russ, 2004), si trovano situazioni problematiche, eventi inattesi e rottura della norma, litigi e separazioni, prevaricazioni, traumi. A partire da Aristotele⁶, moltissimi studiosi hanno osservato come tutte le narrazioni ruotino normalmente intorno a uno o più problemi da risolvere (citiamo a titolo di esempio: Barthes, [1966], in Aa. Vv. [a cura], trad. it. 2000; Greimas, 1966, trad. it. 2000; Propp, 1928, trad. it. 2000; Todorov, 1970, trad. it. 2022). In questa sede, vogliamo considerare la conseguenza principale di questo concetto. Al di sotto dell’enorme varietà delle storie raccontate in tutto il mondo, infatti, sembra esserci una struttura comune: «la finzione, espressa con qualsiasi mezzo narrativo, è un’antica e potente tecnologia di realtà virtuale che simula i grandi dilemmi della vita umana» (Gottschall, trad. it. 2018, p. 84).

Le neuroscienze mostrano che, quando ascoltiamo o leggiamo una storia, nel nostro cervello si attivano aree come se ciò che stiamo ascoltando o leggendo stesse realmente accadendo a noi. Questo fenomeno è alla base del nostro coinvolgimento con i personaggi, le loro scelte, le loro vicende (Paracchini, 2017).

Diverse ricerche nazionali e internazionali sulla lettura, in particolare sulla lettura ad alta voce, hanno mostrato che i lettori forti di *fiction* hanno competenze sociali migliori degli altri (Batini, 2018, 2022; Batini, Bartolucci, Toti, 2013; Castano, Martingano, Perconti, 2020; Kidd, Ca-

⁶ Si fa qui riferimento all’edizione italiana del 2008 del testo in oggetto, per il quale si rimanda ai Riferimenti bibliografici, N.d.R.

stano, 2013; Mar, Oatley, Peterson, 2009; Mar *et al.*, 2006). Le storie, dunque, sono indispensabili per la comunità, piccola o grande fino a comprendere il mondo, e per i singoli, per i quali la narrazione è uno strumento per prendere coscienza di sé, delle proprie questioni, dei propri modi di rapportarsi alla realtà (Dallari, 2023).

2. Esplorare e condividere attraverso la narrazione: l'esperienza di "CAMBIARE"

La narrazione ha, come abbiamo visto, differenti e fondamentali funzioni, che permettono di attribuire un significato alle esperienze, rendere le azioni compiute e le emozioni provate condivisibili con gli altri, esplorare i problemi e rapportarsi al mondo. La narrazione e la lettura sostengono quindi il percorso di conoscenza del sé e di rivelazione di sé agli altri e svolgono un ruolo di mediazione nella costruzione di una relazione (Arendt, [1958], trad. it. 2012; Bastianoni, 2022; Gottschall, trad. it. 2018; Hillman, 1983, trad. it. 2021).

Tali funzioni possono rendere la narrazione anche uno strumento di *cura*, per affrontare le esperienze vissute, incluse quelle più dolorose e di frattura. «Ogni pena può essere sopportata se la si racconta, o se ne fa una storia» ricorda Karen Blixen (in Arendt, [1958], trad. it. 2012, *passim*), sottolineando il potere della narrazione di dare un senso al dolore, rendendolo sopportabile e comunicabile. Raccontare una pena significa darle una forma, inserirla in un contesto, collegarla ad altri eventi ed esperienze, trasformandola da vissuto negativo e incommunicabile in qualcosa che può essere compreso e integrato nella propria storia personale. In questo senso, la narrazione diventa un atto di cura di sé e di riconciliazione con il mondo (Arendt, cit.).

Raccontare non è solo un modo per elaborare il dolore, ma anche un percorso per preservare la memoria, creare un senso di continuità nelle esperienze, trasformare il proprio vissuto in una storia che può essere condivisa con gli altri. Inoltre, il racconto e la lettura di storie possono diventare risorse fondamentali per sopportare contesti particolarmente afflittivi oppure situazioni di sradicamento. Leggere una storia ci trasporta *altrove*, consentendoci di esplorare alternative e mantenere attiva la mente e la consapevolezza del nostro valore. Attiva, inoltre, una modalità di pensiero ulteriore rispetto alla logica, diventando un vero e proprio «metodo di riflessione sperimentale [...] o di speculazione causale» (Fletcher, trad. it. 2024, p. 17). Raccontando una storia in cui di-

versi personaggi si comportano in modo differente, è possibile cambiare prospettiva, dare priorità a ciò che è eccezionale e unico, alimentare il conflitto narrativo che genera azione e fa sperimentare alternative.

Partendo da queste riflessioni, la narrazione e la lettura condivisa di albi illustrati sono state utilizzate come strumenti analitici e mediatori educativi da parte dell'unità di ricerca pedagogica (INDIRE) del Progetto "CAMBIARE" (*Change Again. Mothers and Babies In A Right Environment. The external implementation of sentencing for women with children*)⁷ che, concentrandosi sull'esecuzione penale di donne autrici di reato con figli della fascia d'età 0-6, cerca di definire linee di intervento, giuridiche, sociali, educative e abitative, per sostenere alternative al carcere rispettose dei bisogni dei minori e adeguate alla coppia madre-bambino.

L'unità pedagogica ha formulato una proposta educativa, discussa con le insegnanti di alcune scuole dell'infanzia, finalizzata a promuovere percorsi di accoglienza e inclusione dei bambini che hanno vissuto esperienze di discontinuità delle *routines*. In Italia, infatti, le donne condannate a una pena detentiva possono tenere con sé i figli di età inferiore ai 6 anni all'interno di strutture penitenziarie⁸. Questo, se salvaguarda la relazione con la madre, pone però questioni basilari riguardo al fatto che minori in un'età fondante per lo sviluppo cognitivo e della personalità vivono in un contesto detentivo e di sorveglianza (Sardella *et al.*, 2015), con la possibilità di improvvisi trasferimenti e quindi di brusche rotture delle loro *routines*.

Nel 2011 la legge, proprio per tutelare il supremo interesse del minore, ha introdotto la possibilità per le madri, che non presentano pericolosità e prive di un domicilio idoneo, di essere trasferite con i figli, fino ai

⁷ Il Progetto PRIN-Bando 2022, Prot. 20225SNKHE, è coordinato dal Dipartimento di Giurisprudenza dell'Università di Torino e coinvolge INDIRE, il Dipartimento di Scienze Umane, Sociali e della Salute dell'Università di Cassino e la Fondazione Michelucci di Firenze.

⁸ Cfr. L. 354/1975 art. 11 co. 9 che fissava a 3 anni il limite di età dei figli per poter stare con la madre in apposite "sezioni nido" separate dalle altre sezioni del carcere. Questo limite oggi è fissato a 6 anni. La L. 62/2011 ha introdotto la possibilità per le detenute madri di accedere con i figli agli ICAM (Istituti a Custodia Attenuata per detenute Madri), istituti di privazione della libertà organizzati in modo da assomigliare il meno possibile a un carcere. Inoltre, i figli possono uscire dalle strutture per recarsi a scuola o fare attività con volontari. In Italia sono presenti 5 ICAM: a Torino, Milano, Venezia Giudecca, Lauro e Cagliari-Senorbi (Antigone, 2023).

10 anni, in Case-famiglia protette (Cfp)⁹, strutture private, non penitenziarie, da cui la madre può uscire per accompagnare i figli a scuola o in altre occasioni, quando autorizzate dal Giudice di sorveglianza. Queste diverse tipologie di contesti sono state analizzate dall'INDIRE per individuare i bisogni dei bambini e le specificità della relazione madre-figlio all'interno di strutture detentive o di semi-libertà. Da qui si è partiti per promuovere percorsi di inclusione nelle scuole, che costituiscono importanti punti di riferimento socioaffettivi ed elementi di continuità esperienziale.

Le analisi di contesto, nonché la sperimentazione della proposta educativa inclusiva, sono state costruite, come già accennato, utilizzando la narrazione e la lettura condivisa di albi illustrati. A integrazione dello studio propedeutico di tipo etnografico, effettuato attraverso visite alle strutture e interviste a esperti del fenomeno, sono state promosse due differenti azioni di ricerca. La prima ha coinvolto 13 detenute madri in attività laboratoriali in cui la narrazione, pensata come metodo di ricerca, è stata funzionale alla condivisione di esperienze e prospettive su come la genitorialità venga vissuta in contesti di comunità. Tale modalità di analisi, alternativa alle interviste dirette, si è rivelata particolarmente appropriata per esplorare in modo discreto aspetti anche molto intimi e delicati. La seconda azione di ricerca, ancora *in fieri*, ha coinvolto 44 bambini (3-6 anni) in laboratori a scuola ed è stata definita pensando alla narrazione e alla lettura come mediatori educativi funzionali a co-progettare percorsi inclusivi.

3. I laboratori: letture ad alta voce, per “grandi e piccoli”

Il Progetto “CAMBIARE” ha rappresentato un viaggio in parte inconsueto per pedagogisti che si occupano di scuola e in modo specifico di 0-6, perché ha significato uscire dal proprio campo di azione abituale per esplorare contesti complessi, meritevoli di chiavi interpretative diversificate e di possibili, ma non infinite, linee d'azione. Si è configurato

⁹ La L. 62/2011 ha istituito le Cfp senza tuttavia prevedere fondi pubblici, comportando la difficoltà di aprire strutture di questo tipo. Oggi in Italia ne sono attive solo due: a Roma e a Milano. Il DM 15/09/2021 ha istituito un fondo per sostenere l'accoglienza residenziale dei nuclei mamma-bambino anche in case alloggio per gli anni 2021-2022-2023 (https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_8_1.page?contentId=SDC383790 [data di ultima consultazione: 13.07.25]).

quell'incontro-scontro con una realtà altra che spesso gli albi raccontano e attraverso i quali abbiamo ipotizzato di poter conoscere e supportare.

3.1. *I laboratori con le madri*

Su tale sfondo si configurano i laboratori indirizzati alle madri in esecuzione penale alternativa realizzati in tre strutture, due Cfp (Milano e Roma) e una casa alloggio nella provincia alessandrina (13 partecipanti in totale). Si tratta di strutture non penitenziarie, che offrono spazi abitativi simili a contesti domestici favorendo il benessere della diade madre-bambino, e la possibilità di organizzare attività con personale esterno e flessibilità operativa.

Il laboratorio ha rappresentato un espediente per raccogliere informazioni dalle madri, secondo la modalità propria del *focus group* con stimoli, ed è stato articolato in un unico incontro della durata di tre ore gestito sempre dalle stesse ricercatrici. L'obiettivo primario consisteva nel far emergere progressivamente aspetti personali della relazione madre-bambino, della gestione quotidiana, e di come la genitorialità viene vissuta nei contesti comunitari. Il laboratorio ha, inoltre, facilitato il confronto tra pari su temi complessi.

Sebbene i contesti analizzati organizzino spesso attività laboratoriali si è osservato un iniziale disorientamento delle partecipanti rispetto all'albo illustrato, percepito esclusivamente come prodotto per bambini. Ipotizziamo che le donne coinvolte non abbiano mai partecipato a una lettura ad alta voce; forse nessuno aveva mai letto loro un albo: e così l'iniziale brusio ha lasciato presto il posto a un silenzio attento.

La prima fase del laboratorio, avviata con la lettura di *Che cos'è un bambino?* (Alemagna, 2015), ha consentito la condivisione dell'immagine che ciascuna donna ha di sé e dei propri figli, sia quelli conviventi sia quelli che vivono al di fuori delle strutture, favorendo una riflessione mediata sull'idea di genitorialità e sui bisogni dei minori, ma anche e soprattutto sulla loro percezione e necessità di madri. Le riflessioni e le preoccupazioni emerse in parte hanno dato conto della situazione carceraria, in parte sono le preoccupazioni di qualunque madre: il clima conviviale creato con le ricercatrici, a loro volta madri, ha forse predisposto a un confronto alla pari.

Nella seconda fase, dopo la lettura di *Saremo alberi* (Evangelista, 2010), le partecipanti hanno elaborato un albero, quale simbolo del loro futuro rapporto madre bambino, a partire dalla frase-stimolo: "*come immagini*

te stessa e tuo figlio tra 10 anni?”. Per la rielaborazione grafica sono state proposte diverse tecniche e svariati materiali, stampini, fogli colorati, penarelli glitterati e fustelle, che hanno entusiasmato le partecipanti.

L'analisi ha adottato un approccio qualitativo che ha integrato i codici iconici e verbali. È stato possibile individuare una grande varietà di prospettive sui temi oggetti di confronto, dando conto di un oggi che accomuna e di un domani in cui i desideri si diversificano, facendosi più intimi. Talvolta la rappresentazione del futuro, soprattutto riguardo al rapporto con il partner, è apparsa idealizzata, funzionale a gestire l'incertezza e la precarietà del proprio vissuto.

Complessivamente, possiamo affermare che l'ascolto di una storia letta ad alta voce e la sua successiva elaborazione collettiva abbiano supportato i gruppi coinvolti nei processi di confronto e riflessione.

3.2. *Il laboratorio con i bambini*

Parallelamente alle attività con le madri è stato realizzato un laboratorio di lettura ad alta voce indirizzato ai bambini in fascia d'età 3-6, nell'ambito di un percorso di ricerca-formazione rivolto alle docenti sul tema dell'utilizzo educativo dell'albo illustrato quale strumento di mediazione nei contesti di rottura delle *routines* (quale è quello della detenzione). La ricerca formazione ha trovato sviluppo in due scuole dell'infanzia che accolgono i minori che vivono l'esperienza carceraria con le madri.

In questa sede, presentiamo il percorso realizzato con la scuola dell'infanzia di Via Sansovino a Torino, che non ha una tradizione educativa di lettura degli albi, eccetto il Progetto “Le nonne lettrici” in cui, durante il periodo natalizio, alcune volontarie leggono ai bambini libri da loro identificati. L'intento di questa proposta laboratoriale ha dunque inteso innanzitutto comprendere la fattibilità dell'intervento, ipotizzando un percorso più lungo e strutturato l'anno successivo.

Lo studio si è articolato in una prima fase di co-progettazione tra ricercatrici e insegnanti, seguita dall'implementazione di laboratori di lettura e rielaborazione grafica. Durante l'incontro di formazione preliminare le ricercatrici hanno presentato una selezione di albi illustrati, focalizzati sulla tematica dei bisogni infantili e sulla percezione del concetto di casa e famiglia, condividendo un *repository* strutturato di titoli. Contestualmente, sono state illustrate diverse modalità di animazione alla lettura e di attività laboratoriali correlate.

Il corpo docente ha effettuato la selezione dei testi optando per *Che cos'è un bambino?* (Alemagna, 2015) per i bambini di 3 anni, e *Rifugi* (Houdent, trad. it. 2015) per i bambini di 4 e 5 anni. Parallelamente, ha elaborato un percorso di attività laboratoriale integrando e ampliando le proposte presentate.

Tuttavia, l'osservazione delle difficoltà manifestate dai bambini nella comprensione dei testi selezionati e nella partecipazione alle attività di focalizzazione post-lettura ha reso necessario un adattamento metodologico. Nella seconda giornata di intervento (che ha coinvolto gruppi diversi) è stato quindi introdotto l'albo *I tre piccoli gufi* (Waddell, Benson, trad. it. 2015) per tutti i gruppi di età, al fine di ottimizzare l'*engagement* e la comprensione dei contenuti.

Riguardo al *setting*, l'attività si è svolta in due ambienti differenziati: uno spazio intimo per la lettura, allestito con tappeti di psicomotricità, e un'aula più ampia per le attività laboratoriali, con tavoli, sedie e materiali per la rappresentazione grafica. Il protocollo d'intervento ha seguito una sequenza strutturata:

1. accoglienza e disposizione in semicerchio per ottimizzare la visione dell'albo;
2. presentazione reciproca dei bambini e delle ricercatrici;
3. attività previsionale in cui ogni albo è stato introdotto, utilizzando i nomi degli autori, ad esempio: "Oggi leggiamo l'albo di Emmanuel che si chiama *Rifugi*", per poi esplorare le aspettative dei bambini, in modi e con domande analoghe a questi: "Voi sapete che cos'è un rifugio? Cosa ha disegnato qui?";
4. lettura ad alta voce condotta senza interruzioni, con attenzione al ritmo, al volume e all'intonazione, dando ai bambini il tempo utile a visionare ogni pagina. Le ricercatrici hanno assunto il ruolo di facilitatori, mentre le docenti quello di osservatrici partecipanti, garantendo continuità con il contesto educativo abituale;
5. discussione guidata attraverso domande aperte per esplorare la comprensione del testo;
6. attività di rielaborazione grafica: ai bambini è stato proposto di fare un disegno a partire da alcune domande stimolo. Anche in questo caso le insegnanti si sono poste in osservazione, mentre le ricercatrici si avvicinavano ai bambini, chiedendo di raccontare cosa stessero disegnando¹⁰ e documentando le verbalizzazioni.

¹⁰ La ricerca è, al momento in cui è stato redatto e chiuso il presente contributo, in

Successivamente, con le docenti di classe, *Rifugi* è stato rielaborato attraverso la decorazione di federe in cui ogni bambino ha rappresentato il suo rifugio preferito, e *Che cos'è un bambino* attraverso un cartellone composto da differenti pezzi di puzzle, perché ognuno può essere molte "cose differenti".

A conclusione del laboratorio è stata proposta una rilettura dell'albo; è interessante notare che i bambini hanno chiesto di ascoltare nuovamente la storia, eccetto che per *I tre piccoli guffi*. Forse l'iniziale difficoltà di comprensione ha posto i bambini in una situazione di ricerca e analisi in cui l'ascolto risulta funzionale.

L'analisi degli elaborati grafici è stata, infine, condotta, integrando i dati raccolti dalle immagini con i racconti dei bambini. Nello specifico sono stati considerati i seguenti aspetti: elementi rappresentati in relazione all'albo letto; elementi rappresentati non presenti nell'albo; organizzazione dello spazio; dimensione degli elementi disegnati; ricchezza dei dettagli; chiarezza e completezza della rappresentazione. Sono stati inoltre analizzati gli elaborati realizzati successivamente dai bambini con le insegnanti, in relazione agli stessi albi.

L'attività ha evidenziato l'importanza della co-progettazione e della flessibilità nel calibrare la proposta in base alle reazioni e alle competenze dei bambini. L'esperienza condotta, evidentemente, favorisce la comprensione delle dinamiche che sottendono la lettura ad alta voce nella scuola dell'infanzia, offrendo indicazioni metodologiche per future ricerche.

Conclusioni

In queste pagine, abbiamo inteso dare conto, in sintesi, di un progetto ad oggi in corso d'opera, il cui primo dato è la "potenza formativa" degli albi illustrati e della lettura ad alta voce, non solo come strumenti di mediazione, ma come veri e propri *ponti culturali* che, attraverso l'intreccio di linguaggi molteplici, divengono capaci di attraversare le barriere fisiche e sociali più complesse.

I laboratori realizzati con le madri detenute e i bambini delle scuole dell'infanzia hanno evidenziato come l'ascolto di una storia letta ad alta voce attivi meccanismi profondi di riconoscimento e identificazione,

permettendo a chi ascolta di sentirsi parte di qualcosa di più grande e a chi narra di entrare in punta di piedi in contesti esperienziali ed esistenziali altri. Gli stessi hanno, tuttavia, presentato alcuni limiti e difficoltà riguardo alla necessità di selezionare testi con un linguaggio e una complessità adeguati: per le madri è stato importante individuare contenuti accessibili vista l'eterogeneità del *target* e l'esiguità del tempo a disposizione, mentre per i bambini è emerso il bisogno di focalizzare meglio le competenze linguistiche e cognitive della loro età evolutiva, per evitare sia la frustrazione di storie troppo difficili, sia la noia di quelle troppo semplici.

Complessivamente è, in ogni caso, emerso che, nei contesti considerati, la lettura ad alta voce assume un valore ancora più significativo: consente di “sentirsi oltre le sbarre”, intese soprattutto come costrizioni di tipo psicologico; di mantenere viva la capacità di sognare; di proiettarsi verso un futuro possibile e sostenere attraverso i propri “eroi” i cambi repentini di *routine*.

Le storie diventano così non solo strumento di cura e di elaborazione del vissuto, ma anche strumenti preziosi di supporto nel quotidiano. La lettura ad alta voce degli albi è, allora, “cosa da bambini”? No: è qualcosa per chiunque voglia *crescere*, indipendentemente dall'età.

Riferimenti bibliografici

- Alemagna B. (2015): *Che cos'è un bambino?*. Milano: TopiPittori.
- Antigone (2023): *Primo rapporto sulle donne detenute in Italia*. ICAM. (<https://www.rapportoantigone.it/primo-rapporto-sulle-donne-detenute-in-italia/category/icam>; data di ultima consultazione: 13.07.25).
- Arendt H. (1958): *Vita activa. La condizione umana*. Trad. it. Milano: Bompiani, 2012.
- Aristotele (335-323 a.C. c.ca.): *Poetica*. Trad. it. Torino: Einaudi, 2008.
- Barthes R. (1966): *Introduzione all'analisi strutturale dei racconti*. In Aa.Vv. (a cura): *L'analisi del racconto*. Trad. it. Milano: Bompiani, 2000, pp. 7-46.
- Batini F. (2018): *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e Life Skills*. Firenze: Giunti Scuola.
- Batini F. (2022): *Il futuro della lettura ad alta voce. Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F., Bartolucci M., Toti G. (2013): Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche Pedagogiche*, n. 211 (LIII), pp. 121-134.
- Bastianoni P. (2022): *La narrazione come strumento formativo nella relazione educativa*. Roma: Carocci.

- Bretherton I. (1984): *Representing the Social World in Symbolic Play: Reality and Fantasy*. In I. Bretherton (Ed.): *Symbolic Play: The Development of Social Understanding*. New York: Academic Press, pp. 3-41.
- Bruner J. (1986): *La mente a più dimensioni*. Trad. it. Bari-Roma: Laterza, 1993.
- Bruner J. (2002): *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Trad. it. Bari-Roma, Laterza, 2002.
- Campbell J. (2016): *L'eroe dai mille volti*. Trad. it. Torino: Edizioni Lindau.
- Castano E., Martingano A.J., Perconti P. (2020): *The Effect of Exposure to Fiction on Attributional Complexity, Egocentric Bias and Accuracy in Social Perception*. *PLOS One*, n. 15 (5), e0233378.
- Dallari M. (2023): *Mi racconti? L'interazione narrativa da zero a sei anni*. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari.
- Dissanayake E. (2000): *L'infanzia dell'estetica. L'origine evoluta delle pratiche artistiche*. Trad. it. Milano: Mimesis, 2015.
- Dissanayake E. (2000): *Art and Intimacy. How the Arts Begun*. Washington DC: University of Washington Press.
- Fletcher A. (2023): *STORYTHINKING. La nuova scienza del pensiero narrativo*. Trad. it. Torino: Codice edizioni, 2024.
- Evangelista M. (2010): *Saremo alberi*. Valsamoggia-Bologna: Artebambini.
- Freud, A. (1976-1977): *Normalità e patologia del bambino*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 2003.
- Freud, S. (1920): *Al di là del principio di piacere*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1977.
- Gottschall J. (2012): *L'istinto di narrare*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 2018.
- Greimas A.J. (1966): *Semantica strutturale: ricerca di metodo*. Trad. it. Parma: Meltèmi, 2000.
- Harari Y.N. (2011): *Sapiens. Da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*. Trad. it. Milano: Bompiani, 2024.
- Hillman J. (1983): *Le storie che curano*. Trad. it. Milano: RaffaelloCortina, 2021.
- Houdart E. (2014): *Rifugi*. Trad. it. Modena: Logos, 2015.
- Kidd D.C., Castano E. (2013): Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, n. 342 (6156), pp. 377-380.
- Klein M. (1932): *La psicoanalisi dei bambini*. Trad. it. Firenze: Giunti, 2014.
- Mar R., et al. (2006): Nookworms Versus Nerds. Exposure to Fiction Versus Non-Fiction, Divergent Associations with Social Ability, and the Simulations of Fictional Social Worlds. *Journal of Research in Personality*, n. 40 (5), pp. 694-712.
- Mar R., Oatley K., Peterson J. (2009): Exploring the Link Between Reading Fiction and Empathy. Ruling Out Individual Differences and Examining Outcomes. Communications. *The European Journal of Communication*, n. 34, pp. 407-428.
- Mazzeschi C., et al. (2016): *E tu giochi? La valutazione del gioco simbolico in età evolutiva: l'Affect in Play Scale*. Milano: FrancoAngeli.

- Paracchini R. (2017): Appunti per una epistemologia della lettura: gli itinerari nascosti. *Medea*, n. 3 (1), pp. 1-23.
- Piaget, J. (1945): *La formazione del simbolo nel bambino*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1972.
- Pitrè, G. (2016): *Lu cuntù di "Si racconta"*. In Id.: *Fiabe e leggende popolari siciliane* [1875]. Milano: Donzelli, pp. 1-10.
- Propp V.J. (1928): *Morfologia della fiaba*. Trad. it. Torino: Einaudi, 2000.
- Russ S.W. (2004): *Play in Child Development and Psychotherapy: Toward Empirically Supported Practice*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.
- Sardella R., et al. (2015): L'infanzia preclusa. Madri e figli in carcere nel III millennio. *Quale psicologia*, n. 3 (3), pp. 81-91.
- Todorov T. (1970): *La letteratura fantastica*. Trad. it. Milano: Garzanti, 2022.
- Waddell M., Benson P. (2013): *I tre piccoli guffi*. Trad. it. Milano: Mondadori, 2015.
- Winnicott D.W. (1958): *Dalla pediatria alla psicoanalisi. Scritti scelti*. Trad. it. Firenze: Martinelli, 1975.