

## La lettura come condizione formatrice nei primi mille giorni di vita: riflessioni pedagogiche

### Reading as formative condition in the first thousand days of life: pedagogical reflections

VIVIANA LA ROSA

*The purpose of this paper is to explore the role played by reading as formative condition in the first thousand days of life. Supported by educational research, cognitive psychology, neurosciences and brain research, it is intended to highlight that reading, in particular reading children's book (fairy tales, stories, picture books and wordless books), is not merely a pleasant pastime, but an indispensable condition for young child's intellectual, emotional and social maturation.*

**KEYWORDS:** READING, CHILDHOOD, CHILDREN'S BOOK, EDUCATIONAL RESEARCH, EARLY EDUCATION

#### L'infanzia irriducibile

Quando Ellen Key consegnò alle stampe, nel 1900, il suo *Barnets århundrade*<sup>1</sup> (testo tradotto in Italia come *Il secolo dei fanciulli*) molto probabilmente non immaginava di aver profetizzato una delle più grandi scoperte del XX secolo: quella del bambino. Per quanto dirompente e cruciale, infatti, l'attenzione scientifica verso l'infanzia è un fatto tutto sommato recente, che squarcia il velo di opacità e noncuranza che aveva nei secoli collocato il fanciullo in una condizione di marginalità epistemologica. L'infanzia ha rappresentato a lungo, infatti, tra i più rilevanti 'silenzii' in educazione<sup>2</sup>, dispersa tra processi di adultizzazione e investimento scientifico su temi ad essa tangenti, come, ad esempio, il tema del materno. Lo ricordava la stessa Maria Montessori, segnalando come a lungo il bambino e le sue straordinarie «energie costruttive» fossero rimaste di fatto «celate sotto un complesso di idee formatesi intorno alla maternità»<sup>3</sup>.

Nel quadro di un più generale processo di definizione e consolidamento delle scienze umane e sociali, all'alba del Novecento, l'infanzia è accreditata come oggetto di studio e il bambino finalmente disvelato quale soggetto epistemico. Vera e propria 'rivoluzione scientifica', la possibilità di esplorare il fanciullo sul piano della ricerca, primariamente pedagogica e psicologica, pone in luce consape-

volezze diverse in ordine alla specificità della vita infantile, non solo integrando in seno alla comunità scientifica gli effetti prodotti dalla «rivoluzione dell'affettività» che aveva caratterizzato l'uomo occidentale tra Settecento e Ottocento (dunque riconoscendo spessore scientifico ai temi della relazione genitore-figlio)<sup>4</sup>, ma aprendo altresì gradualmente anche ai contributi della psicoanalisi e alla correlata galleria di piste interpretative sul bambino, soggetto 'già stato' per l'adulto e simbolicamente pregnante e denso. Come sostiene Trisciuzzi, la natura infantile diviene, nel corso del Novecento, un costrutto sempre più determinante sul piano non solo della ricerca scientifica, ma altresì sul piano dell'esercizio della genitorialità, un costrutto tuttavia 'mobile' e variamente articolato<sup>5</sup>.

Nella significativa varietà delle interpretazioni, certamente il bambino appare all'adulto (sia esso genitore, maestro, ricercatore) un 'essere interessante' e viene pertanto sottratto all'opacità narrativa e interpretativa del passato. Nelle more di questo processo, anche a seguito del diffondersi della teoria evoluzionista, l'infanzia è sempre più interpretata quale 'prodotto' storico e non solo naturale, da cui consegue il riconoscimento della precipua responsabilità dell'adulto nell'educazione del bambino. L'immaginario collettivo sull'infanzia è così significativamente sollecitato a ricomporre nuove piste interpretative, così come la stessa comunità scientifica appare impe-

gnata nel febbrile tentativo di sezionare con chirurgica attenzione il bambino quale soggetto epistemico rilevante, nella varietà dei possibili teatri educativi. Nelle more di questo processo, anche i primi mille giorni di vita del bambino escono gradualmente dal cono d'ombra entro cui erano stati inopportunosamente collocati e, soprattutto a partire dagli ultimi 40 anni, costituiscono un focus di ricerca sempre più vivace.

La specificità di una formazione che inizi sin dai primi istanti di vita chiama a sé, necessariamente, sia sul piano della ricerca pedagogica che su quello delle politiche educative italiane e europee, la riflessione congiunta su temi, figure, spazi formativi che entrano in gioco nella storia formativa del bambino, a partire dalla imprescindibile connessione tra educazione, cura e socializzazione, come ribadito anche nel documento della Commissione europea per l'infanzia del 2014 "Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia" (*Quality Framework*)<sup>6</sup> «prendersi cura dei bambini implica il riconoscimento che ogni azione di cura è anche educativa, dal momento che l'intenso scambio comunicativo che intercorre tra il bambino e l'adulto durante l'attività di cura costituisce un'opportunità ineludibile per la sua crescita e apprendimento. Inoltre, gli atteggiamenti di cura che educatori e insegnanti rivolgono ai bambini costituiscono un presupposto fondamentale per favorirne la motivazione e il coinvolgimento nei processi di apprendimento, contribuendo a creare un contesto emotivo rassicurante entro cui i bambini acquisiscono fiducia nelle loro capacità»<sup>7</sup>.

Nell'alveo di questo processo di rinnovata attenzione ai temi dell'educazione e della cura nella prima infanzia, che si arricchisce certamente anche per il recente investimento in vista del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai 6 anni, irrinunciabile mi sembra una riflessione pedagogicamente fondata intorno alla funzione della lettura e dell'educazione alla lettura nei primi mille giorni di vita.

Tra educazione e cura, individualità e socialità, l'esperienza di immersione nella lettura e di contatto attivo con le storie (siano esse fiabe, libri illustrati, wordless books) si configura come condizione formatrice irrinunciabile nella vita del piccolo. Cosa rende questa esperienza così rilevante e preziosa, imprescindibile occasione di sinergia tra cura e educazione? La risposta è 'complessa', nel senso che dipende dalla tessitura indissolubile di più

elementi, modelli, prospettive teoriche, metodologiche e disciplinari.

Tentando di dipanare la 'matassa' prodotta da questa convergenza di elementi, un primo momento di riflessione attiene alla opportuna connessione tra lettura e narrazione che dovrebbe connotare, proprio nei primi mille giorni di vita, la relazione tra 'adulto narratore' e 'bambino narratore'<sup>8</sup>.

Pur convergenti e non di rado sovrapposte, lettura e narrazione tuttavia configurano e prospettano modalità certamente diverse di engagement: la lettura presuppone la proposta di una storia attraverso un testo/iconotesto ed è, pertanto, ad esso strettamente legata; la narrazione, centrata sulla dimensione dell'oralità, è essenzialmente sganciata da un testo scritto e si nutre di una relazione diretta e libera con il narratario. Colui che narra, interpretando la storia, è così libero di modulare la voce e di muovere il corpo in uno spazio performativo fluido e interattivo, assicurando peraltro un contatto visivo pressoché costante con chi ascolta<sup>9</sup>. Proprio in virtù di questa libertà di performance, la narrazione risulta per il bambino più facilmente un'esperienza immersiva e coinvolgente, filo di contatto privilegiato con l'adulto di riferimento. Per queste ragioni, ad esempio, Bruno Bettelheim suggerisce una narrazione della fiaba, piuttosto che una lettura, tenuto altresì conto del diverso coinvolgimento emotivo del narratore sia rispetto alla storia, sia rispetto al bambino<sup>10</sup>. Sulla base di queste diverse modalità di engagement, lettura e narrazione prospettano nel tempo effetti diversi, ad esempio, sul piano dello sviluppo dell'oralità, della memoria e nella capacità di comprensione della storia<sup>11</sup>, nella capacità di fornire risposte immaginative adeguate<sup>12</sup>, nello sviluppo del vocabolario<sup>13</sup>.

Nel quadro di un percorso di educazione alla lettura che inizi già nei primi mille giorni di vita, riferito anche alla possibilità di promuovere *early literacy* e *visual literacy*, il confine tra lettura e narrazione è quanto mai sfumato, ma non per questo risolto o annullato. Piuttosto, appare cruciale la capacità dell'adulto di proporre esperienze di 'lettura narrata' e dialogica, una lettura dunque in grado tanto di restare fedele al testo scritto, quanto di consentire una interazione costante e autentica tra adulto e bambino che attiene alla capacità di narrare e di essere narrati, condizione antropologicamente, storicamente, culturalmente rilevante nella storia dell'umanità<sup>14</sup>.

## L'essere in narrazione

Inventare e consumare storie, ci ricorda Jonathan Gottschall, è un imperativo della nostra specie. Sin dalla notte dei tempi, la storia evolutiva dell'uomo si lega alla capacità/possibilità di narrare se stesso e di essere narrato, di condividere esperienze, timori, paure ancestrali. Questi, di luogo in luogo, di tempo in tempo, hanno finito per condensarsi in storie e fiabe, in esperienze di racconto, narrazione, fiabazione, generalmente caratterizzate dalla dimensione dell'oralità, precipitato di vita comune.

L'essere in narrazione appare in questo modo espressione irriducibile e radicale di umanità, condizione attraverso cui, ci ricorda Bruner, l'uomo è in grado di ricostruire le fila e i significati della propria storia di vita<sup>15</sup>.

Privato della possibilità di 'pensarsi in storie', l'uomo smarrirebbe non solo l'opportunità di interpretare se stesso e il mondo, ma anche di entrare in relazione con l'altro, atteso che la facoltà di narrare è, primariamente, come ricorda Benjamin, «capacità di scambiare esperienze»<sup>16</sup>, di riconoscersi in immagini archetipiche che riconnettono l'uomo con il resto del vivente, di collocarsi entro una macrostruttura che connette. Cruciale è, pertanto, la possibilità di narrare e di 'essere narrati', vera e propria 'condizione formatrice' dell'essere umano sin dai primi istanti di vita. Sul filo del racconto, nella condivisione di storie, nell'esercizio dell'oralità (che è sempre tanto sapiente quanto istintiva) si esplorano infatti circostanze e occasioni irrinunciabili di cura educativa, si sperimentano spazi formativi reali e fantastici, si mettono in gioco e si acquisiscono competenze diverse.

L'immersione nella narrazione è contatto primario tra il bambino e la 'mamma lingua': l'infante (etimologicamente colui che non parla) è guidato nel mondo attraverso la voce della madre, del padre, e delle altre figure affettive che lo accudiscono.

Le parole lo nutrono, lo curano, lo calmano. Il tono e il colore della voce, la sua capacità di vibrare e di entrare in risonanza con il caos dell'universo interiore del bambino è una delle prime esperienze di alfabetizzazione emotiva, di consapevolezza del proprio esserci nel mondo. Il piccolo ascolta le parole che gli vengono donate e poi «di colpo, senza fatica, senza avvedersene, impara le regole segrete di una lingua, la può parlare, o forse sarà meglio dire potrà farsene parlare»<sup>17</sup>. Egli nutre in altre parole con-

temporaneamente lingua e *lalangue*, affondando in una irriducibile esperienza sinestetica.

Se nei primi giorni di vita l'esperienza della narrazione è essenzialmente per il bambino occasione preziosa di contatto con la voce della madre e con il mondo che lo contiene (occasione peraltro necessaria anche in vista dello sviluppo del linguaggio), con il passare del tempo essa cambia forma e si manifesta sempre più come autentica possibilità di cura educativa, presupposto imprescindibile in vista della costruzione delle proprie mappe emotive e cognitive, pertanto irrinunciabile nella storia formativa di ciascuno, responsabilità precipua non solo del genitore, ma anche di insegnanti e educatori.

In questo senso, la narrazione è partecipazione sempre più attiva al vivente e alla storia dell'umanità, interconnessione tra passato e presente, interdipendenza tra generazioni. È immersione nel portato di esperienze ataviche e ancestrali che si è sedimentato nella notte dei tempi nella forma di storie e protostorie nella quali il bambino, gradualmente si riconosce. La natura 'narrativa' della mente umana è infatti, in prima istanza, espressione della necessità/possibilità di condividere l'esperienza, di entrare in relazione.

«L'arte di narrare si avvia al tramonto», ammoniva tuttavia Walter Benjamin all'indomani della fine della Prima guerra mondiale<sup>18</sup>, e con essa anche quella facoltà, apparentemente inalienabile, di condividere l'esperienza. «Il che non significa che oggi non vi siano più esperienze. – ricorda Agamben – Ma esse si compiono fuori dall'uomo»<sup>19</sup>. Privare il bambino della narrazione significa in qualche misura lasciarlo in una condizione di povertà di esperienza, sottrarlo al vissuto di radicale umanità proprio dell'ascoltare e del riconoscersi nelle storie che ascolta, negli sguardi che ne accompagnano la trama. È vera e propria azione contro l'uomo che sarà. Di converso, restituire l'esperienza all'uomo, riportarla dentro una condizione di umanità autentica e mai mediata da artifici, significa rendere in dono alla narrazione stessa la possibilità di essere, ancora e ancora, imperativo condiviso della specie.

L'esperienza della lettura e della narrazione nei primi mille giorni di vita è nutrimento della dualità madre/figlio e padre/figlio, esperienza in sé corporea e intellettuale, sinolo di lingua e *lalangue*. L'adulto che legge una storia, primariamente la madre e/o il padre, offre al bambino

suggerzioni emotive, affettive, culturali, lo espone ad una cura ‘estetica’, nel senso dell’*aisthesis* (percezione) e, ad esso correlato, dell’*aistanomai*, del sentire fisico. Questa sinergia di sensi, calore, emozioni che accompagna la narrazione è perfettamente restituita da Rodari: durante il racconto della fiaba il bambino: «può finalmente godersi il genitore a suo agio, osservare il suo viso in tutti i particolari, studiarne gli occhi, la bocca, la pelle. La voce della madre o del padre non gli parla solo di Cappuccetto Rosso: gli parla di se stessa»<sup>20</sup>.

Se la lettura è correttamente proposta, se è dunque autentica e accogliente, ad alta voce o a bassa voce, capace di nutrire il contatto tra i corpi e lo scambio di sguardi, centrata sul tempo e sulle risposte del bambino, consente a quest’ultimo di accedere ad una occasione privilegiata di contatto con l’altro, di costruire il filo di Arianna che lo aiuterà ad orientarsi nel labirinto di emozioni indistinte che egli prova all’inizio della sua vita. Piano piano, giorno dopo giorno, storia dopo storia, egli imparerà a regolare le emozioni, a definire la grammatica del suo universo emotivo, ad acquisire una capacità sempre più evoluta di pensare se stesso ‘in storie’. Questo tipo di competenza appare irrinunciabile nella definizione del pensiero narrativo cui allude Bruner e presuppone la capacità del soggetto di ricondurre il proprio vissuto entro le tracce proprie della narrazione, negli schemi e nelle strutture tipiche di fiabe e storie; una domestichezza con le traiettorie codificate dalle trame del racconto che è nutrita nel percorso di crescita del soggetto sia dalla possibilità di condivisione e di ascolto di storie, sia dall’esperienza individuale di lettura, ma che certamente va coltivata sin dai primi istanti di vita, e per sempre, attraverso il contatto con alte storie, altre esperienze narrative, altri mondi immaginativi.

La narrativa, ci ricorda ancora Bruner, «dialettica fra ciò che si attendeva e ciò che è stato», ha la capacità di modellare l’esperienza del soggetto<sup>21</sup>. Quanto più assiduo sarà stato allora il contatto con fiabe, storie, albi illustrati, tanto più competente sarà il bambino (poi adulto) nel trasferire in percorsi narrativi coerenti e significativi le proprie esperienze di vita.

«La narrazione, infatti, costituisce una fonte straordinaria per prestare ai bambini parole che giacciono come richiami sommerso, per raggiungere, risvegliare, sollecitare parti profonde di sé, per entrare nel mondo dei sentimenti e delle emozioni»<sup>22</sup>

Se questo contatto sarà stato invece lacunoso o, peggio, assente, non priveremo il bambino solo di sollecitazioni culturali e cognitive, ma lo priveremo degli strumenti per costruire il suo alfabeto fantastico, emotivo, creativo. Gli impediremo di strutturare un corredo di immagini e parole per rappresentare il suo mondo interiore.

In altre parole, la possibilità di inventare e consumare storie non è mera azione meccanica di accudimento o intrattenimento, ma una profondissima e irrinunciabile azione di cura educativa, responsabilità precipua non solo delle figure parentali, ma anche degli insegnanti e degli educatori che avranno un ruolo nella storia formativa del bambino. È altresì un diritto del fanciullo o, per meglio dire, l’espressione coordinata e sinergica di più diritti: il diritto di usufruire del «tempo per essere, per apprendere e per dispiegare il proprio potenziale umano»<sup>23</sup>; il diritto di apprendere copioni di vita e strumenti di fiabazione utili a trasferire sul piano immaginativo e fantastico paure e inquietudini; diritto di usufruire di *stroke* di natura emotiva; diritto di riappropriarsi e usare, come ricorda Malaguzzi, tutti i «99 linguaggi» che gli sono stati rubati<sup>24</sup>; diritto di nutrire mente e corpo, strutture cognitive e strutture emotive, nella necessaria interazione tra i due livelli.

### **Leggere nei primi mille giorni: suggestioni educative tra neuroscienze e *cognitive criticism***

Perché l’esperienza della lettura è cruciale proprio nei primi mille giorni di vita? La sinergia di studi nel campo delle neuroscienze, della medicina, della psicologia e della pedagogia individua nei primi 36 mesi di vita un periodo strategico e cruciale non solo nella storia formativa del bambino, ma anche in vista della costituzione di una società inclusiva e democratica e del contrasto alle povertà educative. Come indicato nel documento prodotto nel 2018 dall’Organizzazione mondiale della sanità *Nurturing care for early childhood development*, «uno dei modi migliori in cui la società può dare impulso al benessere condiviso, promuovere una crescita economica inclusiva, espandere le pari opportunità e porre fine alla povertà estrema» è «investire nello sviluppo infantile precoce»<sup>25</sup>. Lo stesso documento ricorda come irrinunciabile sia l’accesso universale a servizi educativi per l’infanzia, all’interno dei quali promuovere esperienze condivise di lettura anche con i caregiver.

In effetti, come si vedrà, sono numerosi i riscontri positivi in ordine alla connessione tra lettura condivisa precoce, promozione di competenze di regolazione emotiva, empatia, inclusione.

I dati sono ancora più significativi se l'esperienza della narrazione si colloca proprio nel periodo 0-3. Tra genetica ed epigenetica, a partire già dalle sollecitazioni contenute nel testo del 2005 *Child care and Child Development* prodotto dal "National Institute of Child Health", si attenua progressivamente l'idea di tappe genetiche immutabili e si consolida invece il principio di «ambiente contagioso» al cui interno cruciali sono le azioni precoci a sostegno dell'infanzia<sup>26</sup>. Come è noto, nei primi mille giorni di vita del bambino si registra la massima plasticità neurale: le connessioni sinaptiche raggiungono un picco e si definisce l'80% del volume del sistema nervoso. Nello stesso momento, però, si verifica un fenomeno denominato *pruning*, cioè potatura delle sinapsi meno usate<sup>27</sup>. Un cervello che apprende continua a potare miliardi di connessioni tra le cellule cerebrali di cui un bambino potrebbe potenzialmente aver bisogno, ma che potrebbero essere non necessarie o non sostenibili. In altre parole, «*the brain decides which experiences are salient, namely, worth storing for future recall, and which are irrelevant and can be dismissed*»<sup>28</sup>.

Le implicazioni sottese a tali studi inducono a riconoscere nell'immersione nella lettura sin dai primi istanti di vita un'occasione preziosa e non ripetibile di formazione del bambino, cruciale in vista della futura storia evolutiva e per la progressiva costruzione di un 'cervello che legge'<sup>29</sup>. Secondo questo approccio, sarebbe altresì opportuno promuovere il contatto con le storie prima dell'apprendimento della lettura. Assecondando le riflessioni di Stanislas Dehaene, l'apprendimento della lettura sembrerebbe 'impegnare' i neuroni corticali, il cui numero è fisso. Questo vorrebbe dire, in altre parole, che i neuroni impegnati nel riconoscimento delle parole e, poi, nel processo di lettura, non sarebbero più disponibili per altre attività di apprendimento<sup>30</sup>, a danno di altre competenze del cervello e di funzioni di interpretazione e/o lettura del mondo circostante. È altresì vero, avverte lo studioso, che i neuroni possono manifestare comportamenti 'associativi', partecipando simultaneamente a più funzioni, per cui un neurone in grado di svolgere la funzione A potrebbe anche essere utile nello svolgimento della funzione B.

«Quindi, l'acquisizione di nuove competenze può, almeno in parti specifiche del cervello, avvenire "a spese" di altre competenze che non vengono perse, ma "spostate" in altre aree corticali»<sup>31</sup>. Quanto più precoce è l'attività di esplorazione della storia attraverso l'ascolto o le immagini, quanto più questa attività potrà essere interconnessa positivamente con la successiva lettura e le altre esperienze di immersione in storie. Se invertiamo il processo, stando agli studi di Dehaene, il rischio è di non poter più fare affidamento su un certo numero di risorse neurali.

Sono numerosi altri i riscontri in ordine agli effetti positivi della lettura condivisa precoce nei primi mille giorni: i bambini che hanno avuto accesso ad esperienze di lettura condivisa mostrano maggiori competenze di *emergent literacy*<sup>32</sup>, un incremento del vocabolario 'attivo', maggiori competenze linguistiche e di alfabetizzazione, anche nel caso di contatto con albi illustrati<sup>33</sup>, e importanti benefici sul piano dello sviluppo cognitivo e della costruzione di una teoria della mente<sup>34</sup>. La lettura condivisa precoce appare anche cruciale ai fini dell'*empowerment* emotivo e cognitivo, contribuendo ad alimentare i processi di regolazione emotiva e agendo da rinforzo sullo sviluppo cognitivo<sup>35</sup>.

Nel quadro di queste ricerche è certamente deflagrante la scoperta dei neuroni specchio<sup>36</sup> e il ruolo che questi esercitano nei processi di lettura e nella correlata capacità di attivare specifiche reazioni emotive come, ad esempio, risposte empatiche. Nel caso di percezione del dolore altrui, ad esempio, i neuroni specchio attivano aree della corteccia cerebrale implicate quando si è direttamente coinvolti nell'esperienza di dolore<sup>37</sup>. Il progredire degli studi sui neuroni specchio ha inoltre dimostrato che la loro attivazione non riguarda solo aree cerebrali coinvolte nella rappresentazione motoria dell'azione, «ma contraddistingue anche alcuni centri, come l'insula, l'amigdala e il cingolo, tipicamente coinvolti nella produzione delle risposte motorie e viscerali caratteristiche di specifiche reazioni emotive, come quelle di disgusto, paura o ilarità»<sup>38</sup>. Questo attiverebbe un meccanismo di 'comprensione dall'interno', nel senso che chi osserva reazioni emotive altrui è in grado di comprenderle perché sperimenta processi e rappresentazioni simili. Inoltre, questi stessi processi riuscirebbero a plasmare l'esperienza che si ha dell'azione o di un'emozione anche quando la si vede compiere<sup>39</sup>.

Questa possibilità di comprensione dall'interno sarebbe sollecitata anche se l'azione o l'emozione è rappresentata in opere d'arte, libri, film.

Alcuni recenti studi, ad esempio, dimostrano che il contatto tra bambini e opere d'arte produce una peculiare serie di stimolazione che porta, poi, ad alimentare una predisposizione per tolleranza ed empatia<sup>40</sup>. Altre ricerche sul cervello dimostrano che soprattutto il contatto con la fiction letteraria promuoverebbe competenze empatiche e faciliterebbe la costruzione di una teoria della mente<sup>41</sup>.

Su simili piste si colloca anche l'apporto di ricerca del *cognitive criticism*, un terreno non omogeneo di ricerca, quanto piuttosto un framework di contributi e linee di indagine, sviluppato sul terreno della letteratura per l'infanzia da Maria Nikolajeva.

Integrando gli esiti investigativi delle neuroscienze, della linguistica e della psicologia con gli studi sulla produzione letteraria per l'infanzia, la studiosa si è occupata di rilevare cosa apprendono i bambini attraverso la lettura esaminando «*the ways literary texts are constructed to maximise, or perhaps rather optimise reader engagement*»<sup>42</sup>.

Più nello specifico, lo studio prende in esame la risposta del lettore al testo, come e perché questa sia possibile, come cambia la mente del lettore mentre è coinvolto nella lettura. In accordo con gli studi di Kidd e Castano, sembra che il processo di lettura di fiction (a differenza di quanto accade con testi nonfiction) stimoli il cervello a produrre risposte affettive e cognitive e potenzi la capacità di comprensione del mondo.

Queste competenze, sostiene la Nikolajeva, sembrano riscontrabili anche nel bambino, purché egli sia sottoposto ad una esperienza narrativa adeguata, venga in contatto con buoni testi e, soprattutto, sia sottoposto all'esperienza di lettura (sia essa condivisa o individuale) prima che si registrino gli effetti potenzialmente nocivi sul cervello dal bombardamento di informazioni prodotto dall'attuale società digitale. Se queste condizioni vengono rispettate, allora il fanciullo potrà accedere ad una occasione preziosa di sviluppo sociale, etico, cognitivo ed emotivo.

Le suggestioni proposte da Maria Nikolajeva suggeriscono che narrare ed 'essere narrati', leggere ad alta o a bassa voce, da soli o con altri è non solo condizione irrinunciabile nella storia formativa del bambino, ma un vero e proprio fatto di giustizia sociale. «*Reading fiction* - sostiene

la studiosa - *is the best investment parents and educators can offer the new generation*»<sup>43</sup>.

Questo ideale orizzonte di impegno non coinvolge solo genitori e educatori, ma chiama in causa anche la responsabilità precipua dei decisori politici in vista dell'attuazione di politiche educative in grado di attribuire all'esperienza della lettura uno spazio centrale e non residuale nel percorso formativo del bambino.

L'investimento nei servizi 0-6 appare certamente vincente sotto questo profilo e lascia positivamente sperare che, nella necessaria sinergia con i genitori, attraverso una formazione adeguata degli educatori, l'immersione nella lettura possa essere autentica occasione di cura educativa in vista della formazione integrale del bambino.

Cruciale, in tale direzione, è garantire esperienze di narrazione e di lettura adeguate e regolari, proposte al bambino nelle forme opportune e attraverso storie appropriate. Questo vuol dire che il momento della lettura non può e non deve divenire un mero riempitivo, né tradursi in meccanica presentazione delle parole contenute nel libro scelto.

Piuttosto, ancor più nei primi mille giorni di vita, è essenziale scegliere i testi giusti, utilizzare tecniche di lettura adeguate (ad esempio, attribuire voci diverse ai personaggi incontrati, modulare il tono della voce in ordine agli snodi tematici ed 'emotivi' presenti nel testo, dare tempo e spazio anche alle immagini), privilegiando la lettura dialogica e curando la corretta prosodia: essere un lettore competente, ricorda ancora Nikolajeva, «*get a stronger aesthetic experience from literary texts*»<sup>44</sup>.

Altrettanto importante è pianificare con regolarità i tempi dedicati alla lettura, consentendo al bambino non solo di godere dell'immersione nella storia, ma anche di riflettere, discutere, domandare, di attivare connessioni tra la trama ascoltata e la vita vissuta<sup>45</sup>.

Cruciale, infine, la scelta del giusto libro, che sappia catturare il bambino e garantirgli un'esperienza che sia nello stesso tempo estetica, emotiva, affettiva, culturale. Un libro che possa lasciarlo libero di immaginare, «di interpretare la cosa come preferisce»<sup>46</sup>, che non lo rinchioda nel recinto asfittico di una trama definita, ma che sappia aprire interstizi immaginativi preziosi da esplorare.

'Scateniamo la ridda selvaggia'<sup>47</sup>, dunque, accogliendo senza timore i mondi meravigliosi e gli universi fantastici che parole sconosciute, inciampi (apparenti), mostri sel-

vaggi e immagini potenti lasciano intravedere al bambino.

VIVIANA LA ROSA

University of Enna “Kore”

- <sup>1</sup> Cfr. E. Key, *Barnets århundrade*, Alb. Bonniers Boktryckeri, Stockholm 1900 (trad. it. *Il secolo dei fanciulli*, Bocca, Torino 1906).
- <sup>2</sup> F. Cambi, S. Ulivieri, *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- <sup>3</sup> M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 2016, p.14
- <sup>4</sup> Cfr. P. Ariès, Voce *Infanzia*, in *Enciclopedia*, vol.7, Einaudi, Torino 1979
- <sup>5</sup> Cfr. L. Trisciuzzi, *Il mito dell'infanzia. Dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica*, Liguori Editore, Napoli 1991.
- <sup>6</sup> Commissione europea per l'infanzia (2014), *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, trad. it. a cura di A. Lazzari, Edizioni Zeroseiup, Bergamo 2016.
- <sup>7</sup> Ivi, pp. 70-71
- <sup>8</sup> M. Campagnaro, *L'utile e il dilettevole della Letteratura per l'infanzia 0-3 anni. Riflessioni intorno alla literary literacy e alla reader-response theory*, in M. Campagnaro (a cura di), *Letteratura per l'infanzia 0-3 anni. Ricerche ed esperienze educative nazionali ed internazionali*, «Nuova Secondaria Ricerca», a. XXXV, 2018, p.88.
- <sup>9</sup> Cfr. P.D. Zeece, *Bringing books to life: Literature-based storytelling*, «Early Childhood Education Journal», 25, 39–43, 1997 e E. Malo, J. Bullard, *Storytelling and the emergent reader*, paper presented at the 18th International Reading Association World Congress on Reading, 2000.
- <sup>10</sup> Cfr. B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano 2013.
- <sup>11</sup> Cfr. R. Isbell, J. Sobol, L. Lindauer, A. Lowrance, *The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children*, «Early Childhood Education Journal», 32, 2004, pp.157-163.
- <sup>12</sup> J. R. Harrett, *Responses of Young Children to Storytelling and Story Reading: An Investigation into Language and Imagination*, University of Wales Institute, Cardiff 2006.
- <sup>13</sup> S Trostle, SJ Hicks, *The effects of storytelling versus story reading on comprehension and vocabulary knowledge of British primary school children*, «Reading Improvement», 3, 1998.
- <sup>14</sup> Cfr. W. J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna 1986.
- <sup>15</sup> Cfr. J. S. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 1993; Id., *La fabbrica delle storie. Diritto, Letteratura, Vita*, Laterza, Bari 2002; Id., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2002.
- <sup>16</sup> Cfr. W. Benjamin, *Il Narratore*, in Id., *Opere complete*, Vol. VI, Scritti 1934-1937, Einaudi, Torino 2004.
- <sup>17</sup> E. Zolla, *Lo stupore infantile*, Adelphi, Milano, p.18.
- <sup>18</sup> W. Benjamin, *Il Narratore*, cit., p. 320.
- <sup>19</sup> G. Agamben, *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Einaudi, Torino 2001, p.7.
- <sup>20</sup> Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino 1973.
- <sup>21</sup> Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, Letteratura, Vita*, cit., p.17.
- <sup>22</sup> E. Beseghi, *Confini. La letteratura per l'infanzia e le sue possibili intersezioni*, in A. Ascenzi, *La Letteratura per l'infanzia oggi*, Vita e Pensiero, Milano 2002, p. 84.
- <sup>23</sup> A. Bobbio, *L'infanzia tra Kronos e Kairos*, in Nicola Paparella (a cura di), *Tempo imperfetto*, Progedit, Bari 2018, p.153.
- <sup>24</sup> Cfr. Loris Malaguzzi, *L'educazione dei cento linguaggi dei bambini*, «Zerosei», 4-5, 1983, ripubblicato in «Bambini», 2013 e Cfr. C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini*, Junior, 2010
- <sup>25</sup> World Health Organization, United Nations Children's Fund, World Bank Group, *Nurturing care for early childhood development: a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*, World Health Organization, Geneva 2018.
- <sup>26</sup> I. Poggiali, G. Biasini, *Nati per Leggere motore dell'ascensore sociale* (17 settembre 2019) <http://aibnotizie.aib.it/nati-per-leggere-motore-dellascensore-sociale/> in AIB notizie,
- <sup>27</sup> Cfr. G.M. Edelman, *Darwinismo neurale. La teoria della selezione dei gruppi neuronali*, Einaudi, Torino 1995.
- <sup>28</sup> Cfr. M. Nikolajeva, *What is it Like to be a Child? Childness in the Age of Neuroscience*, «Children's Literature in Education», 50, 23–37, 2019, p. 27.
- <sup>29</sup> Cfr. M. Wolf, *Letto, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano 2018. Della stessa autrice si veda anche *Proust e il calamaro Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano 2009.

- <sup>30</sup> Cfr. S. Dehaene, *I neuroni della lettura*, Raffaello Cortina, Milano 2009. Si veda anche Id. *How literacy transforms the human brain*, The Dana Foundation, 2013. [http://dana.org/Authors/Stanislas\\_De-haene/](http://dana.org/Authors/Stanislas_De-haene/)
- <sup>31</sup> G. Tamburlini, *Lettura condivisa del bambino e sviluppo del cervello*, «Medico e Bambino», 8, 2–7, 2015,
- <sup>32</sup> Cfr. M. Sannipoli, *Emergent literacy e lettura condivisa. Leggere senza saper leggere*, «Form@re», Vol. 17 Issue 2, 2017, 52–62.
- <sup>33</sup> G. J. Whitehurst, F. L. Falco, C.J. Lonigan, J.E. Fischel, B.D. DeBaryshe, M.C. Valdez Menchaca, *Accelerating language development through picture book reading*, «Developmental Psychology», 24, 1988, 552–559; K.L Fletcher, E. Reese, *Picture book reading with young children: A conceptual framework*, «Developmental Review», 25(1), 64–103, 2005.
- <sup>34</sup> Si veda in particolare H. M. Wellman, D. Cross, & J. Watson, *Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief*, «Child Development», 72, 655–684, 2001; C.C. Peterson, V. Slaughter, *Telling the story of theory of mind: Deaf and hearing children's narratives and mental state understanding*, «British Journal of Developmental Psychology», 24, 151–179, 2006; J.R. Dyer, M. Shatz, H.M. Wellman, *Young children's storybooks as a source of mental state information*, «Cognitive Development», 15, 17–37, 2000.
- <sup>35</sup> Cfr. F. Batini, *Lettura e empowerment emotivo e cognitivo: un'occasione da non perdere per il sistema 0-6*, in F. Falcinelli, V. Raspa, *I servizi per l'infanzia. Dalle esperienze alla prospettiva 0-6*, FrancoAngeli, Milano 2019 e Id. *Leggere dal nido per prevenire*, in P. Lucisano (a cura di), *Alla ricerca di una Scuola per tutti e per ciascuno. Impianto istituzionale e modelli educativi*, Pensa Multimedia, Lecce 2019. Si veda anche S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*, The Guilford Press, New York 2001 e M. Campagnaro (a cura di), *Letteratura per l'infanzia 0-3 anni. Ricerche ed esperienze educative nazionali ed internazionali*, «Nuova Secondaria Ricerca», a. XXXV, 2018.
- <sup>36</sup> V. Gallese, A. Goldman, *Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading*, «Trends in Cognitive Sciences», Vol. 2, No. 12, 1998.
- <sup>37</sup> C. Sinigaglia, G. Rizzolatti, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina editore, Milano 2006, p.4
- <sup>38</sup> G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, Raffaello Cortina, Milano, p. XIII
- <sup>39</sup> Cfr. Ivi e V. Gallese V., *The "Shared Manifold" hypothesis: From mirror neurons to empathy*, «J Conscious Studies», 8, 33–50, 2001.
- <sup>40</sup> D. H. Bowen, J.P. Greene, B. Kisida, *Learning to Think Critically: A Visual Art Experiment*, «Educational Researcher», 43(1), 37–44, 2013.
- <sup>41</sup> M. Djikic, K. Oatley, M. Moldoveanu, *Reading Other Minds: Effects of Literature on Empathy*, «Scientific Study of Literature», 3(1), 28–47, 2013; D.C. Kidd, E. Castano, *Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind*, «Science», 342(6156), 377–380, 2013; D.C. Kidd, M. Ongis, E. Castano, *On Literary Fiction and its Effects on Theory of Mind*, «Scientific Study of Literature», 6(1), 42–58, 2016.
- <sup>42</sup> M. Nikolajeva, *Reading for learning. Cognitive approaches to children's literature*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam / Philadelphia 2014, p.4
- <sup>43</sup> Ivi, p. 226
- <sup>44</sup> Ivi, p. 227.
- <sup>45</sup> Cfr. S. Er, N. Aral, M. Y. Bıçakçı, *Identifying the Relationship between Children's Language Skills and Parent's Self-efficacy in Story Reading*, «Procedia - Social and Behavioral Sciences», 93, 2013, pp. 1269 – 1274; J. Kaderavek, L.M. Justice, *Shared storybook reading as an intervention context: Practices and potential pitfalls*, «American Journal of Speech–Language Pathology», 11, 2002, pp. 395–405.
- <sup>46</sup> W. Benjamin, *Il Narratore*, cit., p. 325.
- <sup>47</sup> M. Sendak, *Nel paese dei mostri selvaggi*, Babalibri, Milano 1999.