Medical Humanities & Medicina Narrativa
ISBN 979-12-218-1938-0
ISSN 2724-3281
DOI 10.53136/97912218193808
pp. 103-116 (giugno 2025)

Il potere trasformativo della narrazione

Inclusione e cittadinanza attiva a scuola con la lettura ad alta voce

The transformative power of storytelling

Inclusion and active citizenship at school through read-aloud sessions

Gianluca Amatori, Francesca Maria Corsi*

Riassunto: Il contributo analizza il potenziale educativo della lettura ad alta voce come pratica inclusiva e trasformativa. A partire da evidenze scientifiche e modelli teorici, si esplorano benefici cognitivi, emotivi e sociali, con particolare attenzione al progetto "Libri immaginati", svolto in una scuola primaria, evidenziando come la narrazione favorisca cittadinanza attiva, equità educativa e appartenenza culturale.

Parole–chiave: lettura ad alta voce, inclusione scolastica, cittadinanza attiva, pedagogia trasformativa, narrazione.

Abstract: The paper examines the educational potential of read-aloud practices as inclusive and transformative pedagogy. Drawing on scientific evidence and theoretical frameworks, it explores cognitive, emotional, and social benefits, with a focus on the "Libri immaginati" project carried out in a primary school, highlighting how storytelling fosters active citizenship, educational equity, and cultural belonging.

Key–words: read-aloud; school inclusion; active citizenship; transformative pedagogy; storytelling.

* Università Europea di Roma (RM); I.C. Via Santi Savarino (RM).

1. Introduzione

La lettura ad alta voce in ambito scolastico è riconosciuta come una pratica pedagogica di grande valore, capace di intrecciare dimensioni cognitive, emotive e sociali nello sviluppo del bambino. Numerose evidenze scientifiche (Batini, 2022; 2023; Buccolo, 2017; De Carlo *et al.*, 2023) indicano che leggere racconti ad alta voce ai bambini, in famiglia o a scuola, produca effetti positivi che coinvolgono molteplici piani: il potenziamento delle abilità linguistiche e di comprensione, l'arricchimento del pensiero immaginativo e critico, lo sviluppo dell'intelligenza emotiva ed empatica, oltre che favorire la socialità e l'inclusione. Di conseguenza, programmi educativi e iniziative di promozione della lettura, come il noto progetto italiano Nati per Leggere[1], attivo dal 1999, incoraggiano la lettura quotidiana condivisa sin dalla prima infanzia, considerandola una forma di "nutrimento" cognitivo e affettivo per i più piccoli. Nell'ambito delle *Medical Humanities* e della Medicina Narrativa, tali pratiche assumono ulteriore rilevanza: la narrazione e l'ascolto di storie sono infatti strumenti potenti per coltivare competenze relazionali (come l'ascolto attivo e l'empatia) e per promuovere il benessere psicologico. Nel presente contributo, esamineremo dapprima i benefici cognitivi, affettivi e sociali della lettura ad alta voce nei bambini, alla luce di studi e modelli teorici rilevanti; successivamente, analizzeremo un'esperienza educativa concreta – il progetto *Libri immaginati: parole e illustrazioni per l'accessibilità e l'inclusione* – finanziato dal bando *Per Chi Crea* (promosso dalla SIAE) realizzato in una scuola primaria della periferia di Roma, evidenziando le metodologie adottate: dall'approccio *Tell Me* di Aidan Chambers (Chambers, 2015) sino alla realizzazione di podcast e di un libro scritto con la CAA (Comunicazione Aumentativa Alternativa). L'obiettivo è mostrare, in ottica critica e documentata, come la lettura ad alta voce possa costituire una pratica pedagogica inclusiva e una forma di "cura" educativa, in grado di incidere positivamente sulle traiettorie di crescita dei bambini e della comunità scolastica.

1. *Nati per Leggere* è un programma nazionale di promozione della lettura rivolto alle famiglie con bambini in età prescolare, promosso dall'Associazione Culturale Pediatri, dall'Associazione Italiana Biblioteche e dal CSB Centro per la Salute del Bambino Onlus.

2. I benefici della lettura ad alta voce

La stretta connessione tra l'accesso alla lettura di storie e il miglioramento della qualità della vita e del benessere individuale e collettivo è oggi una realtà ampiamente riconosciuta, ben oltre la semplice ipotesi.

Leggere ad alta voce è un approccio narrativo nel quale una persona presta la propria voce per dare vita a una storia, offrendo così un'esperienza condivisa. In particolare, la lettura ad alta voce condivisa rappresenta un approccio specifico, centrato sul valore della partecipazione reciproca, dello scambio e dell'interazione che solo il gruppo può facilitare, attraverso associazioni libere e negoziazioni di significato. Chi conduce un gruppo con tale modalità aderisce a un'idea di educazione inclusiva e trasformativa, fondata sulla convinzione che tutti e tutte possano intraprendere percorsi di maggiore consapevolezza di sé, padronanza della propria storia e crescita personale, grazie ai benefici che la lettura offre. E farlo attraverso le storie è, insieme, efficace e significativo.

Per lungo tempo, studi e riflessioni sulla lettura ad alta voce (Batini, 2023; De Carlo *et al.*, 2023) si sono concentrati quasi esclusivamente sulla fascia d'età prescolare, privilegiando il contesto familiare e, solo in parte, la scuola dell'infanzia.

Questo ha portato a fraintendimenti, come l'idea che i vantaggi della lettura si limitino ai primi anni di vita, in particolare se limitati al solo contesto domestico. Una confusione che ha riguardato soprattutto la sovrapposizione tra apprendimento della lettura e comprensione del testo. È importante chiarire che imparare a leggere è un processo complesso e impegnativo, che richiede lo sviluppo coordinato di abilità motorie, percettive, mnemoniche e spazio-temporali (Batini, 2023).

Tuttavia, le ricerche più recenti, sia descrittive sia sperimentali, condotte nell'ultimo decennio, hanno dimostrato che la lettura ad alta voce è efficace a tutte le età e in vari contesti. È emersa l'importanza di introdurre tale strumento in modo sistematico nell'intero sistema educativo, suscitando crescente interesse per metodi, approcci e risultati (Borgi *et al.*, 2023).

In questo scenario, la lettura ad alta voce condivisa si configura come una proposta educativa potente, soprattutto in un Paese come il nostro, in cui la dispersione scolastica, nelle sue modalità più manifeste o sommerse, rappresenta una sfida urgente. Essa agisce sulle competenze di base, sulla

costruzione dell'identità personale, sulle capacità di immaginare il proprio futuro e di orientarsi nel mondo, contribuendo così alla realizzazione di una vera democrazia cognitiva.

L'ascolto sistematico di storie non è solo un piacere o un'abitudine "colta": è uno spazio privilegiato in cui abilità e competenze possono svilupparsi in modo armonico, continuo e duraturo.

Introdurre la lettura ad alta voce condivisa nei contesti scolastici e educativi significa scegliere un'opzione di giustizia e inclusione, capace di ridurre le disuguaglianze che altri approcci rischiano invece di ampliare. Essa, al contrario, favorisce la costruzione di un senso di appartenenza, attraverso la creazione di una comunità che condivide narrazioni, immaginari e significati, costruendo insieme una visione del mondo.

La comprensione della realtà, in ultima analisi, passa attraverso il racconto: la lettura ad alta voce è uno strumento straordinario per promuovere tale comprensione. Attraverso le storie, i bambini e le bambine imparano a collegare esperienze, anticipare conseguenze, fare inferenze, riconoscere i propri fraintendimenti e accettare che ogni nuova scoperta possa mettere in discussione ciò che già si sa.

Questo processo è profondamente sostenuto dalla mediazione degli adulti di riferimento, che stimolano domande e accompagnano la costruzione condivisa delle risposte, così come dal confronto tra pari, che permette di esplorare una pluralità di interpretazioni e prospettive per leggere, e rileggere, sé stessi e il mondo.

3. Educare alla lettura oggi: verso una pedagogia trasformativa

In un tempo in cui la soglia dell'attenzione si frammenta e l'informazione scorre più velocemente delle capacità di elaborarla, educare alla lettura diventa una sfida culturale e educativa di primaria importanza. Non basta che un individuo sappia decodificare un testo scritto: è necessario che sviluppi un rapporto profondo e personale con la lettura, tale da renderla una pratica continuativa e significativa nel corso dell'intera vita. Le indagini internazionali hanno sottolineato che il semplice apprendimento strumentale della lettura non garantisce la formazione di un lettore competente e motivato (OCSE, 2019). Per evitare il rischio dell'analfabetismo di ritorno, una condizione per cui la capacità di leggere non si accompagna

più all'abitudine di farlo, è necessario che i lettori sperimentino il piacere autentico e personale della lettura narrativa, intesa come spazio di costruzione di significato, identificazione, esplorazione del sé e del mondo (Pennac, 1992; Chambers, 2011).

Nonostante le numerose iniziative di promozione della lettura promosse a livello scolastico e istituzionale (settimane della lettura, incontri con l'autore, fiere del libro, laboratori e letture animate), i risultati continuano a mostrare una disaffezione diffusa tra i giovani. I dati OCSE-PISA 2018 parlano chiaro: in Italia, circa il 23% dei quindicenni non raggiunge il livello minimo di competenza in lettura, e un numero crescente di studenti si dichiara "non lettore".

Lo scenario fin qui descritto induce a una riflessione critica sull'efficacia dei modelli di intervento finora adottati. Molte pratiche, seppur animate dalle migliori intenzioni, finiscono per generare lettori occasionali, più inclini all'ascolto passivo che alla lettura autonoma. Si assiste troppo spesso a un approccio normativo e prescrittivo, in cui la lettura viene proposta come dovere, valutata con test di comprensione e sintetizzata in schede-libro, perdendo così il suo potenziale trasformativo.

È indispensabile, allora, superare un'idea di lettura funzionale o utilitaristica per adottare un paradigma più ampio, che concepisca primariamente la lettura come pratica culturale e relazionale, intrecciata ai processi di costruzione dell'identità, della cittadinanza e della consapevolezza critica. In questo senso, la lettura ad alta voce condivisa (*shared reading*) e la lettura dialogica si impongono come pratiche potenti per attivare partecipazione, riflessione e pensiero critico (Rosenblatt, 1978).

Tre principali approcci caratterizzano oggi il panorama educativo rispetto alla lettura:

1. L'approccio centrato sulla tradizione, che privilegia testi canonici e interpretazioni codificate, ma rischia di escludere chi non possiede strumenti o riferimenti culturali per accedervi.
2. L'approccio centrato sul testo, focalizzato sull'analisi tecnica e strutturale, che può risultare distante e astratto per molti studenti.
3. L'approccio centrato sul lettore, che mette al centro l'esperienza soggettiva, l'emozione, la riflessione personale e collettiva. È quest'ultimo, supportato dalle teorie della *reader-response criticism* (Rosenblatt, 1978), a risultare più promettente in termini di motivazione e coinvolgimento.

La centralità del lettore implica il riconoscimento del diritto di scegliere cosa leggere, di interrompere una lettura, di interpretare liberamente, di condividere riflessioni e di far parte di una comunità interpretativa. Il docente, in questo contesto, non è più solo un trasmettitore di contenuti: diventa mediatore culturale e facilitatore di senso, capace di generare ponti tra i testi e la vita degli studenti (Bocci, Castellana, De Angelis, 2023).

L'educazione alla lettura deve quindi essere inserita in una visione sistemica e multilivello, che coinvolga scuola, famiglia, biblioteca e territorio in un'alleanza educativa integrata. Un progetto di lettura efficace si costruisce su una *bibliovarietà* (Batini, 2023) attenta ai bisogni, alle esperienze e ai linguaggi degli studenti, attraverso percorsi progressivi e significativi, capaci di valorizzare la pluralità delle voci e dei vissuti.

Infine, non si può trascurare il potenziale inclusivo della lettura. La lettura ad alta voce condivisa si è dimostrata utile nel favorire il senso di appartenenza, la co-costruzione del significato e la partecipazione attiva anche di studenti con bisogni educativi speciali, come evidenziato da numerosi studi in ambito pedagogico e neuroscientifico (Mascia, 2023; Emili, Macchia, 2020).

In un'epoca in cui la polarizzazione sociale e culturale è sempre più marcata, la lettura può rappresentare uno strumento di equità, di costruzione di cittadinanza attiva e di democrazia cognitiva (Bruner, 1996). Ma perché ciò avvenga, è necessario che la scuola rinunci alla logica della valutazione meccanica e recuperi l'essenza esperienziale, affettiva e trasformativa della lettura.

L'educazione alla lettura deve orientarsi verso la formazione di lettori autonomi e consapevoli, capaci di vivere la lettura non come dovere scolastico, ma come spazio di scoperta, negoziazione di senso e sviluppo personale.

In questa direzione, la lettura va intesa come esperienza estetica ed esistenziale, non subordinata alla verifica scolastica, ma parte integrante di una "pedagogia del piacere" (Pennac, 1992; Mascia, 2023) e della costruzione di una cittadinanza attiva e democratica (Bruner, 1996; Nussbaum, 2010). Il richiamo alla democrazia cognitiva, già presente in Bruner (1996), trova nella lettura condivisa uno dei dispositivi privilegiati per contrastare la povertà educativa e le disuguaglianze culturali.

È importante operare una distinzione tra educare alla lettura e promuovere la lettura, due dimensioni complementari ma profondamente

distinte per finalità, metodi e impatto. L'educazione alla lettura si configura come processo intenzionale, sistematico e continuativo, strettamente intrecciato con la didattica quotidiana e fondato su basi teoriche ed epistemologiche solide.

Essa mira a formare lettori consapevoli, capaci non solo di decodificare il testo, ma soprattutto di attribuirgli senso, di metterlo in relazione con la propria esperienza e di elaborare interpretazioni plurime, in un'ottica dialogica e personale (Rosenblatt, 1978). In tale contesto, l'attenzione si sposta dal libro, in quanto oggetto culturale, al lettore in quanto soggetto ermeneutico, riconoscendone il ruolo attivo e creativo nel processo di costruzione del significato. Tale approccio implica il riconoscimento dei bisogni, degli interessi, dei vissuti e dei repertori culturali di ciascun lettore, configurando l'atto di leggere come un'esperienza formativa e trasformativa al contempo.

La promozione della lettura, per contro, nasce spesso da istanze culturali e sociali e si esprime attraverso azioni di carattere episodico, quali festival, campagne pubblicitarie, incontri con autori, mostre o laboratori tematici. Iniziative di questo tipo hanno il merito di accendere la curiosità, generare un coinvolgimento emotivo e rendere il libro visibile e desiderabile, soprattutto in contesti in cui l'accesso alla lettura non è garantito. Tuttavia, se non inserite in un progetto educativo più ampio e coerente, rischiano di produrre effetti effimeri, non riuscendo a trasformarsi in abitudini stabili e in una pratica di lettura interiorizzata e significativa. Solo un'educazione alla lettura metodologicamente solida può sostenere, nel tempo, la motivazione e l'interesse, fornendo agli studenti – ma anche alle famiglie – strumenti cognitivi ed emotivi per fare della lettura una parte integrante del proprio percorso di crescita.

La sinergia tra educazione e promozione si rivela pertanto strategica. Quando le due dimensioni si integrano – nella progettazione didattica, nella cooperazione tra scuola e territorio, nella costruzione di ambienti culturali inclusivi – si creano le condizioni per la nascita di vere e proprie comunità di lettori. Tali comunità, se guidate da un approccio dialogico e partecipativo, diventano luoghi di co-costruzione di significati, nei quali ogni lettore può sentirsi parte attivo di un processo condiviso (Chambers, 2011).

L'azione educativa può così articolarsi su due piani interdipendenti: da un lato, la costruzione di una competenza testuale e interpretativa pro-

gressiva; dall'altro, la valorizzazione dell'esperienza personale del lettore e della lettura come pratica identitaria e sociale. In quest'ottica, il docente assume il ruolo di mediatore culturale, capace di creare ponti tra il testo e la vita degli studenti, favorendo l'accesso a un immaginario plurale e democratico (Amatori, 2020).

La letteratura internazionale sottolinea inoltre l'importanza di promuovere una *continuità verticale* e *orizzontale* dell'educazione alla lettura.

La prima fa riferimento alla coerenza e progressività dell'educazione alla lettura lungo l'intero arco scolastico, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria; la seconda all'integrazione tra scuola, famiglia e territorio. Biblioteche, librerie, centri culturali, associazioni e amministrazioni locali possono costituire nodi strategici di una rete educativa diffusa, in grado di sostenere e amplificare le pratiche di lettura già presenti nella scuola (Barsotti et al., 2023; Roncaglia *et al.*, 2020; Cremin, 2020; Public Library Association, 2022).

Una scuola realmente impegnata nell'educazione alla lettura è una scuola aperta, che stringe alleanze formative con il contesto in cui è inserita, superando la logica della prestazione e della valutazione standardizzata per abbracciare quella dell'esperienza, del coinvolgimento, della crescita personale. In questo modo, l'aula si trasforma in una comunità ermeneutica, dove la pluralità delle interpretazioni si traduce in un esercizio concreto di cittadinanza e di convivenza democratica (Nussbaum, 2010).

Educazione e promozione della lettura, dunque, non devono essere pensate come azioni distinte, bensì come dimensioni complementari di un unico processo formativo. Solo in questo modo è possibile risignificare il ruolo della lettura nella scuola e nella società, sottraendola alla marginalità e restituendole la sua piena funzione trasformativa.

4. Educare alla lettura come pratica inclusiva: il progetto "Libri immaginati" tra co-progettazione, bibliodiversità e cittadinanza culturale

Il progetto *Libri immaginati. Parole e illustrazioni per l'accessibilità e l'inclusione*, realizzato in co-progettazione con le docenti della scuola primaria "Rosalba Carriera" dell'Istituto Comprensivo Via Santi Savarino di Roma e finanziato dalla Società Italiana Autori ed Editori (SIAE) attraverso il progetto "Per Chi Crea" (Bando 2 – Formazione e promozione culturale

nelle scuole, 2023), rappresenta un esempio virtuoso di educazione alla lettura orientata all'inclusione, all'accessibilità e alla valorizzazione del contesto territoriale.

L'intervento si è proposto di rafforzare le competenze di lettura e comprensione attraverso un percorso che integra pratiche scolastiche e fruizione culturale, ponendo particolare attenzione alle dinamiche socio-culturali tipiche delle periferie urbane. In linea con quanto evidenziato dalla letteratura scientifica (OECD, 2019), il progetto si è posto l'obiettivo di contrastare i divari educativi, promuovendo l'accesso equo alla lettura come diritto e strumento di cittadinanza attiva. In tal senso, la lettura viene intesa non solo come competenza tecnica, ma come dispositivo narrativo ed epistemico in grado di attivare percorsi di senso, identità e appartenenza (Rosenblatt, 1978; Nussbaum, 2011).

Il progetto si fonda su un'idea di lettura come pratica relazionale e trasformativa, particolarmente significativa nei processi di crescita dei bambini e delle bambine. Le storie, infatti, non solo ampliano il lessico e potenziano lo sviluppo cognitivo, ma contribuiscono in modo decisivo alla costruzione del pensiero narrativo, ovvero alla capacità di interpretare la realtà attraverso strutture simboliche e sequenze di significato (Bruner, 1990).

Tuttavia, affinché il diritto alla lettura sia effettivamente garantito, è necessario agire in direzione dell'accessibilità. Come dimostrano numerosi studi (OECD, 2019; ISTAT, 2022), non solo le abilità di lettura e comprensione risultano critiche in una parte significativa della popolazione giovanile, ma anche le pratiche di lettura registrano forti disuguaglianze legate a fattori economici, sociali e territoriali. La scarsa esposizione ai libri, unita a una ridotta disponibilità di materiali di qualità e alla difficoltà di accesso ai luoghi della cultura, contribuisce a consolidare un ciclo di svantaggio culturale che è necessario interrompere con politiche educative mirate.

L'approccio metodologico adottato nel progetto è centrato sul lettore e sull'ascoltatore. In particolare, si valorizza la *bibliovarietà*, offrendo una selezione ampia e variegata di testi, con attenzione alla rappresentanza, all'intersezionalità e alla molteplicità dei generi. Inoltre, si privilegia il racconto dell'esperienza di lettura rispetto all'analisi formale del testo, promuovendo una didattica narrativa e dialogica.

Il progetto ha coinvolto le classi prime, seconde e quinte, per un totale di circa 80 alunni, strutturandosi intorno a un percorso di lettura condivi-

sa basato sul modello del *Reading Circle* per la durata di un anno scolastico.

Ciascun gruppo classe ha selezionato, tra una rosa di tre titoli proposti, il libro su cui sviluppare il proprio itinerario dialogico. L'esperienza si è articolata secondo un processo intenzionale e partecipativo che ha previsto le fasi della selezione, della lettura e della risposta interpretativa, in linea con il modello teorico elaborato da Aidan Chambers (2020). In tale prospettiva, la lettura non è concepita come attività individuale e silenziosa, bensì come pratica sociale e dialogica, fondata sulla relazione educativa e sull'oralità condivisa.

Il contributo di Chambers nella progettazione è stato particolarmente rilevante perché ha sottolineato la funzione dell'educatore come facilitatore del processo: l'insegnante è, infatti, chiamato a predisporre un contesto accogliente e significativo per la lettura, a guidare la selezione dei testi e a favorire uno spazio di conversazione autentica, in cui le risposte dei lettori emergano come espressione di un confronto interpretativo plurale.

La lettura ad alta voce, seguita da momenti strutturati di riflessione collettiva, ha favorito nei bambini e nelle bambine la costruzione condivisa del significato, rendendo visibile quel processo di negoziazione ermeneutica che si attiva nel confronto tra prospettive differenti.

L'efficacia dell'intervento si è manifestata, in particolare, nella motivazione intrinseca che i partecipanti hanno sviluppato nel tempo: il desiderio di leggere e di parlare dei libri non era più sollecitato da un mandato esterno, ma alimentato dal piacere di esplorare pensieri, emozioni e visioni del mondo in dialogo con gli altri. È emerso chiaramente come la conversazione letteraria favorisca l'accesso a significati più ricchi e stratificati rispetto a quelli che ciascun lettore riuscirebbe a elaborare individualmente.

Inoltre, il confronto dialogico ha stimolato nei bambini la capacità metacognitiva di riflettere sul proprio processo di comprensione, aprendo spazi per intuizioni nuove e inattese.L'esito pedagogico più rilevante di questa esperienza è rappresentato dalla consapevolezza – acquisita attraverso la pratica – del valore sociale e trasformativo della lettura. L'adesione al *Reading Circle* ha permesso agli alunni di scoprire come l'esperienza narrativa vada ben oltre la dimensione ludica o funzionale, configurandosi come occasione per costruire rappresentazioni simboliche della realtà e strumenti per l'elaborazione del senso personale e collettivo dell'esistenza.

In tale prospettiva, un approccio pedagogico consapevole non può prescindere da una dimensione inclusiva che riconosca e valorizzi la plu-

ralità dei profili di apprendimento presenti nella scuola primaria. Coerentemente con i principi della pedagogia speciale e dell'universal design for learning, le attività con i bambini hanno previsto l'impiego della Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) come strumento di accessibilità comunicativa e cognitiva. Gli alunni delle classi prime e seconde sono stati coinvolti nella lettura condivisa di albi illustrati adattati con simboli CAA e nella successiva riscrittura collettiva della storia di Pinocchio, utilizzando lo stesso codice simbolico. Questa esperienza si radica in una concezione socio-costruttivista dell'apprendimento (Vygotskij, 1992; Bruner, 1990), secondo cui il linguaggio – in tutte le sue forme – costituisce un mediatore fondamentale per l'accesso alla conoscenza. L'utilizzo della CAA ha permesso non solo di sostenere la comprensione testuale nei bambini con difficoltà linguistiche o comunicative, ma anche di attivare processi di cooperazione, narrazione condivisa e costruzione del significato, in un contesto di partecipazione autentica. In tal senso, l'ambiente di apprendimento si configura come spazio dialogico, in cui la diversità non è ostacolo, ma risorsa generativa di esperienze educative inclusive e trasformative.

5. Conclusioni

La lettura ad alta voce rappresenta, nella scuola primaria, una delle pratiche più significative per la promozione del benessere educativo, dello sviluppo cognitivo e della costruzione dell'identità personale e sociale dei bambini. Essa non è soltanto un'attività di supporto all'apprendimento linguistico, ma un vero e proprio dispositivo pedagogico, capace di generare relazioni, sviluppare empatia e favorire la partecipazione attiva degli alunni alla vita della comunità scolastica.

Numerose evidenze scientifiche confermano i benefici della lettura ad alta voce sul piano linguistico, affettivo e sociale. Studi neuroscientifici recenti (Dehghani *et al.*, 2017) mostrano che l'ascolto di storie stimola le aree cerebrali coinvolte nella comprensione del linguaggio, nell'elaborazione delle emozioni e nella capacità di immaginare situazioni alternative. Sul piano pedagogico, la funzione narrativa della lettura come strumento attraverso cui i bambini apprendono a interpretare la realtà, costruire senso e attribuire significato alla propria esperienza.

Inoltre, la lettura ad alta voce si configura come pratica fortemente inclusiva: consente di superare barriere linguistiche, cognitive e culturali, offrendo a tutti gli alunni – indipendentemente dalle loro condizioni di partenza – un accesso equo alla parola scritta e all'immaginario condiviso. La dimensione comunitaria dell'ascolto, in particolare, permette di costruire spazi di appartenenza e confronto, rafforzando l'identità del gruppo classe come "comunità ermeneutica".

Da una prospettiva didattica, è fondamentale che la lettura ad alta voce non sia relegata a momento accessorio o introduttivo, ma divenga parte strutturale del curricolo, con continuità, bibliodiversità e centralità del lettore. Essa deve essere progettata con cura, tenendo conto dei bisogni dei bambini, dei loro interessi, delle tappe evolutive e delle finalità educative più ampie: non per "addestrare alla lettura", ma per educare alla libertà di pensiero e alla capacità di immaginare, comprendere, scegliere.

In una scuola primaria che si proponga come spazio di cittadinanza e crescita integrale, la lettura ad alta voce costituisce dunque una pratica irrinunciabile: non solo per insegnare a leggere, ma per insegnare a vivere nella pluralità delle storie, degli sguardi, delle possibilità.

Riferimenti bibliografici

Amatori G., *Il maestro nella costruzione di contesti inclusivi: la didattica speciale tra coerenza e flessibilità*, «Nuova Secondaria Ricerca», 3, 2020, pp. 259–266.

Barsotti S., De Serio B., Lepri C., Mattioni I., Merlo G., *Le biblioteche scolastiche in Italia: un'ipotesi di ricerca sul patrimonio storico-educativo*, «Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo», 29, 2023, pp. 33–54.

Batini F., *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*, Il Mulino, Bologna 2023.

—— *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*, Carocci, Roma 2022.

Bocci, F. Castellana, G., De Angelis, B., *Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un'esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico*, «Annali online della didattica e della formazione docente», 15(25), 2023, pp. 436-460.

Bruner, J.S., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1996.

Buccolo M., La lettura ad alta voce come strumento di alfabetizzazione emotiva nella prima infanzia, «LLL», 13(29), 2017, pp. 91-100.

Castellana G., *La pedagogia della narrazione nella progettualità inclusiva. Osservazioni ed esiti di un percorso di formazione alla didattica sperimentale in ambito universitario*, «LLL», 17(39), 2019, pp. 34-56.

Chambers A., *Tell Me: Children, Reading, and Talk*, Stenhouse Publishers, Portland 1994.

—— *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, Equilibri editrice, Modena 2015.

—— *Siamo quello che leggiamo*, Equilibri Editrice, Modela 2020.

Cremin, T., *Reading communities: Why, what and how?*, «OpenLearn – The Open University», 2020 https://www.open.edu/openlearn/education-development/reading-communities-why-what-and-how

De Carlo E., Ciurnelli B., Rutigliano M.A., *La lettura ad alta voce condivisa nella scuola primaria: il metodo. Analisi delle percezioni dei docenti nei diari di bordo del progetto Leggere: Forte!*, «Mizar. Costellazione di pensieri» 18, 2023, pp. 261-288.

Dehghani M., Boghrati R., Man K., Hoover J., Gimbel S.I., Vaswani A., Zevin J.Z., Immordino-Yang M.H., Gordon A.S., Damasio A., Kaplan. J.T., *Decoding the neural representation of story meanings across languages*, «Human Brain Mapping», 38(12), 2017, pp. 6096-6106.

Del Bianco, N., D'Angelo, I., Capellini, S.A., Giaconi, C., *Lo sguardo della Pedagogia Speciale ai processi di letto-scrittura. Nuove tecnologie e prevenzione pedagogica*, «Medical Humanities & Medicina Narrativa»; 9(2); 2024, pp. 89-100.

Detti E., *Il piacere di leggere. Come apprendere il gusto della lettura*, ilpepeverde.it, Roma 2013.

Emili E.A, Macchia V. (Eds.), *Leggere per includere. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*, ETS, Pisa 2020.

Gaspari P., *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*, Anicia, Roma 2008.

Lumbelli L., *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Laterza, Roma-Bari 2009.

MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012.

Pieri M.P., Pozzo G., *Educare alla lettura. Processi, strategie, pratiche in L1 e L2/LS*, Carocci, Roma 2008.

Public Library Association, *2022 Public Library Services for Strong Communities Report*, American Library Association, 2023. https://www.ala.org/pla/sites/ala.org.pla/files/content/data/PLA-2022-Public-Library-Services-Report.pdf

Nussbaum, M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011.

Pennac D., *Come un romanzo*, Feltrinelli, Roma 1992.

Roncaglia G., Benigno V., Caruso G., Chifari A., Ferlino L., Fulantelli, G., Gentile, M., Allegra, M., Cianfriglia, L., Capogna S., & De Angelis M.C., *L'educazione e la distanza: le risposte della scuola e il ruolo delle biblioteche scolastiche*, «Biblioteche Oggi Trends», 7(2), 2020, pp. 20–28.

Rosenblatt L.M., *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Southern Illinois University Press, Carbondale 1978.

Vygotskij L.S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari 1992.