

Identità e relazione: crescere tra parole e immagini

Identity and Relationship: growing Between Words and Images

MARIA FILOMIA*

RIASSUNTO: Il presente contributo si pone l'obiettivo di analizzare il rapporto esistente tra costruzione dell'identità e alterità per la costruzione del benessere personale e sociale. In particolare esplora il potenziale dell'albo illustrato come compagno, in quel processo di autoriconoscimento e autocoscienza che, solo, può garantire alla persona la libertà di realizzare pienamente se stesso, inteso come elemento essenziale di un benessere autenticamente inclusivo.

PAROLE-CHIAVE: identità, alterità, albo illustrato, benessere

ABSTRACT: This paper investigates the relationship between identity construction and the encounter with alterity as a generative axis of personal and social well-being. It focuses on the epistemological and pedagogical potential of the picturebook as a symbolic mediator that fosters self-recognition and reflexive awareness—crucial conditions for individual fulfilment and for pursuing an inclusive and emancipatory sense of well-being.

KEY-WORDS: identity otherness, picturebook, well-being.

* Link Campus University.

1. Introduzione

La povertà educativa, secondo la definizione proposta da Save the Children, consiste nella «privazione, per i bambini e gli adolescenti, dell'opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Morabito et al., 2014). Essa non coincide necessariamente con la povertà economica, ma si radica più profondamente nel contesto sociale, culturale e relazionale che il bambino vive fin dalla prima infanzia, influenzando salute, relazioni, capacità cognitive e valori trasmessi (Buccolo, Ferro Allodola, Buccolo, 2020; Lo Piccolo, Pasqualetto, 2023).

Tale prospettiva impone una riflessione sulla responsabilità educativa di costruire contesti intenzionalmente formativi – formali e non formali – che amplino le possibilità di apprendimento e di sviluppo integrale. L'Agenda 2030 sottolinea, al tal proposito, la necessità di garantire «un accesso equo e universale a un'educazione di qualità» (ONU, 2015), ponendo così le basi per un benessere autenticamente sostenibile. L'invito è a puntare lo sguardo non tanto sulla mancanza quanto piuttosto sulla responsabilità, di chi ha ruolo nel sistema di educazione-formazione, di fissare quei tasselli in grado di offrire un ambiente formativo che consenta ai bambini e alle bambine di sviluppare le proprie potenzialità di sviluppo, di far sorgere e valorizzare i talenti, di coltivare la creatività.

Considerando la prima infanzia come una fase cruciale per lo sviluppo integrale della persona, è pertanto fondamentale individuare strategie educative capaci di offrire esperienze significative.

Nel 2018 la Commissione Europea ha aggiornato il quadro concettuale delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, Lifecomp, ridefinendo la competenza "Imparare a imparare" come "Personale, Sociale e Imparare a Imparare". Tale competenza comprende la capacità di riflettere su di sé, gestire efficacemente tempo e informazioni, lavorare in modo costruttivo con gli altri, restare resilienti, gestire il proprio apprendimento. Essa include inoltre la capacità di affrontare l'incertezza e la complessità, sostenere il benessere fisico ed emotivo, mantenere la salute mentale e condurre una vita orientata al futuro, empatica e inclusiva (Sala et al., 2020, p. 11). Particolare attenzione è posta, nel Documento, all'interconnessione tra benessere personale e contesto sociale e ambientale (Pulimeno et al., 2020).

Partendo da questi presupposti individuamo nella promozione della lettura rappresenta una delle strategie più efficaci – e potenzialmente imprescindibili – per il contrasto alla povertà educativa e per la mitigazione dei suoi esiti. I bambini e le bambine hanno diritto ad accedere a libri e narrazioni in grado di coinvolgerli, emozionarli e stimolarli, offrendo al contempo uno spazio personale e condiviso, utile allo sviluppo del linguaggio, dell'attenzione, della creatività.

Leggere ad alta voce fin dalla primissima infanzia, anche prima dell'acquisizione della lettura autonoma, costituisce un gesto educativo e relazionale di cura (Filomia, 2004; Batini, 2022; Batini, 2020; Batini, 2021) La lettura, infatti, non è soltanto veicolo di alfabetizzazione: è un atto fondativo della relazione educativa, che accompagna il bambino nella costruzione di sé e del proprio sguardo sul mondo. Leggere come potente gesto di cura, cura per l'infanzia, cura per la relazione affettiva, prima ancora che strumento per l'avvio dei linguaggi del sapere; l'esperienza della lettura è la scelta di prendere per mano il bambino per consentirgli di essere pronto per la vita. La letteratura per l'infanzia si configura, quindi, come un dispositivo potente in grado di permettere al giovane lettore di confrontarsi con l'incertezza e la complessità.

Come scrive Papa Francesco, la letteratura «ci prepara a comprendere e quindi ad affrontare le varie situazioni che possono presentarsi nella vita. Nella lettura ci tuffiamo nei personaggi, nelle preoccupazioni, nei drammi, nei pericoli, nelle paure delle persone che hanno superato alla fine le sfide della vita, o forse durante la lettura diamo consigli ai personaggi che in seguito serviranno a noi stessi» (Papa Francesco, 2024, p. 5). Nello stesso testo, citando Proust, afferma che «i romanzi scatenano «in noi nello spazio di un'ora tutte le possibili gioie e sventure che, nella vita, impiegheremmo anni interi a conoscere in minima parte, e di cui le più intense non ci verrebbero mai rivelate giacché la lentezza con la quale si producono ce ne impedisce la percezione» (Papa Francesco, 2024, p. 5).

2. Identità e alterità: il ruolo della narrazione

Bruner (1987; 1992; 2002) ci mostra come le storie concorrano alla costruzione della realtà e alla configurazione dell'esperienza che ne deriva, in modo rapido e spesso al di fuori della nostra piena consapevolezza. La

narrazione, ed in particolare quella di fantasia, possiede la straordinaria capacità di modellare l'esperienza reale, infatti «essa offre mondi alternativi che gettano una nuova luce sul mondo reale» (Bruner, 2002, p.10) e lo fa attraverso il linguaggio e l'immaginazione.

La letteratura ed in particolare quella per l'infanzia, si presenta quindi, come rito iniziatico che offre la possibilità ai bambini e ai ragazzi di assumere una postura diversa e guardare la realtà attraverso la molteplicità di angolazioni che questa ci offre. La lettura, quindi, sia autonoma che condivisa, riveste un'importanza strategica nel contribuire alla costruzione del bambino come persona, della sua indennità personale e sociale, capace di nutrire culture inclusive e plurali (Filomia, 2023).

Tipico dell'adolescenza, ma presente fin dalla prima infanzia, il forte desiderio di avventura, di esplorazione, il desiderio di varcare le sicurezze, di provare il piacere del pericolo e della paura, l'imparare dalle cadute, l'osservare e trasgredire i divieti, il rischio e l'inquietudine trasformativa (Beseghi, 1980; Bernardi, 2019; Bernardi, 2016). In risposta a questi insopprimibili bisogni, l'adulto, in postura educativa, la pedagogia e anche la letteratura, non possono che rispondere facendosi strada per la libertà, riconoscendo il diritto/dovere di accompagnare negli attraversamenti di soglia (Campagnaro, 2016; Filomia, 2023) necessari per crescere uomini e donne libere, persone autonome. Inquietudini e trasformazioni aiutano nel processo di crescita, permettono di conoscere i limiti e le possibilità, proprie e del mondo che ci circonda. L'esperienza del rischio, del timore, dell'ambiguità – se narrata e vissuta simbolicamente – diviene così terreno fecondo di crescita e conoscenza dei limiti, propri e altrui.

La letteratura per l'infanzia quindi, se vuole essere “onesta”, non può eludere la complessità del reale: è chiamata a restituire la molteplicità e la contraddizione, l'armonia e il disordine. Un'opera per l'infanzia di qualità è tale perché contribuisce «alla crescita del lettore proponendo un itinerario di formazione che non offra, tuttavia, chiavi di lettura univoche, unilaterali, ma rispetti il pluralismo valoriale e la molteplicità dei punti di vista sul mondo, la possibilità di scelta e la libertà di adesione del lettore, senza infingimenti e senza preclusioni aprioristiche» (Filograsso & Viola, 2012 p. 68)

La letteratura, scrive Filomia, «ci permette di conoscere non in maniera intellettuale ma esperienziale e metaforica la complessità della vita» (2023, p. 36), elaborando simbolicamente anche le esperienze più comples-

se e dolorose – il buio, la paura, la morte, la malattia – le quali, lungi dall’essere espunte, reclamano dignità letteraria. Censurare tali dimensioni, edulcorare il dolore, occultare il perturbante, significa privare i bambini di un potente antidoto formativo. Come ammonisce Campagnaro (2013), negare ai lettori l’accesso alla sfera dell’insondabile e dell’indicibile non è un atto di protezione, bensì un gesto di deprivazione, inammissibile per chi si assume la responsabilità dell’azione educativa.

Papa Francesco ci offre una definizione intensa e poetica di letteratura come «ascolto della voce di qualcuno» (2024, p. 5). È proprio in questa ottica che l’albo illustrato si configura come una forma letteraria dalla natura composita, una sintesi raffinata di linguaggi eterogenei – visivo, verbale, grafico – che interagiscono tra loro in una dinamica di interanimazione semantica che ci apre alla conoscenza dell’altro.

2.1. *L’albo illustrato: narrazioni incarnate*

Un albo illustrato è un’opera in cui testo, illustrazione e progetto grafico si fondono in un insieme unitario (Terrusi, 2012); è al contempo un prodotto editoriale e commerciale, nonché un documento di valore sociale, culturale e storico (Ascenzi, 2002; Bernardi, 2019). Soprattutto, però, rappresenta un’esperienza per il bambino. In quanto forma d’arte, si basa sull’interdipendenza tra immagini e parole, sulla compresenza visiva di due pagine affiancate e sulla dimensione narrativa insita nell’atto di voltare pagina, come potete rituale incarnato. Nella sua specificità, le sue potenzialità risultano illimitate.

L’interdipendenza tra testo e illustrazione genera una narrazione stratificata e aperta, in cui l’immagine non accompagna linearmente il testo, ma lo interroga, lo contraddice, lo amplia, offrendo indizi, spazi interpretativi, margini di senso. L’albo illustrato si offre a noi con tutte le potenzialità delle grammatiche che utilizza, in un dialogo che disvela la narrazione, attraverso un cuore di poesia e di arte. L’alternanza delle grammatiche del doppio codice di parole e immagini è l’esperienza di ampliamento dello sguardo che offre al lettore. L’esperienza di narrazione che viviamo attraverso un albo illustrato è quasi come un “urto”, che lascia il segno, possiamo parlare di collisione tra parole e immagini riferendoci al momento in cui le due dimensioni (visiva e verbale) si “urtano” o si “scontrano” in modo tale da creare una tensione, un contrasto o una

fusione che arricchisce la narrazione. In questo caso, abbiamo un'interazione dinamica e reciproca tra testo e immagini, che non sono semplicemente giustapposte, ma che si influenzano a vicenda, generando nuove sfumature di significato.

Tontardini (2020) definisce l'immagine dell'albo illustrato *bildaktiv*, attribuendole una natura figurativa attiva e generativa. Essa non persuade né impone, ma costruisce mondi e li mette a disposizione del lettore, rendendoli esperibili nel momento stesso della visione. Le immagini, dunque, non decorano né semplificano: si pongono come veri e propri luoghi di senso, capaci di provocare, insinuare, suggerire, stimolare immaginazione e riflessione. La forza dell'albo illustrato risiede precisamente nella sua intrinseca tensione dialogica tra linguaggi, nella sua potenzialità di creare ambienti narrativi inclusivi, capaci di accogliere lettori diversi per età, esperienze, capacità. È proprio in questo senso che l'albo può contribuire significativamente alla costruzione di un immaginario plurale, all'educazione al riconoscimento dell'altro e alla valorizzazione delle differenze.

Le immagini non accompagnano la narrazione in maniera lineare, le immagini sfuggono volontariamente dal testo per seminare indizi, dubbi, regalare altri elementi che, attraverso una intersezione semantica produttiva, permettono al lettore di attraversare la narrazione, di inoltrarsi nel racconto, di incontrare le vite. Immagini e parole suscitano il desiderio di conoscere la storia, di addentrarsi nei personaggi, di essere liberi di scegliere gli elementi di narrazione da seguire (Bernardi, 2019; Bernardi, 2016). Parole e immagini sono fili, un intreccio di trama e ordito, "architettati" in maniera tale da restituire tessuti meravigliosi e sempre diversi. Parole e immagini si danno reciprocamente il ritmo fatto di voci e silenzi, figure e spazi bianchi, pagine abitate e tempo di svelamento che il lettore sperimenta (Lepri, Pacelli, Vallecchi, 2021) nel gesto del voltare la pagina.

L'albo illustrato, per quanto fin qui detto, possiede una naturale postura inclusiva, per chi si immedesima e per chi si rispecchia nelle storie. Proprio per questo il presente contributo vuole richiamare l'importanza di una letteratura che si sottragga a stereotipi riduttivi e paternalistici (Joselin, 2010; Kunze, 2013; Filomia, 2025a), offrendo anche rappresentazioni della malattia, della disabilità, come possibilità di riconoscimento e di costruzione e di relazioni positive (Negri, 2020; Vezzali *et al.*, 2012).

3. Albi illustrati: educazione allo sguardo e all'alterità come dispositivo per garantire il benessere

Alla luce delle riflessioni sviluppate in precedenza sul ruolo fondativo della lettura nella promozione del benessere personale e sociale, è possibile riconoscere nell'albo illustrato uno strumento privilegiato per garantire, anche ai bambini con disabilità, il diritto alla narrazione, alla rappresentazione di sé, all'incontro con l'altro (Sannipoli, Filomia, 2017; Filomia, 2023; Filomia, 2025b). La lettura condivisa e l'accesso ad albi illustrati di qualità, capaci di restituire la complessità dell'esperienza umana, attivano dinamiche di rispecchiamento, immedesimazione e riconoscimento simbolico, essenziali per lo sviluppo dell'identità e della consapevolezza di sé (Lepri, 2023).

In questa prospettiva, l'albo illustrato diviene dispositivo educativo e culturale capace di contrastare le disuguaglianze narrative e favorire una cittadinanza inclusiva, in linea con quanto indicato dalle competenze trasversali del quadro europeo LifeComp. Di seguito, si propone l'analisi di tre albi che, attraverso linguaggi visivi e verbali di alta densità poetica, offrono immagini significative della disabilità nell'infanzia, restituendone la ricchezza, le contraddizioni e la piena dignità narrativa. Come sottolinea Canevaro (2009), il libro può configurarsi, per i bambini e le bambine con disabilità, come mediatore simbolico «per la conoscenza della propria condizione» (p.10), come strumenti per rielaborare la propria sofferenza «rispecchiandosi nelle parole degli altri» (*ibidem*). La narrazione si assume la responsabilità etica di presentare l'incontro con l'altro nel suo essere unico e irripetibile.

Nel presente contributo propongo la riflessione attraverso tre albi illustrati che ritengo particolarmente significativi in quanto propongono immagini di infanzia impegnative e sfidanti. Il primo *È non è* albo illustrato scritto da Marco Berrettoni e illustrato da Chiara Carrer, pubblicato dalla casa editrice Kalandraka nel 2010; il secondo è *Noi* scritto da Elisa Mazzoli e illustrato da Sonia Maria Luce Possentini pubblicato da Bachilera editore nel 2014; il terzo è *Fabir e l'aria che si vede* scritto da Federica Ortolan e illustrato da Marco Brancato, pubblicato da Carthusia nel 2025.

L'albo *È non è* è definito dalla stessa casa editrice «un'approssimazione poetica e vicina al fenomeno dell'autismo dal punto di vista di un bambino», ci presenta Sara, bambina autistica, raccontata dal fratello, che ne

mette in evidenza i suoi molteplici e complessi punti di vista, il suo sentire tra le improvvise manifestazioni di affetto della sorella e gli altrettanti improvvisi silenzi e assenze. Il suo racconto è pieno di stupore e poesia, presenta il mondo di Sara senza pregiudizi, offre a tanti fratelli la possibilità di immedesimarsi e riconoscere la complessità, densa di sfumature emotive e apparentemente contraddittoria, del proprio sentire.

Nel 2013 l'albo viene menzionato nel catalogo *Ibby Outstanding books for young people with disabilities*. Il Catalogo, pubblicato con cadenza biennale, presenta opere selezionate da esperti internazionali per la loro capacità di rappresentare, con qualità letteraria ed estetica, l'esperienza della disabilità. Come osserva Filomia, uno dei principali obiettivi di questa iniziativa è «aumentare la consapevolezza presso educatori, insegnanti, autori, illustratori dell'importanza di rappresentare ragazzi e bambini con disabilità in tutte le parti del mondo» (Filomia, 2023, p. 106).

Nelle motivazioni della selezione si sottolinea la presenza di un equilibrato rapporto tra parole, immagini e ombre che sono poeticamente sovrapposte alla carta da parati, potente simbolo che accompagna tutta la narrazione. Un albo che contiene al suo interno, paure e tenerezza, affetto e lontananza, mistero e concretezza condensate nel rapporto fraterno che si fa ponte e mediatore di comprensione e di conoscenza. L'albo si fa rivelatore di una modalità di entrare nella relazione con Sara che non nega le paure. Il contesto delle relazioni domestiche si mostra come protettivo, ma anche escludente, se non fosse per la presenza del fratello che consente alla sorella di uscire dalla simbolica "carta da parati". In *È non è* il lettore viene accompagnato nella conoscenza della verità di Sara che è fatta di silenzi e stereotipie, che a volte scoraggiano, ma anche di talenti come la capacità di disegnare, arrivando ad una sintesi sublime di ciò che nella diversità rende tutti unici:

Sara non somiglia a nessuno. Credi che esistano due pietre, due cani, due foglie o due persone uguali?.

Anche *Noi* nel 2015 ha ricevuto una menzione sul Catalogo *Ibby Outstanding books for young people with disabilities* e affronta il tema del pregiudizio attraverso la voce di un narratore-bambino, Filippo che racconta la presenza di un compagno di scuola descritto come diverso dal quel "noi" che, all'inizio della storia, rappresenta il suo gruppo. Il processo narrativo si articola intorno al pronome "noi", inizialmente utilizzato in senso escludente: una prima persona plurale che definisce un'identità collettiva contrapposta

all'alterità del bambino considerato diverso. Un gruppo che nega un'appartenenza ad un bambino per via della sua anomalia fisica. L'elemento fisico prende il sopravvento sulla rappresentazione di tutto il bambino:

Noi lo chiamiamo Occhione. Ha un occhio gigante, così gigante che l'altro occhio, quello normale, non si nota nemmeno.

I pari, i compagni di scuola, i bambini si dimostrano a volte spietati, non capiscono e quindi isolano, allontanano. Un giorno, però, Filippo si trova da solo vicino ad Occhione, senza il condizionamento del gruppo, anche se con paura si avvicina al bambino, questo genera la possibilità di un incontro autentico. Questa occasione diventa il ponte per costruire un nuovo Noi, che è relazionalità condivisa. Il noi, svolge la funzione di soggetto, co-protagonista della storia, in un cammino di evoluzione, di cambiamento. Un noi in formazione che nell'incontro trova la pienezza di sé. Da un noi escludente, ad un noi che si costruisce sulla conoscenza reciproca nutrita da un dialogo poetico e intenso:

Ho guardato intorno. Nessuno ci poteva vedere. Eravamo soli. Io e lui. Mi sono avvicinato, ma non troppo il cuore mi batteva forte. Poteva spararmi bava da un momento all'altro. Occhione mostra a Filippo il suo tesoro fatto di pietre, una conchiglia, un mezzo riccio, una piuma grigia: Quel tesoro era bellissimo e io avuto il coraggio di alzare lo sguardo. Con l'occhio piccolo lui mi vedeva. L'occhio grande invece era puntato verso il cielo. E ha detto "io mi chiamo Filippo. E tu? "Anch'io" ho risposto, "anch'io mi chiamo Filippo". Noi abbiamo parlato piano piano di tutto, del mondo, del cielo, del mare, di noi, degli altri, della lumaca che ci guardava con le antenne curiose. Noi ridevamo, e avevamo le mani sporche. Filippo conosce un sacco di cose anche i nomi delle stelle e me l'ha insegnati un po' ma io non li ho capiti subito. Credo che ci vorrà tempo. Tempo per noi.

L'ultimo albo che voglio presentare è *Fabir e l'aria che si vede*, pubblicato nella Collana Trovati e ritrovati, l'opera nasce dall'incontro e collaborazione con i volontari della *nonsolo15* associazione *Sindrome Dup15q*, malattia genetica rara che può determinare ritardo nello sviluppo, disturbi del linguaggio, ipotonia, caratteristiche dello spettro autistico e, in molti casi, epilessia. Questo impone alle famiglie una continua riprogettazione della propria vita per garantire ai propri figli la possibilità di sviluppare appieno le proprie potenzialità. Attraverso il protagonista, la scimmietta Fabir, il lettore può, immergendosi nel linguaggio metaforico scelto per la narrazione, conoscere il suo mondo in cui la percezione si fa plurale e sinestetica: *Lui era così, vedeva le cose. Vedeva le cose che sentiva. Le vedeva con le orecchi,*

con le mani, con la pancia e a volte con gli occhi. Guardava i suoni e sentiva tutte-le-cose-addosso. Per questo non riusciva a stare troppo in una-sola-cosa.

Questo libro si inserisce in quei progetti speciali che caratterizzano la produzione della casa editrice Carthusia, opere nate dal confronto con testimoni, famiglie, bambine e bambini, calibrate sulle peculiarità di ogni singolo progetto. Nell'albo, quindi, sono confluite le voci e le esperienze di amici, genitori e volontari, trasfigurate nel racconto. Un giorno, Fabir, intraprende un viaggio con la sua famiglia alla ricerca dell'*aria che si vede*.

Non conoscono la sua esatta destinazione, ma sentono che, una volta lì, Fabir potrà finalmente sentirsi a casa, in un luogo dove tutti sono in grado di "sentire" il mondo così come fa lui, *Fabir aveva bisogno di andare, la sua famiglia lo sapeva e lo avrebbe accompagnato*. Il cammino attraverso la foresta è ricco di incontri e nuove amicizie, Fabir conoscerà la paura, la tenerezza, la musica del sorriso. Il viaggio è segnato anche da un terremoto che è intorno e dentro, un *terremoto-addosso* che lascia Fabir in un profondo silenzio. Saranno i suoni familiari e il ritmo del proprio cuore, *ump, ump, ump*, a guidarlo di nuovo verso sé stesso e verso quell'*aria che si vede* dove le cose si vedono *come sono davvero*. L'aria che si vede è il luogo rivelativo dove, accogliendo ciò che il viaggio di conoscenza ha permesso di ascoltare e trovare, ci è permesso di vedere ogni cosa, *anche l'aria*.

4. Considerazioni conclusive

La lettura non è solo una pratica culturale o educativa, ma può essere considerata come vera e propria risorsa di salute, strumento per promuovere benessere, parte integrante di un approccio olistico allo sviluppo del bambino, capace di incidere positivamente sulle traiettorie di crescita dei più piccoli (Pulimeno *et al.*, 2020). Nei libri analizzati viene posta l'attenzione sulla rappresentazione dell'infanzia che rischia di essere messa ai margini. Emerge forte dalla lettura come, nel cammino di conoscenza di sé, la dimensione sociale sia dirimente. La lettura permette a chi legge di incontrare i piccoli protagonisti e "poter sperimentare un cambio di sguardo, che consente anche un cambio del tono emotivo e del proprio comportamento" (Filomia, 2023, p.147).

Le storie narrate ci offrono una chiave di lettura delle relazioni fondante su una progressiva e graduale comprensione del protagonista, della sua

storia, dei suoi vissuti, dei suoi sentimenti. Una possibilità immedesimazioni che è fortemente empatica ed inclusiva, e allo stesso tempo poetica, perché non nega la complessità, ma riesce ad andare oltre. I libri propongono una visione positiva della disabilità, della sofferenza, della relazione, pur non nascondendo il dolore e la fatica dell'accettazione, le storie ci dicono che le difficoltà, se conosciute, possono essere affrontate. Sottolinea Negri: «entrare in relazione con una lontananza, con qualcosa che in quanto distante, non solo nel tempo e nello spazio, diventa teatro possibile per un'esperienza goduta dell'alterità: dove la questione della distanza è centrale, perché è proprio da essa che nasce il fascino di un racconto, la sua capacità di sedurre conducendo al cospetto dell'ignoto, curioso o inaudito che sia, ma comunque altro-altrove-rispetto all'ordinario e dunque portatore di meraviglia, anche quando possibile fonte di riconoscimento» (Negri, 2020, p. 247).

Vorrei concludere quest'articolo riproponendo le parole di Papa Francesco che ci aiutano a comprendere il ruolo che la letteratura può assumere per promuovere un mondo più giusto, dove a tutti e a tutte, sia consentito di realizzare pienamente se stessi e quindi accompagnare bambini e bambine a vivere pienamente il proprio diritto al benessere: «Lo sguardo della letteratura forma il lettore al decentramento, al senso del limite, alla rinuncia al dominio, cognitivo e critico, sull'esperienza, insegnandogli una povertà che è fonte di straordinaria ricchezza. Nel riconoscere l'inutilità e forse pure l'impossibilità di ridurre il mistero del mondo e dell'essere umano ad una antinomica polarità di vero/falso o giusto/ingiusto, il lettore accoglie il dovere del giudizio non come strumento di dominio ma come spinta verso un ascolto incessante e come disponibilità a mettersi in gioco in quella straordinaria ricchezza della storia dovuta alla presenza dello Spirito, che si dà anche come Grazia: ovvero come evento imprevedibile e incomprensibile che non dipende dall'azione umana, ma ridefinisce l'umano come speranza di salvezza» (Papa Francesco 2024, p.10).

Riferimenti bibliografici

ASCENZI A. (Ed.), *La letteratura per l'infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Vita e pensiero, Milano 2002.

- BATINI F. *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci, Roma 2022.
- BATINI F., D'AUTILIA, B., PERA, E., LUCCHETTI, L., & TOTI, G., *Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review*. «Journal of Education and Training Studies», 8(12), 2020, pp. 49-68.
- BATINI F., LUPERINI, V., CEI, E., IZZO, D., & TOTI, G., *The Association Between Reading and Emotional Development: A Systematic Review*. «Journal of Education and Training Studies», 9, 1, 2021, pp.12-48
- BARSOTTI S., CANTATORE L., *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019.
- BERNARDI M., *La libertà del romanzo: letteratura per l'infanzia e inquietudine del raccontare*, in Barsotti S., Cantatore L., *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019.
- *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- BESEGHI E. *Condizione giovanile e problematica educativa*. Firenze, La nuova Italia, 1980.
- BUCCOLO M., FERRO ALLODOLA V., MONGILI S., *Percezioni e vissuti emotivi ai tempi del COVID-19: una ricerca esplorativa*, Lifelong, «Lifewide Learning - LLL», 16/35, 2020, pp. 372-398.
- BRUNER J.S., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando Editore, Roma 1968.
- BRUNER J.S., *La fabbrica delle storie*, Laterza, Bari 2002.
- BRUNER J.S., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- BRUNER J.S., *Life as Narrative*, «Social Research», 54(1), 11-32, 1987. <http://www.jstor.org/stable/40970444>
- CAMPAGNARO M., *La grande guerra raccontata ai ragazzi*, Roma, Donzelli Editore, 2016.
- CANEVARO A., *Il valore dei libri in rapporto alla disabilità* in: Sola S., Terrusi M. *La differenza non è una sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità*, Lapis, Roma 2009.
- FILOGRASSO I., VIOLA T.V., *Oltre i confini del libro. La lettura promossa per educare al futuro*, Armando Editore, Roma 2012.
- FILOMIA M. *Abitare la soglia. Sguardi inclusivi nella letteratura per l'infanzia*, Pensa MultiMedia, Lecce 2023.

- In-home Reading Aloud: An Analysis of Parental Perceptions, in Bati-
ni F (Eds), *La Lettura ad alta voce. Atti del secondo Convegno Scienti-
fico Internazionale*. p. 583-590, Pensa MultiMedia, Lecce 2024.
- *Abitare la soglia*, «Cooperazione Educativa», 2025a, pp. 35-40.
- *Dal libro su misura tradotto in simboli al progetto editoriale “I libri per tut-
ti”*: lo sviluppo dell’editoria per l’inclusione, in Bartolini, A. et al. (a cura
di), *La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunica-
zione, metodi*, Pensa Multimedia, Lecce 2025b, pp. 755-764.
- JOSELIN L. *Images de la famille de l’enfant déficient dans la littérature jeunesse*,
«Dialogue», 188(2), 109-121, 2010.
- KUNZE P.C., *What we talk about when we talk about Helen Keller: Disabilities
in children’s biographies*, «Children’s Literature Association Quarterly»,
38(3), 304-318, 2013.
- LEPRI C., *Le parole e le immagini per dirlo. Albo illustrato e cura*, «Medical Hu-
manities & Medicina Narrativa-MHMN», 7(1), 119-132, 2023.
- LEPRI C., PACELLI S., VALECCHI V., *Letteratura Young Adult e incontro con l’al-
tro*, «Nuova Secondaria Ricerca», 4, 209-225, 2021.
- NEGRI M. *L’avventura del lettore: la letteratura come esperienza* in CANTATORE
L. (Ed.), *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l’infanzia*, Edizioni
Junior, Bergamo 2020.
- PAPA FRANCESCO, *Lettera del Santo Padre Francesco sul ruolo della letteratura
nella formazione*, Roma, Dicastero per la Comunicazione - Libreria Edi-
trice Vaticana 2024.
- PULIMENO M., PISCITELLI P., COLAZZO S., *Children’s literature to promote stu-
dents’ global development and wellbeing*, «Health Promotion Perspecti-
ves», 10 (1), 13, 2020.
- SALA A., PUNIE Y., GARKOV V., CABRERA GIRALDEZ M., *LifeComp: The Euro-
pean Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*,
EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxem-
bourg, 2020. ISBN 978-92-76-19418-7, doi:10.2760/302967, JRC120911.
- SANNIPOLI M., FILOMIA M., *Il diritto alla lettura dei bambini con Bisogni Edu-
cativi Speciali: l’esperienza italiana degli IN-book*, «Lifelong Lifewide Le-
arning», 13(29), 78-90, 2017.
- SAVE THE CHILDREN ITALIA, MORABITO C., *La lampada di Aladino: l’indice di
Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei
bambini in Italia*, Save the Children, 2014.

- TERRUSI M., *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci editore, Roma 2012.
- TONTARDINI I., *Asimmetrie. Albo illustrato, immagine e parola*, in CANTATORE L. (Ed.), *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo 2020.
- VEZZALI L., CAPOZZA D., GIOVANNINI D., STATHI S. *Improving explicit and implicit intergroup attitudes using imagined contact: An experimental intervention with elementary school children*, «Group Processes and Intergroup Relations», 15, 2012, pp. 203-212.