

“...Mentre conti mi racconti / quel che vedi, quel che incontri...”. L’albo illustrato fotografico come dispositivo per una pedagogia della lettura per l’età pre-scolare

Rossella Caso*

Riassunto: È possibile leggere prima di leggere? Leggere ancor prima di acquisire le competenze strumentali della letto-scrittura è possibile se, come documentano gli studi neuroscientifici sull’argomento, bambini e bambine vengono esposti, sin dalla nascita, alla letteratura, sia scritta che illustrata. L’esposizione a un *curriculum latente* familiare fatto di letture ad alta voce, lettura congiunta delle figure, frequentazione di biblioteche e laboratori – che rappresenta una delle due modalità possibili di accostamento alla lettura del bambino pre-lettore – è considerata l’attività maggiormente predittiva della formazione precoce delle competenze linguistiche, alfabetiche e fonologiche (*emergent literacy*), perché stimola i processi cognitivi e percettivi che preparano il bambino alla conquista della lettura; processi che, viceversa, non si manifestano se non vengono adeguatamente sollecitati. L’articolo esplora, in particolare, il genere dell’albo illustrato fotografico come dispositivo di una pedagogia della lettura per la primissima infanzia.

Parole chiave: età pre-scolare, albo illustrato fotografico, poesia, lettura ad alta voce, *emergent literacy*.

English title: “... As you count you tell me/What you see, what you meet...”. Photographic storytelling as a tool for the education of the pre-reader

Abstract: Is it possible to read before reading? Reading even before acquiring the instrumental reading-writing skills of reading-writing is possible if, as neuroscientific studies on the subject show, boys and girls are exposed from birth to written and illustrated literature. Exposure to a latent family curriculum of reading aloud, reading images together, attending libraries and workshops – which is one of the two possible approaches to reading for the pre-reading child – is considered the most predictive activity of the early development of linguistic, alphabetic and phonological skills (*emergent literacy*), as it stimulates the cognitive and perceptual processes that prepare the child for the conquest of reading; processes that, conversely, do not occur if they are not adequately stimulated. The article explores, in particular, the genre of the photo illustrated book as a tool for a pedagogy of reading in early childhood.

Keywords: pre-school age, photographic picturebook, poetry, reading aloud, *emergent literacy*.

① “Mentre conti mi racconti...”. La prima formazione del lettore

Leggere prima di leggere: quella che può apparire una antinomia teorico-pragmatica sostanziale, in realtà lo è soltanto apparentemente. Leggere ancor prima di

* Università di Foggia. Email: rossella.caso@unifg.it.

acquisire le competenze strumentali della letto-scrittura è possibile se, come documentano gli studi neuroscientifici sull'argomento, bambini e bambine vengono esposti, sin dalla nascita, alla letteratura scritta e illustrata. L'esposizione a un *curriculum latente* familiare fatto di letture ad alta voce, lettura congiunta delle figure, frequentazione di biblioteche e laboratori – che rappresenta una delle due modalità possibili di accostamento alla lettura da parte del bambino pre-lettore – è considerata l'attività maggiormente predittiva della formazione precoce delle competenze linguistiche, alfabetiche e fonologiche, perché stimola i processi cognitivi e percettivi che preparano il bambino alla conquista della lettura; processi che, viceversa, non si manifestano se non vengono adeguatamente sollecitati (Filograsso, 2014). Ne derivano, secondo Wolf, due differenti infanzie: la prima “in cui succede tutto quello che ci auguriamo” (Wolf, 2009, p. 92), la seconda “in cui poco viene raccontato e poco della lingua materna viene appreso”.

Se è vero, come ci raccontano le neuroscienze, che non siamo “nati per leggere” e che il processo di acquisizione delle competenze strumentali della letto-scrittura è quanto di più complesso e faticoso possa darsi nella crescita di un bambino, è anche vero che le strutture cerebrali deputate al leggere si attivano solo grazie all'apprendimento e alle sollecitazioni provenienti dai contesti educativi esterni e che è attraverso essi e, in particolare, attraverso la mediazione degli adulti che li attraversano e che mediano i libri e la lettura che può passare quello che si tende a identificare come “piacere di leggere” (Bai *et al.*, 2020).

Proprio la primissima infanzia rappresenta, da questo punto di vista, il momento più fecondo, perché è nel periodo che copre, grossomodo, i primi mille giorni di vita, che il cervello raggiunge il picco delle connessioni tra i neuroni: la quantità di materia grigia è, in questa fase, tre volte superiore rispetto a quella che quello stesso neonato e quello stesso bambino avrà per tutto il resto della sua vita: ogni sensazione, concetto, parola che assorbirà dall'ambiente esterno, in forma di “materiale grezzo”, contribuirà ad alimentare le interconnessioni neuroniche e a sviluppare e specializzare sempre di più le strutture di quello che in letteratura viene definito “sistema di lettura universale” (Filograsso, 2014; Batini, 2020). Tale sistema – in cui rientrano il polo temporo-occipitale, la regione frontale intorno all'area di Broca e la regione tra i lobi temporali superiori e i lobi parietali inferiori – rappresenta un vero e proprio “circuitto” che viene innescato, appunto, dal polo temporo-occipitale, deputato all'analisi visiva della scrittura nelle sue molteplici forme, per poi proseguire con la regione frontale, ove avviene il processamento di fonemi e significati, e terminare nella zona dei lobi, ove il processo si completa con l'elaborazione delle componenti sonore e semantiche. Il bambino possiede, dunque, sin dall'età prescolare, un suo proprio “alfabeto di forme” molto simile al nostro alfabeto, che si costituisce assemblando in forma combinatoria vasti insiemi di neuroni, mentre nella corteccia temporale ventrale è già presente un precursore dell'alfabeto: questo significa che il cervello e, in particolare, il sistema visivo, è già pronto – per una predisposizione insita nel suo funzionamento e per la sua intrinseca plasticità, che gli consente di riciclare i propri neuroni per riconvertire il suo funzionamento

a seconda del contesto culturale presente – al riconoscimento delle lettere e delle parole. Lo sviluppo linguistico, ulteriore evoluzione di questo processo, parte dall’etichettamento degli oggetti familiari del mondo: in esso si saldano vista, processi cognitivi e linguaggio. Tutte le sfaccettature della lingua parlata: sviluppo fonologico, sviluppo semantico e sviluppo pragmatico, trovano collocazione ed espansione nella lingua scritta. Quando il bambino diventa capace di riconoscere l’alfabeto, ovvero di pronunciare il nome di una lettera, quando la vede stampata sulla pagina di un libro o su un gioco, si è già incamminato lungo la strada che lo porterà a leggere, poiché si tratta di un predittore significativo della sua preparazione a leggere (Filograsso, 2014; Batini, 2020). L’acquisizione della strumentalità della lettura passa attraverso la via visiva e quella fonologica, che lo supporta nella conquista delle tappe successive, ovvero quella logografica e quella ortografica.

Queste acquisizioni neuroscientifiche, che sostengono le teorie sull’alfabetizzazione precoce, rafforzano l’idea dell’importanza, nel processo di “costruzione” del lettore, degli stimoli offerti dal contesto ambientale, in particolare familiare, e quindi dell’adulto significativo: le competenze di *emergent literacy*, al momento dell’ingresso nella scuola primaria, secondo le rilevazioni prodotte da numerosi studi longitudinali, nazionali e internazionali, risultano tre volte superiori, nei bambini inclusi nei programmi di lettura ad alta voce, rispetto ai bambini non inclusi, invece, in questo tipo di azioni. Secondo le ricerche di Worden e Boettcher (1990), che hanno indagato la correlazione tra *status* socio-economico familiare, esposizione alla lettura ad alta voce ed *emergent literacy*, i livelli di competenza alfabetica e fonologica, nei bambini, sempre di classi sociali medio-alte, esposti quotidianamente alla lettura ad alta voce prima dell’ingresso a scuola, si attestano all’80%, a differenza dei bambini di classi sociali medio-basse e a rischio di povertà educativa, che non conoscono più di quattro o cinque suoni.

Nella lettura condivisa genitore-bambino entrano in gioco non solo la dimensione cognitiva e linguistica, ma anche quella emotivo-affettiva, che si intreccia inestricabilmente alle prime. Nella situazione protetta e affettivamente densa – e quindi di attaccamento sicuro – che si crea intorno al libro, si forma e si arricchisce il vocabolario, mentre si espande, contemporaneamente, la conoscenza del mondo e ci si esercita nella capacità di fare inferenze e di collegare tra loro cause ed effetti, oggetti ed azioni, esperienze presenti e passate. La guida dell’adulto orienta i processi di comprensione e di decodifica e quindi di attualizzazione delle storie, ovvero di personale scoperta, da parte del piccolo lettore, dei suoi propri significati e risonanze.

Lettura dopo lettura, cresceranno, nel piccolo lettore, insieme al cosiddetto *piacere di leggere* – legato, come si è visto, più che al testo e all’atto del leggere, alla qualità della relazione con il proprio adulto significativo – le competenze di letto-scrittura, la capacità di comprensione del testo scritto, ma anche di utilizzo del linguaggio de-contestualizzato. L’alfabetizzazione del pre-lettore, dunque, è strettamente connessa alla dimensione emozionale della lettura e passa attraverso il piacere condiviso.

L'adulto significativo, che nelle prime fasi della crescita è il genitore, la madre in modo particolare, con la sua funzione di "ancoraggio", riveste in questo processo di formazione del pre-lettore un ruolo cruciale: tutto incomincia dal suo volto e dalla sua voce, che il bambino ha avuto modo di imparare a conoscere ancor prima di nascere, durante la gestazione, a partire dalla ventitreesima settimana. È già in questa fase che ha inizio la relazione: è una relazione fatta di emozioni e di attese, di carezze e di voce, che il feto avverte e delle quali si nutre, rispondendo con i movimenti, che la madre a sua volta percepisce, osservando, contemporaneamente, il suo corpo, di giorno in giorno, cambiare. È in questo momento che ha avvio la relazione madre-bambino ed è la voce che legge o racconta, sostengono i neuroscienziati, ad avere un ruolo importantissimo in questa direzione, perché attiva quel "traffico emozionale" che la costruisce e la consolida.

Tra gli studi pionieristici sull'argomento figura certamente quello condotto da Saito, Ayohama, Fukamoto *et al.* (2007) su un gruppo di venti neonati e le loro madri: ai piccoli sono state fatte ascoltare, in due momenti successivi, le voci delle loro mamme raccontare la storia di Cappuccetto Rosso, con due intonazioni differenti: la prima pensando di stare leggendo al proprio bambino, la seconda di stare leggendo per i ricercatori. Dalle analisi effettuate sul flusso sanguigno e sulla concentrazione di ossiemoglobina, considerata un attivatore di flusso cerebrale, è emerso che durante la prima modalità di lettura, nella regione orbito-frontale, la cui maturazione sembrerebbe dipendere da esperienze di natura socio-affettiva, il flusso vascolare del cervello è aumentato considerevolmente. Dati che innanzitutto testimoniano la ricettività del feto alla voce materna, che lascerebbe delle tracce mnestiche sin dall'epoca prenatale, dall'altra il fatto che il tono emozionale di quella voce avrebbe un ruolo molto importante nell'attivazione del cervello del neonato, che è capace di processare la qualità del linguaggio già in epoca pre-linguistica.

Poi subentra il volto: si dice che il viso materno sia il primo vero libro di lettura del bambino; il neonato, come dimostrano le neuroscienze, impara dopo sole dodici ore dalla nascita a riconoscerlo tra gli altri e relativamente presto a "leggerlo", ovvero a decodificarne le emozioni e a riconoscerne le "forme vitali" (cioè le modalità con le quali la madre si rapporta con lui). Non solo: è lo sguardo materno a guidare quello del bambino nel riconoscimento di ciò che, nell'ambiente intorno a loro, è realmente importante. La prima alfabetizzazione è, dunque, innanzitutto visuale, poiché le prime "forme" a venire lette dall'occhio del bambino sono proprio le immagini, che utilizza per acquisire informazioni e per accrescere la propria conoscenza del mondo. Di conseguenza, nelle primissime fasi dello sviluppo, fisiologicamente, la lettura avviene innanzitutto per via visiva: l'immagine, che sia in forma di illustrazione "altamente iconica" o di fotografia, stimola la percezione sensoriale, allenando lo sguardo a una visione chiara e definita e abituando il bambino a sviluppare l'acuità visiva.

La voce materna continua ad accompagnare questo processo, con quello che Rita Valentino Merletti (Tognolini e Merletti, 2006) definisce potere di "umana magia", che le è intrinseco, e che si esprime al massimo mentre racconta e sfoglia

le pagine illustrate di un libro, mettendo a sua disposizione dei serbatoi di parole, “che – come scrive Emy Beseghi (2011) – giacciono come un richiamo sommerso” (p. 24), per raccontare e raccontar-si a propria volta. La narrazione sa addentrarsi nelle pieghe più intime dell’esperienza infantile, a partire dai primi mesi di vita, quando sono le *routines* a essere il terreno sul quale si giocano le prime storie, quasi sempre in rima e accompagnate da illustrazioni o fotografie. Il linguaggio in rima, infatti, fatto di filastrocche, nenie, ninne nanne, rappresenta il canale privilegiato di comunicazione con il bambino, e il primo incontro con il linguaggio poetico, come nota Emy Beseghi (2021) recuperando il pensiero di Italo Calvino, è potenzialmente in grado di generare l’esigenza di non interrompere mai più l’amicizia con le parole iniziata negli anni dell’infanzia.

Parole e immagini, “strette” tra loro – per riprendere una espressione cara ad Antonio Faeti (2011) – in quella forma poetica complessa che è l’albo illustrato, stimolando più sensi, catturano la sua attenzione, arricchendone il bagaglio di conoscenze e consentendogli di iniziare a classificare e a costruire categorie, fondamentali per mettere ordine tra i dati percettivi e per dare forma al pensiero. L’introduzione alla lettura inizia proprio da qui, dai testi delle ninne nanne e delle filastrocche che scandiscono la relazione da cui tutto incomincia, ovvero quella mamma-bambino.

Sono, dunque, l’adulto, il bambino e il libro i termini di una relazione triadica dalla quale dipenderà la “costruzione” di quest’ultimo come lettore (Lollo, 2021). In questo spazio relazionale trovano legittimazione progetto educativo e progetto letterario: nel momento stesso in cui si apre un libro e si incomincia a leggere, ci si dispone in una dimensione progettuale che è, contemporaneamente, “libera assunzione di responsabilità verso se stessi e nella relazione” (Lollo, 2000, pp. 42) ed è questo che chiamiamo col nome di “pedagogia della lettura”.

② «...quel che vedi, quel che incontri...»: narrare la realtà, dal volto materno al “mondo lontano”, attraverso gli albi fotografici

Il termine “adulto” rimanda, nella relazione che si è pocanzi delineata, al concetto di “responsabilità”, da intendersi innanzitutto come consapevolezza del proprio ruolo nel percorso di educazione alla lettura del proprio bambino, in una accezione plurima: primariamente come coscienza dell’importanza che la propria voce e la propria presenza hanno nel far vivere al piccolo la situazione di lettura come un momento emotivamente denso e dal profondo significato relazionale, nonché nell’attivare fondamentali processi di sviluppo cognitivo, linguistico e socio-affettivo; in secondo luogo come cognizione del fatto che la scelta dei testi da proporre influisce sulla qualità della lettura condivisa e, conseguentemente, della necessità di imparare a scegliere, tra i tanti, quelli più adatti al proprio bambino.

Il termine “bambino” è da intendersi, in questo quadro, nell’accezione di soggetto competente, innanzitutto perché perfettamente in grado, sin dai primissimi giorni della sua vita, di sentire e di manifestare i propri bisogni, nonché

di ricercare il soddisfacimento degli stessi. Nella relazione responsiva che può instaurare con una madre adeguatamente buona, gradualmente imparerà a discernere ciò che gli fa bene da ciò che, invece, gli procura dispiacere o fastidio, o dolore. Se, a un certo punto, nello spazio della relazione sarà stato inserito anche il libro, non solo imparerà, anche attraverso di esso, a nominare il proprio sé e il proprio mondo, ma anche a riconoscere, tra i tanti, quello che gli piace di più, o che sente più vicino in quel particolare momento; formerà il proprio gusto e affinerà il proprio occhio, che a un certo punto sarà in grado di riconoscere, per esempio, il particolare tratto di un illustratore.

Il “libro” che supporta queste primissime fasi della relazione – e che nell’economia del discorso che si sta conducendo rappresenta l’ultimo termine della “relazione triadica” – è l’albo, solitamente di piccolo formato e con pagine spesse e angoli arrotondati, perché pensato “per piccole mani”, senza parole o in rima, con un nucleo narrativo essenziale e incentrato sul racconto della quotidianità, con illustrazioni a tutta pagina dai contorni netti, altamente iconiche, o fotografiche, per supportare le forme precoci di lettura. Il processo della lettura, si è scritto, viene attivato primariamente dalla regione occipito-temporale sinistra, che è deputata al riconoscimento visivo delle parole.

I libri che possono essere proposti in questa fase, in qualche modo, intrattengono uno strettissimo rapporto con la realtà e devono stare “in mezzo” ad essa, tra i giocattoli e le cose di ogni giorno, per essere percepiti dal bambino come parte integrante del proprio mondo. Se il mondo, come sostiene Maurizio Vivarelli, può essere inteso come testo, ogni testo può essere a propria volta inteso come uno strumento utile alla decodifica della realtà (Vivarelli, 2018).

“La scrittura – sostiene Luigi Paladin – sta nelle orme nella sabbia, nei contorni degli oggetti, nell’inchiostro della pagina, negli scarabocchi dei bambini e nei tratti dei disegni. La realtà del mondo va pensata come se fosse un testo scritto e illustrato che il bambino dovrebbe conoscere prima e insieme ai libri” (Paladin, 2021, p. 69).

L’educazione alla lettura – intesa come applicazione di una pedagogia della lettura volta a costruire lettori autonomi e competenti sin dall’età prescolare – incomincia, dopo le filastrocche e le ninne nanne, con testi legati alla conoscenza della realtà; prosegue, subito dopo, con i libri che raccontano delle cose appena conosciute, dalle facce alle *routines*, agli oggetti del proprio ambiente, per arrivare a testi che allargano lo sguardo sul mondo, offrendosi come delle vere e proprie bussole per non smarrire la strada mentre lo si sta scoprendo. L’itinerario che si proporrà nelle pagine che seguono riguarderà, nello specifico, gli albi fotoillustrati, che spesso sono accompagnati, facendo proprio un linguaggio tanto familiare al bambino come quello della ninna nanna e della filastrocca, da testi in rima.

Il mondo “vicino” coincide, per il neonato, con i volti delle persone care: da quello della mamma, che, come si è scritto, rappresenta ai suoi occhi il primo libro di lettura, a quelli delle persone che si prendono cura di lui.

Quel volto, quello sguardo: lo sguardo dell’altro – scrive Franca Pinto Minerva – è ciò che “ci attesta, ci istituisce. In breve, ci porta a esistere” (Pinto Minerva,

2018). Quel primo contatto senso-percettivo, che l'epistemologia genetica della specie sapiens ci dice essere costituente il soggetto-persona, è, secondo Todorov, il momento il cui il bambino “sa”: “mi guardano, dunque, io esisto” (Todorov, 1997) e questo permette il suo ingresso nell'esistenza. Un albo che ben racconta questa fase è sicuramente *A fior di pelle*, di Chiara Carminati e Massimiliano Tappari (2018), che restituisce tutta l'intensità di questo primo “contatto”, quando la comunicazione è ancora tutta, appunto, “occhi e pelle”. “Guarderò quello che guardi anche tu”, pare dire il bambino alla mamma, e le foto volutamente sfocate delle parti del corpo su cui si soffermano le rime: i piedi, le gambe, l'ombelico, la mano, le braccia, la bocca, il naso, le orecchie, i riccioli, gli occhi, rappresentano bene quello sguardo, che ancora sta scoprendo se stesso:

La formica delle dita / sul tuo braccio va in salita / sale sale e fa fatica / è una piccola formica. / Sulla spalla si riposa / poi comincia la discesa / corre corre sulla schiena / e tu ridi a pancia piena!

Occhi e viso, che il bambino ha imparato a decifrare sin dai primi giorni di vita, proprio nella relazione sin qui delineata, sono e, successivamente, saranno, anche ciò che per prima cosa andrà a ricercare in qualunque raffigurazione per attribuirle significato. I *libri delle facce*, come *Guarda che faccia!* (2004) e *Facciamo le facce* (Aa.Vv., 2010), cartonati quadrotti con immagini fotografiche di facce di bambini e bambine, ciascuna con una espressione e un'emozione da decifrare, spesso sottolineata con suoni onomatopeici, possono essere proposti sin dai primissimi mesi di vita, perché rispondono proprio a questa particolare modalità di lettura infantile: la lettura empatica di condivisione che si attiva attraverso i neuroni specchio, così intensamente sollecitati dalla relazione con il volto materno, fa provare al bambino, dall'interno, sentimenti ed emozioni simili a quelle narrate dalle foto, che poi, a uno sguardo attento, sarà sicuramente possibile decifrare sul suo stesso volto: guardare il bambino finisce, così, per essere un po' come guardare l'illustrazione.

Il linguaggio, onomatopeico oppure in rima, aiuta la messa a fuoco delle immagini, fornendo l'occasione per scoprire nuove possibilità di visione, nel contempo educando allo sguardo. La poesia, come ha più volte messo in luce Renata Lollo (2006) con i suoi studi, si offre in questa direzione come un vero e proprio alfabetiere del mondo, in grado di disvelarne le verità nascoste, i segreti, l'invisibile riposto dietro le parole, di porci in contatto con quella parte dell'animo capace di guardare le cose e di leggere l'esistenza, la nostra e quella altrui, e le emozioni che la attraversano, da una prospettiva nuova. La poesia si fa così microscopio che coglie l'infinitamente piccolo e lo ingrandisce e, nel contempo, un telescopio capace di rendere vicino e familiare anche ciò che è infinitamente lontano e ignoto (Biasutti, 1998). Le illustrazioni fotografiche raccontano la poesia, la descrivono, la interpretano, “la rendono fisica oppure tracciano fili di segni che lasciano le parole sospese, immagini fissate sulla carta in attesa di oggi” (Beseghi, 2021, p. 35), quando, sotto lo sguardo del piccolo lettore, assumeranno un nuovo significato, trasformandosi nella sua, personissima bussola per orientarsi e per stare al mondo. Il mondo vicino, per cominciare.

Ad esso è dedicato *Ninna No*, ancora una volta di Chiara Carminati e Massimiliano Tappari (2019): un titolo che, sulla scia del capriccio di un bimbo che proprio non vuole saperne di addormentarsi, diventa, nelle mani della mamma, e, soprattutto, del suo piccolo, una bussola per orientarsi nei primi viaggi alla scoperta della realtà, che all'inizio è quella vicina: "Quando noi guardiamo il mondo, anche il mondo guarda noi. Negli oggetti che abbiamo intorno spesso si nascondono molte facce, e per il bambino ognuna è un personaggio, con il suo carattere e la sua storia da raccontare", scrivono gli autori all'inizio del volume: tra le pagine del cartonato quadrotto si susseguono un limone, un pentolino, una foglia, un riccio, uno spremiagrumi, una fettina di kiwi, la tasca di un giubbotto, delle patate, delle foglie, una banana, una sveglia e un sasso, "cose vicine", presenti nel suo ambiente domestico, dove arrivano le mani o dove lo portano i primi passi, rivestite però di nuovi significati: così uno spremiagrumi manuale, fotografato frontalmente e con il beccuccio spalancato, racconta che "Ninna nanna ninna no":

Ninna nanna ninna no / A dormire non andrò / Ninna nanna ninna niente / Stare svegli è divertente / Ninna nanna ninna nulla / Saltano fuori dalla culla / Ninna nanna ninna mai / Tu che canti dormirai.

Non è difficile intravedere, in questo albo, la lezione di Tana Hoban (2021), che in *Che cos'è?* narra, con la sua particolare tecnica fotografica, proprio tutti gli oggetti che il bambino ritrova intorno a sé, nel proprio ambiente di vita. Il passaggio successivo è uscire dalla propria casa per scoprire il mondo fuori e tornare, finalmente, a osservarlo: è la chiave di lettura di *Count and see* (Hoban, 1972), dalla stessa autrice. Una passeggiata che ritroviamo anche in *Quattro passi*, di nuovo di Chiara Carminati e Massimiliano Tappari (2021), **che** completa idealmente questo percorso con il mondo delle "cose lontane", ove il bambino arriva accompagnato dalla mamma o dal papà, alla scoperta di animali, mezzi di trasporto, e, in senso più ampio, del mondo fuori: in dodici poesie e quarantotto illustrazioni, protagonisti sono campanelli, lampioni, cortecce, e ancora maniglie, panchine, serrature, che rivivono, grazie allo sguardo alieno della poetessa e a quello dell'illustratore, così simile a quello infantile, sotto forma di nuovi personaggi di storie: accade, così, che dei lampioni diventino dei personaggi molto educati con il cappello. L'invito è a esplorare la città, per scoprirvi l'inaspettato che la abita e che la attraversa e, dunque, a guardare realmente ciò che ci circonda, perché tutto può essere occasione per raccontare una storia o anche, semplicemente, per provare meraviglia:

Esci a fare quattro passi: / prendi aria, ti rilassi / mentre conti mi racconti / quel che vedi quel che incontri.

Il cerchio si chiude, il bambino è pronto: per ulteriori "passeggiate" nel mondo e, a ben guardare, per diventare un lettore. L'adulto che legge per ritrovare quello sguardo di meraviglia che probabilmente ha finito col perdere uscendo dall'infanzia e del quale, invece, continua ad avere profondamente bisogno per continuare a crescere.

Riferimenti bibliografici

Opere critiche

- Bai Y., Ladd H.F., Muschkin C.G., Dodge K.A. (2020). Long-term effects of early childhood programs through eighth grade: Do the effects fade out or grow? *Child and Youth Services Review*, 112, 104890.
- Batini F. (2020). Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review. *Journal of Education and Training Studies*, 8 (12).
- Beseghi E. (2011). La mappa e il tesoro. Percorsi nella letteratura per l'infanzia. In E. Beseghi e G. Grilli (a cura di). *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*. Roma: Carocci.
- Beseghi E. (2021). La musa e l'intreccio. Renata Lollo, un percorso tra poesia e figure femminili. In S. Fava (a cura di). *La letteratura per l'infanzia a partire dagli studi di Renata Lollo. Linee di ricerca*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Biasutti D. (1998). *La poesia salva la vita*. Milano: Mondadori.
- Faeti A. (2011). *Guardare le figure. Gli illustratori italiani di libri per l'infanzia (1972)*. Roma: Donzelli.
- Filograsso I. (2014). Non siamo nati per leggere. Il ruolo dell'adulto nella formazione del pre-lettore. In S. Fava (a cura di). *...Il resto vi sarà dato in aggiunta. Studi in onore di Renata Lollo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lollo R. (2000). Lo spazio del leggere come crocevia di relazioni: cenni interpretativi. *Studium Educationis*, V, 3, pp. 419-428.
- Lollo R. (2006). Poesia per l'infanzia nel secolo XIX. *History of Education and Children's Literature*, I.
- Lollo R. (2021). La letteratura per l'infanzia come relazione triadica. In S. Fava (a cura di). *La letteratura per l'infanzia a partire dagli studi di Renata Lollo. Linee di ricerca*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Paladin L. (2021). *Vivere la lettura. Come legge il cervello del bambino da zero a sei anni*. Firenze: Idest.
- Pinto Minerva F. (2018). La pedagogia interculturale. La coappartenza io-altro. In I. Loiodice (a cura di). *Pedagogie. Sguardi plurali sul sapere dell'educazione*. Bari: Progedit.
- Saito Y., Ayohama S., Fukamoto R. et al. (2007). Frontal cerebral flow change associated with infant directed speech. *Archive Disease Child Fetal Neonatal*, 92, pp. 113-116.

Opere per l'infanzia

- Aa.Vv. (2010). *Facciamo le facce*. Torino: Gribaudo.
- Carminati C., Tappari M. (2018). *A fior di pelle*. Roma: Lapis.
- Carminati C., Tappari M. (2019). *Ninna No*. Roma: Lapis.
- Carminati C., Tappari M. (2021). *Quattro passi*. Roma: Lapis.
- Hoban T. (1972). *Count and see*. Toronto: Simon & Schuster.

- Hoban T. (2021). *Che cos'è?* Monselice: Camelozampa.
- Todorov T. (1997). *L'uomo spaesato*. Roma: Donzelli.
- Tognolini B., Valentino Merletti R. (2006). *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*. Milano: Salani.
- Vivarelli M. (2018). *La lettura: storie, teorie, luoghi*. Milano: Editrice Bibliografica.
- Wolf M. (2009). *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita e Pensiero.
- Worden P., Boettcher W. (1990). Young children's acquisition of alphabet knowledge. *Journal of Reading behaviour*, 22, pp. 277-295.