

Leggere presto, leggere insieme, leggere ad alta voce.

Read early, read together, read aloud.

Manuela Filippa, Università della Valle d'Aosta

Gianni Nuti, Università della Valle d'Aosta

ABSTRACT ITALIANO

La lettura ad alta voce comporta un doppio atto di relazione: quello della scrittura, che è sempre per qualcuno, e quello della lettura, rivolta a chi ci sta di fronte. Lontano dall'essere un atto unidirezionale dell'adulto nei confronti del bambino, la lettura precoce ad alta voce si configura come un atto bidirezionale, in cui le parole, che si fanno corpo e suono, nascono e si sviluppano in un'interazione reciproca fra chi legge e chi ascolta. L'obiettivo principale del presente studio è di porre in rilievo le peculiarità della lettura ad alta voce, in quanto atto espressivo, comunicativo e relazionale.

Tale atto, creativo e in primis sonoro, viene nel testo descritto e inserito in una generale cornice di revisione degli effetti benefici di una pratica di lettura condivisa e precoce. Gli effetti positivi di tali pratiche saranno esposti nel testo non solo da un punto di vista cognitivo, ma anche affettivo e sociale.

ENGLISH ABSTRACT

Reading aloud involves a double relational act. An act of writing, which is always for someone, and that of reading. Far from being a one-way act of the adult towards the child, early reading aloud is intended as a two-way act, in which words, in their auditory and embodied dimensions, develop in a reciprocal interaction between readers and listeners.

The main objective of this study is to highlight the peculiarities of reading aloud, as an expressive, communicative and relational act, between caregivers and young children. This act, creative and primarily based on sound, is described and inserted in a general theoretical framework. Furthermore, we revise the beneficial effects of a shared and early reading practice. The positive effects of such practices are exposed in the text from a cognitive, emotional and social perspective.

Leggere presto: intervenire precocemente

I am convinced that empowering teachers with the appropriate knowledge of the principles of human neuroplasticity and learning will lead to better classroom practices

Stanislas Dehaene

La lettura ad alta voce, congiunta fra genitore e bambino o fra educatore e bambino, si configura come un intervento che può iniziare già precocemente, fin dai primi mesi di vita, sia in ambito familiare, che nei servizi dedicati alla prima infanzia. A livello mondiale, europeo e nazionale si assiste alla nascita di progetti specifici che sostengono la lettura ad alta voce precoce e condivisa, e al fiorire di lodevoli iniziative che coinvolgono bibliotecari, pediatri, esperti di educazione e pedagogisti (Associazione Forum del Libro, 2015) (1).

Quando si interviene a sostegno dello sviluppo del bambino e della famiglia, la tempestività dell'intervento – quando – e ciò che si fa – che cosa – sono i due principali elementi chiave che ne determineranno il grado di efficacia. Nel presente paragrafo ci concentreremo sul “quando” e sulle potenzialità dell'intervenire precocemente.

Nel periodo perinatale, durante i mesi che immediatamente precedono e seguono la nascita del bambino, si assiste a uno sviluppo esponenziale delle sue strutture e funzioni cerebrali. In questo periodo, alla volta fecondo e particolarmente vulnerabile, tutto ciò che accade nell'ambiente in cui il feto, il neonato – e poi bambino – sono inseriti ha effetti non solo maggiori, ma più duraturi rispetto a interventi condotti in altri periodi dello sviluppo (Barnett, 1996; Burger, 2010; Ramey & Ramey, 1998). Si ipotizza, dunque, in primo luogo che le esperienze che il bambino fa nei primi anni di vita siano fondamentali per le successive acquisizioni e apprendimenti e che nel corso dello sviluppo vi siano periodi sensibili, fasi delicate e ricche in potenza, in cui tutto il bambino – a livello cognitivo, affettivo e motivazionale – è orientato verso determinati apprendimenti.

I costrutti alla base degli interventi precoci li ritroviamo oggi, potenziati e indagati nei loro meccanismi neurologici e biologici, e suffragati anche da argomentazioni di ordine economico.

Come aveva intuito Maria Montessori – per un'ampia trattazione si consiglia di consultare l'opera di Regni e Fogassi (2019) - la ricerca scientifica contemporanea ci dimostra che gli interventi precoci agiscono in periodi in cui la velocità di formazione di nuove connessioni sinaptiche è massima, e forma così ottimali condizioni perché il patrimonio biologico e il contatto con le stimolazioni ambientali possano strutturare le basi neurobiologiche dell'apprendimento (Battro, Dehaene, & Singer, 2011).

Ci ricorda, infine, il premio Nobel per l'economia Heckman (2000) che tutte le evidenze scientifiche oggi supportano la necessità di investire nella prima infanzia, migliorando le capacità d'apprendimento di base e le abilità sociali dei più piccoli. Nella sua analisi economica Heckman e i suoi colleghi (Heckman, et al., 2006) hanno inoltre evidenziato come gli interventi precoci possano costituire per i decisori politici una preziosa occasione di utilizzare il denaro pubblico per ottenere, contemporaneamente, un alto livello di efficienza economica e un notevole impatto sulla riduzione delle disuguaglianze sociali.

Per riassumere, nei primi mesi e anni di vita si pongono le basi per lo sviluppo delle funzioni cognitive, emotive e sociali del bambino, con climax di crescita differenti a seconda delle singole funzioni (per i dettagli vedi Thompson, Nelson, 2001). Tali basi costituiranno le fondamenta per la crescita futura del bambino e, per dirla con le parole di Tamburlini (2014), con effetti che non saranno poi facilmente reversibili nelle età successive.

Ritroviamo, a inizio del secolo scorso, negli scritti di Maria Montessori, alcune riflessioni sul razionale che sta alla base degli interventi precoci con bambini molto piccoli. Maria Montessori, ispirata dalle descrizioni che De Vries faceva dei periodi sensitivi nel mondo animale, li ritrovò nelle fasi di sviluppo del bambino e, soprattutto, li sviluppò e li utilizzò dal punto di vista dell'educazione (Montessori, 2000).

La Montessori (2000, pp. 46) definisce i periodi sensibili (o sensitivi) come “sensibilità speciali, che si trovano negli esseri in via di evoluzione, cioè negli stati infantili, le quali

sono passeggiare e si limitano all'acquisto di un determinato carattere: una volta sviluppato questo carattere, la sensibilità finisce: e così ogni carattere si stabilisce con l'aiuto di un impulso, di una possibilità passeggera". Oggi non lo diremmo più allo stesso modo, ma ciò che riteniamo di queste iniziali intuizioni è che il bambino è predisposto a determinate acquisizioni solo in periodi specifici, passeggeri, periodi in cui egli è orientato, spinto, predisposto e motivato a esercitare specifiche funzioni attraverso comportamenti mirati.

I riflessi sulle pratiche d'apprendimento, ci ricorda la pedagogista, sono tanto profondi da orientare genitori, educatori e insegnanti a intervenire proprio in questi periodi sensitivi, quando il bambino piccolo si mette in rapporto con il mondo esterno in modo eccezionalmente intenso, senza torpore o indifferenza, ma con vitalità e entusiasmo. L'osservazione sistematica del comportamento bambino, l'analisi accurata delle componenti delle manifestazioni comportamentali, la sensibilità a coglierne la dimensione creativa e la forza creatrice e ristrutturante emergono dagli scritti montessoriani con potenza e chiarezza.

Maria Montessori fu una delle prime figure nel mondo pedagogico degli inizi del Novecento che, coniugando le proprie conoscenze mediche con l'esperienza pedagogica, indicò i primissimi anni di vita del bambino come i periodi chiave in cui si forma l'uomo. Famosa è la sua posizione forte e provocatoria secondo cui il bambino è padre dell'umanità e l'uomo è stato costruito dal bambino; costui è il padre dell'uomo (2000, pp. 45). Ispirati dalle osservazioni e dalle posizioni della Montessori e fedeli al tema della presente trattazione, non possiamo che invitare educatori e pedagogisti a osservare il piacere e l'entusiasmo che il bambino piccolo, fin dai primi mesi di vita, manifesta nei momenti di lettura condivisa ad alta voce con l'adulto di riferimento.

Leggere insieme. Interventi precoci che si basano sull'interazione

Abbiamo visto come l'enfasi sull'intervento precoce poggi su basi neurobiologiche oggi ben conosciute e riconosciute dalla comunità scientifica (Batini et al., 2013).

Quello che resta da sottolineare è che gli interventi precoci, con evidenti effetti a lungo termine sul benessere del bambino, sono spesso interventi basati sulla relazione, in particolare sulle interazioni precoci fra il bambino e le figure di riferimento.

Le interazioni precoci con figure significative di riferimento supportano lo sviluppo del bambino, in particolare nei primi anni di vita e la lettura ad alta voce, precoce e in famiglia, si inserisce perfettamente nel quadro teorico di un intervento precoce e mediato dalla interazione con madre, padre o caregivers.

Leggere ad alta voce per un bambino piccolo significa esporlo precocemente alla narratività del linguaggio parlato, in associazione con uno stimolo visivo (il libro) e con un simbolo iconico (un'immagine del libro). Ed è esattamente lo stesso processo che il bambino di 5-6 anni dovrà imparare a fare quando imparerà a leggere, ovvero associare un simbolo visivo a un suono. Ma all'atto della lettura, tutto il sistema sociale, comunicativo e linguistico del bambino è già formato e si è formato precocemente in un continuo processo

d'interazione con le figure di riferimento (Bruner, 1977; Bruner, 1985; Camaioni & Laicardi, 1985).

Gli studi sullo sviluppo delle competenze sociali del feto prima, e del neonato e il bambino piccolo poi, hanno dimostrato la presenza di straordinarie quanto precoci abilità. Il feto di poche settimane di vita sperimenta atti motori differenti, per velocità e cinematica, a seconda che il gesto si diriga verso il fratello gemello, verso sé stesso o verso l'utero (Castiello et al., 2010). Sempre il feto regola le proprie risposte fisiologiche su quelle della madre (Van Leeuwen et al., 2009), modifica la propria gestualità a seconda degli stimoli vocali della mamma (Marx & Nagy, 2015; Ferrari et al., 2016) e nasce con competenze sensoriali affinate, che lo rendono in grado di interagire e regolarsi con l'ambiente sociale e materiale in cui è immerso.

Il neonato prima e il bambino poi sembrano essere particolarmente sensibili alla voce umana, in particolare alla voce della propria mamma, con cui ha costruito già in epoca prenatale una lunga storia, fatta di memorie e di relazione.

Ci basti qui sottolineare che nel processo di attaccamento, le vocalizzazioni dirette ai neonati e bambini sono definite come "segnali biologici rilevanti" (Fernald, 1992) e, sempre attraverso la voce, la madre si regola sullo stato del bambino, attivando in lui circuiti cerebrali connessi all'elaborazione di informazioni sociali e emotive (Schore, 2005). La voce materna è un ponte, dunque, diretto alla sfera emozionale e relazionale del bambino. Ma questo contatto vocale, ben lontano dall'avere un'unica direzione – dalla madre al bambino – si configura fin da subito come un legame bidirezionale, come una conversazione (Bateson, 1975; Gratier & Trevarthen, 2008).

Anche in condizioni a rischio il Contatto Vocale Precoce (Filippa et al., 2017a) tra genitore e bambino nato prematuro e ricoverato in ospedale diventa un'occasione di scambio reciproco, con effetti positivi sulla stabilità del neonato (Filippa et al., 2013).

Infatti, se è vero che un intervento precoce con la voce della mamma modifica e inizia a strutturare i comportamenti del neonato (Filippa et al., 2020), le risposte del bambino, a loro volta, influenzano le vocalizzazioni materne (Filippa et al., 2018), aumentandone, fra gli altri aspetti, il contenuto emotivo delle espressioni (Filippa et al., 2019). Fin da subito, dunque, e in condizioni limite quali quelle del lungo ricovero in terapia intensiva, dove il neonato prematuro è alla volta protetto ma separato, curato ma esposto a stress e procedure dolorose, il contatto con una voce familiare che parla e che canta, può diventare uno strumento prezioso per intervenire precocemente (Filippa et al., 2017b).

La madre, il padre o l'adulto di riferimento si fanno così attivi mediatori e costruttori di interventi precoci attraverso i canali privilegiati della voce, del racconto, della narrazione e della lettura.

Leggere ad alta voce. La voce materna nello sviluppo del neonato

Diverse funzioni sono state attribuite allo speciale ruolo della voce materna, fondamentale, nei primi periodi della vita, per regolare l'attenzione del bambino (Cooper & Aslin, 1990; Papoušek, 1996) e per condividere con lui messaggi affettivi (Trainor et al., 2000). Attraverso la voce l'adulto supporta il bambino nell'acquisizione delle competenze

linguistiche, sociali (Jaffe et al., 2001; Papoušek, 1992) e di sincronia (Gratier, 2003; Stern, 2002).

Per questo, supportare la lettura, la narrazione ad alta voce tra adulti di riferimento e bambini significa, in primo luogo, sostenere una forma di interazione precoce che può avere un impatto significativo sullo sviluppo funzionale del sistema cerebrale e uditivo negli esseri umani (Neville, Bavelier, 2002), con impatto sullo sviluppo della comunicazione e del linguaggio (Caskey et al., 2011, 2014). Quando i bambini ascoltano la voce della madre, una voce che è ben nota (Hepper, 1996) ed emotivamente saliente, l'attivazione cerebrale viene modulata in diverse aree, così come è stato dimostrato negli adulti, comprese le aree vocali temporali e le strutture cerebrali coinvolte nell'elaborazione delle emozioni (Grandjean et al., 2005; Sander et al., 2005; Ceravolo et al., 2016). Reciprocamente, quando un adulto utilizza uno stile intimo di conversazione, intuitivamente adatta e modula la propria prosodia, la musicalità del linguaggio, modificando le caratteristiche soprasegmentali e segmentali delle vocalizzazioni (Grandjean et al., 2006).

La lettura precoce, congiunta, ad alta voce. Gli effetti cognitivi e non di una pratica virtuosa.

Sono ben documentati nella letteratura scientifica degli ultimi due decenni gli effetti positivi di una pratica di lettura precoce e condivisa – ad alta voce – in particolare sulle competenze cognitive dei bambini, con incoraggianti effetti sulle pratiche scolastiche (Bartolucci & Batini, 2020).

La lettura condivisa, fra genitori e bambini, di un libro illustrato favorisce l'emergere di momenti di attenzione congiunta e sostiene il processo, a cui abbiamo accennato nel paragrafo dedicato agli interventi precoci, della definizione dell'etichettatura verbale (Luo, Snow, & Chang, 2011; Murase, Dale, Ogura, Yamashita e Mahieu, 2005). Leggere insieme ad alta voce è dunque una pratica che offre al bambino l'opportunità di apprendere il legame simbolico fra parola e oggetto, in un contesto strutturato e di relazione. Man mano che il vocabolario dei bambini si espande, la lettura congiunta ad alta voce offre ai bambini l'opportunità di imparare il significato di nuove parole, partendo da un vocabolario di base già esistente e condiviso fra adulto e bambino. In effetti, i bambini, durante la lettura ad alta voce, usano un vocabolario più ricco e variato (Hoff, 2010), migliorando così le proprie capacità espressive, con il supporto dell'adulto che indica uno specifico personaggio o azione, che pone domande, che inizia una frase e fornisce descrizioni. Viene anche sottolineato come l'attenzione congiunta e la lettura ad alta voce e condivisa siano predittivi dello sviluppo del vocabolario dei bambini a 3 anni di età, e che possano mitigare gli effetti dei livelli socioeconomici di partenza familiari (ad esempio l'educazione materna) e sociali (Farrant & Zubrick, 2011).

Tuttavia, se analizziamo le diverse meta-analisi condotte sul tema, ci accorgiamo che alcuni risultati riportati restano incerti. Da una parte viene confermata la moderata efficacia della lettura condivisa ad alta voce come mezzo per promuovere lo sviluppo del vocabolario dei bambini (Bus, van Ijzendoorn, & Pellegrini, 1995; Mol, Bus, de Jong, & Smeets, 2008; Flack, Field, & Horst, 2018), ma, dall'altra, ad una valutazione più ampia

degli effetti della pratica di lettura condivisa, i risultati sembrano essere deboli rispetto alle acquisizioni linguistiche. Queste ultime sono significative, ma addirittura gli effetti sembrano essere nulli quando, per esempio, il gruppo di controllo è un gruppo attivo, ovvero quando i bambini di controllo fanno, nello stesso periodo, un altro tipo d'attività (Noble et al., 2019).

D'altra parte, ancora, sappiamo che l'età d'inizio dell'intervento, la quantità di lettura ad alta voce fatta insieme e il grado di dialogo nella lettura ad alta voce sono fattori che intervengono sugli effetti di questa pratica condivisa (Dowdall, 2020).

Interessanti, ancora, sono gli effetti della lettura condivisa su piani diversi da quello cognitivo: se leggere ad alta voce è un atto primariamente relazionale ed affettivo, come tenderemo di mostrare nei prossimi paragrafi dedicati alla voce e al corpo, occorre valutare gli effetti di questa pratica precoce sul piano affettivo e sociale e non solo su quello cognitivo (Batini, 2011).

Leggere insieme ad alta voce, infatti, facilita l'instaurarsi di conversazioni intense tra genitori e figli (Aram, Fine, & Ziv, 2013), è una strategia efficace per promuovere la qualità delle interazioni (Han & Neuharth-Pritchett, 2014) e favorisce una partecipazione attiva dei bambini, anche in situazioni di difficoltà (Westerveld, Paynter, Wicks, 2020).

Andando oltre il linguaggio, infine, il leggere insieme, presto e ad alta voce ha effetti positivi sul calore e sulla sensibilità dei genitori e sul loro livello di stress (Canfield et al., 2020). Con la lettura ad alta voce, condivisa, precoce e dialogica si va dunque ben oltre gli effetti sui basilari processi cognitivi. Auspichiamo dunque, per il futuro, la realizzazione di studi, in contesti educativi rivolti ai bambini fra 0 e 6 anni, che valutino gli effetti di una lettura ad alta voce sulle competenze non solo cognitive e linguistiche, ma anche sociali e affettive di bambini e adulti, per un'azione pedagogica di promozione della literacy più consapevole e capace di includere anche e soprattutto i bambini con disabilità (Malaguti, 2017).

Ciò che dà corpo alla lettura

La lettura ad alta voce, come già accennato, conserva il suo cuore pulsante all'interno di un sistema di simboli legato ai significati condivisi delle parole espresse e delle frasi articolate. Tuttavia, queste attivano l'immaginazione – cuore della conoscenza (Egan, 2012) e strumento di costruzione della realtà vivibile – solo se corredate da forme di espressività corporea nelle quali la comunicazione paraverbale e quella non verbale (Burgoon et al., 2016) esaltano, affinano ma mai prevalenti rispetto ai contenuti narrativi (Jones & LeBaron, 2002). Tale dimensione del racconto presenta specificità differenti rispetto alla pratica drammaturgica o teatrale: in quest'ultime dimensioni i corpi, pur ancorati a strutture semantiche organizzate in forma di racconto, sviluppano la loro trama all'interno di scenografie naturali o antropiche, liberano i loro potenziali formali e cinetici senza vincoli predeterminati, se non dalla cifra stilistica pianificata dall'attore o dal performer liberamente scelta. Nella lettura ad alta voce la corporeità è vincolata ad una postura di riferimento standardizzata, rispetto alla quale lo spettro delle gestualità possibili ruota attorno a un asse posturale fermo e obbliga a un rapporto permanente con l'oggetto-libro. Tale postura ha un valore in sé, porta un complesso di significati impliciti forte: seduto su

una sedia, accovacciato per terra con le gambe incrociate, in piedi di lato a un letto a castello, in una lettura individuale o di gruppo il lettore si erge comunque su un pulpito immaginario, porta la sua offerta a chi ascolta consacrando il suo corpo al dono, facendosi oracolo, portatore di nuovi mondi invisibili, divinando ciò che passa per i nostri sensi e li travalica. C'è una solennità ancestrale nel gesto di aprire un libro e dargli voce, richiama l'eco degli antenati, congiunge il presente con il tempo passato, accorcia le distanze tra persone, senza viaggi fisici – perché la condizione è di sostanziale staticità – solo con il potere della vita fantastica. Ma senza movimento non c'è vita. E allora il lettore anima il testo, incarna ogni sema per dargli l'anima e lo fa adottando variabili intonative, una plastica mimica facciale, sottolineando alcuni passaggi con il movimento dell'arto non occupato a sostenere il libro e oscillando con il tronco attorno al perno del bacino se si è seduti o accovacciati, oppure spostandosi nello spazio all'interno di un perimetro stretto se in piedi, senza esondare nella drammatizzazione (Sessa, 2018).

Le variabili intonative

La voce conferisce un corpo vibrante alla scrittura.

E tale sistema di vibrazioni non è neutro, ma ricalca i tratti della persona che legge a voce alta: il colore dominante della voce, il timbro di base che concorre a marcare l'unicità di ogni essere umano crea un clima nel quale immergersi durante il racconto, una sorta di bolla acustica emergente. Se estrapolate dal contesto in cui sono inserite, vibrando, le corde vocali emettono un suono debole e scolorito: sono le camere di risonanza – ovvero le cavità della laringe, della faringe e della bocca insieme a quelle nasali e del petto – a qualificare le componenti armoniche della voce, a incrementarne la consistenza sonora. E ciascuno possiede una morfologia differente di tali camere, che influenza il bouquet di armoniche e rende la voce unica e distinguibile: colui che ascolta si sintonizza su queste dominanti timbriche come per beneficiare di uno sfondo integratore. Dunque, il primo ruolo della voce è il *richiamo* rispetto al silenzio o al paesaggio sonoro articolato circostante: occorre distinguersi e attirare l'attenzione uditiva su questa nuova presenza (Ong, 1970). Il secondo è la *tenuta* di tale rilevanza lungo un tempo medio, talora medio-lungo e per questo scopo si devono sviluppare stringhe di variazioni intonative capaci di assecondare attese o smentirle, di portare il lettore verso un avvincente incalzare di articolazioni vocali vieppiù frantumate e percussive o di modulare le frequenze, le agogiche, le relazioni voce-silenzio anche per sottolineare differenti personificazioni, cambi di prospettiva. Questa è la ragione per cui la voce va modulata, perché la temporalità uditiva chiede un'alternanza dialettica tra continuità e discontinuità in un dipanarsi di forme temporali proporzionate, esteticamente oltre che semanticamente significative. Questo accade fin dalle prime relazioni tra l'uomo e il mondo dei viventi: è il profilo protonarrativo coltivato nella comunicazione preverbale tra madre/care giver e bambini nella vita neonatale, come si è dettagliato precedentemente, che permette l'acquisizione di una cognizione del tempo via via più matura (Nattiez, 2013). E questo tempo è costituito da strutture modulari e flessibili, immagazzinate attraverso sistemi di rappresentazione sempre più complessi che permettono la decodifica e la padronanza di

esperienze di vita multiformi e cangianti, affinando le capacità adattive dell'uomo all'ambiente.

Le varabili intonative sono descrivibili attorno a due assi complementari e intersecantisi tra di loro: l'asse della semantica e quello della prosodia. Con il primo è possibile arricchire un'unità semantica di sottolineature, di annotazioni, di chiarimenti, aggiunge colorature a un cuore linguistico condiviso da una comunità di esseri umani che non ha mai un solo messaggio al suo interno quando è incarnato da una specifica persona in un determinato contesto spazio-temporale, ma un reticolato complesso di segnali (Galimberti, 2002). Pensiamo a quanti tipi d'intonazione possiamo sottoporre la parola "sì": ogni allungamento o contrazione dell'emissione vocale, ogni curvatura frequenziale non intacca il *significato*, ma ne precisa le *funzioni*, marcando l'assertività, instillando l'ombra del dubbio, mostrando sorpresa, disappunto, sollievo (Romano, 2008) ...

La prosodia, invece, organizza il flusso della narrazione concatenando i significati all'interno di una banda di scorrimento che permette il movimento delle immagini, conferendo un profilo cinematografico ai contenuti, una loro evoluzione. Tale prosodia nella lettura ad alta voce governa, dunque, le sequenze temporali di medio termine dando loro una spinta energetica e una curvatura, costruendo climax e precipitazioni, organizzando voci e silenzi, rallentando o accelerando il percorso narrativo.

Sebbene sia fondamentale adottare un repertorio fonico ricco di intonazioni, non si esclude l'adozione di espressioni vocali monocorde: se lo scopo della narrazione è di produrre ipnosi, incantamento, sospensione del flusso temporale così come nella recita delle litanie è più che appropriato includere nello spettro delle possibilità anche questa cifra stilistica (Cavarero, 2003).

La mimica facciale

Il viso del lettore è la sua maschera.

L'accompagnamento della mimica facciale alla lettura ad alta voce deve permettere agli ascoltatori di cogliere messaggi impliciti all'interno dei micromovimenti della muscolatura mandibolare, delle arcate sopracciliari o della fronte per empatizzare con i comportamenti descritti nel racconto e rappresentati aforisticamente da colui o colei che legge, immedesimandosi nella situazione descritta da coprotagonisti indiretti, da co-artefici di un'avventura immaginaria. Le radici sociali della vita emotivo-affettiva affondano nelle forme di contatto e di scambio comunicativo visuale (Ekman & Keltner, 1997; Oster, 2005), nel riconoscimento tra volti che s'incrociano per sguardi (Nowicki & Duke, 1994): nel caso della narrazione l'incontro è portatore di scenari trascendenti rispetto alle due icone che si rispecchiano, entrambi i ruoli sono concentrati verso una rappresentazione vitale non propria, ma presa in prestito. E le fantasie corporee derivate non possono essere null'altro, se non la sintesi estetica di una fusione tra due visi che alludono a un sentimento – impersonificato da un cavaliere vendicativo o da una vergine timorosa – imparando a familiarizzare con esso, fino ad addomesticarlo e a neutralizzarne i tratti pericolosi. Dunque questa dimensione è di capitale importanza nella comunicazione complessiva che vede il perno attorno alla lettura a voce alta, perché la feconda di segni emozionali

penetranti aiutando l'ascoltatore ad affezionarsi all'esperienza di ascolto e ai suoi contenuti. Non solo, il patrimonio linguistico non verbale si affina e moltiplica nei suoi fondamenti grammaticali e sintattici, permettendo ai lettori precoci di acquisire, per imitazione, un bagaglio di variazioni mimiche, anche minimali, estremamente utili alla manifestazione presente e futura di sé al mondo.

La gestualità

Come già accennato, il tronco del corpo di un lettore e le sue manualità sono ancorate a posture predeterminate, che obbligano a un contenimento delle mobilità espressive, ma non le negano affatto.

La mano libera dalla presa del libro può ancorare i suoi movimenti per dare enfasi ad aspetti prosodici, profilando curvature di frasi, tracciando linee d'orizzonte o segmentando l'aria per separare oggetti invisibili; oppure può puntellare alcuni termini-chiave del racconto disegnandone le forme, simboleggiando una caratteristica dominante o un vettore dinamico. Il tronco del corpo costretto alla seduta può comunque protendersi in avanti per contribuire a descrivere una situazione tensiva, oscillare in modo pendolare per dare ritmo a un'ossessione, abbassarsi e rialzare per evocare un risveglio, emergere da un nascondimento.

Anche in questo caso, la spontanea imitazione da parte di giovani lettori permette loro di acquisire modelli di corporeità espressiva utili ad arricchire il loro vocabolario personale.

Sia la parte mimico-facciale che quella gestuale rispetto alla lettura a voce alta svolgono un compito importantissimo nel riprodurre simbolicamente quanto i nostri sensi producono naturalmente quando filtrano dati e concorrono a costruire segmenti di realtà funzionali al nostro continuo processo di adattamento (De Meijer, 1989): anticipare rispetto alla trama narrativa, il clima immediatamente previsto nel racconto, così come la colonna sonora di un film crea la suspense a cavallo di sequenza preparando lo spettatore al cambio di scena e d'atmosfera. Tale fenomeno ricalca un modello fondamentale di bergsoniano *tempo autentico*, ovvero quel gioco di sovrapposizioni tra presente, passato e futuro che caratterizzano la vita interiore di ogni essere umano e conferiscono sapore di verità all'esperienza simbolica.

Tutto questo repertorio di possibilità espressive paraverbali e non verbali (Frijda, 1986) permette di marcare una differenza sostanziale tra lettura e drammatizzazione, che qualifica la prima e la nobilita: il valore del leggere sta nell'attribuire al linguaggio del corpo un ruolo importante ma non prevalentemente, perché deve alludere e non rappresentare, deve indicare senza mostrare. Questa pratica sintetica, un distillato accorto di moti del corpo attorno alla parola acuisce il valore simbolico della narrazione, apre degli spazi d'immaginazione nell'ascoltatore che può popolare la scena virtuale con una corporeità pensata, nella quale il movimento reale si distilla in arousal, in attivazione premotoria che non è altro se non la traduzione fisica del desiderio. Null'altro è infatti il racconto se non un'esperienza vitale nella quale si alimenta e condivide una tensione verso l'ulteriorità, protendendo l'essere oltre il presente e lo spazio abitato che è conforto ma anche limite, prigionia. Così, il corpo del lettore fluido, plastico ricco di espressività

deve porsi un obiettivo simile a quello che Marcel Proust attribuiva al musicista quando, descrivendone la maestria somma e inarrivabile, diceva: “non era lui che suonava, era una finestra aperta sulla musica”(De Maria, 1990). Il bravo lettore ad alta voce deve annullare la sua performance trasmutando, come un alchimista, la sua vitalità corporea, la sua voce in narrazione pura, in concreta realtà immaginaria.

Conclusioni

The entire flow of maternal social behaviors can be likened to a symphony,
in which the musical elements are her changing facial expressions,
vocalizations, movements, and touches.

Daniel Stern, *The First Relationship*

La dimensione costitutivamente relazionale della lettura ad alta voce, così come della scrittura, impone un’analisi dell’atto in termini dialogici, narrativi, condivisi, in un continuo processo di co-costruzione fra chi legge e chi ascolta.

Auspichiamo che la ricerca educativa che si occupa di lettura ad alta voce possa estendere i propri orizzonti osservativi alla prosodia, alla musicalità del discorso improvvisato fra adulto e bambino, e alla gestualità, che non solo accompagna la parola, ma che ne dà una forma visibile nello spazio e che ne aggiunge significati.

Così come il gesto è ben lungi dall’indicare e basta, ma rappresenta, evoca, mima la forma dei profili intonativi della voce, allo stesso modo la voce è ben lontana dal dire semplicemente il testo scritto. La lettura ad alta voce offre qualcosa di più al bambino, qualcosa che va ben oltre il codice digitale, qualcosa che ha più a che fare con le dinamiche improvvisative e temporali dell’intersoggettività (Gallese, & Ammaniti, 2014). E questo “di più” va analizzato anche in termini inconsueti, forse musicali, certamente relazionali.

L’educatore, in questa prospettiva, dovrebbe progressivamente assumere consapevolezza della propria gestualità, del proprio corpo e voce narrante. La voce del narratore, nelle sue dimensioni dinamiche, prosodiche e musicali, può diventare per tutti, musicisti e non, uno strumento di rappresentazione e di relazione. In un percorso di progressiva acquisizione di competenze musicali, ci riferiamo qui alla dimensione silente della musicalità umana (Trevarthen, 2018), essenzialmente corporee e relazionali, l’educatore che legge ad alta voce può far emergere tutta la dimensione emotiva, affettiva, poetica di una pratica di lettura e narrazione ad alta voce.

Per concludere con le parole di Daniel Stern, noto esponente dell’*Infant Research*, e maestro nelle descrizioni delle interazioni vocali precoci fra adulto e bambino, per il bambino la musica arriva prima del testo, prima delle parole (Stern, 2002, p. 17) e per descrivere con fedeltà queste interazioni vocali, abbiamo bisogno di portare in vita la loro dimensione musicale e profondamente relazionale.

Note

- (1) L'intero numero 65 della rivista Quaderni di Libri e Riviste d'Italia è dedicato alle *Esperienze internazionali di promozione della lettura*. In particolare, l'ultima sezione è dedicata al riassunto delle esperienze realizzate nei diversi paesi europei e a partire da p. 183 troviamo due tabelle riassuntive di circa 80 esperienze di promozione alla lettura, suddivise nei vari paesi e presentate con diversi indicatori, quali i soggetti coinvolti, i destinatari del progetto, la tipologia dell'intervento, il tipo di sostegno economico ricevuto e i contesti in cui l'intervento è stato realizzato. Le schede dei progetti sono corredate di indicazioni dei siti internet in cui i lettori possono trovare approfondimenti delle singole iniziative. Per una presentazione dei progetti realizzati in Italia, in particolare per l'esperienza di Nati per leggere, rimandiamo al saggio di Batini (2012).

Bibliografia

- Aram, D., Fine, Y., & Ziv, M. (2013). Enhancing parent-child shared book reading interactions: Promoting references to the book's plot and socio-cognitive themes. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 111-122.
- Associazione Forum del Libro (2015). *Esperienze internazionali di promozione della lettura*. Roma, Centro per il libro e la lettura, Quaderni di Libri e Riviste d'Italia, n. 65.
- Barnett, W. S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The future of children*, 25-50.
- Bateson, M. C. (1975). Mother-infant exchanges : the epigenesis of conversational interaction. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 263(1), 101-113.
- Bartolucci, M., & Batini, F. (2020). Reading Aloud Narrative Material as a Means for the Student's Cognitive Empowerment. *Mind, Brain, and Education*, 14(3), 235-242.
- Batini F. (2011), *Storie, futuro e controllo*. Liguori.
- Batini, F., Bartolucci, M., & Toti, G. (2013). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Notizie, Recensioni e Segnalazioni*, 342(6156), 121.
- Battro, A. M., Dehaene, S., & Singer, W. (2011). Human neuroplasticity and education. *Pontificiae Academiae Scientiarum Scripta Varia*, 117, 1-250.
- Bruner, J. S. (1977). Early social interaction and language acquisition. In H.R. Schaffer (Ed.), *Studies in mother-infant interaction*. Academic Press.
- Bruner, J. (1985). The role of interaction formats in language acquisition. In *Language and social situations* (pp. 31-46). Springer.
- Bus, A.G., van IJzendoorn, M.H., & Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.
- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early childhood research quarterly*, 25(2), 140-165.

- Burgoon, J. K., Guerrero, L. K., & Manusov, V. (2016). *Nonverbal communication*. Routledge.
- Camaioni, L., & Laicardi, C. (1985). Early social games and the acquisition of language. *British Journal of Developmental Psychology*, 3(1), 31-39.
- Canfield, C. F., Miller, E. B., Shaw, D. S., Morris, P., Alonso, A., & Mendelsohn, A. L. (2020). Beyond language: Impacts of shared reading on parenting stress and early parent-child relational health. *Developmental psychology*, 56(7), 1305.
- Caskey, M., Stephens, B., Tucker, R., Vohr, B. (2011). Importance of parent talk on the development of preterm infant vocalizations. *Pediatrics*, 128(5), 910-916.
- Caskey M, Stephens B, Tucker R, Vohr B. (2014). Adult talk in the NICU with preterm infants and developmental outcomes. *Pediatrics*, 133(3), e578-e584.
- Castiello, U., Becchio, C., Zoia, S., Nelini, C., Sartori, L., Blason, L., ... & Gallese, V. (2010). Wired to be social: the ontogeny of human interaction. *PloS one*, 5(10), e13199.
- Cavarero, A. (2003). *A più voci: filosofia dell'espressione vocale*. Feltrinelli.
- Ceravolo, L., Fruehholz, S., & Grandjean, D. M. (2016). Proximal vocal threat recruits the right voice-sensitive auditory cortex. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 11(5), 793-802.
- Cooper, R. P., & Aslin, R. N. (1990). Preference for infant-directed speech in the 1st month after birth. *Child Development*, 61(5), 1584-1595.
- De Meijer, M. (1989). The contribution of general features of body movement to the attribution of emotions. *Journal of Nonverbal behavior*, 13(4), 247-268.
- Dowdall, N., Melendez-Torres, G. J., Murray, L., Gardner, F., Hartford, L., & Cooper, P. J. (2020). Shared picture book reading interventions for child language development: A systematic review and meta-analysis. *Child development*, 91(2), e383-e399.
- Ekman, P., & Keltner, D. (1997). Universal facial expressions of emotion. Segerstrale U, P. Molnar P, eds. *Nonverbal communication: Where nature meets culture*, 27-46.
- Egan, K. (2012). *Comprensione multipla. Sviluppare una mente somatica, mitica, romantica, filosofica e ironica*. Erickson.
- Farrant, B. M., & Zubrick, S. R. (2012). Early vocabulary development: The importance of joint attention and parent-child book reading. *First Language*, 32(3), 343-364.
- Fernald, A. (1992). Meaningful melodies in mothers' speech to infants, in Papoušek H., Jürgens U, (eds). *Nonverbal vocal communication: Comparative and developmental approaches*. (pp. 262-282). Cambridge University Press.
- Ferrari, G. A., Nicolini, Y., Demuru, E., Tosato, C., Hussain, M., Scesa, E., ... & Palagi, E. (2016). Ultrasonographic investigation of human fetus responses to maternal communicative and non-communicative stimuli. *Frontiers in psychology*, 7, 354.
- Filippa, M., Devouche, E., Arioni, C., Imberty, M., Gratier, M. (2013), Live maternal speech and singing have beneficial effects on preterm infants. *Acta Paediatrica*. 102(10):1017-20
- Filippa, M., Kuhn, P., & Westrup, B. (2017a). *Early vocal contact and preterm infant brain development*. Cham, Switzerland: Springer International Publishing.
- Filippa, M., Ferrari, F., Ori, L., Talucci, G. (2017b). Il contatto vocale materno in terapia Intensiva neonatale. In Ferrari, F. (Ed.). *Il neonato pretermine: Disordini dello sviluppo e interventi precoci*. Milano, FrancoAngeli.

- Filippa, M., Gratier, M., Devouche, E., Grandjean, D. (2018). Changes in infant-directed speech and song are related to preterm infant facial expression in the neonatal intensive care unit. *Interaction Studies*, p. 427 – 444.
- Filippa, M., Lordier, L., De Almeida, J. S., Monaci, M. G., Adam-Darque, A., Grandjean, D., ... & Hüppi, P. S. (2019). Early vocal contact and music in the NICU: new insights into preventive interventions. *Pediatric research*, 1-16.
- Filippa, M., Menin, D., Panebianco, R., Monaci, M. G., Dondi, M., & Grandjean, D. (2020). Live maternal speech and singing increase self-touch and eye-opening in preterm newborns: A preliminary study. *Journal of Nonverbal Behavior*, 1-21.
- Filippa, M., Monaci, M.G., Grandjean, D. (2019). Emotion attribution in nonverbal vocal communication directed to preterm infants. *Journal of Nonverbal Behavior*.
- Flack, Z. M., Field, A. P., & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental psychology*, 54(7), 1334.
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge University Press.
- Galimberti U. (2002), *Il corpo*. Feltrinelli.
- Gallese, V., & Ammaniti, M. (2014). La nascita dell'intersoggettività. Lo sviluppo del sé tra psicodinamica e neurobiologia. Cortina.
- Grandjean, D., Bänziger, T., & Scherer, K.R. (2006). Intonation as an interface between language and affect. *Progress in Brain Research*, 156, 235-268.
- Grandjean, D. M., Sander, D., Pourtois, G., Schwartz, S., Seghier, M. L., Scherer, K. R., & Vuilleumier, P. (2005). The voices of wrath: brain responses to angry prosody in meaningless speech. *Nature Neuroscience*, 8(2), 145-146.
- Gratier, M. (2003). Expressive timing and interactional synchrony between mothers and infants: Cultural similarities, cultural differences, and the immigration experience. *Cognitive Development*, 18(4), 533–554.
- Gratier, M., & Trevarthen, C. (2008). Musical narrative and motives for culture in mother-infant vocal interaction. In C. Whitehead (Ed.), *The origin of consciousness in the social world* (p. 122–158). Imprint Academic.
- Han, J., & Neuharth-Pritchett, S. (2014). Parents' interactions with preschoolers during shared book reading: Three strategies for promoting quality interactions. *Childhood Education*, 90(1), 54-60.
- Heckman JJ. Invest in the very young. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, eds. *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2004:1-2.
- Heckman, J., Grunewald, R., & Reynolds, A. (2006). The Dollars and Cents of Investing Early: Cost-Benefit Analysis in Early Care and Education. *Zero to Three*, 26(6), 10-17.
- Hepper, P.G. (1996). Fetal memory: does it exist? What does it do. *Acta Paediatrica, Suppl*, 416, 16-20.
- Herbinet, E., & Busnel, M. C. (2001). L'alba dei sensi. Le percezioni sensoriali del feto e del neonato. Cantagalli.
- Hoff, E. (2010). Context effects on young children's language use: The influence of conversational setting and partner. *First Language*, 30(3-4), 461-472.
- Luo, Y. H., Snow, C. E., & Chang, C. J. (2012). Mother-child talk during joint book reading in low-income American and Taiwanese families. *First Language*, 32(4), 494-511.

- Jaffe, J., Beebe, B., Feldstein, S., Crown, C. L., & Jasnow, M. D. (2001). Rhythms of dialogue in infancy. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 2, 265.
- Jones, S. E., & LeBaron, C. D. (2002). Research on the relationship between verbal and nonverbal communication: Emerging integrations. *Journal of communication*, 52(3), 499-521.
- Malagutia, E. (2017). Educazione inclusiva per la prima infanzia e diritto alla lettura, anche per i bambini con disabilità Inclusive early childhood education and right of literacy even for children with disabilities. *Form@ re-Open Journal per la formazione in rete*, 17(2), 101-112.
- Marx, V., & Nagy, E. (2015). Fetal behavioural responses to maternal voice and touch. *PloS one*, 10(6), e0129118.
- Mol, S. E., Bus, A. G., De Jong, M. T., & Smeets, D. J. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early education and development*, 19(1), 7-26.
- Montessori, M. (2000). *Il segreto dell'infanzia*. Garzanti.
- Murase, T., Dale, P. S., Ogura, T., Yamashita, Y., & Mahieu, A. (2005). Mother-child conversation during joint picture book reading in Japan and the USA. *First Language*, 25(2), 197-218.
- Murray, L. (2014). *The psychology of babies: How relationships support development from birth to two*. Hachette UK: Constable & Robinson.
- Nattiez J. J. (2013), "La narratività della musica: narrazione o protonarrazione?" in M. Baroni, *L'ascolto a scuola*, Quaderni della Siem 27, Universitalia.
- Neville, H., Bavelier, D. (2002). Human brain plasticity: evidence from sensory deprivation and altered language experience. *Progress in brain research*, 138, 177-188.
- Noble, C., Sala, G., Peter, M., Lingwood, J., Rowland, C., Gobet, F., & Pine, J. (2019). The impact of shared book reading on children's language skills: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100290.
- Nowicki, S., & Duke, M. P. (1994). Individual differences in the nonverbal communication of affect: The Diagnostic Analysis of Nonverbal Accuracy Scale. *Journal of Nonverbal behavior*, 18(1), 9-35.
- Ong W. (1970), *La presenza della parola*. Il Mulino.
- Oster, H. (2005). Afterword: Facial expression as a window on sensory experience and affect in newborn infants. In Rosenberg, E. L., & Ekman, P. (Eds.). (2020). *What the face reveals: Basic and applied studies of spontaneous expression using the facial action coding system (FACS)*. Oxford University Press, 320-327.
- Papoušek, H. (1996). Musicality in infancy research: Biological and cultural origins of early musicality. In I. Deliège, & J. Sloboda (Eds.), *Musical beginnings: Origins and development of musical competence* (pp. 37-54). Oxford University Press.
- Papoušek, M. (1992). Early ontogeny of vocal communication in parent-infant interactions. In H. Papoušek, U. Jürgens, & M. Papoušek (Eds.), *Nonverbal vocal communication: Comparative and developmental approaches* (pp. 230-261). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramey, C. T., & Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American psychologist*, 53(2), 109.
- Romano, A. (2008). Inventari sonori delle lingue. Elementi descrittivi di sistemi e processi di variazione segmentali e sovrasegmentali, Edizioni Dell'Orso, Alessandria, p. 72.
- Regni, R., & Fogassi, L. (2019). *Maria Montessori e le neuroscienze. Cervello, mente, educazione*. Roma: Fefè Editore.

- Sander, D., Grandjean, D. M., & Scherer, K. R. (2005). A systems approach to appraisal mechanisms in emotion. *Neural Networks*, 18(4), 317-352.
- Schore, A.N. (2005). Attachment, affect regulation, and the developing right brain: Linking developmental neuroscience to pediatrics. *Pediatrics in Review*, 26(6), 204-217.
- Sessa, P. (2018), *La lettura, il corpo, la voce. Fondamenti linguistici e neurali della lettura ad alta voce*. Giovanni Fioriti Editore.
- Stern, D. N. (2002). *The first relationship: infant and mother*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tamburlini, G. (2014). Interventi precoci per lo sviluppo del bambino: razionale, evidenze, buone pratiche. *Medico e bambino*, 33, 232-239.
- Thompson, R. A., & Nelson, C. A. (2001). Developmental science and the media: Early brain development. *American Psychologist*, 56(1), 5.
- Trainor, L. J., Austin, C. M., & Desjardins, R. N. (2000). Is infant-directed speech prosody a result of the vocal expression of emotion? *Psychological Science*, 11(3), 188–195.
- Trevarthen, C. (2018). La musica è il suono dell'essere umano. Sulla giocosità del movimento condiviso. *Musica Domani*, 170, pp. 11-13.
- Van Leeuwen, P., Geue, D., Thiel, M., Cysarz, D., Lange, S., Romano, M. C., ... & Grönemeyer, D. H. (2009). Influence of paced maternal breathing on fetal–maternal heart rate coordination. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(33), 13661-13666.
- Westerveld, M. F., Paynter, J., & Wicks, R. (2020). Shared book reading behaviors of parents and their verbal preschoolers on the autism spectrum. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-13.