



Albi illustrati e lettura ad alta voce nei servizi per la prima infanzia: suggerimenti pedagogici per una progettazione educativa inclusiva

Picture books and reading aloud in early childhood services: pedagogical suggestions for inclusive educational design

Michela Galdieri

Researcher | University of Salerno | mgaldieri@unisa.it

Umberto Veneruso

PhD Student | University of Salerno | uveneruso@unisa.it

Diana Carmela Di Gennaro

Full Professor | University of Salerno | ddigennaro@unisa.it

ABSTRACT

Recent research in the psycho-pedagogical and neuroscientific fields, in line with national and international regulations, highlights the importance of introducing children to storytelling, reading, and listening to stories from early childhood, emphasizing their multiple benefits for development and educational contexts. Within early childhood education services, the shared reading of picturebooks is configured as a pedagogical device capable of supporting cognitive, linguistic, affective, and relational development. The picturebook, as a visual-verbal artefact, represents a multimodal mediator that fosters the construction of the self, the relationship with others, and access to meaning even in the absence of consolidated verbal skills, thereby promoting inclusion and learning.

Reading aloud, supported by the use of picturebooks, can enhance creativity, different learning styles, and the development of divergent thinking, while facilitating linguistic enrichment and the stimulation of auditory, visual, and semantic brain areas, thus laying the foundations for the harmonious development of the person. On the basis of these premises, the present contribution aims to analyse the inclusive value of picturebooks in the 0-3 age range, with a specific focus on educational design centred on the languages of childhood, the accessibility of contexts, and the professional mediation of educators.

Keywords: reading aloud, early childhood education services, picturebook, inclusion, educational design

Le recenti ricerche in ambito psico-pedagogico e neuroscientifico, in coerenza con le normative nazionali e internazionali, sottolineano l'importanza di avvicinare i bambini, fin dalla prima infanzia, alla narrazione, alla lettura e all'ascolto di storie, evidenziandone i molteplici benefici nello sviluppo e nei contesti educativi. Nei servizi educativi per la prima infanzia, la lettura condivisa di albi illustrati si configura come un dispositivo pedagogico capace di sostenere lo sviluppo cognitivo, linguistico, affettivo e relazionale. L'albo illustrato, quale artefatto visivo-verbale, rappresenta un mediatore multimodale che favorisce la costruzione del sé, la relazione con l'altro e l'accesso ai significati anche in assenza di competenze verbali consolidate, promuovendo l'inclusione e gli apprendimenti. La lettura ad alta voce, supportata dall'utilizzo di albi illustrati, può valorizzare la creatività, i differenti stili di apprendimento e lo sviluppo del pensiero divergente, facilitando l'arricchimento linguistico e la stimolazione delle aree cerebrali uditive, visive e semantiche, ponendo le basi per uno sviluppo armonico della persona. Sulla base di tali premesse, il contributo si propone di analizzare il valore inclusivo degli albi illustrati nella fascia 0-3, con uno specifico focus sulla progettazione educativa centrata sui linguaggi dell'infanzia, sull'accessibilità dei contesti e sulla mediazione professionale dell'educatore.

Parole chiave: lettura ad alta voce, servizi educativi per la prima infanzia, albo illustrato, inclusione, progettazione educativa

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 5 | n. 1 | giugno 2026

Citation: Galdieri, M., Veneruso, U., & Di Gennaro, D. C. (2026). Albi illustrati e lettura ad alta voce nei servizi per la prima infanzia: suggerimenti pedagogici per una progettazione educativa inclusiva. *Effetti di Lettura / Effects of Reading*, 5(1), 39-50. <https://doi.org/10.7347/EdL-01-2026-03>.

Corresponding Author: Umberto Veneruso | uveneruso@unisa.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/edl>

Pensa MultiMedia ISSN 2785-7050 | DOI: 10.7347/EdL-01-2026-03

Authorship/Attribuzioni: Il contributo rappresenta il risultato di un lavoro congiunto degli autori, tuttavia, per quanto riguarda le singole attribuzioni, si precisa che Michela Galdieri è autrice dei paragrafi 1. "Introduzione" 2. "La funzione inclusiva e vicariante degli albi illustrati nella fascia 0-3"; Umberto Veneruso dei paragrafi 3. "La progettazione inclusiva degli spazi dedicati alla lettura", 4. "Il ruolo dell'educatore nell'attività di lettura nei servizi educativi per la prima infanzia" e 5. "Conclusioni"; Diana Carmela Di Gennaro è responsabile scientifico del lavoro.

Funding/Finanziamento: N/A

Introduzione

Gli attuali studi, volti ad esplorare il ruolo della narrazione e della lettura ad alta voce, nei diversi contesti di vita dei bambini e delle bambine (Batini, 2021, 2022; Emili & Macchia, 2020; Merletti, 1996; Moretti & Morini, 2023), evidenziano la necessità di promuovere azioni pedagogiche capaci di rispondere alle sfide dell'educazione inclusiva, nel rispetto delle differenze e dell'unicità di ciascuno (Gaspari, 2008; Ianes & Canevaro, 2015; Malaguti, 2017). Diversi documenti, inoltre, riconoscono il diritto alla lettura, l'importanza di favorire lo sviluppo della *literacy* (ELINET, 2016; IBBY, 2017, 2025; Legge 13 febbraio 2020, n. 15) e di incrementare la pratica della lettura, sin dalla primissima infanzia (MIM, 2018, 2021, 2022).

Una riflessione sulla funzione pedagogica e inclusiva degli albi illustrati nella fascia 0-3 non può prescindere dall'analisi dei benefici che le esperienze di lettura condivisa possono determinare nei diversi domini di sviluppo del bambino (Batini et al., 2019) e dal considerare quanto l'elemento dialogico, la centralità dell'esperienza e la rielaborazione dei significati che ne deriva (Dewey, 1938) – in spazi educativi opportunamente progettati – possano orientare l'azione pedagogica dell'educatore in chiave trasformativa e riflessiva (Mezirow, 2003; Schön, 2006).

Le evidenze in ambito neuroscientifico, sebbene abbiano riconosciuto l'assenza di strutture specifiche deputate alla lettura e abbiano considerato le acquisizioni raggiunte come l'esito di un'evoluzione biologica e di una risposta adattiva alle sollecitazioni ambientali (Wolf, 2008), hanno individuato il potenziale trasformativo della lettura dimostrando come queste esperienze, soprattutto se condivise e ripetute, possono agire positivamente sull'attivazione delle aree cerebrali coinvolte nell'elaborazione del linguaggio, della memoria e del pensiero (Batini, 2021; Dehaene, 2009).

L'esposizione alla lettura può favorire, infatti, l'ampliamento del vocabolario e dei costrutti sintattici, lo sviluppo del linguaggio parlato (Massaro, 2017; Nation, 2009) e delle competenze linguistiche funzionali all'acquisizione dei futuri apprendimenti disciplinari (Beck & McKeown, 2001; Kalb & van Ours, 2014; Klein & Kogan, 2013), facilitando la costruzione di una padronanza linguistica, superiore in chi legge. La stretta correlazione tra pensiero e linguaggio (Vygotskij, 2009) – che trova modalità di espressione nella produzione scritta, negli scambi comunicativi, nella narrazione di sé e degli altri – si palesa nell'attivazione di processi cognitivi complessi, funzionali ad analizzare, collegare e valutare attivamente le informazioni ricevute integrandole con quelle pregresse (Dehaene, 2009; Weisleder et al., 2018). Questi meccanismi cognitivi determinano la riduzione degli automatismi che possono ostacolare lo sviluppo del pensiero critico, facilitano una precoce rielaborazione riflessiva, la costruzione di giudizi personali e l'attivazione di processi inferenziali.

Le attività di narrazione e di ascolto di storie ad alta voce possono, inoltre, incentivare meccanismi vicarianti, di simulazione del reale e di identificazione emotiva con i vissuti dei personaggi (Oatley, 2016; Mar et. al, 2006), agendo sui processi immaginativi e sulla generazione di nuove prospettive e punti di vista. Comprendere sé e l'altro da sé, mediante la rappresentazione di una pluralità di azioni, spinge i bambini a una continua rilettura del reale e a una graduale comprensione e previsione degli stati mentali altrui (Kidd & Castano, 2013, 2019; Keen, 2014; Paladin, 2021), allo sviluppo di una maggiore consapevolezza emotiva e al miglioramento delle proprie capacità empatiche (Barnyak & Myers, 2023; Dehaene, 2014; Zeece, 2014), utili allo sviluppo di comportamenti prosociali e alla riduzione del pregiudizio (Cameron & Rutland, 2006; Johnson & Aboud, 2017).

Sulla base di tali premesse, l'obiettivo di questo lavoro è di indagare la funzione educativa e inclusiva della lettura nella fascia 0-3 con uno specifico focus sul ruolo dell'educatore nella progettazione educativa delle esperienze di lettura, nell'organizzazione degli spazi e nella scelta dell'oggetto-libro da proporre per costruire esperienze di lettura accessibili e inclusive.

2. La funzione inclusiva e vicariante degli albi illustrati nella fascia 0-3

La lettura ad alta voce di albi illustrati a bambini molto piccoli, da parte dell'adulto, trova le sue radici nella predisposizione dell'uomo all'ascolto, al racconto e alla narrazione, con lo scopo di dare senso e significato alle esperienze (Bruner, 1992, 2004; Gottschall, 2014).

In un periodo dello sviluppo, in cui "la mente del bambino è come un campo fertile, pronto a ricevere quello che germinerà poi in forma di cultura" (Montessori, 2007, p. 15), in ragione di una plasticità neuronale che consente di accogliere e di assimilare le sollecitazioni provenienti dall'ambiente (Edelman, 2006; Kandel, 2012; Shapiro, 2010), l'apprendimento si configura come un processo creativo e adattivo che trova nell'azione il motore della crescita (Berthoz, 2015; Caruana & Borghi, 2016). Tuttavia, la presenza di "periodi critici" nell'acquisizione di funzioni necessarie allo sviluppo delle abilità, richiede che a partire da questa innata configurazione cerebrale, si costruiscano esperienze educative che facilitino la persistenza delle connessioni cerebrali (Frauenfelder et al., 2004), agendo sui sistemi percettivo-motori, di cui è nota l'importanza nel costruire l'impalcatura da cui si originano funzioni cognitive di livello superiore, attraverso percorsi nei quali questa ristrutturazione neuronale si nutre dello scambio tra la naturale propensione all'azione dell'individuo e la relazione con l'ambiente (Maturana & Varela, 2012).

La presenza di condizioni di disabilità spinge la persona, sin dalla più tenera età, a cercare di percepire, decidere e agire in molti modi a seconda del contesto, compensando deficit e affrontando situazioni nuove (Berthoz, 2015), nel tentativo di individuare strategie cognitive e soluzioni adattive per fronteggiare la complessità del reale. Le esperienze di lettura, in un *Umwelt* caratterizzato da continui rimandi all'azione (Gibson, 1979) che possono essere determinati dalla condivisione dell'oggetto-libro, valorizzano il potenziale vicariante di ciascun bambino offrendo l'opportunità di produrre azioni creative e originali attraverso esplorazioni tattili, visive e uditive (Sibilio, 2017).

Gli studi sulla vicarianza invitano a una riflessione sulla complessità dell'esperienza percettiva soggettiva e sulle possibili implicazioni nei contesti educativi della prima infanzia, orientano l'attenzione sulla capacità dei bambini di rilevare specifiche tipologie di informazioni dall'ambiente e di utilizzare modalità alternative per costruire un apprendimento che sia frutto di connessioni tra i molteplici significati percepiti mediante la corporeità. L'impossibilità da parte del bambino, nella fascia 0-3, di accedere alla decodifica del testo scritto richiede la mediazione dell'adulto nella scelta dei volumi da leggere (Cardarello, 2004), attraverso i quali costruire attività motivanti e arricchenti sul piano cognitivo ed emotivo. Sebbene siano note le molteplici modalità di narrazione utilizzate da educatori ed educatrici nei nidi di infanzia quali racconti orali, narrazioni supportate da immagini, tessere per inventare delle storie e il kamishibai (Aldama Jiménez, 2005; Orbaugh, 2012), non mancano *Silent book* (Dezi et al., 2023; Terrusi, 2017), libri pop-up, testi digitali interattivi e gli albi illustrati che costituiscono "speciali tipologie di libro capaci di favorire percorsi conoscitivi e inclusivi non soltanto rispetto a temi e contenuti, ma anche in virtù della loro concezione iconografica e testuale naturalmente accessibile ad un ampio pubblico di lettori" (Lepri & Baldini, 2022, p. 35). Per le caratteristiche di multimodalità che li contraddistinguono, supportano i processi inclusivi in quanto possono "offrire immagini, simboli, percorsi narrativi, metafore che, insieme o singolarmente, possono permettere le connessioni e la riconciliazione fra la propria condizione e l'impegno del processo della conoscenza" (Canevaro, 2009, p. 10).

Le differenti possibilità vicarianti, funzionali all'adattamento all'ambiente e all'accesso ai saperi, trovano negli albi illustrati un *medium* attraverso cui esprimersi: in presenza di deficit uditivi e comunicativi, le illustrazioni consentono l'accessibilità al testo scritto, supportano la narrazione, alimentano l'immaginazione, favoriscono l'attenzione congiunta e sollecitano lo sviluppo di riflessioni che si colorano di emozioni, creando le premesse per la costruzione di un dialogo emotivo (Levorato, 2000; Terrusi, 2012; Tontarini, 2012): non si tratta, pertanto, di proporre ai piccoli lettori un mero testo con immagini, ma di riconoscere

Effects of Reading

in questi strumenti dei veri e propri dispositivi pedagogici costituiti da linguaggi plurimi e sulle cui caratteristiche è possibile agire, con lo scopo di renderli maggiormente inclusivi, come la scelta dei caratteri, il contrasto cromatico, l'organizzazione dello spazio, l'integrazione con elementi tattili e/o sonori (Lepri & Baldini, 2022).

Il potenziale inclusivo dell'albo illustrato emerge, inoltre, nell'opportunità, offerta al bambino con disabilità visiva, di definire traiettorie non lineari nell'esplorazione dei propri e altrui vissuti attraverso l'atto narrativo (Campagnaro, 2013; Dallari, 2013) e di costruire, mediante l'esperienza manipolativa, favorita dal contatto con il libro, la soggettiva rappresentazione delle forme e la conoscenza del reale, valorizzando l'intelligenza del corpo e le potenzialità del canale tattile (Gardner, 2000). La presenza di albi illustrati nei nidi di infanzia, quale parte integrante della quotidianità educativa, oltre a supportare la naturale tensione dei bambini verso l'azione, la manipolazione e l'esplorazione dell'oggetto, alimenta anche la curiosità e la familiarizzazione con ciò che è nuovo (Cunningham & Stanovich, 1998; Padak & Green, 2001), in una fase del percorso evolutivo in cui diventa determinante il ruolo dell'adulto-educatore che agisce sulla zona di sviluppo prossimale (Vygotskij, 2009), attraverso la mediazione tra il bambino e lo strumento-libro, favorendo la comprensione del testo e alimentando il piacere di leggere (Freschi, 2013; Moretti, 1993).

Gli albi illustrati, con il testo interamente tradotto in simboli, inoltre, costituiscono un'ulteriore opportunità di accesso ai contenuti, configurandosi come dispositivi narrativi, alternativi al testo alfabetico. Conosciuti come *Inclusive Book* (IN-book), questi libri sono caratterizzati da uno specifico set di simboli¹ che consente una dialogicità tra l'elemento grafico e la parola, favorendo un processo di lettura autonomo, oppure condiviso e ad alta voce, durante il quale la rappresentazione simbolica funge da supporto al linguaggio verbale e da anticipatore dei significati. Sebbene sia ampiamente riconosciuta la funzione inclusiva dei libri in simboli (Beukelman & Mirenda, 2013; Cafiero, 2005; Costantino, 2011; Galdieri & Sibilio, 2020), per il carattere multimodale, la potenza espressiva dei pittogrammi utilizzati e le specifiche regole di costruzione del testo (CSCA, <http://sovrasonalecaa.org/>), il loro uso nella fascia 0-3 non è pensato tanto per favorire l'acquisizione del linguaggio simbolico da parte del bambino con bisogni comunicativi complessi, piuttosto, per ampliare le occasioni di partecipazione attiva, le interazioni e la comunicazione di bisogni, pensieri ed emozioni attraverso l'esposizione della lettura ad alta voce e mediante il supporto di strumenti di comunicazione personalizzati, in un ambiente facilitante specifico opportunamente predisposto (Galdieri et. al, 2026; Galdieri, 2021).

La lettura ad alta voce e condivisa quale esperienza inclusiva e accessibile, tuttavia, richiede agli educatori e alle educatrici dei nidi di infanzia una preventiva azione progettuale relativamente alla scelta dei libri da leggere, all'organizzazione degli spazi, alla scelta dei tempi e delle attività in chiave inclusiva.

3. La progettazione inclusiva degli spazi dedicati alla lettura

Nel contesto dei servizi educativi per l'infanzia, la progettazione inclusiva degli spazi destinati alla lettura rappresenta un aspetto cruciale del progetto pedagogico in quanto può incidere sia sulla partecipazione e sulla costruzione di significati da parte di tutti i bambini, nel rispetto delle differenze individuali e dei diversi profili di funzionamento (Bianquin & Bulgarelli, 2022).

Gli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (MIM, 2021) collocano lo spazio all'in-

1 Il Widgit Literacy Symbols (WLS) costituisce un sistema simbolico inizialmente pensato per la simbolizzazione dei testi, con lo scopo di soddisfare il desiderio delle persone con disabilità comunicative di accedere alla lettura. Con un vocabolario di oltre 10.000 simboli, rappresenta attualmente un set di pittogrammi dall'elevata potenza espressiva: l'opportunità di poter esprimere il genere, il numero, i tempi verbali consente la costruzione delle frasi e la presenza di regole di combinazione dei diversi elementi grafici facilita il riconoscimento e la memorizzazione nell'utente.

Effects of Reading

terno di una prospettiva educativa ampia, riconoscendone la capacità di orientare l'esplorazione, sostenere le relazioni e mediare i processi di apprendimento: è evidente, secondo quest'ottica, che lo spazio sia tutt'altro che un mero contenitore organizzativo rappresentando, piuttosto, una componente attiva dell'esperienza educativa in grado di influenzare, qualitativamente, l'interazione tra il bambino, i materiali e il contesto (Zappalà, 2023).

Nello specifico delle attività di lettura, questa prospettiva implica il superamento di una concezione riduttiva dell'"angolo lettura" come area marginale o unicamente funzionale: lo spazio dedicato alla lettura, in particolar modo nei contesti 0-3, dovrebbe essere pensato come un ambiente intenzionalmente progettato, facilmente identificabile e accessibile per ciascun bambino, un contesto privilegiato di inclusione in cui il libro e la narrazione funzionano come mediatori simbolici e relazionali in grado di sostenere lo sviluppo linguistico, cognitivo ed emotivo fin dalla prima infanzia (Bruner, 1988; Vygotskij, 2009). Si delinea così l'essenza dell'inclusività, la quale non coincide con la sola presenza fisica dei partecipanti alle esperienze di lettura e di ascolto di storie ad alta voce, ma richiede la creazione di condizioni che rendano l'esperienza narrativa realmente fruibile, significativa e culturalmente accessibile a tutti (Chiappetta Cajola & Rizzo, 2017), con lo scopo di promuovere il coinvolgimento sensoriale, l'orientamento e la partecipazione condivisa.

La qualità inclusiva dello spazio di lettura, dal punto di vista strettamente progettuale, si concretizza mediante la predisposizione di elementi tra loro interdipendenti e interconnessi: arredi proporzionati al bambino, scaffali bassi e facilmente raggiungibili, sedute flessibili, superfici morbide, un'illuminazione curata, una chiara leggibilità dell'ambiente e una disposizione ordinata, ma non rigida, dei diversi materiali (Weyland & Galletti, 2018). Tutte queste scelte favoriscono l'autonomia, la libertà di scelta e la permanenza attiva dei bambini nello spazio: tuttavia, la sola accessibilità strutturale non esaurisce il significato pedagogico della progettazione inclusiva (Pace, 2023).

Lo spazio destinato alla lettura diviene particolarmente rilevante quando si configura come ambiente comunicativo, ovvero come quel particolare contesto in cui il libro riesce a dialogare efficacemente con materiali, atmosfere, texture e rimandi simbolici coerenti con il contenuto narrativo (Bulgarelli, 2018). L'introduzione di materiali naturali assume, inoltre, un valore pedagogico significativo: legno, cortecce, foglie, rami, pigne, pietre levigate, conchiglie, semi, sabbia, terra, acqua e tessuti naturali possono essere inseriti nello spazio di lettura in veste di mediatori sensoriali e simbolici, purché selezionati coerentemente con il tema, l'ambientazione e il clima narrativo presentato. La loro presenza può favorire una continuità esperienziale tra narrazione e realtà concreta, a condizione che tali materiali siano selezionati e proposti all'interno di una cornice pedagogica intenzionale. Non è la semplice presenza degli oggetti a generare significato, ma la qualità della mediazione educativa che consente al bambino di esplorare, collegare, nominare e rielaborare ciò che ha incontrato nel racconto. Se la narrazione richiama, ad esempio, il bosco, il susseguirsi delle stagioni, il paesaggio marino o il mondo animale, materiali quali foglie, cortecce, conchiglie, sabbia, semi o tessuti naturali possono sostenere forme di comprensione radicate nella percezione corporea, nella memoria sensoriale e nella costruzione simbolica del significato.

Questa impostazione è legata a una visione culturale dell'apprendimento dove i significati prendono forma attraverso sistemi di mediazione che intrecciano l'esperienza alla narrazione (Bruner, 1997): inserito in un contesto spaziale semanticamente coerente, il testo non è fruito esclusivamente come sequenza di parole e di immagini, piuttosto, come esperienza complessa, situata e, culturalmente significativa. Ogni singolo elemento naturale, nello spazio destinato alla lettura, è potenzialmente in grado di intensificare questa densità offrendo appigli percettivi e simbolici che rendono la storia più abitabile e interpretabile. L'esperienza narrativa assume, così, una dimensione incarnata nella quale linguaggio, percezione e immaginazione si intrecciano (Strong-Wilson & Ellis, 2007).

In tale direzione si colloca l'esperienza pedagogica di Reggio Emilia, che, attraverso la valorizzazione dei "cento linguaggi" del bambino, ha posto al centro la molteplicità dei codici espressivi mediante cui i bambini

Effects of Reading

entrano in relazione con il reale e ne costruiscono significati. In questa cornice, anche lo spazio assume una precisa valenza pedagogica, configurandosi come “terzo educatore”: non sfondo neutrale, ma dispositivo relazionale e progettuale che accompagna, orienta e sostiene i processi di scoperta, espressione e apprendimento (Malaguzzi, 1995). Applicata alla lettura, tale visione invita a costruire spazi connotati da coerenza estetica, cura compositiva e apertura simbolica in cui il libro sia immerso in una trama di richiami materiali, sensoriali e relazionali: tutto ciò è particolarmente significativo in ottica inclusiva siccome si riconosce come l'accesso alla cultura e alla narrazione avvenga attraverso traiettorie differenti legate ai modi personali di esplorare, di interpretare e di attribuire senso all'esperienza. Tale impostazione è in linea con il riconoscimento e la valorizzazione della pluralità delle intelligenze (Gardner, 1991), nonché con la promozione di contesti che sollecitano lo sviluppo del pensiero divergente e della creatività (De Bono, 1998).

La qualità inclusiva degli spazi di lettura si rafforza quando essi vengono progettati in continuità con la dimensione pedagogica dell'atelier: questo, da intendere come luogo di ricerca, sperimentazione ed elaborazione simbolica, consente di prolungare l'esperienza narrativa oltre l'ascolto, offrendo opportunità di rielaborazione mediante il gesto, la materia, il segno, la composizione spaziale e l'esplorazione sensoriale (Malaguzzi, 1995). Quando la lettura è collocata in prossimità dell'atelier o in continuità con esso, il libro diviene dispositivo di ricerca e non oggetto di fruizione passiva.

In questo scenario, i materiali naturali permettono di tradurre narrativamente l'esperienza laboratoriale e, al tempo stesso, di prolungare nello spazio manipolativo le atmosfere evocate dal testo stesso. L'intreccio tra lettura e atelier amplia, inoltre, le opportunità di partecipazione in quanto viene reso possibile il passaggio dall'ascolto alla rielaborazione personale e condivisa, attraverso modalità differenziate e soprattutto non esclusivamente verbali. Dopo la lettura di un albo, ogni bambino può esplorare materiali coerenti con la trama, comporre paesaggi, costruire ambientazioni, lasciare tracce e riportare forme e texture, attivando processi di ri-significazione che rafforzano il legame tra esperienza e rappresentazione. Tutto ciò si iscrive in una visione attenta alla qualità dei contesti e alla densità delle esperienze proposte (Bondioli & Savio, 2018): in continuità con l'atelier, lo spazio di lettura va a perdere ogni rigidità funzionale trasformandosi in ambiente aperto, ecologico e generativo dove narrazione ed esplorazione del mondo materiale procedono di pari passo. Ad esempio, dopo la lettura di un albo ambientato nel bosco, i bambini possono raccogliere e disporre foglie, rami e cortecce per ricostruire uno scenario narrativo; dopo una storia legata al mare, possono esplorare conchiglie, sabbia e tessuti azzurri, producendo composizioni tattili e visive; dopo un racconto centrato sulle emozioni, possono associare colori, materiali morbidi o ruvidi e piccoli gesti corporei agli stati emotivi dei personaggi. In questi casi, la rielaborazione attraverso il gesto non costituisce una semplice attività successiva alla lettura, ma diventa una modalità attraverso cui il bambino interpreta, trasforma e rende propria l'esperienza narrativa.

4. Il ruolo dell'educatore nell'attività di lettura nei servizi educativi per la prima infanzia

All'interno di spazi intenzionalmente e inclusivamente progettati, il ruolo dell'educatore nei momenti di lettura condivisa assume un'importanza determinante nella qualificazione pedagogica dell'esperienza. Nei servizi educativi rivolti alla prima infanzia, la lettura è tutt'altro che una pratica neutra o un'attività accessoria: essa rappresenta un dispositivo relazionale e culturale complesso in cui si intrecciano dimensioni affettive, linguistiche, cognitive, simboliche e sociali. L'educatore non può, quindi, limitarsi alla semplice lettura del testo ma deve necessariamente svolgere una funzione di mediazione professionale volta a costruire le condizioni dell'incontro tra bambino, libro, spazio e significati. La qualità della relazione educativa costituisce il presupposto fondamentale della lettura condivisa nei primi anni di vita: i bambini si avvicinano

Effects of Reading

alla narrazione all'interno di trame relazionali impregnate di fiducia, prevedibilità, contenimento emotivo e responsività adulta, tutti elementi che favoriscono e sostengono l'esplorazione e il desiderio di permanere nell'esperienza (Goldschmied & Jackson, 1997).

La lettura diviene, così, tempo di sintonizzazione affettiva e costruzione intersoggettiva del significato: il tono vocale, il ritmo, le pause, i silenzi, l'espressione facciale, l'orientamento degli sguardi, la prossimità corporea così come l'organizzazione del piccolo gruppo, sono tutti strumenti professionali che incidono in maniera significativa sulla qualità del coinvolgimento e sulla possibilità, per ciascun bambino, di sentirsi accolto e partecipe (Glass et al., 2013).

La mediazione educativa, nei momenti di lettura, richiede una postura in grado di coniugare intenzionalità e flessibilità. Nei contesti educativi 0-3, la partecipazione alla lettura assume forme diverse: avvicinamenti e allontanamenti, soffermarsi su un'immagine, osservazioni silenziose, ripetere parole, esprimere reazioni corporee, tornare più volte sulla stessa pagina così come mostrare interesse per elementi marginali rispetto alla sequenza narrativa, sono tutte modalità che non costituiscono deviazioni rispetto a una fruizione idealmente corretta ma espressioni autentiche di partecipazione che vanno riconosciute e valorizzate. La lettura condivisa si configura, pertanto, come situazione pedagogica aperta in cui il testo si configura come mediatore culturale in un processo dialogico di costruzione del significato (Bruner, 1997).

Una competenza cruciale dell'educatore consiste nel modulare la proposta educativa sulla base delle caratteristiche del gruppo, della specificità del contesto e delle risposte espresse dai bambini durante l'intero arco dell'esperienza. La scelta del libro, l'individuazione del momento più opportuno della giornata, la durata dell'attività, la composizione del gruppo, le ritualità della riproposizione, così come la gestione delle transizioni tra il tempo dell'ascolto e le altre esperienze quotidiane, richiedono una regia educativa riflessiva e situata: come descritto da Schön (1983), la professionalità educativa si esprime nella capacità di assumere decisioni contestuali e in particolar modo flessibili, decisioni che trovano fondamenta nella riflessività in azione e nella capacità di riorientare continuamente l'intervento. La qualità educativa dipende principalmente dalla sensibilità professionale nel costruire contesti coerenti con i bisogni evolutivi e relazionali di ogni singolo soggetto (Bondioli & Savio, 2018).

L'efficacia della mediazione educativa non risiede, pertanto, nella rigidità dell'organizzazione piuttosto nella capacità di predisporre condizioni di accesso differenziate nel rispetto dei tempi individuali, delle diverse soglie attentive e delle diverse modalità di partecipazione. Ciò è coerente con gli studi di Goldschmied e Jackson (1997) che evidenziano il ruolo cruciale svolto da una pedagogia in grado di riconoscere i ritmi personali e di sostenere forme graduali di coinvolgimento. Questa visione è altresì in linea con il pensiero malaguzziano (1995) in cui si richiama la necessità di ambienti educativi aperti alla pluralità dei linguaggi espressivi del bambino. In tal senso, la lettura condivisa non può essere ridotta a una tecnica o a una pratica isolata ma deve necessariamente essere compresa come parte integrante di una più ampia competenza progettuale.

La funzione dell'educatore include anche la costruzione di solide connessioni tra la lettura e gli altri contesti educativi in una logica di continuità e approfondimento: la continuità tra spazio di lettura, atelier e contesti esplorativi richiede, infatti, una mediazione in grado di selezionare, predisporre e reinterpretare materiali e situazioni in modo pedagogicamente fondato (Weyland & Galletti, 2018). L'impiego di materiali naturali coerenti con la narrazione offre occasioni di rielaborazione simbolica e sensoriale della storia, se inseriti in una cornice progettuale semanticamente coerente e soprattutto consapevole.

In questa prospettiva, l'educatore agisce come mediatore culturale tra testo e mondo, tra parola e materia, tra universo simbolico e concretezza dell'esperienza: è chiaro che la mediazione non va ad esaurirsi nella predisposizione dei materiali ma si realizza nell'attribuire intenzionalità educativa, coerenza semantica e potenzialità trasformativa. In altri termini, l'agire educativo assume valore nel momento in cui esso si configura come pratica di cura epistemica che concorre a delineare i contorni di contesti in cui l'esperienza possa essere pensata, nominata e condivisa (Mortari, 2002). I materiali, come affermato in precedenza, se

Effects of Reading

inseriti in una progettazione consapevole divengono veri e propri dispositivi di pensiero che alimentano processi di ricerca, immaginazione e interpretazione (Montessori, 1999): da ciò deriva che la qualità dell'azione educativa risiede nella competenza di costruire ambienti e mediazioni che rendano possibile il passaggio dalla fruizione del racconto alla sua rielaborazione personale e collettiva, promuovendo nei bambini forme autentiche di partecipazione culturale e di costruzione di significato (Bobbio, 2020).

La mediazione si esprime anche nel rilancio dialogico, nella formulazione di domande aperte, nella valorizzazione delle interpretazioni spontanee, nell'accoglienza delle risonanze emotive e nella predisposizione di tempi opportuni per poter osservare e rielaborare: la lettura non termina con la chiusura del libro ma prosegue in percorsi di esplorazione che coinvolgono memoria, immaginazione, rappresentazione e ricerca. Nello specifico, il passaggio dalla narrazione alla manipolazione di materiali, alla costruzione di ambientazioni o alla produzione di tracce permette di poter approfondire il rapporto tra comprensione e simbolizzazione ampliando, di fatto, le possibilità di partecipazione anche in quei bambini che trovano difficoltà ad esprimersi. L'atelier, secondo questa prospettiva, conferisce ulteriore profondità epistemologica all'esperienza, intrecciando pensiero, materia e rappresentazione.

La variabilità infantile diviene così criterio di riprogettazione del contesto: la differenza è riconosciuta come dato costitutivo dell'esperienza educativa e come principio organizzatore dell'intervento e non come scarto (Goussot, 2015). Le modalità di accesso sono numerose: alcuni bambini entrano nella lettura attraverso l'ascolto, altri mediante l'osservazione prolungata delle immagini, altri ancora attraverso la manipolazione dei materiali o la risonanza corporea ed emotiva e, per tale ragione, il compito educativo dell'educatore è quello di riconoscere e legittimare questa pluralità e predisporre contesti idonei (Malaguti, 2017).

Il ruolo dell'educatore nei momenti di lettura condivisa si configura, dunque, come un'azione professionale complessa che integra progettazione, mediazione, osservazione, documentazione e riorientamento. La lettura nei servizi educativi per la prima infanzia acquista rilevanza pedagogica quando è inserita in un ecosistema educativo coerente, in cui spazio, materiali, relazione e intenzionalità si sostengono reciprocamente. L'educatore deve, pertanto, operare e impegnarsi a rendere la lettura un'esperienza culturalmente densa, significativa e aperta alle molteplici forme di partecipazione (Restiglian, 2012).

5. Conclusioni

Sulla base del framework delineato, emerge come l'albo illustrato assuma una funzione maggiormente inclusiva quando le esperienze di lettura e di narrazione ad alta voce si collocano all'interno di una progettazione pedagogica attenta ai contesti, ai tempi e alla pluralità dei linguaggi infantili, coerentemente con gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia che riconoscono il valore educativo dello spazio, della relazione, della progettazione e della documentazione, quali dimensioni costitutive della qualità dei servizi educativi rivolti alla prima infanzia, confermando la necessità di pensare alla lettura come pratica culturalmente situata e pedagogicamente intenzionale (Ministero dell'Istruzione, 2021). Con la mediazione dell'educatore in chiave inclusiva, le esperienze di lettura condivisa si caratterizzano per una più elevata significatività pedagogica grazie alla postura professionale, riflessiva e intenzionale dell'adulto, che si palesa nella sua capacità di modulare la voce, i tempi, le pause, gli scambi relazionali e dialogici con i bambini e le bambine, riconoscendo che la partecipazione non si manifesta secondo modalità uniche ma attraverso molteplici traiettorie talora verbali, corporee, esplorative, iconiche o emotive (Aiello, 2023). Promuovere la lettura nei servizi educativi per la prima infanzia significa creare le premesse per un cambiamento culturale e pedagogico, riconoscendo al libro e alla mediazione dell'educatore la responsabilità di favorire esperienze di partecipazione, relazione e costruzione condivisa di significati. In questa prospettiva, la lettura non si esaurisce in una pratica finalizzata all'acquisizione di competenze, ma diviene occa-

Effects of Reading

sione per sostenere il pensiero, l'immaginazione, la comunicazione, la consapevolezza emotiva e la possibilità di abitare contesti educativi accessibili e inclusivi. La lettura condivisa dovrebbe costituire, pertanto, un tassello significativo delle pratiche inclusive che, nell'ottica del Nuovo Index for inclusion (Booth & Ainscow, 2014), valorizzano strategie, strumenti e scelte metodologiche funzionali alla promozione di processi inclusivi. Alla luce delle osservazioni sviluppate, l'albo illustrato può essere interpretato come un dispositivo pedagogico complesso, capace di intrecciare accessibilità, rappresentazione, relazione e progettazione educativa. La sua forza inclusiva non risiede soltanto nella possibilità di adattare il testo o di predisporre supporti visivi, simbolici, tattili o sonori, ma nella capacità di generare esperienze condivise in cui ciascun bambino possa trovare una propria modalità di accesso alla narrazione. Il ruolo dell'educatore risulta quindi decisivo: attraverso una mediazione intenzionale, riflessiva e sensibile alle differenze, la lettura può diventare uno spazio di cura, partecipazione e riconoscimento, contribuendo alla costruzione di servizi educativi realmente inclusivi.

Riferimenti bibliografici

- Aiello, P. (Ed.). (2023). *Pedagogia speciale, infanzia e servizi educativi inclusivi*. FrancoAngeli.
- Aldama Jiménez, C. (2005). La magia del Kamishibai. *Revista Mi Biblioteca*, 17, 153–162.
- Barnyak, N. C., & Myers, M. (2023). Picturebooks about disasters: Incorporating interactive read-alouds to support young children's social-emotional learning. *Early Childhood Education Journal*, 52(7), 1423–1432.
- Batini, F. (2021). *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*. Giunti.
- Batini, F. (2022). *Letture ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci.
- Batini, F., Bartolucci, M., & Toti, G. (2019). Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: Un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche. *Ricerche Pedagogiche*, 211(1), 121–134.
- Beck, I. L., & McKeown, M. G. (2001). Text talk: Capturing the benefits of read-aloud experiences for young children. *The Reading Teacher*, 55(1), 10–20.
- Berthoz, A. (2015). *La vicinanza. Il nostro cervello creatore di mondi*. Codice.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Bianquin, N., & Bulgarelli, D. (2022). *Nido d'infanzia e progettazione educativa individualizzata: Progettare l'inclusione attraverso il PEI su base ICF*. Erickson.
- Bobbio, A. (2020). La pedagogia di Loris Malaguzzi: Per una nuova idea di bambino. *RELAdEI: Revista Latino-Americana de Educación Infantil*, 9, 85–93.
- Bondioli, A., & Savio, D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Carocci.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola (ed. italiana a cura di F. Dovigo). Carocci. (Opera originale pubblicata nel 2011).
- Bruner, J. (1988). *La mente a più dimensioni*. Laterza.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato: Per una psicologia culturale*. Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. (2004). *Narrazioni di umana sorte*. Laterza.
- Bruner, J. S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
- Bulgarelli, D. (2018). *Nido inclusivo e bambini con disabilità. Favorire e supportare il gioco e la comunicazione*. Erickson.
- Cafiero, J. M. (2005). *Meaningful exchanges for people with autism: An introduction to AAC*. Woodbine House.
- Cameron, L., & Rutland, A. (2006). Extended contact through story reading in school: Reducing children's prejudice towards the disabled. *Journal of Social Issues*, 62, 489–510.
- Campagnaro, M. (2013). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Donzelli.
- Canevaro, A. (2009). Il valore dei libri in rapporto alla disabilità. In S. Sola & M. Terrusi (Eds.), *La differenza non è sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità*. Lapis.
- Cardarello, R. (2004). *Storie facili e storie difficili: Valutare i libri per bambini*. Edizioni Junior.

Effects of Reading

- Caruana, F., & Borghi, A. (2016). *Il cervello in azione. Introduzione alle nuove scienze della mente*. Il Mulino.
- Chiappetta Cajola, L., & Rizzo, A. L. (2017). Gioco e disabilità: L'ICF-CY nella progettazione didattica inclusiva nel nido e nella scuola dell'infanzia. *Pedagogia più Didattica*, 3(1).
- Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione. (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. Ministero dell'Istruzione. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/Documento%20base%20Orientamenti%20nazionali%20per%20i%20servizi%20educativi%20per%20l%27infanzia.pdf>
- Costantino, M. A. (2011). *Costruire libri e storie con la CAA. Gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*. Erickson.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1998). What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1–2), 8–15.
- Dallari, M. (2013). *Pedagogia della narrazione. La vita come intreccio di storie*. FrancoAngeli.
- De Bono, E. (1998). *Creatività e pensiero laterale*. Rizzoli.
- Dehaene, S. (2009). *I neuroni della lettura*. Raffaello Cortina.
- Dehaene, S. (2014). *Coscienza e cervello*. Raffaello Cortina.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Dezi, S., Girotti, E., & Ascenzi, A. (2023). Silent book in classe: Potenzialità e proposte di “letture silenziose” per la scuola dell'infanzia. In A. Marfoggia & E. Girotti (Eds.), *Didattica inclusiva nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria. Esperienze e percorsi per la formazione dei docenti* (pp. 66–87). Edizioni Accademiche Italiane.
- Edelman, G. R. (2006). *Second nature: Brain science and human knowledge*. Yale University Press.
- ELINET-European Literacy Policy Network. (2016). *European declaration of the right to literacy* (Full version). ELINET.
- Emili, E. A., & Macchia, V. (Eds.). (2020). *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*. ETS.
- Frauenfelder, E., Santoianni, F., & Striano, M. (2004). *Introduzione alle scienze bioeducative*. Laterza.
- Freschi, E. (2013). *Il piacere delle storie. Per una didattica della lettura nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Junior.
- Galdieri, M. (2021). *Comunicazione Aumentativa Alternativa. Inclusione e didattiche innovative*. Studium Edizioni.
- Galdieri, M., & Sibilio, M. (2020). Il potere inclusivo della narrazione e della lettura ad alta voce: Dal libro all'IN-book attraverso la metodologia del modeling. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8(1), 403–416.
- Galdieri, M., Pastore, R., & Di Tore, S. (2026). Letture accessibili e CAA: L'IN-book digitale di Trotula. *Lifelong Lifewide Learning*, 24(48), 97–108.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind: How children think and how schools should teach*. Basic Books.
- Gardner, H. E. (2000). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Hachette.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in pedagogia e didattica speciale*. Anicia.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.
- Glass, D., Meyer, A., & Rose, D. H. (2013). Universal Design for Learning and the arts. *Harvard Educational Review*, 83(1), 98–119.
- Goldschmied, E., & Jackson, S. (1997). *Persone da zero a tre anni. Crescere e lavorare nell'ambiente del nido*. Edizioni Junior.
- Gottschall, J. (2014). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Bollati Boringhieri.
- Goussot, A. (2015). *La pedagogia speciale come scienza delle mediazioni e delle differenze*. Aras Edizioni.
- Ianes, D., & Canevaro, A. (Eds.). (2015). *Buone prassi di integrazione e inclusione scolastica: 20 realizzazioni efficaci*. Erickson.
- IBBY. (2017). *The right to read*. International Board on Books for Young People. <https://www.ibby.org>
- IBBY. (2025). *Books make a difference! Children's right to read in challenging times*. IBBY European Regional Conference.
- Johnson, P. J., & Aboud, F. E. (2017). Evaluation of an intervention using cross-race friend storybooks to reduce prejudice among majority race young children. *Early Childhood Research Quarterly*, 40, 110–122.
- Kalb, G., & Van Ours, J. (2014). Reading to young children: A head-start in life. *Economics of Education Review*, 40, 1–24.

Effects of Reading

- Kandel, E. R. (2012). *Principles of neural science*. McGraw-Hill Professional.
- Keen, S. (2014). Narrative empathy. In P. Hühn, J. C. Meister, J. Pier, & W. Schmid (Eds.), *Handbook of narratology* (pp. 521–530). De Gruyter.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, *342*(6156), 377–380.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2019). Reading literary fiction and theory of mind: Three preregistered replications and extensions of Kidd and Castano (2013). *Social Psychological and Personality Science*, *10*(4), 522–531.
- Klein, O., & Kogan, I. (2013). Does reading to children enhance their educational success? Short- and long-term effects of reading to children in early childhood on their language abilities, reading behavior and school marks. *Child Indicators Research*, *6*(2), 321–344.
- Legge 13 febbraio 2020, n. 15. *Disposizioni per la promozione e il sostegno della lettura*. <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2020;15>
- Lepri, C., & Baldini, M. (2022). *Inclusione e letteratura. Percorsi formativi attraverso l'albo illustrato*. Roma TrE-Press.
- Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Il Mulino.
- Malaguti, E. (2017). 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.
- Malaguzzi, L. (1995). *I cento linguaggi dei bambini*. Edizioni Junior.
- Mar, R., Oatley, K., Hirsh, J., Dela Paz, J., & Peterson, J. (2006). Bookworms versus nerds: The social abilities of fiction and non-fiction readers. *Journal of Research in Personality*, *40*(5), 694–712.
- Massaro, D. W. (2017). Reading aloud to children: Benefits and implications for acquiring literacy before schooling begins. *The American Journal of Psychology*, *130*(1), 63–72.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (2012). *Autopoiesis and cognition: The realization of the living*. Reidel Publishing Company.
- Merletti, R. (1996). *Leggere ad alta voce*. Mondadori.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione: Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina. (Original work published 1991)
- Ministero dell'Istruzione. (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei*. <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%202022%20novembre%202021%2C%20n.%20334.pdf>
- MIUR, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca. (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. <https://www.miur.gov.it>
- Montessori, M. (1999). *La scoperta del bambino*. Garzanti.
- Montessori, M. (2007). *Come educare il potenziale umano*. Garzanti.
- Moretti, G. (1993). *Il piacere della lettura: Seduzione e comprensione del testo nella scuola dell'obbligo*. Anicia.
- Moretti, G., & Morini, A. L. (2023). Pratiche di lettura ad alta voce: Una prospettiva multilivello. In F. Batini (Ed.), *La lettura condivisa ad alta voce. Un metodo in direzione dell'equità* (pp. 167–187). Il Mulino.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. La Nuova Italia.
- Nation, K. (2009). Reading comprehension and vocabulary. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond decoding: The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 176–194). The Guilford Press.
- Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of social worlds. *Trends in Cognitive Sciences*, *20*(8), 618–628.
- Orbaugh, S. (2012). Kamishibai and the art of the interval. *Mechademia*, *7*, 78–100.
- Pace, E. M. (2023). Modelli e strumenti operativi per una progettazione educativa inclusiva. In P. Aiello (Ed.), *Pedagogia speciale, infanzia e servizi educativi inclusivi*. FrancoAngeli.
- Padak, N. D., & Green, T. R. (2001). The importance of reading aloud to children. *Reading Improvement*, *38*(2), 64–69.
- Paladin, L. (2021). *Vivere la lettura. Come legge il cervello del bambino da zero a sei anni*. Idest.
- Restiglian, E. (2012). *Progettare al nido. Teorie e pratiche educative*. Carocci Faber.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. Basic Books.
- Schön, D. A. (2006). *Formare il professionista riflessivo: Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. FrancoAngeli.

Effects of Reading

- Shapiro, L. (2010). *Embodied cognition*. Routledge.
- Sibilio, M. (2017). *Vicarianza e didattica. Corpo, cognizione, insegnamento*. La Scuola.
- Strong-Wilson, T., & Ellis, J. (2007). Children and place: Reggio Emilia's environment as third teacher. *Theory Into Practice*, 46(1), 40–47.
- Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Carocci.
- Terrusi, M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Carocci.
- Tontarini, I. (2012). Meccaniche celesti: Come funziona un albo illustrato. In Hamelin (Ed.), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*. Donzelli.
- Vygotskij, L. S. (2009). *Pensiero e linguaggio*. Giunti.
- Weisleder, A., Mazzuchelli, D. S. R., Lopez, A. S., Neto, W. D., Cates, C. B., Gonçalves, H. A., et al. (2018). Reading aloud and child development: A cluster-randomized trial in Brazil. *Pediatrics*, 141(1).
- Weyland, B., & Galletti, A. (2018). *Lo spazio che educa. Generare un'identità pedagogica negli ambienti per l'infanzia*. Edizioni Junior.
- Wolf, M. (2008). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. Harper Perennial.
- Zappalà, E. (2023). Il curricolo nella progettazione educativa: Spazi, tempi e attività. In P. Aiello (Ed.), *Pedagogia speciale, infanzia e servizi educativi inclusivi*. FrancoAngeli.
- Zeece, P. D. (2014). Promoting empathy and developing caring readers. *Early Childhood Education Journal*, 31, 193–199.