



Master Universitario di primo livello in

“ Comunicazione Aumentativa Alternativa e Tecnologie Assistive”

ANNO ACCADEMICO 2024/2025

**“Parole che crescono : un percorso di lettura
Dialogica al Nido”**

Relatrice: Chiar.ma Prof.ssa Giuseppina Castellano

Candidata: Anna Madonna

Candidata: Carmen Beraldi

Indice:

CAP.1 – INTRODUZIONE

1.1	Motivazioni personali e professionali	»	7
1.2	Il nido come contesto educativo e comunicativo	»	7
1.3	Breve inquadramento sulla Comunicazione Aumentativa e Alternativa	»	8
1.4	L'ipotesi di partenza: l'ambiente come contesto trasformativo	»	8
1.5	Obiettivi e struttura del lavoro	»	9

CAP.2 – LO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO E DELLA COMPETENZA NARRATIVA NELLA PRIMA INFANZIA

2.1	Il linguaggio come processo relazionale	»	10
2.2	Le tappe principali dello sviluppo 0-3 anni	»	13
2.3	Il linguaggio come costruzione sociale e culturale	»	16
2.4	Dalla comunicazione alla narrazione: come il bambino costruisce significati condivisi	»	18

CAP.3 – EMERGENT LITERACY, FUNZIONI ESECUTIVE, SVILUPPO SOCIO-EMOTIVO E DIMENSIONE RELAZIONALE

3.1	Emergent literacy: il contributo della lettura condivisa nell'ambiente di vita	»	22
3.2	L'ambiente come sistema di trasformazione reciproca	»	24
3.3	Sviluppo socio-emotivo e lettura condivisa	»	25
3.4	Dimensione relazionale e affettiva	»	26
3.5	Sintonizzazione affettiva e intersoggettività in Stern	»	27
3.6	Intersoggettività e condivisione dei pensieri	»	28
3.7	La costruzione della relazione e dell'identità attraverso la narrazione condivisa	»	29

CAP.4 – NARRAZIONE, SE' E LETTURA DIALOGICA

- 4.1 Lo scopo della narrazione » 32
- 4.2 La lettura dialogica » 34
- 4.3 La lettura dialogica come metodo educativo » 36

CAP.5 – LA COMUNICAZIONE AUMENTATIVA E ALTERNATIVA E LA LETTURA DIALOGICA

- 5.1 La Comunicazione Aumentativa e Alternativa come linguaggio per tutti » 41
- 5.2 La CAA come strumento per ambienti comunicativi inclusivi » 43
- 5.3 La lettura dialogica come metodo educativo inclusivo » 44
- 5.4 La lettura ad alta voce al Nido » 44
- 5.5 Conclusioni » 45

CAP.6 – LA LETTURA DIALOGICA IN CAA

- 6.1 La lettura dialogica come metodo educativo » 46
- 6.2 Progetto "Parole che Crescono": la lettura dialogica in CAA » 52
come pratica Educativa al Nido
- 6.3 Coinvolgimento delle famiglie » 53
- 6.4 Conclusioni » 53

CAP.7- IL PROGETTO "PAROLE CHE CRESCONO" ANALISI DEI DATI

7.1	Sintesi dei risultati	»	54
7.2	Questionario ASCB	»	63
7.3	Conclusioni finali (Confronto tra laboratorio test e Post-laboratorio Retest)	»	66

CAP.8 – RIFLESSIONI SUL PROGETTO

8.1	Conclusioni e prospettive future	»	68
8.2	Limiti dello Studio	»	69
8.3	Prospettive Future	»	69
8.4	Potenziamento della formazione alle educatrici	»	69
8.5	Divulgazione dei materiali	»	70
8.6	Conclusioni Generali	»	70

Bibliografia	»	71
---------------------	---	----

Sitografia	»	77
-------------------	---	----

Abstract

Il presente elaborato analizza l'efficacia di un laboratorio di lettura dialogica mediata dalla Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) come pratica educativa universale all'interno del nido d'infanzia. Il progetto, denominato *"Parole che crescono"*, è stato realizzato presso il nido di Vergato e ha coinvolto bambini di età compresa tra i 12 e i 36 mesi, con l'obiettivo di sostenere lo sviluppo linguistico e comunicativo precoce e di promuovere ambienti educativi inclusivi e accessibili.

La cornice teorica si fonda su un approccio socioculturale allo sviluppo del linguaggio, che riconosce il ruolo centrale della relazione, della mediazione adulta e della partecipazione a contesti narrativi condivisi. La CAA è stata utilizzata non come strumento compensativo, ma come facilitazione universale, attraverso l'impiego di storie simbolizzate, modeling sistematico dei simboli PCS®, materiali multisensoriali e routine di lettura prevedibili.

Il progetto ha previsto un percorso laboratoriale di lettura dialogica condotto da logopediste, affiancate dalle educatrici del nido in un'ottica di formazione in situazione e continuità educativa. Per la valutazione delle competenze comunicative e linguistiche dei bambini sono stati somministrati ai genitori, in fase pre e post intervento, i questionari PVB – Gesti e Parole (forma lunga) e ASCB. L'analisi dei dati ha considerato le variabili età e sesso e ha permesso di confrontare in modo sistematico le competenze prima e dopo l'esperienza laboratoriale.

I risultati mostrano un miglioramento generalizzato delle abilità linguistiche, comunicative e socio-interattive, con progressi particolarmente evidenti nei bambini che presentavano livelli iniziali più bassi. Le differenze di partenza tra maschi e femmine tendono a ridursi nel post intervento, confermando l'elevata plasticità delle competenze comunicative nella prima infanzia. I dati relativi all'assertività e alla responsività evidenziano inoltre un aumento significativo della partecipazione comunicativa e della qualità degli scambi interattivi.

In conclusione, il laboratorio di lettura dialogica in CAA si conferma una pratica educativa efficace e inclusiva, capace di sostenere lo sviluppo linguistico precoce, favorire le competenze socio-relazionali e contribuire alla prevenzione e all'individuazione tempestiva di possibili fragilità evolutive. Il nido emerge come contesto privilegiato per la promozione del linguaggio e del benessere comunicativo, nonché come luogo strategico per l'integrazione tra intervento educativo e screening precoce.

Ringraziamenti

Desideriamo esprimere la nostra più sincera gratitudine a tutte le persone e alle realtà che hanno reso possibile questo lavoro.

Un ringraziamento speciale va alla **Dott.ssa Giuseppina Castellano**, per la pazienza, la guida e il prezioso sostegno durante tutto il percorso. La sua competenza e disponibilità sono state per noi fonte di ispirazione e sicurezza.

Un sentito grazie a **Francesca Schettini** di **Tobii Dynavox**, che ci ha messo a disposizione il software **Boardmaker 7**, fondamentale per la creazione dei materiali del laboratorio di lettura. La sua collaborazione è stata preziosa per trasformare le idee in strumenti concreti.

Un ringraziamento particolare va a **Giuseppe Luciano**, per l'aiuto indispensabile nell'analisi dei dati e nella realizzazione del **sito <https://github.com/anna-madonna/Parole-che-crescono.git>**

La sua competenza e il suo supporto hanno reso possibile interpretare e valorizzare i risultati ottenuti, contribuendo in modo decisivo alla riuscita dello studio.

Con grande riconoscenza vogliamo ringraziare le **famiglie** e le **educatrici del nido**, che ci hanno accolto con calore e disponibilità. Senza il loro entusiasmo, la partecipazione e la fiducia, il laboratorio non avrebbe potuto realizzarsi.

Un grazie sincero va anche al **Comune di Vergato** in particolare **alla Dottoressa Cristina Risaliti**, che ci ha sostenuto nel progetto e che ha reso concreta la realizzazione, riconoscendone l'importanza educativa e sociale.

Infine, ringraziamo tutti coloro che, direttamente o indirettamente, ci hanno accompagnato in questo percorso, offrendo incoraggiamento, attenzione e affetto: la loro presenza ha reso questo lavoro non solo possibile, ma anche profondamente significativo

Capitolo 1

Introduzione

Motivazioni personali e professionali

La scelta di approfondire il tema della lettura dialogica supportata dalla Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) nella prima infanzia nasce dal desiderio di coniugare esperienza professionale e riflessione teorica, in un'ottica di educazione realmente inclusiva. Durante il percorso di formazione nel Master in Comunicazione Aumentativa e Alternativa e Tecnologie Assistive presso il Consorzio Universitario Humanitas, è emersa con chiarezza l'importanza di portare la CAA oltre l'ambito strettamente riabilitativo, per farla diventare un linguaggio condiviso all'interno dei contesti educativi.

La convinzione di fondo è che la comunicazione e il linguaggio non siano competenze "da insegnare", ma processi che si costruiscono nella relazione e nell'ambiente. In questa prospettiva, la CAA e la lettura dialogica si incontrano naturalmente: entrambe favoriscono la partecipazione, la comprensione e la possibilità, per ogni bambino, di esprimersi in modo autentico. Il progetto "Parole che crescono" rappresenta dunque il tentativo di tradurre in pratica questa visione, attraverso un percorso sperimentale condotto al nido d'infanzia di Vergato, volto a promuovere la comunicazione e la competenza narrativa nei bambini di età compresa tra 12 e 36 mesi. La spinta personale nasce dalla consapevolezza che la lettura condivisa, soprattutto quando è resa accessibile e multisensoriale, può diventare uno strumento potente di crescita linguistica, relazionale e affettiva, tanto per i bambini con bisogni comunicativi complessi quanto per tutti gli altri.

1.2 Il nido come contesto educativo e comunicativo

Il nido rappresenta un luogo privilegiato per lo sviluppo del linguaggio e della comunicazione. È nel quotidiano scambio tra adulti e bambini, tra bambini e ambiente, che si costruiscono i primi significati condivisi, le prime forme di narrazione e le basi dell'identità linguistica. In questo contesto, l'adulto non è solo colui che educa, ma un facilitatore di interazioni, un mediatore che rende accessibili le esperienze attraverso gesti, parole, immagini e oggetti.

Il nido è anche il primo luogo in cui il bambino sperimenta la separazione dai genitori e la socialità con i coetanei. Le routine quotidiane — la pappa, la nanna, il cambio, il gioco — diventano "storie sociali", ovvero piccoli racconti che aiutano

a comprendere e anticipare ciò che accade, trasformando le esperienze in narrazione condivisa. In questo senso, la lettura dialogica in CAA non è un'attività aggiuntiva o specialistica, ma una modalità naturale per dare voce e significato alle esperienze di ogni giorno, rendendo l'ambiente educativo un vero spazio comunicativo inclusivo.

1.3 Breve inquadramento sulla Comunicazione Aumentativa e Alternativa

La Comunicazione Aumentativa e Alternativa comprende un insieme di strategie, tecniche e strumenti che hanno l'obiettivo di aumentare, sostenere e rendere più efficace la comunicazione nelle persone che incontrano difficoltà temporanee o permanenti nell'uso del linguaggio verbale. Tradizionalmente applicata in ambito riabilitativo, la CAA si è progressivamente evoluta in una prospettiva relazionale e ambientale, spostando il focus dal deficit individuale alla costruzione condivisa del significato.

In questa visione, la CAA diventa un linguaggio per tutti, non solo per i bambini con bisogni comunicativi complessi, ma per tutti coloro che partecipano all'ambiente educativo: adulti, pari, famiglie. L'introduzione di simboli visivi, immagini reali e strategie multimodali — come l'uso del modeling o la strutturazione visiva delle routine — permette di creare contesti comunicativi arricchiti, in cui ogni bambino trova il proprio modo di comprendere, anticipare e partecipare.

Nel progetto "Parole che crescono", la CAA è stata integrata all'interno di un percorso di lettura dialogica, con l'obiettivo di favorire la partecipazione di tutti i bambini e di promuovere la costruzione di competenze narrative attraverso strumenti visivi e concreti.

1.4 L'ipotesi di partenza: l'ambiente come contesto trasformativo

L'ipotesi teorica che guida questo lavoro si ispira a un principio cardine della psicologia dello sviluppo e delle neuroscienze relazionali: l'ambiente è il contesto in cui input e output trasformano continuamente l'individuo, e l'ambiente umano è un ambiente "oggettuale", mediato cioè da oggetti, linguaggi, gesti e simboli che sostengono la relazione.

Seguendo gli autori come Daniel Stern, Onnis e Gallese, si può affermare che la crescita comunicativa nasce da un intreccio costante tra esperienza, relazione e ambiente. Ogni interazione modifica il bambino e, al tempo stesso, trasforma il contesto in cui essa avviene. In questa prospettiva, la lettura dialogica e la CAA non rappresentano un intervento correttivo, ma un modo per costruire ambienti comunicativi arricchiti, in cui la relazione, la narrazione e la condivisione di significati diventano accessibili a tutti.

L'ambiente narrativo creato attraverso la lettura — fatto di immagini, simboli,

parole e oggetti — diventa così uno spazio trasformativo, dove ogni bambino può partecipare secondo le proprie modalità e tempi, e dove la comunicazione si costruisce come processo collettivo e non come prestazione individuale.

1.5 Obiettivi e struttura del lavoro

L'obiettivo generale di questa tesi è esplorare come la lettura dialogica in CAA possa essere utilizzata nel nido come metodo educativo universale, capace di favorire lo sviluppo del linguaggio, la partecipazione e la costruzione della competenza narrativa in tutti i bambini, non solo in quelli con difficoltà comunicative.

Gli obiettivi specifici sono:

- promuovere la partecipazione attiva dei bambini durante la lettura condivisa;
- sostenere la comprensione e la produzione linguistica attraverso simboli, immagini e oggetti concreti;
- valorizzare le routine quotidiane come storie sociali, trasformandole in occasioni narrative;
- coinvolgere educatrici e famiglie nella costruzione di un ambiente comunicativo arricchito;
- riflettere sul valore della CAA come strumento educativo e non solo riabilitativo.

La tesi si articola in otto capitoli: il primo introduce motivazioni, contesto e obiettivi; il secondo approfondisce lo sviluppo del linguaggio e della competenza narrativa nella prima infanzia, il terzo capitolo affronta il tema dell'Emergent Literacy: il contributo della lettura condivisa nell'ambiente di vita del bambino, nel quarto capitolo si analizza lo scopo della narrazione, nel quinto capitolo si parla della CAA un linguaggio per tutti, nel sesto capitolo si esamina l'importanza della lettura dialogica come metodo educativo e si presenta il progetto 'Parole che crescono. Nel settimo capitolo saranno analizzati i dati prima e dopo il laboratorio di lettura. L'ottavo capitolo propone le conclusioni, le implicazioni educative e le prospettive future.

Capitolo 2

Lo sviluppo del linguaggio e della competenza narrativa nella prima infanzia

2.1 Il linguaggio come processo relazionale

Il linguaggio è radicato nella matrice biologica della specie umana, ma il suo sviluppo non è mai il prodotto di un solo fattore. Esso dipende dall'interazione tra la maturazione delle strutture neurofisiologiche, l'esposizione a un ambiente linguistico ricco e significativo, la qualità delle relazioni precoci e l'assenza di condizioni che ostacolano la comprensione o la produzione verbale. È importante sottolineare che tale percorso è caratterizzato da un'ampia variabilità individuale: bambini diversi, pur in condizioni di sviluppo tipico, possono raggiungere le stesse tappe con tempi e modalità differenti, senza che questo implichi necessariamente la presenza di un disturbo.

Fin dalla primissima infanzia il bambino svolge un ruolo attivo nel processo di acquisizione del linguaggio. Il linguaggio nasce come strumento comunicativo che consente al neonato di entrare in relazione con l'adulto, dapprima per esprimere bisogni primari, e successivamente per comunicare emozioni, preferenze, intenzioni e punti di vista. Le prime interazioni comunicative sono di solito rivolte alla madre o al caregiver principale e si fondano soprattutto su canali sensoriali e corporei: la madre accudisce, manipola e parla al neonato, il quale risponde con posture, sorrisi, smorfie, variazioni del tono muscolare e vocalizzi.

Comportamenti come il pianto, la lallazione, le vocalizzazioni e i segnali gestuali del volto e del corpo diventano, per l'adulto, indicatori di stati interni, emozioni e bisogni. Questi segnali vengono continuamente interpretati, rispecchiati e rinforzati dal caregiver, che attribuisce loro un significato e li inserisce in uno scambio relazionale dotato di intenzionalità comunicativa. Gli studi classici di Volterra e Bates (1976), approfonditi successivamente da Camaioni (1995), hanno mostrato come il significato dei primi segnali del bambino non risieda soltanto nella loro forma, ma venga co-costruito nella relazione, a partire dalla lettura che l'adulto ne fa e dal contesto interattivo in cui si inseriscono.

Numerose ricerche hanno messo in luce il ruolo dei gesti come facilitatori dello sviluppo linguistico successivo. Uno studio longitudinale condotto da Iverson e Goldin-Meadow (2005) su bambini tra i 10 e i 24 mesi ha evidenziato due aspetti particolarmente rilevanti. Da un lato, il gesto deittico dell'indicare tende, nel tempo, a essere "sostituito" dalla denominazione verbale degli oggetti indicati, anticipando quindi l'espansione del vocabolario. Dall'altro, le combinazioni gesto-parola appaiono come precursori delle successive combinazioni parola-parola, costituendo un ponte verso lo sviluppo sintattico. Questi dati suggeriscono che i bambini, almeno nelle prime fasi, ricorrono a gesti, corpo e mani per rappresentare il mondo e condividere intenzioni, per poi approdare progressivamente all'uso delle parole. Ciò non significa che i gesti "causino" il linguaggio in senso stretto; è più corretto pensare che gesti e parole siano espressioni diverse di un medesimo processo di costruzione simbolica, sostenuto dalla maturazione neurocognitiva e dall'interazione sociale. Il linguaggio verbale, dunque, non si sviluppa in modo isolato, ma si intreccia fin dall'inizio con i sistemi sensori-motori e premotori, oltre che con la dimensione relazionale.

Nel loro percorso evolutivo i gesti assumono forme diverse. In una prima fase prevalgono i gesti comunicativi deittici, che si riferiscono a oggetti o eventi presenti nel contesto e cambiano a seconda della situazione: il bambino indica, mostra, offre, richiede, orientando l'attenzione dell'adulto. Tra questi comportamenti, il pointing è considerato universale e rappresenta una delle basi dell'attenzione congiunta, prerequisito essenziale per la comunicazione intenzionale. Successivamente compaiono i gesti comunicativi referenziali, più stabili nel tempo e meno dipendenti dal contesto immediato. Essi rappresentano un referente specifico – per esempio aprire e chiudere la mano per dire “ciao” o scuotere la testa per dire “no” – e hanno natura simbolica, come le parole. Non a caso emergono spesso insieme alle prime produzioni verbali, indicando che il bambino è in grado di utilizzare simboli condivisi per rappresentare la realtà.

Durante il secondo semestre di vita il bambino diventa progressivamente consapevole dell'effetto che i suoi segnali comunicativi hanno sull'adulto e li utilizza con intenzionalità crescente. I comportamenti comunicativi diventano col tempo più regolari, stabili e prevedibili. Grazie alla continua interazione con l'adulto e con l'ambiente sociale, i primi segnali comunicativi si trasformano in gesti convenzionali condivisi dalla comunità linguistica (Caselli, 1995), costituendo le basi simboliche e interattive su cui si costruirà lo sviluppo linguistico e, successivamente, la competenza narrativa.

2.2 – Le tappe principali dello sviluppo 0–3 anni

Lo sviluppo del linguaggio nei primi tre anni di vita segue un percorso sorprendentemente ricco e strutturato, ma non rigidamente lineare. Esso riflette l'intreccio tra maturazione neurobiologica, esperienze comunicative e interazioni con il contesto sociale, e si caratterizza per una notevole variabilità interindividuale. In linea generale, si distinguono due grandi periodi: uno di comunicazione preverbale, che comprende una fase iniziale pre-intenzionale e una successiva fase di comunicazione intenzionale, e un periodo di comunicazione verbale, che si articola nel primo linguaggio e nel successivo sviluppo morfosintattico. All'interno di queste due grandi fasi, è possibile descrivere, a fini descrittivi, quattro passaggi principali, sapendo però che nei singoli bambini tali confini possono essere sfumati o parzialmente sovrapposti.

La prima fase è quella della comunicazione pre-intenzionale, che va indicativamente dalla nascita ai 7 mesi. In questo periodo il neonato produce vocalizzazioni spontanee e suoni ancora poco differenziati, mentre il sorriso sociale si configura come una delle prime forme di interazione affettiva con l'adulto. Intorno ai cinque mesi compare il balbettio, cioè la produzione ripetuta di sequenze consonante-vocale, e verso i sei-sette mesi si osserva la lallazione canonica, caratterizzata da sequenze sillabiche più stabili e variate, che testimoniano un primo affinamento del controllo motorio articolatorio. Tra gli otto e i nove mesi, inoltre, inizia a strutturarsi in modo più chiaro l'attenzione condivisa: il bambino impara a condividere con l'adulto il focus attentivo su un oggetto o un evento esterno. Questo passaggio è fondamentale sia per lo sviluppo comunicativo che per quello cognitivo e rappresenta un primo segnale di intenzionalità sociale.

La seconda fase è quella della comunicazione intenzionale, che si colloca approssimativamente tra gli 8 e i 14 mesi. In questo periodo il bambino mostra una crescente capacità di comprendere il linguaggio: riconosce il proprio nome, reagisce ai richiami, coglie gradualmente il significato di parole familiari e inizia a orientare consapevolmente l'attenzione dell'adulto. Intorno ai 9-12 mesi compaiono i gesti deittici – come indicare, mostrare, offrire – che il bambino utilizza per richiamare l'attenzione dell'adulto e comunicare intenzioni quali richiedere, condividere o commentare. Successivamente, tra i 12 e i 14 mesi, emergono i gesti referenziali, ovvero gesti simbolici che rappresentano un significato specifico all'interno di una determinata comunità linguistica. Il fatto che questi gesti compaiano in parallelo alle prime parole indica che il bambino è ormai capace di utilizzare un codice simbolico condiviso, analogamente a quanto accade con il linguaggio verbale.

La terza fase è quella del primo linguaggio, che va grosso modo dagli 11 ai 24 mesi. Le prime parole compaiono generalmente tra gli 11 e i 13 mesi, anche se per alcuni bambini questo traguardo può essere raggiunto un po' prima o un po' dopo, senza che ciò rappresenti necessariamente un segnale di rischio. Tra i 12 e i 16 mesi il vocabolario tende ad aumentare progressivamente, fino a raggiungere, in media, una cinquantina di parole, pur con grandi differenze individuali. In questa fase il linguaggio mantiene ancora caratteristiche olofrastiche: una singola parola, come "mamma", "su" o "acqua", può esprimere un intero contenuto frasale grazie al supporto del contesto, all'intonazione e alla gestualità. Secondo le osservazioni di Nelson (1973), nei bambini si possono individuare due principali stili di apprendimento lessicale: uno stile referenziale, in cui predominano parole legate ad oggetti, persone o categorie concrete, e uno stile espressivo, in cui prevalgono parole legate a routine sociali, emozioni o interazioni, come "dammi", "basta", "mio". Questi stili non sono rigidi né mutuamente esclusivi, ma descrivono tendenze prevalenti che possono modificarsi nel tempo.

Tra i 17 e i 24 mesi molti bambini attraversano la cosiddetta esplosione del vocabolario, durante la quale acquisiscono un numero crescente di parole in tempi relativamente brevi. Anche in questo caso non tutti i bambini mostrano una “esplosione” evidente: in alcuni lo sviluppo lessicale procede in modo più graduale, pur portando agli stessi esiti finali. Il fenomeno sembra riflettere la maturazione congiunta delle capacità fonologiche, delle abilità cognitive (in particolare la categorizzazione) e delle competenze sociali che sostengono lo scambio comunicativo.

La quarta fase è quella dello sviluppo morfosintattico, che si colloca tra i 24 e i 36 mesi e oltre. Tra i 18 e i 24 mesi compaiono le prime combinazioni di due parole, come “mamma pappa” o “più latte”, che inaugurano il cosiddetto linguaggio telegrafico, così definito perché caratterizzato dall’omissione di elementi grammaticali come articoli, preposizioni o flessioni verbali. In questo periodo compaiono e vengono utilizzate con grande frequenza alcune parole perno, come “no” o “ancora”, che il bambino combina con altre parole per costruire una vasta gamma di significati. Tra i 30 e i 36 mesi emergono le prime strutture morfosintattiche più complesse e i bambini iniziano ad applicare regole grammaticali, talvolta in modo ipergeneralizzato: è il caso di forme come “chieduto” anziché “chiesto”, che non vanno interpretate come errori casuali, ma come segnale del fatto che il bambino sta attivamente inferendo delle regole e mettendole alla prova. Intorno ai tre anni e mezzo – quattro anni il linguaggio è generalmente ben strutturato in tutte le sue componenti: il bambino produce frasi complete e in gran parte corrette, possiede un vocabolario ampio e articola la maggior parte dei suoni, fatta eccezione per alcuni fonemi più complessi, come /r/ e /z/, che possono emergere più tardi, a seconda della lingua e delle caratteristiche individuali. Infine, nei primi anni di vita il cervello mostra una straordinaria plasticità, che rende particolarmente favorevole l’apprendimento di una seconda lingua. I bambini apprendono una L2 con una facilità nettamente superiore a quella degli adulti, soprattutto quando l’esposizione è precoce, costante e inserita in contesti sociali significativi. L’età di esposizione si configura come un fattore cruciale: quanto più precoce è il contatto con la seconda lingua, tanto maggiore è la probabilità di raggiungere elevati livelli di competenza fonologica e sintattica. Questa facilità dipende dalla flessibilità del cervello nel modificarsi in risposta agli stimoli ambientali. Nei primi anni le aree corticali sono ancora relativamente poco specializzate e possono riorganizzarsi rapidamente, facilitando l’acquisizione di schemi linguistici multipli senza che ciò comporti necessariamente un sovraccarico.

2.3 – Il linguaggio come costruzione sociale e culturale

L'acquisizione del linguaggio non riguarda soltanto l'apprendimento di parole e regole grammaticali, ma procede parallelamente alla costruzione del senso di sé e dell'altro. Man mano che il bambino impara a usare il linguaggio in modo più complesso, sviluppa anche competenze intersoggettive sempre più raffinate. Tomasello (2003) ha mostrato come la comprensione delle intenzioni altrui e la capacità di partecipare congiuntamente a situazioni condivise costituiscano la base per l'apprendimento di significati linguistici. In questa prospettiva, il linguaggio è prima di tutto uno strumento sociale per coordinare punti di vista, richieste, emozioni e narrazioni.

Il passaggio dall'uso del proprio nome all'impiego dei pronomi personali "io" e "tu" è un indice cruciale di questa evoluzione. Secondo Daniel Stern (1985/2005), il bambino attraversa diverse forme di senso del sé: dal sé emergente, nel quale si delineano le prime forme di continuità esperienziale, al sé nucleare, in cui si riconosce come organismo coerente e distinto; dal sé soggettivo, caratterizzato dalla possibilità di condividere stati mentali con l'altro, fino al sé verbale, quando diventa possibile raccontare se stessi attraverso il linguaggio. È solo con l'emergere di queste forme più mature di autocoscienza che il bambino inizia a usare i pronomi in modo pienamente referenziale e dialogico.

Intorno ai due anni appare il pronome "io", che segna una svolta importante: il bambino non solo si riconosce come soggetto distinto, ma comincia a collocarsi in prima persona rispetto alle proprie azioni e ai propri desideri. L'uso di "io" sostiene l'emergere della capacità introspettiva, ossia la possibilità di pensare a sé come protagonista delle proprie esperienze. Verso i tre anni compare in modo più stabile il pronome "tu", che implica il riconoscimento dell'altro come interlocutore dotato di un proprio punto di vista. In questo periodo il bambino acquisisce la competenza dell'intercambiabilità dei ruoli comunicativi: alterna in modo più consapevole i ruoli di parlante e ascoltatore, comprendendo che "io" e "tu" cambiano a seconda di chi parla. Questa nuova capacità conferisce alla sua esperienza una tridimensionalità più chiara, in cui si articolano il sé, l'altro e la relazione che li unisce.

Il modo in cui il bambino costruisce la propria identità e interpreta il mondo è influenzato anche dalla struttura del linguaggio che parla e che ascolta.

L'ipotesi Sapir-Whorf (Sapir, 1921; Whorf, 1956) suggerisce che il linguaggio contribuisca a modellare gli schemi cognitivi e i significati che attribuiamo alla realtà: non ci limitiamo a descrivere ciò che vediamo, ma in parte vediamo ciò che il linguaggio ci consente di descrivere. Nella sua versione originaria, questa ipotesi è stata interpretata in forma "forte", come se il linguaggio determinasse rigidamente il pensiero; oggi, tuttavia, la maggior parte degli studiosi tende a sostenerne una versione "debole", secondo cui il linguaggio influenza, ma non vincola in modo assoluto, il modo in cui categorizziamo e organizziamo l'esperienza.

Una questione particolarmente interessante riguarda il rapporto tra linguaggio e riconoscimento di sé allo specchio. Gli studi di Zazzo (1997) mostrano che il riconoscimento allo specchio segue una traiettoria in parte autonoma rispetto allo sviluppo linguistico. In una fase preliminare il bambino si guarda allo specchio ma può reagire con disagio, distogliendo lo sguardo o toccando la superficie riflettente senza riconoscere che l'immagine corrisponde a sé. Per valutare l'emergere dell'auto-riconoscimento, Zazzo applicava una piccola macchia rossa sulla guancia del bambino senza che questi se ne accorgesse: intorno ai due anni molti bambini si toccavano la guancia, e non lo specchio, indicando di riconoscere l'immagine come propria; i più piccoli, al contrario, tendevano a toccare la superficie riflettente o allontanarsi.

Da un punto di vista strettamente comportamentale, quindi, la capacità di riconoscersi allo specchio sembra emergere prima della piena disponibilità del linguaggio personale. Tuttavia, quando si chiede "Chi è?" davanti allo specchio, il bambino per un certo periodo continua a riferirsi a sé in terza persona, anche se in altri contesti usa già il pronome "io". Solo verso i tre anni riesce a dire "Sono io", integrando la dimensione linguistica (l'uso appropriato del pronome), quella logico-concettuale (la comprensione dell'identità personale) e quella percettiva (il riconoscimento dell'immagine riflessa). In questo passaggio il bambino deve compiere un'operazione mentale complessa: riconoscersi contemporaneamente come soggetto che osserva e come oggetto osservato, cioè come colui che dice "io" e come figura che può essere indicata come "quello". L'integrazione di queste dimensioni diventa possibile quando il bambino riesce ad applicare consapevolmente, sul piano linguistico e concettuale, la struttura "io sono quello".

Da una prospettiva diversa, la psicoanalisi lacaniana propone una lettura simbolica di questo processo. Jacques Lacan (1974) parla di “fase dello specchio” per indicare il momento in cui il bambino, tra i 6 e i 18 mesi, posto davanti allo specchio, riconosce – o meglio anticipa – un’immagine unitaria del proprio corpo, mentre sul piano interno l’esperienza resta ancora frammentata. Lacan distingue tra “je”, il soggetto del pensiero e del desiderio, e “moi”, l’immagine riflessa che il bambino identifica come sé pur trattandosi di una proiezione esterna. In questa prospettiva, l’“io” nasce dalla scissione tra esperienza soggettiva e immagine, in un processo simbolico che non dipende direttamente dal linguaggio ma prepara il terreno per la successiva costruzione dell’identità. È importante ricordare che questa è una lettura teorica di tipo psicoanalitico, non sovrapponibile ai dati empirici delle ricerche sullo sviluppo, ma utile per mettere in luce la dimensione simbolica e relazionale della costituzione del sé.

2.4 – Dalla comunicazione alla narrazione: come il bambino costruisce significati condivisi

Alla nascita il bambino vive in una condizione di profonda continuità con il caregiver – solitamente la madre – da cui dipende totalmente per la sopravvivenza. Con il passare dei mesi, attraverso le prime interazioni sensoriali ed emotive, inizia a percepirsi come entità separata: un processo lento e graduale che alcuni autori hanno paragonato a una “seconda nascita”, da cui prende avvio un lungo percorso di costruzione dell’identità. In questo cammino l’acquisizione del linguaggio, lo sviluppo dell’autoconsapevolezza e la capacità di costruire significati condivisi si intrecciano in modo strettissimo e non possono essere compresi se considerati separatamente.

Le competenze linguistiche emergono in parallelo alla maturazione del senso di sé e dell’altro. L’uso via via più appropriato dei pronomi “io” e “tu” e l’alternanza dei turni di parola riflettono la crescita dell’intersoggettività, intesa come capacità di rappresentarsi come agenti distinti all’interno di una relazione (Tomasello, 2003). Già intorno ai 18–20 mesi molti bambini pronunciano correttamente il proprio nome, ma questo non coincide ancora con una piena consapevolezza soggettiva. Come sottolinea Stern (1985/2005), solo con l’emergere del sé soggettivo e, successivamente, del sé verbale, il bambino diventa realmente in grado di rappresentarsi come protagonista delle proprie esperienze e di utilizzarle nel dialogo con l’altro.

Parallelamente, le ricerche sullo sviluppo precoce mostrano che i neonati sono sensibili alla propria immagine visiva molto prima di quanto si pensasse. Già dal terzo mese di vita, secondo le osservazioni di Rochat (2003), essi manifestano forme iniziali di interesse per la propria presenza riflessa, evidenziabili attraverso paradigmi sperimentali di preferenza visiva. Intorno ai nove mesi sono in grado di riconoscere la corrispondenza tra i propri movimenti e quelli dell'immagine nello specchio, mentre tra i 15 e i 18 mesi compaiono le prime risposte di auto-riconoscimento nel test della macchia rossa. L'auto-riconoscimento si sviluppa quindi lungo un continuum che inizia precocemente, ma raggiunge una forma più stabile solo verso la fine del secondo anno, in parallelo alla comparsa del pronome personale "io", che consente al bambino di riferirsi a sé con crescente consapevolezza.

Tra i 18 e i 21 mesi si osserva un'altra acquisizione fondamentale: l'ingresso delle prime parole legate agli stati psicologici, come desideri, intenzioni ed emozioni. Studi classici (Nelson, 1996; Bretherton & Beeghly, 1982) hanno mostrato che in questa fase i bambini iniziano a utilizzare e comprendere termini mentali, segnalando la capacità emergente di rappresentare non solo eventi esteriori, ma anche stati interni propri e altrui. Intorno ai tre anni, inoltre, i bambini diventano progressivamente più abili nel riconoscere ed etichettare le emozioni di base, come gioia, tristezza, rabbia e paura, e nel collegare le espressioni facciali a situazioni specifiche (Denham, 1998). Questo progresso è decisivo ai fini della competenza narrativa, poiché raccontare implica non solo descrivere ciò che accade, ma anche dare conto delle intenzioni e delle emozioni dei protagonisti.

In questo quadro il gioco simbolico rappresenta una vera e propria soglia evolutiva. Il passaggio dal gioco esplorativo-funzionale alle prime forme di rappresentazione simbolica emerge durante il secondo anno di vita e si consolida grazie all'interazione con gli adulti (Bornstein, Venuti & Hahn, 2002). Secondo Fein (1987), il bambino inizia a trasformare simbolicamente oggetti e azioni, attribuendo loro significati diversi dalla realtà immediata e creando scenari e ruoli immaginari. La funzione simbolica che sostiene il gioco è la stessa che rende possibile il linguaggio: entrambe si basano sulla capacità di rappresentare mentalmente oggetti, eventi e relazioni attraverso segni arbitrari. Per questo motivo lo sviluppo del gioco simbolico e quello del linguaggio tendono a procedere in parallelo e a rafforzarsi reciprocamente, pur con le inevitabili differenze individuali.

Il percorso che porta il bambino dalla comunicazione preverbale alla capacità di costruire significati condivisi non riguarda solo l'emergere del sé, dell'intersoggettività e della funzione simbolica: richiede anche che il linguaggio acquisisca una forma sufficientemente articolata da permettere di rappresentare relazioni, intenzioni, cause ed emozioni.

È qui che lo sviluppo grammaticale — e in particolare la Lunghezza Media dell'Enunciato (LME) descritta da Brown (1973) — diventa un indicatore cruciale.

Questo indice, calcolato sulla base della lunghezza media delle produzioni del bambino, permette di stimare il livello di complessità strutturale del linguaggio: enunciati più lunghi tendono, in linea di massima, a corrispondere a strutture più articolate. L'aumento della LME riflette la crescita delle competenze morfologiche e lessicali, e il ritmo con cui essa aumenta si è dimostrato un buon predittore della maturazione linguistica nelle prime tappe dello sviluppo. È importante ricordare, tuttavia, che anche questo indicatore va interpretato alla luce della grande variabilità tra bambini, dei contesti di raccolta dei dati e delle opportunità comunicative offerte dall'ambiente.

Finché il bambino dispone di enunciati brevissimi ("mamma su", "io pappa", "no nanna"), la sua possibilità di costruire narrazioni è inevitabilmente limitata: il contenuto mentale c'è, la funzione simbolica è presente, ma manca la struttura linguistica per collegare eventi, agenti, stati interni e trasformazioni.

L'aumento della LME segna proprio questo passaggio:

- permette di esprimere ruoli tematici ("io faccio la torta", "papà apre la porta")
- rende possibili relazioni temporali e causali ("poi caduto", "perché finito"),
- sostiene la messa in sequenza degli eventi, prerequisito essenziale della narrazione,
- consente l'integrazione degli stati psicologici appresi tra i 18 e i 24 mesi ("voglio...", "paura...", "io penso...").

In sintesi, dalla nascita alla prima infanzia il bambino costruisce progressivamente un ponte tra comunicazione, significato e identità. Mentre impara a parlare, impara anche a riconoscersi come individuo distinto, a comprendere e nominare gli stati interni, a giocare simbolicamente, a collegare eventi, intenzioni ed emozioni e, infine, a costruire storie condivisibili con gli altri. La narrazione, che emergerà in forme più complesse negli anni successivi, non è altro che l'esito naturale di questi processi intrecciati: è il modo privilegiato con cui il bambino organizza l'esperienza nel tempo, la rende comunicabile e

costruisce un senso della realtà condiviso all'interno della propria comunità culturale.

Capitolo 3

Emergent literacy, funzioni esecutive, sviluppo socio emotivo e dimensione relazionale

3.1 Emergent literacy: il contributo della lettura condivisa nell'ambiente di vita

Il primo anno di vita costituisce un periodo decisivo per lo sviluppo del linguaggio. In questo arco temporale il bambino inizia a discriminare i suoni della lingua, a coglierne la prosodia e a individuare regolarità che gli permettono di segmentare le parole all'interno del flusso continuo del parlato. Sebbene queste competenze possano apparire semplici o spontanee, esse rappresentano in realtà la base neurocognitiva indispensabile per l'apprendimento della lettura negli anni successivi. La capacità di leggere, infatti, non dipende da un'unica abilità, ma dal coordinamento graduale di competenze motorie, percettive, mnemoniche e spazio-temporali che cominciano a strutturarsi molto prima dell'ingresso nella scuola primaria.

In questo contesto si inserisce il concetto di *emergent literacy*, che descrive l'insieme delle conoscenze, delle abilità e degli atteggiamenti che precedono e sostengono l'apprendimento formale della lettura e della scrittura. Whitehurst e Lonigan (1998) hanno proposto una definizione che mette in luce la natura multidimensionale e progressiva di questo processo, evidenziando come esso nasca dall'incontro tra predisposizioni neurocognitive e la qualità dell'ambiente linguistico e relazionale. Marie Clay (1991) ha ulteriormente approfondito questa prospettiva, descrivendo l'emergent literacy come un insieme di comportamenti spontanei – imitazione, gioco simbolico, esplorazione di libri e materiali grafici – attraverso cui il bambino costruisce familiarità con i segni della cultura scritta.

All'interno del concetto di emergent literacy, la ricerca ha individuato tre nuclei di competenze precoci che contribuiscono in modo significativo allo sviluppo successivo: la ricchezza del linguaggio orale, la consapevolezza fonologica e la familiarità con le convenzioni della scrittura. La loro evoluzione è tuttavia caratterizzata da un'elevata variabilità individuale: alcuni bambini sviluppano più rapidamente la consapevolezza fonologica, altri mostrano una precoce sensibilità al lessico, altri ancora manifestano un forte interesse per la forma

grafica delle parole. Queste differenze non rappresentano necessariamente segnali di rischio, ma configurano traiettorie evolutive diverse che dipendono da una combinazione di fattori biologici, relazionali e ambientali.

Un ruolo centrale nello sviluppo dell'emergent literacy è svolto dalla lettura condivisa. Gli studi neuroscientifici mostrano che nei primi anni di vita le reti neurali implicate nell'elaborazione linguistica sono straordinariamente plastiche e rispondono in modo sensibile alla stimolazione verbale e alle interazioni con l'adulto (Kuhl, 2011; Hutton et al., 2015). In questo quadro la lettura condivisa non è soltanto un'esposizione al linguaggio, ma un'esperienza relazionale complessa che integra attenzione condivisa, significati narrativi e sintonizzazione affettiva.

Le ricerche di Dehaene-Lambertz (2006) e Dehaene (2010) mostrano come, già nei primi mesi, le aree intorno alla scissura di Silvio mostrino una specializzazione dell'emisfero sinistro per il linguaggio, creando una predisposizione neurale che verrà progressivamente modellata dalle esperienze linguistiche. La lettura condivisa attiva reti distribuite che coinvolgono riconoscimento fonologico, elaborazione semantica, controllo esecutivo e immaginazione, fornendo una base funzionale che faciliterà l'apprendimento della decodifica alfabetica negli anni scolastici. Tra le aree più importanti si trova la Visual Word Form Area (VWFA), che gradualmente si specializza nel riconoscimento rapido delle forme ortografiche e che costituisce un precursore neurobiologico della fluency di lettura (Cohen & Dehaene, 2000; Ben-Shachar et al., 2011).

Uno degli elementi più interessanti dell'emergent literacy riguarda l'interazione tra apprendimento implicito e apprendimento esplicito. La comprensione narrativa, tipicamente attivata dalla lettura condivisa, si sviluppa prevalentemente attraverso processi impliciti, basati sull'oralità, sulla conoscenza del mondo e sull'uso dell'inferenza. Al contrario, la decodifica alfabetica richiede un apprendimento sistematico ed esplicito, tipico della scuola primaria. Studi come quelli di Storch e Whitehurst (2002) mostrano come le competenze legate alla narrazione – sviluppate in modo informale e relazionale – costituiscano un terreno fertile che sosterrà in seguito il lavoro più tecnico della lettura.

Infine, la lettura condivisa contribuisce in modo significativo allo sviluppo della competenza narrativa. Nel dialogo con l'adulto il bambino impara progressivamente a organizzare gli eventi in sequenze coerenti, a collegare emozioni e intenzioni ai personaggi, a porre domande e a formulare

interpretazioni. Bruner (1990) ha definito questa capacità *intelligenza narrativa*, sottolineando come essa rappresenti uno dei principali strumenti attraverso cui la mente costruisce significati. Anche in questo caso la letteratura conferma una notevole variabilità individuale, influenzata da fattori culturali, stilistici e relazionali: ciò implica che non esista un'unica traiettoria evolutiva, ma una pluralità di percorsi possibili che convergono verso la capacità di comprendere e produrre narrazioni.

3.2 L'ambiente come sistema di trasformazione reciproca

Lo sviluppo delle funzioni esecutive (FE) costituisce un ulteriore elemento fondamentale per comprendere l'emergere delle abilità linguistiche e narrative. Le FE comprendono processi cognitivi di controllo che permettono di affrontare compiti nuovi o complessi, selezionare risposte adeguate ed elaborare informazioni in modo flessibile (Diamond, 2013). Il modello tripartito proposto da Diamond identifica inibizione, memoria di lavoro e flessibilità cognitiva come componenti principali di questo sistema. Approcci più recenti, come quello di Miyake e Friedman (2012), suggeriscono tuttavia una struttura più articolata, mettendo in luce la natura interconnessa e multilivello delle FE.

Le funzioni esecutive iniziano a svilupparsi già nella prima infanzia, ma mostrano un'accelerazione significativa nel periodo prescolare. Le ricerche di Posner e Rothbart (2000) e di Zelazo e Muller (2002) indicano che, in questa fase, i bambini acquisiscono progressivamente una maggiore capacità di regolare l'attenzione, trattenere informazioni e adattare il comportamento alle richieste del contesto. Livelli elevati di funzionamento esecutivo nei primi anni predicono esiti favorevoli nel percorso scolastico, nel funzionamento sociale e nella salute mentale (Moffitt et al., 2011).

Nel quadro dell'emergent literacy, la lettura condivisa e, in particolare, la lettura dialogica, rappresentano pratiche quotidiane in grado di sostenere indirettamente lo sviluppo delle funzioni esecutive. Pur non costituendo un vero e proprio training cognitivo, esse richiedono al bambino attenzione sostenuta, memoria verbale, controllo inibitorio nella turnazione e flessibilità nell'interpretazione dei significati. Ogni esperienza di lettura si trasforma così in un'occasione ecologica in cui il bambino esercita processi fondamentali per l'autoregolazione cognitiva.

La relazione tra narrazione e funzioni esecutive appare evidente anche nel campo della comprensione del linguaggio. Per seguire una storia, mantenere una traccia degli eventi, selezionare le informazioni rilevanti e formulare inferenze coerenti,

il bambino deve utilizzare simultaneamente attenzione, memoria di lavoro e flessibilità cognitiva. Gli studi di McInnes e colleghi (2003) mostrano come difficoltà in una di queste componenti possa compromettere la comprensione linguistica e, in modo indiretto, le abilità di alfabetizzazione.

La neurobiologia conferma questa connessione. Le funzioni esecutive coinvolgono principalmente la corteccia prefrontale e numerose reti fronto-parietali, che risultano attive durante l'ascolto di storie nei bambini in età prescolare. Horowitz-Kraus e colleghi (2015) hanno osservato una correlazione positiva tra attivazione frontale superiore e migliori livelli di controllo esecutivo, suggerendo che la narrazione attivi processi cognitivi complessi che contribuiscono alla maturazione di queste reti.

Le difficoltà di lettura, tuttavia, non derivano sempre da un unico deficit. In alcuni casi hanno un'origine specificamente fonologica, come nella dislessia evolutiva; in altri sono conseguenza di un funzionamento esecutivo immaturo o di condizioni ambientali poco favorevoli. È quindi fondamentale una diagnosi differenziale accurata, per evitare interventi impropri e per individuare con precisione il livello su cui agire.

In un'ottica più ampia, l'ambiente può essere considerato un sistema di trasformazione reciproca. Le interazioni quotidiane – incluse quelle legate alla lettura – non si limitano a fornire stimoli, ma plasmano progressivamente le competenze del bambino, il quale, a sua volta, modifica il modo in cui l'adulto interagisce con lui. Questa dinamica circolare rende evidente come lo sviluppo cognitivo non possa essere compreso indipendentemente dalla dimensione relazionale.

3.3 Sviluppo socio-emotivo e lettura condivisa

Le raccomandazioni dell'American Academy of Pediatrics sottolineano l'importanza della lettura condivisa non solo per lo sviluppo linguistico, ma anche per la crescita socio-emotiva. Studi comportamentali mostrano che i bambini esposti precocemente alla lettura condivisa presentano meno difficoltà socio-emotive e benefici relazionali più ampi, tra cui un miglioramento della regolazione emotiva e un maggiore coinvolgimento nelle interazioni sociali.

La lettura diadica costituisce uno spazio relazionale privilegiato, in cui adulto e bambino condividono attenzione, affetti e narrazione. Attraverso questo contesto l'adulto aiuta il bambino a comprendere le emozioni dei personaggi, a collegarle a

esperienze personali e a riconoscere le intenzioni che guidano le azioni. Le ricerche mostrano che questo processo mediato contribuisce allo sviluppo della consapevolezza emotiva, della comprensione degli stati mentali e della capacità di interpretare situazioni sociali complesse.

Le ragioni di questo effetto sono molteplici. La lettura condivisa attiva un ritmo relazionale fatto di sguardi, pause e intonazioni che favorisce la coregolazione emotiva. Allo stesso tempo richiede attenzione congiunta, capacità di attesa e riconoscimento reciproco, creando un clima affettivo sicuro che facilita l'apprendimento. Questa dimensione relazionale assume un valore ancora più importante nei contesti svantaggiati, dove la lettura ad alta voce può rappresentare una risorsa protettiva capace di mitigare gli effetti delle disuguaglianze.

Numerosi studi confermano che i benefici della lettura condivisa sono particolarmente significativi nelle famiglie con scarse risorse socioeconomiche. In tali contesti, la lettura congiunta arricchisce l'input linguistico, migliora la qualità delle interazioni e favorisce pratiche educative più sensibili e responsive. Le differenze linguistiche osservate tra bambini appartenenti a contesti diversi – come quelle descritte da Hart e Risley (1995) – non dipendono dall'uso della lingua madre, ma dalla presenza o assenza di interazioni linguistiche ricche. La lettura condivisa rappresenta quindi un'opportunità equa e accessibile per contrastare il divario linguistico e cognitivo.

Le meta-analisi confermano che la lettura dialogica produce miglioramenti più marcati proprio nei contesti a rischio. Questo dato suggerisce che la lettura condivisa agisce come un moltiplicatore di opportunità, rafforzando il vocabolario, la comprensione orale e la competenza narrativa anche in bambini con minori occasioni di esposizione linguistica. La percezione di autoefficacia genitoriale svolge un ruolo fondamentale nell'adozione di queste pratiche: sentirsi competenti favorisce la continuità delle routine di lettura e sostiene la motivazione dei genitori, anche in condizioni di difficoltà.

3.4 Dimensione relazionale e affettiva

La lettura condivisa, oltre a costituire un'esperienza linguistica, rappresenta un momento emotivo significativo che contribuisce alla costruzione del legame di attaccamento. La vicinanza fisica, la voce dell'adulto e la condivisione di una storia creano un clima di sicurezza che facilita sia l'esplorazione cognitiva sia la regolazione emotiva. Le neuroscienze hanno mostrato come i processi emotivi

siano profondamente intrecciati con quelli cognitivi: l'emozione sostiene l'attenzione, la memoria e la costruzione del significato (Damasio, 1999; Immordino-Yang & Damasio, 2007).

In questo contesto si colloca la teoria dell'attaccamento di Bowlby, secondo cui il legame con il caregiver rappresenta una base sicura da cui il bambino può esplorare il mondo. Le modalità con cui il caregiver risponde ai segnali del bambino influenzano in modo significativo la costruzione dei modelli operativi interni e il funzionamento socio-emotivo successivo. Un attaccamento sicuro favorisce la cooperazione, la regolazione emotiva e la disponibilità a partecipare alle attività condivise, inclusa la lettura.

Le ricerche mostrano che la qualità del dialogo durante la lettura dipende in larga parte dalla sensibilità genitoriale. Un adulto sintonizzato tende a fornire spiegazioni, commenti e stimoli adeguati, facilitando la comprensione del testo e promuovendo una partecipazione attiva. Al contrario, stili comunicativi troppo direttivi o poco responsivi possono ridurre l'efficacia dell'esperienza e limitare il coinvolgimento del bambino. Studi longitudinali come quello di Bus e van IJzendoorn (1988) mostrano come un attaccamento sicuro favorisca un interesse maggiore per la lettura e una partecipazione più ricca alle attività alfabetiche negli anni successivi.

La lettura condivisa assume quindi una duplice funzione: da un lato rafforza il legame affettivo e sostiene la regolazione emotiva; dall'altro migliora la qualità delle interazioni linguistiche, creando un terreno fertile per lo sviluppo della literacy e della competenza narrativa. In questo senso, la relazione diventa non solo il contesto, ma anche il motore di molti dei processi cognitivi che accompagnano lo sviluppo.

3.5 Sintonizzazione affettiva e intersoggettività in Stern

La teoria di Daniel Stern introduce una prospettiva originale sull'intersoggettività, spostando l'attenzione dal comportamento osservabile ai vissuti interni che prendono forma nella relazione. Stern ritiene che il neonato sia dotato fin dall'inizio di una sensibilità specifica agli stati dell'altro, resa possibile dalla capacità di cogliere corrispondenze cross-modali tra esperienze corporee, motorie ed emotive. Questa capacità non è solo imitazione, come proposto da Meltzoff, né soltanto espressione di una socialità innata, come suggerito da Trevarthen; Stern la interpreta come un processo interattivo dinamico in cui bambino e adulto si regolano reciprocamente.

Le scoperte sui neuroni specchio offrono un supporto neurobiologico all'idea di una risonanza affettiva precoce. Tuttavia, Stern sottolinea come la sintonizzazione non consista nella semplice riproduzione del comportamento dell'altro, ma nella restituzione della "forma vitale" dell'emozione: intensità, ritmo, qualità dinamica dell'esperienza. Questo tipo di rispecchiamento permette al bambino di riconoscere i propri stati interni come comprensibili e condivisibili, ponendo le basi della sicurezza affettiva.

Nel modello di Stern lo sviluppo del Sé avviene in modo stratificato. Il sé emergente riguarda l'organizzazione precoce delle esperienze sensoriali; il sé nucleare introduce una prima forma di coesione e continuità; il sé soggettivo, che compare intorno ai nove mesi, segna il riconoscimento che stati interni e intenzioni possono essere condivisi con un altro soggetto. È proprio in questa fase che la sintonizzazione affettiva assume un ruolo centrale: attraverso le risposte dell'adulto il bambino scopre che i suoi vissuti non solo sono percepiti, ma anche significati.

La distinzione proposta da Stern tra comunicazione e comunione permette di chiarire ulteriormente questa prospettiva. La comunicazione include funzioni più strumentali, come imitazione e regolazione del comportamento; la comunione riguarda invece la partecipazione profonda a un'esperienza condivisa. La sintonizzazione affettiva appartiene a questa seconda dimensione: non è semplice scambio di informazioni, ma esperienza di essere compresi nella propria tonalità affettiva.

Questa distinzione permette inoltre di differenziare la sintonizzazione dall'empatia. L'empatia richiede processi cognitivi più maturi, come la rappresentazione esplicita degli stati mentali dell'altro. La sintonizzazione, invece, è un processo più immediato e prerafflessivo, che opera spesso al di sotto della consapevolezza e che costituisce un prerequisito per lo sviluppo dell'empatia più articolata.

3.6 Intersoggettività e condivisione dei pensieri

L'intersoggettività rappresenta un ampliamento della prospettiva introdotta da Stern, estendendosi alla capacità di condividere non solo emozioni, ma anche stati mentali, intenzioni e pensieri. È strettamente intrecciata ai processi di attaccamento, ma non si riduce ad essi: l'attaccamento riguarda la protezione e la regolazione emotiva di base, mentre l'intersoggettività si colloca su un piano più ampio e riguarda la costruzione di un "noi".

Secondo Stern, l'intersoggettività segna un cambiamento qualitativo nello sviluppo: il bambino comprende che l'attenzione, le intenzioni e le emozioni possono essere coordinate con quelle dell'altro. Questa capacità non emerge all'improvviso, ma si sviluppa gradualmente grazie alla continuità delle interazioni quotidiane.

La ricerca ha individuato tracce di una predisposizione alla relazione già in epoca prenatale. Ammirati e Gallese (2014) hanno evidenziato che il sistema motorio fetale sembra predisporre il bambino a forme future di regolazione reciproca, suggerendo che la capacità di entrare in relazione con l'altro sia parte di un bagaglio biologico primario. Dopo la nascita, la tendenza alla condivisione si manifesta nelle prime interazioni faccia a faccia, studiate da Trevarthen negli anni Settanta. Le videoregistrazioni mostrano conversazioni ritmiche tra neonati e caregiver, caratterizzate da vocalizzazioni, sguardi e gesti coordinati, che indicano la presenza di una socialità primaria innata.

L'intersoggettività, in questa prospettiva, non è semplicemente un prerequisito del linguaggio, ma un processo che contribuisce alla sua costruzione. Le interazioni precoci forniscono al bambino un repertorio di significati condivisi che verrà progressivamente interiorizzato e trasformato in forme simboliche più complesse. La nozione di "campo intersoggettivo", proposta da Lavelli (2007), descrive uno spazio simbolico condiviso da bambino e adulto, in cui routine, gesti e affetti contribuiscono alla costruzione di significati.

La teoria socio-culturale di Bruner dialoga strettamente con questa visione. Secondo Bruner, la comprensione della mente altrui non deriva esclusivamente dalla maturazione individuale, ma emerge dalla natura stessa delle interazioni sociali. Il bambino non è un osservatore passivo, ma un agente attivo che organizza le esperienze relazionali e costruisce modelli interpretativi che lo guideranno nelle future interazioni.

3.7 La costruzione della relazione e dell'identità attraverso la narrazione condivisa

La capacità di comprendere l'altro non dipende solo dai processi intersoggettivi o dalle forme di simulazione incarnata studiate dai neuroscienziati. Richiede anche lo sviluppo di una competenza narrativa che Gallagher (2012) considera essenziale per dare forma condivisa all'esperienza umana. La narrazione interattiva costituisce uno dei principali strumenti attraverso cui il bambino

apprende a collocare gli eventi nel tempo, a integrarli in un contesto significativo e a comprendere le motivazioni che guidano il comportamento altrui.

Secondo Hutto (2008), i bambini crescono immersi nelle storie: racconti familiari, fiabe, conversazioni quotidiane trasmettono norme culturali, valori, interpretazioni e modelli di comportamento. Questa immersione narrativa permette al bambino di imparare a interpretare gli eventi alla luce di cornici più ampie, un'abilità fondamentale per la comprensione sociale.

La competenza narrativa è strettamente associata allo sviluppo della teoria della mente. Astington (1990) ha mostrato che comprendere una storia significa accedere non solo alle azioni, ma agli stati mentali dei personaggi. I bambini piccoli si concentrano inizialmente sugli aspetti concreti e delle azioni; più avanti, con la maturazione della capacità di rappresentare credenze e desideri, diventano capaci di comprendere narrazioni più complesse basate su intenzioni e stati interni. Anche in questo caso, la letteratura evidenzia una variabilità significativa nei tempi e nelle modalità con cui i bambini acquisiscono queste competenze, influenzate da fattori familiari, culturali e linguistici.

La risonanza emotiva che si genera durante la narrazione non dipende solo dal contenuto della storia, ma dalla sua coerenza con il modo in cui l'adulto la racconta. Gli studi di Decety e Chaminade (2003) mostrano che la congruenza tra espressione emotiva e contenuto narrativo attiva circuiti neurali associati all'elaborazione emotiva, mentre incongruenze tra voce e significato interrompono il processo empatico. Questo suggerisce che la narrazione costituisce un potente mediatore tra esperienza affettiva e comprensione cognitiva.

Il contributo delle neuroscienze, in particolare la teoria dei neuroni specchio proposta da Gallese (2001), ha evidenziato come la comprensione delle emozioni altrui possa avvenire anche attraverso meccanismi immediati e prefllessivi. Tuttavia, come osserva Gallagher (2012), tali processi non bastano a spiegare la complessità dell'empatia umana, che richiede anche capacità narrative e interpretative. In questo senso, il sé narrativo descritto da Stern rappresenta un punto di arrivo evolutivo: una struttura interna che integra memoria autobiografica, linguaggio e relazioni, consentendo al bambino di raccontare se stesso e gli altri.

Attraverso la narrazione condivisa, il bambino interiorizza progressivamente esperienze ed emozioni vissute con il caregiver. Questi ricordi congiunti diventano parte della struttura del sé e alimentano forme più mature di riflessione e empatia (Finocchiaro, Maimone & Patti, 2014). Le routine narrative contribuiscono inoltre allo sviluppo delle competenze conversazionali e delle abilità di mentalizzazione, permettendo al bambino di interpretare gli stati mentali altrui e di collocare gli eventi all'interno di cornici di significato coerenti.

In definitiva, la narrazione costituisce un ponte tra esperienza, linguaggio e relazione: un dispositivo attraverso cui il bambino costruisce identità, comprende gli altri e partecipa alla vita sociale.

Capitolo 4

Narrazione, Sé e lettura dialogica

4.1 Lo scopo della narrazione

La mente umana possiede una naturale inclinazione a organizzare l'esperienza in forma narrativa. Bruner (1992) descrive questo processo come *pensiero narrativo*, una modalità di ragionamento profondamente diversa dal pensiero logico-paradigmatico. La narrazione non si limita a raccontare eventi: permette di interpretarli, di attribuire loro un significato e di collocarli in un orizzonte di comprensibilità condiviso. In questo senso costituisce un ponte tra l'esperienza interna e il mondo sociale, un dispositivo attraverso cui gli esseri umani comprendono se stessi e gli altri.

Secondo Smorti (2007), la narrazione è uno strumento psicologico estremamente flessibile, capace di adattarsi ai bisogni dell'individuo e della comunità. Attraverso le storie, le persone chiariscono i propri vissuti, interpretano le intenzioni altrui e costruiscono cornici interpretative che guidano le relazioni interpersonali. Raccontare e ascoltare storie diventa così un modo per orientarsi nella complessità e per dare coerenza a un vissuto che, altrimenti, rischierebbe di rimanere frammentato.

Per il bambino, la narrazione è una porta d'ingresso privilegiata al mondo interiore. Imparare a raccontare e ad ascoltare storie significa imparare a pensare in modo strutturato, a riconoscere emozioni, a rappresentarle e a condividerle. È anche una delle prime occasioni in cui il bambino scopre che i propri vissuti possono essere compresi da un altro, e ciò costituisce un passaggio fondamentale nello sviluppo della competenza emotiva e comunicativa.

Narrazione e costruzione del Sé

Bruner attribuisce al pensiero narrativo due funzioni fondamentali. La prima è di natura interpretativa: attraverso le storie, gli individui stabilizzano e rinnovano le proprie cornici culturali, rendendo coerenti esperienze che altrimenti risulterebbero disordinate o ambigue. La seconda è di natura identitaria: la narrazione consente la costruzione di un *Sé narrativo*, una struttura attraverso cui l'individuo definisce chi è e come si colloca nel mondo.

La formazione del Sé narrativo non avviene in modo astratto, ma attraverso esperienze concrete di racconto. Le fiabe, gli episodi quotidiani, i piccoli successi e le frustrazioni diventano materia viva di narrazione e permettono al bambino di esplorare emozioni, relazioni, paure, desideri. Le storie sono un modo di pensare sociale: ogni narrazione implica relazioni che si trasformano nel tempo, e il bambino apprende progressivamente a interpretarli.

Questa costruzione non segue un percorso uniforme. Alcuni bambini sviluppano presto una sensibilità verso la struttura della storia, altri mostrano una maggiore attenzione per le emozioni dei personaggi, altri ancora privilegiano aspetti più concreti, come le sequenze di azioni. Le traiettorie sono molteplici e dipendono da variabili cognitive, linguistiche, culturali e soprattutto relazionali.

Le procedure del pensiero narrativo

Bruner individua alcune procedure cognitive che caratterizzano il pensiero narrativo e lo distinguono dal ragionamento logico-formale. La ricerca degli antecedenti, ad esempio, permette al bambino di ricostruire la sequenza degli eventi per spiegare un imprevisto; il ragionamento analogico consente di comprendere situazioni nuove alla luce di esperienze precedenti; il ricorso a inferenze implicite e a forme di “logica quasi paradigmatica” aiuta a dare coerenza alla storia.

La narrazione richiede anche la capacità di collegare azioni e intenzioni: un comportamento non è interpretato solo come movimento, ma come espressione di uno stato mentale sottostante. Questa forma di proto-mentalizzazione prepara lo sviluppo più maturo della teoria della mente.

Anche la plausibilità narrativa svolge una funzione essenziale: una storia deve risultare credibile per essere comprensibile. Tuttavia, credibilità non significa necessariamente realismo. Una narrazione di fantasia può risultare perfettamente coerente se rispetta regole interne e relazioni causali stabili. Questo mostra come la competenza narrativa si intrecci con l’immaginazione e con la capacità di comprendere sistemi complessi di relazioni.

Narrazione, emozioni e crescita cognitiva

Sul piano cognitivo, la narrazione stimola il linguaggio, la logica e la conoscenza culturale, alimentando pensiero critico e autonomia interpretativa. Sul piano emotivo, promuove l’identificazione, la modulazione affettiva e la comprensione

delle emozioni proprie e altrui. Eco (1994) osserva che leggere racconti significa imparare a dare senso alla complessità degli eventi passati, presenti e futuri: attraverso la storia il bambino impara a gestire la distanza tra ciò che sente e ciò che accade, tra desideri e realtà.

Il ruolo specifico dei libri per l'infanzia

I libri per l'infanzia possiedono caratteristiche che li rendono strumenti particolarmente efficaci per lo sviluppo del pensiero narrativo. I testi più semplici, con una scena iniziale chiara e pochi elementi, aiutano il bambino a orientarsi e a comprendere le prime strutture narrative. La ripetizione con variazioni consente di riconoscere somiglianze e differenze e di stabilire categorie concettuali.

Le immagini svolgono una funzione mediatrice essenziale: rappresentano il mondo reale in forma semplificata, mettendo in relazione percezione visiva e linguaggio e facilitando il passaggio dal concreto al simbolico. Attraverso la mediazione dell'adulto, inoltre, il bambino apprende le convenzioni dei libri – come la direzione della lettura o la struttura ricorrente delle storie – e sviluppa competenze narrative via via più complesse.

Il piacere della narrazione

Il piacere che la narrazione suscita nel bambino deriva da molteplici fattori: la familiarità delle situazioni, la ripetizione rassicurante di alcune formule, l'emozione dell'identificazione, la scoperta di nuove conoscenze e la sicurezza derivante da un contesto narrativo prevedibile. Anche in questo caso, la variabilità è ampia: alcuni bambini sono attratti più dagli aspetti emotivi, altri da quelli cognitivi, altri ancora dall'umorismo o dall'elemento sorpresa.

In sintesi, la narrazione è un dispositivo complesso che permette al bambino di interpretare la realtà, sviluppare competenze linguistiche e simboliche, costruire un'identità e comprendere se stesso attraverso il mondo sociale.

La sua potenza risiede proprio nella capacità di integrare dimensioni cognitive, emotive e relazionali in un'unica esperienza di significato.

4.2 La lettura dialogica

Perché la lettura condivisa possa realizzare pienamente il suo potenziale non basta leggere *al* bambino: occorre leggere *con* il bambino, trasformando la lettura in un dialogo. La lettura dialogica nasce proprio da questo principio: il bambino

diventa co-protagonista dell'esperienza narrata, e l'adulto non è più semplice lettore, ma facilitatore di significati.

Ogni attività cognitiva del bambino prende forma all'interno di un ambiente fisico, sociale e culturale. Baumgartner (1998) insiste su questo punto: il bambino non agisce mai in uno spazio neutro, ma in un contesto ricco di simboli, pratiche e interazioni che ne modellano i processi mentali. Anche la lettura non è quindi solo un'esperienza cognitiva, ma un processo profondamente situato nella relazione.

Il primo pensiero con cui il bambino entra in contatto è quello del caregiver. È con lui che impara a nominare, interpretare e organizzare il mondo. La lettura condivisa diventa così uno dei luoghi privilegiati di questa co-costruzione di significati: un rituale intimo e ripetuto, in cui adulto e bambino condividono non solo una storia, ma un modo di guardarla.

Nella nostra cultura, il libro illustrato rappresenta spesso uno dei primi oggetti culturali con cui il bambino entra in relazione. La sua presenza nella routine quotidiana dipende dalle abitudini familiari, dalle condizioni socio-culturali e dalla disponibilità affettiva degli adulti. La lettura condivisa offre al bambino un'occasione rara: un momento in cui l'adulto è pienamente presente, disponibile all'ascolto e alla reciprocità.

Cardarello (1995) osserva che il libro mantiene un valore simbolico particolare, diverso da altri oggetti di consumo culturale, proprio per la sua capacità di creare uno spazio relazionale esclusivo. Nella lettura condivisa si instaurano ritmi di attenzione, sguardi e pause che permettono al bambino di sperimentare una forma di vicinanza che non è soltanto fisica, ma cognitiva ed emotiva.

La lettura non è un'attività neutra: trasforma sia il bambino sia l'adulto. Il genitore, osservando le reazioni del bambino, ne scopre interessi, modalità comunicative e capacità interpretative. Il bambino, a sua volta, impara a orientarsi tra fantasia e realtà, a esplorare emozioni nuove, a riformulare le proprie conoscenze. Ortiz e colleghi (1998) mostrano che queste interazioni modulano il piacere della lettura, favorendo una partecipazione sempre più attiva e consapevole.

La lettura dialogica diventa così uno strumento attraverso cui il bambino entra nel mondo della fantasia, confronta il proprio sapere con prospettive nuove, sperimenta emozioni suscitate dagli eventi narrati e sviluppa un pensiero sempre

più simbolico. Anche in questo caso, la variabilità individuale è ampia: alcuni bambini offrono interpretazioni spontanee, altri osservano in silenzio, altri ancora partecipano attraverso gesti o sguardi. La lettura dialogica riconosce e valorizza queste diverse modalità di partecipazione, anziché uniformarle.

La sua forza risiede proprio nella capacità di trasformare un testo scritto in un'esperienza di pensiero condiviso, generativa, in cui linguaggio, affetti e relazione si intreccia.

4.3 La lettura dialogica come metodo educativo

Numerose evidenze scientifiche mostrano che i bambini ai quali vengono lette storie fin dal primo anno di vita, con regolarità e continuità, sviluppano competenze linguistiche — sia espressive che ricettive — significativamente superiori rispetto ai coetanei meno esposti alla lettura. Questo avviene perché il vocabolario a 3 anni è fortemente correlato alla quantità e varietà di parole ascoltate già intorno agli 8 mesi. Esporre precocemente il bambino al linguaggio non è quindi un gesto secondario, ma un potente investimento sul suo sviluppo futuro.

I primi due-tre anni di vita costituiscono una finestra critica: la plasticità cerebrale è al massimo e gli stimoli ambientali hanno un impatto profondo sulla maturazione delle reti neurali. In questo periodo, il bambino non apprende solo nuove parole, ma inizia a costruire competenze fonologiche, prosodiche e di segmentazione, che rappresentano i prerequisiti della futura capacità di lettura.

Le stimolazioni cognitive offerte dalla lettura ad alta voce favoriscono lo sviluppo linguistico e cognitivo, ma rinforzano anche la memoria, la motivazione e la capacità di attenzione. Negli ultimi anni, grazie alle tecniche di neuroimaging, è stato possibile osservare direttamente l'attività cerebrale dei bambini durante l'ascolto di storie.

Uno studio pionieristico di Hutton, Horowitz-Kraus, Mendelsohn, DeWitt e Holland (2015) ha mostrato che i bambini maggiormente esposti alla lettura condivisa in età prescolare presentano una più intensa attivazione delle aree linguistiche dell'emisfero sinistro, in particolare delle regioni coinvolte nella comprensione semantica e narrativa. Ciò suggerisce che la lettura precoce contribuisce alla costruzione di circuiti neurali più efficienti per comprendere il linguaggio, gestire l'attenzione e integrare informazioni complesse.

Queste strutture si sviluppano soprattutto nelle aree corticali associative delle regioni temporo-parieto-occipitali, zone chiave per l'elaborazione linguistica e simbolica.

Adattare la lettura alle diverse età

La lettura può assumere forme molto diverse a seconda dell'età del bambino, poiché gli interessi, le competenze attentive e le capacità motorie e comunicative cambiano rapidamente nei primi mesi di vita. Nei primissimi 2-3 mesi, per esempio, la lettura assume soprattutto la forma di brevi storie cantate o filastrocche ritmate: ciò che cattura l'attenzione del bambino, in questa fase, non è tanto il contenuto del testo quanto la musicalità della voce dell'adulto, il ritmo, l'intonazione e la ripetizione. La voce diventa un luogo sicuro e familiare, capace di calmare, attirare lo sguardo e avviare le prime forme rudimentali di turn-taking vocale.

Intorno al quinto mese, quando il bambino mostra un maggiore interesse verso oggetti e immagini e inizia a esplorare attivamente l'ambiente, diventa utile predisporre uno spazio dedicato alla lettura. In questa fase il bambino beneficia di libri sensoriali, di immagini semplici e di rappresentazioni che riprendono scene quotidiane. L'esperienza della lettura non è più soltanto sonora, ma anche tattile e visiva: il bambino tocca, manipola, sfoglia, osserva e comincia a costruire le prime associazioni tra immagine e referente reale.

Per valorizzare davvero il potenziale della lettura, è necessario superare l'idea tradizionale dell'adulto come narratore e del bambino come ascoltatore passivo. La lettura dialogica rovescia questa prospettiva: il bambino diventa parte attiva della narrazione. L'adulto non si limita a leggere, ma coinvolge il bambino ponendo domande, lasciando spazi di attesa, rispecchiando le sue vocalizzazioni e seguendo i suoi interessi. Con il tempo, il bambino arriva persino a "prendere il posto" dell'adulto, anticipando gli eventi della storia, correggendo eventuali errori, collegando ciò che ascolta alle proprie esperienze quotidiane e mostrando un coinvolgimento sempre più maturo e autonomo.

I libri per l'infanzia sono progettati proprio per facilitare questo percorso evolutivo, accompagnando il bambino nella costruzione di rappresentazioni mentali sempre più astratte degli oggetti e degli eventi del mondo. Attraverso le pagine, il bambino inizia a manipolare non solo materiali concreti, ma anche concetti, sequenze, relazioni causali e stati emotivi, ponendo le basi per lo sviluppo cognitivo e narrativo.

Evidenze scientifiche sulla lettura dialogica

La lettura dialogica è oggi riconosciuta come una delle pratiche più efficaci per la promozione del linguaggio nella prima infanzia. Una revisione sistematica condotta da Dunst, Trivette e Hamby (2007) ha evidenziato come questa modalità di lettura risulti benefica sia nei bambini con sviluppo tipico, sia in quelli con sviluppo atipico o con diagnosi di disturbo del linguaggio. Tali evidenze sono riportate anche nel manuale di parent-coaching per l'intervento precoce del linguaggio (Girolametto, Bello, Onofrio, Remi & Caselli), che sottolinea come

l'interazione narrativa dialogica promuova in modo significativo l'acquisizione di nuovo lessico, l'ampliamento del vocabolario espressivo nei bambini con ritardo, la partecipazione attiva e il miglioramento dell'attenzione condivisa.

Questi risultati si spiegano con il fatto che la lettura dialogica, per essere efficace, si fonda su due presupposti fondamentali: la necessità di conoscere gli interessi del bambino e quella di collocare l'attività in un contesto per lui familiare e rassicurante. Solo quando il bambino si sente compreso e accolto, infatti, trova la libertà di partecipare, fare domande, esplorare le immagini, prendere iniziative narrative e costruire significati personali. La lettura diventa così un'esperienza condivisa, co-costruita, in cui la voce dell'adulto e quella del bambino si intrecciano.

Vantaggi della lettura per lo sviluppo delle abilità comunicative nei bambini tra i 24 e i 36 mesi

Il periodo compreso tra i 24 e i 36 mesi rappresenta una finestra temporale estremamente delicata per lo sviluppo del linguaggio, ma anche straordinariamente ricca di potenzialità. Si tratta di una fase in cui il bambino vive una rapida espansione delle competenze linguistiche, simboliche e narrative. Tra il secondo e il terzo anno di vita, il bambino inizia a combinare due o tre parole, costruisce piccole sequenze di azioni significative, comprende istruzioni più articolate e mostra un progressivo potenziamento della memoria di lavoro, della memoria episodica e della capacità di partecipare a scambi comunicativi più complessi.

Questi progressi si riflettono anche nel modo in cui il bambino interagisce con il libro. A quest'età, il bambino non è più un semplice ascoltatore: si avvicina al libro con maggiore autonomia e consapevolezza. Spesso tenta di "leggere" da solo le storie che conosce meglio, ripetendo a voce alta parti del testo o rivolgendosi ai pupazzi come se fossero interlocutori reali. La memoria narrativa diventa più stabile, tanto da portarlo a protestare quando l'adulto modifica o salta parti della storia. Il libro inizia a essere manipolato con maggior cura; il bambino sfoglia avanti e indietro alla ricerca delle immagini che preferisce, riconosce personaggi e situazioni e inizia ad associare immagini, parole e primi segni grafici, avvicinandosi così al mondo della scrittura.

In questa fascia di età risultano particolarmente coinvolgenti le storie che hanno per protagonisti bambini o animali e che raccontano in modo semplice scene quotidiane nelle quali il bambino può facilmente rispecchiarsi. La vicinanza tra narrazione e vita reale facilita la comprensione, sostiene la predittività e permette al bambino di costruire significati personali.

Quali abilità vengono potenziate tra i 2 e i 3 anni

Tra i 24 e i 36 mesi la lettura condivisa rappresenta un laboratorio naturale di

crescita, in cui si intrecciano, senza soluzione di continuità, aspetti linguistici, cognitivi, motori e socio-emotivi.

Sul piano linguistico, la lettura promuove l'ampliamento del vocabolario, migliora la comprensione dei significati e sostiene le prime forme di organizzazione sintattica. Il bambino inizia a collegare la parola ascoltata all'immagine corrispondente e, progressivamente, ai primi segni grafici, ponendo le basi per la futura alfabetizzazione.

Dal punto di vista cognitivo, la lettura potenzia la memoria di lavoro e la memoria a lungo termine, migliora la capacità attentiva e introduce il bambino ai concetti di sequenza e causalità. Attraverso la narrazione, infatti, il bambino impara a collegare eventi, a prevederne gli sviluppi e a ricostruire l'ordine logico delle azioni, internalizzando le prime forme di struttura narrativa (inizio, sviluppo e fine).

Anche le abilità fino-motorie vengono favorite dalla lettura. Il bambino impara a manipolare con cura il libro, a orientarlo correttamente, a sfogliare le pagine con movimenti sempre più precisi e a sviluppare una migliore coordinazione mano-occhio.

Infine, sul piano socio-emotivo, la lettura offre uno spazio protetto per esplorare emozioni, sentimenti e stati mentali. Attraverso i personaggi il bambino può immedesimarsi, sperimentare ciò che prova e iniziare a comprendere che gli altri possono vivere emozioni diverse dalle proprie. Questo processo rappresenta uno dei primi passi verso la costruzione della teoria della mente e verso una più consapevole comprensione delle relazioni sociali

Capitolo 5

La Comunicazione Aumentativa e Alternativa e la lettura dialogica

5.1 La Comunicazione Aumentativa e Alternativa come linguaggio per tutti

La Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) comprende un insieme articolato di strumenti e strategie pensato per sostenere — e in alcuni casi sostituire — il linguaggio verbale nelle persone con bisogni comunicativi complessi. Si tratta di un approccio estremamente flessibile, rivolto a bambini e adulti che possono presentare limitazioni motorie, sensoriali, cognitive o linguistico-pragmatiche tali da rendere difficile o impossibile l'uso della parola come mezzo principale di comunicazione.

La CAA non va interpretata come un'alternativa inferiore o residuale rispetto al linguaggio orale, ma come un vero linguaggio, dotato di sue regole, convenzioni, rappresentazioni e strumenti. È prima di tutto un sistema relazionale, che permette alla persona di esprimere bisogni, preferenze, pensieri, emozioni, e di partecipare con maggiore autonomia alle attività quotidiane. È importante ribadire, come confermato da decenni di ricerche, che l'uso della CAA non ostacola lo sviluppo del linguaggio orale; al contrario, ne può facilitare l'acquisizione, poiché fornisce modelli stabili e comprensibili anche quando la produzione verbale è fragile o assente.

Un sistema dinamico in continua evoluzione

La CAA deve essere pensata come un sistema aperto e dinamico, che evolve insieme alla persona che lo utilizza. I simboli, le immagini, le fotografie, le tabelle comunicative e i dispositivi elettronici non sono strumenti statici, ma si trasformano nel tempo in funzione degli interessi, delle competenze e della motivazione dell'individuo. Per questo motivo è auspicabile una introduzione

precoce della CAA, così da creare percorsi di sviluppo comunicativo ricchi, accessibili e partecipati.

Il ruolo dei simboli nella rappresentazione della realtà

Alla base della CAA vi è il concetto di simbolo, inteso come “qualcosa che sta per qualcos’altro”. L’immagine, il gesto, il segno grafico o il supporto visivo diventano mediazioni attraverso cui la persona può costruire messaggi complessi, rappresentare eventi, narrare esperienze. La forza del simbolo risiede nella sua capacità di rendere accessibile la comunicazione anche quando il linguaggio verbale risulta inefficace. In molti casi, l’uso dei simboli offre una struttura stabile che permette al bambino di organizzare il pensiero e di comprendere meglio ciò che ascolta.

Gli IN-book e l’accessibilità narrativa

All’interno di questo panorama trovano spazio gli IN-book: libri illustrati tradotti integralmente in simboli. La loro funzione è rendere la lettura accessibile ai bambini con bisogni comunicativi complessi, che spesso incontrano ostacoli nella comprensione del testo scritto. Gli IN-book permettono una continuità visiva tra immagini, simboli e narrazione, offrendo un supporto prezioso sia per la comprensione sia per la partecipazione.

Le ricerche mostrano che i bambini con disabilità comunicative sono esposti meno frequentemente alla lingua orale ricca e alla lettura condivisa. Non solo le loro esperienze linguistiche tendono a essere quantitativamente inferiori, ma anche qualitativamente più direttive, meno dialogiche e quindi meno favorevoli allo sviluppo narrativo. Paradossalmente, proprio questi bambini, che più avrebbero bisogno di una lettura ricca e condivisa, sono quelli che vi hanno meno accesso.

La complessità del libro e la necessità di materiali su misura

La scelta del libro è un atto educativo fondamentale. Un racconto troppo complesso rischia di generare frustrazione; un testo troppo semplificato, privo di narrazione, impoverisce l’esperienza simbolica. Per questo motivo molti professionisti e famiglie ricorrono alla creazione di IN-book personalizzati, calibrati sul livello di comprensione del bambino, sulle sue abilità cognitive e sulla sua motivazione. In questi casi la CAA diventa un vero ponte verso il mondo delle storie, capace di sostenere non solo la comunicazione, ma anche il piacere della lettura e la costruzione dell’identità narrativa.

5.2 La CAA come strumento per ambienti comunicativi inclusivi

La CAA si articola in modalità che non richiedono strumenti esterni — come la comunicazione gestuale, la lingua dei segni o le espressioni del volto — e modalità che prevedono supporti più o meno complessi, dai semplici taccuini alle tecnologie digitali più avanzate. Questa varietà rende la CAA un sistema adattabile e scalabile, coerente con il livello di autonomia e con le necessità della persona.

Costruire ambienti che parlano

L'accessibilità comunicativa non riguarda soltanto i dispositivi utilizzati, ma l'intero ambiente di vita. Etichettare oggetti, spazi e routine con simboli chiari e coerenti fornisce al bambino una guida visiva stabile, che ne sostiene la comprensione, riduce l'incertezza e promuove l'autonomia. L'ambiente così organizzato diventa "maestro", perché rende prevedibili le azioni e anticipabili le sequenze. Non si tratta semplicemente di facilitazioni tecniche: un ambiente simbolizzato offre al bambino un senso di orientamento e di competenza.

La lettura condivisa come motore della comprensione

Tra le esperienze più ricche per sostenere la comprensione linguistica vi è la lettura condivisa. Quando resa accessibile attraverso gli IN-book, la lettura diventa un potente strumento di partecipazione. Numerosi studi evidenziano come essa favorisca l'ampliamento del vocabolario, la costruzione di strutture frasali più complesse, l'attenzione condivisa e il rafforzamento della relazione adulto-bambino.

L'efficacia della lettura è ulteriormente potenziata dall'uso consapevole della voce, da una lettura animata, dal coinvolgimento gestuale e dal dialogo che accompagna la storia. La lettura dialogica — che invita il bambino a osservare, commentare, anticipare e collegare la storia alle proprie esperienze — permette di trasformare la narrazione in un'esperienza co-costruita.

La scelta come forma di empowerment

Un elemento troppo spesso trascurato è la possibilità, anche minima, per il bambino di scegliere quale libro leggere. La possibilità di scegliere non è un dettaglio: rafforza l'identità, sostiene la motivazione e alimenta il senso di controllo. La letteratura sulla CAA sottolinea come la motivazione intrinseca sia determinante per la partecipazione; da questo punto di vista, offrire al bambino

alternative significative contribuisce alla costruzione di una comunicazione più autonoma e autentica.

Il modeling come pratica fondamentale

La specificità della lettura in CAA risiede nel modeling, cioè nel gesto con cui l'adulto indica i simboli mentre legge. Questo gesto non ha solo una funzione tecnica: costruisce un ponte tra parola, immagine e significato; guida lo sguardo; sostiene l'attenzione; offre un modello di utilizzo del sistema. La partecipazione del bambino può variare nel tempo, passando dall'osservazione alla collaborazione, fino alla produzione autonoma. Questa variabilità non è un ostacolo, ma un percorso naturale che rispetta le diverse modalità di apprendimento.

Routine, posture e setting

La lettura è tanto più efficace quanto più diventa routine. Collocare la lettura in momenti prevedibili della giornata aiuta il bambino a prepararsi emotivamente e cognitivamente all'esperienza. La posizione fisica, inoltre, incide sulla qualità dell'attenzione: leggere accanto, o con il bambino in grembo, favorisce la condivisione dello sguardo e la regolazione affettiva.

5.3 La lettura dialogica come metodo educativo inclusivo

I bambini apprendono molto rapidamente il funzionamento del modeling: pochi episodi osservati bastano spesso per iniziare a imitare spontaneamente l'adulto. Questo rende la lettura in simboli una delle prime attività in cui il bambino può sperimentare una forma di autonomia simile a quella dei "grandi".

L'esperienza della lettura dialogica non mira a ottenere risposte immediate, né a valutare il livello di attenzione attraverso comportamenti osservabili. Alcuni bambini seguono la lettura senza manifestarlo apertamente; altri necessitano di tempi più lunghi; altri ancora oscillano tra coinvolgimento intenso e apparente disinteresse. La variabilità delle modalità partecipative è ampia e deve essere rispettata come parte integrante del processo.

La letteratura sottolinea come il piacere della lettura sia un fattore determinante per lo sviluppo cognitivo ed emotivo. La lettura non è soltanto un mezzo per acquisire lessico o concetti: è un'esperienza estetica, affettiva e simbolica, che contribuisce a costruire un'immagine positiva di sé come lettore. I benefici della lettura precoce comprendono l'arricchimento del vocabolario, l'aumento dei tempi di attenzione, lo sviluppo della capacità di ascolto, la costruzione di

immagini mentali autonome e la familiarità con la struttura del libro. Il libro diventa così un luogo sicuro in cui esplorare emozioni, affrontare paure e sperimentare situazioni che nella realtà possono risultare difficili.

5.4 La lettura ad alta voce al Nido

Promuovere una disposizione stabile verso la lettura non significa soltanto introdurre libri nell'ambiente, ma costruire una cultura educativa che riconosca il valore estetico, simbolico e relazionale dell'esperienza narrativa. La motivazione alla lettura nasce dall'incontro con adulti che trasmettono piacere, curiosità e passione.

La lettura precoce non ha l'obiettivo di anticipare l'apprendimento formale, ma di generare desiderio. I neonati riconoscono già storie ascoltate durante la gravidanza, e la familiarità con le narrazioni produce un effetto calmante e regolativo. Nei nidi, la lettura contribuisce allo sviluppo della relazione adulto-bambino, creando uno spazio di intimità, vicinanza e ascolto reciproco.

Gli ambienti educativi della prima infanzia sono luoghi privilegiati per l'incontro con i libri. La loro ricchezza sensoriale, la presenza di rituali stabili e la disponibilità emotiva degli educatori favoriscono la simbolizzazione, cioè la capacità di rappresentare mentalmente ciò che non è presente. Attraverso le immagini e le parole, il bambino inizia a costruire un repertorio di significati interni che lo aiuta a comprendere il mondo, a gestire le emozioni, a interpretare i comportamenti altrui.

La lettura ad alta voce diventa così un ponte tra immaginazione e realtà, un mezzo per affrontare emozioni complesse, dare un nome ai vissuti e costruire nuove connessioni simboliche. È un'esperienza capace di incidere profondamente sulla crescita affettiva, cognitiva e relazionale del bambino, e rappresenta uno dei contributi educativi più preziosi nei primi anni di vita

Capitolo 6

Il progetto 'Parole che crescono'

6.1 Progetto "Parole che crescono: la lettura dialogica in CAA come pratica educativa universale nel nido d'infanzia"

Nei primi anni di vita il linguaggio si sviluppa all'interno della relazione. Le parole non nascono in modo isolato, ma emergono da uno scambio continuo fatto di gesti, intonazioni, routine condivise, anticipazioni affettive e narrazioni ripetute. Questa prospettiva socioculturale, sostenuta dal pensiero di Bruner e Vygotskij, riconosce che il bambino costruisce il linguaggio attraverso la partecipazione a contesti ricchi di significato, in cui l'adulto funge da guida e da ponte verso la comprensione. È in questo quadro teorico che prende forma il progetto "Parole che crescono", pensato per introdurre in modo sistematico la lettura dialogica mediata dalla Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) nel nido di Vergato, trasformandola in una pratica educativa quotidiana, universale e accessibile.

L'idea di fondo del progetto è che la lettura, se resa multisensoriale, prevedibile e supportata da simboli visivi, possa diventare uno strumento potentissimo per sostenere lo sviluppo comunicativo anche nei bambini molto piccoli, indipendentemente dal loro livello di sviluppo linguistico. La CAA non viene dunque utilizzata come strumento compensativo, ma come facilitazione universale: un supporto per tutti, che rende più chiari i messaggi, riduce il carico cognitivo e aumenta le possibilità di partecipazione.

Il progetto ha coinvolto venti bambini di età compresa tra i dodici e i trentasei mesi. Soltanto sedici famiglie hanno restituito sia il questionario pre sia quello post intervento, e l'analisi dei dati è stata condotta esclusivamente su questi. Il percorso si è svolto tra settembre e novembre 2025 e ha previsto la collaborazione costante tra logopediste, educatrici, pedagoga e famiglie, in una dinamica integrata e circolare.

Incontro informativo iniziale e formazione in situazione

Prima dell'avvio del percorso è stato realizzato un incontro informativo rivolto alle educatrici, finalizzato a presentare gli obiettivi generali, le modalità dei laboratori e il ruolo attivo richiesto. Non è stato svolto un percorso formativo strutturato preliminare, perché si è scelto un modello di **formazione in situazione**, basato sull'osservazione diretta e sulla partecipazione delle educatrici ai laboratori condotti dalle logopediste. Questo approccio, coerente con le logiche dell'apprendimento professionale riflessivo, ha permesso alle educatrici di apprendere tecniche comunicative e strategie di lettura dialogica dentro un contesto reale, vivo, immediatamente osservabile e replicabile.

Durante i laboratori i bambini partecipavano a piccoli gruppi di quattro o cinque alla volta. Questa scelta rispondeva a più esigenze: facilitare l'attenzione condivisa, contenere la stimolazione ambientale, osservare con maggiore precisione i segnali comunicativi e permettere alle educatrici di cogliere in modo puntuale le strategie utilizzate dalla logopedista. Le educatrici non erano semplici osservatrici, ma partecipanti attive: interagivano con i bambini, provavano progressivamente il modeling dei simboli, gestivano piccoli momenti narrativi e si familiarizzavano con l'uso dei materiali multisensoriali.

La formazione avveniva quindi in modo graduale: ogni incontro introduceva una nuova storia, nuovi materiali sensoriali e nuove strategie dialogiche. Le educatrici potevano vedere come la logopedista modulava il linguaggio, come attendeva le risposte spontanee dei bambini, come enfatizzava alcuni simboli e come trasformava la lettura in una conversazione a più voci.

Valutazione iniziale e finale delle competenze comunicative

Per documentare l'evoluzione del gruppo è stata realizzata una valutazione pre e post intervento attraverso ASCB e PVB – Parole, Gesti e Parole (forma lunga). Entrambi gli strumenti sono stati compilati a settembre e ripetuti a novembre, così da ottenere una fotografia accurata dello sviluppo comunicativo dei bambini. La scelta di utilizzare strumenti osservativi è coerente con l'età dei partecipanti e

con l'obiettivo del progetto, che non era valutare la prestazione linguistica in contesti testistici, ma osservare i cambiamenti spontanei nelle abilità comunicative.

Costruzione e presentazione delle storie simbolizzate

La metodologia principale del progetto era la lettura dialogica in CAA. Le storie utilizzate non provenivano da materiali commerciali, ma erano create appositamente per la fascia d'età e per gli obiettivi comunicativi del progetto. La scelta dei contenuti tematici è avvenuta in collaborazione con le educatrici, sulla base degli interessi dei bambini e dei temi emergenti nel gruppo. Sono nate così storie dedicate agli animali, al tema del ciuccio e alla festa di Halloween, accanto a due storie create dalla dott.ssa Castellano (Orsetto Bo e le noci e Bo impara a contare) e disponibili online su ausiliotecaonline.com.

I libri erano pensati come oggetti multisensoriali: le pagine venivano rivestite con materiali morbidi, sono state inserite stoffe per imitare cuscini o coperte, cerniere per rappresentare la bocca degli animali, elementi in feltro staccabili e riattaccabili per simulare personaggi o oggetti. L'aggiunta di materiali tattili e tridimensionali non aveva solo una funzione ludica, ma rispondeva a un preciso obiettivo comunicativo: facilitare la comprensione dei bambini attraverso l'esperienza sensoriale, collegare simbolo-immagine-referente e sostenere l'attenzione nei momenti chiave della storia.

Accanto ai libri venivano utilizzati pupazzi, oggetti reali o piccoli personaggi creati con materiali poveri, come rotoli di carta, cartoncino e colla. In alcuni casi venivano introdotti anche piccoli giochi semoventi che accompagnavano gli eventi narrativi, rendendo la storia ancora più coinvolgente e aumentando le possibilità di partecipazione spontanea.

Per la realizzazione dei libri simbolizzati utilizzati nel progetto è stata scelta la libreria PCS® contenuta in **Boardmaker V7**, uno dei software più consolidati e diffusi in ambito educativo e riabilitativo per la creazione di materiali in Comunicazione Aumentativa e Alternativa. Questa scelta non è stata casuale, ma il risultato di una valutazione attenta di diversi aspetti metodologici, pratici e teorici che rendevano Boardmaker lo strumento più adeguato al contesto del nido e ai bisogni dei bambini coinvolti.

Boardmaker V7 offre una libreria estremamente ampia, strutturata e costantemente aggiornata di **Picture Communication Symbols® (PCS)**,

caratterizzati da chiarezza visiva, coerenza grafica e un'elevata trasparenza del significato. Questi tre fattori sono cruciali nei contesti educativi 0–3 anni, nei quali la rapidità di riconoscimento dell'immagine, la semplicità delle linee e la prevedibilità degli elementi grafici sostengono la comprensione e riducono il carico cognitivo, permettendo anche ai bambini molto piccoli di orientarsi tra simbolo e referente reale. Inoltre, la possibilità di scegliere tra **più versioni dello stesso simbolo** consente di modulare la rappresentazione in base alla storia, all'età dei bambini e ai livelli di astrazione competenti per ogni fascia. Per esempio, per un racconto dedicato ai bambini di due anni può essere adeguata un'immagine più stilizzata e semplice, mentre per i bambini di tre anni si può optare per una versione più dettagliata o contestualizzata nella scena.

Questa flessibilità rappresenta uno degli aspetti meglio discussi anche nell'articolo *“Una nuova tipologia di libri in Comunicazione Aumentativa e Alternativa con Picture Communication Symbols®”* di **Giuseppina Castellano** e **Francesca Schettini**, nel quale le autrici sottolineano come la scelta accurata dei simboli e la coerenza grafica della narrazione siano elementi determinanti per facilitare l'accesso alla storia e favorire comprensione, predittività e motivazione del bambino. L'articolo evidenzia inoltre che i PCS®, per struttura e trasparenza iconica, si prestano particolarmente alla costruzione di libri destinati alla prima infanzia, perché permettono di creare pagine chiare, leggibili e coerenti, evitando sovraccarichi visivi che potrebbero ostacolare l'attenzione condivisa.

Boardmaker V7 risponde anche a un'altra esigenza fondamentale del progetto: la possibilità di **costruire rapidamente libri personalizzati**, adattati alla sezione, agli interessi emergenti dei bambini e ai temi concordati con le educatrici. La costruzione delle storie, infatti, non seguiva modelli prefabbricati, ma nasceva da esigenze comunicative reali, osservate nel gruppo. L'uso del software ha consentito di cambiare velocemente simboli, sostituire immagini, riorganizzare la struttura delle pagine, aggiungere elementi sensoriali e produrre materiali finali plastificabili e resistenti, adatti alla manipolazione tipica dei bambini tra i 12 e i 36 mesi.

La scelta di Boardmaker ha inoltre garantito un vantaggio significativo in termini di **accessibilità universale**. I PCS®, essendo ampiamente riconosciuti e utilizzati in CAA, risultano familiari non solo ai professionisti della riabilitazione, ma anche a molte educatrici e insegnanti, facilitando la continuità educativa e il passaggio dalla lettura condotta dalle logopediste a quella autonoma delle educatrici. Non a caso, come suggerito anche da Castellano e Schettini, l'impiego

di libri simbolizzati costruiti con PCS® rappresenta una strada efficace per introdurre la CAA come pratica quotidiana nei contesti educativi, anche con bambini senza diagnosi o bisogni comunicativi complessi, trasformando la narrazione in uno spazio realmente inclusivo.

In linea con quanto afferma l'articolo, il progetto "Parole che crescono" ha scelto di utilizzare il software non solo come strumento tecnico, ma come **dispositivo pedagogico** capace di sostenere l'apprendimento narrativo, ampliare le possibilità comunicative e creare libri che potessero essere facilmente integrati nelle routine del nido. La licenza gratuita fornita per il progetto ha permesso di realizzare in tempi rapidi un numero significativo di libri personalizzati, alcuni dei quali sono stati poi consegnati alle educatrici per garantire continuità nelle settimane in cui le logopediste non erano presenti.

La scelta di Boardmaker V7 e dei PCS®, dunque, non ha avuto soltanto una funzione operativa, ma ha risposto a esigenze teoriche, educative e organizzative, diventando un elemento chiave per la qualità e l'efficacia del progetto.

Il laboratorio: lettura dialogica e modeling dei simboli

La lettura era condotta in modo dialogico, con le logopediste che utilizzavano il modeling dei simboli PCS in maniera fluida e naturale, senza interrompere la narrazione. La lettura non era intesa come un atto frontale, ma come un'esperienza condivisa: i bambini venivano incoraggiati a commentare, indicare oggetti, imitare gesti, anticipare sequenze o semplicemente osservare secondo i propri tempi. Nessuno veniva sollecitato a produrre una risposta; l'apprendimento avveniva grazie all'esposizione ripetuta, prevedibile e piacevole dei simboli e delle parole.

Le educatrici osservavano come le logopediste modulavano la voce, come lasciavano spazio alle iniziative comunicative, come ponevano domande aperte, come riformulava le produzioni dei bambini e come integravano materiali multisensoriali per ampliare la comprensione. Nel corso delle settimane diventavano via via più autonome nel proporre esse stesse il modeling e nel sostenere in modo efficace l'interazione nei piccoli gruppi.

Continuità settimanale e attività correlate

Il progetto si è svolto tra settembre e novembre 2025 e prevedeva inizialmente sei incontri laboratoriali condotti dalle logopediste, programmati sempre di venerdì, con cadenza settimanale. L'avvio ufficiale è avvenuto **venerdì 26**

settembre, data in cui è stata presentata la prima storia, *“Orsetto Bo e le noci”*. Questo racconto ha introdotto ai bambini una narrazione semplice, ripetitiva e fortemente supportata dai simboli PCS, adatta alla fascia 12–36 mesi e pensata per favorire attenzione condivisa e partecipazione spontanea.

Il secondo incontro, programmato per **venerdì 3 ottobre**, non si è potuto svolgere a causa di una giornata di sciopero del personale, che ha comportato la chiusura del servizio. La mancata realizzazione dell’incontro non ha compromesso lo svolgimento del progetto, poiché le educatrici hanno continuato a proporre ai bambini le attività collegate alla storia già presentata e hanno mantenuto attiva la routine della lettura.

Gli incontri sono ripresi **venerdì 10 ottobre**, con la presentazione della storia *“Bo impara a contare”*. Il racconto introduceva semplici concetti numerici attraverso immagini simbolizzate e materiali multisensoriali, permettendo ai bambini di familiarizzare con piccole sequenze logiche e con il lessico relativo ai numeri attraverso un approccio giocoso e partecipativo.

Successivamente, **venerdì 31 ottobre**, in occasione della festa di Halloween, è stata proposta la storia *“Fuffy il pipistrello”*. La narrazione, costruita con fotografie reali e simboli PCS, era accompagnata da materiali sensoriali che richiamavano gli elementi autunnali e la figura del pipistrello, rendendo la lettura particolarmente coinvolgente e adatta al clima festivo di quel periodo.

L’incontro del **venerdì 7 novembre** è stato dedicato alla storia *“La fattoria”*, che presentava animali, versi, azioni ricorrenti e routine facilmente riconoscibili dai bambini. Le pagine multisensoriali, arricchite da stoffe, cerniere e elementi in feltro, hanno sostenuto la comprensione e favorito la partecipazione attiva anche dei più piccoli.

L’ultimo incontro del progetto si è svolto **venerdì 14 novembre**, con la presentazione della storia *“Tino”*. Questo racconto chiudeva il ciclo degli incontri condotti dalle logopediste, offrendo un’ulteriore occasione per osservare le competenze comunicative, il riconoscimento dei simboli e la capacità dei bambini di partecipare alla narrazione dopo diverse settimane di esposizione alla lettura dialogica in CAA.

Per garantire la continuità educativa nelle settimane in cui le logopediste non erano presenti, e per consolidare quanto appreso, sono state consegnate alle educatrici alcune storie aggiuntive create sempre con Boardmaker 7: *“Nel mare”* e

“Lina la coniglietta”. Questi libri, costruiti con la stessa cura narrativa e simbolica degli altri, hanno permesso alle educatrici di portare avanti in autonomia la lettura dialogica, mantenendo coerenza metodologica e stabilità nei modelli comunicativi proposti ai bambini.

Grazie a questa organizzazione, i cinque incontri effettivamente realizzati hanno potuto mantenere il ritmo e la coerenza del progetto iniziale, sostenuti da un lavoro continuo, quotidiano e competente da parte delle educatrici, che hanno integrato la lettura dialogica nelle routine e nelle attività settimanali, garantendo ai bambini un'esposizione costante, ricca e significativa.

Uno dei punti più qualificanti del progetto era la continuità didattica settimanale. Dopo ogni laboratorio la storia veniva ripresa dalle educatrici e riletta più volte nei giorni successivi. La ripetizione non era intesa come una semplice reiterazione meccanica, ma come ripresa intenzionale di un contenuto narrativo familiare che permetteva ai bambini di consolidare la memoria, riconoscere i simboli, anticipare eventi e sviluppare iniziative comunicative autonome.

La storia diventava così un contenitore relazionale stabile: i bambini la aspettavano, la chiedevano, riconoscevano le immagini, indicavano personaggi e simboli, e costruivano progressivamente un rapporto affettivo con i materiali narrativi.

Accanto alle riletture venivano proposte attività che riprendevano elementi chiave della storia: schede da ritagliare o colorare, immagini da abbinare, piccole drammatizzazioni, manipolazioni di materiali, ricostruzioni delle sequenze narrative e giochi di rievocazione con oggetti reali. Queste attività favorivano l'estensione del vocabolario, la generalizzazione delle parole, la consolidazione delle azioni narrative e la partecipazione spontanea dei bambini.

6.2 Coinvolgimento delle famiglie

Ogni bambino riceveva una copia cartacea del libro per poter riprendere la lettura anche a casa. Questo favoriva la continuità tra nido e famiglia, permetteva ai genitori di osservare i progressi comunicativi dei figli e offriva un'occasione privilegiata di lettura condivisa. Ogni famiglia riceveva uno zainetto della lettura contenente il libro della settimana e l'opuscolo sulle modalità della lettura dialogica, realizzato anch'esso con Boardmaker 7.

6.3 Conclusioni

“Parole che crescono” ha mostrato come la lettura dialogica in CAA possa diventare una pratica educativa realmente universale. Le storie simbolizzate, il modeling sistematico, l’uso di materiali multisensoriali, la continuità settimanale e il coinvolgimento attivo di educatrici e famiglie hanno costruito un ambiente comunicativo ricco, prevedibile e inclusivo. Ogni bambino ha potuto partecipare secondo i propri tempi e le proprie modalità, trovando nella narrazione uno spazio di relazione, scoperta e crescita.

Capitolo 7

Il Progetto “Parole che crescono” Analisi dei dati

7.1 Sintesi dei risultati

Nel presente studio, prima dell'analisi dei dati è stata prevista una fase di raccolta preliminare delle informazioni attraverso la somministrazione ai genitori dei questionari **PVB – Gesti e Parole (forma lunga)** e **ASCB**. La prima rilevazione è stata effettuata nel mese di **settembre**, con lo scopo di delineare il profilo iniziale delle competenze linguistiche, comunicative e socio-interattive dei bambini prima dell'avvio del laboratorio di lettura. Gli stessi strumenti sono stati poi **riproposti nel mese di novembre**, al termine del percorso laboratoriale, al fine di verificare la presenza di eventuali cambiamenti e progressi nelle abilità indagate. Questo procedimento ha permesso di confrontare in modo sistematico i dati pre e post intervento, offrendo una base solida per valutare l'efficacia del laboratorio di lettura sullo sviluppo linguistico e comunicativo del gruppo di partecipanti.

Per quanto concerne le valutazioni di natura quantitativa si è proceduto analizzando singolarmente ogni prova cercando di ottenere una valutazione quanto più fedele possibile dell'efficacia del trattamento.

Nel presente lavoro si è scelto di analizzare anche le variabili **sexso** ed **età** al fine di approfondire la variabilità linguistica presente nel gruppo e comprendere in che modo tali fattori potessero influenzare l'evoluzione delle competenze nel corso del laboratorio di lettura. La considerazione di questi due elementi ha permesso non solo di osservare eventuali differenze iniziali tra i partecipanti, ma anche di valutare come ciascun sottogruppo abbia risposto all'intervento, offrendo così una lettura più completa e articolata dei cambiamenti emergenti tra

la fase di Test e quella di Retest. La fascia di età considerata è stata la prima infanzia con bambini di età compresa fra 16 e 28 mesi.

Per quanto riguarda le prime 4 sezioni (**comprensione frasi, comprensione parole, produzione parole, azioni e gesti**) i questionari fornivano risultati che ricadevano nei seguenti possibili intervalli [<5 , 5-10, 10-25, 25-50, 50-75, 75-90, 90-95], questi range sono quindi stati utilizzati per i bin degli istogrammi. Tuttavia siccome in un test una prova non è stata eseguita da una bambina è stato necessario introdurre anche il bin 'dato mancante' come visibile in Fig 1, tale decisione è relativa ad una volontà di uniformare il numero di bambini conteggiati nei diversi istogrammi al fine di facilitarne la lettura e le successive valutazioni numeriche. Vista poi l'importanza dell'età dei bambini nelle prove tale dato è stato codificato attraverso un codice colore come visibile in Fig 1,2,3,4,5,6. Si specifica inoltre come a causa del numero ridotto di soggetti (16) si è poi ritenuto scarsamente informativo il mostrare risultati statistici come media mediana e deviazione standard degli istogrammi, quindi per evidenziare il tasso di miglioramento relativo al trattamento, ed alla crescita fisiologica, dei soggetti è stata introdotta la seguente funzione:

$$\varepsilon = \frac{\sum_{i=1}^7 (N_i^{retest} - N_i^{test}) \omega_i}{N^{tot}} \quad \square$$

Dove:

1. N_i^{retest} , N_i^{test} sono il numero di occorrenze del bin i-esimo del retest e del test rispettivamente.

N^{tot} numero totale di soggetti analizzati.

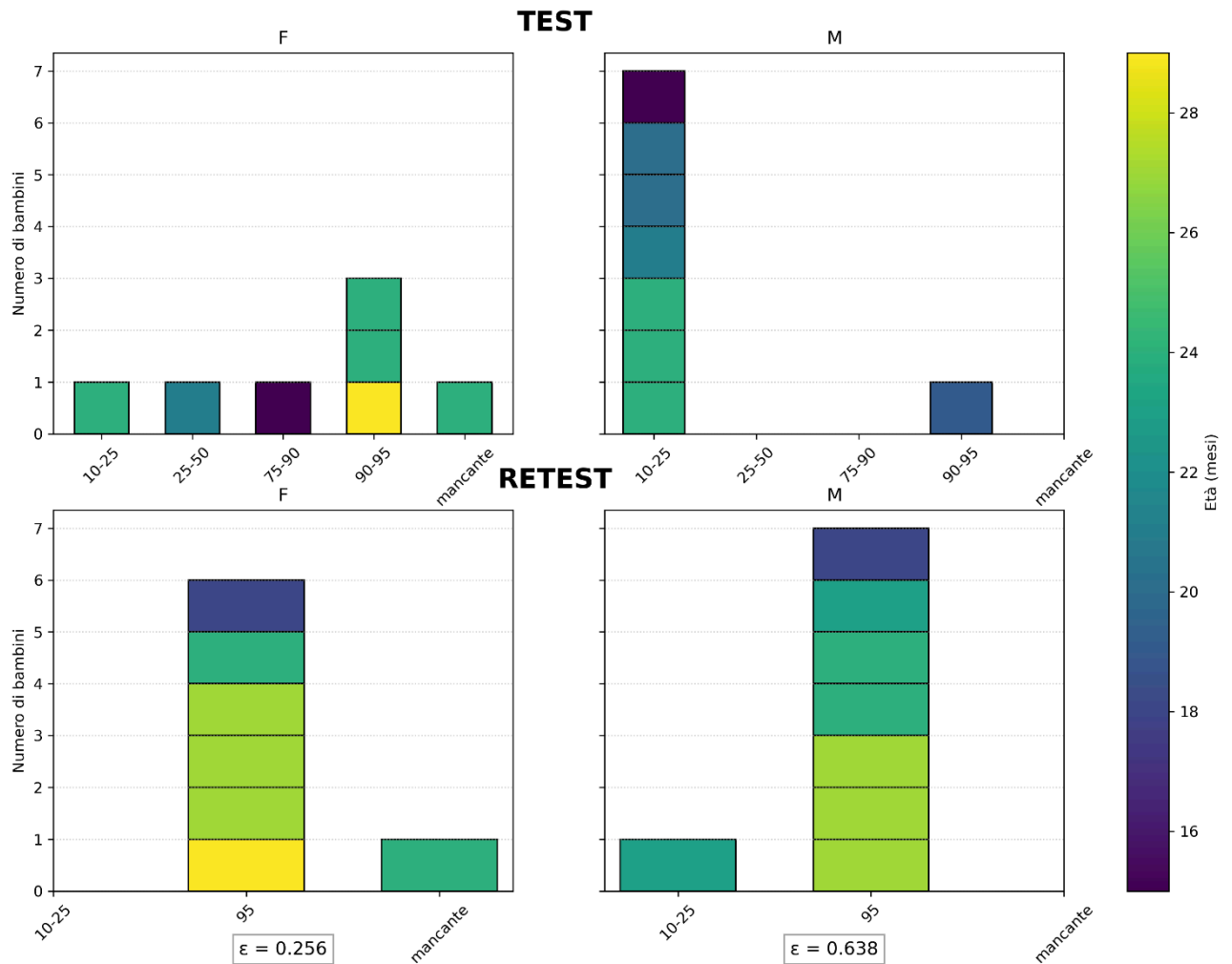
ω_i pesi dell'intervallo, per le seguenti valutazioni si sono utilizzati i valori medi di ogni range $\omega_i = [2.5, 7.5, 17.5, 37.5, 62.5, 82.5, 92.5]$ e $\omega_i = 0$ nel caso di dato assente.

Tale funzione è stata creata in modo da avere immagine nel range $-1 < \varepsilon < 1$ dove valori prossimi all'unità evidenziassero miglioramenti notevoli mentre valori prossimi a -1 rappresentano gravissimi peggioramenti, entrambi questi valori non possono tuttavia essere raggiunti identicamente vista la scelta dei pesi impiegati. Per aiutare il lettore nella comprensione di quanto segue possiamo individuare diversi regimi: $0 < \varepsilon < 0.2$ miglioramento non molto marcato, $0.2 < \varepsilon < 0.5$ miglioramento buono e difficilmente spiegabile con la sola crescita dei bambini, $0.5 < \varepsilon < 1$ miglioramento notevole che suggerisce una grossa efficacia del trattamento. Per completezza è possibile estendere i seguenti regimi in modo naturale anche nel caso del peggioramento $\varepsilon < 0$, casistica tuttavia mai osservata. Bisogna poi osservare che per definizione la seguente espressione è una fortemente dipendente dal livello di partenza dei bambini e dall'effetto ceiling che limita la variabilità dei punteggi nelle fasce

alte. Nonostante i precedenti svantaggi si è comunque preferita tale espressione rispetto a fit con parametri liberi, che avrebbe potuto ridurre la dipendenza dal livello di partenza, per evitare di limitare ulteriormente i gradi di libertà statistici. Si conclude dicendo che la dipendenza dal livello di partenza è stata anche utile per gli ambiti in cui i bambini tendono a preformare meglio spontaneamente e quelli invece in cui il trattamento risulta essere più migliorativo.

Di seguito si riportano i risultati delle analisi visibili in Fig 1,2,3,4,5,6. I primi 4 grafici sono relativi al questionario PVB gesti e parole forma lunga. Per quanto riguarda **l'analisi della comprensione delle frasi** si è osservato un livello di partenza mediamente più scarso per i maschi ed una maggiore variabilità del risultato per le femmine. Tutto questo ha avuto importanti ripercussioni sul tasso di miglioramento dei bambini come dimostrato dal valore del parametro ε nei due casi. Infatti per le femmine il valore ottenuto è di $\varepsilon = 0.256$ per le femmine contro 0.638 per i maschi. Quest'ultimo valore risulta essere particolarmente alto andando quindi a sottolineare una buona efficacia del trattamento. Infatti un risultato così incoraggiante è difficilmente spiegabile con la sola crescita dei maschi. Si conclude evidenziando come nonostante le differenze nel livello di partenza fra i due sessi i risultati finali sono risultati essere paragonabili.

Analisi della comprensione frasi per sesso



Per quanto concerne l'analisi della comprensione delle parole l'interpretazione dei dati non differisce significativamente da quanto precedentemente osservato. Infatti nuovamente i maschi avevano un livello di partenza inferiore rispetto a quello riscontrato dalle bambine, anche se la variabilità dei risultati di quest'ultime risultava nuovamente superiore. Un confronto con la fase di retest ci permette di osservare come questo miglioramento sia stato, seppur presente come si evince dai valori positivi per il parametro ϵ , meno importante. Si sono infatti ottenuti i valori di $\epsilon=0.218$ per le femmine e $\epsilon=0.164$ per i maschi, miglioramento quindi presente ma non ottimale visto che entrambi i risultati rientrano nel primo regime di miglioramento. Si riscontra inoltre come a differenza del precedente test nel quale si assisteva per entrambi i sessi ad avere la quasi totalità delle entries nel bin da 95% in questo caso i risultati sono più variabili e non c'è un bin nettamente più popoloso degli altri. I valori del parametro ϵ ci permettono inoltre di notare come a differenza dei risultati precedentemente discussi in questo caso si è mostrato un miglioramento superiore rispetto che nei maschi, seppure tale differenza risulta minima. Tuttavia, proprio il fatto che la differenza nei due

valori di ϵ sia piccola questo potrebbe indicare che tale risultato sia dovuto a fluttuazioni statistiche del campione piuttosto che ad una regola più generale.

E' interessante inoltre osservare come una bambina che ha ottenuto una valutazione <5% nella fase di test, nonostante potesse avere maggiore margine di miglioramento, non ha raggiunto un risultato superiore nella fase di retest. Questo dettaglio potrebbe evidenziare come soggetti con maggiori difficoltà traggono minore beneficio dal trattamento rispetto a chi invece partiva da un livello più avanzato.

In questo studio i maschi presentano **una comprensione delle frasi** più alta rispetto alle bambine nella fascia di età 12-36 mesi, mentre si evidenzia una **comprensione delle parole** più bassa rispetto alle femmine, questo può suggerire che ci siano fattori specifici che influenzano lo sviluppo del linguaggio in modo diverso rispetto alla media osservata in altri studi. Ci sono diverse possibili spiegazioni per un risultato del genere:

1. Campione specifico

È possibile che il campione di bambini (per esempio, il numero di partecipanti o altre caratteristiche demografiche) abbia delle peculiarità che portano a un risultato diverso rispetto alle tendenze generali. Ad esempio, se il campione è piccolo o se ci sono altre variabili (come lo status socioeconomico o il tipo di ambiente familiare) che influenzano lo sviluppo del linguaggio, potrebbe spiegarsi il fatto che i maschi abbiano valori più alti rispetto alle femmine.

2. Differenze individuali nei ritmi di sviluppo

Sebbene in generale le bambine tendano a svilupparsi più velocemente in termini di linguaggio, questo non significa che tutte seguiranno lo stesso percorso. Ci potrebbero essere variabilità individuali significative, per cui in un determinato gruppo di bambini maschi, alcuni potrebbero avere uno sviluppo linguistico particolarmente rapido, superando le femmine in quella fascia di età specifica.

3. Variabili ambientali e familiari

La comprensione delle frasi può essere fortemente influenzata dall'ambiente in cui il bambino cresce. Se i bambini maschi in questo studio hanno avuto più opportunità di interazione verbale o sono stati esposti a modelli linguistici più ricchi rispetto alle bambine (ad esempio, un maggior numero di stimoli verbali o più conversazioni con i genitori), ciò potrebbe spiegare la maggiore comprensione delle frasi. Anche lo stile educativo dei genitori può fare una differenza: alcuni studi hanno suggerito che i genitori di maschi tendano a stimolare più la loro comunicazione o a utilizzare un linguaggio più complesso.

4. Differenze nei modelli di linguaggio

I maschi e le femmine potrebbero rispondere in modo diverso ai modelli linguistici che ricevono. Alcuni studi suggeriscono che i bambini maschi possono sviluppare una comprensione linguistica più precoce, ma tendono a concentrarsi maggiormente sulla sintassi e sulla struttura delle frasi rispetto alle bambine, che potrebbero essere più orientate alla comunicazione emotiva o al contenuto semantico. Questo potrebbe spiegare un vantaggio iniziale nelle capacità di comprensione delle frasi nei maschi.

5. Interazioni con l'ambiente

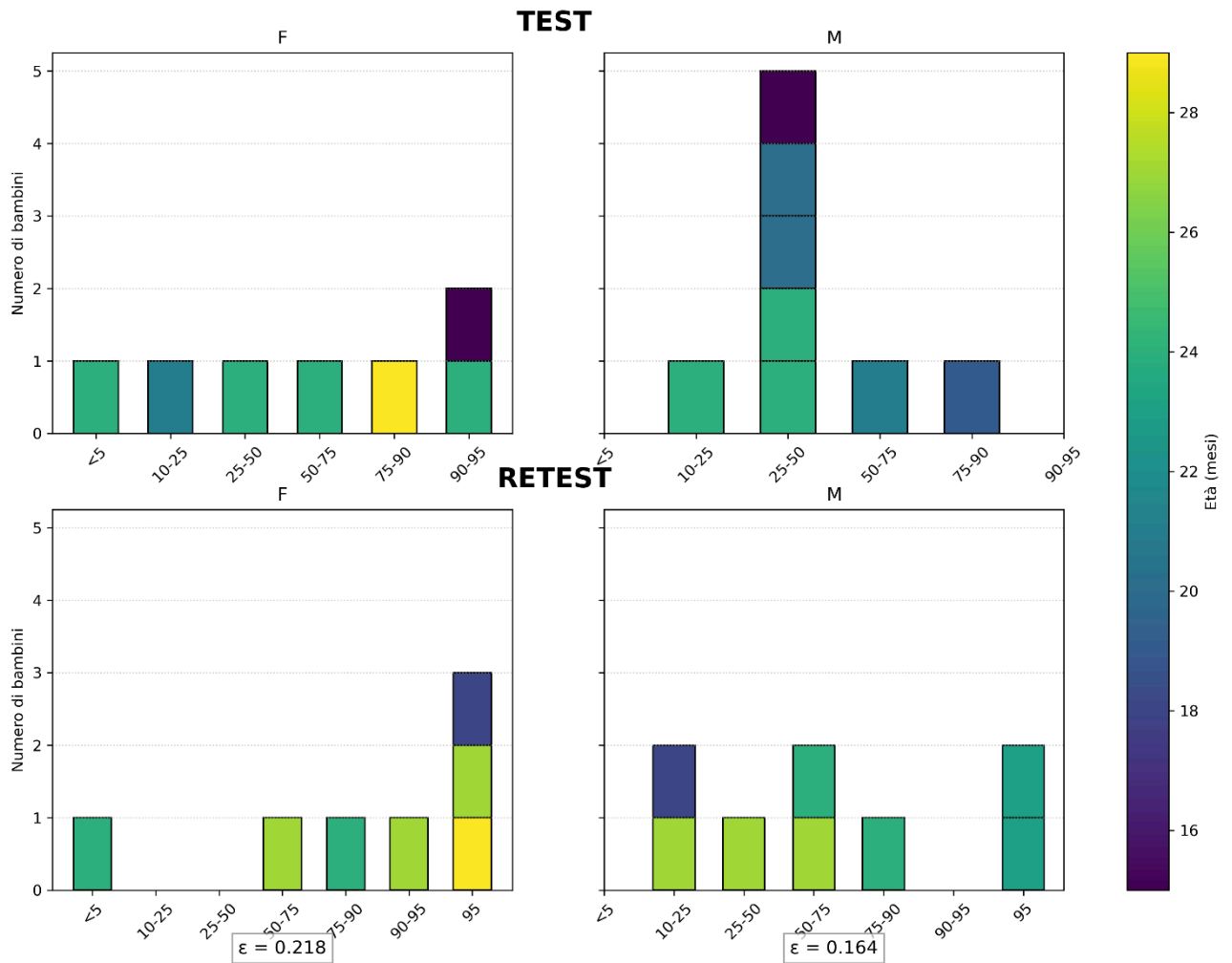
Nei primi anni di vita, i bambini maschi possono avere stili di gioco o di interazione sociale che favoriscono una comprensione più avanzata delle frasi. Se, ad esempio, i maschi in questo studio sono stati coinvolti in attività che richiedono una **maggior comprensione linguistica, come il gioco simbolico** (che implica l'uso del linguaggio per rappresentare oggetti e situazioni), potrebbero aver sviluppato un vantaggio in quella fascia di età.

6 Fattori cognitivi

Potrebbero esserci anche differenze nei processi cognitivi che influenzano la comprensione linguistica. I maschi potrebbero avere, in media, una maggiore predisposizione per alcune abilità cognitive che facilitano la comprensione del linguaggio, come la memoria a breve termine o la capacità di associare parole a concetti in modo più diretto.

Il fatto che i maschi in questo studio abbiano una comprensione delle frasi più alta rispetto alle bambine potrebbe essere il risultato di una combinazione di **fattori biologici, ambientali e cognitivi che agiscono in modo specifico all'interno** del campione. Sarebbe utile considerare altre variabili, come il tipo di stimolo linguistico, la qualità delle interazioni sociali o altre caratteristiche individuali che potrebbero spiegare questi risultati in modo più dettagliato.

Analisi della comprensione parole per sesso



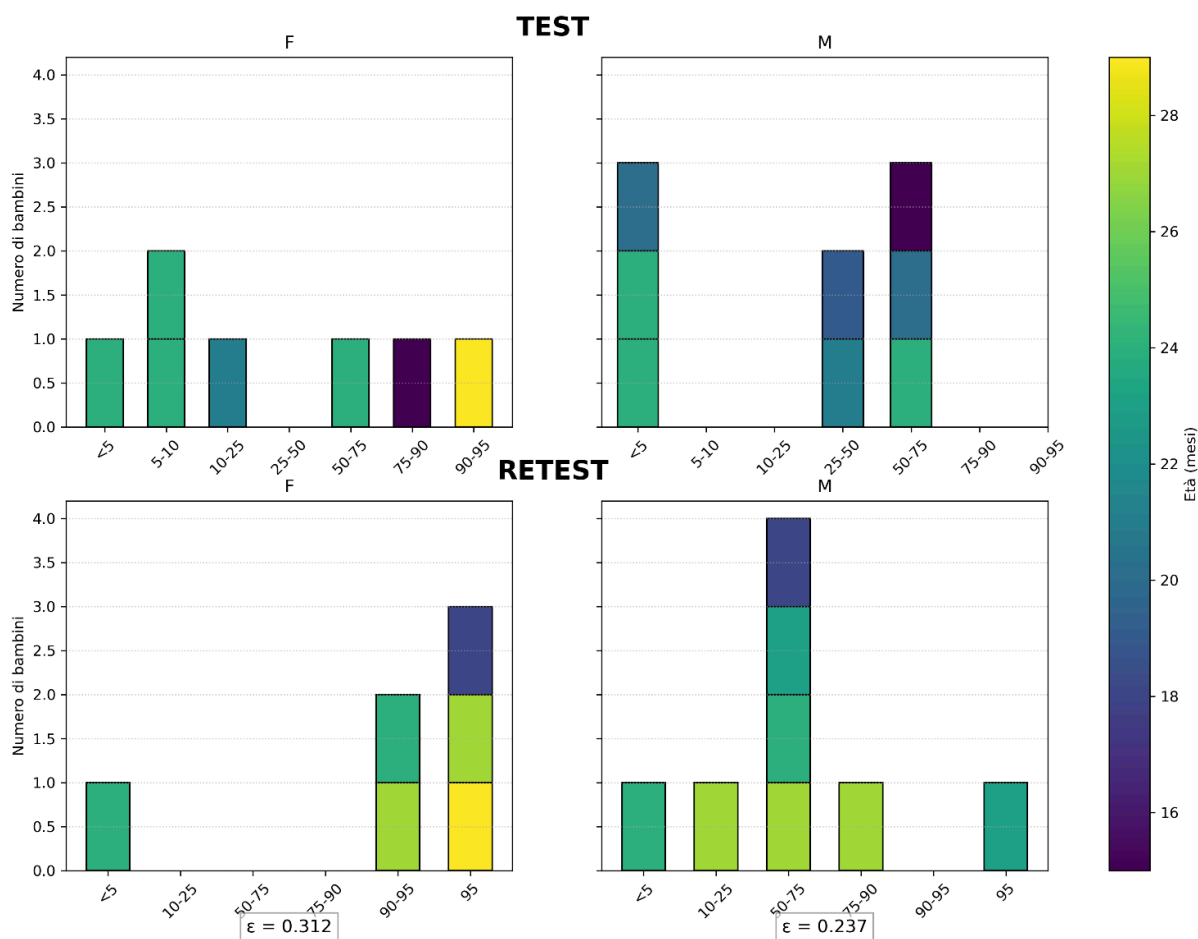
Per quanto riguarda **l'analisi delle parole prodotte** si è osservato un incremento nel numero di bambini che nella fase di test ha ottenuto un risultato $<5\%$, cosa che rimarca una carenza più marcata rispetto alle abilità precedentemente discusse. Proprio questo si ritiene possa essere uno degli indicatori più significativi per validare l'efficacia del trattamento

Ci sono diversi studi che mostrano come la lettura precoce / la lettura condivisa (shared reading) con bambini piccoli sia associata a un aumento del vocabolario. Lo dimostra lo studio di Audun Rosslund et al. che hanno mostrato come la lettura condivisa prima dell'anno di età sia associata a un vocabolario maggiore a 3 anni.

In questo caso si osservano anche dei livelli di partenza più polarizzati nei maschi dove risultavano popolate solo le colonne $<5\%$ e nel range 25-75%. La fase di retest ha evidenziato un miglioramento superiore nelle bambine come si vede in modo chiaro sia dal grafico che dal riscontro numeri possibile dal parametro ϵ . Si osserva inoltre come i risultati del retest abbiano ad avere

molti maschi nel bin 50-75%, colonna che già in precedenza risultava essere numerosa. I valori di ϵ ottenuti sono stati rispettivamente di 0.312 per le femmine e 0.237 per i maschi, rendendo quindi il miglioramento buono per quanto precedentemente definito. Questi dati risultano essere particolarmente interessanti visto che evidenziano come la lettura abbia portato maggiore beneficio nella comprensione delle frasi piuttosto che nella produzione delle parole. Questo potrebbe essere legato ad una fruizione passiva dei libri da parte dei bambini. Emerge quindi l'importanza della discussione con il bambino di quanto appreso nella storia. Inoltre si evidenzia come la crescita del vocabolario personale è un processo lento e graduale che potrebbe richiedere un tempo superiore rispetto a quanto si aveva a disposizione. Studi più duraturi potranno confermare o smentire tale osservazione.

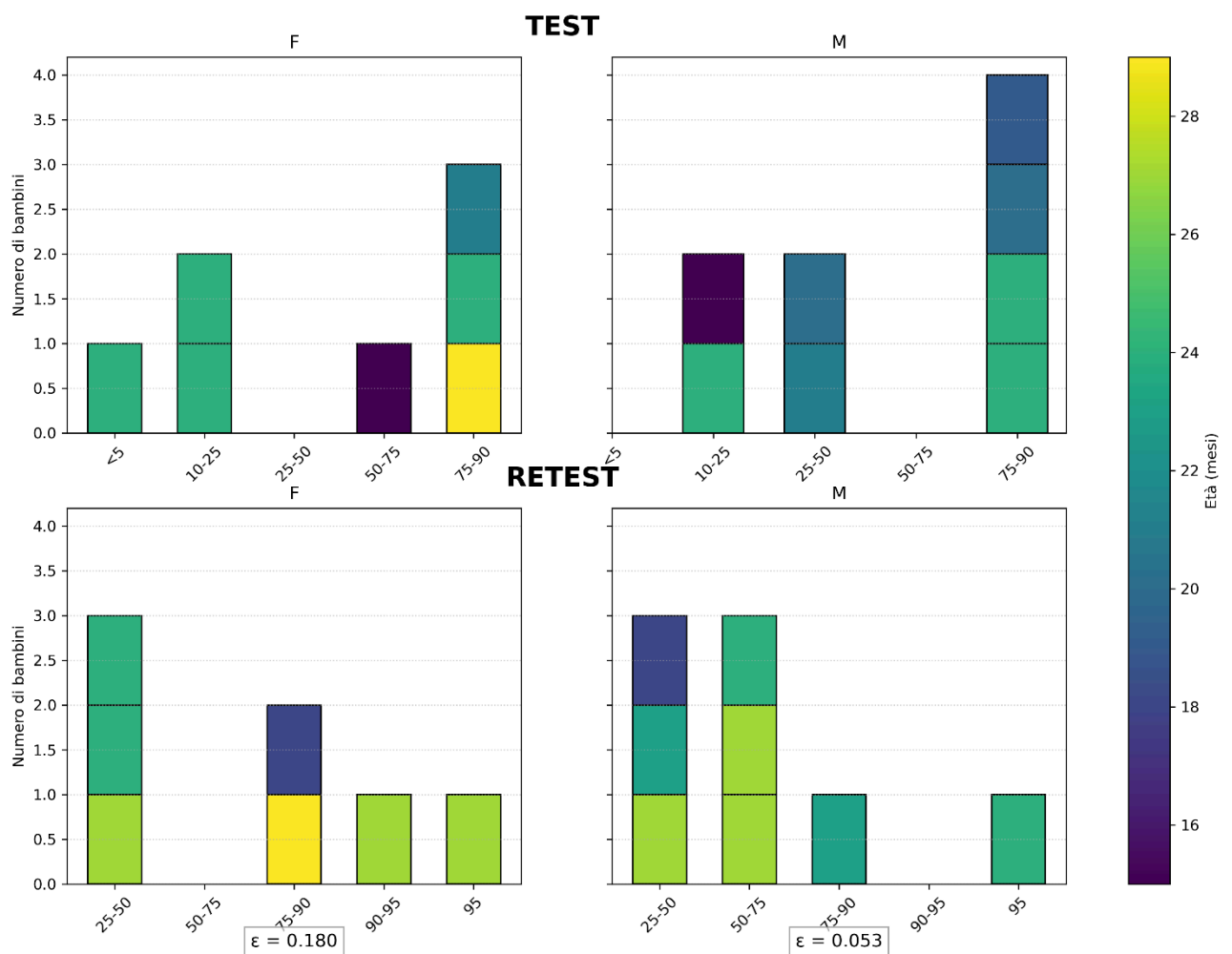
Analisi della parole prodotte per sesso



Per quanto riguarda l'interpretazione dei dati relativa alle competenze comunicative dei bambini (**azioni e gesti**) le femmine avevano un livello di partenza più alto rispetto a quello riscontrato nei maschi. Un confronto con la fase di retest ci permette di osservare come questo miglioramento sia stato, seppur presente come si evince dai valori positivi per il parametro ϵ , meno

importante. Si sono infatti ottenuti i valori di $\epsilon=0.180$ per le femmine e $\epsilon=0.053$ maschi. Si riscontra inoltre come a differenza del precedente test nel quale si assisteva per entrambi i sessi ad avere la quasi totalità delle entries nel bin da 95% in questo caso i risultati sono più variabili e non c'è un bin nettamente più popoloso degli altri. I valori del parametro ϵ ci permettono inoltre di notare come a differenza dei risultati precedentemente discussi in questo caso si è osservato un miglioramento superiore nelle femmine rispetto ai maschi, seppure tale differenza risulti essere minima. In entrambi i casi, la produzione di azioni/gesti **cambia molto** nel tempo, sia le femmine che i maschi tendono ad usare meno i gesti per dare spazio all'uso del linguaggio orale

Analisi della azioni e gesti per sesso



Si conclude questa prima analisi con alcune considerazioni relative all'età dei bambini e al suo ruolo nel determinare l'esito delle loro prestazioni. A differenza di quanto emergerà nel paragrafo successivo, in questo caso, pur registrandosi una tendenza generale secondo cui i bambini più grandi ottengono risultati migliori, la variabile età non si è rivelata determinante.

Sono infatti numerosi e presenti in quasi tutti gli istogrammi i casi in cui bambini più piccoli rientrano tra i migliori, mentre alcuni dei più grandi ottengono risultati più modesti. Tuttavia si ribadisce come si è osservato un generale rendimento superiore nei bambini più grandi, cosa che però non ha impedito anche ai più piccoli di raggiungere il loro livello. Questo risultato risulta ancora più interessante se si pensa che un bambino di 28 mesi risulta essere quasi il 60% più grande di un bambino di 16

7.2 Questionario ASCB

Il questionario ASCB valuta le **abilità socio-conversazionali** che sono l'insieme di competenze che permettono a una persona di **comunicare efficacemente, relazionarsi e gestire gli scambi conversazionali** in modo adeguato al contesto, la scala ha i seguenti valori 1,2,3 dove normalmente possiamo avere:

1 = abilità assente

2 =abilità emergente

3 = abilità sviluppata

Per quanto invece riguarda gli ultimi due questionari si è ripetuta la medesima procedura ma con i range [1,2,3] e pesi [1,2,3]. In questo caso tuttavia tutti i dati risultavano presenti e quindi non è stato necessario introdurre il bin '**dato mancante**'.

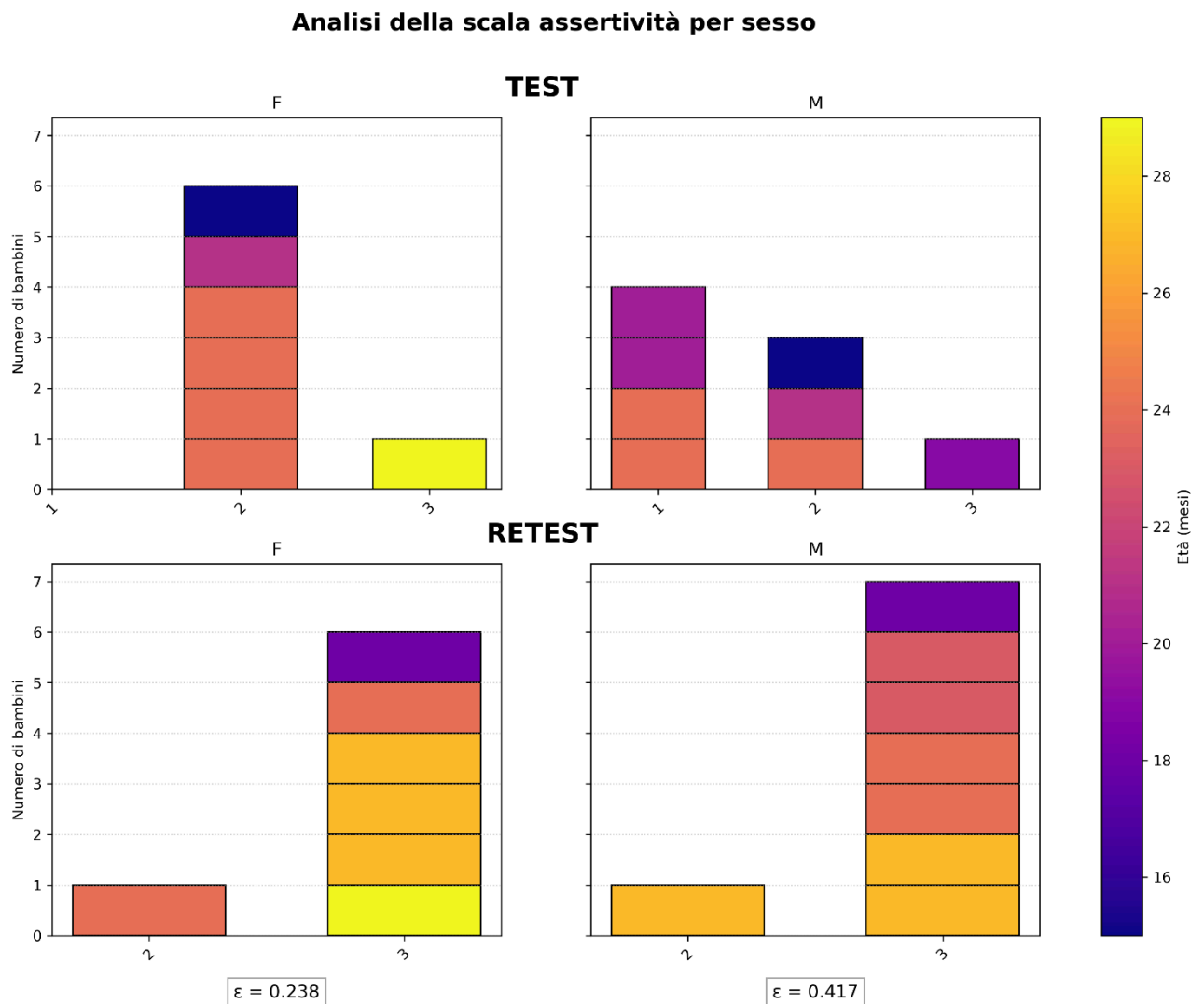
Il grafico analizza **la scala dell'assertività** e mostra il **numero di bambini** per ciascun livello, separati per sesso ed età. La maggioranza delle bambine al Test ottiene un punteggio 2, le età più elevate si concentrano **sull'abilità emergente (2)**, le bambine si mostrano al test a un livello medio di assertività. I maschi sono distribuiti in tutte e tre le categorie, abbiamo 4 bambini che si collocano nell'abilità assente, 3 bambini nell'abilità emergente e 1 bambino nell'abilità sviluppata. I maschi al test risultano mediamente meno assertivi delle bambine. Dal Test al Retest, le femmine mostrano un chiaro miglioramento, con uno spostamento verso l'assertività elevata, la maggioranza delle bambine si sposta verso il punteggio 3 nel livello più alto, le età maggiori rimangono associate ai punteggi più alti.

Si osserva un cambiamento importante nei maschi la maggioranza dei bambini si sposta verso il **livello 3 nell'abilità sviluppata**, emerge un forte incremento dell'assertività

Si sono infatti ottenuti i valori di $\epsilon=0.238$ per le femmine e $\epsilon=0.417$ per i maschi.

Dal grafico si evidenzia un miglioramento evidente per entrambi i sessi : quasi tutti i bambini passano a livelli più alti . L'età si conferma un predittore positivo per l'assertività.

I valori ϵ mostrano bassa stabilità tra test e retest ciò indica che la misura è molto sensibile al contesto , al momento o all'apprendimento rapido.



Il questionario ASCB valuta le **abilità socio-conversazionali** che sono l'insieme di competenze che permettono a una persona di **comunicare**

efficacemente, relazionarsi e gestire gli scambi conversazionali in modo adeguato al contesto , la scala ha i seguenti valori 1,2,3 dove normalmente possiamo avere :

1 = abilità assente

2 =abilità emergente

3 = abilità sviluppata

Il grafico analizza **la scala della responsività** e mostra il **numero di bambini** per ciascun livello, separati per sesso ed età. La maggioranza delle bambine al Test ottiene un punteggio 2 , le età più elevate si concentrano **sull'abilità emergente (2)**, le bambine si mostrano al test a un livello medio di responsività .I maschi sono distribuiti in tutte e tre le categorie , abbiamo 3 bambini che si collocano nell'abilità assente, 3 bambini nell'abilità emergente e 2 bambini nell'abilità sviluppata .I maschi al test risultano mediamente meno responsivi delle bambine. Dal Test al Retest, le femmine mostrano un chiaro miglioramento, con uno spostamento verso la responsività elevata , la maggioranza delle bambine si sposta verso il punteggio 3 nel livello più alto , le età maggiori rimangono associate ai punteggi più alti.

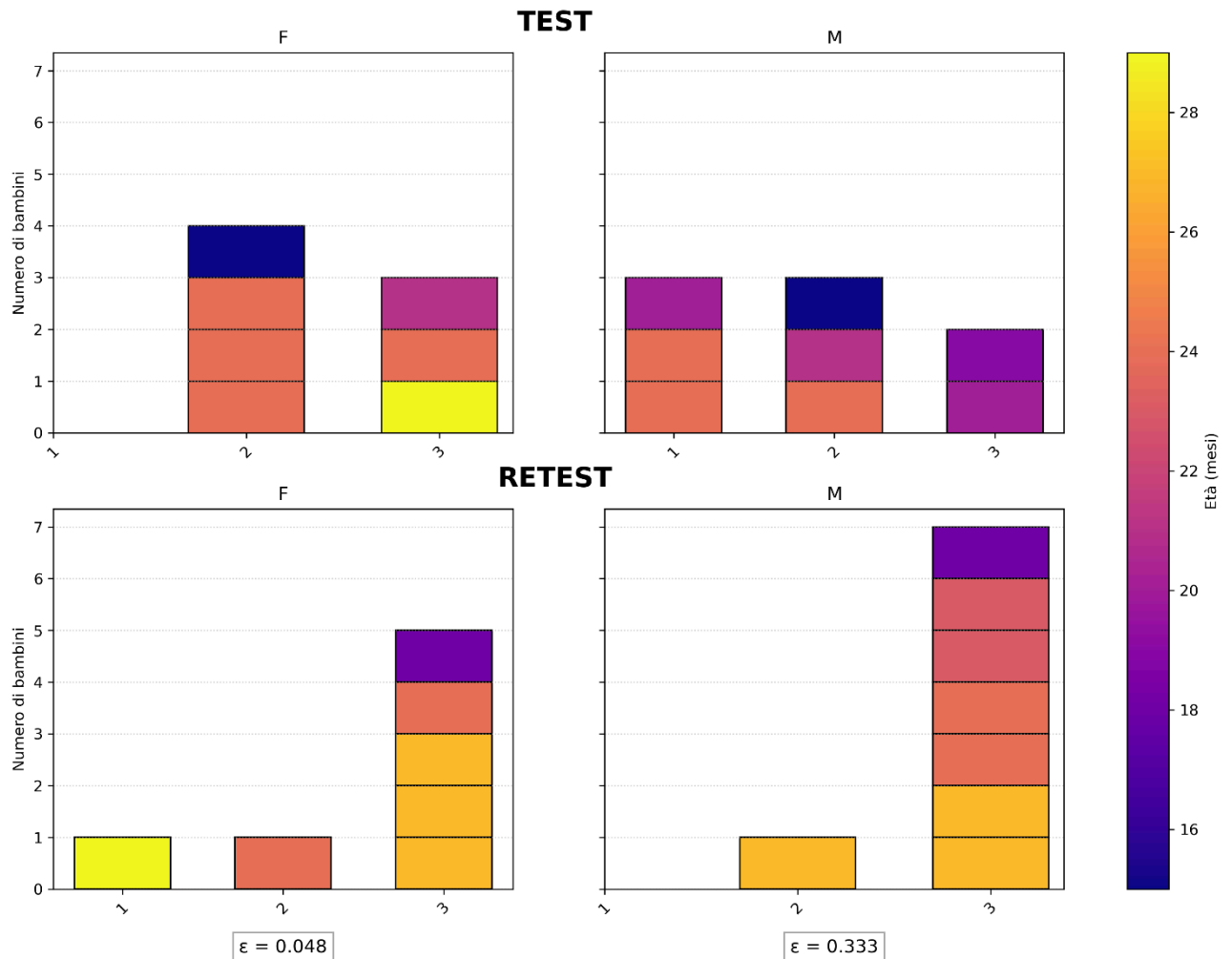
Si osserva un cambiamento importante nei maschi la maggioranza dei bambini si sposta verso il **livello 3 nell'abilità sviluppata** , emerge un forte incremento della responsività

Si sono infatti ottenuti i valori di $\epsilon=0.048$ per le femmine e $\epsilon=0.333$ per i maschi.

Dal grafico si evidenzia un miglioramento evidente per entrambi i sessi : quasi tutti i bambini passano a livelli più alti . L'età si conferma un predittore positivo per la responsività

I valori ϵ mostrano bassa stabilità tra test e retest ciò indica che la misura è molto sensibile al contesto , al momento o all'apprendimento rapido.

Analisi della scala responsività per sesso



7.3 Conclusioni finali – Confronto tra Laboratorio (TEST) e Post-Laboratorio (RETEST)

L'analisi complessiva dei grafici relativi alle varie abilità linguistiche e comunicative (comprensione di frasi, comprensione di parole, produzione di parole, azioni/gesti, assertività e responsività) mostra un quadro **omogeneamente positivo**.

Il passaggio dal laboratorio di lettura al post laboratorio evidenzia un **miglioramento marcato e trasversale**, seppur con dinamiche differenti tra femmine e maschi.

Nel test iniziale, prima dell'inizio del laboratorio le femmine partono con punteggi più alti, soprattutto nelle **abilità di comprensione e produzione di parole**, i maschi mostrano prestazioni più basse e più variabili, collocandosi

spesso nei range inferiori . I maschi mostrano un **recupero molto forte** , raggiungendo livelli più simili a quelli delle bambine. Le femmine , già su valori alti , mostrano un **incremento più leggero ma stabile**.

Le differenze di partenza tra i sessi si riducono significativamente dopo l'intervento.

In tutte le scale si evidenzia che i bambini più grandi tendono a collocarsi nei **range superiori** , l'età è un modificatore importante delle abilità linguistiche e comunicative. Tuttavia non emergono pattern rigidi : anche i bambini più giovani beneficiano del laboratorio

Il laboratorio di lettura ha prodotto cambiamenti significativi e trasversali nelle abilità linguistiche, comunicative e socio-interattive dei bambini.

1. **Tutti i bambini migliorano**, indipendentemente dal sesso e dall'età.
Le femmine partono avvantaggiate ma i maschi mostrano **progressi molto più marcati**, annullando molte differenze iniziali.
Le abilità linguistiche (comprensione e produzione) mostrano miglioramenti robusti.
Le competenze socio-comunicative (gesti, azioni, assertività, responsività) evidenziano **grandi cambiamenti**, con elevata plasticità tra Test e Retest.
L'età sostiene i progressi ma non li determina in modo esclusivo.

Il laboratorio di lettura ha giocato un ruolo importante nel:

- **potenziare le abilità linguistiche e comunicative;**
- **favorire la maturazione delle competenze socio-relazionali;**
- **stimolare progressi rapidi soprattutto nei bambini che partivano da livelli più bassi;**
- **promuovere un miglioramento generalizzato dell'intero gruppo di partecipanti.**

In conclusione, l'intervento laboratoriale si conferma **efficace**, con ricadute significative e osservabili su un ampio spettro di abilità legate allo sviluppo del linguaggio e della comunicazione nei primi anni di vita.

Capitolo 8

Riflessioni sul Progetto

8.1 Conclusioni e prospettive future

Il presente elaborato ha inteso esaminare l'efficacia di un laboratorio di lettura rivolto ai bambini di età compresa tra i 12 e i 36 mesi, integrandolo con un percorso strutturato di **screening precoce** delle competenze linguistiche e comunicative. Fin dalla fase progettuale, il lavoro ha perseguito un duplice obiettivo: da un lato, favorire lo sviluppo linguistico attraverso un intervento educativo intenzionale e sistematico; dall'altro, **rilevare precocemente** eventuali indicatori di rischio, al fine di orientare, ove necessario, un tempestivo invio al Servizio di Neuropsichiatria Infantile (NPI).

A tale scopo sono stati somministrati ai genitori i questionari **PVB – Gesti e Parole, Forma Lunga e ASCB** in due momenti: **settembre**, prima dell'avvio del laboratorio, e **novembre**, al termine del percorso. L'analisi delle variabili **età** e **sex** ha consentito di esplorare la variabilità interindividuale nelle traiettorie evolutive, fornendo un quadro più completo delle competenze linguistiche dei bambini e delle potenzialità di cambiamento correlate alla partecipazione al laboratorio.

I dati raccolti mostrano un generale miglioramento delle abilità linguistiche, comunicative e gestuali, confermando la rilevanza del laboratorio come contesto educativo favorevole. Parallelamente, la procedura di screening ha permesso di individuare alcuni profili meritevoli di approfondimento specialistico, confermando il ruolo del nido come contesto privilegiato per la prevenzione e l'intercettazione precoce di difficoltà evolutive.

8.2 Limiti dello studio

Pur offrendo indicazioni significative, lo studio presenta alcuni limiti metodologici che devono essere considerati:

- la **dimensione ridotta del campione**, che limita la possibilità di estendere i risultati ad altre popolazioni;
- l'**assenza di un gruppo di controllo**, che non consente di attribuire con certezza i progressi osservati esclusivamente all'intervento educativo;
- la **durata limitata del percorso**, che non permette una valutazione degli effetti a lungo termine;
- la presenza di **variabili ambientali e familiari non controllabili**, che possono aver influito sullo sviluppo linguistico;
- l'impiego di strumenti **parent-report**, che, pur validati, potrebbero risentire della soggettività delle percezioni genitoriali.

Questi elementi rappresentano aspetti di cui tener conto nella progettazione di future ricerche

8.3 Prospettive future

L'esperienza realizzata suggerisce diverse linee di sviluppo e consolidamento:

Istituzionalizzazione dello screening precoce

Una prospettiva rilevante riguarda l'inserimento sistematico di procedure di screening linguistico all'interno dei servizi educativi. L'utilizzo periodico di strumenti quali PVB e ASCB consentirebbe di rilevare con maggiore tempestività eventuali difficoltà e di favorire un raccordo più efficace con il Servizio NPI.

8.4 Potenziamento della formazione delle educatrici

Appare opportuno promuovere percorsi continuativi di formazione professionale relativi a:

- **tecniche di lettura dialogica,**
- **stimolazione linguistica quotidiana,**
- **osservazione sistematica delle competenze comunicative,**
- **riconoscimento degli indicatori precoci di rischio.**

Una formazione specifica e aggiornata contribuirebbe a rafforzare la qualità dell'intervento educativo e a rendere più efficace la collaborazione con le famiglie

e con i servizi territoriali.

Sviluppo di ulteriori ricerche

Studi futuri dovrebbero prevedere l'ampliamento del campione, l'introduzione di un gruppo di controllo e l'estensione del periodo di osservazione, al fine di produrre evidenze maggiormente solide e generalizzabili.

8.5 Divulgazione dei materiali

Un aspetto centrale riguarda la **diffusione dei materiali prodotti** durante il progetto. Tutti i materiali utilizzati — protocolli operativi, schede di attività, bibliografie, strumenti e linee metodologiche — **saranno resi disponibili sul sito ausiliotecaonline.com e su un nuovo sito dedicato**, appositamente sviluppato dal gruppo di lavoro **<https://github.com/anna-madonna/Parole-che-crescono.git>**

Tale scelta risponde all'esigenza di rendere accessibili risorse scientifiche ed educative e di favorire la replicabilità dell'intervento in altri contesti della prima infanzia.

8.6 Conclusioni generali

In conclusione, il lavoro svolto conferma la validità di un modello integrato che combina un intervento educativo strutturato con una procedura di **screening precoce** delle competenze linguistiche. Il nido emerge come un contesto privilegiato per la promozione dello sviluppo, la prevenzione e l'individuazione tempestiva di possibili difficoltà. La prospettiva di consolidare tali pratiche, unitamente alla diffusione dei materiali e alla formazione del personale educativo, rappresenta un passo importante verso il miglioramento della qualità dei servizi per la prima infanzia e la costruzione di un sistema realmente orientato al benessere e alle potenzialità dei bambini.

Bibliografia:

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Lawrence Erlbaum.
- American Academy of Pediatrics. (2017). *Bright Futures: Guidelines for Health Supervision of Infants, Children, and Adolescents (4th ed.)*. Elk Grove Village, IL: AAP.
- Ammirati, R., & Gallese, V. (2014). The prenatal roots of intersubjectivity: Embodied simulation and the development of the self. In A. Fotopoulou et al. (Eds.), *From the Couch to the Lab*. Oxford University Press.
- Beebe, B., Lachmann, F. M., & Jaffe, J. (2003). *Mother–infant interaction structures and presymbolic self- and object representations*. Psychoanalytic Dialogues.
- Ben-Shachar, M., Dougherty, R. F., Deutsch, G. K., & Wandell, B. A. (2011). The development of cortical sensitivity to visual word forms. *Journal of Cognitive Neuroscience*.
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2010). From external regulation to self-regulation: Early parenting precursors of young children’s executive functioning. *Child Development*.
- Beseghi, E., & Grilli, G. (2011). *Infanzie. Letteratura, cinema, immaginario*. Roma: Carocci.
- Beukelman, D. R., & Mirenda, P. (2014). *Manuale di comunicazione aumentativa e alternativa*. Erickson.
- Boardmaker 7 with Picture Communication Symbols® (PCS®) [Software]. Pittsburgh, PA: Tobii Dynavox.
- Bonifacio, S., Girolametto, L., & Montico, M. (2013). *Le abilità socio-conversazionali del bambino: questionario e dati normativi dai 12 ai 36 mesi d’età*. FrancoAngeli.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books. (Original work published 1969)
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1988). Mother–child reading and language development: A longitudinal study. *British Journal of Educational*

Psychology.

- Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*.
- Camaioni, L. (1995). *La comunicazione nei primi anni di vita*. Bologna: Il Mulino.
- Cardarello, R. (1995). *Il bambino e il libro*. Bollati Boringhieri.
- Carlson, S. M. (2005). Developmentally sensitive measures of executive function in preschool children. *Developmental Neuropsychology*.
- Caselli, M. C. (1995). *La comunicazione nei primi anni di vita*. Bologna: Il Mulino.
- Caselli, M. C., & Casadio, P. (1995). *Il primo vocabolario del bambino: Gesti, Parole e Frasi*. FrancoAngeli.
- Cassidy, J., & Shaver, P. R. (Eds.). (2016). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (3rd ed.). Guilford Press.
- Castellano, G., & Schettini, F. (s.d.). *Una nuova tipologia di libri in Comunicazione Aumentativa e Alternativa con Picture Communication Symbols®*.
- Causa, M. (2002). *Leggere per crescere*. Bergamo: Junior.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Heinemann.
- Cohen, L., & Dehaene, S. (2000). Distinct cortical paths for object identity and object location. *Proceedings of the National Academy of Sciences*.
- Costantino, M. A. (2011). *IN-book: libri in simboli per l'accessibilità*. Centro Sovrazonale di Comunicazione Aumentativa, Fondazione IRCCS Ca' Granda Ospedale Maggiore Policlinico di Milano.
- Costantino, M. A. (2019). *Costruire libri e storie con la CAA. Gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*. Erickson.
- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The new science of how we read*. Penguin.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). *Meta-analysis of family-centered helping practices research*. Winterberry Press Monograph Series.
- Eco, U. (1994). *Sei passeggiate nei boschi narrativi*. Bompiani.
- Fein, G. G. (1987). Pretend play: Creativity and consciousness. In G. Fein & M. Rivkin (Eds.), *The young child at play*. National Association for the Education of Young Children.
- Flack, Z. M., Field, A. P., & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook

reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental Psychology*.

Fletcher, K. L., Perez, E., Hooper, S. R., & Creswell, J. W. (2005). Story structure elements and preschoolers' comprehension. *Early Education and Development*.

Frasnedi, F., & Poli, R. (1989). Il piacere della lettura: un dispositivo cognitivo. In AA.VV., *Educare alla lettura*. Bologna: Zanichelli.

Gallagher, S. (2012). The narrative alternative to theory of mind. In S. Gallagher (Ed.), *Phenomenology*. Palgrave Macmillan.

Gallese, V. (2001). The 'shared manifold' hypothesis. *Journal of Consciousness Studies*.

Girolametto, L., Bello, A., Onofrio, D., Remi, L., & Caselli, M. C. (a cura di). (2017). *Parent-coaching per l'intervento precoce del linguaggio*. Edizioni Erickson.

Grolig, L. (2020). Shared reading in early childhood: Supporting emergent literacy, language skills, and executive functions. *Frontiers in Psychology*.

Guerini, R., & Paloscia, C. (2015). *Lo sviluppo della mentalizzazione nel bambino*. Raffaello Cortina.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hart, B., & Risley, T. R. (1995). Meaningful differences in the everyday experience of young American children. Paul H. Brookes.

Heckman, J. J., & Karapakula, G. (2019). The Perry Preschoolers at late midlife: A study in design-specific inference. National Bureau of Economic Research.

Heckman, J. J., & Masterov, D. V. (2007). The productivity argument for investing in young children. *Review of Agricultural Economics*.

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.

Horowitz-Kraus, T., & Hutton, J. S. (2015). Brain connectivity in children during story listening. *Brain Imaging and Behavior*.

Horowitz-Kraus, T., Vannest, J. J., DeWitt, T., Hutton, J. S., & Holland, S. K. (2015). Brain circuitries involved language and executive functions in preschool children. *Brain Imaging and behavior*

Howe, N., Rinaldi, C., & Recchia, H. (2010). Patterns in mother-child discourse about past Eventen *Journal of Cognition and Development*

Hutto, D. D. (2008). *Folk psychological narratives: The sociocultural basis of understanding reasons*. MIT Press.

Hutton, J. S., Horowitz-Kraus, T., Mendelsohn, A. L., DeWitt, T., & Holland, S. K. (2015). Home reading environment and brain activation in preschool children

listening to stories. *Pediatrics*.

Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*.

Kelly, Y., Sacker, A., Del Bono, E., Francesconi, M., & Marmot, M. (2011). Reading to children and child development: Evidence from the UK Millennium Cohort Study. *Journal of Early Childhood Literacy*.

Kelly, Y., Sacker, A., Del Bono, E., Francesconi, M., & Marmot, M. (2011). What role for the home learning environment and parenting in reducing the socioeconomic gradient in child development? *Developmental Medicine & Child Neurology*.

Klennert, M. D., Emde, R. N., Butterfield, P., & Campos, J. J. (1983). Social referencing. *Child Development*.

Kuhl, P. K. (2011). Early language learning and the infant brain. *Language Learning and Development*.

Laible, D. (2004). Mother-child discourse surrounding a child's past behavior at 30 months: Links to emotional understanding and early conscience development. *Child Development*.

Landry, S. H., Smith, K. E., & Swank, P. R. (2006). Responsive parenting: Establishing early foundations for social, communication, and independent problem-solving skills. *Developmental Psychology*.

Lavelli, M. (2007). *Lo sviluppo dell'intersoggettività*. Il Mulino.

Lavelli, M., Barachetti, C., & Florit, E. (2019). Dialogic book-sharing and children's early language development: A systematic review. *Infant Behavior and Development*.

Levorato, M. C. (2000). Il testo narrativo: Comprendere, produrre, divertirsi. In L. C. Cipolli & M. C. Levorato (Eds.), *Lo sviluppo della comunicazione verbale*. Bologna: Il Mulino.

Lugo-Gil, J., & Tamis-LeMonda, C. S. (2008). Family resources and parenting quality: Links to children's cognitive development across the first 3 years. *Child Development*.

Main, M., & Solomon, J. (1986). Discovery of an insecure-disorganized/disoriented attachment pattern. In T. B. Brazelton & M. W. Yogman (Eds.), *Affective development in infancy*. Ablex.

Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.

McInnes, A., Humphries, T., Hogg-Johnson, S., & Tannock, R. (2003). Listening comprehension and working memory are impaired in children with ADHD. *Journal of Abnormal Child Psychology*.

Moerk, E. (1985). *The guided acquisition of first language skills*. Ablex.

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print

exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*.

Nelson, K. (1973). *Structure and strategy in learning to talk*. Monographs of the Society for Research in Child Development.

Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development: Emergence of the mediated mind*. Cambridge University Press.

Ninio, A. (2005). *Language and the learning curve*. Oxford University Press.

Ninio, A., & Bruner, J. S. (1978). The achievement and antecedents of labeling. *Journal of Child Language*

Onnis, L. (a cura di). (2010). *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall'intersoggettività ai neuroni specchio*. Dialogo tra Daniel Stern e Vittorio Gallese. Raffaello Cortina.

Ortiz, R. W., Stowe, R., & Arnold, D. H. (1998). Parental engagement in shared reading and children's emerging literacy. *Early Childhood Research Quarterly*.

Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. Norton. (Opera originale pubblicata nel 1945).

Rochat, P. (2003). Five levels of self-awareness as they unfold early in life. *Consciousness and Cognition*.

Sapir, E. (1921). *Language: An introduction to the study of speech*. Harcourt, Brace.

Smorti, A. (2007). *Il pensiero narrativo*. Giunti.

Stern, D. N. (1985). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Basic Books.

Stern, D. N. (2005). *Il mondo interpersonale del bambino (2ª ed.)*. Bollati Boringhieri. (Opera originale pubblicata nel 1985).

Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei Libri per infanzia Roma-Carrocci*

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of Language acquisition*. Harvard University Press

Trevarthen, C. (1974). Conversations with a two-month-old. *New Scientist*.

Trevarthen, C. (1974). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. M. Lewis & L. A. Rosenblum (Eds.), *The effect of the infant on its caregiver*. New York: Wiley.

Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before speech: The beginning of interpersonal communication*. Cambridge University Press.

Trevarthen, C. (1993). The self born in intersubjectivity: The psychology of an infant communicating. In U. Neisser (Ed.), *The perceived self*. Cambridge University Press.

- Trevarthen, C., & Aitken, K. (1981). Infant intersubjectivity: Research, theory, and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- Vanderheiden, G. C., & Yoder, D. E. (1986). Overview of augmentative and alternative communication (AAC). In S. Glennen & D. C. DeCoste (Eds.), *Handbook of augmentative and alternative communication*. Singular Publishing Group.
- Vanderheiden, G. C., & Yoder, D. E. (1986). Overview of augmentative and alternative communication. In S. Blackstone (Ed.), *Augmentative communication: An introduction*. American Speech-Language-Hearing Association.
- Volterra, V., & Bates, E. (1976). *La comunicazione nel primo anno di vita*. Roma: CNR.
- Vygotskij, L. S. (1973). *Il linguaggio e il pensiero del bambino*. Laterza.
- Vygotskij, L. S. (2011). *Immaginazione e creatività nell'età infantile* (A. Villa, Trad.). Laterza. (Opera originale pubblicata nel 1930)
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vakar, Trans.). MIT Press.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf* (J. B. Carroll, Ed.). MIT Press.
- Zazzo, R. (1997). *Riflessi. Esperienze con i bambini allo specchio*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Zeece, P. D. (2004). Using books to support social-emotional development. *Early Childhood Education Journal*.
- Zelazo, P. D. (2020). Executive function and psychopathology: A neurodevelopmental perspective. *Annual Review of Clinical Psychology*.
- Zelazo, P. D., & Müller, U. (2002). Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *Blackwell handbook of childhood cognitive development*
- Zelazo, P. D., Frye, D., & Rapus, T. (2003). An age-related dissociation between knowing rules and using them. *Cognitive Development*.

Sitografia

Ausilioteca Online

<https://www.ausiliotecaonline.com> Portale informativo dedicato agli ausili, alla Comunicazione Aumentativa e Alternativa e alle tecnologie per l'accessibilità e l'inclusione.

Parole che crescono – Repository

GitHub <https://github.com/anna-madonna/Parole-che-crescono.git> Repository contenente materiali, risorse e documentazione relativi al progetto Parole che crescono, dedicato alla lettura dialogica in CAA come pratica educativa inclusiva nel nido d'infanzia.