



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E PSICOLOGIA
APPLICATA (FISPPA)

CORSO DI LAUREA IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE
CURRICOLO EDUCAZIONE DELLA PRIMA INFANZIA

Relazione finale

EFFETTI DELLA LETTURA DI ALBI ILLUSTRATI SULLO SVILUPPO DEI
BAMBINI DURANTE L'INFANZIA (0-3 ANNI)

RELATORE: Prof.ssa Santilli Sara

LAUREANDO/A: Sgarbossa Silvia

MATRICOLA: 1200293

Anno Accademico 2022-2023

Indice

Introduzione.....	3
Capitolo 1.....	5
1 Dove tutto comincia: l'albo illustrato	5
1.1 <i>Definizione: cos'è un albo illustrato</i>	8
1.2 <i>Caratteristiche: il rapporto tra parole e immagini</i>	10
1.3 <i>Tipologie: un'ipotesi di classificazione</i>	11
Capitolo 2.....	16
2 Albi illustrati e sviluppo del bambino in età prescolare	16
2.1 <i>Sviluppo cognitivo</i>	16
2.2 <i>Sviluppo socio-relazionale</i>	18
2.3 <i>Sviluppo emotivo</i>	21
Capitolo 3.....	24
3 Albi illustrati e sviluppo del bambino nella pratica	24
3.1 <i>Lettura ad alta voce: le sue dimensioni</i>	24
3.2 <i>DBS: Dialogic book sharing</i>	29
3.3 <i>Programmi: Nati per Leggere</i>	32
Conclusione.....	35
Ringraziamenti	38
BIBLIOGRAFIA.....	40
SITOGRAFIA.....	43

Introduzione

Un bambino a cui si leggano libri con costanza, continuità e passione, non è detto sviluppi automaticamente amore per la lettura [...]. Ogni bambino che abbia la fortuna di avere accanto un adulto che legge per lui guadagnerà però sicuramente uno sguardo attento, una mente pronta, una buona capacità di ascoltare e ragionare, una viva attenzione ai particolari, un linguaggio articolato, un lessico ricco, e, su tutto, la capacità di vedere le cose da molteplici punti di vista, e da molteplici punti di vista riflettere su di esse.

(Capetti Antonella, *A scuola con gli albi. Insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini*, Topipittori, 2018)

All'origine del presente lavoro c'è una passione: la passione per l'incanto che si svela negli occhi di un bambino quando ascolta una storia illustrata e quegli stessi occhi vagano e vivono nel mondo immaginario che la voce del lettore e le immagini narrano. Parallelamente a questa passione è cresciuta l'esigenza di scoprire il potenziale degli albi illustrati ed in particolare gli effetti che la loro lettura ha sui bambini in età compresa fra zero e tre anni. Necessità che ha trovato riscontro nei miei studi accademici e che ho deciso di approfondire in questo elaborato. La lettura di albi illustrati è da considerarsi un privilegio, soprattutto per il benessere cognitivo che dona al bambino e per lo speciale legame che contribuisce a creare tra un bambino e un adulto che diviene accompagnatore e custode di quell'incanto e di quel bambino.

L'argomento centrale di questo lavoro ha come focus l'albo illustrato nel suo rapporto con l'infanzia, ovvero con il bambino in età prescolare 0-3 anni e le considerazioni sull'influenza benefica che la sua lettura esercita sullo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale del bambino stesso. Intende inoltre occuparsi del rapporto dinamico che si viene a creare tra bambino e la lettura di albi illustrati. Un rapporto dinamico che l'adulto attiva tramite la lettura ad alta voce conducendo il bambino alla conoscenza del

mondo che lo circonda e di sé. Il bambino in età prescolare, si trova in una fase di sviluppo estremamente ricca e rapida, pur con differenze consistenti da un'età all'altra e da un ambiente all'altro. In questo periodo è estremamente sensibile agli stimoli esterni i quali possono accelerare il suo sviluppo sotto molteplici aspetti. L'albo illustrato e la sua lettura divengono dunque una fonte piacevole e divertente di stimoli multisensoriali con una speciale funzione iniziatica nei confronti della narrazione e del piacere di leggere. Nel primo capitolo viene redatta una breve storia introduttiva dell'albo illustrato, ci si sofferma sulla sua definizione, caratterizzazione e classificazione. Nelle sezioni che seguono s'intende procedere ad un'indagine sugli effetti positivi che la lettura di questa forma narrativa sortisce nello sviluppo del bambino ed infine ad una serie di tecniche pratiche per favorirne lo sviluppo. Il tutto tenendo conto di studi internazionali che hanno ampiamente analizzato l'argomento.

In questo mio lavoro il rigore dell'analisi richiesto dalle traduzioni di articoli accademici e scientifici, è stato affiancato da vere e proprie osservazioni sul campo grazie ad esperienze di lettura ad alta voce professionali, all'interno di ambienti educativi come il nido. Ciò mi ha concesso la possibilità di accompagnare lo studio meticoloso e gli approfondimenti a numerose letture appassionate e divertite.

Capitolo 1.

1 Dove tutto comincia: l'albo illustrato

L'albo illustrato, o *picturebook* secondo la dicitura anglosassone, negli ultimi anni ha conosciuto un successo crescente nel panorama dell'editoria per l'infanzia ed anche nel nostro Paese esistono ormai importanti studi su questo particolare dispositivo narrativo destinato ai piccoli e non solo. Tracciare una breve storia di questa speciale forma d'arte risulta utile per comprenderla meglio e poter individuare caratteristiche e tipologie che oggi la definiscono. I primi libri che vengono destinati ai bambini nella cultura italiana sono abbecedari, opere didattiche che narrano le storie della Bibbia e antologie monastiche, ancor prima dell'avvento della stampa di Gutenberg nel 1455 (Terrusi, 2012). Si trattava perlopiù di opere proposte ai bambini, ma non pensate esclusivamente per loro come unico destinatario comune.

Quando iniziò la produzione di libri *per* bambini, progettati in funzione del lettore, l'intento era quello di istruire e di promuovere un'alfabetizzazione che impartisse insegnamenti morali e pratici per la creazione dell'uomo futuro (Negri, 2020). Ne è un esempio il capostipite dell'albo illustrato per bambini: *l'Orbis Sensualium Pictus* (Il mondo figurato delle cose sensibili) scritto ed illustrato dal maestro cecoslovacco Jan Amos Comenius. Pubblicato nel 1658 a Norimberga il volume consiste in una raccolta di immagini e didascalie, in tedesco e latino, di tutte le cose che fanno parte del mondo e che l'autore divide in centocinquanta argomenti. Comenio aveva come obiettivo quello di creare uno strumento efficace e innovativo per i maestri, affidandosi al potere delle immagini e delle semplici frasi esplicative, affinché il bambino possa essere guidato tra le cose del mondo. Il testo divenne molto popolare e fu tradotto in molte lingue tra cui quelle orientali. Considerato un sussidiario didattico di tipo moderno, per Comenio *l'Orbis Sensualium Pictus* non fornisce solamente un aiuto scolastico ai maestri, ma diventa un ottimo strumento per l'educazione familiare volto all'alfabetizzazione quanto all'introduzione del bambino nel mondo reale. È proprio grazie a questa particolare

attenzione per i bambini di fascia compresa tra zero e sei anni che il pedagogo imposta una prospettiva basata sui sensi poiché hanno bisogno di vedere con i loro occhi le cose del mondo e sulla piacevolezza che smuove i loro interessi più profondi (Terrusi, 2012).

Nei secoli successivi troviamo opere che elaborano la concezione dell'albo illustrato come oggi lo conosciamo. È nel contesto dell'Ottocento inglese che si afferma l'idea di infanzia come alterità da salvaguardare e dilettere con giochi e libri pensati, scritti ed illustrati proprio per i bambini.

Tra gli autori più importanti figurano Walter Crane, Randolph Caldecott e Kate Greenaway, che curarono i primi libri illustrati destinati appositamente per i bambini delle famiglie borghesi. Nella seconda metà dell'Ottocento in Inghilterra venivano prodotti e diffusi a tirature altissime piccoli libretti colorati per bambini di 6-8 pagine di forma quadrata, chiamati *toy-books*, ma di bassa qualità. Erano libri giocattolo, pensati per insegnare ai più piccini l'alfabeto e i numeri attraverso popolari nursery rhymes, semplici filastrocche ricche di rime e assonanze. Intorno al 1870 Edmund Evans apre la sua stamperia a Londra e prefigge come obiettivo il miglioramento della qualità di questi prodotti e chiama a lavorare nella sua bottega prima Crane e poi Caldecott. Walter Crane disegnatore e artista aveva ben chiara l'idea di ciò che piaceva ai bambini: figure di profilo e molta creatività. Randolph Caldecott, illustratore capace di creare mondi visivi volti ad amplificare il testo scritto e Kate Greenaway, i cui soggetti spesso sono bambini spensierati ed allegri (Terrusi, 2012).

In Italia gli albi illustrati fanno il loro ingresso nella seconda metà del Novecento. In precedenza, i bambini potevano osservare le immagini di stampe popolari o fogli volanti e giungevano loro all'orecchio filastrocche, ninne nanne e fiabe. Perché i bambini non hanno mai letto libri solo a loro dedicati, ma tutto ciò che capitava loro tra le mani, per saziare quella voglia di scoprire il mondo (Negri, 2020). Come riporta Antonio Faeti nel suo saggio *Guardare le figure*, nell'infanzia dei nostri genitori o nonni, quando in Italia gli albi non erano diffusi, i bambini trascorrevano ore sui dizionari illustrati, sui cataloghi di vendita per corrispondenza, sulle figurine allegate dal marketing oppure a sfogliare un classico della letteratura illustrato (Faeti, 2011).

Punto di svolta in Italia per il rinnovamento dell'albo illustrato sia come percezione dei lettori, sia come stile e concetto, è la nascita della Emme Edizioni a Milano nel 1966 fondata da Rosellina Archinto. La scrittrice e giornalista genovese, dopo gli studi alla Columbia University di New York, torna in Italia e decide di fondare una casa editrice dedicata a soli libri per la prima infanzia: libri per bambini che ancora non sanno leggere, con immagini e testi di alta qualità, anche stranieri tradotti. Gli albi della Emme edizioni si differenziano subito dalle altre pubblicazioni dello stesso genere grazie alla loro forte innovazione nell'uso dell'immagine e per i temi. L'esperienza internazionale di Rosellina Archinto permette la traduzione e la pubblicazione in Italia degli albi illustrati più famosi editi negli Stati Uniti come *Piccolo Blu e Piccolo Giallo* di Leo Lionni (USA 1959) e *Nel paese dei mostri selvaggi* di Maurice Sendak (USA 1963). Nel 1999 Rosellina Archinto fonda la casa editrice Babalibri con la figlia, dopo aver abbandonato Emme Edizioni, della quale però onora la produzione pubblicandone i primi dieci titoli nella nuova casa editrice (Terrusi, 2012).

Altra figura importante per la storia degli albi illustrati in Italia è l'artista e designer Bruno Munari a cui dedicò la sua carriera dagli anni Trenta sino agli anni Novanta. Dalle sue geniali intuizioni e sperimentazioni nasce l'idea del libro gioco e del libro oggetto: uso dei materiali più disparati come stoffa, gomma per incoraggiare l'esperienza sensoriale dei più piccoli; il libro non solo si legge, si ascolta, si guarda, ma anche si tocca, si accarezza, si annusa, si morde. Nel 1972 Giulio Einaudi propone a Bruno Munari di progettare una serie di albi illustrati dedicata ai più piccoli: nasce *Tantibambini*. La collana di 66 numeri propone libri di grande qualità a prezzi contenuti, di formato particolare, rilegatura con solo punto metallico, 32 pagine, con "storie semplici ma complicate" come le definisce lo stesso Munari, che iniziano dalla pagina di copertina.

Nel 1977 Loredana Farina fonda a Milano La Coccinella Editrice, insieme a tre soci tra cui Giorgio Vanetti: sua l'idea di creare libri cartonati e "con i buchi" per bambini piccoli: fatti con spesse pagine di cartone, rilegati con spirale metallica, contengono brevi storie in rima. I cartonati Coccinella, veri e propri libri gioco, immediatamente

riconoscibili hanno un successo immediato e vengono pubblicati anche all'estero. La ricerca sul libro-gioco nata proprio dall'idea di Vanetti ha prodotto negli anni una gamma di oggetti-libro ampia e diversificata: i libri pop-up, i libri per il bagnetto, i libri che si smontano e si rimontano, i libri animati, i libri giganti. Non solo cambia l'idea di libro e di lettore, ma si ha anche una ricerca tecnica profonda che parte da una progettazione pensata e da una continua sperimentazione (Terrusi, 2012).

1.1 Definizione: cos'è un albo illustrato

La "letteratura a colori" come la definì per la prima volta la critica letteraria Janine Despinette, fa riferimento a libri di sole immagini o con testo e illustrazioni che raccontano una storia, espongono concetti o rappresentano oggetti e ambienti. La narrativa illustrata dunque unisce una ricercata attenzione grafico-estetica ad uno scritto acuto e profondo. Nonostante la complessità del rapporto testo-immagine, nel panorama anglosassone la terminologia risulta essere chiara, tanto da individuare tre categorie: *illustrated books*, *picturebooks* e *wordless books*. Focalizzandoci sul termine di nostro interesse: *picturebook* (albo illustrato) designa una narrazione che nasce dall'interazione fra le parole e le immagini. In questo libro le parti scritte e le parti grafiche sono determinate da un legame indissolubile per cui le une sono dipendenti dalle altre (Nicolajeva, Scott, 2001).

La natura dei libri illustrati è insidiosa, per questo è utile considerare la definizione che l'accademica americana Barbara Bader ci propone in "American Picture Books: From Noah's Ark to the Beast Within" (Macmillan, 1976):

"Un libro illustrato è testo, illustrazioni, design totale; un articolo di fabbricazione e un prodotto commerciale; un documento sociale, culturale, storico: e soprattutto un'esperienza per un bambino. Come forma d'arte dipende dall'interdipendenza di immagini e parole, dall'esposizione simultanea di due pagine affiancate e dal dramma del voltare pagina."

Bader deduce che i libri illustrati sono un mezzo attraverso il quale integriamo i bambini in una cultura, ma i migliori di questi libri incoraggiano anche letture divergenti, che creano uno spazio ed una tensione tra ciò che dicono le parole e ciò che mostrano le immagini, spronando i lettori ad uno sforzo cognitivo impegnativo. Gli albi illustrati più stimolanti non sono quelli accoglienti, ma quelli più rischiosi in tutti i sensi: temi impegnativi, stili artistici sofisticati e l'idea implicita di un lettore che apprezzerà queste sfide purché i libri siano coinvolgenti. I libri illustrati sono contemporaneamente oggetti d'arte e di letteratura per la prima infanzia, offrono un dramma avvincente per i lettori attraverso l'interazione delle narrazioni visive e verbali (Salisbury, Styles, 2012).

Anche l'autore è sfidato da questo testo, come sostiene Maurice Sendak, grande illustratore statunitense:

"Un picturebook non è solo ciò che la maggior parte della gente crede - un libro facile, pieno di immagini. Per me è una cosa tremendamente difficile da realizzare, molto simile ad una forma poetica complessa che necessita di sintesi e controllo continui. Bisogna riuscire a dominare costantemente la situazione per ottenere un'apparente semplicità, quella incredibile leggerezza che nasconde l'imbastitura. Come in un abito di buona fattura, basta che un solo punto salti all'occhio e hai rovinato tutto. Nel mondo dell'illustrazione non c'è, a mio avviso, niente di più intrigante" (Sendak, cit. in Terrusi, 2012, p. 118).

Nello scenario italiano invece non esiste la stessa univocità, per cui si parla allo stesso modo di *albo*, *albo illustrato*, *libro di figure*, *libro con le figure*, *libro illustrato*. Senza contare poi le denominazioni relative alla struttura e ai materiali. Silvia Blezza Picherle sottolinea come la parola "albo" deriva dal francese *album* e fa riferimento ad un libro in cui la storia viene comunicata tramite linguaggi iconici e verbali, i quali richiedono specifiche decodifiche. Indipendentemente dal materiale, dai formati e dalla lunghezza dei racconti, il termine "albo" viene quindi utilizzato per stabilire le diverse tipologie di testi illustrati narrativi (Picherle, 2004).

1.2 Caratteristiche: il rapporto tra parole e immagini

L'essenza dei picturebook, come abbiamo finora evidenziato, risiede nella compresenza di immagine e parola che costituisce uno degli elementi più caratteristici ed evidenti di un albo. Di primo impatto si è portati a pensare che sia il testo a determinare il racconto, mentre le figure si limitano a seguirne l'andamento. Contrariamente a ciò, "[...]la storia di un albo è l'esito di un costante rilancio tra questi due elementi, che ora si sostengono vicendevolmente, ora si contrastano, ora giocano anticipandosi l'un l'altro, ora seguono ciascuno la loro strada. Tanto che si potrebbe dire che in ogni albo le storie sono almeno due: una è quella dei personaggi e delle loro vicende, l'altra è il "bisticcio" costante, instabile e per questo prezioso, tra immagine e parola." (Hamelin, 2017-2018).

I libri illustrati più soddisfacenti creano una relazione dinamica tra parole e immagini: spesso questa dualità può assumere la forma di una danza giocosa, in cui immagini e parole sembrano flirtare e contraddirsi a vicenda. I confini tra parola e immagine vengono sempre più sfidati, poiché le parole stesse diventano elementi pittorici e il risultato nel suo insieme è un "testo visivo". I teorici accademici hanno esaminato e riconosciuto non solo la relazione dinamica tra parola e immagine nei libri illustrati per bambini, ma anche l'importanza del visual design e la molteplicità di significati offerti dal genere. Perry Nodelman ha sostenuto che mettere parole e immagini "in relazione tra loro cambia inevitabilmente il significato di entrambi", in modo che siano "più di una semplice somma delle loro parti" (Salisbury, Styles, 2012). La relazione in continuo mutamento tra testo e immagine può quindi definirsi simmetrica quando le due forme di comunicazione raccontano la medesima storia, ripetendo le stesse informazioni. Si tratta invece di arricchimento se le immagini aggiungono qualcosa di non espresso dal testo, oppure quando le parole espandono il significato delle immagini. Infine Maria Nikolajeva e Carole Scott lo chiamano "contrappunto" quando le due forme di comunicazione forniscono informazioni alternative o si contraddicono in qualche modo, raccontando storie diverse e creando diverse letture possibili. Ciò avviene, per esempio, quando l'immagine attribuisce al

testo un significato che esso può realmente avere ma che non è convenzionale (Nikolajeva, Scott, 2000).

L'albo illustrato è prima di ogni cosa una forma di racconto, in cui le immagini assumono un'importanza fondamentale. Per questo diventa anche uno strumento prezioso per educare i lettori ad una varietà di stili figurativi senza fine: pittorici o fondati sul segno, figurativi o tendenti all'astrazione, vicini al cartoon o collages materici. L'illustrazione originale e raffinata, dotata di qualità artistica, stupisce ed affascina il piccolo lettore. Da una parte contribuisce ad affinare il suo gusto e senso estetico, mentre dall'altra lo impegna in interpretazioni di significati nascosti che l'autore lascia intravedere. Le immagini svelano sensazioni, emozioni, sentimenti che nel testo vengono accennati, offrendo più possibilità di lettura (Picherle, 2004).

In questo contesto il "giardino dell'immaginario" come lo definisce Marcella Terrusi non è spontaneo e costituisce una sorta di contenitore nel quale sono custoditi immagini, narrazioni, esperienze che si sono viste, ascoltate o vissute. Assume dunque un valore significativo, la pedagogia dell'immaginario e l'educazione allo sguardo per costruire strumenti interpretativi in grado di vedere e capire la realtà descritta con i suoi codici visivi (Terrusi, 2012). Un invito allo sguardo che è etico ed estetico insieme e che il maestro Antonio Faeti nel suo saggio *Guardare le figure*, definisce fondamentale per decodificare il mondo, per accoglierne le sue pluralità e molteplicità. La conquista dello sguardo deve essere educata ed accompagnata fin dalla prima infanzia, perché lontana dall'essere solamente mestiere dei "figurinai" (Faeti, 2011).

1.3 Tipologie: un'ipotesi di classificazione

Alla luce del rapporto tra parola e immagine finora descritto, in base a materiali, formati e dimensioni, si ipotizza una classificazione degli albi illustrati. Questi particolari libri infatti si adattano flessibilmente alle abilità sensoriali, percettive, cognitive e ai diversi bisogni del lettore in età prescolare (0-3 anni).

Incontriamo innanzitutto i *libri-gioco*, oggetti dal design originale, economici, leggeri e resistenti, adatti a mani bambine. Associare la parola “gioco” alla parola “libro”, non significa dare all’albo una sfumatura riduttiva, bensì valorizzarlo in quanto, come ci sottolinea l’autore francese Olivier Douzou, i giochi sono cose molto serie. Sia per chi li progetta e deve inserire in un oggetto le possibili storie che racconterà, sia per chi legge, al quale verrà affidato il merito di scoprirle (Tontardini,2020). È in questa prospettiva che nascono gli albi con i “buchi” firmati Coccinella nel 1977, pensati per la primissima infanzia, accendono la curiosità attivando il gioco del cucù. I buchi sono fustellature studiate per inserire le dita e ruotare la pagina, consentono di prevedere l’oggetto che seguirà nella pagina successiva mettendo in moto funzioni di immaginazione e di conferma che aiutano a sviluppare capacità di astrazione e sostengono l’autostima e la percezione di sé. Il tema di nascondere e poi svelare aiuta inoltre i bambini nel contenimento dell’ansia da separazione e nell’acquisizione della permanenza dell’oggetto. I libri interattivi dedicati ai bambini a partire dai 9 mesi invitano all’uso delle mani in modo creativo. È questa infatti la fase in cui manipolano, indicano, dirigono per scoprire il mondo circostante. In molti albi illustrati, le mani sono indispensabili e concorrono ad un’esperienza multisensoriale. Il corpo del libro è di cartone robusto, finalizzato a resistere, rilegature a spirale per farlo rimanere aperto e forti contrasti. Alcuni sono dotati di buchi, lembi ripiegati, tasche da aprire per estrarre contenuti nascosti, con l’aiuto dell’adulto complice in questa esperienza di gioco e di lettura (Filigrasso, 2019). Personalità rilevante per il lancio dei *libri-gioco* è Bruno Munari con i suoi *Prelibri* pubblicati nel 1980: dodici libretti quadrati di dieci centimetri per lato, senza testo ad esclusione del titolo “Libro”. Materiali, colori e formati che invitano all’esplorazione all’interno di oggetti-stimolo visivi, tattili, sonori e termici. Nello scenario contemporaneo spiccano gli albi di Hervé Tullet, scrittore ed illustratore francese che crea dei veri e propri giochi interattivi, coniugando arte, narrazione e gioco. Considerato il “re dei libri prescolari”, nelle sue opere il bambino sperimenta la dimensione immaginativa, esplorativa e trasformativa, partecipando attivamente.

Successivamente i libri sui *primi concetti (early concept book)* rappresentano oggetti tratti dall’ambiente dei bambini, appartenenti ad esempio alla classe dei

giocattoli o degli animali, oppure a categorie più astratte come lettere, numeri, forme, verbi e aggettivi. Gli oggetti sono presentati usualmente come puliti e intatti, circondati da sfondi bianchi o monocolori, isolati in uno spazio vuoto, privi di movimento, di ombre o fonti di luce, in modo che la tridimensionalità ne risulti inevitabilmente ridimensionata. Questo particolare tipo di picturebook supporta l'acquisizione lessicale e concettuale del bambino che comincia attorno ai 18 mesi. Le proporzioni sono sorprendenti: gli oggetti sembrano tutti delle stesse dimensioni che siano essi un fiore o una casa. Queste rappresentazioni altamente codificate sono coerenti con un'idea aggiornata di visual literacy che attribuisce alle immagini un ruolo indipendente, peculiare e strutturato nella costruzione del significato, ben diverso dalla mera replica della realtà. Ai piccoli lettori sono pertanto richieste alcune abilità di base per comprendere appieno le immagini: distinzione tra figura e sfondo, riconoscimento di linee, punti, colori come parti inseparabili dell'oggetto raffigurato, l'intuizione che figure bidimensionali siano al posto di quelle tridimensionali. L'immagine, d'altro canto, deve possedere elementi di facile riconoscibilità, dal contorno alle congiunzioni (Filograsso, 2019).

Altra tipologia frequente di albi illustrati, i *concept book*, si differenziano dagli early concept book, i quali rappresentano elementi diversi di categorie diverse. I "libri concetto" fanno un ulteriore salto in avanti in quanto raffigurano oggetti che appartengono allo stesso dominio concettuale o alla stessa classe come animali, veicoli, giocattoli oppure categorie più astratte come colori, forme, opposti, lettere, numeri e che il bambino può riconoscere facilmente. Essi non contengono testo o al limite i nomi degli oggetti che sono rappresentati ed alcune caratteristiche. Servono ad apprendere i concetti di categorizzazione, di appartenenza, di inclusione su vari elementi: il bambino è portato a notare le connessioni tra i singoli oggetti (Kümmerling-Meibauer, 2018). I bambini imparano che parole e immagini rappresentano oggetti provenienti dal loro ambiente familiare, aiutando l'abilità di produrre immagini mentali degli oggetti. Il contributo degli albi illustrati non riguarda solo i concetti di base per lo sviluppo della visual literacy e del linguaggio, ma anche per l'alfabetizzazione letteraria. Questi libri, infatti, non presentano dialoghi, né propongono una complessa relazione testo-immagine, ma girando le pagine e guardando le figure i bambini sono introdotti al

principio di sequenzialità, aspetto fondamentale per la comprensione della letteratura: ogni libro ha un inizio e una fine, spesso enfatizzati dalla mediazione dell'adulto. Infine, si evidenzia l'idea che le immagini e le parole siano collegate, messe insieme tematicamente secondo contrasto o somiglianza.

La situazione comunicativa è differente, invece, se ci troviamo di fronte ad albi che *focalizzano l'attenzione sugli scripts narrativi* caratterizzati per la descrizione di un evento tipico, familiare ai bambini come le feste di compleanno, il fare la spesa, l'utilizzo del vasetto piuttosto che del ciuccio. Dal punto di vista cognitivo questi libri combinano differenti livelli concettuali che riguardano sia il piano linguistico che visuale. La comprensione di una storia scriptica richiede già una basilica comprensione della teoria della mente, che si acquisisce in genere tra i 24 e i 36 mesi di vita e che consente al bambino di percepire correttamente determinate azioni svolte dai personaggi dell'albo. Simili ma evolutivi rispetto ai concept book poiché combinano descrizioni a tratti narrativi che alludono ad emozioni dei personaggi e ancora a mutamenti nella linearità della trama (Filigrasso, 2019).

Accanto ai libri dedicati ad esperienze comuni del bambino, ve ne sono poi altri senza parole, eppure dotati di significativa complessità: si fa riferimento ai *Wimmelbuch*, letteralmente "libro formichiere". Spesso questi libri sono cartonati, in grande formato, non presentano molte pagine, ma ognuna di esse è un'opera d'arte. Le illustrazioni sono a doppia pagina e seguono un filone come le stagioni, il lavoro o il gioco. Si tratta di libri per lo più cartonati e "silenziosi" che dispiegano scenari molto ampi e affollati di personaggi, azioni, paesaggi, dettagli. Essi incentivano l'osservazione attenta e invitano il lettore a inventare storie sulle immagini, sfidando significativamente le capacità del bambino. L'interazione tra adulti e bambini di fronte a questi albi può risultare molto ricca e diversificata per fascia d'età: gli adulti possono indicare oggetti e personaggi nominandoli, spiegando le caratteristiche degli ambienti e aggiungendo elementi acustici e dialoghi, arrivando infine a discutere cause e conseguenze. In tutti i casi il prelettore è sfidato a intraprendere un vero e proprio gioco simbolico, destreggiandosi tra simboli visuali e verbali. Si differenziano dai *silentbook* perché se da un lato non

contengono parole come questi, dall'altro non hanno un'unica trama, ma tante quanto i dettagli che propongono. I "libri muti" d'altro canto, pur rispettando una logica e sottendendo ad una sceneggiatura, offrono anch'essi molteplici letture perché sempre nuovi sono gli occhi con cui vengono osservati. Leggere un libro senza parole significa in sostanza lasciar leggere il bambino e semplicemente accompagnarlo nella formulazione della storia, stimolarlo a notare certi dettagli, a soffermarsi su alcuni particolari, invitarlo a dare la sua interpretazione. Come sostiene Marcella Terrusi in *Meraviglie mute*: "il silent book chiede prima di ogni altra cosa di essere guardato attentamente, dall'inizio alla fine, con pazienza e rapidità insieme [...]. Chiede di tornare illetterati, sopportare la frustrazione di una comprensione parziale, non immediata ma che avviene per stratificazioni [...]." (Terrusi, 2017, p.28).

Capitolo 2.

2 Albi illustrati e sviluppo del bambino in età prescolare

A partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, numerosi studi di linguistica, psicologia cognitiva, pedagogia e letteratura per l'infanzia hanno dimostrato quanto l'uso precoce di libri, nei bambini di età compresa tra 0 e 3 anni, sia fondamentale per il loro sviluppo. L'albo illustrato nella sua forma multimodale finora analizzata ed in particolare la sua lettura, aiuta i bambini nel potenziamento di tre aree dello sviluppo: cognitivo, socio-relazionale ed emotivo. A casa come in classe è un modo piacevole oltre che efficace per sviluppare capacità e competenze a lungo termine: ascolto, comprensione, ampliamento del lessico per poter esprimere stati d'animo e sensazioni, capacità di rielaborazione del testo ascoltato e sviluppo del sé (Capetti, 2018).

2.1 Sviluppo cognitivo

Uno studio sulla condivisione dialogica di libri nei centri per bambini nel Regno Unito, ha valutato tre dimensioni dello sviluppo cognitivo: linguaggio, attenzione in quanto a persistenza e qualità e funzione esecutiva generale, *shifting* e memoria di lavoro (Murray, Jennings, Perry, Andrews, De Wilde, Newell, Mortimer, Phillips, Liu, Hughes, Melhuish, De Pascalis, Dishington, Duncan, Cooper, 2023).

L'apprendimento del linguaggio inizia fin dalla fase prenatale: i neonati hanno già memorizzato la voce della propria mamma e sono particolarmente recettivi verso tutte le proprietà della lingua madre a cui sono subito esposti. La plasticità cerebrale, cioè la capacità del cervello di variare funzione e struttura che consiste nella produzione di nuove connessioni tra i neuroni chiamate sinapsi, è massima nei primi due-tre anni di vita. Esiste quindi un'opportunità per la quale gli effetti della stimolazione ambientale sullo sviluppo della struttura cerebrale e sulle sue funzioni sono massimali, e questo vale in particolar modo per quanto riguarda le funzioni legate al linguaggio (Malgaroli, Bazzoli, Benati). La massima espressione delle connessioni neuronali si sviluppano nei

primi tre anni, permettendo al sistema nervoso di raggiungere l'80% del suo volume proprio entro il trentaseiesimo mese di vita (Sannipoli, 2017). La lettura di libri illustrati durante il periodo di rapido apprendimento delle lingue tra gli 8 ei 36 mesi di età aumenta l'esposizione dei bambini al vocabolario così come l'esposizione a nuovi vocaboli e concetti che sono usati raramente nelle conversazioni (Wasik, Hindman, Snell, 2016). I bambini e i loro caregivers, spesso deviano dalle rappresentazioni pittoriche alle conversazioni su concetti non rappresentati direttamente nelle immagini e nel testo. L'uso di questo linguaggio decontestualizzato gioca un ruolo importante nelle abilità di alfabetizzazione. Ci si riferisce all'*emergent literacy* (alfabetizzazione emergente), ovvero la familiarizzazione dei bambini alla lingua scritta, ovvero tutte quelle abilità che si sviluppano prima di imparare a leggere e scrivere e che rende i bambini più pronti per la scuola e lettori più abili. Queste abilità emergenti della lettura sono quindi legate allo sviluppo del linguaggio orale, alla capacità di distinguere sillabe e fonemi, alla progressiva familiarità con l'oggetto libro come contenitore di significati, con una sua modalità d'utilizzo e con i codici scritto e iconico (Sannipoli, 2017)

Ecco che la lettura di un libro illustrato diventa un contesto particolarmente importante da esaminare per l'apprendimento precoce delle lingue da parte dei bambini (Dickinson, Griffith, Golinkoff, Hirsh-Pasek, 2012). Oltre al potenziale di esporre i bambini ad un nuovo vocabolario, gli adulti parlano anche in modi più complessi durante la lettura di un libro illustrato rispetto alle impostazioni di gioco libero: durante la lettura di libri illustrati, i caregivers etichettano ampiamente gli oggetti raffigurati. Come sottolineano Fletcher e Reese (2005) nella loro ricerca, il pensiero di Vygotsky ha proposto che il linguaggio durante l'interazione sociale nella lettura, è fondamentale per lo sviluppo cognitivo dei bambini. Nel caso di imparare nuove parole, Vygotsky ha fornito l'esempio di come l'ascolto di una parola sconosciuta possa indurre i bambini a scoprire il significato della parola attraverso l'aiuto di un partner più competente. La lettura di libri illustrati costituisce un contesto eccellente per l'apprendimento di un nuovo vocabolario perché l'attenzione è interamente sulla storia; i bambini non devono estrarre nuovo vocabolario dal flusso delle attività in corso.

L'attenzione sostenuta e selettiva, grazie alla fruizione di albi illustrati permette di concentrarsi sulle immagini, sulle parole, sulle didascalie della storia. Questo è reso possibile grazie all'inibizione che ignora deliberatamente gli stimoli distrattori, ovvero le informazioni irrilevanti, mantenendo l'attenzione su ciò che ci interessa davvero. Un altro tipo di attenzione, quella congiunta o condivisa, indica la condivisione triadica dell'attenzione tra due individui e un terzo oggetto o evento, in questo caso un libro, che includono anche sguardi e gesti quali il dare, il mostrare e l'indicare con il dito. L'attenzione congiunta in generale è associata a una vasta gamma di effetti positivi, sia cognitivi che emotivi. Stabilire e mantenere uno stato di attenzione congiunta tra adulto e bambino è fondamentale per una buona fruizione del libro (Murray, Rayson, Ferrari, Wass, Cooper, 2022).

Durante la lettura di storie illustrate vengono infine messi in gioco diversi meccanismi cognitivi, riconducibili alle Funzioni Esecutive: funzioni deputate al controllo e alla pianificazione del comportamento; un set di abilità mentali che agiscono come il centro di comando del cervello, indispensabili per affrontare situazioni nuove. Nell'ambito della lettura sono richiamate alla nostra attenzione principalmente la memoria di lavoro (*working memory*) ovvero l'abilità di mantenere in memoria informazioni e manipolarle per brevi periodi di tempo, collegata al mantenimento della trama e degli incroci. Un bambino può usare questa abilità per leggere un passaggio in un testo, mantenere l'informazione e usarla per rispondere a delle domande. Infine l'albo illustrato aiuta il miglioramento della flessibilità cognitiva o "*shifting*" cioè la capacità di modificare il proprio comportamento in relazione ad un cambiamento delle richieste ambientali, considerando prospettive e priorità diverse. Nel caso della lettura per trovare una relazione tra concetti diversi, ogni qualvolta le situazioni introdotte fanno saltare le aspettative classiche legate allo svolgersi della vicenda.

2.2 Sviluppo socio-relazionale

Un aspetto importante della lettura di albi illustrati, rilevante per lo sviluppo del bambino è che si tratta di un contesto privilegiato per i caregivers per impegnarsi in discorsi sugli stati mentali e per utilizzare specifiche caratteristiche strutturali del

linguaggio. Ciascuno di questi aspetti elaborati dagli adulti, ha dimostrato di predire la successiva teoria della mente (ToM) che si applica ai bambini. Questa capacità è fondamentale per il funzionamento sociale dei bambini e implica la comprensione che gli altri possono avere esperienze mentali come sentimenti, convinzioni, prospettive, diverse dalle proprie. La teoria della mente (ToM) infatti, richiede al bambino di capire che la prospettiva, i desideri, le conoscenze o le convinzioni degli altri differiscono dai propri. Si tratta perciò di comprendere le emozioni, gli stati d'animo degli altri individui, che il bambino sarà poi in grado di nominare in base alle diverse espressioni facciali. La teoria della mente non riguarda solo lo sviluppo cognitivo da parte del bambino, ma la consapevolezza sociale degli individui, differenti da lui, che lo circondano nella quotidianità. Si può dunque parlare anche di una sorta di empatia, la capacità di porsi in maniera immediata nello stato d'animo o nella situazione di un'altra persona, che verrà a svilupparsi successivamente (Murray et al., 2023).

L'apprendimento dei bambini piccoli, come sostiene Vygotsky (1978) è fondamentalmente diadico. Fin dalle prime settimane, i neonati si impegnano in una ricca comunicazione faccia a faccia "intersoggettiva primaria" con i loro caregivers, seguita da una fase "intersoggettiva secondaria" intorno ai 9-10 mesi caratterizzata da un'attenzione condivisa ai referenti comuni. La condivisione di libri illustrati inizia tipicamente in quest'ultima fase ed è un processo intersoggettivo triadico in cui i libri vengono utilizzati per sostenere l'interesse del bambino e coinvolgerlo in un'interazione reciproca. Il book-sharing fornisce uno spazio contenuto per l'attenzione congiunta in un ambiente intimo, fisicamente vicino che è associato all'attaccamento sicuro ed agli stati fisiologici ed affettivamente positivi condivisi che promuovono lo sviluppo cognitivo e linguistico (Murray, 2022).

Le attività di lettura dei libri hanno dimostrato di essere uno strumento prezioso per sostenere gli scambi comunicativi tra bambini e adulti. Lo studio sperimentale di Cárdenas, Moreno-Núñez, Miranda-Zapata (2020) esplora le pratiche di insegnamento nell'educazione cilena della prima infanzia con bambini dai 4 ai 17 mesi di età. Si è osservato come i bambini tendano ad utilizzare una vasta gamma di segni comunicativi

quando si impegnano in interazioni condivise con il loro insegnante e diversi libri. Il linguaggio non è solamente un obiettivo da raggiungere per il futuro successo scolastico, ma costituisce un importante prodotto culturale che è implicato in una vasta gamma di pratiche, tra cui la rappresentazione e la narrazione. I bambini si abituano a queste funzioni canoniche attraverso la loro partecipazione agli scambi sociali con adulti e coetanei. Per aiutarli però, è necessaria la mediazione degli adulti che affiancano i bambini in modo che imparino ad usare diversi oggetti e strumenti, i quali implicano regole d'uso che non sono evidenti, specialmente per i bambini piccoli.

È noto che la lettura condivisa di libri porta grandi benefici non solo per lo sviluppo cognitivo, ma anche per quello comunicativo del bambino. Favorisce i legami affettivi tra i partecipanti, oltre a promuovere l'apprendimento di nuovi vocaboli. Inoltre, la lettura sostiene la conoscenza da parte dei bambini dei loro ambienti culturali e sociali, che a sua volta contribuisce alla costruzione del sé. Le pratiche di lettura dei caregivers, in particolare degli insegnanti, non devono basarsi principalmente su interazioni one-to-one, ma coinvolgere anche interi gruppi di bambini fin dai primi mesi di vita (Cárdenas et al., 2020).

La lettura di un libro illustrato è ricca di interazione fisica, ciò che chiamano “calore interazionale”. Le attività di lettura negli asili nido norvegesi, come ci spiegano Mangen, Hoel, Jernes, Moser (2019), sono tipicamente attività di gruppo, che spesso coinvolgono fino a dieci bambini. La condivisione dialogica dei libri, che affronteremo nel prossimo capitolo, fornisce un contesto sociale per la lettura in cui le interazioni tra pari e quindi tra i bambini sono essenziali quanto le interazioni tra i bambini e l'insegnante. Le indagini sulla natura delle interazioni sociali tra i bambini piccoli e gli altri durante l'uso condiviso degli albi illustrati hanno suggerito che il potere dei libri sta proprio nel modo in cui supporta e stimola l'interazione sociale tra i bambini e gli altri individui (Eagle, 2012). Leggere rafforza la relazione e il legame con i genitori: numerosi studi, realizzati con bambini fino ai 3 anni, sono giunti alla conclusione che i bambini ai quali viene letto più frequentemente sono quelli più sicuri, che hanno una relazione più equilibrata con

sé stessi e gli adulti accanto a loro. La lettura diminuisce in modo significativo le difficoltà socio-emotive dei bambini.

La lettura ad alta voce si può quindi definire un atto sociale. La caratteristica comune tra tutti i tipi di lettura è la loro dimensione relazionale. Nel modello transazionale dello sviluppo, il bambino è concepito come un sistema vivente in una continua interazione con l'ambiente: attraverso continue transazioni con il genitore il bambino struttura i propri modelli operativi mentali di attaccamento e i sistemi motivazionali. L'interiorizzazione delle esperienze relazionali influenza lo sviluppo socio-emotivo, mentre gli scambi comunicativi favoriscono la condivisione degli stati affettivi ed emotivi contribuendo allo sviluppo del sé. Basandosi su questo modello di sviluppo, la lettura ad alta voce si focalizza quindi non solo sul bambino, ma comprende come protagonista fondamentale quel particolare ambiente costituito dal libro e dal genitore. Quest'ultimo, nella lettura condivisa, è considerato come un prezioso insegnante che adatta il proprio intervento al livello di competenza che il bambino è in grado di raggiungere in quel momento (Panza, 2015).

Concludendo possiamo affermare che la lettura promuove il contatto fisico e visivo, così importante per l'attaccamento. Essa è sostenuta dalla presenza dell'adulto rassicurante e fondamentale come aiuto per l'apprendimento e per la costruzione dell'identità del bambino che sono rafforzate da interazioni comunicative intense come quelle che avvengono durante la lettura condivisa e dialogica.

2.3 Sviluppo emotivo

I ricercatori che hanno studiato lo sviluppo sociale ed emotivo e che sono interessati al ruolo della cognizione nel plasmare lo sviluppo emotivo, notano l'importanza del linguaggio per le capacità legate alle emozioni dei bambini. Il linguaggio, ad esempio, sembra rendere più facile per i bambini regolare i propri pensieri, sentimenti ed azioni: abilità essenziali per lo sviluppo sociale e il successo scolastico. I bambini in età prescolare con forti capacità di regolazione sono maggiormente in grado di instaurare relazioni positive con i coetanei e gli insegnanti, mostrano una maggiore

competenza sociale alla scuola dell'infanzia e ottenendo migliori risultati negli anni a venire. Un precursore dell'autoregolazione emotiva è la capacità di "effortful control" definita da Rothbart e Bates (2006), un'abilità che inizia a manifestarsi in modo consistente all'età di due anni. Esso implica l'autoregolazione del comportamento e dei processi cognitivi che non sono solo di tipo emotivo, ed è massivamente coinvolto anche nella regolazione delle emozioni.

Come suggerito da Vygotskij nell'articolo accademico redatto da Dickinson e colleghi (2012) il linguaggio è uno strumento che aiuta i bambini a regolare le proprie emozioni e i propri comportamenti e a costruire relazioni con gli altri. L'abilità linguistica ha conseguenze non solo sulla sfera emotiva, ma anche sul successivo funzionamento sociale ed accademico, come spiegato nel capitolo precedente.

La ricerca sullo sviluppo infantile ha stabilito senza ombra di dubbio che gli anni tra la nascita e i tre anni sono fondamentali per lo sviluppo linguistico, cognitivo, emotivo e interpersonale a lungo termine dei bambini. In un certo senso, la forza di questi anni deriva dal fatto che il cervello sta maturando rapidamente ed è sensibile alla stimolazione ambientale o alla sua mancanza. Inoltre, questo è il momento in cui i sistemi linguistici, cognitivi, affettivi e normativi si sviluppano e diventano interdipendenti. In questo momento critico, la lettura dei libri ha il potere speciale di avere un impatto duraturo sui modelli di interazione interpersonale dei genitori con i loro figli. Quando i genitori leggono con i bambini, hanno l'opportunità di instaurare interazioni frequenti, sensibili e ricche di linguaggio che coinvolgono i bambini in conversazioni sui libri, sul mondo, sul linguaggio e sulle emozioni (Dickinson et al. 2012).

Una delle caratteristiche principali della condivisione dialogica dei libri è l'attenzione che l'adulto presta a ciò a cui il bambino è interessato, egli segue il loro interesse e si basa su questo in un modo emotivamente di supporto che coinvolge attivamente il bambino (Murray et al. 2022). Queste interazioni comunicative ricche di contenuto emotivo insegnano al bambino a riconoscere le proprie emozioni e ad identificare in modo corretto quelle degli altri. A differenza di altri contesti come il gioco o il ricordare esperienze insieme al genitore, la lettura di un libro senza testo, per

esempio, favorisce la discussione tra madre e figlio di emozioni in relazione ad una terza persona (Panza, 2015). Una serie di studi comportamentali sugli effetti della lettura condivisa, mette l'accento anche sui benefici relazionali, tra i quali una riduzione delle difficoltà socio-emotive dei bambini (Tamburlini, 2015).

La lettura di libri illustrati non solo costituisce il veicolo principale attraverso il quale i bambini vengono introdotti all'apprendimento cognitivo e sociale, ma incoraggia i bambini a riflettere profondamente, fornendo uno spazio sicuro in cui possono esplorare le relazioni emotive, inclusi alcuni dei grandi problemi della vita: amore, morte, bullismo, questioni ambientali e così via. Non c'è argomento così tabù o faticoso che non sia stato affrontato in un libro illustrato. Per questo è necessario valorizzare questa straordinaria letteratura visiva che dà tanto piacere ai bambini, ma richiede e contribuisce così positivamente al loro sviluppo cognitivo, emotivo, estetico e intellettuale. Dopotutto, come ha affermato Perry Nodelman in "Words about Pictures" (University of Georgia Press, 1990), i buoni libri illustrati "ci offrono ciò che tutta la buona arte ci offre: una maggiore consapevolezza - l'opportunità... di essere più umani" (Salisbury, Styles, 2012).

Possiamo quindi concludere affermando che la lettura dialogica di un albo illustrato, se di qualità, favorisce la discussione tra genitore e bambino sulle emozioni, facilitandone la comprensione: il bambino impara a riconoscere le emozioni, proprie e altrui. Tramite le storie, avviene una validazione dell'emozione e dell'esperienza che è resa possibile dal fatto che attorno ad essa ci si trova a riflettere insieme: l'adulto e il bambino. Le risposte dell'adulto comunicano condotte emotive appropriate e culturalmente accettate.

Capitolo 3.

3 Albi illustrati e sviluppo del bambino nella pratica

Come detto finora, il potere della lettura precoce di libri da parte dei genitori e dei figli diventa un contesto che alimenta molteplici aspetti dello sviluppo: promuove il linguaggio e allo stesso tempo costruire legami forti e affettivi tra genitori e bambini. La lettura di libri fornisce anche occasioni ricorrenti ai caregiver per aiutare i bambini ad imparare a misurare la loro attenzione e le loro risposte agli stimoli. Questo avviene in modo del tutto naturale quando si concentrano su un compito che trovano interessante in un contesto che li nutre, li accoglie e li risponde. I bambini quindi traggono beneficio quando stabiliscono con il genitore un modello positivo di relazione durante la lettura (Dickinson et al., 2012).

La lettura ad alta voce è spesso un momento di routine: l'adulto legge il testo e parla della storia, la collega all'esperienza dei più piccoli, fa commenti sugli eventi, pone domande e/o rilegge parti della storia stessa. I bambini sono così esposti ad un'ampia variabilità di vocaboli e di struttura di frasi, ad una "grammatica" della storia ma anche ad un esercizio di discorso extra contestuale, un parlare di persone, cose ed eventi non strettamente connessi al qui e ora. La lettura ad alta voce diviene uno strumento determinante sia per favorire il dialogo e l'avvicinamento tra culture. Una competenza imprescindibile per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita, una pratica necessaria da attuare con piacere e continuità visti gli effetti sullo sviluppo delle abilità linguistiche, cognitive, creative, sociali e comunicativo-relazionali (Sannipoli, 2017).

3.1 Lettura ad alta voce: le sue dimensioni

All'interno della pratica di lettura ad alta voce del libro illustrato, ci sono diverse dimensioni di cui è necessario tener conto e che non vanno lasciate al caso, ma che necessitano di una consapevolezza e di un'organizzazione premeditata e riflettuta, con il fine di sfruttare al meglio gli effetti positivi che questa esperienza può offrire. Gli

aspetti che andremo ad analizzare riguardano il tempo, lo spazio, gli attori e i libri, coinvolti nel processo di lettura ai bambini in età prescolare (0-3 anni).

Tempo e lettura costituiscono un binomio indissolubile, non solo perché per leggere ci vuole tempo, ma soprattutto perché il tempo della lettura è diverso da tutti gli altri e per farlo proprio ci si deve crescere dentro. Ecco perché si insiste sulla necessità di far conoscere al bambino il tempo, che invece di affrettare rallenta, che invece di anticipare ritarda e che dà completezza all'esperienza. Quanto dura la lettura di un libro? Nei libri normali, quelli che siamo abituati a maneggiare da adulti, la lettura dura il tempo necessario per far scorrere l'occhio su tutte le pagine che lo compongono. Un pregio della lettura ad alta voce è dunque quello di dare risalto alla bellezza del testo, di rispettarne il ritmo, se non addirittura il respiro che l'autore gli ha impresso. Tra i fattori importanti emerge l'alternanza di testo e immagini, tipica dell'albo illustrato: il ritmo di lettura di questi libri varia di libro in libro ed esige di essere rispettato. Talvolta le parole sono pochissime, ma il tempo di lettura si dilata perché le illustrazioni la arricchiscono di particolari. Il tempo della lettura con un bambino deve essere: lungo, quanto basta per dare rilievo all'esperienza e breve, quanto necessario per non annoiare; quotidiano, perché è importantissimo creare una piacevole abitudine ad avere a che fare con i libri tutti i giorni; ripetuto più volte nel corso della giornata, in momenti precisi; quieto, ma anche allegro e movimentato; libero da distrazioni e imposizioni, da banalità, da rimproveri, proibizioni e giudizi (Tognolini, Merletti, 2006). All'interno di una realtà come i servizi educativi per la prima infanzia, è necessario creare una piccola routine pensata dall'equipe educativa, che si deve svolgere in uno spazio allestito ad hoc e nello stesso momento della giornata, in cui si può concedere ai bambini la scelta del libro da leggere insieme, assecondando gusti, motivazioni, bisogni. In classe come a casa, elementi particolarmente importanti da tenere in considerazione nel momento in cui si legge un libro ad un bambino riguardano il ritmo che viene dato alla lettura. Chiarezza ma soprattutto lentezza sono, in generale, caratteristiche fondamentali per trasmettere un buon messaggio a chi ascolta. Essendo uno spazio aperto è necessario lasciare ai bambini la libertà di intervenire e di partecipare attivamente, se lo desiderano, di richiedere la riletture della stessa storia. È così che questa pratica si farà presto

autonoma, non per forza legata alla presenza dell'adulto: il libro diventa un gioco tra i giochi, un oggetto che ci si appresta ad interpretare da soli o insieme ad altri bambini (Sannipoli, 2017).

Per accogliere adeguatamente i bambini in età prescolare è essenziale creare uno spazio confortevole, facilmente accessibile e sicuro. Particolare attenzione va posta alla sicurezza e all'igiene dell'edificio, delle attrezzature e degli arredi (protezione delle prese elettriche, degli spigoli di porte, finestre e scaffalature), riservando ai più piccoli spazi protetti, con pavimenti sui quali i bambini possano gattonare e muoversi in libertà. L'angolo lettura è un angolo morbido e ordinato. Oltre agli scaffali avremo bisogno di un tappeto che delinea la zona e renda più comodo lo stare a terra. Lo scopo è creare un ambiente invitante in cui si abbia piacere di stare a sfogliare un libro anche per lunghi periodi. Strutturato per la socializzazione, la fantasia, la lettura di immagini e l'ascolto delle prime storie, questo spazio ha il compito di favorire la concentrazione, l'ascolto, l'interazione e la conversazione con "sé stessi" attraverso i libri. È bene, quindi, collocare questo ambiente in uno spazio protetto e lontano da distrazioni e rumori. L'ambiente deve essere curato dal punto di vista estetico, avere una buona illuminazione ed accessibilità: le librerie, gli scaffali o i contenitori nei quali si trovano i libri devono essere direttamente raggiungibili da parte dei bambini, in modo da farli esplorare in autonomia (Malgaroli, Bazzoli, Benati). Leggere vuol dire entrare in un altro mondo ed è giusto che questo passaggio sia in qualche modo sottolineato. L'ambiente in cui si svolge la lettura ha un suo peso, che spesso è determinante per far accogliere l'invito all'ascolto: si tratta di uno spazio fisico ottimale, ma anche di uno spazio mentale quieto e sereno. Oltre agli spazi casalinghi la lettura rivolta ai bambini ha trovato accoglienza anche negli asili nido, nelle biblioteche, nelle librerie svolgono con passione il complesso compito di far conoscere i libri migliori e di lasciarli manipolare da manine non ancora esperte. Non solo biblioteche, asili nido e librerie si propongono come luoghi in cui ribadire ai genitori l'importanza della lettura ad alta voce, ma anche luoghi insoliti come gli ambulatori pediatrici, i centri nascita, i consultori e i reparti di pediatria diventano luoghi di lettura, in cui volontari leggono ai bambini e in cui il personale sanitario richiama l'attenzione dei genitori sulla necessità di "Insegnare ai loro bambini l'amore per la lettura,

attraverso un gesto d'amore". Questo è lo slogan alla base del progetto *Nati per leggere*, promosso dall'Associazione culturale pediatri, dal Centro per la salute del bambino e dall'Associazione italiana biblioteche di cui parleremo nei prossimi paragrafi (Tognolini, Merletti, 2006).

Di fondamentale importanza risultano inoltre gli attori coinvolti nel processo di lettura, vale a dire il bambino, l'adulto e il rapporto che si viene a creare. Emergono notevoli interazioni intime tra adulti e bambini: vi è una complessa e sensibile sintonizzazione di azioni calorose e di sostegno da parte dei caregiver in risposta al linguaggio e al comportamento dei bambini durante la lettura. Queste dinamiche danno origine a legami forti e affettivi tra caregiver e bambino (Dickinson et al., 2012). L'ingresso dei bambini in convenzioni e pratiche così complesse, come la lettura è essenzialmente legato al ruolo di mediazione degli adulti, i "custodi dell'immaginazione" come li definisce Leonard S. Marcus (Terrusi, 2011). Essa facilita i primi incontri dei bambini con significati culturali, oltre a contribuire alla trasmissione di emozioni che trasformano la storia raccontata in un'esperienza di lettura significativa del libro. Gli adulti hanno il compito di stimolare i bambini mentre leggono i libri usando diversi segni comunicativi, compresi gesti e interazioni affettive, e promuovere spazi triadici per azioni condivise mirate con i bambini, utilizzando un linguaggio specifico e sempre più complesso man mano che i bambini crescono, in linea con il loro sviluppo (Cárdenas et al. 2020). Un esempio di mediazione che svolge l'adulto è la mamma che si rivolge al lattante nei primi mesi di vita attraverso l'*infant directed speech*, oppure ripete le frasi e le parole sillabandole con evidenti movimenti della bocca durante il secondo semestre di vita, rimanendo sempre faccia a faccia con il proprio piccolo, o inizia a fare domande sul libro che sta leggendo dalla fine del secondo anno di vita con l'intento di offrire una partecipazione attiva al figlio durante la narrazione. Il processo di supporto o "impalcatura" da parte del genitore così descritto, definito *scaffolding* nella pedagogia di Jerome Bruner, offre quel terreno formato non solo dall'affetto ma anche dal riconoscimento delle possibilità di comprensione del figlio. Il bambino, sostenuto in questo modo, può accrescere progressivamente le proprie abilità di linguaggio e alfabetizzazione tramite la lettura del libro. Questa è la zona di sviluppo prossimale,

definita così da Lev Vygotsky, zona in cui il bambino può apprendere o può risolvere un dato problema solo tramite la collaborazione con un adulto. La sensibilità del genitore sta nel comprendere e offrire quello che il bambino è in grado di apprendere in quel particolare momento dello sviluppo (zona di sviluppo prossimale) ed evitare la frustrazione di insegnare ciò che il bambino già sa o può fare da solo (zona di sviluppo attuale) o che in quel momento dello sviluppo non è ancora in grado di apprendere (zona di sviluppo potenziale). (Panza, 2015). L'educatore, così come il genitore, assume il ruolo di mediatore della storia, verso i bambini. Il suo compito è quello di incoraggiarli ad impegnarsi attivamente nel dialogo per favorire il loro sviluppo linguistico, piuttosto che rispondere alle scoperte e alle domande che emergono nel corso della lettura (Mangen et al. 2019).

Un ultimo elemento da considerare nel contesto di lettura del libro illustrato, oltre a tempo e spazio, alla qualità della mediazione dell'adulto e al potenziale di apprendimento del bambino, è il tipo di libro. La questione, come sottolinea Terrusi (2011) non ha il focus sul "perché leggano", ma sulla qualità artistica e letteraria di un libro che renda l'esperienza decisiva. Ciò non significa reprimere i libri semplici o commerciali, ma cercare con metodo storie e figure "che siano all'altezza dei loro più nobili interlocutori, sapendo che sarà soltanto quando troveremo sorprese, inciampi, visioni inattese, domande e ipotesi controverse, la forza liberatoria di una risata e di un gioco intelligente, che avremo trovato una narrazione degna della complessità umana". Chiaramente, un libro che è troppo complesso in termini di linguaggio o contenuto non avrà tanto beneficio potenziale quanto uno che è appena al di sopra del livello attuale del bambino. In un certo senso, tutti i libri illustrati sono al di sopra delle capacità del bambino in quanto non sono in grado di leggere autonomamente e hanno bisogno di assistenza da parte di un adulto (Fletcher, Reese, 2005). Le raccolte presenti in una libreria devono quindi prevedere un buon assortimento di libri che rispecchi la migliore produzione editoriale dal punto di vista della forma letteraria come poesie e filastrocche, canzoni, fiabe, favole e storie illustrate e dal punto di vista fisico e percettivo: cartonati, di stoffa, tattili, interattivi (Malgaroli et al.). Dai sei mesi, ossia da quando sono in grado di stare seduti e di tenere la testa dritta, i bambini cominciano ad interagire

positivamente con i libri, provando interesse e curiosità per le immagini e per il loro aspetto fisico. Verranno proposti libri cartonati che possano “resistere” al bambino, a misura delle sue mani che possano essere manipolati senza difficoltà; libri con immagini che si staglino molto chiaramente sullo sfondo; libri con figure di bambini, visi, oggetti familiari; libri con non più di una o due parole per pagina e con testi in rima (filastrocche, poesie, canzoni). Dai 12 mesi il bambino acquisisce una sempre maggiore autonomia e ad usare sempre di più le parole. I libri possono aiutarlo a dare un nome al mondo che lo circonda e possono diventare un’abitudine nella vita quotidiana. I libri più adatti sono ancora i cartonati, resistenti e con poche parole per pagina, con figure di bambini che fanno le cose di tutti i giorni: giocare, dormire, mangiare; libri della buonanotte; piccoli dizionari visivi; libri di animali e libri con rime semplici o testo di facile comprensione. Il bambino di due anni che è cresciuto con i libri è in grado di apprezzare storie più lunghe e complesse, imparando a memoria i libri ascoltati più frequentemente e stabilendo con essi forti legami emotivi. Egli cerca figure brillanti di bambini, animali, oggetti familiari; protostorie (prime storie); storie che stimolano l’interattività (libri con flap, buchi, pagine ripiegate); storie di famiglie, di cibo, di animali, di camion, ruspe e trattori; storie di fratelli e sorelle, sul farsi degli amici, sull’andare a scuola; storie che ripetono e contengono parole intuibili, ritmi e rime, libri che si possono memorizzare; storie buffe, scherzi, figure comiche (Malgaroli et al.).

3.2 DBS: Dialogic book sharing

Una particolare tipologia interattiva di lettura ad alta voce è la *lettura dialogica o condivisione dialogica di libri (DBS)*, un’esperienza tra due persone, in questo caso bambino e adulto, e un libro. La naturale propensione a condividere il significato attraverso forme iconiche può essere sfruttata, anche nei bambini piccoli, attraverso libri con contenuto pittorico e tramite lettura dialogica, con specifici comportamenti adulti. La DBS è un processo intersoggettivo di coinvolgimento dinamico, in cui ciascun attore adatta ciò che fa all’interesse e alle espressioni emotive dell’altro e, nel caso dei caregiver, alla competenza e all’esperienza dei loro bambini (Murray et al., 2022).

La lettura dialogica, descritta per la prima volta da Whitehurst, è una tecnica di lettura specifica che incoraggia i genitori e gli educatori a coinvolgere attivamente il bambino nelle interazioni verbali e non verbali durante la lettura condivisa del libro, incluso seguire l'interesse del bambino, etichettare e nominare gli oggetti, porre domande, ripetere ed espandere le risposte del bambino e fornire lodi e incoraggiamento per la partecipazione (Chang, Hsieh, Chen, Wu, Tzeng, Wang, 2022).

Seguire lo sguardo e l'interesse del bambino, come notato nell'analisi elaborata da Murray et al. (2022), è una caratteristica chiave della DBS. Ciò produce effetti benefici sugli aspetti fondamentali del funzionamento emotivo e cognitivo: quando l'adulto assiste visivamente all'oggetto di interesse del bambino, questo prolunga la durata della sua attenzione, in particolare se l'interesse del caregiver è sostenuto. Quando un bersaglio ha attirato l'attenzione del bambino e lo punta, si osservano componenti neurali di ampiezza maggiore se l'obiettivo viene indicato dall'adulto con il dito. Sebbene un adulto che indica semplicemente un bersaglio possa influenzare l'attenzione infantile, il puntamento combinato con il "naming" o etichettamento è considerato come la chiave della funzione di condivisione del libro. Non si tratta di una semplice coincidenza temporale di stimoli uditivi e deittici per rendere l'albo illustrato più dinamico, bensì i genitori usano spesso la modulazione intonativa e facciale per enfatizzare mentre nominano il bersaglio del loro puntamento.

Per fare più chiarezza, gli acronimi utilizzati per le tecniche di lettura dialogica includono CROWD (completion, recall, open-ended questions, wh-questions and distancing) e PEER (prompt, evaluate, expand and repeat). Questi acronimi sono stati sviluppati per aiutare gli adulti a ricordare le strategie. CROWD si riferisce a cinque tipi di tecniche: *completamento*, cioè mettere in pausa e lasciare che il bambino completi la frase; *richiamo*, ovvero richiedere al bambino di ricordare alcuni aspetti della storia; *domande a risposta aperta* che incoraggiano il bambino a rispondere al libro a modo suo; *wh-questions*, domande che riguardano chi, cosa, quando, dove, perché e *distanziamento* che consiste nello spingere il bambino a fare un salto cognitivo superiore, cercando di mettere in relazione il contenuto del libro con la sua vita al di

fuori della storia. L'acronimo PEER ricorda agli adulti di *sollecitare* il bambino a parlare della storia, *valutare* le risposte del bambino lodando quelle corrette e offrendo delle alternative per quelle chiaramente errate, *espandere* la verbalizzazione del bambino aggiungendovi informazioni e incoraggiandolo a *ripetere* la frase estesa. Lo studio di Chang et al. (2022) condotto a Taiwan ha rielaborato le strategie della lettura dialogica per i bambini di 12 mesi. Le stesse tattiche originariamente progettate per bambini di 4-5 anni sono state riadattate, aggiungendo le domande "sì-no" e valutando sia le risposte verbali che quelle non verbali. I bambini della fascia di età di 12 mesi infatti, si trovano in un periodo di transizione dalla lallazione (ripetizione di sillabe come "ma", "pa", "ta") alla produzione delle prime parole, mantenendo però movimenti ritmici delle mani, gesti deittici e gesti di riconoscimento. Le strategie specifiche della lettura dialogica e condivisa per i bambini di 2-3 anni invece includono: *Poni domande "che cosa"* (ad esempio, "Che cosa hanno fatto i maiali dopo?"), *fai seguire le risposte del bambino con domande* (ad esempio, "Sì, quello è un cane. Di che colore è il cane?"), *ripetere quello che dice il bambino* (ad esempio, "Sì, quello è un carro."), *aiutare il bambino se necessario*, rispondendo al posto suo e chiedendo di ripetere (ad esempio, "Si chiama polpo. Puoi dire 'polpo'?"), *incoraggiare* (ad esempio, "Buon lavoro!"), *seguire gli interessi del bambino, divertirsi, fare domande aperte* (ad esempio, "Dimmi cosa sta succedendo qui"), *ampliare ciò che dice il bambino* (ad esempio, se il bambino dice "Cane grande", l'adulto potrebbe dire "Sì, il cane grande è bianco").

Possiamo concludere dicendo che, dopo aver analizzato una particolare forma interattiva di lettura ad alta voce come la lettura dialogica e condivisa, è emerso che oltre alla frequenza con cui gli adulti leggono ai bambini, il modo in cui i libri vengono utilizzati è importante. Per questo motivo, nei paragrafi precedenti, sono state elencate e spiegate le strategie di lettura da utilizzare in questa esperienza, affinché ne venga sfruttato tutto il suo potenziale, che abbiamo visto apportare benefici non solo cognitivi, ma anche socio-relazionali ed emotivi. La qualità appare vantaggiosa per i neonati e i bambini in età prescolare, soprattutto quando si utilizzano libri illustrati (Murray et al., 2022). Queste caratteristiche non devono però distrarci da un altro importante obiettivo

della lettura dialogica, quale la gioia di partecipare alla lettura condivisa, mantenendo un ritmo sostenuto, ma senza stancare o costringere il bambino (Panza, 2015).

3.3 Programmi: Nati per Leggere

Come abbiamo visto finora, la lettura svolge una funzione fondamentale nella formazione del bambino nella prima infanzia, attivando dei processi cognitivi necessari per lo sviluppo delle capacità dell'individuo. Implica sforzo, concentrazione, attenzione, capacità di comprendere il senso delle parole, seguire il corso della narrazione, creare mondi immaginari a partire da frasi scritte su una pagina. La lettura è anche un'occasione di socializzazione, alla quale sono collegati luoghi di incontro. Crea un linguaggio comune, condiviso che aiuta la relazione tra adulto e bambino, ma è anche un'esperienza personale, per scoprire sé stessi, per elaborare una propria individualità e dare sfogo alle proprie emozioni. Negli ultimi anni in Italia sono aumentati gli eventi di promozione del libro e della lettura, a livello nazionale e locale, grazie all'attività di istituzioni, enti, biblioteche, librerie, scuole, università, privati, volontari.

L'emblema contemporaneo di questa attività è il progetto *Nati per Leggere*, iniziativa nazionale di promozione alla lettura. Sono venuta a conoscenza di NpL durante la ricerca del materiale per l'elaborato finale nella Biblioteca Civica di Bassano del Grappa. Ho avuto modo di vedere il progetto "in azione" e di assistere a ciò che più lo caratterizza: le letture ad alta voce. Per un positivo primo approccio dei bambini con la lettura, la collaborazione tra enti, con le loro attività di promozione (letture, animazioni, laboratori, spettacoli) e le famiglie, può rivelarsi essenziale. È proprio su questo che si fonda Nati per Leggere: una collaborazione tra adulti, per rendere ai bambini la lettura un'esperienza piacevole e da ricordare.

Nello specifico, il progetto *Nati per leggere* è un programma nazionale, avviato nel 1999 e promosso dall'Associazione culturale pediatri (Acp), dall'Associazione italiana biblioteche (Aib) e dal Centro per la salute del bambino onlus (Csb). Rivolto ai bambini di età compresa tra 6 mesi e 6 anni e alle loro famiglie, è inserito in una rete internazionale di pianificazione di strategie, atte a favorire l'alfabetizzazione, quale

premessa essenziale per un effettivo inserimento sociale dell'individuo. In uno dei primi comunicati stampa, l'iniziativa veniva presentata così: "Apprendere l'amore per la lettura attraverso un gesto d'amore: un adulto che legge una storia. È questo il cuore di una campagna che si propone anche nel nostro Paese una mobilitazione della comunità a tutela del diritto del bambino non solo ad essere protetto dalla malattia e dalla violenza, ma anche a ricevere occasioni di sviluppo cognitivo ed affettivo" (www.natiperleggere.it).

I precursori di tale iniziativa sono gli Stati Uniti e il Regno Unito. Nel 1989 a Boston nasce l'esperienza di *Reach Out and Read*, che configura la lettura ad alta voce come un fattore protettivo per le famiglie svantaggiate. Qualche anno più tardi, nel 1992, *Bookstart* è iniziato nel Regno Unito con 300 bebè. Questi interventi includono la distribuzione di libri attraverso biblioteche locali e cliniche mediche. Programmi librari europei ed extraeuropei basati sulle biblioteche pubbliche per incoraggiare il piacere della lettura e su cliniche sanitarie, che si rivolgono a bambini a basso reddito. Per ottenere dei risultati ottimali, le sale d'attesa degli ambulatori medici vengono utilizzate per formare i genitori riguardo alle tecniche di lettura, mentre i volontari leggono libri ai bambini in attesa (Dickinson et al., 2012).

L'iniziativa è attiva su tutto il territorio nazionale ed è strutturata in progetti locali promossi da bibliotecari, pediatri, educatori, enti pubblici, associazioni culturali e di volontariato, ai quali amministrazioni regionali, provinciali e comunali, associazioni, istituzioni, imprese e singoli cittadini offrono il loro contributo in forme molteplici. Nel 2011 il *Centro per il Libro e la Lettura* ha siglato un protocollo d'intesa con le associazioni, nell'ambito di *Nati per leggere*, per promuovere una collaborazione economica finalizzata al sostegno della lettura sin dal primo anno di vita del bambino, per diffondere l'amore per il libro e la lettura e consolidare l'abitudine di tale pratica nelle età successive. Ne è un esempio ulteriore l'iniziativa *GenitoriPiù*, una campagna di promozione della salute nei primi anni di vita promosso dalla Regione Veneto e in atto in molte regioni italiane. Il programma si pone l'obiettivo di diffondersi anche a servizi educativi per la prima e la primissima infanzia, personale sanitario responsabile dei corsi

di preparazione alla nascita e biblioteche in modo da ottenere una rete capillare più vasta ed efficace. Tutto ciò si rincorre attraverso iniziative di incontri e letture condivise con familiari e bambini grazie anche al supporto di volontari costantemente formati. I lettori volontari possono dare un grande contributo, rendendosi disponibili a collaborare nella gestione delle letture ad alta voce in biblioteca e in altri luoghi della città frequentati da bambini e genitori: sale d'aspetto degli ambulatori pediatrici, in ospedale, nei consultori pediatrici. Un altro punto chiave del progetto consiste nel monitoraggio e nella valutazione delle attività svolte. È essenziale mantenere traccia del proprio lavoro attraverso la registrazione degli iscritti alla biblioteca in età prescolare e dei relativi prestiti, dei contatti significativi che la biblioteca riesce ad instaurare con le famiglie. Essere in grado di fornire dati attendibili su quanti bambini in età prescolare sono entrati in contatto con letture e laboratori, su quanti genitori hanno ricevuto informazioni sul progetto, consente di valutare la validità del proprio intervento e di rimetterlo a punto qualora un determinato approccio non abbia sortito l'effetto desiderato (Malgaroli et al.).

Conclusione

Volendo fare un breve riepilogo, le cose dette in questo elaborato sono state molte. Il lavoro prende avvio, nel primo capitolo da un excursus storico, il cui intento non era quello audace di definire in poche righe, secoli di storia della letteratura, ma di fornire una panoramica in cui inserire la nascita dell'albo illustrato e la sua evoluzione fino ad oggi. Dall'*Orbis Sensualium Pictus* (1658) di Comenio, nonché capostipite degli albi illustrati, passando per l'Ottocento inglese con l'affermazione dell'idea di infanzia e i *toy-book* di Edmund Evans, giungendo allo scenario italiano di metà Novecento con la nascita di Emme Edizioni per mano di Rosellina Archinto, senza contare la figura poliedrica di Bruno Munari e i suoi albi *Tantibambini* e quella di Loredana Farina, fondatrice de La Coccinella Editrice che dà origine ai primi libri con i buchi. Volendo analizzare l'albo illustrato nella sua complessità e magia, non si può che cominciare dalla sua definizione, altrettanto ingarbugliata: chiamato *picturebook* nella scena anglosassone, fa riferimento ad un testo in cui il rapporto fra testo e immagine fa da protagonista. Una forma d'arte tutt'altro che semplice, come ci tiene a sottolineare Maurice Sendak, tremendamente difficile da realizzare e molto intrigante. È nel rapporto tortuoso tra immagine e parola che risiede la chiave dell'albo illustrato: esso può essere simmetrico, di arricchimento o sovversivo, in base alla speciale capacità dell'iconografia di confermare, aggiungere o stravolgere il significato del testo. La conclusione del primo capitolo consiste in un tentativo di classificare i *picturebook* in base a formati, materiali, dimensioni, ma anche secondo le capacità del bambino destinatario. Ecco che individuiamo i libri-gioco per i primi contatti con mani bambine; i libri sui primi concetti che raffigurano oggetti di uso quotidiano; i concept book che oltre a rappresentare oggetti li divide per classi; albi che focalizzano l'attenzione sugli scripts narrativi; silentbook totalmente privi di testo e libri formichiere dalle illustrazioni affollate (Wimmelbuch).

Nel secondo capitolo di questo elaborato ci si sofferma su come gli albi illustrati e la loro lettura influenzino positivamente lo sviluppo cognitivo, socio-relazionale ed emotivo del bambino nella prima infanzia. È risultato complesso reperire materiali

sull'argomento, soprattutto nello scenario italiano: l'età prescolare ed in particolare la prima infanzia (0-3), non è ancora stata analizzata a fondo per quanto riguarda il rapporto tra la lettura di albi illustrati e sviluppo dei bambini. In particolar modo dal punto di vista scientifico, non è stato semplice individuare articoli su cui fare un quadro generale. Quello che è emerso da studi in lingua inglese, europei ed extra europei, e che ho personalmente tradotto, si può riassumere così: linguaggio, attenzione e funzioni esecutive come la memoria di lavoro vengono attivate durante la lettura degli albi e concorrono ad aiutare il processo di pre-alfabetizzazione ed *Emergent Literacy*. Per quanto riguarda l'area socio-relazionale ed emotiva, diversi studi hanno fatto emergere come l'esperienza di lettura vada a sviluppare la Teoria della Mente, capace di comprendere che la prospettiva, i desideri, le conoscenze o le convinzioni degli altri possono differire dai propri. Questa attività ha anche dimostrato di essere uno strumento prezioso per sostenere gli scambi comunicativi tra bambini e adulti, favorendone i legami affettivi e la comprensione delle emozioni proprie ed altrui.

Si è cominciato a prendere coscienza di quanto la pratica di lettura sia fondamentale: in età prescolare, il bambino non possiede ancora le capacità per poter leggere in completa autonomia, e per questo motivo si è parlato di lettura ad alta voce, ponendo particolare attenzione al ruolo dell'adulto. Nello specifico, nella lettura ad alta voce di cui si parla nel capitolo conclusivo, si crea una relazione unica tra lettore ed ascoltatore, un momento intimo nel quale l'uno si mette a disposizione dell'altro, importante anche per lo sviluppo dell'empatia. Per questo motivo, risulta importante mettere a disposizione libri idonei allo sviluppo del bambino. Il compito dell'adulto oltre a selezionare la tipologia di libro al quale il bambino è pronto, consiste nell'allestire uno spazio adeguato alla lettura ed un tempo lento ma dinamico nel quale ospitare gli attori di questa pratica. Una particolare forma di lettura definita lettura condivisa e dialogica, iniziata in famiglia precocemente e sostenuta con consapevolezza e continuità nei servizi educativi 0-3 e nelle scuole dell'infanzia, costituisce un importante attivatore di quelle cognizioni e abilità propedeutiche all'apprendimento formale della lettura, allo sviluppo sociale ed emotivo. Questa esperienza è maggiormente efficace se esiste una dialogicità tra il bambino e la figura di riferimento che si appresta a leggere. Interloquire, indicare

le figure, porre interrogativi, rispondere e/o ampliare quello che il bambino, in base all'età, è in grado di comunicare, rappresentano momenti significativi che oltre a permettere uno sviluppo intellettuale e le competenze dei più piccoli, fa lievitare in termini positivi anche la relazione tra colui che legge e ascolta, che nella pratica della lettura trovano un'esperienza di vicinanza e affettività, uno stare bene insieme che conferma il binomio piacere e apprendimento (Sannipoli,2017).

Dagli innumerevoli benefici derivanti dalla lettura ai bambini in età prescolare, si è visto come questa pratica sia fortemente influenzata da quelle che sono le abitudini della sfera di persone che quotidianamente si prendono cura del bambino. Con l'intento di promuovere quest'esperienza fondamentale è nato il progetto *Nati per Leggere*, che si impegna da vent'anni insieme ai suoi volontari specializzati a diffondere il piacere ed il bisogno della lettura ad alta voce, non solo negli ambienti educativi, ma anche nelle biblioteche, nelle cliniche pediatriche ed ovunque si arrivi allo speciale pubblico della prima infanzia.

Ringraziamenti

La chiusura di questo elaborato pone la fine di un'esperienza per me bellissima, anche se ricca di alti e bassi. Più di qualche volta ho pensato di mollare tutto, di credere di non essere abbastanza per affrontare università, lavoro e vita privata. Più di qualche volta ho dovuto fare sacrifici, ma fortunatamente ho avuto le persone giuste vicino che mi hanno dato la forza per continuare.

Un grazie speciale va a voi, mamma Marina e papà Mirco, per avermi fatta diventare la donna che oggi sono. Grazie perché tutto quello che sono è grazie a voi, al vostro modo dolce di avermi cresciuta, al vostro esserci sempre, nonostante i momenti di difficoltà che tutte le famiglie affrontano. Grazie per avermi sempre supportata in questo percorso, senza giudicare, ma stringendomi la mano. Siete preziosi.

Grazie a mio fratello Luca, nonostante il nostro essere così diversi, siamo uniti da un legame indissolubile. Grazie per avermi dato la forza di crederci sempre, dimostrandomi che tutto ciò che si desidera essere, lo si può diventare con impegno e costanza. Ricorda: "tu mi sei sempre ad un millimetro di cuore".

Grazie a tutta la mia famiglia, a tutti i parenti, ma soprattutto ai nonni: siete speciali ed io sono fortunata ad avervi ancora tutti qui con me. La vostra pazienza e il vostro amore incondizionato sono fonte di ispirazione.

Grazie Nicola, compagno di risate, di pianti, di vita. Grazie per esserci sempre stato, per essere la persona che meglio al mondo sa starmi vicino, sa assecondare i miei bisogni e le mie giornate storte. Questo è un piccolo traguardo per il nostro futuro.

Grazie a Deborah, Greta ed Elisa, amiche che tutti meritano nella vita. Un grazie non basta per tutto quello che abbiamo condiviso. Gli anni passano, ma voi siete ancora qui. Grazie a Sofia, che con la sua dolcezza mi ha insegnato che la vita sa regalarti un'amica quando meno te lo aspetti e grazie anche a Susy, Matilde, Francesca e ai ragazzi della compagnia: il mondo è piccolo a volte e sono così felice di avervi incontrati.

Ed in conclusione un grazie speciale va al nido in famiglia "La Carica dei 101" ed a tutti quei bambini con le loro famiglie che ho avuto l'onore di conoscere in questi

anni: vi porto sempre nel mio cuore. A Katia, un uragano di delicatezza che mi ha accolta come una sorella ed ha saputo prendersi cura dei miei sogni. È anche grazie a voi che sono l'educatrice e la persona di oggi. Grazie perché mentre io insegnavo a voi, voi insegnavate a me a non smettere di stupirmi per le piccole cose, ad apprezzare i gesti più scontati, a vivere, a ridere a crepapelle, a ballare spensierati. Come disse Janusz Korczak "I bambini sono diversi dagli adulti, manca qualcosa nella loro vita, eppure c'è qualcosa in più che nella nostra."

BIBLIOGRAFIA

Capetti A. (2018). *A scuola con gli albi. Insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini*. Milano: TopiPittori.

Cárdenas K., Moreno-Núñez A., Miranda-Zapata E. (2020). *Shared Book-Reading in Early Childhood Education: Teachers' Mediation in Children's Communicative Development*. *Frontiers in Psychology*, 11.

Chang, C.S., Hsieh, F.J., Chen, Ty., Wu, S.C., Tzeng, O.J.L., Wang, S. (2022). *Revisiting Dialogic Reading Strategies with 12-Month-Old Infants*. *Early Childhood Education Journal*.

Dickinson D.K., Griffith J.A., Golinkoff R.M., Hirsh-Pasek K. (2012). *How Reading Books Fosters Language Development around the World*. *Child Development Research*, 2012.

Eagle S. (2012). *Learning in the early years: Social interactions around picturebooks, puzzles and digital technologies*. *Computers & Education*, 59, pp.38-49.

Faeti A. (2011). *Guardare le figure: gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*. Roma: Donzelli.

Filigrasso I. (2019). *Libri e letture 0 – 3: parole e immagini in gioco*, in Barsotti S., Cantatore L. (a cura di) *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.

Fletcher K. L., Reese E. (2005). *Picture book reading with young children: A conceptual framework*. *Developmental Review*, 25(1), pp.64–103.

Hamelin (2017-2018) *Forte chi legge. Leggere l'albo illustrato*.

Kümmerling-Meibauer B., Meibauer J. (2018). *Early-concept books and concept books*, in Kümmerling-Meibauer B. (a cura di). *The Routledge Companion to Picturebooks*. New York: Routledge, pp. 149-157.

Leech K.A., McNally S., Daly M., Corriveau K.H. (2022). *Unique effects of book-reading at 9-months on vocabulary development at 36-months: Insights from a*

nationally representative sample of Irish families. *Early Childhood Research Quarterly*, 58, pp.242-253.

Malgaroli G., Bazzoli F., Benati N. *Nati per leggere (NpL): La promozione dei libri e della lettura in età prescolare in biblioteca*. ([http://www.provincia.bz.it/arte-cultura/biblioteche-lettura/downloads/NPL La biblioteca e la promozione della lettura.pdf](http://www.provincia.bz.it/arte-cultura/biblioteche-lettura/downloads/NPL%20La%20biblioteca%20e%20la%20promozione%20della%20lettura.pdf)).

Mangen A., Hoel T., Jernes M., Moser T. (2019). *Shared, dialogue-based reading with books vs tablets in early childhood education and care: Protocol for a mixed-methods intervention study*. *International Journal of Educational Research*, 97, pp.88-98.

Murray L., Rayson H., Ferrari P., Wass S.V., Cooper P.J. (2022). *Dialogic Book-Sharing as a Privileged Intersubjective Space*. *Frontiers in Psychology*, 13.

Murray L., Jennings S., Perry H., Andrews M., De Wilde K., Newell A., Mortimer A., Phillips E., Liu X., Hughes C., Melhuish E., De Pascalis L., Dishington C., Duncan J., Cooper P. (2023). *Effects of training parents in dialogic book-sharing: The Early-Years Provision in Children's Centers (EPICC) study*, *Early Childhood Research Quarterly*, 62, pp.1-16.

Negri M. (2020). *L'avventura del lettore: la letteratura come esperienza*. In Cantatore L., Laforest N.G., Grilli G., Negri M., Piccinini G., Tontardini I., Varrà E. (a cura di) *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia* (pp. 205-248). Parma: Junior-Spaggiari.

Nicolajeva M., Scott C. (2001). *How Picturebooks Work*. New York-London: Routledge.

Panza C. (2015). *Nati per Leggere e lettura dialogica: a chi e come*. *Quaderni ACP*, 2, pp.95-101.

Picherle, S.B. (2004). *L'albo illustrato. Immagini, significati e sensi*. in Compagno A. (a cura di) *Poche storie... si legge!*, *Atti Primo Convegno Regionale Lazio sulla promozione della lettura per bambini e ragazzi*. Quaderno n.1 de "Il pepeverde", Suppl. a «Il pepeverde», 20, p. 66-69.

Salisbury M., Styles M. (2012). *Children's Picturebooks. The art of visual storytelling*. London: Laurence King Publishing.

Sannipoli M. (2017). *Emergent literacy and shared reading. Read without knowing how to read*. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 17(2), pp.52-62.

Tamburini G. (2015). *Lettura condivisa in famiglia e sviluppo del cervello nel bambino*. *Medico e Bambino*, 34(8), pp.505-510.

Terrusi M. (2011). *Leggere il visibile: il mondo figurato nelle pagine. Forma e poetica dei libri per la prima infanzia*. In Beseghi E., Grilli G. (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini* pp.143-164). Roma: Carocci.

Terrusi M. (2012). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.

Terrusi M. (2017). *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*. Roma: Carocci, p.28.

Tognolini B., Merletti R.V. (2006). *LEGGIMI FORTE. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*. Milano: Salani.

Tontardini I. (2020) *Asimmetrie: albo illustrato, immagine e parola*. In Cantatore L., Laforest N.G., Grilli G., Negri M., Piccinini G., Tontardini I., Varrà E. (a cura di) *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*. Parma: Junior-Spaggiari.

Vygotsky, L. (1978). *La mente nella società: lo sviluppo di processi psicologici superiori*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wasik B., Hindman A., Snell E. (2016). *Book reading and vocabulary development: A systematic review*. *Early Childhood Research Quarterly*, 37, pp.39-57.

SITOGRAFIA

Per approfondire: missione e storia di Nati per Leggere.
(<https://www.natiperleggere.it/approfondisci-nati-per-leggere.html>)