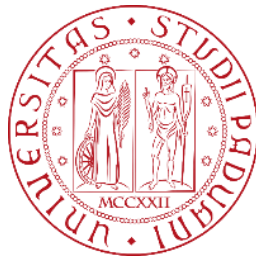


UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia E Psicologia Applicata

Corso di Laurea Magistrale in

MANAGEMENT DEI SERVIZI EDUCATIVI E FORMAZIONE CONTINUA



Tesi di Laurea Magistrale

LO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO NEI PRIMI TRE ANNI DI VITA.
IL RUOLO DEI GENITORI E DEGLI EDUCATORI DELL'ASILO NIDO NELLA
PROMOZIONE DI ABILITÀ COMUNICATIVO-LINGUISTICHE

Language development during the first three years of life. The role of parents
and kindergarten educators in promoting communicative-linguistic skills

Relatore

Prof. Visentin Simone

Laureanda: Ferraro Anna

Matricola: 2016806

Anno Accademico 2022-2023

INDICE

INTRODUZIONE	8
1. LO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO NEL BAMBINO NELLA FASCIA DI ETÁ 0-3	13
1.1 Sviluppo tipico	13
1.1.1 Sperimentare il linguaggio nel grembo materno	14
1.1.2 La comunicazione non verbale	15
1.1.3 La comunicazione verbale	19
1.2 Sviluppo atipico	29
1.2.1 Campanelli d'allarme e indicatori nel ritardo del linguaggio	30
1.2.2 Il ritardo del linguaggio e il disturbo primario del linguaggio	31
2. IL RUOLO DELL' EDUCATORE NELLA PROMOZIONE DEL LINGUAGGIO ALL'INTERNO DELL'ASILO NIDO	37
2.1 L'asilo nido oggi	37
2.2 L'educatore professionale al nido	41
2.3 Le competenze dell'educatore professionale	44
2.4 L'intervento dell'educatore nelle aree di promozione del linguaggio	48
2.4.1 Il gioco	50
2.4.2 La musica e le canzoni	54
2.4.3 I libri e la lettura	58
3. LA RETE DI COLLABORAZIONE E DI CORRESPONSABILITÁ TRA FAMIGLIA E NIDO NELLO SVILUPPO DELLE ABILITÁ LINGUISTICHE E COMUNICATIVE	64
3.1 L'interazione genitore-bambino come risorsa d'intervento per sostenere lo sviluppo del linguaggio	65
3.1.1 L'importanza del gioco e della lettura in ambito familiare	72
3.2 La rete di collaborazione e di corresponsabilità educativa tra genitori ed educatori a supporto del bambino con sviluppo tipico e atipico del linguaggio	76
RIFLESSIONI CONCLUSIVE	87
BIBLIOGRAFIA	90
SITOGRAFIA	94

“L’educazione è un prezioso e sostanzioso effetto collaterale della prioritaria spinta ad amare, proteggere, rafforzare, valorizzare” (Bolelli, 2012, p. 40)

INTRODUZIONE

L'uomo, essendo dotato di determinate caratteristiche anatomiche, non presenti negli animali, è l'unico essere vivente a possedere il linguaggio per poter comunicare con i suoi simili. Tutti gli altri esseri viventi comunicano fra di loro servendosi di vari e talvolta misteriosi mezzi di comunicazione i quali presentano caratteristiche differenti rispetto al linguaggio umano (Berruto & Cerruti, 2017; Cantoni, Rubinelli & Tardini, 2008).

Per l'uomo la comunicazione rappresenta un bisogno essenziale in quanto permette di creare una rete di scambi di informazioni e di instaurare relazioni sociali. La necessità di una comunicazione funzionante è decisiva per la salute e il benessere di ogni individuo.

La parte più visibile e consapevole della comunicazione è senza dubbio quella verbale, ossia il linguaggio parlato. Tuttavia, è importante tenere presente che esiste anche la comunicazione non verbale, la quale fa riferimento al linguaggio del corpo come i gesti, la mimica facciale e la postura. Questa rappresenta un ruolo cruciale nel rapporto con le altre persone. Ma non solo. Studi e ricerche sul linguaggio assegnano alla comunicazione non verbale la funzione di prerequisito dello sviluppo del linguaggio dal momento in cui favorisce l'acquisizione del linguaggio vero e proprio, precedendo ed anticipando la comunicazione verbale. Le due componenti della comunicazione vanno poi man mano integrandosi stabilendo un rapporto di interdipendenza.

La scelta di approfondire lo sviluppo del linguaggio nei bambini nei primi tre anni di vita deriva dal desiderio di analizzare le varie fasi relative all'acquisizione delle abilità linguistiche e comunicative, nonché esaminare gli indici predittivi che contribuiscono ad identificare possibili ritardi o disturbi del linguaggio.

La decisione di affrontare questa tematica nasce sul campo, durante la mia esperienza lavorativa: svolgo il ruolo di educatrice professionale nei servizi educativi per la prima infanzia. In particolare, lavoro in un asilo nido dove ho avuto modo di incontrare e conoscere numerosi bambini di differente età. Sono entrata in contatto con bambini che, sebbene in linea con le traiettorie dello sviluppo infantile, manifestano delle difficoltà nel linguaggio, ma soprattutto nella comunicazione. Criticamente avevo constatato che le conoscenze da me possedute non mi permettevano di comprendere appieno le modalità e i tempi attraverso cui i bambini acquisiscono il linguaggio in

situazioni tipiche e, allo stesso tempo, non erano adeguate e sufficienti per poter avere un'opinione chiara sui possibili disturbi del linguaggio, non associati ad altri disturbi evolutivi.

Inoltre, dopo vari confronti con colleghe che operano nel mio stesso settore, pedagogisti e logopedisti, mi sono resa conto di quanto spesso sia sottovalutata dal sistema scolastico e, anche dal nido d'infanzia, la prevenzione e il riconoscimento di quelli che possono essere i fattori di rischio e degli indici predittivi di un ritardo dello sviluppo del linguaggio o, nei casi più gravi, di un disturbo specifico del linguaggio.

Nel passato, l'inadeguata esposizione e la poca informazione generavano un invio tardivo da parte dei pediatri ai servizi specializzati, ritenendo che le difficoltà nel linguaggio si potessero rilevare solo verso i 2 e 3 anni, nel momento in cui il bambino non produceva ancora una parola. A causa di ciò, i bambini venivano sottoposti ad una valutazione specialistica in ritardo rispetto a comportamenti insoliti manifestati precocemente. Di conseguenza, tardava anche un eventuale intervento personalizzato, aumentando così le probabilità di sviluppare disturbi evolutivi più complessi. Oggi, grazie a numerosi studi e ricerche sono stati individuati i fattori di rischio che permettono di individuare precocemente aree di difficoltà nell'acquisizione del linguaggio e, quindi, di intervenire tempestivamente (Capirci & Caselli, 2002; Marini & Vicari, 2002).

Dunque, l'interesse principale è rivolto all'approfondimento dello sviluppo tipico e atipico del linguaggio dalla nascita fino ai tre anni di vita. In secondo luogo, l'ambizione del mio lavoro è quella di indagare quanto e come i genitori, in ambito familiare, e gli educatori nel contesto del nido possono, attraverso il loro contributo, stimolare ed incrementare l'acquisizione del linguaggio nei bambini. Affinché il ruolo educativo dei genitori e degli educatori sia ulteriormente valorizzato, vengono esaminate la relazione e le dinamiche interattive che si instaurano tra queste due figure, in ottica di corresponsabilità e collaborazione educativa nello sviluppo del bambino, in particolare nello sviluppo del linguaggio. Il mio progetto di tesi è volto alla ricerca e all'approfondimento del tema trattato, in modo tale da arricchirmi sia a livello professionale che personale.

Nel primo capitolo, vengono descritte le fasi di acquisizione del linguaggio e il loro progressivo sviluppo: una prima fase riguarda lo sviluppo del feto e delle funzioni legate al linguaggio che maturano durante la gravidanza. Una seconda fase in cui viene preso in considerazione il primo anno di vita del bambino, caratterizzato da importanti passaggi

evolutivi, fondamentali per lo sviluppo comunicativo e linguistico. In questo periodo, infatti, avviene il passaggio dalla comunicazione non intenzionale a quella intenzionale e il passaggio dalla comunicazione gestuale a quella verbale. Infine viene presa in esame la fase caratterizzata dalla cosiddetta *esplosione del vocabolario* la quale costituisce una svolta davvero straordinaria nel processo di apprendimento lessicale, fino alla produzione delle prime frasi. Ogni funzione emerge gradualmente ed è sottoposta a continue riorganizzazioni, il cui esito è inevitabilmente influenzato da fattori costituzionali e ambientali. Nella seconda parte del capitolo, viene trattato lo sviluppo atipico, in particolare vengono delineati gli indici predittivi i quali contribuiscono a identificare il ritardo del linguaggio transitorio, o permanente, ed eventuali evolversi di un disturbo del linguaggio. Il capitolo si conclude con la descrizione del ritardo del linguaggio e la differenza che intercorre con il Disturbo del linguaggio.

Nel secondo capitolo, viene descritto il contesto educativo dell'asilo nido quale servizio rivolto principalmente al bambino. L'asilo nido ha assunto nel tempo un carattere puramente educativo e sociale, infatti, oggi viene considerato luogo di sviluppo e di crescita per il bambino, basato su un'impronta pedagogica ben definita. A seguire, viene presentata la figura dell'educatore la quale ha assunto nel tempo un ruolo sempre più rilevante. Ad oggi, è possibile parlare di professionalità dell'educatore la quale implica l'intreccio di una serie di competenze: culturali e psicopedagogiche, metodologiche-didattiche, organizzative e relazionali. L'educatore, attraverso la formazione universitaria e l'aggiornamento continuo, è in grado di affrontare le trasformazioni che riguardano lo sviluppo dei bambini e della società, oltre ad offrire risposte adeguate a interrogativi e dubbi dei genitori circa la crescita del figlio. Nell'ultima parte del capitolo, vengono illustrati alcuni fra i più importanti interventi educativi che l'educatore propone nel suo agire quotidiano per favorire lo sviluppo del linguaggio e delle abilità comunicative dei bambini. Nello specifico vengono trattati il gioco, nello specifico il gioco simbolico, la musica e le canzoni e, infine, i libri e la lettura.

Nel terzo capitolo, ho preso in esame la rete di collaborazione e di corresponsabilità tra famiglie ed educatori del nido nello sviluppo tipico e atipico del linguaggio nei bambini. In primo luogo, viene enfatizzato il ruolo del genitore dato che rappresenta il primo e miglior modello linguistico per proprio figlio. Vengono proposti dei comportamenti e delle modalità conversazionali che il genitore dovrebbe promuovere, al fine di sostenere i processi di sviluppo del linguaggio del figlio. Così facendo, il genitore

offre contesti motivanti in cui il linguaggio viene appreso nelle pratiche sociali quotidiane. In secondo luogo, vengono evidenziate le caratteristiche della relazione che sussiste tra l'educatore dell'asilo nido e la famiglia che frequenta il servizio. Per portare a compimento lo stesso obiettivo, ovvero la crescita e l'educazione del bambino, è necessario che le due figure stabiliscano un buon rapporto comunicativo, di fiducia e di collaborazione affinché possano costruire assieme un percorso di crescita il più idoneo possibile.

Infine, nell'ultima parte, viene presentata la procedura che, solitamente, gli educatori adottano al nido nel momento in cui vengono rilevate delle difficoltà nello sviluppo del linguaggio nei bambini.

CAPITOLO 1.

LO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO NEL BAMBINO NELLA FASCIA DI ETÀ 0-3

Il linguaggio è lo strumento che, attraverso un sistema complesso di simboli, permette all'essere umano di comunicare con le altre persone e, in generale, con il mondo esterno. Questo capitolo descrive il processo di acquisizione del linguaggio partendo dalle origini, ovvero da quando il piccolo si trova nel grembo materno. Verranno percorse tutte le fasi tipiche dello sviluppo del linguaggio dalla nascita fino al terzo anno di età, in tutte le sue componenti. Nella seconda parte del capitolo, viene trattato lo sviluppo atipico, in particolare vengono delineati gli indici predittivi i quali contribuiscono a identificare il ritardo del linguaggio transitorio, o permanente, ed eventuali evolversi di un disturbo del linguaggio. Il capitolo si conclude con la descrizione del ritardo del linguaggio e la differenza che intercorre con il Disturbo del linguaggio.

1.1 Sviluppo tipico

Nel corso degli anni, per quanto riguarda lo sviluppo tipico del linguaggio, si sono contrapposti vari approcci scientifici. D'Amico e Devescovi (2013) spiegano, in modo dettagliato, i diversi pensieri. In sintesi, da un lato troviamo i sostenitori dell'approccio innatista, i quali supportano la teoria secondo cui il linguaggio è una capacità innata che si sviluppa in modo autonomo e indipendente rispetto allo sviluppo di altre capacità. Al lato opposto, si schierano i sostenitori dell'approccio costruttivista i quali sono concordi nell'affermare che esiste una parte innata nel cervello grazie alla quale viene acquisito il linguaggio, ma viene data enfasi all'interazione sociale. Costoro sostengono che lo scambio relazionale con le persone e il mondo esterno rappresenta un fattore primario per lo sviluppo del linguaggio. Oggigiorno continua a persistere il dibattito tra queste due tipologie di pensiero. Tuttavia è evidente che nell'acquisizione del linguaggio si intrecciano ambedue le teorie, sia i fattori genetici-innati sia i fattori ambientali, culturali e relazionali. Nonostante lo sviluppo del linguaggio, nella situazione tipica, richieda competenze particolarmente complesse e ambienti stimolanti, avviene in modo naturale, spontaneo e se vogliamo anche rapido, senza alcun insegnamento esplicito (Bove, 2016). Una notevole importanza viene offerta dall'ambiente e dalle relazioni cui il bambino viene affiancato. Vediamo ora tutte le fasi dello sviluppo tipico del linguaggio.

1.1.1 Sperimentare il linguaggio nel grembo materno

Se pensiamo al neonato ci appare semplice comprendere come, nonostante non sia ancora in grado di parlare, riesca ad esprimere i propri bisogni utilizzando mezzi di comunicazione non prettamente linguistici come il pianto, il sorriso, lo sguardo e molto altro. L'apprendimento del linguaggio non avviene solo dopo la nascita, inizia molto prima. Nella vita intrauterina, infatti, il feto si rivela curioso e reattivo (Valentin, 2011).

Durante lo sviluppo prenatale, più precisamente nel periodo embrionale, si iniziano a distinguere i tessuti, si formano gli organi e si delinea la struttura del corpo. Per la loro importanza cervello, cuore, scheletro, muscoli e tutti i vari organi interni (reni, fegato, stomaco, pancreas) sono i primi a svilupparsi. Successivamente appaiono gli arti inferiori e gli arti superiori, mentre nel viso si formano occhi, naso, bocca e orecchie. Per quanto riguarda gli organi di senso, il primo a svilupparsi è il tatto, verso il terzo mese. Questo è importante in quanto permette al bambino di capire che esiste. A seguire, verso il quarto mese, si potenziano l'olfatto e il gusto, l'udito al sesto mese e, infine, la vista tra il sesto e il settimo mese (Conti-Ramsden & Durkin, 2012).

Per alcuni esperti fin dal quarto mese di gravidanza la madre inizia a percepire i movimenti del feto che, a sua volta, reagisce al tocco. Per essere più rigorosi, è verso il sesto mese che inizia una sorta di comunicazione fra il bambino e i suoi genitori mediante la pelle e il tatto, creando così un primordiale legame affettivo. Comincerà poi una comunicazione in cui le due parti parlano e si ascoltano a vicenda. L'apprendimento dei segnali linguistici inizia, dunque, nell'utero materno, quando il sistema uditivo comincia a funzionare. Nonostante il flusso del sangue che scorre attraverso l'organismo della madre e il battito cardiaco materno, il feto riesce a percepire i suoni provenienti dall'esterno. Il suono preferito è la voce della madre. A tal proposito, Michnick Golinkoff e Hirsh-Pasek (2001) illustrano la tecnica impiegata per scoprire in che modo e, soprattutto, cosa accade quando il feto sente la voce della propria madre. Tale tecnica si chiama *decelerazione della frequenza cardiaca*¹ e evidenzia come la frequenza cardiaca del feto effettui un'accelerazione quando parla la mamma e un rallentamento quando sente un'altra voce femminile. Lo stesso fenomeno si verifica in presenza di suoni nuovi e/o fastidiosi.

¹ Tecnica ideata da William Fifer e da Chris Moon del Columbia Presbyterian Medical Center di New York

Dalle rilevazioni condotte è emersa l'eccezionale capacità del feto di riconoscere i suoni delle parole, nonché la differenza fra sillabe, anche simili tra di loro.

D'Amico e Devescovi (2003) riportano alcune tecniche di studio e di ricerca che hanno permesso di determinare l'insieme delle caratteristiche specifiche dei suoni percepiti dai bambini in età preverbale. Oltre alla misurazione della frequenza del battito cardiaco vi è la misurazione della frequenza della suzione: in presenza di uno stimolo nuovo gli infanti tendono a succhiare più vigorosamente di quanto non facciano se lo stimolo è invece già noto.

Valentin (2011) afferma che gli stimoli uditivi avvertiti dal bambino durante la gravidanza vengono riconosciuti una volta nati. Con stimoli ci si riferisce alla musica, ma anche alla lettura di fiabe e racconti vari. Una volta venuti alla luce e nei primi mesi di vita i bambini preferiscono ascoltare storie, racconti e melodie sentiti in precedenza.

Inoltre, alcuni studi riportati dallo stesso autore hanno evidenziato che i bambini che vengono stimolati durante la gravidanza hanno un miglior sviluppo sia a livello motorio che linguistico. Per stimolazione s'intende la comunicazione attraverso le mani e la pelle come carezze, sfregamenti e piccoli battiti alla pancia. Anche i massaggi effettuati con delicatezza hanno un effetto piacevole per il bambino, in modo più intenso se accompagnati all'ascolto di musica o canzoni. La comunicazione tra feto e genitori trasmette sicurezza affettiva e affina le capacità sensoriali del bambino; pertanto gli esperti consigliano di parlare frequentemente al piccolo in grembo.

1.1.2 La comunicazione non verbale

Per quanto riguarda il linguaggio, Camaioni (2001) riporta che le prime settimane di vita del neonato coincidono con ciò che viene denominato *periodo prelinguistico*. Quest'ultimo è conosciuto anche come *fase della comunicazione non verbale*, o *fase della comunicazione non-intenzionale*, in quanto i segnali comunicativi non vengono intenzionalmente prodotti dal neonato ma sono dei puri suoni vegetativi (pianto, singhiozzi, tosse, sospiri, deglutizioni). Questo periodo, che coincide con la nascita e prosegue fino circa ai 9 mesi, è fondamentale in quanto permette l'acquisizione dei prerequisiti linguistici i quali, se assenti, potrebbero portare ad un ritardo del linguaggio verbale o addirittura ad un disturbo più specifico.

I primi segnali di comunicazione sono fondamentalmente due: il pianto e il sorriso. Il primo è una reazione a degli stati fisiologici come la fame, il sonno, il freddo e/o il caldo. “La natura con il pianto ha donato un potente strumento per richiamare l’attenzione dei genitori” (Michnick Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001, p. 38). “Nei primi mesi di vita, la frequenza dei pianti diminuisce mensilmente del 3%, mentre il contenuto informativo degli strilli aumenta del 9%” (Valentin, 2011, p. 63). Ciò avviene grazie al processo di socializzazione e all’utilizzo di nuove strategie per esprimere il proprio stato di disagio. Soltanto alla fine del primo anno l’infante utilizzerà il pianto come strumento di comunicazione in modo intenzionale.

Il secondo strumento di comunicazione non intenzionale, descritto nel dettaglio da D’Amico e Devescovi (2013), è il sorriso. Con la mimica facciale il nascituro emette una serie di espressioni per manifestare i propri bisogni facendo capire quando è calmo o teso, quando una situazione è piacevole o meno. Questa capacità di espressione del volto è innata e si differenzia in due tipologie. Il primo sorriso che si osserva nei neonati viene denominato *endogeno*. Si tratta di un puro riflesso che non coinvolge ancora i muscoli del viso e si verifica in funzione di eventi interni al sistema nervoso centrale, durante le fasi di sonno oppure in stato di veglia e, pertanto, non esprime delle vere emozioni. Con l’aumento del tempo di veglia, verso la 5-6 settimana, aumentano anche i momenti in cui figlio e genitori trascorrono assieme momenti importanti, contraddistinti da sguardi, parole e silenzi. A questo punto si può parlare di sorriso *esogeno* prodotto in risposta a stimoli visivi e acustici. A partire dai 2-3 mesi il bambino riesce a distinguere il volto della madre e del padre, riconosce la loro voce e le loro emozioni, comincia a imitare le espressioni facciali e i movimenti del viso degli adulti. Ciò è comprovato dal sorriso che produce in modo intenzionale coinvolgendo tutto il volto: gli angoli delle labbra si allargano e gli occhi si socchiudono. Si parla, dunque, di quello che gli esperti definiscono sorriso *sociale*: modalità con cui il bambino non solo risponde a situazioni e a stimoli esterni, ma cerca di creare un contatto con i genitori, le persone familiari e con l’ambiente circostante. Verso i 4-5 mesi sorride anche a persone estranee, orienta la testa verso la fonte sonora udita emettendo i primi versi.

Per quanto riguarda i suoni, intorno al 2 mese di vita, come sostenuto da Camaioni (2001), si possono cogliere i primi gorgheggi. Verso il 3 mese compaiono i primi vocalizzi e dopo il 4-5 mese il bambino, provando piacere ad ascoltare i suoni verbali che egli stesso produce, gioca con il proprio sistema vocale. Questa capacità precoce porta

alla formazione delle prime interazioni sociali definite *pseudodialoghi*, o *protoconversazioni*, dove il bambino si impegna attivamente in interazioni diadiche con l'adulto in assenza di oggetti o, viceversa, in interazione diadica con un oggetto in assenza dell'adulto. Ciononostante, queste prime comunicazioni sono di natura non intenzionale.

Fino a questo momento, come riportano Michnick Golinkoff e Hirsh-Pasek (2001), l'apparato fonoarticolatorio del neonato ha caratteristiche simili a quello dei primati, quindi non consente pienamente la produzione di suoni linguistici. Successivamente, il maggior controllo acquisito dalla laringe, l'allungamento e l'allargamento della cavità orale e altri cambiamenti nei muscoli della bocca, permettono al neonato di controllare la pressione dell'aria e l'esecuzione di suoni articolati, rendendo possibili le prime vocalizzazioni. È appunto tra i 5 e i 6 mesi che si attestano le prime forme di imitazione vocalica dove il bambino pronuncia delle semplici vocali che, per le loro caratteristiche, sono ancora molto diverse da quelle del linguaggio adulto. I suoni consonantici, invece, non compaiono prima dei 5 mesi.

Come riportano Conti-Ramsden e Durkin (2012), in questo periodo inizia a svilupparsi anche la capacità di orientare l'attenzione la quale consente al bambino di dirigere e mantenere la propria attenzione verso l'esterno (familiari, oggetti, suoni). Si sviluppa così la capacità di fissazione dello sguardo, una competenza rilevante ai fini dello sviluppo comunicativo e linguistico.

Il bambino, essendo ora in grado di agganciare e mantenere lo sguardo dell'adulto, riesce a comprendere e riconoscere le espressioni del viso e osserva i movimenti della bocca mentre una persona parla.

Nel periodo tra i 6 e i 9 mesi di età il bambino conquista una tappa fondamentale: la *lallazione*. Con il termine di *lallazione* s'intende uno stadio dello sviluppo del linguaggio caratterizzato dall'uso di sillabe ripetute più volte, una di seguito all'altra. Nonostante queste sillabe siano prive di significato, la lallazione rappresenta un segnale dello sviluppo cognitivo e neurologico: la sua manifestazione è indice di un buon sviluppo linguistico.

D'Amico e Devescovi (2013) si soffermano su questa fase dello sviluppo descrivendo due diverse tipologie che vengono a manifestarsi. La prima tipologia di lallazione si definisce *canonica* e consiste nel raggruppare diverse sillabe creando delle sequenze consonante-vocale, ad esempio 'ba-ba', 'ca-ca', 'pa-pa'. Attraverso la lallazione il bambino esplora e amplia le sue abilità producendo suoni di diversa intensità e ritmo e si diverte a riprodurre quelli emessi da altre persone. Solitamente la vocale più semplice

da riprodurre è la *a*, in quanto si pronuncia con la bocca aperta in una posizione neutra. Le prime consonanti utilizzate invece sono *m*, *p*, *b*, *t*, *d* per lo schema motorio semplice che le contraddistingue.

Questo comportamento si consolida fino ai 10 mesi quando, a seguire, si verifica ciò che viene chiamato *lallazione variata*, cioè la produzione di sequenze di sillabe più complesse e lunghe rispetto alle precedenti, costituite da segmenti del tipo vocale-consonante-vocale o consonante-vocale-consonante, in cui sia le vocali sia le consonanti possono essere diverse, ad esempio 'da-du', 'ba-da'. In questo momento la lallazione dei bambini comincia a differenziarsi in base alla lingua madre, perciò i vocalizzi che producono hanno una ritmica simile al parlato dei genitori.

Gli studi e le ricerche più recenti hanno dimostrato che i suoni emessi durante la lallazione e le prime parole coesistono, motivo per cui la lallazione è considerata un requisito fondamentale per l'acquisizione del linguaggio tanto che, se assente, potrebbe costituire un segnale di preoccupazione (Michnick Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001).

"La lallazione aiuta il bambino a esercitarsi nella formazione dei suoni linguistici e nella modulazione del volume e dell'intonazione della propria voce" (Michnick Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001, p. 73). "Le sillabe prodotte da un bambino nella lallazione variata possono essere paragonate a delle intelaiature create per accogliere ciò che presto diventerà un repertorio di parole vere" (ivi, p. 75). Nella formazione delle parole, infatti, il bambino utilizza degli schemi fonetici già sperimentati in precedenza. Inoltre, anche quando compariranno le prime parole, la lallazione continuerà ad accompagnare il bambino nel suo primo anno di vita.

Nelle prime fasi dello sviluppo linguistico tra i 12 e i 14 mesi, le parole dei bambini sono solo un'approssimazione del modello adulto tanto che spesso non se ne capisce il significato. Le parole vengono spesso abbreviate sopprimendo una sillaba debole, semplificando i gruppi consonantici o omettendo le consonanti più difficili // e /r/. Ne sono di esempio parole come 'banana: nana', 'scarpa: cappa'. Questa età coincide con alcune acquisizioni legate al linguaggio: il bambino comprende un numero notevole di parole (tra le 20 e le 100) le quali riguardano principalmente la routine. Infine, seppur riconosca l'importanza della comunicazione, non ha ancora gli strumenti sufficienti per poterlo fare in modo intenzionale.

1.1.3 La comunicazione verbale

Dal primo anno di vita il bambino compie dei grandi passi in avanti in vari ambiti dello sviluppo, i quali agevolano il passaggio della comunicazione non intenzionale a quella intenzionale. Vediamo nello specifico quali aspetti concorrono in questo passaggio (Michnick Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001).

Per quanto concerne la sfera motoria, oltre a gattonare e stare seduto, il bambino è in grado di reggersi in piedi, di arrampicarsi, raggiungere e afferrare gli oggetti; inoltre, prova a fare i primi passi con l'aiuto dell'adulto fino a quando, acquisito il giusto equilibrio, inizia a camminare in autonomia.

Con lo svezzamento, intorno ai 6 mesi, i muscoli orofacciali (labbra, lingua, bocca) si sono specializzati e tonificati, agevolando e favorendo lo sviluppo del linguaggio.

Michnick Golinkoff e Hirsh-Pasek (2001), sottolineano che anche la capacità visiva del neonato incide sulla stimolazione del linguaggio poiché lo sguardo è una delle prime modalità attraverso cui il bambino comunica, inoltre, l'aggancio dello sguardo ha un enorme influenza sull'interazione con le persone.

Abbiamo accennato in precedenza, riferendoci a quanto espresso da Camaioni (2001), che il bambino durante la prima metà del primo anno di vita, si impegna attivamente in interazioni diadiche o con il genitore o con un oggetto. Successivamente, verso la metà del primo anno di vita, si assiste ad un nuovo evento: l'interazione da diadica diventa triadica. Questo fenomeno consiste nel guardare alternativamente l'adulto e un oggetto esterno che attrae la sua attenzione. In questo caso l'oggetto diventa un possibile argomento di conversazione. "Compaiono allora e diventano via via più frequenti gli episodi di *attenzione condivisa*, in cui il bambino e l'adulto guardano lo stesso oggetto/evento, ovvero condividono un comune fuoco di attenzione esterno alla diade, mantenendo al tempo stesso un coinvolgimento sociale reciproco. È interessante notare che il bambino comincia col seguire lo sguardo dell'adulto soprattutto quando questo cambia direzione, e con esso l'orientamento della testa." (ivi, p. 23). Secondo Cristina Puleo (2010), "l'intenzionalità condivisa è il fulcro del passaggio dalla comunicazione preverbale a quella linguistica" (pp. 65-72).

Intorno ai 10-13 mesi il bambino sviluppa un'altra competenza tipicamente umana: l'esplorazione attiva. Grazie ad una maggior forza nei muscoli del collo, il bambino

comincia a muovere la testa e a dirigere attivamente ed intenzionalmente la propria attenzione verso l'ambiente circostante (Michnick Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001).

Queste evoluzioni gli consentono di affrontare il passaggio dalla comunicazione non intenzionale a quella intenzionale. Egli diviene gradualmente consapevole delle proprie capacità comunicative e degli effetti che i suoi comportamenti producono sulle persone. Tutti questi piccoli traguardi favoriscono l'ascolto attivo, l'interesse verso il linguaggio e la volontà di comunicare con le persone. Il mondo del bambino si evolve, si riempie di oggetti ed eventi di cui egli vuole esserne protagonista attivo; ciò viene dimostrato dal fatto che la sua motivazione a condividere le informazioni aumenta continuamente. Noi adulti usiamo il linguaggio con estrema facilità, come fosse un meccanismo naturale e perciò non ci rendiamo conto di quanto produrre le parole sia un'impresa davvero ardua. Il pensiero comune porta a chiedersi quando e come avvenga la produzione delle prime parole; tuttavia, è preferibile riflettere sulla loro comprensione poiché è questa la fase che avviene prima. Michnick Golinkoff e Hirsh-Pasek (2001) illustrano con estrema precisione il delicato periodo che intercorre tra i 12 e i 18 mesi, riportando numerosi esperimenti e studi per rendere più chiara la comprensione del processo che porta alla produzione delle parole.

Il primo passo riguarda il processo di riconoscimento delle singole parole e l'identificazione dei suoni che le compongono. Prima che il bambino possa imparare le parole per poi poterle pronunciare, è necessario che riesca a identificarle all'interno delle frasi e dei discorsi. Questo arduo compito è chiamato *segmentazione* e "consiste nell'individuare nel flusso del parlato i punti in cui iniziano e finiscono delle unità che corrispondono a frasi, sintagmi e parole" (ivi, p. 114). Il bambino procede, innanzitutto, distinguendo i tipi di suoni che sono utilizzati nella sua lingua madre e i tipi di suoni che non lo sono. Successivamente sviluppa una sensibilità nei confronti dell'ordine in cui essi vengono pronunciati. Infine, dopo una sufficiente esposizione, il bambino "diventa sensibile alle strutture ritmiche tipiche della sua madrelingua" (ivi, p.115) e passa dall'ascolto di suoni indifferenziati ed incomprensibili all'ascolto di unità suddivise, simili alle parole, divenendo sempre più in grado di riconoscerle all'interno di un discorso.

Tuttavia il bambino deve compiere un ulteriore passo in avanti, ossia capire che ad ogni parola corrisponde uno ed uno solo significato. Fra i 9 e i 12 mesi circa, scopre che le parole sono paragonabili a dei contenitori di significato e che, a loro volta, possono essere utilizzate come strumenti. "Dopo che questi elementi sono stati combinati, e che,

quindi, il bambino ha attribuito un significato alle parole che conosce, queste ultime diventano vere parole, non solo strutture sonore” (ivi, p.121). Ad ogni modo, fino a quando il bambino non ha assimilato tale processo, presenta delle difficoltà a comprendere e riconoscere il significato delle parole e fatica a collegare una parola all’oggetto/azione a cui si riferisce. Quando esclama le sue prime parole, ad esempio ‘mama’ oppure ‘papa’ è bene sottolineare che, almeno per i primi tempi, non sta chiamando la mamma o il papà, o meglio, non si sta riferendo solo alle figure genitoriali, ma utilizza queste parole per alludere a molteplici persone. Quindi, nonostante il bambino riconosca le diverse figure, il termine ‘mama’ viene utilizzato anche per chiamare la nonna in quanto in questo momento è più facile indicare le due persone con un’unica parola. Lo stesso avviene per gli oggetti e le cose che lo circondano: capita che utilizzi uno stesso suono per denotare più oggetti. Questo fenomeno è spiegato da Michnick Golinkoff e Hirsh-Pasek (2001) quando riferiscono che per il bambino, almeno inizialmente, le parole designano categorie e non solo elementi singoli. Ciò rispecchia quello che gli esperti chiamano *sovraestensione*, ovvero quando i bambini tendono a generalizzare per lo più parole familiari. I bambini sono, dunque, portati a pronunciare parole che già conoscono, parole che hanno ascoltato, immagazzinato e memorizzato e che più facilmente riportano alla memoria. Questo fenomeno viene considerato una sorta di strategia utilizzata in fase di acquisizione di nuove parole e per la comunicazione con le persone.

D’Amico e Devescovi (2003), riportando il pensiero di alcuni studiosi, evidenziano come i bambini per apprendere l’associazione tra i significati e le parole utilizzino diversi fattori cognitivi. In particolare “il bambino nascerebbe dotato di vincoli cognitivi, dei principi cioè che guidano il processo di apprendimento. Uno di questi vincoli, *principio della mutua esclusività*, induce il bambino a limitare le interpretazioni che si possono dare alle parole, in modo tale che egli attribuisca a ciascun referente una sola parola. [...] In secondo luogo, l’ampliamento del lessico si verificherebbe in funzione del *principio dell’attribuzione rapida del significato*, secondo cui le parole nuove vengono attribuite a oggetti nuovi di cui il bambino non possiede il nome. [...] Il *vincolo dell’oggetto integro* prevede che un nome venga associato a un oggetto nella sua interezza e non a sue parti. [...] Infine il *vincolo tassonomico* fa sì che quando viene insegnato un nome, i bambini lo assegnino a un’intera categoria” (ivi, pp. 57-58). Ad ogni modo, l’associazione del

significato alle parole è frutto di un lungo processo di perfezione che avviene con il tempo, grazie ai continui scambi comunicativi con l'adulto in diversi contesti.

Le prime parole che il bambino produce hanno una struttura sillabica piuttosto semplice la quale, come riportato nei paragrafi precedenti, richiama i suoni prodotti durante la lallazione. Inoltre molti suoni emessi non corrispondono ad alcuna parola del linguaggio adulto, motivo per cui, D'Amico e Devescovi (2013), come altri studiosi, preferiscono parlare di *protoparole*. Quest'ultime sono delle parole inventate dai bambini che spesso vengono riconosciute solo dalle persone che vivono a stretto contatto con loro e che, la maggior parte delle volte, alludono a determinati contesti. Michnick Golinkoff e Hirsh-Pasek (2001) riportano quattro caratteristiche per riconoscere una vera *parola*:

- 1) La stessa parola viene usata regolarmente per indicare lo stesso significato [..];
- 2) La parola usata dal bambino ha un suono simile a quello della parola convenzionale usata dalla famiglia [..];
- 3) La parola viene espressa con l'intenzione di comunicare e non è solo una sequenza che il bambino sta imitando subito dopo averla sentita;
- 4) La parola viene utilizzata in molteplici situazioni per nominare oggetti dello stesso tipo che il bambino non ha sentito nominare prima da nessun altro [..]. (ivi, pp. 139-140).

Oltre ad utilizzare una parola per riferirsi a più oggetti, o persone diversi fra di loro, può capitare che il bambino usi una singola parola per raccontare qualcosa di più ampio, come se corrispondesse ad un'intera frase. Gli studiosi definiscono *olofrasi* queste prime forme d'espressione (Berti, 2005). Per spiegare meglio quanto esposto riporto un esempio: siamo all'orario di pranzo, la mamma sta imboccando la figlia di 18 mesi quando quest'ultima esclama "acca". Questa singola parola, o meglio *protoparola*, racchiude un significato molto più esteso, ovvero la richiesta precisa di poter avere dell'acqua da bere.

Parallelamente alle prime forme di comunicazione verbale, a partire dai 12 mesi circa, compaiono i gesti comunicativi intenzionali.

D'Odorico (2005) definisce il gesto di indicazione come "l'estensione del braccio e del dito indice per segnalare un oggetto nello spazio visivo [..]" (ivi, p. 32). Lo stesso autore riporta come i bambini di 6 mesi quando la mamma estende il braccio e allunga il dito indice per segnalare un oggetto, o un'azione nello spazio circostante, tendono a guardare la mano della madre e non ciò che viene indicato. La situazione cambia

decisamente verso i 12 mesi, età in cui il bambino riesce a seguire sia la traiettoria dello sguardo sia l'indicazione gestuale offerta dall'adulto verso l'oggetto o la scena segnalata. Una volta acquisita la capacità di comprendere il gesto di indicazione, l'obiettivo successivo riguarda il raggiungimento della capacità di produrre il medesimo gesto.

D'Amico e Devescovi (2003) sostengono che i primi gesti osservabili, già intorno ai 9 mesi, sono i gesti comunicativi deittici i quali esprimono l'intenzione comunicativa riferendosi ad oggetti ed eventi esterni. Si tratta di tre tipi di gesti:

- Indicare, l'indice o tutta la mano sono estesi in direzione di un oggetto, luogo o persona; lo sguardo si sposta alternativamente dall'adulto all'oggetto.
- Mostrare, l'oggetto è in mano ed è esposto nella linea dello sguardo dell'interlocutore per attirarne l'attenzione.
- Richiedere, la mano si apre e si chiude nel gesto di prensione.

“In tutti e tre i casi il bambino guarda alternativamente l'oggetto e l'adulto e in genere produce contemporaneamente semplici vocalizzi e più tardi vere parole” (ivi, pp. 40-41).

Tale capacità consente al bambino non solo di comprendere l'adulto ma soprattutto di comunicare le proprie intenzioni, nonché i suoi bisogni. L'uso dell'indicazione, infatti, evidenzia il bisogno del bambino di stabilire un contatto e una comunicazione diretta e intenzionale con il mondo esterno.

È interessante notare come il gesto di indicare venga inizialmente utilizzato da solo come strumento per la comunicazione intenzionale e per richiamare e dirigere l'attenzione degli adulti; mentre, solo verso i 20 mesi, viene accompagnato dalle espressioni linguistiche attraverso le quali il bambino esprime meglio le sue intenzioni.

A partire dai 12 mesi, come messo in evidenza da Camaioni (2001), compaiono altri gesti chiamati *referenziali*, o *rappresentativi*, i quali esprimono l'intenzione comunicativa come i precedenti, “ma rappresentano anche un referente specifico, il loro significato cioè non varia in conseguenza del variare del contesto [...]. Questi gesti nascono per lo più all'interno di routine sociali o di giochi con l'adulto [...]. In seguito essi si distaccano gradualmente dai contesti originari e sono utilizzati sempre di più per scopi comunicativi piuttosto che come schemi di azione” (ivi, p. 26). Si può facilmente comprendere come questi gesti, in un primo momento, vengano appresi mediante imitazione in determinati contesti e, a seguire, si sganciano da essi e vengono usati a scopi comunicativi. Un esempio di tale gesto può essere il bambino che mentre gioca con una bambola le porge un bicchierino per farla bere. In seguito lo stesso gesto viene compiuto

senza che il bambino abbia realmente in mano un bicchierino, ma finge di stringerlo tra le dita.

Verso la fine del primo anno di vita si verifica un aumento nell'uso di gesti con scopo indicativo, accompagnati da vocalizzazioni. Quest'ultimi tenderanno a diminuire dai 18 mesi per poi scomparire all'affinarsi delle capacità linguistiche e comunicative, ovvero nel momento in cui il bambino inizierà ad utilizzare la comunicazione verbale per interagire con le persone ed il mondo esterno.

Un ulteriore contributo alla conoscenza dei gesti comunicativi è stato dato da Camaioni (2001) quando mette in evidenza due tipi di intenzione comunicative del gesto di indicare. In particolare, Camaioni sostiene che i bambini con tale gesto possono esprimere due diverse intenti: "quando produce una *richiesta*, il bambino intende influenzare il comportamento dell'adulto e utilizzarlo per ottenere un obiettivo [..]. Per far ciò è necessario e sufficiente che egli formuli una aspettativa circa l'efficacia dell'altra persona come strumento-agente nel raggiungere i propri scopi. Quando produce una *dichiarazione*, il bambino intende influenzare lo stato interno dell'altra persona, e dunque è necessario che egli si rappresenti l'interlocutore come dotato di atteggiamenti psicologici (ivi, p. 26). Le due intenzioni comunicative necessitano di differenti capacità cognitive e sociali per essere attuate. Diversi studi e ricerche hanno evidenziato che il gesto di indicare per chiedere qualcosa (intenzione di richiesta) emerga prima rispetto a quello per condividere o per commentare (intenzione dichiarativa), solo in rari casi i due gesti emergono contemporaneamente. Malgrado non ci siano tuttora studi che giustificano e forniscano una spiegazione pertinente, vari ricercatori condividono l'importanza del gesto di indicare in quanto questo segna una fondamentale tappa nello sviluppo del linguaggio. Infatti, "è stata trovata una correlazione positiva tra la produzione del gesto di indicare a 12 e 16 mesi di età sia con la comprensione linguistica, sia con l'ampiezza del vocabolario a 20 mesi d'età (Camaioni, 2001, p. 44)".

In riferimento alla produzione delle parole abbiamo visto in precedenza che il primo passo riguarda il riconoscimento delle stesse all'interno del parlato poi avviene il processo di associazione del significato. Un'altra tappa indispensabile che precede la produzione lessicale è la comprensione delle parole. Quest'ultima è un fenomeno che avviene precocemente nonostante non sia semplice individuare l'età media della sua comparsa. Ad oggi non è stato riscontrato un rapporto diretto tra produzione e comprensione; ciononostante, come confermato da uno studio riportato da Camaioni

(2001), i bambini esaminati il numero di parole comprese era maggiore rispetto al numero di parole prodotte. Ulteriori dati a favore di tale tesi vengono riportati da Michnick Golinkoff e Hirsh-Pasek (2001), i quali descrivono lo studio su vasta scala finanziato da MacArthur Foundation. Gli studiosi di questo progetto volevano verificare, attraverso l'utilizzo di una scala, i gesti, le parole e i sintagmi comuni fra i bambini tra gli otto e i trenta mesi. Dai risultati di questo studio è stato creato un test, tutt'ora utilizzato nel campo della ricerca sullo sviluppo del linguaggio con fini diagnostici. Oltre a confermare la tesi per cui i bambini capiscono molte più parole di quante ne sappiano pronunciare, il test evidenzia una notevole differenza tra il momento in cui essi iniziano a comprendere le parole e quello in cui invece cominciano a pronunciarle. In generale, alla fase di produzione delle parole viene attribuita molta enfasi poiché si rivela un indizio importante dello sviluppo linguistico; tuttavia, l'aspetto sorprendente riguarda ciò che accade nella mente del bambino. Esternamente, infatti, il bambino produce una parola o espressioni di due o più parole, ma internamente, nella sua mente, sta imparando e organizzando una moltitudine di conoscenze relative alla grammatica.

A questo punto, il bambino si trova nella giusta direzione per quel che riguarda la vera e propria produzione delle parole. Egli ha bisogno di ascoltarle ripetutamente, di analizzarle e classificarle, per giungere poi alla memorizzazione, nonché riproduzione dei suoni nella loro sequenza corretta.

Ai fini dell'acquisizione della lingua parlata la ricerca scientifica rivela l'importanza della ripetizione delle parole, a maggior ragione se abbinata all'oggetto di cui si parla. Questo viene sottolineato anche dalla psicologa Rapoport, che afferma: "La ripetizione è la via di accesso principale alla lingua" (Michnick Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001, p.74). Allo stesso modo le circostanze nelle quali una parola nuova viene presentata al bambino sono molto importanti.

Lo sviluppo del lessico e la comparsa delle prime parole presentano un'elevata variabilità individuale. Non esistono, infatti, veri e propri tempi di acquisizione e sviluppo del linguaggio in quanto possono esserci bambini più o meno precoci. Solitamente si indica una finestra temporale che va dai 9 ai 17 mesi.

Dal punto di vista linguistico, il periodo tra i 12 e i 24 mesi è ricco di progressi e di trasformazioni dal punto di vista linguistico.

Camaioni (2001) ne individua due fasi. Nella prima, fra i 12 e 16 mesi circa, l'acquisizione del lessico procede lentamente, gli studiosi sostengono che il bambino dovrebbe avere un vocabolario in media di 50 parole.

Per poter parlare di *parole* e approfondire la loro comparsa è necessario chiarirne il significato.

Molti studiosi, infatti, sottolineano la differenza che intercorre tra le *protoparole*, e le parole vere e proprie, sostenendo che queste ultime per potersi definire tali debbano soddisfare determinate caratteristiche:

1. La parola deve somigliare al suono pronunciato dall'adulto.
2. La parola viene usata per riferirsi ad uno stesso oggetto/evento
3. La parola viene pronunciata intenzionalmente (R. Michnick Golinkoff, K. Hirsh-Pasek, 2001).

Il bambino, nella maggioranza dei casi, inizia a pronunciare per prime le parole che sente dire dai suoi genitori e dalle persone familiari. A tal proposito giocano un ruolo cruciale sia la familiarità sia il contesto in cui le parole vengono prodotte e udite. In primo luogo, per familiarità si intendono parole e concetti che il bambino sente quotidianamente o che gli vengono ripetute frequentemente. Ci riferiamo, ad esempio, a parole che riguardano le persone familiari, le routine sociali e i giochi più utilizzati. In secondo luogo, le prime parole vengono utilizzate in specifici contesti. Ad esempio, una bambina che dice "mu mu" mentre gioca con le mucche giocattolo nel salotto di casa, non pronuncia la stessa parola quando andando in montagna vede le mucche pascolare nell'erba.

Segue poi un processo di progressiva decontestualizzazione, ovvero quando il bambino riesce a utilizzare le parole in modo più generico e simbolico, senza riferirsi ad un contesto specifico. Riacciandoci all'esempio precedente, la bambina dirà "mu-mu" anche quando vede altre mucche e non solo mentre gioca in casa.

Per quanto riguarda il contesto, questo risulta essere un ottimo facilitatore per i genitori nella comprensione di ciò che i figli dicono. Dato che, almeno inizialmente, non è semplice intuire il significato delle prime parole, il contesto aiuta a comprendere ciò che il bambino vuole comunicare e quindi assecondare i suoi bisogni, o inserirsi nella conversazione per commentare e parlare assieme.

In questo primo periodo i bambini utilizzano le parole per riferirsi a oggetti specifici in quanto non hanno ancora capito che possono essere usate per riferirsi a

categorie più ampie di oggetti e che tali riferimenti possono venire anche quando gli oggetti non sono presenti (Berti 2005). Fino a quando il bambino non prende dimestichezza, grazie all'esperienza e soprattutto all'intervento dei genitori e delle persone più care, preferisce dire una parola alla volta. Spesso accade che con una sola parola comunichi un significato più ampio (*olofrase*).

Come dichiarato da vari studiosi, il vocabolario dei bambini è inizialmente costituito da nomi che si riferiscono a oggetti concreti e persone. Pian piano, quando il numero di parole conosciute aumenta e il loro utilizzo diventa più preciso, i bambini riescono a riconoscere più facilmente le parole all'interno del parlato. "A 15 mesi riconoscono una parola familiare quando si trova alla fine di una frase [...]. A 19 mesi invece i bambini riconoscono le parole indipendentemente dalla loro collocazione nella frase" (D'Amico & Devescovi, 2003, p. 61).

La seconda fase, dai 17 ai 24 mesi circa, è caratterizzata da uno sviluppo più repentino conosciuto come *esplosione del vocabolario*. Seppur molti studiosi si siano interessati ad approfondire questo fenomeno, le conclusioni emerse dalle varie ricerche non concordano su due punti: l'età di manifestazione e l'effettivo numero di parole che dovrebbero pronunciare i bambini per poterlo definire tale. Ad oggi non sono disponibili studi che verificano l'universalità dell'esplosione del vocabolario; tuttavia, l'aspetto interessante riguarda l'improvvisa modifica della velocità di apprendimento lessicale.

In generale, come si può spiegare il brusco aumento del numero di parole prodotte dai bambini? Vi sono varie spiegazioni a tale quesito. Alcuni studiosi sostengono che l'apprendimento lessicale sia dovuto all'aspetto sociale e relazionale; altri ritengono che l'esplosione del vocabolario sia dovuto a nuove capacità cognitive come la memoria e le funzioni esecutive. A sostenere questa seconda linea di pensiero troviamo Jean Piaget il quale sostiene che "diverse capacità cognitive si sviluppano contemporaneamente proprio intorno ai diciotto mesi, consentendo al bambino di pensare a oggetti, azioni ed eventi nascosti dalla vista" (Michnick Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001).

In questa fase, accanto ai nomi, alle onomatopree, alle parole riferite alle routine sociali e di gioco, iniziano a comparire i verbi, gli articoli e gli aggettivi. Allo stesso tempo, aumentando il numero di parole conosciute e pronunciate, vengono abbandonati i gesti comunicativi utilizzati precedentemente (D'Odorico, 2005).

Dopo un periodo di immagazzinamento, il bambino comincia ad usare attivamente le parole e a comunicare con le persone; mentre attorno ai 18 mesi inizia a

unire fra di loro due parole. D'Amico e Devescovi (2013) illustrano gli aspetti che rendono possibile tale sviluppo. In primo luogo, è stato stimato che per poter usare due o più termini assieme il bambino deve avere un vocabolario di almeno cinquanta parole. In secondo luogo, egli ha bisogno di raggiungere una certa dimestichezza nel richiamare alla mente e nel pronunciare le parole per poterle combinare. Infine, lo sviluppo del pensiero e la forte motivazione del bambino gli consentono di mettere assieme più parole per poter esprimere al meglio le sue riflessioni.

Con l'aumento del vocabolario, sia in comprensione sia in produzione, si attesta uno sviluppo progressivo della componente morfosintattica. Nell'arco di tempo fra i 18 e i 24 mesi i bambini riescono a combinare più parole fino a formare le prime frasi, o enunciati. L'enunciato, secondo la definizione riportata da D'Amico e Devescovi (2003), è "una sequenza di parole che, indipendentemente dal fatto che contenga una struttura grammaticale, sia preceduta o seguita da silenzio (pausa) e da un turno conversazionale" (ivi, pp. 66-67). Nelle prime fasi di acquisizione del linguaggio si possono individuare enunciati *monorematici o olofrastici*, cioè formati da una sola parola, per poi passare a enunciati più complessi.

Nel corso del secondo anno di vita il bambino accumula un gran numero di parole e, contemporaneamente, ascolta la struttura del linguaggio che sente attorno a sé per comprendere come combinare le frasi. Secondo Michnick Golinkoff e Hirsh-Pasek (2001) il bambino possiede, in un livello non manifesto, molte capacità grammaticali le quali tuttavia nelle produzioni linguistiche non vengono ancora attuate. Gli autori, inoltre pongono enfasi sulle capacità del bambino di prestare attenzione alla sintassi, ovvero sulle capacità di captare il modo in cui sono strutturate le frasi. Per il bambino scoprire la differenza di significato in base all'ordine delle parole non è un compito facile; proprio per questo è necessario che abbia sviluppato un buon vocabolario.

Solo quando il repertorio linguistico si amplia e l'uso delle parole diventa più accurato i bambini diventano più abili nel formulare frasi grammaticalmente corrette e quindi anche di comprendere correttamente il significato.

Come per la produzione delle prime parole, anche per le prime combinazioni l'età della loro comparsa è molto variabile. Tuttavia, tra i 24 e i 36 mesi la maggior parte dei bambini riesce a produrre enunciati di due parole. Quest'ultimi inizialmente presentano uno stile telegrafico, dato dalla combinazione di due parole, solitamente due sostantivi, senza la presenza di articoli, congiunzioni e forme verbali. Ad esempio: "mamma acqua"

oppure “nonna via”. Col passare del tempo, gli enunciati diventano sempre più ricchi, dunque corredati da altri elementi grammaticali.

Raggiunta la capacità di formulare brevi discorsi, il bambino inizia commentare ciò che vede e ciò che fa, a porre domande e rispondere alle chieste poste da altre persone. A quest'età gli enunciati dei bambini non sono del tutto corretti: sono frequenti errori di pronuncia o la tendenza a sostituire sillabe difficili da pronunciare con sillabe conosciute.

Fino all'età di sei sette anni non c'è bisogno di preoccuparsi poiché il linguaggio è ancora in via di sviluppo.

Il bambino impara che il linguaggio oltre ad essere lo strumento di comunicazione per eccellenza è anche uno strumento di conoscenza.

1.2 Sviluppo atipico

Lo sviluppo del linguaggio presenta una grande variabilità individuale dovuta a fattori di natura biologica, sociale ed ambientale. Ogni bambino, infatti, ha tempi e ritmi diversi di apprendimento del linguaggio. Nel paragrafo precedente sono state riportate le fasi tipiche dello sviluppo del linguaggio condivise da psicologi, logopedisti e professionisti dell'età evolutiva ideate con lo scopo di fungere da riferimenti per la misurazione delle prestazioni linguistiche dei bambini. All'interno delle fasi tipiche dello sviluppo sono stati illustrati i prerequisiti verbali e non verbali del linguaggio, cioè quelle abilità che i bambini devono possedere per iniziare a parlare.

Di seguito verranno riassunti i pre-requisiti verbali e non verbali del linguaggio necessari al raggiungimento di un livello ottimale del linguaggio.

- Dai 4 ai 6 mesi, contatto visivo e comparsa dell'interazione diadica e triadica
- Entro i 9 mesi presenza dell'intenzionalità comunicativa
- 9 mesi, presenza della lallazione
- 12 mesi, capacità di comprensione del linguaggio
- 12 mesi, utilizzo di gesti (per indicare, comunicare e chiedere)
- 18 mesi, produce almeno 20 parole
- Verso i 20 mesi comparsa dell'attenzione condivisa
- 24 mesi, produce almeno 50 parole
- dai 24 mesi comparsa del gioco simbolico

Come afferma Valentin (2009), il primo anno di vita è uno dei periodi più significativi dello sviluppo, in particolare, la fascia di età compresa tra 0 e 3 anni rappresenta il periodo più importante e allo stesso tempo più delicato per lo sviluppo del linguaggio. In questo arco temporale, infatti, si manifestano delle abilità e delle funzioni indispensabili per il successivo percorso di sviluppo lessicale. Nel momento in cui tali abilità non appaiono nel bambino si può parlare di uno sviluppo atipico ovvero di una situazione insolita rispetto al normale e naturale sviluppo.

1.2.1 Campanelli d'allarme e indicatori nel ritardo del linguaggio

Secondo dati riportati da Mariani et al. (2022) circa il 7% dei bambini mostra importanti limitazioni nella capacità linguistica in età prescolare. Roberts, Curtis, Sone e Hampton (2019) sostengono che 2 bambini su 5 di età inferiore ai 5 anni hanno difficoltà nell'apprendimento della lingua.

Solo conoscendo le fasi evolutive dello sviluppo tipico si possono scorgere i fattori per distinguere un eventuale ritardo nello sviluppo del linguaggio.

Infatti, nel momento in cui rispetto alla sua età, un bambino non rientra all'interno delle fasi di sviluppo delineate e non presenta i prerequisiti elencati potrebbe insorgere delle difficoltà.

Gli esperti in età evolutiva ricorrono al concetto di *campanelli d'allarme* per riferirsi a quei segnali da non sottovalutare, al contrario, da prendere in considerazione quanto prima possibile per agire ed effettuare un'adeguata valutazione cognitiva e neuropsichiatrica. In altre parole, come riportano Marini e Vicari (2022), i campanelli d'allarme sono l'insieme degli indicatori di rischio che possono rilevare precocemente aree di difficoltà di quel che potrebbe rivelarsi un ritardo del linguaggio o, più gravemente, un disturbo del linguaggio.

Se, dopo varie ed attente osservazioni, vengono rilevati comportamenti poco consoni come la mancanza di produzione di parole o altri segnali insoliti nel bambino, è il momento di *preoccuparsi*. Analizzando questo termine noteremo che possiamo dividerlo in due parti *pre-occuparsi* e possiamo intenderlo come un prendere atto degli elementi critici osservati e quindi di occuparsi e agire in anticipo ('pre') in modo da fornire quanti più strumenti possibili al bambino per poter ottenere un miglioramento della situazione in cui si trova.

Caselli e Capirci (2002) considerano i seguenti campanelli d'allarme:

- Nei primi mesi di vita: non produce suoni e non reagisce a rumori e suoni
- Dopo i 4 mesi: non sorride e non presenta alcun contatto oculare
- 10 mesi: assenza di lallazione
- 12-14 mesi: non utilizza i gesti deittici
- 12 mesi: mancata comparsa delle prime parole
- 18 mesi: produce meno di 20 parole e non comprende richieste semplici e contestualizzate
- 20 mesi: comprensione scarsa
- 24 mesi: produce meno di 50 parole
- 24-30 mesi: assenza o ridotta presenza di gioco simbolico
- 30 mesi: non compone frasi combinando almeno 2 parole
- 36 mesi: linguaggio poco comprensibile

1.2.2 Il ritardo del linguaggio e il disturbo primario del linguaggio

I bambini che non acquisiscono spontaneamente e naturalmente il linguaggio possono presentare vari tipi di difficoltà.

Quando la mancanza di acquisizione del linguaggio è correlata ad altri deficit cognitivi, sensoriali, motori, affettivi o da carenze ambientali e culturali, costituisce la spia precoce di disturbi evolutivi più complessi. In questo caso servirà l'intervento di un'equipe multidisciplinare per stabilire di quale disturbo si tratta. Diversamente accade quando il ritardo della comparsa del linguaggio non è associato ad altri deficit evolutivi.

In questa sede ci occuperemo di questa seconda categoria. Nello specifico presteremo attenzione alla differenza che intercorre tra il ritardo del linguaggio e i disturbi specifici (o primari) del linguaggio. Spesso i due concetti vengono confusi o talvolta usati come sinonimi, in realtà si riferiscono a due condizioni cliniche differenti. Oggigiorno continua ad esserci una rilevante incertezza circa le cause del ritardo e dei disturbi del linguaggio.

Nella letteratura internazionale sono definiti *late talkers*, tradotto in italiano parlatori tardivi, (Marini & Vicari, 2022) quei bambini che mostrano un ritardo nella comparsa del linguaggio, rispetto ai bambini della stessa età e "che presentano un vocabolario espressivo inferiore o uguale al 10° percentile a 24 mesi e/o assenza di

linguaggio combinatorio a 30 mesi” (Cipriani, Chilosi, Pfanner, Villani, & Bottari, 2002, p. 95).

Marini e Vicari (2022) definiscono il ritardo del linguaggio un deficit linguistico non associato ad altri disturbi evolutivi come potrebbero essere deficit a livello uditivo, cognitivo, emozionale e relazionale. Gli stessi autori affermano che esiste una percentuale variabile tra l’11% e il 13% dei bambini che presentano un ritardo nella comparsa del linguaggio fra i 18 e i 35 mesi d’età. Vari studi e ricerche hanno dimostrato che il ritardo del linguaggio può celare disturbi più seri come il disturbo primario del linguaggio o addirittura quadri clinici complessi di cui il linguaggio è tra le prime manifestazioni evidenti. Tuttavia nella maggioranza dei casi i bambini parlatori tardivi, senza necessità di trattamento specifico recuperano spontaneamente e autonomamente questo ritardo rientrando verso il terzo anno di vita nei normali valori di sviluppo. Costoro vengono definiti *late bloomers*, ovvero bambini che sbocciano in ritardo (ivi, p. 38). Come riporta Stella (2001) il concetto di *ritardo* presume che, in tempi più o meno lunghi, il bambino riesca a colmare le carenze manifestate. Solitamente i bambini con un ritardo nel linguaggio e il successivo recupero, non hanno particolari conseguenze future. Il ritardo del linguaggio non è un’etichetta diagnostica riconosciuta come disturbo, ma una condizione clinica che come abbiamo visto può rappresentare una fase transitoria. I fattori da tenere monitorati per identificare il ritardo, secondo Bonifacio e Zocconi (2002), sono principalmente due: il primo è un protocollo di valutazione basato su un questionario per i genitori “Questionario MacArthur”; il secondo è l’indice di riferimento di 50 parole prodotte e l’assenza di parole combinate a 24 mesi. Dunque se il bambino presenta difficoltà sia in comprensione che in produzione nel linguaggio entro i 2 anni è preferibile consultare il pediatra che suggerirà il percorso da seguire per la valutazione ed iniziare un trattamento. Solitamente fino ai 2-3 anni può essere utile fare un consulto con una logopedista la quale comunicherà ai genitori il programma da seguire anche in casa per continuare la stimolazione. L’azione congiunta si rivela sempre efficace nei bambini con un ritardo del linguaggio medio-basso (Mariani et al., 2022). L’età dei 3 anni rappresenta lo spartiacque tra il parlatore tardivo e un bambino che, invece, più probabilmente potrebbe incorrere ad un disturbo del linguaggio (Caselli M.C et al., 2015).

Quando, il bambino nonostante l’intervento di un esperto e le continue sollecitazioni esterne, non riesce a recuperare il linguaggio e rientrare nelle traiettorie dello sviluppo tipico potrebbe presentare il Disturbo del linguaggio.

Vediamo ora in cosa consiste tale disturbo e quali differenze presenta rispetto al ritardo.

Nel tempo si sono susseguite diverse terminologie per indicare il Disturbo del linguaggio in età evolutiva. Levorato (2019) espone l'evoluzione cui è stato sottoposto tale disturbo sia a livello di terminologia sia per quanto riguarda le sue manifestazioni cliniche. Nella 5° edizione del Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali DSM-5-APA 2013 è stata individuata, nell'ambito dei Disturbi del neurosviluppo, una categoria diagnostica molto ampia, denominata Disturbi della comunicazione, all'interno della quale è stato incluso il Disturbo del linguaggio.

Anche Mariani, Corsi, De Cagno, e Pieretti (2022), si sono soffermati sul percorso che ha permesso di attribuire il termine diagnostico più appropriato al disturbo in questione. Nello specifico per opera del progetto internazionale promosso da Dorothy Bishop e Margareth Snowling del 2016 e alla Consensus Conference² del 2019, finalmente, si è giunti a indicare con la denominazione Developmental Language Disorder (DLD), tradotto in italiano Disturbo Primario del Linguaggio (DPL), una condizione clinica caratterizzata da difficoltà persistenti e significative in uno o più ambiti dello sviluppo linguistico. Tali difficoltà non sono attribuibili a deficit uditivi, sensoriali, motori o di altro tipo. L'utilizzo di questo termine ha permesso di abbandonare l'espressione *Disturbo specifico del linguaggio* in quanto da un lato mette in evidenza come questo tipo di disturbo è tutt'altro che specifico, dall'altro accentua e mantiene l'idea secondo cui le difficoltà di tale disturbo sono di natura prevalentemente linguistica.

Mariani et al. (2022) riportano una stima del 3-5% dei bambini che in età infantile presentano un Disturbo primario del linguaggio. Gli stessi autori elencano i casi in cui può essere utilizzato il termine DPL:

1. Quando il bambino presenta delle difficoltà linguistiche che creano delle ripercussioni nella comunicazione o nell'apprendimento della vita quotidiana.
2. Quando vi siano poche probabilità che le difficoltà linguistiche del bambino si risolvano entro i 5 anni.
3. Quando le difficoltà linguistiche non sono correlate a condizioni biomediche note.

² Documento della Consensus Conference sul Disturbo primario del linguaggio.
<https://www.disturboprimariolingaggio.it/wp-content/uploads/2019/11/Documento-Finale-Consensus-Conference-2.pdf>

Il percorso che si intraprende quando un bambino non ripercorre le normali traiettorie di sviluppo prevede innanzitutto una valutazione e, successivamente, la presa in carico di professionisti sanitari e impone una diagnosi medica alla quale seguirà un progetto riabilitativo (Mariani et al., 2022).

La diagnosi del Disturbo Primario del Linguaggio, secondo i criteri prestabiliti dal Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali DSM-5-APA 2013, non può essere effettuata prima dei 4 anni. Nonostante ciò, non appena i genitori osservano uno o più campanelli d'allarme è il caso di consultare la pediatra o una logopedista le quali potranno segnalare eventuali difficoltà comunicative-espressive.

Fino a non poco tempo fa anche la comunità scientifica e clinica italiana si è soffermata sugli strumenti per la formulazione della diagnosi di DLD. Solo grazie alla *Consensus Conference* (Levorato, 2019) sono state delineate in modo più dettagliato le fasi della valutazione del Disturbo Primario del Linguaggio assieme alla diagnosi e al successivo percorso riabilitativo.

La valutazione rappresenta l'aspetto più complesso. Numerose evidenze sperimentali hanno dimostrato che al disturbo linguistico si associno altre difficoltà cognitive di varia natura quali, ad esempio, l'attenzione, la memoria e le competenze motorie. A questo proposito nella fase della valutazione, dopo aver preso in considerazione le osservazioni della famiglia, è buona prassi individuare un profilo di funzionamento intellettuale e cognitivo che comprenda tutti quegli aspetti correlati alle competenze linguistiche. Tale profilo sarà utile sia a fini diagnostici che per l'elaborazione del progetto riabilitativo specifico (Mariani et al., 2022).

Come riportano Piazzalunga, Salvadorini, e Schindler (2022), per quanto concerne la diagnosi viene formulata da un'equipe multidisciplinare formata da Neuropsichiatra, Psicologo e Logopedista. Le diverse figure professionali effettueranno delle osservazioni cliniche e strumentali in diverse aree, avvalendosi di test strutturati al fine di identificare il livello di sviluppo del linguaggio. Lo psicologo fornisce indizi relativi alle abilità intellettive, il terapeuta della neuropsichiatria assieme al psicomotricista forniscono elementi sullo sviluppo psicomotorio e socio-relazionale.

Dopo aver elaborato una diagnosi dettagliata seguirà la stesura del progetto riabilitativo. Esso consiste in una serie di azioni, strategie e comportamenti che il bambino deve mettere in atto con l'aiuto delle persone a lui vicine, quali genitori ed educatori professionali. La figura dell'adulto è fondamentale o meglio dire, indispensabile in questa

fase del trattamento. L'obiettivo generale di un programma riabilitativo è quello di stimolare e facilitare le competenze di comprensione e di produzione del linguaggio e della comunicazione. Chiaramente gli obiettivi saranno poi individualizzati e personalizzati a seconda della situazione clinica del bambino. Anche qui l'azione congiunta si rivela molto efficace, per cui è necessario favorire un lavoro collettivo di massimo impegno da parte di tutte le figure coinvolte nel progetto riabilitativo

Sia nel caso del ritardo del linguaggio che nel Disturbo Primario del Linguaggio, come sostengono tutti gli studiosi dell'età evolutiva, è consigliabile identificare il prima possibile ogni segnale di difficoltà tenendo come parametro di riferimento le fasi tipiche dello sviluppo linguistico, in quanto una consultazione e una diagnosi precoce è indispensabile per poter intervenire in modo precoce e accurato per la riabilitazione del ritardo linguistico, ma soprattutto per prevenire eventuali Disturbi del linguaggio o addirittura disturbi in età evolutiva come ad esempio il Disturbo di apprendimento.

CAPITOLO 2.

IL RUOLO DELL'EDUCATORE NELLA PROMOZIONE DEL LINGUAGGIO ALL'INTERNO DELL'ASILO NIDO

A partire dalla fine degli anni Sessanta, il nostro Paese è stato segnato da una profonda trasformazione socio-culturale che ha portato alla diffusione degli asili nido in tutto il territorio. La ricerca scientifica e la sperimentazione educativa sono, infatti, giunte a definire e considerare il bambino come un soggetto unico e competente, avente propri diritti. L'aspetto più profondo che caratterizza il nido è il suo essere luogo di cura ed educazione. Allo stesso tempo è luogo che permette al bambino di sperimentare e fare esperienze in un contesto educativo che gli consente di orientarsi nel lungo percorso di crescita (Foni, 2015). All'interno di un ambiente così definito, il ruolo dell'educatore risulta determinante. Come sostiene Trost (2010), accoglienza, empatia e capacità di riconoscere e valorizzare ogni singolo individuo sono alcune delle qualità e delle caratteristiche indispensabili per un educatore che vuole affermare tale concezione del nido. Inoltre, è possibile affermare che la sua competenza determina anche la qualità del nido stesso. Egli, infatti, rappresenta "la guida, il punto di riferimento, la fonte del conforto, della protezione; è la persona che accoglie il bambino garantendogli un legame privilegiato" (Honeger Fresco, 2001).

In questo capitolo viene, innanzitutto, illustrata una breve descrizione dell'asilo nido, soffermandosi principalmente sul servizio educativo offerto al giorno d'oggi. In un secondo momento viene analizzata la figura dell'educatore e il ruolo sempre più rilevante che ha assunto nel tempo. Infine, si presentano le strategie e gli interventi che il servizio nido propone per promuovere e incentivare lo sviluppo del linguaggio.

2.1 L'asilo nido oggi

L'asilo nido oggi ha una concezione completamente diversa rispetto a quella con cui era sorto. Come ribadito da Ghedini (2009), originariamente, la domanda di istituire dei servizi sociali per la cura dei bambini nasceva con l'obiettivo di consentire alle madri lavoratrici di poter svolgere il proprio lavoro, lasciando il figlio in una struttura idonea. Gli asili nido svolgevano, dunque, una funzione unicamente assistenziale e igienico-sanitaria. In questo senso l'utente principale del servizio non era il bambino, bensì la madre.

Conseguenza di ciò è la mancata attenzione ai bisogni psicologici del piccolo e la mancanza di personale adeguatamente formato. Quest'ultimo, infatti, era prevalentemente di tipo ospedaliero, con particolare attenzione agli aspetti di vigilanza, di igiene e di controllo della condotta.

A partire dagli anni '70 del secolo scorso, grazie a mutamenti storici, sociali, economici e culturali, nacque l'esigenza di rivedere la funzione del servizio. In particolare, con la legge 1044/1071, "Piano quinquennale per l'istituzione di asili nido comunali con il concorso dello Stato" e con la Legge 1204/1971, la quale sanciva la tutela della lavoratrice madre, l'asilo nido inizia ad assumere una nuova visione sociale ed educativa. Per la prima volta, lo Stato, oltre all'aspetto assistenziale, si fa carico dell'impegno educativo attraverso la costruzione di un sistema di servizi educativi per l'infanzia, pensati e ideati sia per il bambino sia per l'intera famiglia.

Anche la Convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989 e il clima più aperto e democratico hanno contribuito alla riforma degli asili nido. La convenzione ONU³ è un documento di fondamentale importanza in quanto mette in risalto il diritto all'educazione e alla salute di bambini e adolescenti. Per la prima volta vengono espressamente riconosciuti i loro diritti civili, sociali, politici, culturali ed economici i quali vanno promossi e tutelati da parte di tutti. Emerge così l'intenzione di pensare al nido sia con una funzione di sostegno e protezione per le madri lavoratrici, sia con una funzione educativa che considera i bisogni di crescita e i diritti dei bambini.

Finalmente si pone l'accento sul bambino e sulla sua educazione. In questo senso l'asilo nido viene concepito come un servizio indispensabile per la sua valenza educativa.

Nonostante non sia stato presentato un modello unico di nido, la legge n. 1044 del 1971 ha fatto da apri pista per la promulgazione di leggi regionali, per i compiti di programmazione e di tutela delle strutture. La gestione di tali servizi spetta invece ai comuni, data la vicinanza ai cittadini.

Dunque, grazie alla legge 1044/1971, si è dato avvio alla svolta vera e propria. Da un lato, sotto un punto di vista politico e culturale, la responsabilità dei servizi per l'infanzia viene assegnata agli enti locali. Dall'altro, l'asilo nido non viene più considerato un luogo di assistenzialismo e cura di bambini di madri lavoratrici e di bambini trascurati o sfortunati, ma un luogo dotato di caratteristiche educative e formative e basato su

³ *Convenzione sui diritti dell'infanzia* | Save the Children Italia. (2020b, February 18). Save the Children Italia. <https://www.savethechildren.it/convenzione-sui-diritti-dellinfanzia>

un'impronta pedagogica ben definita (Ghedini,2009). Inoltre, come affermato da Foni (2015), il bambino diviene l'utente principale del servizio in quanto soggetto dotato di diritti e "in grado di apprendere, comunicare e interagire, ben al di là delle aspettative più diffuse, con il mondo, con gli adulti e con gli altri bambini" (ivi, p. 22)

Oggi il nido d'infanzia è un servizio educativo e sociale di interesse pubblico, volto a favorire la crescita e lo sviluppo psico-fisico di bambine e bambini di età compresa tra i 3 mesi e i 3 anni. Lo scopo principale è quello di favorire un armonico sviluppo delle funzioni cognitive, affettive, emotive, sociali e relazionali del bambino, oltre che quelle fisiche. Inoltre, offre opportunità che consentono al bambino la costruzione dell'identità, dell'autonomia e l'interazione con altri bambini e adulti.

Il nido, nonostante la tenera età dei bambini che lo frequentano, ha il compito di esaltare i diritti e il valore dell'infanzia. Dal un punto di vista fisico ed estetico, il nido deve essere un ambiente curato ed accogliente, organizzato in spazi differenziati a seconda dei bisogni delle diverse età e ai ritmi dei singoli bambini, nonché capace di promuovere il loro benessere (Pegoraro, 2008).

Freschi (2016) sostiene che "l'asilo nido è oggi considerato un luogo educativo in cui l'apprendimento e la relazione risultano i due dispositivi formativi principali, che contraddistinguono le stimolanti e qualificate esperienze proposte dalle educatrici sia ai bambini che ai loro genitori" (ivi, p. 121).

La diffusione degli asili nido viene accompagnata dall'idea di *progetto pedagogico*, nonché lo strumento capace di realizzare l'intenzionalità educativa di chi vi lavora. Parlare di *progetto* e *progettualità* significa "guardare al futuro, orientare la riflessione pedagogica verso mondi possibili che devono essere scoperti" (Freschi, 2016).

Foni (2015) riporta la grandiosa collaborazione avvenuta alla fine del secolo scorso, tra Università, Istituti di Psicologia e il Gruppo Nazionale di lavoro e studio sugli asili nido, nella costruzione del progetto pedagogico dei nidi.

Il progetto pedagogico del nido comprende quindi un insieme di interventi e azioni pensate intenzionalmente, vale a dire attività strutturate o di gioco, che permettono ai bambini di sperimentare e conoscere sé stessi in tutte le loro sfumature, oltre che sviluppare le proprie capacità. Il progetto risulta essere lo strumento principe all'interno del nido, caratterizzato da apertura e flessibilità, creatività e originalità, in quanto deve essere adattivo e capace di conformarsi ai bisogni educativi che possono

cambiare ed emergere nella quotidianità, in un'ottica di partecipazione attiva dei bambini.

Nella progettazione pedagogica del nido assumono una notevole rilevanza l'organizzazione e la strutturazione del tempo e dello spazio. Pegoraro (2008) si sofferma in modo specifico sulle tematiche relative allo spazio e al tempo considerandoli una parte fondamentale dell'agire educativo. Per quanto riguarda il tempo, l'organizzazione della giornata è scandita dalle cosiddette *routines* di modo da rispettare le esigenze e i ritmi dei bambini. Oltre alla scansione dei vari momenti quali accoglienza, pulizia, igiene e pasti, l'organizzazione temporale serve anche a stabilire la durata delle attività, da quelle più strutturate a quelle più libere. Per quanto riguarda invece lo spazio, esso deve essere strutturato in modo tale da offrire al bambino la possibilità di esprimersi liberamente, ponendolo nelle condizioni migliori per sperimentare, muoversi e raggiungere man a mano un livello sempre più alto di autonomia. L'architettura non deve essere progettata e costruita solo come un assemblaggio di spazi e arredi, ma deve dar vita ad una struttura significativa dal punto di vista estetico e affettivo per il bambino. Deve quindi rispondere a determinati requisiti pedagogici: un ambiente sicuro, accogliente, bello e curato, capace di favorire il benessere, l'autonomia, la socialità e l'apprendimento del bambino. Lo spazio viene concepito come una componente in relazione con il bambino, vi è quindi "la necessità di creare uno spazio educante [...], tale da accogliere e promuovere l'intervento per perseguire un'educazione di qualità" (Pegoraro, 2008, p. 11).

Sulla base dell'indagine svolta durante il Rapporto di ricerca tra Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le Politiche della Famiglia – Istat e l'Università Ca' Foscari Venezia (2018)⁴ è emerso che, "in Italia, il tasso di iscrizione al nido, è cresciuto in modo sensibile. Per riportare un dato numerico, a parità di contingente di popolazione rispetto al 2008 con il numero di iscritti del 2019, si avrebbe cioè un tasso di iscrizione al nido del 25%".

Tuttavia, nel recente articolo di Novara (2022) emerge la situazione particolarmente critica degli asili nido in cui si trova il nostro paese, rispetto alla media europea. Secondo i dati ISTAT, i bambini italiani che frequentano gli asili nido o servizi simili sono solamente il 13,6% della popolazione. Tale elemento fa riflettere, considerando l'Agenda di Lisbona 2000 la quale prefigge una frequenza del 33%.

⁴ Rapporto di ricerca di una collaborazione triennale stipulata a fine 2018 tra Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le Politiche della Famiglia – Istat e l'Università Ca' Foscari Venezia

Varie ricerche longitudinali sul potenziale di sviluppo che il nido rappresenta sui bambini nell'arco della vita, dichiarano che "I bambini che frequentano nidi di qualità hanno maggiori possibilità di affermarsi nella vita sia dal punto di vista degli apprendimenti culturali e quindi scolastici, sia dal punto di vista del successo individuale" (Novara, 2022).

Per concludere, facendo riferimento a questa considerazione, si può comprendere che da un lato, sono necessarie nuove politiche governative a sostegno delle famiglie e accordi fra Stato e Regioni per favorire lo sviluppo dei servizi educativi, garantendo degli standard qualitativi e valorizzando e potenziando anche il ruolo dell'educatore professionale. Dall'altro lato, emerge quanto sia cruciale il ruolo rivestito dal nido, non solo come sostegno alla genitorialità, ma anche come strumento fondamentale nel percorso di crescita del bambino (Report di ricerca, 2018).

2.2 L'educatore professionale al nido

Originariamente, la figura dell'educatore veniva associata a quella della madre. All'interno dei primordiali servizi all'infanzia, a rivestire questo ruolo erano prevalentemente figure femminili poiché, date le loro naturali competenze educative, venivano considerate più adatte a sostituire, per un tempo limitato, le cure e l'affetto della madre. I compiti previsti riguardavano l'igiene dei bambini, il cambio degli indumenti e l'eventuale segnalazione di bambini che non apparivano in salute. A causa di ciò, tale ruolo veniva equiparato alla figura dell'infermiera.

Con la promulgazione delle leggi illustrate nel paragrafo precedente, in particolare con la legge n. 1044 del 1071, si è assistito al passaggio dalla funzione puramente assistenziale del nido, all'attuale funzione educativa e sociale. Questo cambiamento comporta una nuova considerazione dell'infanzia e, di conseguenza, una nuova idea di bambino e un inedito pensiero sulla sua cura ed educazione. L'infanzia viene considerata il periodo in cui i bambini pongono le basi per favorire lo sviluppo delle varie abilità fondamentali per la vita futura: lo sviluppo motorio, linguistico e cognitivo. Freschi (2001) riporta una considerazione di spicco di Maria Montessori la quale parlava di *periodi sensitivi*, ovvero di specifiche e speciali sensibilità, interne e limitate nel tempo, in cui il bambino sviluppa e acquisisce abilità che non possono essere più raggiunte in periodi successivi. Il bambino diviene il vero utente del servizio: gli vengono riconosciuti diritti,

potenzialità e straordinarie competenze. La visione attuale è quella di un bambino competente, attivo e partecipe, capace di sfruttare e acquisire varie abilità (Calidoni, 2016). L'educazione infantile viene considerata "un intreccio indissolubile di cura ed educazione promuovendo un approccio olistico che non separa entro ambiti disciplinari gli apprendimenti dei bambini ma li considera globalmente per tutte le dimensioni che li caratterizzano: sociali, cognitive, affettive, ludiche" (Bondioli, 2022, p. 8).

Tale evoluzione comporta la necessità di una figura professionale adatta e competente, in grado di fornire "stimoli significativi ai bambini, stimoli che devono essere contestualizzati, concreti e tangibili" (ivi, p. 104). Inoltre deve possedere la capacità di vedere ed esaltare l'enorme ricchezza esistente in ogni bambino.

"Si componeva in questo modo un primo quadro delle potenzialità offerte dal nido per i bambini e le complesse sfaccettature del loro sviluppo, per le interazioni con i pari e le figure adulte e il rapporto tra il servizio e le famiglie" (Foni, 2015, p.21).

Inizialmente non era facile definire il ruolo dell'educatore in quanto non era né un insegnante né un infermiere. L'educatore era una figura tutta nuova da inventare (Foni, 2015) e andava innanzitutto distinta da quella della madre. "La madre si occupa del bambino nell'ambito familiare muovendosi sul piano di un'affettività naturale e spontanea, mentre l'educatore è caratterizzata dall'intenzionalità educativa e dalla coerenza di un progetto pedagogico" (Foni, 2015, p. 24). In secondo luogo, si doveva fare affidamento alle riflessioni pedagogiche e psicologiche per poter delineare le competenze e le caratteristiche che un educatore avrebbe dovuto possedere, o acquisire, per svolgere tale lavoro.

La figura dell'educatore professionale nasce non molto tempo fa. Da quando il nido è riuscito ad acquisire una sua identità pedagogica, è emersa l'importanza della professionalità dell'educatore, una professionalità che richiede l'intreccio di una serie di competenze e abilità. Egli deve possedere determinate qualità, tra cui una formazione e una preparazione pedagogica. Come riporta Iaccharino (2018) "la professionalità del personale educativo si basa, oggi, su una formazione di base universitaria specifica, finalizzata a promuovere conoscenze culturali e teoriche sulle diverse dimensioni dello sviluppo tipico e atipico e sulla costruzione di contesti inclusivi che tengono conto delle differenze di età". Ancora Iaccharino (2018) afferma l'importanza per l'educatore di possedere delle competenze metodologiche, un'attitudine alla ricerca combinata con l'acquisizione delle capacità di osservazione e interpretazione dei comportamenti dei

bambini da zero a tre anni, con l'analisi dei vari contesti educativi e, infine, la capacità di creare un collegamento tra conoscenze teoriche e pratica educativa. Da tale descrizione si evince il ruolo educativo impegnativo, complesso e ricco di responsabilità rivestito da tale professione. La complessità di questo lavoro deriva dalla pluralità di soggetti con cui s'interfaccia e si relaziona quotidianamente: bambini, genitori, colleghi di lavoro e altre figure professionali che operano nei servizi collegati all'infanzia. Si intuisce, dunque, come l'educatore sia il punto d'intersezione di una rete ampia e complessa.

Se un tempo l'educatore non aveva nessun tipo di preparazione pratica, o teorica, oggi viene formato con particolare attenzione: per poter operare all'interno dei nidi è previsto un percorso universitario triennale con il conseguimento del titolo di studio in Scienze dell'educazione e della formazione (L-19). Tale corso di laurea prevede una preparazione generale nell'ambito delle scienze umane; fornisce una buona preparazione in ambito pedagogico con competenze di base opportunamente articolate e diversificate negli ambiti filosofico, psicologico, sociologico e antropologico, preparando gli studenti a operare nei diversi contesti educativi e formativi. Appaiono altresì rilevanti le conoscenze e le competenze metodologiche relative alla progettazione, alla realizzazione e alla valutazione di interventi educativi, alla documentazione in ambito scolastico e formativo, al supporto all'apprendimento sia nel caso di eventuali difficoltà rilevate sia nelle attività di potenziamento.

Nonostante la formazione universitaria sia indispensabile per accedere alla posizione di educatore professionale socio-pedagogico all'interno nel nido, le conoscenze relative a quest'ambito sono in costante aggiornamento. Per questo motivo la formazione continua, più comunemente chiamata *lifelong learning*, viene considerata parte integrante della figura dell'educatore. "Attraverso i processi di istruzione formale e non formale, l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita costituisce un punto cruciale degli aspetti complessi del processo di professionalizzazione dell'educatore (Callet, 2017, p.10).

La *lifelong learning* viene, per la prima volta, promossa dal Consiglio Europeo nel marzo del 2000 con la Pubblicazione del Memorandum⁵, un documento pubblico rivolto a tutti i cittadini e alle opinioni pubbliche. Il consiglio aveva, infatti, dichiarato la necessità di avviare su scala globale, l'attuazione dell'istruzione e della formazione permanente, sia a livello individuale che istituzionale, in tutte le sfere della vita (pubblica e privata).

⁵ Memorandum on lifelong learning, Consiglio dell'Unione Europea, Lisbona, 2000.

La formazione continua permette anche di creare una mentalità critica circa il proprio operato nella consapevolezza di rivedere, aggiustare e trasformare il proprio sapere in comportamenti ed azioni che favoriscano al meglio lo sviluppo dei bambini. Pertanto, gli aggiornamenti contribuiscono a migliorare la qualità del servizio offerto dal nido e favoriscono il soddisfacimento dei bisogni in continua evoluzione, non solo dei bambini, ma anche dei genitori. Anche l'autoformazione riveste un ruolo fondamentale in quanto consente alle figure professionali di confrontarsi su esperienze e tematiche comuni, nonché condividere dubbi e interrogativi, giungendo ad una visione coerente e condivisa. Ciò consente la condivisione della responsabilità educativa e la creazione di una comunità educante (Iaccarino, 2018).

Oggi, più che mai, la questione della professionalità degli educatori appare una tra le più urgenti, sia per motivi culturali e istituzionali, sia in virtù dei cambiamenti politici e culturali in atto.

La formazione continua degli educatori rappresenta, dunque, un elemento fondamentale per supportare lo sviluppo professionale e garantire la qualità del sistema formativo ed educativo.

2.3 Le competenze dell'educatore professionale

La professionalità dell'educatore è caratterizzata dall'intreccio di capacità e competenze molto diverse, ma tutte interconnesse fra di loro.

Freschi (2016) riporta cinque macro competenze riguardanti il professionista di educazione che lavora all'interno dei nidi, individuate da Catarsi: culturali e psicopedagogiche, tecnico-professionali, relazionali, riflessive e metodologico didattiche. Tali competenze devono essere presenti in misura integrale e bilanciata dato che è dal loro equilibrio che l'educatore trae la forza per il suo lavoro.

Il punto di partenza per poter svolgere il ruolo di educatore riguarda l'apprendimento di conoscenze e competenze relative al bambino in psicologia dello sviluppo e in pedagogia, le quali consentono di agire professionalmente, nonché di elaborare riflessioni consapevoli circa il mondo dell'infanzia.

Oltre a ciò, l'educatore deve conoscere anche i saperi pre-disciplinari che caratterizzano le esperienze dei bambini, si parla dunque di competenze tecnico-professionali.

Data l'ampia rete di soggetti con cui si interfaccia, la competenza principale dell'educatore è quella relazionale. Quest'ultima si traduce nello *"stare insieme"*, nello *"stare con"* e implica l'acquisizione di una posizione di ascolto. L'ascolto attivo richiede apertura mentale e una particolare attenzione e interesse da parte di chi ascolta, oltre che alla capacità di decentramento rispetto al proprio vissuto esperienziale e al proprio pensiero. Nella competenza relazionale, inoltre, vengono richiamati l'ascolto reciproco ed empatico, il confronto, la condivisione e la disponibilità ad accogliere bisogni e richieste, nonché la gentilezza nei confronti dell'altro. Lo stesso Fabbri (2016) sostiene che all'interno di un servizio educativo come il nido riveste una notevole importanza il confronto con i colleghi, in quanto permette di conoscere esperienze diverse in un'ottica di complementarità e di rete piuttosto che di competizione e difesa. La condivisione del proprio sapere, delle proprie esperienze e di ciò che man mano si apprende mediante l'esperienza e l'apprendimento permanente consente di affrontare i problemi, in una prospettiva comune e di innovazione continua.

L'asilo nido è considerato luogo della socializzazione in quanto vengono a crearsi delle dinamiche relazionali e affettive significative tra adulti e bambini, bambini e bambini e adulti e adulti (Trost, 2010). Dal momento in cui la relazionalità è un aspetto imprescindibile del lavoro degli educatori, si ritiene necessaria e indispensabile la capacità di lavorare in gruppo all'interno di un team. Una persona che non possiede, o non riesce, a entrare in relazione con altre persone al fine di collaborare, condividere e confrontarsi, non è adatta allo svolgimento di tale professione. L'educatore deve essere parte di un gruppo caratterizzato dallo stile collaborativo e dall'assunzione di responsabilità condivise; riconoscendosi, perciò, parte di una professionalità esercitata collegialmente. Nonostante la capacità di lavorare in gruppo sia un requisito essenziale, spesso il emergono criticità circa la sua corretta realizzazione. La dimensione del gruppo, infatti, non si costruisce facilmente: le persone che compongono un'equipe di lavoro portano con sé personalità, idee e pensieri diversi che, talvolta, risultano incompatibili fra loro. L'esperienza dimostra come lavorare in gruppo non risulti del tutto semplice e immediato, dato che si possono creare situazioni di difficoltà a partire dalla messa in discussione delle proprie convinzioni. In questo caso emerge il ruolo fondamentale del coordinatore pedagogico il quale orienta, gestisce, sostiene e controlla il lavoro educativo, facilitando il confronto e lo scambio tra le educatrici. Egli, inoltre, è

responsabile dell'attuazione e della verifica del progetto educativo, nonché della formazione e dell'aggiornamento continuo del personale.

La quarta competenza individuata da Catarsi (Freschi, 2016) è quella riflessiva e consente all'educatore di ricoprire il proprio ruolo con consapevolezza, di arricchire continuamente il proprio bagaglio culturale e professionale e di guardare con occhio critico al proprio operato con i bambini.

Infine, le competenze metodologiche-didattiche riguardano tutte le strategie di base che consentono all'educatore di attuare un progetto pedagogico di qualità, con annessa verifica, valutazione, l'osservazione e documentazione. È possibile, inoltre, affermare che senza una programmazione realizzata collegialmente, vale a dire pensata e condivisa dal gruppo di lavoro, non sarebbe possibile esplicitare l'intenzionalità educativa, ovvero l'essenza stessa dell'educazione. (Freschi, 2016).

All'interno dell'asilo nido, educatori e bambini trascorrono assieme gran parte della giornata. Per questo motivo, la figura dell'educatore, rappresenta un punto di riferimento per ogni bambino, oltre che una fonte di protezione e conforto in assenza dei genitori. Egli, dunque, è una persona molto importante nello sviluppo psicologico, cioè relazionale, comunicativo ed emotivo per i bambini che frequentano strutture educative come i nidi.

Trost (2010) evidenzia tre qualità fondamentali che un educatore dovrebbe sviluppare per potersi relazionare con i bambini e lavorare bene con loro. La prima qualità è l'accoglienza, ossia "la capacità di saper aspettare il bambino con sicurezza, tranquillità e disponibilità, intercettandone le esigenze per poter rispondere alle sue necessità" (ivi, p. 122). Lo stesso Trost (2010) vuole rappresentare, attraverso un'immagine, il significato di accoglienza da lui intesa. L'educatore dovrebbe sedersi su un morbido materasso, meglio se posto vicino ad una parete così da avere un'ampia visuale di tutta la stanza e avere vicino a sé dei piccoli libretti da illustrare e leggere assieme ai bambini. Ciò consente di accogliere i bambini ponendosi alla loro altezza e mostrandosi desideroso di trascorrere la giornata in loro compagnia. Ogni bambino deve essere accolto con un sorriso, utilizzando un linguaggio dolce e affidabile. Anche l'aspetto corporeo e fisico è importante. Ad esempio, un tocco sicuro ma delicato permette al bambino di sentirsi protetto. È importante che l'accoglienza venga fatta sempre nello stesso luogo e con le stesse modalità, in modo da favorire e consolidare la sensazione del bambino e del

genitore che lo accompagna, di essere attesi e ben voluti al nido, “facilitando e favorendo il senso di appartenenza alla struttura educativa” (ivi, p. 123).

Un'altra qualità riportata da Trost è la capacità dell'educatore di valorizzare ogni singolo bambino. Per enfatizzare l'originalità di ogni essere umano, Honeger Fresco (2001) riporta una citazione di Camaioni: “Ciascuno alla nascita è unico e ha un proprio stile” (ivi, p. 12). L'interesse dell'educatore deve focalizzarsi non tanto su ciò che il bambino sa o non sa fare, ma su come lo fa. Si evidenzia come ogni individuo sviluppa dall'interno le proprie capacità, seguendo percorsi e ritmi personali. Maria Montessori afferma “l'unicità dell'essere umano, il rispetto dell'originalità di ciascuno e quindi l'importanza di favorire l'indipendenza e la libertà di pensiero” (ivi, p. 8). Nonostante l'elevato numero di bambini con cui l'educatore lavora ogni giorno, deve riuscire, attraverso la proposta educativa offerta, a catturare l'interesse di ognuno e a coinvolgerlo attivamente nelle attività proposte, con il fine di esaltare e valorizzare le singole capacità di ognuno. Viceversa proponendo sempre le medesime attività e gli stessi giochi, l'educatore non dona la possibilità di sperimentare e cimentarsi in situazioni nuove.

Infine Trost (2010), afferma l'importanza dell'empatia. L'educatore empatico deve servirsi di tale qualità con i bambini, i genitori, i colleghi e le altre figure professionali con cui si relaziona nel suo lavoro. L'ascolto empatico consiste nella disponibilità e nella sensibilità ad ascoltare, non solo con l'udito, ma con tutti i sensi. In primo luogo, è necessario dedicare tempo alla conoscenza del bambino (anche mediante il dialogo con i genitori), all'osservazione e alla comprensione dei suoi bisogni, delle sue necessità e dei suoi desideri. Conoscere il bambino equivale ad individuare le sue potenzialità, ma anche le sue fragilità, al fine di averne profondamente cura. L'educatore empatico “è in grado di percepire, attraverso un'identificazione con il bambino, le sue sensazioni, le sue emozioni e le sue difficoltà; solamente attraverso questa identificazione sarà possibile comprendere i suoi bisogni e quindi aiutarlo” (ivi, p. 115). In secondo luogo, l'educatore deve porsi in ascolto dei genitori e creare un dialogo sincero, basato sulla fiducia. Porsi in ascolto del genitore significa comprendere ciò di cui necessita per sé e per il proprio figlio, entrando in sintonia con le emozioni e le sensazioni che prova. Infine, deve dimostrare empatia nei confronti del team di lavoro, supportandolo sia nelle attività quotidiane che nelle difficoltà.

Il lavoro dell'educatore comporta un coinvolgimento emotivo e relazionale con forti ambivalenze, per questo, “richiede molto in termini di progettazione educativa,

operatività concreta, ma anche di tenuta personale e di disponibilità [...]. C'è l'impegno a offrire ai bambini stimoli per lo sviluppo e l'apprendimento, l'autonomia e l'espressione della propria personalità in un clima sereno in cui tutti possono trovarsi a proprio agio." (Foni, 2015, p. 51). Tuttavia anche la figura dell'educatore è investita da emozioni che si mescolano a quelle dei bambini che frequentano il nido. "Le educatrici devono armonizzare le funzioni e le loro emozioni di persone adulte con la capacità di identificarsi con una condizione del tutto diversa dalla loro, quella infantile." (ivi, p. 51).

In conclusione, l'educatore è tenuto ad essere una presenza forte e preziosa su tre diversi fronti: quello del bambino, quello dei genitori e quello dell'equipe di lavoro. Per il bambino, egli è una guida che lo accompagna nel percorso di realizzazione del sé e della propria identità attraverso un atteggiamento empatico, di ascolto e cura. Per il genitore, invece, l'educatore rappresenta una figura di riferimento e di supporto per la crescita del proprio figlio. Infine, nel gruppo di lavoro, ogni educatore è un pezzo di puzzle e porta con sé un bagaglio personale e una moltitudine di conoscenze, abilità e opinioni da condividere.

2.4 L'intervento dell'educatore nelle aree di promozione del linguaggio

A partire dalla fine degli anni 90' del secolo scorso, la tematica del linguaggio, in particolare la comunicazione interpersonale e gli scambi verbali tra adulto e bambino e tra pari, che frequentano il nido, ha affascinato numerosi ricercatori (Bove, 2016).

Nel primo capitolo sono state descritte ed esplorate le fasi dello sviluppo del linguaggio nei primi tre anni di vita. In particolare, l'approccio innatista sostiene che l'acquisizione del linguaggio avviene per mezzo di alcune competenze innate, presenti nel bambino sin dalla nascita. Tuttavia, quest'ultime, per potersi adeguatamente sviluppare, devono essere esercitate quotidianamente, all'interno di un ambiente che consenta esperienze di qualità. Il ruolo dell'adulto risulta di fondamentale rilevanza poiché egli è responsabile della predisposizione dell'ambiente e della pianificazione di situazioni stimolanti. L'asilo nido è il luogo della comunicazione e dell'interazione dove il bambino, entro i tre anni di vita, viene esposto ad un'elevata mole di stimoli e sollecitazioni, relativi al linguaggio non verbale e gestuale, ma anche a quello verbale vero e proprio.

Diversi studi hanno evidenziato la differenza che esiste fra i bambini che frequentano il nido e i bambini che, invece, vivono in ambito familiare fino al compimento del terzo anno quando iniziano la scuola dell'infanzia. Tali ricerche testimoniano quanto l'esposizione dei bambini in contesti in cui possono sperimentare l'utilizzo della lingua, consenta lo sviluppo della competenza linguistica, contribuendo alla formazione di abilità e competenze sociali più sofisticate (Bove,2016). Per questo motivo vale la pena enfatizzare quanto, e come, la frequentazione del nido incide nello sviluppo del linguaggio nei bambini in tenera età (0-3 anni).

Gli educatori, attraverso i loro studi universitari, i corsi di formazione e il continuo aggiornamento, conoscono con padronanza le traiettorie dello sviluppo globale dei bambini dai 0 ai 3 anni. Un educatore professionale possiede, dunque, le competenze necessarie per la strutturazione e la promozione di situazioni, attività, esperienze e giochi stimolanti per lo sviluppo del linguaggio. Ogni asilo, all'inizio dell'anno scolastico, solitamente dopo gli inserimenti dei nuovi iscritti, elabora un progetto pedagogico ed educativo che si svilupperà durante il corso dell'anno. Al suo interno viene definita l'identità pedagogica del servizio stesso, nonché esplicitati i valori, gli scopi e le finalità pedagogiche nel nido. Inoltre, vengono declinati gli interventi educativi e gli obiettivi perseguiti, sia specifici che generali; il fine ultimo è quello educativo, legato al benessere e allo sviluppo dei bambini. In un progetto educativo vengono definiti: organizzazione del servizio, del gruppo dei bambini e del personale, gli orari di apertura, la progettazione dell'ambiente (spazi e materiali) e le attività e le esperienze educative finalizzate allo sviluppo di loro abilità cognitive, motorie, percettive, sensoriali, espressive, linguistiche e sociali. Il progetto viene realizzato dall'intero gruppo di lavoro per poi essere presentato alle famiglie in un'ottica di condivisione e collaborazione. Oltre a seguire e realizzare quanto sancito nel progetto, l'educatore organizza quotidianamente situazioni mirate allo sviluppo del linguaggio, nonché alle capacità comunicative e anche relazionali dei bambini.

A tal proposito si comprende la necessità di illustrare quali situazioni stimolino un efficace sviluppo linguistico nei bambini che frequentano il nido. Di seguito, verranno analizzati: il gioco, la musica e le canzoni ed i libri e la lettura.

2.4.1 Il gioco

Bolelli (2012) sostiene che senza un'attitudine giocosa non c'è evoluzione. L'adulto che non sa giocare e non spinge il bambino a giocare, "commette il più capitale dei peccati contro la vita" (ivi, p.11). Con questa citazione si nutre l'importanza rivestita dal gioco nella crescita di ogni bambino, ma non solo. Anche le persone adulte dovrebbero vivere la loro vita, le situazioni e gli imprevisti che possono accadere con appassionante vitalità e con "il sorriso sulle labbra" (ivi, p. 9).

Il gioco, in tutte le sue forme e sfaccettature, contribuisce allo sviluppo del bambino e all'evoluzione di funzioni motorie, relazionali, cognitive e affettive. Attraverso il gioco l'adulto incoraggia e sprona il bambino a progredire verso la fase di sviluppo successiva. Inoltre, il gioco rappresenta per il bambino un modo con cui esprimersi, conoscere ed esplorare il mondo, elaborare attivamente la rappresentazione della realtà, entrare in relazione con lo spazio, con le cose e con le persone. Le attività ludiche che impegnano il bambino, devono essere modificate in base all'età e allo sviluppo intellettuale e psicologico, tuttavia rimangono un aspetto fondamentale della vita di ogni individuo (Maiello, 2012).

È molto importante che l'educatore organizzi e gestisca accuratamente e scrupolosamente lo spazio all'interno del nido, in modo tale da poter invogliare il bambino nel gioco, sia con materiali naturali e riciclati (legnetti, stoffe, carta), sia con giochi classici come costruzioni, macchinette, bambole affinché possa familiarizzare con il contesto in cui si trova e anche favorire la relazione con i compagni.

In una quotidiana giornata al nido, oltre alla cura e all'igiene dei bambini e alle attività più strutturate in linea con il progetto educativo, viene dedicato molto tempo al gioco. L'educatore ha il compito di valorizzare i vari momenti di gioco, sia il gioco libero, dove i bambini scelgono in autonomia quali materiali usare per giocare, come utilizzarli ed, eventualmente, con chi giocare, sia quello più strutturato dove l'educatore sceglie quali giochi usare e indica la modalità con cui giocare. Lo scopo è quello di favorire gli scambi comunicativi, offrire occasioni dove i bambini imparano a relazionarsi con i compagni, così da promuovere anche la condivisione dei giochi, passando dal gioco individuale al gioco condiviso (Pegoraro, 2008).

Stoppard (2016) considera il gioco, in particolare il gioco libero, un modo attraverso cui il bambino esprime sé stesso, le sue ambizioni e i suoi stati d'animo: ride,

si diverte, si arrabbia, a volte sembra persino disperarsi, ma alla fine è piacevolmente partecipe. Il bambino immerso nel gioco, è inserito in situazioni di apprendimento indiretto. Infatti, l'essere impegnato in situazioni giocose "motiva il bambino ad ampliare il suo raggio d'azione, la propria curiosità verso l'esterno" (ivi, p. 121).

In particolare, il gioco assume rilevanza nello sviluppo del linguaggio e nelle abilità comunicative. Maiello (2012) sostiene che gioco e linguaggio sono indissolubilmente legati: "il gioco è una forma di linguaggio, e il linguaggio ha degli aspetti ludici" (ivi, p. 11). Gioco e linguaggio condividono un'intensa valenza comunicativa. Il bambino che frequenta il nido, attraverso il gioco, è inserito in situazioni di socializzazione con i compagni e, inoltre, è incoraggiato a sperimentare e utilizzare sia il linguaggio non verbale sia quello verbale. Infatti, anche i bambini più piccoli, che per la loro età, non hanno ancora sviluppato le abilità necessarie per poter parlare, comunicano con i compagni attraverso gesti, espressioni facciali e suoni che esprimono il loro stato d'animo e le loro emozioni. Anche una volta acquisito il linguaggio parlato, la comunicazione non verbale continua a persistere nei bambini.

Come ribadisce Ferronato (2015), lo spazio costruito e vissuto quotidianamente influisce silenziosamente, ma in maniera significativa, sugli incontri sociali, sulla rappresentazione di sé agli altri e a sé stessi, sulle modalità comunicative, [...]. Per questo un'attenta strutturazione e organizzazione degli spazi, unitamente alla preparazione dei materiali di gioco, ha un ruolo fondamentale nella stimolazione delle capacità esplorative del bambino" (ivi, p. 56). Egli sostiene che pensare a come organizzare lo spazio equivale a pensare alla qualità della relazione tra bambini e tra bambini e adulto che coabitano nello stesso contesto.

In ogni struttura dovrebbero essere previsti, almeno negli spazi interni, degli *angoli* dedicati ad attività specifiche da condividere con gli altri membri del gruppo. Tali angoli-gioco rappresentano un'opportunità in quanto permettono di vivere nuove esperienze e di far scegliere autonomamente al bambino in quale gioco cimentarsi. In particolare dovrebbe essere allestito uno spazio morbido con la presenza di materassi, teli, palle, uno spazio dedicato alla lettura, uno spazio dove si possano sperimentare colori e diversi strumenti per pitturare e lo spazio per il gioco simbolico. Quest'ultimo presenta una forte correlazione con lo sviluppo del linguaggio dato che entrambi si rifanno all'uso di simboli.

Ceciliani (2016) prima di trattare il gioco simbolico, descrive il gioco presimbolico. Quest'ultimo "si realizza attraverso l'uso appropriato degli oggetti al di fuori del loro contesto originario, tramite le reazioni circolari secondarie" (ivi, p. 143). Successivamente, intorno ai 3 anni, inizia il gioco simbolico vero e proprio, ovvero una modalità in cui il bambino rappresenta, attraverso il materiale che ha a disposizione, qualcosa che non è presente realmente. Il gioco simbolico "si realizza attraverso la sostituzione del significato o oggetto reale (ciò che in quel momento non c'è) con un suo significato o oggetto sostitutivo (il simbolo che lo sostituisce)" (ivi, p. 145). Il gioco simbolico rappresenta per il bambino l'opportunità di fare un'esperienza creativa, simbolica, motoria e sensoriale.

La correlazione tra linguaggio e gioco simbolico consiste nel fatto che, nel gioco simbolico, oggetti o situazioni sono usati o rappresentati in un modo che non esiste nella realtà immediata, mentre nel linguaggio, un simbolo vocale, come la parola, rappresenta un significato interno che è legato a entità o eventi del mondo reale (Orr & Geva, 2015).

L'utilizzo di oggetti con una funzione simbolica è un prerequisito necessario per capire come le parole possono essere uno strumento che viene usato per veicolare un significato. Con il gioco simbolico il bambino sperimenta la prima forma di astrazione.

Quando inizia a svilupparsi il gioco simbolico, il linguaggio del bambino inevitabilmente si arricchisce. Per poter giocare è necessario che il bambino conosca molte parole di cui sappia anche il significato. Il gioco simbolico si evolve e diventa sempre più articolato e, nello stesso tempo, il linguaggio aumenta (Orr & Geva, 2015).

Nel concreto, quando si parla di gioco simbolico, ci si riferisce al bambino che imita, o meglio interpreta, a loro piacimento, un'altra persona o una storia (Ceciliani, 2016). Ad esempio interpreta la mamma che cucina e prepara il cibo, oppure che cambia il pannolino ad un bambolotto. O ancora il bambino che giocando con le costruzioni, crea una torre la quale diventerà un cannocchiale per osservare gli animali. Questi sono solo alcuni esempi di situazioni che si creano durante il gioco. A seconda dell'età e dello sviluppo di ogni bambino, questi momenti possono essere accompagnati o meno da suoni, parole o, per i bambini più grandi, addirittura da discorsi e dialoghi. Sono le stesse situazioni che, coinvolgendo attivamente il bambino, lo motivano a comunicare utilizzando il linguaggio gestuale o quello verbale.

Altri giochi da proporre e produrre assieme al bambino per favorire e sostenere l'acquisizione del linguaggio sono i giochi ripetitivi o giochi d'esercizio come il gioco del

‘cucu’ e ‘batti batti le manine’. Questi giochi non sono finalizzati al conseguimento di un obiettivo, sono caratterizzati dal piacere dell’esercizio stesso e legati al gusto di padroneggiare gli schemi comportamentali, sensomotori, cognitivi ed emotivi. Anche l’identificazione delle parti del corpo attrae particolarmente i bambini, soprattutto fra i 12 e 24 mesi, ed è un altro modo per contribuire alla costruzione del vocabolario nel bambino (Stoppard, 2005).

Auteri (2021) propone e descrive molteplici strategie e interventi rivolti all’educatore del nido in merito alla stimolazione del linguaggio. L’autrice sostiene che il bambino impara e apprende molto osservando, guardando, sentendo e toccando. In conseguenza a ciò, per favorire lo sviluppo del linguaggio l’educatore può promuovere delle attività che coinvolgono tutti i sensi. Una fra le strategie consigliate è quella di denominare e ripetere il nome di oggetti che si trovano al nido e che i bambini possono vedere e toccare frequentemente. Affinché questo intervento sia proficuo, è necessario avere la massima attenzione del bambino e, soprattutto, il suo coinvolgimento. Di conseguenza, in base ai bambini con cui l’educatore s’interfaccia, deve predisporre il materiale affinché questo sia una fonte di interesse. Se i bambini in questione amano fare i versi degli animali e giocare con questi, allora si prende il contenitore contenente gli animali o dei libretti che li raffigurano e si inizia a nominarli più volte, aggiungendo di volta in volta delle caratteristiche che contraddistinguono l’animale stesso. Collegandosi al ruolo vantaggioso rivestito dai cinque sensi, un suggerimento molto utile riportato da Auteri (2021), soprattutto con i bambini più piccoli, è quello di pronunciare dei suoni onomatopeici. Quest’ultimi, non essendo ancora delle vere parole e avendo dei suoni da riprodurre simili alla lallazione, possono essere ripetuti più facilmente dai bambini. Anche se non riesce subito a riprodurre le parole che l’educatore propone, è importante che il bambino associ l’oggetto alla parola, in questo caso al suono a cui ci si riferisce nel momento in cui si parla. È stato ribadito più volte che non esistono veri e propri tempi di acquisizione del linguaggio, ogni bambino, secondo i propri ritmi, svilupperà il linguaggio e inizierà a dire le prime parole. In merito all’associazione dell’oggetto alla parola, Auteri (2021) propone un altro esercizio semplice, ma con una grande valenza: l’associazione di immagini e oggetti. Tale attività consiste nell’associare delle immagini, come possono essere la frutta, la verdura, il cibo e oggetti vari che si trovano al nido, all’oggetto reale e concreto che il bambino può prendere in mano. Lo scopo è quello di collocare l’oggetto

all'immagine corrispondente. Sembra un gioco scontato ma per i bambini che imparano il processo di astrazione è tutt'altro che semplice.

Come illustrato nel primo capitolo, i bambini prima di parlare imparano a utilizzare i gesti per comunicare. L'uso dei gesti è una delle componenti basilari per l'avvio dello sviluppo linguistico. L'educatore, pertanto, deve sfruttare alcuni accorgimenti rispetto al suo comportamento e all'ambiente in cui avviene lo scambio comunicativo per stimolare l'emergere dei gesti. In particolare, per i bambini che presentano un ritardo nel linguaggio, l'educatore deve posizionare sopra l'armadio, o lo scaffale della stanza principale, il materiale che più interessa i bambini. Questi ultimi, notando il materiale, saranno portati a chiedere, attraverso il gesto, il gioco con cui vogliono giocare. Lo stesso vale per i libri più apprezzati. Lo stesso educatore, durante la giornata, deve fornire stimoli gestuali in modo che il bambino, osservandoli, sarà portato a imitarli (Maricchiolo, 2006). Un'altra attività suggerita da Auteri (2021), simpatica per i bambini e piacevole per l'educatore è quella del gioco delle bolle. Le bolle sono accattivanti per i bambini. L'educatore, generando le bolle, attraverso il soffio, invita il bambino a toccarle e scoppiarle con l'uso della mano. All'inizio il bambino tenderà ad utilizzare solo la mano, per poi usare solo l'indice. Con questa semplice attività l'educatore stimola il bambino a far assumere alla propria mano il gesto di indicare.

In conclusione, l'educatore ha il compito di sottolineare la valenza pedagogica del gioco nello sviluppo delle capacità linguistiche, ma in generale nello sviluppo globale del bambino. Egli promuove il gioco come strumento di piacere e di apprendimento, fatto quindi di libertà espressiva, ma anche di regole.

2.4.2 La musica e le canzoni

Nel primo capitolo si è evidenziato che l'apprendimento dei segnali acustici inizia già nel periodo fetale, quando il sistema uditivo comincia a funzionare. Inoltre, viene sottolineato che il feto è in grado di sentire una moltitudine di suoni e riconoscere la voce della madre. Valentin (2011) riporta che gli stimoli uditivi avvertiti dal bambino durante la gravidanza vengono riconosciuti una volta nati. Questo significa che l'ascolto di musica o il canto di canzoni da parte della mamma durante la gravidanza, ha un impatto sullo sviluppo del bambino, in particolare, riveste un ruolo importante per il successivo sviluppo del linguaggio.

Hallan (2010) riporta nel proprio articolo le prove empiriche relative agli effetti dell'impegno attivo con la musica sullo sviluppo linguistico, ma anche intellettuale, sociale e personale in bambini e giovani. Egli suggerisce che gli effetti positivi dell'impegno con la musica sullo sviluppo personale e sociale si verificano solo se si tratta di esperienze piacevoli.

Anche Torppa e Huotilainen (2019) sostengono che vi sia una connessione tra le attività musicali e lo sviluppo delle abilità linguistiche nei bambini. La ricerca condotta dagli autori, in particolare, consiste nell'analisi di come e in quale misura la musica possa migliorare le abilità linguistiche e vocali in bambini e adolescenti con problemi di udito e/o impianti cocleari. La maggior parte, come questo proposto, riguardano il rapporto che musica e linguaggio godono con il sistema uditivo. Nel corrente studio vengono esaminati sia bambini con udito tipico, sia bambini con disturbi dell'udito. Per quanto riguarda i bambini con udito tipico, lo studio ha dichiarato che coloro che beneficiano di una formazione musicale mostrano migliori abilità linguistiche e, talvolta, un aumento delle stesse. In particolare, vengono presentati vari studi di diversi ricercatori dove tutti dimostrano come la formazione musicale, sia essa strumentale, di canto o/e attività informali, possa migliorare lo sviluppo del sistema uditivo nell'infanzia e che, tale sviluppo è, in molti casi, accompagnato da migliori capacità di percezione del linguaggio. Un esempio riportato dagli autori è quello Dittinger et al. (2017) i quali hanno scoperto che nell'apprendimento di nuove parole, i bambini con una formazione musicale erano più veloci. Tale risultato evidenzia la connessione tra l'allenamento musicale e le funzioni di attenzione, linguaggio e apprendimento uditivo nei bambini.

Alla luce di tale ricerca, Torppa e Huotilainen (2019), sostengono che l'esposizione e l'allenamento legati alla musica dovrebbero essere promossi come metodi di riabilitazione per i bambini con varie disabilità come possono essere quelle uditive o linguistiche. Oggi anche la logopedia utilizza la musica nella riabilitazione di bambini con ritardo o disturbo del linguaggio.

Musica, canzoni e linguaggio hanno molti aspetti in comune. In primo luogo, come affermano le ricerche e gli studi sopracitati, musica e linguaggio vengono ascoltati attraverso l'udito ed espressi attraverso il suono, sono raffigurati attraverso dei simboli scritti e presentano una sintassi, ovvero delle regole da seguire per la combinazione dei vari elementi affinché questi producano un significato. In secondo luogo, musica e linguaggio trasmettono dei messaggi, infatti come sostengono Kraus & Slater (2015)

musica e linguaggio sono due diversi metodi di comunicazione i quali derivano entrambi dagli elementi del suono, “dalle sue proprietà armoniche intrinseche e dai suoi schemi temporali”. Una simile considerazione viene riportata da Torppa e Huotilainen (2019) i quali aggiungono che musica e linguaggio sono composti da elementi organizzati in sequenze gerarchicamente strutturate e coerenti. Le somiglianze dell’elaborazione sintattica esistenti sia nel linguaggio che nella musica, così come le somiglianze a livello acustico, hanno permesso di ideare modelli e proposte riguardanti gli effetti della musica sulle capacità linguistiche e sulla percezione del parlato.

Nel loro studio, Brandt, Gebrian e Slevc (2012) revisionando gli studi esistenti sul rapporto tra musica e linguaggio, affermano con una certa convinzione, che l’udito e l’abilità musicale sono essenziali per l’acquisizione del linguaggio.

Sulla base delle considerazioni riportate, l’educatore è invitato a proporre attività musicali durante la giornata di frequenza al nido. In primo luogo l’educatore dovrebbe introdurre nella routine del tempo dedicato all’ascolto e al canto di canzoni. È preferibile proporre tale momento sempre nello stesso posto e mantenendo la medesima modalità, ad esempio, seduti per terra o prima del momento della pappa o della nanna. L’ascolto delle canzoni impegna diverse aree cerebrali e richiede alcune abilità percettive, tra cui l’attenzione selettiva e la memoria uditiva. Le strutture del cervello e le abilità utili nell’ascolto della musica sono collegate alle aree che elaborano il linguaggio. Quest’ultimo, infatti, interessa l’emisfero sinistro del cervello, in un sistema corticale che coinvolge anche altre aree, tra cui quella del lobo temporale addetta alle funzioni uditive deputato alle funzioni del linguaggio (Semenza, Franzon, & Zanini, 2019). Questa interconnessione fa intuire come la musica possa stimolare il linguaggio.

Le canzoni presentate ai bambini e cantate dall’educatore, dovrebbero contenere parole legate a persone familiari, giocattoli e aspetti della routine ed essere composte da parole semplici sia per la comprensione sia nella ripetizione (Hallam, 2010). Nel momento in cui l’educatore canta, soprattutto per le prime volte, oltre a destare curiosità e divertimento nel bambino, attiva diverse aree cerebrali legate alle funzioni uditive e a quelle linguistiche. Le canzoni, come sostenuto da Brandt et al. (2012), favoriscono l’apprendimento e la capacità di lettura in quanto sfruttano la motivazione intrinseca del bambino, vale a dire la motivazione all’apprendimento che deriva dall’interesse conoscitivo dello stesso.

In secondo luogo l'educatore dovrebbe proporre anche occasioni di ascolto di musica e canzoni registrate attraverso l'uso di diverse tipologie di dispositivi. Stoppard (2005) mette in risalto quelle abilità che vengono stimulate dall'ascolto di musica, in particolare, il senso del ritmo, ruotare la testa verso la fonte dei suoni, il linguaggio, la gestione delle emozioni, la concentrazione, infine, la memoria e la socializzazione

Anche Virtala e Partanen (2018) supportano l'idea secondo cui la musica promuove lo sviluppo uditivo e linguistico durante la prima infanzia. Tuttavia nella loro ricerca, riproponendo lo studio effettuato da Trainor et al. (2012) e Gerry et al. (2012) sostengono che la musica richieda un impegno attivo e sociale affinché possa e riesca ad influenzare lo sviluppo di bambini, infatti, la musica registrata ascoltata non comporterebbe esiti simili. Un'interessante dimostrazione riguarda il riferimento allo studio di Musacchia, G., Ortiz-Mantilla, S., Choudhury, N., Realpe-Bonilla, T., Roesler, C. P., & Benasich, A. A. (2017) i quali hanno confrontato, in bambini tra i 4 e i 7 mesi, gli effetti dell'esposizione passiva al suono e un ambiente di apprendimento uditivo interattivo. Nei due differenti interventi sono stati rilevati benefici per l'elaborazione uditiva, ma in modo maggiore nel secondo caso.

Virtala e Partanen (2018), inoltre, dimostrano che la musica possa servire come intervento preverbale per il linguaggio, con l'accostamento della musica ai gesti attraverso il corpo nei bambini entro l'anno di età. Pertanto gli autori suggeriscono di offrire dei testi di canzoni chiari e semplici in e affiancare a quest'ultimi dei gesti eseguiti con tutto il corpo cosicché il bambino possa, attraverso la continua osservazione comprenderli e provare, poco alla volta, a imitarli. Questo favorirebbe la comparsa del gesto che, come precedentemente esposto, risulta essere un prerequisito nello sviluppo delle capacità linguistiche, oltre a stimolare il bambino all'apprendimento.

Infine, la musica riveste una funzione rilevante anche per quanto riguarda gli stati emotivi del bambino. Cantare delle canzoni con tono basso e dolce permette al bambino di ritrovare la calma e la tranquillità dopo un momento di rabbia o tristezza. Allo stesso tempo le canzoni, soprattutto quelle con testi più allegri e divertenti, accompagnati dalla ripetizione delle parole e dei gesti, accendono nel bambino vitalità e gioia. In una tale situazione emotiva il bambino è motivato ed è più favorevole ad apprendere le parole delle canzoni in quanto egli stesso vuole riprodurle.

Si può concludere affermando quanto riportano Brandt et al. (2012) "La creatività umana, le capacità uditive e il desiderio di comunicare sono la base sia della musica che

del linguaggio. Ascoltare la musica può darci un'idea di come ci suona la lingua prima che la comprendiamo e di come sperimentiamo nostro mondo prima di avere le parole”.

2.4.3 I libri e la lettura

Enzo Catarsi, noto per la sua dedizione alla ricerca educativa e alle problematiche sociali emergenti, si è occupato per anni di pedagogia dell'infanzia e della famiglia. Il suo impegno pedagogico si è soffermato, in modo marcato, sulla lettura per l'infanzia, in particolare, al versante dell'approccio alla lettura con i bambini più piccoli. “Catarsi ha messo in evidenza come l'attività di lettura condivisa tra adulto e bambino sia capace di favorire e sviluppare il piacere di leggere nel piccolo interlocutore e abbia un'influenza positiva sul suo sviluppo armonico a livello cognitivo, linguistico, relazionale e affettivo” (Silva, Freschi, & Sharmahd, 2015, p. 13). La lettura, dunque, rappresenta uno strumento educativo duttile e stimolante all'asilo nido, ma anche per i genitori, come vedremo in seguito. Il libro diviene l'oggetto attraverso cui si può mettere in atto una strategia educativa volta alla promozione dello sviluppo del linguaggio.

Nei primi anni di vita i bambini si avvicinano all'atto di leggere attraverso una conoscenza senso-percettiva e, successivamente, cognitiva ed emotiva del libro. In questo modo il libro diviene un oggetto piacevole e divertente, capace di mettere il bambino in relazione con altre persone e far loro scoprire nuove parole e nuovi significati (Silva et al. 2015).

Negli ultimi anni, gli studi sulla lettura sono aumentati considerevolmente data la rilevanza che essa riveste nella promozione dello sviluppo linguistico. Se fino a qualche decennio fa libri e lettura venivano considerati solo con lo scopo di insegnare e apprendere qualcosa, quindi avevano un'intenzionalità puramente istruttiva, oggi il libro è fonte di divertimento, scoperta di sé stesso e del mondo. Questo è reso possibile grazie ad alcuni autori, come Rodari, i quali hanno effettuato un cambio di rotta nelle tematiche trattate e negli stili di narrazione affinché il libro possa stimolare la curiosità e l'interesse del bambino. Uno dei libri caratterizzato da queste peculiarità è *l'albo illustrato*, ovvero un libro caratterizzato da un numero ridotto di parole rispetto, invece, alla vasta presenza di immagini e disegni attraverso i quali si sviluppa e si racconta la storia stessa (Silva et al. 2015). L'albo è utile in quanto facilita il passaggio dalla lettura iconica alla decodificazione simbolico-verbale. Infatti, l'aspetto insolito che contraddistingue questo genere

narrativo, è la corrispondenza tra codice verbale e codice scritto, parole e figure percorrono la stessa direzione verso la costruzione del significato (Catarsi,2011).

La lettura di libri attraverso l'adulto, rappresenta per il bambino uno potente strumento per lo sviluppo linguistico fin dai primi mesi di vita. Per l'educatore al nido, leggere i libri con bambini di pochi mesi significa instaurare una relazione affettiva e giocosa. I bambini piccoli, inizialmente, assistono in modo poco consapevole alla lettura, infatti, sono attratti principalmente dal suono e dalla cadenza regolare della voce del lettore. Successivamente, inizieranno ad avere un contatto più diretto, manipolando ed esplorando il libro attraverso la bocca e le mani. Pian piano le figure e le immagini colorate presenti nelle pagine dei libri, attraggono sempre più il bambino fino a quando cominceranno a sfogliare ed ascoltare le storie. Le immagini giocano un ruolo rilevante soprattutto quando vengono mostrate ai bambini più piccoli. Grolig (2020) spiega che la proposta da parte dell'educatore di leggere e osservare assieme ai bambini i libri illustrati, aiuta e stimola i bambini ad estrarre significati da un testo, attraverso l'ascolto del linguaggio scritto e l'analisi percettiva di quello iconico. In questo modo si valorizza un'idea di lettura non tanto nella decodifica delle singole lettere, quanto nel dare senso alle immagini ed ai segni. La proposta di lettura e racconti di storie ai bambini di pochi mesi, trova un'altra ragione, non meno importante, nel proporsi quale stimolo specifico per lo sviluppo della competenza percettiva.

Un'ulteriore conferma legata al potere dell'immagine, viene fornita da Catarsi (2004) il quale sostiene che ci sono delle somiglianze tra la lettura vera e propria e la lettura di immagini. Egli spiega che, come quando si legge un libro, occorre decifrare i simboli dell'alfabeto in sequenza, anche quando il bambino cerca di comprendere una storia raccontata attraverso le immagini effettua una sorta di integrazione dei dati recepiti dalla percezione visiva.

A partire poi dai due anni, età in cui solitamente compare il linguaggio, la lettura ad alta voce costituisce un'esperienza molto importante. Innanzitutto il bambino assume un coinvolgimento attivo nei confronti del libro, infatti, dopo aver ascoltato la storia letta dall'educatore è portato a ripetere le frasi o, addirittura, vuole narrare l'intero racconto autonomamente. Inoltre, secondo le traiettorie di sviluppo tipico, essendo in grado di produrre le prime parole, attraverso la lettura ha uno stimolo per conoscere e imparare nuove parole oltre alla possibilità di migliorare la qualità del suo lessico.

La funzione dell'educatore risulta essere determinante. L'educatore è consapevole del potenziale ruolo della lettura come mezzo per incentivare e promuovere le abilità linguistiche sia quelle comunicative in bambini già in tenera età. Egli, inoltre, è cosciente del fatto che la lettura di libri agevola anche l'apprendimento delle parole e l'arricchimento del vocabolario.

Di conseguenza, l'educatore deve agire in modo incoraggiante, attraverso relazioni che creino un clima positivo per l'ascolto e per l'apprendimento. Egli deve sollecitare "il bambino sotto il profilo motivazionale e sotto il profilo della competenza elaborativa, affinché egli possa più facilmente attivare una forma di attiva interazione cognitiva con libro di figure" (Silva et al. 2015, p.17).

Affinché il bambino impari a produrre le prime parole è necessario incentivare l'ascolto del linguaggio. Come testimonia Grolig (2020) nella sua ricerca, attraverso l'ascolto e la continua ripetizione di parole e frasi semplici, il bambino viene messo nelle condizioni di analizzare e classificare le parole, per giungere poi alla memorizzazione fino alla riproduzione dei suoni nella loro sequenza corretta.

La lettura viene considerata una vera e propria attività educativa, dunque, deve essere inserita nel progetto didattico e pedagogico. Al fine di rendere la lettura uno strumento idoneo allo sviluppo del linguaggio e delle competenze comunicative, cognitive ed emotive, è necessario predisporre uno spazio comodo e adatto ai bambini, privo di distrazioni. L'educatore deve dedicare del tempo per fare una scelta accurata dei libri da leggere, tenendo in considerazione l'età e il grado di sviluppo del bambino. Solitamente seleziona i libri da presentare al gruppo, in base ai bambini con cui s'interfaccia e al programma. La lettura di un libro con una determinata tematica, molte volte, introduce le attività educative successive, pensate e studiate nell'equipe di lavoro. Altre volte, invece, l'educatore lascia scegliere i libri liberamente ai bambini guadagnandosi, in questo modo, la loro totale attenzione durante la lettura.

Gli effetti positivi promossi dalla lettura di libri sono strettamente legati alla modalità di lettura dell'adulto. Come riporta Catarsi (2011), vi sono delle tecniche per rendere più funzionale e piacevole la lettura effettuata dall'educatore ai bambini. La prima e più nota tecnica riguarda la posizione che l'adulto deve assumere: sedersi frontalmente rispetto al bambino così da permettergli di poter osservare sia il libro sia la bocca dell'interlocutore. In questo modo lo sguardo del bambino può spostarsi in queste due direzioni. La seconda tecnica riguarda l'accompagnamento della lettura alle

espressioni facciali e alla mimica delle emozioni provate dai personaggi delle storie. Catarsi (2011) sottolinea l'importanza di procedere gradualmente con le letture, aumentando ogni giorno di qualche secondo il tempo dedicato alla lettura così da aumentare i tempi di attenzione dei bambini. Solitamente si parte da libri corti, con poche parole e molte d'immagini. Successivamente, con estrema gradualità, in base all'età dei bambini, si possono leggere libri con più parole e con delle storie.

Un altro aspetto che rende la lettura efficace nella produzione linguistica riguarda il coinvolgimento attivo e propositivo del bambino durante la lettura (Grolig, 2020).

L'educatore, durante la lettura di libri, deve assumere un comportamento ed uno stile stimolante e avvincente per il bambino. Inizialmente, quando si propone per la prima volta un libro, l'educatore legge la storia così com'è scritta perciò difficilmente instaura un dialogo con i bambini dato che non conoscono la storia e neanche le immagini. In questo caso i bambini saranno più silenziosi e curiosi di ascoltare e scoprire la storia anche se, talvolta, intervengono ponendo domande di spiegazione. Il fatto che il libro sia nuovo o già conosciuto non influenza il comportamento che l'educatore assume. Quest'ultimo, infatti, attraverso la voce, le diverse intonazioni, la ripetizione di frasi o parole, i suoni e i rumori, i gesti e la mimica facciale deve far in modo che il bambino sia attratto e affascinato dal racconto. Solo in questo modo la lettura svolge il suo ruolo stimolante. Quando si propone un libro noto, l'educatore, attraverso una serie di domande aperte e domande-stimolo, invita il bambino ad interpretare il significato delle immagini e a prevedere il proseguimento della storia così da incentivarlo a rispondere e dunque a stimolare la produzione delle parole. Per l'educatore che legge più volte al giorno la stessa storia può risultare stancante, ma questo per il bambino ha una notevole valenza. Oltre alla memorizzazione delle parole, il bambino interiorizza e controlla le emozioni. Quando pone sempre le stesse domande negli stessi punti del libro lo fa per il piacere di ricevere le stesse risposte ma soprattutto per un aspetto rassicurante.

Lo studio condotto da Brodin e Renblad (2020) ha portato risposte affermative al loro interrogativo iniziale: la lettura ad alta voce e la narrazione migliorano lo sviluppo comunicativo dei bambini. Oltre a confermare tale quesito, gli autori si sono chiesti quale fosse la modalità più appropriata per usufruire di questa correlazione positiva. L'educatore prima di proporre i libri ai bambini, soprattutto quando si tratta di storie nuove, deve leggere più volte autonomamente il racconto, riflettere, approfondire e anche confrontarsi con le colleghe sulle immagini e sulla storia stessa. Gli autori

affermano che l'educatore ha bisogno di una formazione adeguata per la lettura dei testi se il fine è quello di sviluppare le capacità linguistiche e comunicative dei bambini con cui si interfaccia, a maggior ragione di fronte a bambini che necessitano di un sostegno particolare.

Per la promozione della lettura ad alta voce nei bambini in età prescolare, già a partire dai 6 mesi, è partito, recentemente, il progetto nazionale, senza fini di lucro, *Nati per leggere*⁶. Il progetto si è sviluppato grazie alla collaborazione tra l'Associazione Culture Pediatri, l'Associazione Italiana Biblioteche e il Centro per la Salute del Bambino. L'idea di fondo è che la lettura ad alta voce, oltre a influire in modo determinante sull'acquisizione del linguaggio e sulla ricchezza del vocabolario, sia in grado di trasmettere modelli di comunicazione che influiscono positivamente sullo sviluppo del bambino favorendo, inoltre, il successo scolastico negli anni futuri. Il fine è quello di sensibilizzare maggiormente la popolazione circa l'importanza della lettura attraverso vari incontri informativi, letture di gruppo nelle biblioteche e nelle scuole. Per questo, *Nati per Leggere* si prende l'incarico di promuovere la lettura ad alta voce, non solo nelle istituzioni scolastiche, ma anche in famiglia e nelle biblioteche, in un progetto longitudinale che getti le basi per la creazione di nuove generazioni di lettori.

Complessivamente i risultati delle ricerche fin qui presentate, relative alla relazione tra la lettura e lo sviluppo linguistico del bambino, evidenziano quanto sia importante promuovere la lettura di libri e racconti e fare in modo che i bambini possano partecipare attivamente. Gli scambi comunicativi e la circolazione di informazioni che caratterizzano l'attività di lettura, sono fondamentali ai fini dello sviluppo del linguaggio orale, ma in generale, anche per la crescita globale del bambino e per il successivo successo scolastico.

In conclusione, come affermano numerosi studi, è confermata la tesi secondo cui un bambino inserito in contesti educativi, come l'asilo nido, essendo esposto a situazioni stimolanti dal punto di vista linguistico, trae notevole beneficio nello sviluppo di abilità comunicativo-linguistiche. In modo specifico, la stimolazione sembra portare effetti più determinanti nel corso dei primi due anni di vita. Questo è dimostrato dal fatto che a tre anni, i bambini che frequentano ambienti linguistici stimolanti, possiedono "un vocabolario più ampio e strutture frasali più complesse" (Catarsi, 2011).

⁶ www.natiperleggere.it

CAPITOLO 3.

LA RETE DI COLLABORAZIONE E DI CORRESPONSABILITÀ TRA FAMIGLIA E NIDO NELLO SVILUPPO DELLE ABILITÀ LINGUISTICHE E COMUNICATIVE

Dagli anni Settanta, in seguito alla promulgazione delle leggi sugli asili nido e al dibattito pedagogico piuttosto acceso sui servizi per l'infanzia, si è affermata l'idea del nido come luogo di accoglienza e di crescita non solo per i bambini, ma anche per le loro famiglie (Foni, 2015).

Silva (2016) sostiene che i servizi per l'infanzia si configurano come la prima istituzione educativa pubblica a cui i genitori si affidano per la cura dei loro figli. Per questo motivo, il nido è considerato un luogo essenziale e costitutivo che condivide, assieme alla famiglia, la finalità educativa del bambino, promuovendo il suo benessere e lo sviluppo fisico, psichico, cognitivo ed emotivo-relazionale, in una prospettiva di sostegno, di collaborazione e di partecipazione attiva.

In questo ambito, emerge la teoria ecologica dello sviluppo umano elaborata da Bronfenbrenner, oggi ampiamente nota in ambito educativo per le interessanti ricadute e declinazioni pedagogiche sottostanti gli assunti teorici ed epistemologici del modello (Subotnik, Olszewski-Kubilius & Worrell, 2019). In questa teoria l'ambiente di sviluppo del bambino è concepito come una serie di sistemi concentrici, connessi tra di loro da relazioni, dirette o indirette. Bronfenbrenner sostiene che l'instaurarsi di buone relazioni tra educatori e genitori comporta un miglioramento sullo sviluppo del bambino, nonché sulla costruzione dell'identità psichica e sociale e sulla crescita complessiva dello stesso (Grolig, 2020).

L'educazione è da sempre un compito piuttosto difficile. Tuttavia, la ricerca pedagogica, per rispondere alle attuali sfide educative, seguendo le considerazioni di Bronfenbrenner, è sempre più convinta che occorra rafforzare il legame tra famiglia e istituzioni educative affinché venga condiviso il modello dello sviluppo psico-sociale del bambino, nel rispetto dei diversi ambiti d'azione e dei rispettivi ruoli e saperi specifici (Silva, 2016).

A tal proposito, a contrassegnare particolarmente l'approccio italiano dell'educazione nell'infanzia, sono i termini emersi nella riflessione pedagogica: *co-educazione* e *corresponsabilità educativa* i quali si riferiscono alla preziosa e necessaria collaborazione tra enti che si occupano dell'educazione e della cura del bambino. In

particolare, si sottolinea la necessità che famiglia e servizi educativi educino assieme, entrambi con un ruolo attivo e complementare, partendo dal presupposto che il compito educativo non sia esauribile né con la sola opera dei genitori, né soltanto con l'intervento degli educatori (Bonomi, 2003).

Nel seguente capitolo, vengono descritte le principali funzioni e responsabilità dei genitori nei processi relazionali e comunicativi, individuando i comportamenti e le modalità conversazionali, sia di interazione che di comunicazione, che possono assumere per promuovere e supportare i processi di sviluppo del linguaggio del figlio.

Nella seconda parte del capitolo, viene illustrato il rapporto di collaborazione tra genitori ed educatori professionali del nido nel percorso di crescita del bambino, ponendo l'accento sulla relazione che si instaura tra le due figure nella stimolazione del linguaggio. Alla fine del capitolo, viene dedicata una riflessione sulla relazione tra famiglia ed educatori nei confronti dei bambini con uno sviluppo atipico del linguaggio.

3.1 L'interazione genitore-bambino come risorsa d'intervento per sostenere lo sviluppo del linguaggio

L'educazione del bambino affonda le sue radici nella famiglia, dove cresce e si nutre nell'impegno e nell'amore costante di mamma e papà e dalla qualità della loro cura.

Bolelli (2012) afferma che ogni genitore deve offrire al proprio figlio tutto quello che possiede, "anzi, prova a dargli più di quello che hai. Il centodieci per cento, il duecento [...]. Attraverso migliaia di gesti quotidiani" (ivi, p.21). Il genitore deve offrire gesti caldi, gesti di amore, di affetto, di calore i quali portano con sé una decisiva funzione biochimica descrivendo il ruolo del genitore.

Sulla base delle considerazioni elaborate dell'approccio neurocostruttivista, Vicari e Marini (2022) sostengono che il linguaggio, non essendo una capacità cognitiva del tutto autonoma che si sviluppa e funziona in modo isolato, richiama l'interazione tra fattori biologici, fattori ambientali e relazionali. Tra i fattori relazionali coinvolti entra in gioco il ruolo dell'adulto e l'interazione tra adulto e bambino. In particolare, la ricerca si è soffermata sulla relazione tra genitori e bambini, dimostrandone la sua imprescindibilità nello sviluppo delle abilità linguistiche e, in generale, per lo sviluppo psichico, emotivo e relazionale del figlio.

I genitori, dunque, attraverso specifici comportamenti e atteggiamenti, promuovono e sostengono lo sviluppo linguistico infantile. Come riportano Ramirez, Lytle

e Kuhl (2020) lo stimolo linguistico dei genitori è uno dei migliori predittori del rendimento linguistico dei bambini.

Valentin (2009) rende evidente il legame profondo che si instaura tra madre e figlio nel grembo materno, generando così nella madre un potere naturale e fondamentale nella cura e nello sviluppo del figlio. A tal proposito Bove (2016) sostiene che la madre, nei primi mesi di vita, attraverso la nutrizione e l'accudimento, vale a dire le cure fornite al figlio, pone le basi per la progressiva acquisizione e sviluppo della comunicazione.

Diversi studi hanno rivelato l'importanza di comunicare al bambino già durante la gravidanza. Dal sesto mese circa, quando l'udito inizia a funzionare, il feto comincia ad ascoltare e percepire suoni e rumori provenienti dall'esterno. Per questa ragione, D'Amico e Devescovi (2013) invitano entrambi i genitori a parlare al bambino quando si trova nel grembo materno, cosicché egli possa sentire e conoscere la loro voce. Nonostante il cervello, in grembo, sia ancora poco sviluppato, è attivo e lavora per memorizzare i suoni che costituiscono le parole. In questo modo i bambini si preparano già nell'utero a orientarsi nell'ambiente e a dare un senso al linguaggio che li circonda.

Seguendo questa linea di pensiero, Michnick Golinkoff e Hirsh-Pasek (2001) affermano che il bambino nasce e "fa il suo ingresso nel mondo predisposto ad analizzare il linguaggio che sente attorno a sé" (ivi, p. 33). Pertanto, se è importante parlare al bambino prima della sua nascita, lo è ancora di più nei primi mesi di vita.

In epoche passate era diffusa l'idea di tenere il neonato in ambienti silenziosi, privi di rumori e suoni fastidiosi per l'udito. Al contrario, la ricerca ha evidenziato che i bambini appena nati traggono vantaggio dalle sollecitazioni sia uditive che visive. A tal proposito, Valentin (2009) suggerisce ai genitori di toccare e coccolare proprio figlio in modo da fornirgli una sufficiente stimolazione tattile. Questo comportamento è significativo per lo sviluppo globale del bambino, in particolare, "la stimolazione linguistica [...] ha una importanza cruciale per l'acquisizione del linguaggio" (Michnick Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001, p. 60).

I dati scientifici indicano che un'interazione precoce con il bambino migliora le successive abilità comunicative. Ciò è dimostrato da uno studio recente condotto da Lenhart e Lingel (2023) i quali hanno esaminato gli effetti di un ambiente domestico stimolante per mezzo dell'intervento dei genitori. I risultati hanno evidenziato che l'ambiente di alfabetizzazione domestica è cruciale per il linguaggio dei bambini piccoli e

lo sviluppo dell'alfabetizzazione precoce. Secondo la definizione degli autori, l'ambiente di alfabetizzazione domestica è caratterizzato da una varietà di risorse e opportunità fornite al bambino e dalle abilità, capacità, disposizioni e risorse dei genitori che determinano la fornitura di queste opportunità per i bambini stessi. Inoltre, è stato dimostrato che l'intervento dei genitori è prezioso in quanto essi possono reagire ai bisogni linguistici dei figli adattando il loro comportamento.

In merito al ruolo del genitore, lo studio condotto da Roberts et al. (2019) ha ulteriormente dimostrato l'importanza incisiva del loro intervento. In particolare, gli autori sostengono che la formazione e l'addestramento di strategie e tecniche di intervento linguistico e comunicativo nei genitori sono associate a risultati migliori nello sviluppo linguistico e comunicativo dei bambini e ad un maggiore intervento dei genitori nel supporto e nella crescita dei figli.

Auteri (2021) sostiene che i bambini imparano a comunicare comunicando. Infatti, nel momento in cui i genitori mettono in atto scambi comunicativi efficaci e diretti al bambino, stanno già fornendo uno strumento di apprendimento per il linguaggio.

Nei primi mesi di vita, il genitore deve parlare al bambino ponendosi a poca distanza in modo che il bambino possa sentire la voce e, allo stesso tempo, osservare i movimenti della bocca e le espressioni facciali (Auteri, 2021). Gli studi sostengono che quando il genitore parla al figlio, nel cervello del bambino si attivano le stesse aree cerebrali che si attiverebbero se fossero loro stessi a parlare, solo osservando la bocca muoversi. Lo stesso Valentin (2009) propone di parlare molto ai bambini durante lo stato di veglia, così da interagire con loro, tenendo presente che essi, a loro volta, interagiscono con i genitori e si sforzano di cogliere il significato delle parole. I bambini, infatti, cominciano a comprendere ciò che gli viene detto molto prima di cominciare a parlare.

Numerosi studiosi si sono interrogati sullo stile comunicativo assunto dai genitori per parlare e comunicare con i propri figli.

Il linguaggio rivolto ai bambini è molto diverso da quello comunemente utilizzato in una conversazione tra adulti. Infatti i genitori, per rivolgersi a proprio figlio, soprattutto nei primi mesi di vita, utilizzano un linguaggio piuttosto semplificato, caratterizzato da frasi brevi. La modalità di produzione è più lenta e fluente e le parole vengono ripetute più volte con un tono piuttosto elevato (Ramirez, Lytle & Kuhl, 2020).

Per quanto concerne il linguaggio rivolto al bambino, molti studiosi si sono soffermati sul modo di relazionarsi e approcciarsi della madre. Il linguaggio assunto dalla

madre per parlare al figlio, è stato definito in vari modi: *linguaggio diretto al bambino* (Michnick Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001; Saint-Georges, Chetouani, Cassel, Apicella, Mahdhaoui, Muratori, Laznik, & Cohen, 2013), *motherese* (Camaioni, 2001; Michnick Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001), *maternese* (Pierce, Wen, Zahiri, Andreason, Courchesne, Barnes, Lopez, Arias, Esquivel, & Cheng, 2023; Saint-Georges et al., 2013) e *baby-talk* (Camaioni, 2001; Saint-Georges et al., 2013). In generale, il linguaggio diretto al bambino indica una modalità di conversazione dotata di specifiche caratteristiche verbali e non verbali che le madri assumono per parlare con i neonati e i bambini più piccoli. Gli aspetti peculiari sono di tipo prosodico, lessicale e sintattico. Nello specifico, questa modalità è contraddistinta da alcune caratteristiche: prolungamenti del suono delle vocali, tono molto alto con variazioni nell'altezza della voce, frasi brevi e semplici, ripetizione delle parole, produzione delle stesse lenta e fluente, lunghe pause nel discorso e utilizzo di parole e costruzioni del linguaggio normale (Camaioni, 2001; Saint-Georges et al., 2013). Come testimonia la ricerca di Saint-Georges et al. (2013) questo particolare codice linguistico è utilizzato in numerose lingue, non solo dalle madri italiane.

Le ragioni per cui il *baby-talk* aiuta lo sviluppo del linguaggio del bambino sono molteplici. In primo luogo, la modalità verbale, la mimica facciale e la gestualità che si attivano nel baby talk sono funzionali ad attirare e mantenere l'attenzione del bambino, rinforzando così l'attenzione congiunta, il contatto di sguardo e l'alternanza del turno. In questo modo il bambino inizia ad acquisire i prerequisiti del linguaggio verbale. In secondo luogo, questa modalità facilita il complesso compito di analisi e comprensione del linguaggio, permettendo al bambino di individuare in modo più facile le parole e i sintagmi all'interno del parlato. Infine, le ricerche evidenziano un effetto notevole a livello emotivo: il baby-talk coinvolge le emozioni sia della madre che del bambino, in particolare, sembra avere un effetto calmante e benefico nel bambino. Il timbro emozionale consente al bambino di cogliere i contenuti del messaggio, favorendo l'accesso alla comunicazione linguistica. Il baby-talk costituisce "così il primo modo in cui il linguaggio esprime un significato" (Michnick Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001, p. 56)

Il maternese è stato oggetto di studi per molti anni. Le ricerche hanno permesso di stabilire che il linguaggio diretto al bambino svolge un ruolo importante nello sviluppo infantile. Inoltre, molti studiosi hanno affermato che questo tipo di linguaggio non è limitato alle madri, al contrario, anche i padri e altre persone familiari, come i fratelli e i nonni, lo adottano per rivolgersi ai bambini (Saint-Georges et al., 2013).

Infatti, il *motherese* viene chiamato anche *parentese* in quanto entrambi i sessi lo usano per interagire e comunicare con i figli (Ramirez, et al. 2020). Le caratteristiche e le modalità d'interazione sono invariate sia che venga usato dalle madri sia da altre figure.

Un'ulteriore conferma al valore rivestito dal maternese è documentata nello studio di Pierce et al. (2023). Costoro hanno condotto una ricerca la quale ha permesso di dimostrare come i livelli di attenzione dei bambini verso il linguaggio maternese, possono essere indicatori diagnostici del disturbo dello spettro autistico. Nello specifico, lo studio diagnostico ha incluso 653 bambini di età compresa tra i 12 e i 48 mesi. Attraverso il tracciamento oculare contingente allo sguardo, durante la visione di filmati in cui si udivano sia discorsi in stile maternese sia discorsi normali, sono stati analizzati e valutati i bambini. I risultati dimostrano che coloro che hanno mostrato un basso livello di fissazione sul linguaggio maternese, sono stati classificati come affetti da disturbo dello spettro autistico.

Gli studiosi si sono chiesti per quanto tempo l'uso del *baby-talk* possa risultare vantaggioso nell'acquisizione del linguaggio dei bambini. D'amico e Devescovi (2013) affermano che, durante la fase di lallazione, lo stile comunicativo del maternese assume un notevole contributo in quanto aiuta il bambino ad attribuire significati alle prime rudimentali parole. Successivamente, man mano che il bambino cresce, accanto al linguaggio non verbale, inizia ad introdurre la produzione delle prime parole. In questa situazione, alcune modalità tipiche del linguaggio diretto dovrebbero cominciare ad estinguersi, lasciando posto a modelli linguistici semplici, ma corretti. Questi ultimi vengono forniti dall'adulto, in particolare dal genitore e sono contraddistinti da: parole semplici, ma non alterate, parole corte rispetto a parole lunghe e complesse, frasi brevi, ripetizione della stessa parola all'interno di piccole frasi (almeno tre volte) così da fare in modo che il bambino riesca ad associarla più facilmente (Auteri, 2021). Indicativamente la preferenza per il linguaggio diretto diminuisce entro la fine del primo anno. Tuttavia, Saint-Georges et al. (2013) sostengono che le madri adattano il linguaggio maternese alle capacità e ai bisogni dei loro bambini. Talvolta, questo particolare linguaggio viene usato maggiormente dalle madri che percepiscono una mancanza o una difficoltà nelle capacità comunicative del loro bambino.

Bove (2013) sottolinea che il bambino assorbe tutto ciò che accade nell'ambiente esterno, anche quando sembra non ascoltare, non prestare attenzione alle persone o alle azioni in corso, non partecipare e non assumere comportamenti intenzionalmente

dialogici. In conseguenza a ciò, il bambino deve essere costantemente inserito in ambienti linguisticamente ricchi e stimolanti, vale a dire in contesti dove vengono promosse, da parte della madre e del padre, modalità conversazionali, di interazione e di comunicazione sia verbale che non verbale. Ciò significa parlare attraverso la voce, variandone il tono e il volume, ma anche attraverso la mimica facciale, il sorriso e le diverse tipologie di gesti. “L’apprendimento del linguaggio si svolge così all’interno di un contesto fortemente strutturato dall’adulto” (Bove, 2016, p. 31) in modo da facilitare l’acquisizione delle competenze linguistiche e cognitive del bambino.

Secondo le traiettorie dello sviluppo, verso i 12-13 mesi, il bambino pronuncia le prime vere parole, ovvero produzioni intenzionali a cui attribuisce un significato. Quando il bambino inizia a parlare, solitamente, il suo linguaggio non è ancora del tutto comprensibile: utilizza una parola per riferirsi a più oggetti, con una sola parola vuole raccontare un significato più ampio (olofrase), usa prevalentemente suoni onomatopeici, pronuncia una parte della parola senza completarla correttamente. Tuttavia, alla comparsa delle prime parole, il genitore non deve interrompere o abbandonare il suo ruolo di stimolatore, al contrario, deve intervenire maggiormente promuovendo scambi conversazionali, aumentando episodi di attenzione condivisa, rispettare i turni, favorire l’imitazione di gesti, suoni e parole, arricchire il vocabolario del figlio, e favorire il gioco simbolico (Auteri, 2021).

Il genitore si deve impegnare a interpretare le produzioni del figlio, spesso attraverso una lunga serie di turni conversazionali. In primo luogo, il genitore deve porsi in ascolto e prestare attenzione a ciò che il bambino sta dicendo. Talvolta, data l’imperfezione con cui le parole vengono prodotte, è difficile comprendere le parole di proprio figlio; questo può creare sconforto nel genitore eppure, attraverso il linguaggio non verbale, vale a dire i gesti e lo sguardo del bambino, l’intonazione, la conversazione precedente e ponendo specifiche domande, il genitore può giungere a capire quanto il figlio vuole comunicare. Anche valutare il contesto situazionale in cui genitore e bambino si trovano, può agevolare la comprensione. In secondo luogo, un atteggiamento costruttivo che contraddistingue l’intervento del genitore una volta compreso il significato del discorso, consiste nel cercare di tradurre in una frase completa ciò che ha detto il bambino. Il genitore così facendo, implicitamente, insegna al figlio che esistono molti modi per esprimere una stessa idea. Con questo comportamento il genitore

fornisce “un modello per l’espressione del pensiero” (Michnick Golinkoff & Hirsh-Pasek, 2001, p. 250).

Auteri (2021) si sofferma in modo particolare sul comportamento e le azioni, in generale sulle modalità conversazionali che i genitori possono promuovere quotidianamente per stimolare lo sviluppo del linguaggio dei figli. Una prima strategia utile riguarda la creazione di routine verbali, ovvero di specifici momenti dove i genitori dedicano del tempo esclusivamente al figlio e parlando descrivono ciò che stanno facendo. Ad esempio, nel momento della pappa o del cambio del pannolino, dove le vicende si svolgono più o meno allo stesso modo, è bene parlare e ripetere le azioni che il genitore compie; questo permetterà al bambino di conoscere e prevedere l’azione seguente. Successivamente, quando inizierà a parlare, il bambino anticipa le parole che precedentemente venivano espresse dalla madre o dal padre.

Un’altra attività simile da adottare nella routine di famiglia è quella di raccontare, alla sera, ciò che è accaduto durante la giornata. Così facendo si crea una situazione comunicativa in cui i genitori parlano al figlio cercando quanto più possibile di coinvolgerlo. Per sostenere l’attenzione del piccolo, i genitori possono scattare delle fotografie durante la giornata e mostrarle al bambino durante il racconto. Il genitore può porre delle domande così da coinvolgere il figlio. Il bambino ascolta i genitori e, allo stesso tempo, osserva le fotografie condividendo con il genitore un oggetto d’interesse. In questo modo si attiva un prerequisito fondamentale del linguaggio, ovvero l’attenzione condivisa. Inoltre, prestando attenzione alle fotografie, i bambini si rivedono, attivano la memoria e si ricordano di ciò che precedentemente hanno fatto, collegando così le parole ai momenti vissuti e ne assegnano un significato. Quando il bambino è piccolo, difficilmente interagirà, tuttavia può dimostrare emozioni positive attraverso il sorriso o i movimenti del corpo. Mentre quando il bambino cresce, riesce a rapportarsi e rispondere al genitore attraverso il linguaggio non verbale e quello verbale, così sarà più avvincente narrare assieme ciò che hanno trascorso. Quest’attività infatti, oltre che creare una situazione comunicativa, pone le basi per una conversazione genitore-figlio, favorendo e aumentando gli scambi comunicativi. Michnick Golinkoff e Hirsh-Pasek (2001) sostengono che creando assieme la storia vissuta, il genitore favorisce lo sviluppo delle abilità narrative del bambino. Il genitore può porre delle domande così da coinvolgere il figlio. Il bambino ascolta i genitori e, allo stesso tempo, osserva le fotografie condividendo con il genitore un oggetto d’interesse.

In linea generale, gli studiosi affermano che ogni genitore dovrebbe dedicare molto tempo al proprio figlio, parlando e comunicando quanto più possibile e in ogni momento così da promuovere occasioni di dialogo e interazione per incentivare l'acquisizione del linguaggio.

3.1.1 L'importanza del gioco e della lettura in ambito familiare

La prospettiva interazionista ha favorito l'emergere di molteplici studi volti a descrivere i fattori contestuali, ambientali e relazionali che possono accelerare il processo di acquisizione del linguaggio. Di seguito, si analizzano l'attività di gioco e la pratica della lettura condivisa le cui funzioni risultano incisive nella promozione delle abilità linguistiche.

Belli (2016) sostiene che l'adulto, in modo specifico il genitore, ha un ruolo importante anche nell'educazione al gioco. Il gioco è un aspetto essenziale nello sviluppo del bambino in quanto contribuisce all'evoluzione delle funzioni motorie, sociali, cognitive ed affettive. "Il gioco è un diritto inviolabile ed insindacabile di ogni bambino"⁷. Il gioco è l'attività attraverso cui il bambino trascorre gran parte del suo tempo, infatti, occupa una posizione fondamentale nella sua crescita diventando lo "strumento per eccellenza attraverso il quale egli costruisce il significato del mondo ed impara a relazionarsi con gli altri" (Belli, 2016). Il gioco, oltre ad essere è un'attività piacevole per il bambino, rappresenta una modalità di apprendimento e di socializzazione.

La funzione e l'intervento dell'adulto sono fondamentali anche nel gioco, in tutte le diverse tappe della crescita del bambino, specie nelle prime fasi dello sviluppo infantile.

Il genitore, attraverso il gioco, può insegnare al bambino che esistono delle regole e che in quanto tali vanno rispettate. Il bambino per divertirsi non ha bisogno di utilizzare contemporaneamente tutti i giocattoli che possiede. Il genitore deve insegnare a selezionare e scegliere il gioco a cui dedicarsi per un determinato periodo di tempo. In questo compito il bambino, per richiedere il gioco al genitore, deve servirsi della capacità comunicativa, sia essa attraverso il linguaggio non verbale che verbale. In primo luogo, il genitore deve riconoscere i giochi adatti all'età del bambino affinché questi stimolino le varie abilità e possano stuzzicare la sua fantasia e soddisfare il suo bisogno di produrre,

⁷ Save the Children. <https://www.savethechildren.it/convenzione-sui-diritti-dellinfanzia>

conoscere e condividere. È importante che ogni bambino abbia la possibilità di svolgere la propria esperienza di gioco con il giusto tempo. In secondo luogo, deve essere consapevole di lasciare a disposizione solo alcuni giochi, in modo tale che il bambino abbia la possibilità di chiedere al genitore altri giochi che da solo non riuscirebbe a raggiungere, prima attraverso i gesti o vocalizzi e, successivamente, con le parole.

L'adulto può offrire il suo contributo anche nella predisposizione dell'ambiente di gioco, ovvero, creando le condizioni ottimali per l'attività ludica, al fine di consentire al bambino di sperimentare e scoprire le sue competenze, di scaricare le sue tensioni e di esprimere le proprie emozioni. Un ambiente ben organizzato permette di sviluppare le abilità linguistiche del bambino, a partire dalle richieste che egli pone al genitore nel momento del gioco. Inoltre, la relazione che si instaura tra genitore e bambino durante le attività ludiche stimolano il linguaggio e il dialogo.

Nel capitolo precedente si è sostenuta l'importanza della promozione della lettura al nido. Tuttavia numerosi studiosi, tra cui Catarsi (2004; 2011), invitano anche i genitori a dedicare del tempo alla lettura con i loro figli, sostenendo che, anche nell'ambiente domestico, l'interazione genitore-bambino, durante la lettura, è un evento significativo per lo sviluppo linguistico, comunicativo ed emotivo.

In letteratura sono presenti numerosi studi che documentano la relazione positiva tra la lettura e lo sviluppo linguistico del bambino. In particolare, molte ricerche si sono focalizzate sulle caratteristiche della lettura condivisa dei genitori con i bambini (Brodin & Renblad, 2020; Catarsi, 2004, 2011; Grolig, 2020; Muhinyi & Rowe, 2019; Silva et al. 2015). Il genitore, a seconda dell'età del figlio, può sfruttare diversi modi di lettura per promuovere il linguaggio e le abilità cognitive: nei primi mesi di vita può usare delle brevi letture, meglio se cantate, con il fine di attirare l'attenzione del bambino. Verso il quinto e sesto mese si possono leggere i cosiddetti *libri morbidi*, caratterizzati appunto da materiali morbidi, dai colori accesi, dal rumore delle pagine fruscianti e dalla presenza di soggetti semplici. Questi libri, oltre ad essere letti dal genitore, possono essere messi a disposizione del bambino come fossero dei giochi cosicché, manipolandoli, possano stimolare i diversi sensi (Catarsi, 2011). A partire dei nove mesi, età in cui il bambino è in grado di spostarsi, più o meno autonomamente, il genitore può creare uno spazio dedicato alla lettura dove mette a disposizione dei libri che il bambino può manipolare e osservare. Lo stesso spazio può essere usato per la lettura condivisa fra genitore e bambino. In questo modo si favorisce nel bambino la curiosità verso i libri, preparando,

già in tenera età, il terreno per il piacere e l'apprendimento della lettura (Muhinyi & Rowe, 2019).

Purtroppo, nella letteratura scarseggiano gli studi sulle interazioni di lettura di libri tra genitore e bambino, durante il primo anno di vita. Questo rappresenta un segnale negativo: significa non attribuire valore alla lettura nei primi mesi di vita. Come documentato in numerosi studi, è evidente che i maggiori benefici della lettura si ottengono quando il bambino raggiunge determinate fasi dello sviluppo come, ad esempio, l'attenzione condivisa la quale permette al bambino di focalizzare l'attenzione sia sul genitore che legge sia sul libro, ma ciò non toglie che i bambini possano essere esposti alla lettura precocemente. "L'utilizzo precoce del libro consente al bambino di acquisire un'abitudine alla lettura che permarrà nel tempo [..]" procurando dei benefici anche in età scolare. (Silva et al., 2015, p. 13).

Nel loro studio, Muhinyi e Rowe (2019) riportano che l'età di inizio della lettura è uno dei più forti predittori delle abilità successive dei bambini. Durante la lettura, infatti, il genitore compie dei gesti di indicazione che attirano l'attenzione del bambino favorendo la comparsa dei gesti nel bambino, prerequisito fondamentale per l'acquisizione del linguaggio. Catarsi (2004) segnala che la lettura con i bambini di pochi mesi può essere intesa anche come occasione di contatto diretto ed emotivo tra il bambino e la madre o il padre, un modo per dedicarsi totalmente a proprio figlio e condividere assieme del tempo in tranquillità e serenità. Lo studio di Grolig (2020) dimostra che, nell'interazione tra genitore e bambino durante la lettura, i bambini più piccoli traggono benefici sul versante della comprensione linguistica, requisito essenziale che permetterà, successivamente, la produzione delle parole. Un cambiamento qualitativo si verifica a partire dai 9 mesi di età. In questa fase i bambini non si limitano a esplorare e maneggiare il libro come fosse un gioco qualunque, cominciano a mostrare un coinvolgimento verso l'attività di lettura del libro, attraverso comportamenti come sorridere e ridere. Il genitore stesso si sente appagato quando il figlio inizia ad esprimere i primi vocalizzi e, ancor di più, quando inizia a produrre le prime parole in riferimento alla lettura. Il bambino, oltre a mantenere l'attenzione più a lungo, utilizza i gesti per indicare le immagini, comincia a rispondere e pone domande relative alla storia. In questo senso la lettura assume la forma di un'attività sociale e interattiva. Il bambino diventa sempre più parte attiva durante la lettura del libro. Attorno ai due e tre anni il bambino non si limita ad ascoltare il genitore e osservare le immagini, ma vuole intervenire

direttamente nella costruzione della storia, fino a diventare il narratore. Per mezzo delle capacità mnemoniche sviluppate è in grado di correggere l'adulto se sbaglia la lettura e, di sua iniziativa, sceglie dei libri che legge a sé stesso o talvolta a bambole o altri oggetti (Catarsi, 2011).

Grolig (2020) afferma che, affinché la lettura implichi un effetto positivo e vantaggioso nello sviluppo del linguaggio, sono determinanti le caratteristiche del genitore, del bambino e del libro. Il genitore, nel momento in cui decide di dedicare del tempo al figlio proponendo la lettura di libri, deve essere consapevole che la sua attenzione deve essere rivolta unicamente al figlio, senza essere distratto da altri fattori. Egli deve adottare una posizione adeguata alla lettura e calibrare il proprio linguaggio per facilitare l'ascolto e la comprensione della lettura. Infine, il genitore deve essere in grado di coinvolgere il figlio e renderlo un partecipante attivo durante la lettura. Il contributo del bambino è determinante: le sue caratteristiche individuali, le sue competenze, l'interesse e lo stato di benessere psico-fisico del bambino determinano la qualità dell'interazione durante la lettura condivisa. Il bambino deve essere predisposto alla lettura, non bisogna pretendere di avere attenzione da un bambino stanco, arrabbiato, affamato. Dunque, il genitore deve scegliere il momento più adatto rispettando i tempi e i bisogni del figlio. Il bambino deve essere aperto, attivo e favorevole alla lettura. Il libro, infine, deve essere adatto all'età del bambino. Una scelta ottimale ricade sempre su albi illustrati, libri molto colorati con disegni e soggetti ben identificabili che attirino l'attenzione del bambino. Molto importante è considerare l'interesse del bambino cosicché lui sia coinvolto nella storia. Presentare al bambino un libro che non rientra nei suoi interessi è inutile in quanto controproducente.

Nella letteratura sono presenti ricerche che indagano se e quanto lo stato socioeconomico dei genitori influenza il modo con cui i genitori si avvicinano alla lettura. I risultati dello studio di Muhinyi e Rowe (2019) dichiarano che, effettivamente, vi sono delle differenze: i genitori con uno stato socioeconomico basso (occupazione, reddito e istruzione a livelli bassi), in media, producono meno discorsi rivolti ai bambini, usano un vocabolario poco diversificato e si impegnano meno nella lettura di libri con i propri figli. Al contrario, i genitori con un'elevata situazione socioeconomica, si rivolgono spesso ai propri figli utilizzando frasi semplici ma arricchendo sempre più il vocabolario utilizzato e dedicano tempo alla lettura, riconoscendone l'importanza che svolge. Lo studio condotto da Grelg (2019) conferma quanto descritto: lo stato socioeconomico dei genitori è

positivamente associato alle attività di alfabetizzazione così come allo sviluppo del linguaggio. In generale, gli studi mostrano che i bambini delle famiglie con uno stato socioeconomico inferiore sono esposti a meno input linguistici rispetto ai bambini delle famiglie più abbienti.

In conclusione, gli studi presentati suggeriscono che la lettura promossa all'interno del contesto familiare si configura come uno stimolo significativo ai fini dello sviluppo del linguaggio.

Pertanto, tutti i genitori devono essere consapevoli dell'importanza di promuovere la lettura con i loro figli, anche in ottica futura, dato che l'interazione precoce con i libri è la base di uno sviluppo linguistico ricco ed articolato del bambino, nonché di un miglior rendimento scolastico.

3.2 La rete di collaborazione e di corresponsabilità educativa tra genitori ed educatori a supporto del bambino con sviluppo tipico e atipico del linguaggio

La ricerca pedagogica ha mostrato, e continua a mostrare, l'impatto positivo che la comunicazione aperta e dialogante tra genitori ed educatori esercita sulla costruzione dell'identità psichica e sociale del bambino, nonché sulla sua crescita complessiva (Morgano & Bosoni, 2021).

In questo ambito, emerge la teoria ecologica dello sviluppo umano elaborata da Bronfenbrenner. Nella sua riflessione, Bronfenbrenner attribuisce particolare rilievo all'ambiente in cui l'essere umano è inserito e alla considerazione del modo in cui i contesti esercitano la loro influenza sull'individuo. Egli propone di collocare il bambino al centro di una serie stratificata di sistemi (rappresentati come una serie di centri concentrici), i quali indicano i diversi gradi di influenza ambientale. Il primo di questi sistemi, il *microsistema* è l'ambiente più vicino al bambino, il contesto immediato nel quale egli svolge le proprie attività e, come tale, influenza direttamente il suo sviluppo. Questo include le relazioni con i genitori, fratelli, educatori e gruppo di coetanei. Il *mesosistema* è la combinazione tra due o più microsistemi integrati tra di loro. Ad esempio, pratiche comunicative a casa e nei servizi per l'infanzia. Gli altri sistemi del modello, *esosistema*, *macrosistema* e *cronosistema*, nonostante la loro influenza nello sviluppo del bambino, fanno riferimento ad ambienti meno prossimi (Grolig, 2020; Subotnik, et al., 2019). In questo modello di sviluppo si trova un forte accento sull'interconnessione tra vari ambienti e contesti vissuti dal bambino i quali influenzano

in modo decisivo il suo sviluppo. Semenza et al. (2019) affermano che nei primi due anni di vita la plasticità cerebrale raggiunge i massimi livelli, di conseguenza, gli effetti delle stimolazioni ambientali sullo sviluppo cerebrale in questo periodo sono massimali. Una tale considerazione conferma e avvalorata l'idea per cui il comportamento del genitore e gli accorgimenti attuati nei confronti del figlio e le pratiche educative promosse dal servizio nido, nei primi anni di vita del bambino, stimolano le abilità cognitive e l'acquisizione del linguaggio.

L'impronta rivoluzionaria che sta coinvolgendo i servizi per l'infanzia negli ultimi anni, ha reso i genitori maggiormente orientati a mandare i figli al nido, al di là delle esigenze organizzative (Fabbri, 2016). Come riporta Bosoni (2021) la scelta di iscrivere il figlio al nido è "carica di significato e di intenzionalità educativa. Il 25 % dei genitori, infatti, dichiara di aver fatto questa scelta confidando in un aiuto nel compito educativo, il 66% per promuovere la socializzazione del bambino e solo il 9% per ragioni di opportunità economica" (ivi, p. 51). Si tratta, dunque, di una decisione meditata, basata sulla fiducia dell'istituzione educativa e sul lavoro svolto dall'educatore professionale, nonché sulla condivisione di metodi educativi. Nei servizi educativi "genitori ed educatori perseguono la stessa finalità educativa: la crescita e lo sviluppo di tutte le potenzialità del bambino" (Catellani, Ferronato, Pegoraro & Ruggeri, 2008, p. 8). L'evoluzione del servizio dimostra che per accogliere il bambino al nido bisogna anche accogliere i suoi genitori, i quali "non solo l'accompagnano, ma fanno parte di lui" (Calidoni, 2016, p. 107). In questo frangente si crea uno spazio comunicativo per costruire un'alleanza educativa improntata allo scambio e al confronto reciproco.

Come affermato da Foni (2015), il nido è una rete di relazioni complessa composta da tre protagonisti: il bambino, l'educatore e la famiglia. Ogni figura possiede delle caratteristiche che risultano necessarie per la costruzione e la formazione di un sistema che risulti il più efficace possibile. All'interno del nido si creano delle dinamiche interattive tra queste figure tanto che si può parlare della nascita di un rapporto triadico. Il bambino è il protagonista all'interno del nido, il primo vero utente del servizio. Il bambino, essendo considerato una persona competente, "dotata di diritti, in grado di apprendere, comunicare e interagire" (Foni, 2015, p. 22) "e di acquisire abilità anche molto piccole" (Calidoni, 2015, p. 104), necessita di essere inserito all'interno di ambienti stimolanti ed avere al suo fianco adulti competenti, attenti ai suoi bisogni e predisposti alla collaborazione verso il raggiungimento di uno scopo comune: la promozione del

benessere e dello sviluppo globale del bambino. L'educatore, oltre ad esercitare la sua professionalità, deve saper entrare in relazione con le famiglie per costruire un buon rapporto con i genitori basato sulla fiducia e su un dialogo costante. La comunicazione tra genitori ed educatori è fondamentale poiché serve a garantire una conoscenza reciproca e la condivisione delle pratiche attuate nei confronti del bambino stesso (Fabbri, 2016). Diventare genitore implica un'evoluzione all'interno della coppia e una riorganizzazione della propria vita: papà e mamma devono riconoscere il loro nuovo ruolo e prendere coscienza della loro responsabilità circa la crescita del figlio. Il rapporto che si crea deve essere fondato sull'amore, sull'ascolto e sul dialogo, considerando il figlio un individuo dotato di personalità, bisogni ed emozioni proprie. I genitori detengono il primato nell'educazione dei propri figli (Mastromarino, 2018). Tuttavia, al giorno d'oggi, le esigenze lavorative ed organizzative della famiglia e la necessità di avere un sostegno nella crescita dei figli, date le dispendiose energie implicate in questo difficile compito, i genitori richiedono un supporto nell'educazione, motivo per cui si rivolgono ai servizi educativi come il nido. Ogni genitore è diverso e attribuisce una sensibilità ed una preoccupazione educativa nei confronti del figlio differente rispetto ad altri, pertanto ogni educatore deve imparare a leggere sia i bisogni espliciti che quelli impliciti di ognuno di loro, al fine di fornire risposte esaurienti e rassicuranti al momento del bisogno.

La relazione che viene a crearsi è fondamentale sia per l'educatore che per il genitore. Da un lato, l'educatore, grazie al dialogo con i genitori e al loro racconto, soprattutto durante il colloquio iniziale, conosce ogni singolo bambino e possiede le informazioni basilari che gli consentono di approcciarsi e interagire al meglio, oltre ad impostare diversi interventi e attività da svolgere rispettando i bisogni e le necessità individuali. Dall'altro lato, i genitori, grazie all'aiuto offerto dall'educatore, possono migliorare l'interazione con i loro bambini e usufruire della loro professionalità e competenza per chiedere dei suggerimenti da attuare in ambito familiare. "L'educatore rappresenta un sapere esperto a cui i genitori si possono rivolgere, attraverso la quale possono negoziare, imparare e condividere" (Fabbri, 2016, p. 97).

Il rapporto tra l'educatore e il genitore è connotato da collaborazione, dialogo e fiducia. "Tra scuola e famiglia avviene quindi uno scambio costante di informazioni, basato su apertura al dialogo e condivisione, che consente di integrare lo sguardo del

bambino” (Bosoni, 2021, p. 62) affinché gli venga garantita un’esperienza piacevole, ma soprattutto significativa al nido.

La fiducia è un elemento imprescindibile in quanto rappresenta una preconditione iniziale, ma allo stesso tempo deve essere costruita e rafforzata nel tempo. La mancanza di fiducia o la non chiarezza circa le reciproche responsabilità e i ruoli, possono minare l’alleanza trasformandola in conflitto. Il primo passo per instaurare un rapporto di fiducia consiste nel fatto di stabilire e definire i propri ruoli e la presenza di regole che, in quanto tali, devono essere rispettate (Bosoni, 2021). La comunicazione deve essere autentica, collaborativa ed efficace per la cura del bambino stesso. Genitori ed educatori devono essere attenti ai segnali che vengono dal comportamento del bambino, riportando costantemente quanto osservato (Morgano & Bosoni, 2021).

Dal momento in cui gli educatori, oltre a concentrare la loro attenzione sul bambino, devono coltivare costantemente un dialogo con la famiglia, il nido, inteso come servizio educativo, deve valorizzare il ruolo del genitore come soggetto attivo. La sfida per i servizi è proprio quella di promuovere logiche di partecipazione e co-produzione, proponendo un coinvolgimento attivo nella struttura (Bosoni, 2021). La partecipazione dei genitori nella vita dei propri figli al nido, come dimostra Silva (2016), comporta dei benefici: migliora il loro comportamento, agevola le competenze relazionali e sociali, favorisce il loro successo formativo, aumenta il benessere individuale e sociale e incrementa l’autostima. Per questo motivo, il genitore deve essere invitato a tutti gli incontri formativi promossi durante l’anno e alle riunioni, sia quelle individuali sia collettive. È importante farlo sentire parte di una comunità educante dove non viene posta attenzione esclusivamente al bambino, ma all’intera famiglia. Costruire, quindi, una rete relazionale con il genitore, rappresenta un elemento importante per la realizzazione di tutto il progetto pedagogico e per incrementare la funzione educativa e sociale del nido, perciò è necessario lavorare con fermezza e costanza (Morgano & Bosoni, 2018).

Come sottolinea Silva (2016), quando si parla di comunicazione e di dialogo ci si riferisce sicuramente alla comunicazione che avviene durante i colloqui individuali e nelle riunioni di gruppo, ma soprattutto nello scambio di informazioni tra genitori ed educatori durante i momenti di accoglienza, alla mattina, e di uscita. Dal momento in cui la comunicazione deve essere coltivata quotidianamente, l’ingresso e l’uscita del bambino rappresentano una buona occasione per incrementare la relazione tra educatore e genitore. L’ingresso rappresenta un momento in cui, solitamente, il genitore riferisce

delle informazioni relative al bambino, sia per quanto riguarda lo stato di salute (sonno, alimentazione), sia per la segnalazione di variazioni rispetto all'orario di uscita o alla persona che andrà a prenderlo a fine giornata. In questo istante il genitore può anche riportare delle situazioni delicate sotto l'aspetto emotivo e socio-famigliare dato che possono provocare delle influenze negative sul bambino durante la sua permanenza al nido. Tali informazioni sono molto importanti in quanto permettono all'educatore di impostare e, se necessario, modificare l'intera giornata educativa, tenendo conto della situazione d'ingresso di ogni bambino al nido. L'accoglienza rappresenta un momento importante sia per la costruzione del rapporto tra educatori e famiglie, sia per i bambini in quanto se accolti amorevolmente con disponibilità e gentilezza, entreranno al nido serenamente. Il momento più significativo è quello del ricongiungimento tra genitore e bambino in quanto rappresenta una buona occasione per parlare con il genitore e raccontare quanto è stato fatto durante la giornata. In questo momento il genitore può intrattenere l'educatore ponendo semplici domande quali, ad esempio, informazioni di servizio (avvisi, comunicazioni, giorni di chiusura del nido), oppure soffermarsi su domande più specifiche, circa l'andamento del figlio (relazione con i compagni, linguaggio). L'educatore, dal canto suo, oltre a rispondere a possibili domande, può usufruire di questo tempo per riportare eventuali infortuni del bambino o comunicare qualche comportamento insolito osservato. Chiaramente il tempo a disposizione in questo frangente è limitato, specialmente se vi sono disagi o situazioni particolari da approfondire dove, in quel caso, l'educatore propone un colloquio individuale con entrambi i genitori così da dedicare il giusto tempo alle perplessità e alla trasmissione di eventuali segnalazioni.

Il valore dell'alleanza educativa tra i genitori e gli educatori, emerge nuovamente rivestendo un ruolo cruciale nello sviluppo del linguaggio e delle abilità comunicative del bambino. A tal proposito, il nido ha dato avvio ad una nuova cultura delle relazioni, basata sul protagonismo partecipativo tra la professionalità educativa delle educatrici e la professionalità educativa dei genitori. In questa relazione una non esclude l'altra, ambedue si influenzano, si sostengono e contribuiscono al benessere e allo sviluppo del bambino (Bosoni, 2021)

La rete educativa che si crea deve promuovere il carattere della continuità e della collaborazione fra i due poli educativi. In questo senso il genitore non deve intendere il lavoro svolto dagli educatori al nido fine a sé stesso; come riporta Bonomi (2003), famiglia

e servizi educativi devono educare assieme, dato che svolgono un ruolo attivo e complementare. Il compito educativo non è esauribile né con la sola opera dei genitori, né soltanto con l'intervento degli educatori al nido.

Il genitore che iscrive il figlio al nido lo fa con la consapevolezza di trovare nella figura dell'educatore un alleato fondamentale per lo sviluppo, la crescita e l'educazione del figlio, ciò non significa che in ambito familiare il genitore è distolto dalle sue responsabilità ed è indifferente rispetto alla crescita del figlio (Foni, 2015). Al contrario, come sottolineato nel paragrafo precedente, il genitore è il primo promotore di modelli linguistici verbali e non verbali per proprio figlio (Mastromarino, 2019).

Alla luce di tali considerazioni, Silva (2016) sostiene che le attività educative promosse al nido relative allo sviluppo del linguaggio rappresentano solo una parte della stimolazione necessaria ad un bambino, sia per l'acquisizione dei prerequisiti del linguaggio, sia per l'acquisizione del linguaggio verbale. Nel capitolo precedente sono stati analizzati gli interventi educativi proposti dagli educatori al nido per la promozione delle abilità linguistiche e le conseguenze positive che questi comportano nel linguaggio del bambino, anche in prospettiva futura. Tali interventi per risultare efficaci, dovrebbero, in ogni caso, essere affiancati dal supporto dei genitori in ambito familiare. Qualora i genitori non siano informati sui comportamenti da attuare per supportare lo sviluppo del linguaggio del figlio, possono contare sull'appoggio e il sostegno degli educatori. Inoltre, attraverso la costante comunicazione fra educatori e genitori, questi ultimi sono sempre aggiornati sulle pratiche educative messe in atto al nido, di conseguenza, possono riproporle ed attuarle anche nel contesto familiare. Questo aspetto è fondamentale per garantire una continuità fra il contesto del nido e il contesto familiare, oltre ad una duplice stimolazione linguistica per il bambino. Talvolta è l'educatore stesso che, conoscendo il bambino e la sua situazione familiare, invita il genitore a dedicare del tempo al figlio, proponendo delle attività di sperimentazione o dei giochi stimolanti, dove entrambi sono inseriti in dinamiche interattive.

L'educatore professionale, attraverso le competenze acquisite in psicologia dello sviluppo e in pedagogia, possiede le conoscenze relative alle traiettorie dello sviluppo linguistico dei bambini. Con questa premessa, l'educatore è in grado di individuare eventuali difficoltà e anomalie nello sviluppo del linguaggio del bambino nei primi tre anni di vita. Considerata la soggettività nel ritmo evolutivo di un bambino, ossia lo stile di evoluzione e il tempo di apprendimento linguistico, l'educatore è in grado di identificare

quei fattori di rischio per il ritardo nell'acquisizione del linguaggio e, inoltre, utilizzare gli indicatori che possono rilevare precocemente aree di difficoltà (Mariani et al., 2022). Nel primo capitolo sono stati approfonditi ampiamente i campanelli d'allarme. In sintesi, possiamo affermare che l'evitamento del contatto visivo, la mancata produzione di lallazione, l'indifferenza rispetto alle sollecitazioni vocali, l'assenza di gesti e di parole sono i fattori che destano più preoccupazione. In generale, l'assenza dei prerequisiti del linguaggio e il linguaggio che insorge con estrema lentezza, è un aspetto da non sottovalutare. "Nel periodo dai due ai tre anni di età si pongono le basi che consentono al bambino di imparare a parlare" (Michnick Golinkoff & Hirsh-Pasek (2001), di conseguenza, è fondamentale valutare lo sviluppo del bambino in questo periodo per identificare eventuali ritardi o disturbi del linguaggio.

Come riferito in precedenza, sia i genitori che gli educatori devono prestare molta attenzione ai segnali che provengono dal comportamento del bambino in quanto questi possono essere dei segnali di una sofferenza o difficoltà interna da valutare (Morgano & Bosoni, 2021).

Calidoni (2016) sostiene che l'educatore, trascorrendo buona parte della giornata con i bambini, riesce ad osservarli in molteplici situazioni e in diverse attività, avendo dunque la possibilità di valutare lo sviluppo del bambino e comprendere quando questo rientra o meno nelle traiettorie di sviluppo tipico. Se l'educatore individua un certo numero di comportamenti insoliti procede con delle osservazioni sistematiche ed accurate, avendo cura di annotare in un diario giornaliero quanto rilevato. Se, ad esempio, un bambino di 10 mesi non produce nessuna lallazione, o un bambino di 24 mesi produce meno di 50 parole, sono aspetti da prendere seriamente in considerazione. In casi simili, il primo passo che l'educatore compie consiste nel parlare alla pedagoga e confidare quanto rilevato, senza prendere decisioni troppo affrettate, ma continuando ad osservare il bambino. L'osservazione è di fondamentale importanza per il lavoro dell'educatore in quanto permette di rilevare dei comportamenti anomali da prendere in esame e segnalare prontamente ai genitori. L'osservazione per risultare efficace e giungere a delle conclusioni, deve avvenire in un arco temporale prolungato. L'educatore, inoltre, può servirsi di schede o griglie di osservazione composte da una serie di domande le quali permettono di rilevare in modo specifico uno o più comportamenti del bambino. Durante questo tempo l'educatore continua a stimolare il bambino proponendo attività mirate. Solo dopo un'accurata osservazione, l'analisi dei comportamenti, il confronto con

la pedagoga e, soprattutto, qualora il bambino non manifesti miglioramenti o, quanto meno, dei cambiamenti positivi, l'educatore richiede un colloquio ai genitori. Bondioli (2022) evidenzia che l'educatore ha il dovere e la responsabilità di riferire giorno per giorno, durante il momento d'ingresso e di uscita, i comportamenti rilevati e l'andamento del figlio ai genitori, soprattutto nel caso in cui il bambino dimostri comportamenti inusuali, in modo che i genitori siano al corrente di quanto accade al figlio e non vengano comunicate all'improvviso informazioni delicate. Quando si convocano i genitori di un bambino per riferire loro ciò che hanno constatato, come difficoltà o ritardi rispetto alle traiettorie tipiche di sviluppo, si tratta di una situazione delicata che richiede la massima sensibilità da parte dell'educatore. Le educatrici, per affrontare al meglio una situazione simile, devono comunicare al genitore quanto osservato e rilevato in modo diretto, privato e utilizzando le giuste parole. Il consiglio degli esperti, in ambito educativo, è quello di iniziare ponendo delle domande al genitore così da capire anche i loro pensieri e se, per caso, hanno notato delle particolarità nel figlio. Successivamente, l'educatore racconta gli aspetti positivi del bambino per poi evidenziarne gli aspetti atipici.

A questo proposito, D'amico e Devescovi (2013) sostengono che, nella maggior parte dei casi, sono i genitori che notando dei comportamenti insoliti nel bambino, dati dalla preoccupazione e dal bisogno di rassicurazione e conforto chiedono di parlarne con l'educatore di riferimento o con il pediatra. Tuttavia, vi sono situazioni in cui i genitori non notano particolari anomalie. Questo può accadere soprattutto nel caso in cui il bambino, non essendo inserito in contesti educativi, non è posto in situazioni di confronto con altri bambini, oppure, i genitori rimandano il confronto e il consulto con specialisti a causa della paura e del timore provati. In questo caso, dunque, quando l'educatore decide di parlare ai genitori, ha un compito molto importante e delicato.

Mariani et al. (2022) sottolineano che l'educatore, nonostante la sua professionalità e competenza nel campo dell'educazione, non possiede le conoscenze e le abilità per eseguire una diagnosi. Il ruolo dell'educatore, infatti, è quello di mettere al corrente quanto ha osservato durante la frequenza del bambino al nido ponendo in rilievo sia gli aspetti positivi, sia quelli che meritano di essere valutati da un professionista esterno il quale permetterà di verificare se i sospetti considerati sono fondati o meno. Non compete all'educatore determinare se e quale disturbo presenta il bambino. Durante il colloquio, infatti, l'educatore consiglia di rivolgersi al medico il quale, in base al caso, deciderà come procedere. D'altro canto, l'educatore può invitare i genitori a

consultare il logopedista per sottoporre il bambino ad una valutazione logopedica. Il logopedista è una figura professionale che si occupa dello studio, della prevenzione, della valutazione e della cura di: disturbi del linguaggio, della comunicazione, della voce, della deglutizione e di disturbi cognitivi connessi. In seconda analisi, l'educatore può suggerire una valutazione neuropsichiatrica infantile attraverso la figura dello psicologo, del neuropsichiatra dello sviluppo infantile e del terapeuta della neuro-psicomotricità dell'età evolutiva i quali, conoscendo in modo dettagliato le fasi dello sviluppo del linguaggio e, più in generale lo sviluppo della prima infanzia, eseguono una diagnosi, per valutare la situazione e capire, in base ai bisogni rilevati, come intervenire e impostare un eventuale programma riabilitativo. Infine, l'educatore, come figura professionale e competente in ambito educativo, può proporre dei consigli circa attività, giochi e modalità d'interazione che il genitore può mettere in atto con il figlio per incentivare lo sviluppo del linguaggio.

Dopo il colloquio e il confronto con gli educatori, la famiglia solitamente consulta il medico il quale, dopo aver osservato e valutato la situazione del bambino, decide se è il caso di effettuare una diagnosi medica. La diagnosi medica è un processo che, avvalendosi di dati provenienti dall'osservazione clinica e strumentale e dalle considerazioni riportate dai genitori, porta a inquadrare i sintomi del bambino per comprendere di quale disturbo si tratta. In alcuni casi, può essere che il bambino non presenti alcun disturbo, ma solo un ritardo del linguaggio. In questo caso il bambino, anche se in tempi più dilazionati, recupererà spontaneamente le abilità linguistiche, senza particolari conseguenze future.

Nel caso in cui la famiglia decide di iniziare un percorso con il logopedista o altre figure professionali, deve prontamente comunicarlo agli educatori del nido in modo che questi ultimi siano al corrente della situazione del bambino e, allo stesso tempo, permettere che il percorso riabilitativo venga promosso anche al nido in un'ottica di collaborazione e responsabilità educativa nei confronti del bambino.

Numerosi studi dimostrano che la frequentazione dei servizi per la prima infanzia favorisce il linguaggio, le abilità cognitive, le competenze sociali e le competenze emozionali. I bambini che frequentano il nido hanno maggiori di ottenere migliori risultati, non solo nel corso della scuola primaria, ma anche successivamente durante la scuola media e quella superiore (Silva, 2016).

Allo stesso tempo, diversi studi hanno fatto emergere le differenze rispetto all'acquisizione del linguaggio al nido e in famiglia, sia nello stile dell'adulto, sia nella

qualità della produzione verbale dei bambini. Tra questi, risulta interessante una riflessione riportata da Bove (2016) il quale mette a fuoco due stili differenti di interazione: quello delle madri e degli educatori. “Le madri in contesti familiari tendano a usare uno stile narrativo, mentre gli educatori in contesti informali prediligano uno stile dialogico [...] promuovendo il loro contributo a attivo” (ivi, p. 33).

Bove (2016) sostiene che i bambini che vanno al nido, oltre ad avere maggiori stimolazioni in ambito linguistico, sembrano più attenti agli eventi e alle cose che li circondano, mentre chi è cresciuto solo in famiglia è più concentrato sui propri desideri. Questo accade in quanto il nido promuove la socializzazione e la creazione di relazioni tra pari e tra adulti e bambini.

In conclusione, Silva (2016) afferma che la collaborazione tra famiglie e servizi educativi permette di condividere l’idea di cura e di educazione del bambino dove l’obiettivo del loro agire educativo è quello di aiutarli a crescere e formarsi come persone, “rispettando l’identità e i ritmi di crescita di ciascuno” (ivi, p. 146).

I servizi per l’infanzia devono diventare sempre più un contesto intenzionale di educazione familiare, in modo che si possa raggiungere una certa continuità educativa tra il nido e le famiglie, in considerazione del valore della co-educazione e della co-responsabilità (Silva, 2016).

RIFLESSIONI CONCLUSIVE

La ricerca presentata rientra nell'ambito degli studi interessati all'analisi dell'ambiente e del contesto comunicativo e linguistico offerto ai bambini nei primi tre anni di vita. La scelta di descrivere lo sviluppo del linguaggio ha permesso di avere una visione più completa e chiara delle fasi che caratterizzano sia lo sviluppo tipico del linguaggio, sia quello atipico.

Lo scopo di questo progetto era quello di sensibilizzare, in primo luogo, i genitori in ambito familiare e, in secondo luogo, gli educatori all'interno dei servizi educativi riguardo le strategie, gli interventi, i comportamenti e le modalità comunicative e interattive che possono essere promosse, nei rispettivi contesti, al fine di sostenere e incentivare le abilità linguistiche e comunicative dei bambini.

Questo lavoro sottolinea che il processo di acquisizione del linguaggio inizia prima della nascita. Dunque, i genitori devono fin da subito attivarsi per porre attenzione a tutte le modalità espressive, verbali e non, utili a sostenere questa capacità tipicamente umana. Le ricerche riportate evidenziano che il genitore risulta essere il miglior modello linguistico per i propri figli. Egli, infatti, deve assumere un ruolo attivo nel processo di apprendimento, fornendo quotidianamente tutti gli stimoli per supportare l'acquisizione del linguaggio. Pertanto, il genitore, diventa l'impalcatura su cui il bambino costruisce i suoi progressi (Ramirez, Lytle & Kuhl, 2020; Roberts, Curtis, Sone & Hampton, 2019).

Allo stesso modo, l'educatore all'interno dei servizi educativi, come l'asilo nido, attraverso la formazione universitaria e l'aggiornamento continuo acquisisce, oltre alle conoscenze relative alle traiettorie dello sviluppo del bambino, anche le competenze che permettono di individuare i vari campanelli d'allarme così da identificare eventuali difficoltà nello sviluppo del linguaggio (Bove, 2016). Numerose evidenze scientifiche rivelano l'importanza di un intervento precoce per i bambini che presentano uno o più campanelli d'allarme per prevenire un eventuale ritardo o disturbo del linguaggio che, spesso, in età scolare, si tramuta in disturbo dell'apprendimento (Capirci & Caselli, 2002; Marini & Vicari, 2002). Di conseguenza, l'obiettivo è quello di sensibilizzare e responsabilizzare l'educatore circa l'identificazione di eventuali indici di rischio nei

bambini che frequentano il nido e comunicarlo prontamente ai genitori in modo che siano al corrente della situazione del figlio.

La letteratura indagata ha mostrato come i primi anni di vita siano determinanti per lo sviluppo globale del bambino e la costruzione della sua futura personalità. Per questa ragione, ogni contesto deve essere stimolante e predisposto in modo da offrire situazioni e occasioni dove il bambino possa sperimentare sé stesso e il mondo che lo circonda.

Il progetto ha sottolineato l'importanza della relazione tra educatore e genitore all'interno del nido, ribadendo la necessità di una maggiore collaborazione tra le due figure educative. Molteplici studi hanno permesso di evidenziare le potenzialità del nido e gli elementi positivi che permettono di valorizzare e rafforzare le specificità del bambino e delle sue capacità attraverso la frequenza dello stesso (Bove, 2016).

Alla luce delle riflessioni riportate, i genitori e gli educatori dell'asilo nido condividendo lo stesso obiettivo, ovvero la crescita e lo sviluppo del bambino, aprono le porte ad un'idea di educazione partecipata e di corresponsabilità educativa tra il privato (la famiglia) e il pubblico (il nido), dando impulso ad una nuova cultura ecologica delle relazioni e a ricchi scenari formativi sia per i genitori sia per gli educatori (Bove, 2016; Silva, 2016).

BIBLIOGRAFIA

Auteri, D., (2021). *Parla con me. Come stimolare il linguaggio dei bambini nei loro primi quattro anni*, Milano: Mondadori.

Berti, A. M., & Bombi, A. S., (2003). *Corso di psicologia dello sviluppo. Dalla nascita all'adolescenza*, Bologna: Il Mulino (Terza Edizione), pp. 21-94.

Berruto, G., & Cerruti, M., (2017). *La linguistica. Un corso introduttivo*, Novara: UTET, pp. 31-33.

Il linguaggio umano e i sistemi comunicativi animali. (2021b, April 2).

L'Universitario. <https://www.luniversitario.it/2021/04/02/il-linguaggio-umano-e-i-sistemi-comunicativi-animali/>

Bolelli, F., (2012), *Giocate!*, Torino: Add Editore.

Bondioli, A., (2022). Formare educatori e insegnanti alla luce delle Linee Pedagogiche per il sistema integrato "zerosei". In M. Fiorucci & E. Zizioli (A cura di), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte* (pp.7-10). Lecce: MultiMedia.

Bonifacio, S., & Zocconi, E., (2002). Il bambino con ritardo di linguaggio espressivo: procedure di valutazione e intervento nel contesto interattivo con la madre. In O. Capirci & C. Caselli (A cura di), *Indici di rischio nel primo sviluppo del linguaggio: ricerca, clinica, educazione* (pp. 109-123). Milano: Angeli.

Bonomi, A., (2003). Il rapporto tra educatori e genitori. In A. Bondioli & S. Mantovani (A cura di), *Manuale critico dell'Asilo Nido. Una realtà pedagogico sociale rivisitata a quindici anni dalla sua istituzione nelle sue diverse competenze: la cultura del bambino, la professionalità dell'educatore, il sapere del ricercatore, le ragioni del politico* (pp. 199- 214), Milano: Franco Angeli.

Bosoni, M. L., (2021). Partecipazione e capitale sociale delle famiglie nei servizi educativi: una ricerca con il consorzio pan. In D. Bramanti & M. L. Bosoni (A cura di), *Famiglie, infanzia e servizi educativi. Partecipazione, reti e alleanze* (pp. 43-68). Milano: Vita e Pensiero.

Bove, C., (2016). Le parole nella relazione con i bambini: osservare il "linguaggio in azione" al nido. In S. Mantovani, C. Silva & E. Freschi (A cura di), *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo* (pp. 25-58). Bergamo: Edizioni Junior.

Bramanti, D., & Bosoni, M. L., (2021), *Famiglie, infanzia e servizi educativi. Partecipazione, reti e alleanze*, Milano: Vita e Pensiero.

- Calidoni, P. (2016). Didattica del nido. Meglio il completamento di specificazione. In S. Mantovani, C. Silva & E. Freschi (A cura di), *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo* (pp. 103-117). Bergamo: Edizioni Junior.
- Camaioni, L., (2001), (A Cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Bologna: Il mulino.
- Cantoni, L., Rubinelli, S., & Tardini, S., (2008), *Pensare e comunicare*, Santarcangelo di Romagna: Maggioli, pp. 108-111.
- Il linguaggio umano e i sistemi comunicativi animali. (2021b, April 2). L'Universitario. <https://www.luniversitario.it/2021/04/02/il-linguaggio-umano-e-i-sistemi-comunicativi-animali/>
- Capirci, O., & Caselli, C., (2002), (A cura di), *Indici di rischio nel primo sviluppo del linguaggio: ricerca, clinica, educazione*, Milano: Angeli.
- Cartacci, F., (2012), *Movimento e gioco al nido. Proposte di interazioni sensibili con bambini da 0 a 3 anni*, Roma: Erickson.
- Catarsi, E., (2004). *Leggere le figure: il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*. Pisa: Del Cerro.
- Catarsi, E. (A cura di), (2011). *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Bergamo: Junior.
- Catellani, P., Ferronato, L., Pegoraro, E., & Ruggerini C., (2008). *Dove si cresce insieme. Spazi e tempi nei servizi educativi per la prima infanzia*, Brescia: La scuola.
- Catellani, P., Ferronato, L., Pegoraro, E., & Ruggerini, C., (2008). *Dove si cresce insieme. Spazi e tempi nei servizi educativi per la prima infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Ceciliani, A., (2016). *Gioco e movimento al nido. Facilitare lo sviluppo da zero a tre anni*, Roma: Carocci.
- Cipriani, P., Chilosi, A. M., Pfanner, L., Villani, S., & Bottari, P. (2002). Il ritardo del linguaggio in età precoce: profili evolutivi e indici di rischio. In O. Capirci & C. Caselli (A cura di), *Indici di rischio nel primo sviluppo del linguaggio: ricerca, clinica, educazione* (pp. 95-108). Milano: Angeli.
- D'Amico, S., & Devescovi, A., (2013). (A Cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Bologna: Il mulino.
- D'Amico, S., & Devescovi, A., (2003). *Comunicazione e linguaggio nei bambini*, Roma: Carocci.
- D'Amico, S., De Cagno, A. G., Levorato, M. C., Rossetto, T., & Sansavini, A. (2019). *Il disturbo primario del linguaggio. Oltre la Consensus Conference*. Roma: Erikson.
- D'Odorico, L., (2005). *Lo sviluppo linguistico*, Roma- Bari: Laterza.

Foni, A., (2015). *La relazione con le famiglie al nido. Percorsi di formazione, dialogo e partecipazione*. Trento: Erickson.

Freschi, E. (2016). Progettualità e intenzionalità: verso una qualità educativo-formativa nel nido d'infanzia. In S. Mantovani, C. Silva & E. Freschi (A cura di), *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo* (pp. 119-138). Bergamo: Edizioni Junior.

Ghedini, P., (2003). Asili nido tra dinamiche politico-istituzionali, legislative, sociali e culturali. In A. Bondioli & S. Mantovani (A cura di), *Manuale critico dell'Asilo Nido. Una realtà pedagogico sociale rivisitata a quindici anni dalla sua istituzione nelle sue diverse competenze: la cultura del bambino, la professionalità dell'educatore, il sapere del ricercatore, le ragioni del politico* (pp. 43-61). Milano: Franco Angeli.

Golinkoff, R. M., & Pasek K. H., (2001), *Il bambino impara a parlare. L'acquisizione del linguaggio nei primi anni di vita*, Milano: Raffaello Cortina.

Honegger Freschi, G. (2001), *Un nido per amico. Come educatori e genitori possono aiutare i bambini a diventare sé stessi*, Bari: La meridiana.

Levorato, M. C. (2019). La Consensus Conference sul Disturbo Primario del Linguaggio: le motivazioni, la storia e il metodo. In S. D'Amico, A. G. De Cagno, M.C. Levorato, T. Rossetto & A. Sansavini. *Il disturbo primario del linguaggio. Oltre la Consensus Conference* (pp. 17-28), Roma: Erikson.

Maiello, S., (2012). *Gioco e linguaggio. Lo sviluppo della comunicazione, la scoperta del gioco, i segnali di disagio, il ritiro autistico*, Roma: Astrolabio.

Mantovani, S., Silva C., & Freschi E., (2016), *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo*, Bergamo: Edizioni Junior.

Mariani, E., Corsi, V., De Cagno, A. G., & Pieretti, M. (2022). Il disturbo primario del linguaggio. In A. Marini & S. Vicari (A cura di), *I disturbi del linguaggio in età evolutiva. Caratteristiche, diagnosi e trattamento* (pp. 60-76). Bologna: Il Mulino.

Marini, A., & Vicari, S., (2022), *I disturbi del linguaggio in età evolutiva. Caratteristiche, diagnosi e trattamento*, Bologna: Il Mulino.

Mastromarino, R., (2018), *Genitori e figli: crescere insieme. Un itinerario per genitori tra le diverse fasi evolutive*, Trento: Erickson.

Morgano, A., & Bosoni, L. M., (2021). L'alleanza tra i servizi educativi per l'infanzia e le famiglie nel covid-19: la didattica della vicinanza. In D. Bramanti & M. L. Bosoni, (A cura di), *Famiglie, infanzia e servizi educativi. Partecipazione, reti e alleanze* (pp. 117-140). Milano: Vita e Pensiero.

- Pegoraro, E. (2008). Spazio e tempo: coordinate dell'agire educativo. In P. Catellani, L. Ferronato, E. Pegoraro, & C. Ruggerini (A cura di), *Dove si cresce insieme. Spazi e tempi nei servizi educativi per la prima infanzia* (pp.11-36). Brescia: La scuola.
- Piazzalunga, S., Salvadorini, R., & Schindler, A., (2022). I disturbi del linguaggio in età evolutiva: sequele e prospettive diagnostiche e di trattamento. In A. Marini & S. Vicari (A cura di), *I disturbi del linguaggio in età evolutiva. Caratteristiche, diagnosi e trattamento* (pp. 78-95). Bologna: Il Mulino.
- Semenza, C., Franzon, F., & Zanini, C. (2019). *Il cervello morfologico*. Roma: Carocci.
- Silva, C., Freschi, E., & Sharmahd, N. (2015). *Un pedagista al plurale. Scritti in suo ricordo*. Firenze: University Press.
- Silva, C., (2016). Dall'educare al co-educare: traiettorie di senso nelle esperienze del nido d'infanzia. In S. Mantovani, C. Silva & E. Freschi (A cura di), *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo* (pp. 139-147). Bergamo: Edizioni Junior.
- Stella, G., (2001). I disturbi specifici del linguaggio. In L. Camioni (A cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio* (pp. 253-288). Bologna: Il mulino.
- Stoppard, M., (2005), *Giocando s'impara. Sviluppa le potenzialità del tuo bambino con creatività*, Milano: Mondadori.
- Trost, G., (2010), *L'asilo nido. Le relazioni e le comunicazioni tra la famiglia, il bambino e l'educatrice*, Trieste: Asterios Editore.
- Valentin, S., (2009), *Prima delle parole. Comprendere il linguaggio del tuo bambino e favorirne lo sviluppo*, Milano: Urra.

SITOGRAFIA

Belli, D. S. (2016b, June 16). *Il gioco nella crescita del bambino - Psicologhe In Rete*. Psicologhe in Rete.

<https://psicologheinrete.it/genitori-e-figli/il-gioco-nella-crescita-del-bambino>

Bove, C. (2013). Accogliere i bambini e le famiglie nei servizi per l'infanzia: le 'culture' dell'inserimento/ ambientamento oggi. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 7(1), 5–17.

<https://doi.org/10.13128/RIEF-12001>

Brandt, A., Gebrian, M., & Slevc, R. (2012). Music and Early Language Acquisition. *Frontiers in Psychology*, 3. doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00327

Brodin, J., & Renblad, K. (2020d). Improvement of preschool children's speech and language skills. *Early Child Development and Care*, 190(14), 2205–2213.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1564917>

Callet, I. (2017). Formal, non-formal and informal education of educators in childcare in France and Italy. *Formazione & Insegnamento*, 15(2), 385–398. Retrieved from

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2364>

Caselli, M.C. et al. *Il primo vocabolario del bambino: gesti, parole e frasi*. Valori di riferimento fra 8 e 36 mesi delle Forme complete e delle Forme brevi del questionario MacArthur-Bates CDI. Milano, FrancoAngeli (2015).

Consultato da <https://vivavoceinstitute.com/ritardo-del-linguaggio/>

Consiglio europeo di Lisbona 23-24.03.2000: Conclusioni della presidenza. (n.d.-e).

https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm

Conti-Ramsden, G., & Durkin, K. (2012b). Language Development and Assessment in the Preschool Period. *Neuropsychology Review*, 22(4), 384–401.

<https://doi.org/10.1007/s11065-012-9208-z>

Convenzione sui diritti dell'infanzia/Save the Children Italia (2020, February 18.)

<https://www.savethechildren.it/convenzione-sui-diritti-dellinfanzia>

Grolig, L. (2020b). Shared Storybook Reading and Oral Language Development: A Bioecological Perspective. *Frontiers in Psychology*, 11.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01818>

Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289.

<https://doi.org/10.1177/0255761410370658>

Iaccarino, S. (2018). Educatrice/educatore di asilo nido: che ruolo svolge? E perché è così fondamentale? *Percorsi formativi 0-6*. <https://percorsiformativi06.it/educatrice-educatore-di-asilo-nido-che-ruolo-svolge-e-perche-e-cosi-fondamentale/>

Kraus, N., & Slater, J. (2015b). Music and language. In *Elsevier eBooks* (pp. 207–222). Elsevier BV.
<https://doi.org/10.1016/b978-0-444-62630-1.00012-3>

Lenhart, J., & Lingel, K. (2023c). My child lags behind: Parents' perceptions of children's needs for language support, their home-literacy practices, and children's language skills. *Early Childhood Research Quarterly*, *64*, 119–128.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.02.008>

Maricchiolo, F. (2006b). Hand gestures and verbal communication coordination in social interaction. *Psicologia Sociale*, *3*(3), 449–476.
<https://doi.org/10.1482/23161>

Muhinyi, A., & Rowe, M. L. (2019). Shared reading with preverbal infants and later language development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *64*, 101053.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101053>

Musacchia, G., Ortiz-Mantilla, S., Choudhury, N., Realpe-Bonilla, T., Roesler, C. P., & Benasich, A. A. (2017). Active auditory experience in infancy promotes brain plasticity in Theta and Gamma oscillations. *Developmental Cognitive Neuroscience*, *26*, 9–19.
<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2017.04.004>

Novara, D. (2022d). Asilo nido: fondamentale nello sviluppo del bambino. *Uppa*.
<https://www.uppa.it/asilo-nido-fondamentale-nello-sviluppo-del-bambino/>

Orr, E., & Geva, R. (2015). Symbolic play and language development. *Infant Behavior & Development*, *38*, 147–161.
<https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2015.01.002>

Pierce, K., Wen, T. H., Zahiri, J., Andreason, C., Courchesne, E., Barnes, C. C., Lopez, L., Arias, S. J., Esquivel, A., & Cheng, A. (2023d). *Level of Attention to Motherese Speech as an Early Marker of Autism Spectrum Disorder*. *JAMA Network Open*, *6*(2), e2255125.
<https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.55125>

Puleo, C. (2010b). From Preverbal to Linguistic: the Role of Joint Attention in Typically-Developing Infants, in Down Syndrome and Williams Syndrome. *Sistemi Intelligenti*, *1*, 65–72.
<https://doi.org/10.1422/319494>

Ramirez, N. F., Lytle, S., & Kuhl, P. K. (2020b). Parent coaching increases conversational turns and advances infant language development. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *117*(7), 3484–3491.
<https://doi.org/10.1073/pnas.1921653117>

Report di ricerca, 2018, collaborazione triennale tra Presidenza del Consiglio dei Ministri – Dipartimento per le Politiche della Famiglia – Istat e l'Università Ca' Foscari Venezia.
https://www.istat.it/it/files/2020/06/report-infanzia_def.pdf

Roberts, M. E., Curtis, P. C., Sone, B. J., & Hampton, L. H. (2019b). Association of Parent Training With Child Language Development. *JAMA Pediatrics*, *173*(7), 671.
<https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2019.1197>

Rossetto, T., De Cagno A. G., Levorato M. C., D'Amico S., & Sansavini A., (A cura di) CLASTA & FLI, (2019), Documento della Consensus Conference sul Disturbo primario del linguaggio.
<https://www.disturboprimariolinguaggio.it/wp-content/uploads/2019/11/Documento-Finale-Consensus-Conference-2.pdf>

Saint-Georges, C., Chetouani, M., Cassel, R. S., Apicella, F., Mahdhaoui, A., Muratori, F., Laznik, M., & Cohen, D. (2013). Motherese in Interaction: At the Cross-Road of Emotion and Cognition? (A Systematic Review). *PLOS ONE*, *8*(10), e78103.
<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0078103>

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2019). *Environmental Factors and Personal Characteristics Interact to Yield High Performance in Domains*. *Frontiers in Psychology*, *10*.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02804>

Torppa, R., & Huutilainen, M. (2019). Why and how music can be used to rehabilitate and develop speech and language skills in hearing-impaired children. *Hearing-impaired children*, *380*, 108-122.
DOI: 10.1016/j.heares.2019.06.003

Virtala, P., & Partanen, E. (2018). Can very early music interventions promote at-risk infants' development? *Annals of the New York Academy of Sciences*, *1423*(1), 92–101.
doi.org/10.1111/nyas.13646

