



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA

DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E  
PSICOLOGIA APPLICATA- FISPPA

CORSO DI STUDIO IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA  
FORMAZIONE

CURRICOLO SERVIZI EDUCATIVI PER L'INFANZIA- SEPI

RELAZIONE FINALE

**LO SVILUPPO COMUNICATIVO-LINGUISTICO DA 0 A 3 ANNI E  
COME PROMUOVERLO ALL'ASILO NIDO**

RELATORE

Prof.ssa Buldini Barbara

LAUREANDA: Dal Ponte Maria

MATRICOLA: 2046511

Anno accademico 2023-2024











## INDICE

INTRODUZIONE .....	1
CAPITOLO 1 - FASE PRELINGUISTICA.....	3
1.1    La vita prenatale .....	3
1.2    Dalla comunicazione non intenzionale alla comunicazione intenzionale .....	5
1.2.1    Il pianto .....	5
1.2.2    Il sorriso .....	7
1.2.3    Suoni e vocalizzi.....	8
1.2.4    L'attenzione condivisa e l'interazione diadica e triadica.....	8
1.2.5    I gesti.....	9
CAPITOLO 2- SVILUPPO LINGUISTICO.....	11
2.1    Lallazione .....	11
2.2    Le prime parole .....	12
2.3    Esplosione del vocabolario .....	13
2.4    Produzione di frasi.....	14
CAPITOLO 3- SOSTENERE LO SVILUPPO LINGUISTICO ALL'ASILO NIDO ...	15
3.1    Lecture.....	17
3.2    Il gioco e il movimento .....	19
3.3    Musica.....	22
3.4    L'uso dei simboli.....	24
3.5    Baby Sign.....	25
CONCLUSIONE .....	28
BIBLIOGRAFIA .....	29





## INTRODUZIONE

Lo sviluppo della comunicazione e del linguaggio è una conquista fondamentale nella vita di ogni essere umano e si realizza in una serie di fasi che si susseguono l'un l'altra. Questo processo ha inizio fin dalla nascita, e ancor prima nel grembo materno, e continua per tutta la vita, con particolari tappe cruciali durante l'infanzia.

Nel corso di questa relazione finale, viene affrontato il tema dello sviluppo comunicativo-linguistico prendendo in analisi i primi tre anni di vita del bambino, ovvero la fascia d'età di cui gli asili nido si occupano. Nello specifico, dopo aver preso in esame le diverse tappe che caratterizzano lo sviluppo comunicativo-linguistico tipico nel bambino, l'oggetto della mia ricerca è stato quello di indagare quali strumenti possano essere adottati all'interno delle strutture degli asili nido per supportare e sostenere lo sviluppo linguistico del bambino; questo è stato possibile grazie alla consultazione di fonti e testi scientifici di autori accreditati, i cui scritti e le cui teorie sono state analizzate e confrontate tra loro al fine di ricavarne una rielaborazione critica e riflessiva.

Più precisamente, nel primo capitolo si affronta il tema della comunicazione prelinguistica, quindi le fasi comunicative a cui il bambino va incontro che precedono la comparsa delle parole e del linguaggio parlato. In primo luogo si tratta l'esperienza che il feto fa del linguaggio nel ventre materno, osservando la nascita prenatale di competenze comunicative; successivamente si analizza il passaggio dalla comunicazione non intenzionale alla comunicazione intenzionale, facendo un excursus dei comportamenti che il bambino assume dapprima in modo spontaneo e naturale e poi la loro transizione a messaggi comunicativi intenzionali: pianto, sorrisi, vocalizzi, attenzione condivisa, gesti. Nel secondo capitolo si passano in rassegna le principali fasi dello sviluppo linguistico dalla lallazione, alla produzione delle prime parole, all'esplosione del vocabolario, per arrivare alla combinazione di frasi. Infine, l'ultimo capitolo, fulcro dell'obiettivo della mia ricerca, tratta l'importanza della promozione della lingua parlata all'interno dei servizi educativi e come rendere possibile ciò attraverso alcune azioni utili da mettere in pratica, quali la lettura, la musica, il gioco, l'uso dei simboli, l'impiego del "Programma *Baby Signs*®".

È importante ricordare che i tempi e i modi in cui ciascun bambino si sviluppa sono diversi e propri. Nel corso di questo elaborato si tratteranno le fasi indicative che la letteratura ha individuato come associate a specifiche conquiste e progressi che il bambino raggiunge, pur tenendo in considerazione che esiste una grande variabilità individuale. Inoltre, l'analisi si concentrerà sulle principali tappe dello sviluppo tipico senza approfondire le eventuali atipicità.

La scelta di trattare questo argomento nasce in primo luogo dalla mia curiosità in merito ad un processo così complesso e al contempo affascinante quale è l'approccio del bambino alla comunicazione e in secondo luogo dal mio interesse rispetto al ruolo attivo che l'educatore può avere nel supportare ed accompagnare il bambino in questo meraviglioso viaggio.

## CAPITOLO 1 - FASE PRELINGUISTICA

### 1.1 La vita prenatale

Il feto vive, nel grembo materno, un legame simbiotico e inseparabile con la madre; insieme mangiano, dormono, si muovono (Valentin, 2010) e creano quello che Bruner descrive come “un formato prevedibile di interazione reciproca, che può servire come un microcosmo per comunicare e costruire una realtà comune” (Bruner, 1995<sup>3</sup>, p. 19). Nel seno materno il bambino nasce, cresce e si sviluppa con tutto ciò di cui ha bisogno. Il bagno amniotico in cui è immerso rappresenta il suo universo con cui egli si fonde creando un tutt’uno, “la placenta era lui; lui anche il liquido che lo circondava” (Bonnet, 1986, p. 34). Valentin (2010) nel suo testo descrive inoltre il feto come curioso, reattivo, in esplorazione e in scoperta dell’ambiente in cui è immerso. Qui è esposto al ritmo costante del battito cardiaco materno e al pulsare della circolazione sanguigna, che secondo gli autori Golunkoff e Hirsh.Pasek (2001) costituiscono per lui uno sfondo uniforme, una sorta di “mantra” rassicurante che provoca benessere.

Freud, afferma che “tra la vita intrauterina e la prima infanzia vi è molta più continuità di quel che non ci lasci credere l’impressionante cesura dell’atto della nascita” (Freud, 1925, p. 286). Diversi studiosi si sono interrogati a lungo in merito ai processi di sviluppo cerebrale del feto, indagando se vi fosse una continuità tra la vita prima e dopo la nascita. Nello specifico, in un articolo (Marini, Marotta, 2014), che tratta il rapporto tra lo sviluppo cerebrale e lo sviluppo linguistico nel bambino, gli autori hanno analizzato i processi di sviluppo cerebrale del feto. Riportano che le prime componenti cerebrali, che si formano intorno alla sesta settimana di gestazione, sono le strutture del tronco encefalico assieme al midollo spinale; esse assolvono importanti funzioni per l’organismo, garantendo il controllo del battito cardiaco, della pressione arteriosa, della respirazione. Durante i primi stadi della vita fetale, si sviluppa inoltre la corteccia cerebrale che riveste gli emisferi e permette lo sviluppo dei cinque sensi. I ricercatori sono giunti alla conclusione che “lo sviluppo linguistico nel feto sia agevolato dal preliminare sviluppo di strutture cerebrali [...] che sono già adeguatamente operative al momento della nascita” (Marini, Marotta, 2014, p. 2). Anche per Guerzoni e Borsari (2009) vi sarebbe una continuità tra il comportamento fetale e il comportamento del neonato.

Diversi autori concordano sul fatto che l'udito si sviluppi attorno al sesto/settimo mese di gestazione; in questa fase il feto inizia a dimostrare una reattività ai suoni, in particolar modo a quelli acuti e alti che spiccano sugli altri. Auteri afferma che a ventiquattro settimane di gestazione, l'orecchio del bambino è strutturalmente completo e può sentire il battito del cuore della mamma, il suo stomaco, i suoni e i rumori che la circondano. (Auteri, 2021, p. 23).

Da queste premesse è stato possibile affermare che "l'azione delle parole si esercita già nel seno materno quando egli percepisce i primi suoni" (Bonnet, 1986, p. 35). I ricercatori sostengono che il feto sia in grado di percepire ciò che le persone dicono come suoni lontani, sentendo la cadenza, il ritmo, l'intonazione, l'enfasi, ma non è in grado di percepire le parole esattamente come noi (Golunkoff, Hirsh.Pasek, 2001). Questo perché, secondo le affermazioni di Valentin (2010), il liquido amniotico attutisce i suoni, e la parete addominale li filtra per proteggere il piccolo da rumori troppo forti o acuti creando un ambiente protetto che impedisce di sentire in modo nitido. Lo stesso autore ritiene che attraverso l'udito il bambino stabilisca il primo contatto con il mondo esterno.

Il feto, dunque, entro l'ottava settimana di gravidanza, risponde agli stimoli sonori, distinguendo le voci femminili da quelle maschili e discriminando quella della madre da quella delle altre donne (D'Amico, Devescovi, 2012,). In modo particolare, nel testo di Golunkoff e Hirsh.Pasek (2001), viene descritto come, attraverso la tecnica della "decelerazione della frequenza cardiaca", si sia giunti a questa conclusione. Gli autori riportano un esperimento condotto da Fifer e Moon che prevedeva l'osservazione della frequenza cardiaca nel feto, partendo dall'assunto che il battito del neonato diminuisce in presenza di stimoli nuovi o interessanti per poi tornare alla normalità. Si è osservato che anche il feto, così come il neonato, presentava un'alterazione del battito cardiaco quando la madre si rivolgeva a lui. Al contrario, il battito restava invariato se la madre non parlava o sussurrava le stesse parole.

Appare evidente, dunque, alla luce di quanto detto finora, che il feto abbia una propria vita psichica prenatale e faccia esperienza uditiva della realtà che sta al di fuori del grembo. In particolare, l'esperienza della voce della madre nella vita intra-uterina, influenza le risposte comportamentali osservabili alla nascita. Questo è quanto afferma D'Odorico (2005), il quale riporta nel suo scritto uno studio condotto da Mehler *et al.*

(1978) in cui si è visto che neonati di un mese dimostrano una preferenza verso la voce della madre piuttosto che per quella di altre donne.

## 1.2 Dalla comunicazione non intenzionale alla comunicazione intenzionale

Nel suo testo, Camaioni riporta che durante il primo anno di vita la comunicazione nel bambino cambia e va incontro ad una transizione da comunicazione non intenzionale a comunicazione intenzionale. Nello specifico, fino a dodici mesi circa, il bambino produce dei comportamenti (pianti, sorrisi, vocalizzi, suoni ecc.) che assumono valore di segnale per l'adulto ma che in realtà non vengono prodotti per questo scopo. Questi sono di natura pre-intenzionale, non vengono prodotti cioè con l'intenzione di comunicare un bisogno, tuttavia suscitano una reazione nell'adulto, che li interpreta come indicatori di disagio, dolore, gioia, o piacere e quindi come segnali che necessitano di una risposta. Successivamente, la comunicazione va incontro alla fase intenzionale, in cui il bambino inizia ad assumere la consapevolezza degli effetti dei suoi comportamenti sull'adulto e inizia quindi a produrli intenzionalmente con uno scopo comunicativo, al fine cioè di comunicare all'adulto un bisogno o per raggiungere un determinato obiettivo. (Camaioni, 2001). “Se a tre mesi il bambino piangeva perché aveva fame ma non per segnalare all'adulto di essere affamato, a dodici mesi egli indica con il dito la bottiglia d'acqua [...] affinché la madre gli dia da bere”. (D'Amico, Devescovi, 2013, p. 84).

### 1.2.1 Il pianto

Alla nascita il bambino, dopo la prima inspirazione, emette il “primo vagito con il quale segnala il suo ingresso ne mondo” (D'Odorico, 2005, p. 14). Quest'ultimo è stato descritto dal Prof. G. Frontali (1943) come un dittongo “uèèh” che compare “mentre il volto è atteggiato al pianto” ma in assenza di lacrime; le quali appariranno verso i due mesi di vita. Questo grido iniziale appare, secondo il professore, come reazione riflessa e naturale a stimoli sgradevoli, senza avere un'intenzione comunicativa. Allo stesso modo Caselli e Casadio (1995), sostengono che il pianto del neonato non sia un comportamento

intenzionale, ma al contempo sia uno dei mezzi più efficaci con cui il bambino, a partire dai primi giorni di vita, comunica i suoi bisogni primari e le sue esigenze. Pur non essendo prodotto a quello scopo infatti, il pianto viene tempestivamente letto dalla madre come un grido di aiuto al quale porre immediata risposta, innescando così un precoce meccanismo comunicativo (Frontali, 1943).

In tempi più recenti, Auteri (2021) presenta una posizione concorde con quella di Frontali; sostiene infatti che il pianto del bambino non viene prodotto originariamente per attirare l'attenzione dell'adulto e non possa ancora essere considerato linguaggio ma è il primo canale comunicativo che il bambino ha a disposizione sin dalla nascita e che permette di interpretare i suoi bisogni e di creare un dialogo genitori-figli.

Per gli autori Venuti ed Esposito (2008) l'ascolto del pianto produce reazioni fisiologiche in chi lo ascolta, che portano ad agire e ad assolvere le funzioni di cura che garantiscono la sopravvivenza al bambino. Gli autori, infatti, riportano che il pianto abbia la capacità di attivare il sistema nervoso del bambino ma anche dell'adulto che se ne prende cura creando uno stato di attenzione reciproca che garantisce la costruzione di un legame. All'interno dello stesso lavoro, gli studiosi, hanno rilevato l'esistenza di tre diverse modalità di pianto: il pianto base che comunica lo stimolo della fame, caratterizzato da vocalizzi ritmati e ripetitivi, l'alto picco di pianto che esprime dolore, ha un inizio improvviso con un grido iniziale lungo e un prolungato trattenimento del respiro; infine, vi è il pianto turbolento attribuito all'espressione della rabbia, con vocalizzazione forte e prolungata (Venuti, Esposito, 2008).

Il neonato può piangere da mezz'ora a tre ore nell'arco di una giornata. In particolare, la durata complessiva del pianto in una giornata aumenta fino ai due mesi per poi diminuire progressivamente (Golunkoff, Hirsh.Pasek, 2001). Nello specifico inoltre, il pianto evolve anche nelle sue cause: dapprima è scatenato come reazione automatica a stimoli di natura spesso fisiologica (fame, dolore, freddo), con il passare del tempo le sue cause diventano più sociali e finalizzate a richiamare la presenza o l'attenzione dell'adulto. Questi cambiamenti riflettono l'evoluzione della capacità di autoregolazione del bambino e della sua relazione con il *caregiver*. Nei primi mesi di vita, infatti, il pianto come reazione automatica e fisiologica, viene inibito da comportamenti consolatori quali la suzione, il contatto fisico con l'adulto, il cullare. Dal secondo-terzo mese, il pianto si

attiva anche dal cambiamento improvviso, come ad esempio se la madre esce dal campo visivo del figlio. Verso gli otto mesi, il legame con il caregiver si è stabilito e il bambino inizia ad utilizzare il pianto in modo “consapevole”, conoscendo cioè il suo effetto sull’altro e producendolo attivamente per provocare una determinata reazione (Venuti, Esposito, 2008).

### 1.2.2 Il sorriso

Tra il limitato repertorio di comportamenti che il neonato assume nei primi mesi di vita, ci sono anche sorrisi e smorfie che vengono spesso interpretati dagli adulti come segnali comunicativi, ma che in realtà sono dei riflessi involontari nel bambino. Le autrici D’Amico e Devescovi si sono soffermate in modo particolare sul sorriso, distinguendo tre diverse fasi: il sorriso endogeno, il sorriso esogeno e il sorriso sociale. Il sorriso endogeno è un sorriso spontaneo che viene prodotto durante la fase del sonno REM, che si accompagna ad un’espressione facciale “distesa” e si presenta in assenza di stimoli identificabili. Si parla invece di sorriso esogeno, che per Camaioni (2001) appare verso la fine del secondo mese di vita, quando questo viene generato in uno stato di veglia e in risposta a stimoli sensoriali, tattili, visivi, acustici; in particolar modo in risposta alle voci umane e specialmente a quella materna. Infine, a partire dai due/tre mesi, i bambini iniziano a produrre il sorriso sociale che compare come risposta selettiva al comportamento degli adulti e in particolar modo di persone familiari, con cui si instaura uno scambio reciproco. In questo caso, a differenza dei precedenti, “la reazione è determinata dal contenuto dell’evento e non dalla semplice stimolazione” (D’Amico, Devescovi, 2012, p. 41). Il sorriso sociale è uno dei primi comportamenti messi in atto come mezzo di condivisione affettiva e di sviluppo dell’intersoggettività, così come afferma anche Camaioni (2001) secondo la quale, il sorriso sociale spesso si sincronizza con il sorriso dell’adulto, creando un’interazione reciproca che segna “la nascita nel cervello dei circuiti dell’intersoggettività comunicativa, quell’identificazione del Sé in rapporto con l’Altro” (Lucangeli, 2019, p.25).

### 1.2.3 Suoni e vocalizzi

Per le prime due-tre settimane di vita il neonato si esprime soltanto con suoni di natura vegetativa, associati a stati di agitazione oppure all'alimentazione tra cui pianto, sbadigli ruttini, ecc. Gradualmente compaiono nuovi suoni, strilli, gorgoglii, favoriti dall'evoluzione dell'apparato fono-articolatorio che permette maggiore movimento alla lingua. Tra i due e i tre mesi vengono prodotti i primi suoni vocalici a bocca aperta e le prime imitazioni vocaliche, che il bambino scopre per caso e comincia a ripetere sistematicamente; mentre per i suoni consonantici si devono attendere i cinque mesi. Le vocalizzazioni che il bambino produce si stabilizzano entro i sei mesi e si iniziano ad inserire tra i turni verbali del genitore a formare delle "proto-conversazioni" (Camaioni, 2001). Si tratta di un tipo di conversazione caratterizzata da scambi affettivi positivi e ritmo regolare, in cui il bambino partecipa dapprima passivamente e poi sempre più, apprendendo via via le basi per l'alternanza dei turni e le modalità di dialogo (Guerzoni, 2009). Tra i sei e i sette mesi avviene il passaggio dai vocalizzi alla lallazione canonica.

### 1.2.4 L'attenzione condivisa e l'interazione diadica e triadica

Fin dai primi giorni di vita, il neonato appare socialmente responsivo, in grado cioè di rispondere agli stimoli sociali, come ad esempio riconoscere la voce e il volto materni; egli è anche socialmente attivo: il sorriso, il pianto, le espressioni facciali hanno un effetto su chi si prende cura di lui. Inoltre già dalle prime settimane il lattante imita le espressioni facciali (Camaioni, 2001). Intorno ai due/tre mesi si verificano i primi episodi di interazione sociale in cui il bambino interagisce con l'adulto creando uno scambio di natura diadica. Le interazioni diadiche, così come descritte da D'Amico e Devescovi (2013), sono scambi, che si realizzano in modo diretto faccia a faccia tra adulto e bambino, senza che ci sia un oggetto esterno su cui comunicare. Sono accompagnati da sguardi, vocalizzi, sorrisi, risate, e sono caratterizzati da sincronia, coordinazione e alternanza di turni. In altre parole questi scambi comunicativi, che avvengono maggiormente tra madre e bambino, sono armoniosamente sincronizzati tanto da creare cicliche ripetizioni di sequenze ordinate che Stern (1985) ha definito "danze



conversazionali” ( D’Amico, Devescovi, 2012). Dal punto di vista dello sviluppo comunicativo, questa fase si colloca ancora all’interno della comunicazione pre-intenzionale, in quanto il bambino è visto dall’adulto come partner comunicativo senza esserne consapevole (Camaioni, 2001).

Verso la metà del primo anno di vita, il bambino inizia a guardare alternativamente l’adulto ed un oggetto esterno che attrae la sua attenzione, creando così un’interazione triadica con l’adulto e con l’oggetto, in cui l’oggetto diventa qualcosa su cui comunicare (Camaioni, 2001). In questa fase compare l’attenzione condivisa, definita da D’Odorico come la capacità di “imparare a coordinare la propria attenzione con quella dei propri partner sociali per poter condividere l’interesse verso un referente comune” (D’Odorico, 2005, p.30).

Camaioni, nel suo testo è giunta a concludere che questa tappa è molto importante per lo sviluppo comunicativo, in quanto consente di stabilire un fuoco d’attenzione comune, esterno alla diade, ma non segnala ancora la conquista dell’intenzionalità comunicativa da parte del bambino, per la quale sono necessari i gesti comunicativi (Camaioni, 2001).

### 1.2.5 I gesti

Nel passaggio dalla comunicazione pre-intenzionale, a quella intenzionale, che avviene verso la fine del primo anno di vita, il bambino inizia ad assumere comportamenti volutamente indirizzati ad essere comunicativi. Questo si realizza in particolar modo all’interno della struttura triadica di attenzione condivisa di cui si è parlato precedentemente, nella quale il bambino coinvolge l’interlocutore nella propria relazione con l’oggetto ed inizia ad utilizzare i gesti per modulare il comportamento della persona in relazione a quell’oggetto (D’Amico, Devescovi, 2013).

Il bambino utilizza gesti definiti da più autori performativi o deittici. Nello specifico questi gesti comprendono un insieme di azioni che “esprimono un’intenzione comunicativa e si riferiscono ad un oggetto/evento esterno, che tuttavia si ricava esclusivamente osservando il contesto” (Camaioni, 2001, p.33). Si tratta di gesti finalizzati a comunicare un obiettivo alla persona. Come riporta Caselli (1995), i gesti

deittici sono accompagnati dallo sguardo diretto al destinatario del gesto e spesso da vocalizzazioni che più tardi possono evolvere in parole. Nello specifico l'autrice li divide in due sottocategorie che comprendono le due intenzioni comunicative più usate dai bambini: la richiesta che si esprime attraverso la richiesta ritualizzata, e la denominazione, che si esprime attraverso i gesti di mostrare, dare, e indicare. Nella richiesta ritualizzata il bambino si tende verso un oggetto, una persona, o un luogo, talvolta con un gesto ritmato di apertura e chiusura del palmo della mano, guardando contemporaneamente l'adulto; è il tentativo di afferrare o raggiungere qualcosa. Con il gesto di mostrare il bambino tiene in mano un oggetto e lo pone in direzione dell'interlocutore, mentre con il dare glielo porge. Infine, il gesto di indicare, che compare più tardi rispetto agli altri, non si basa sul contatto diretto con l'oggetto o sulla sua manipolazione, ma consiste nell'indicare qualcosa con il braccio teso e/o con l'indice puntato in una direzione, guardando l'oggetto e l'adulto alternativamente (Caselli, Casadio, 1995). Lucangeli nel suo libro (2019) sottolinea l'importanza dei gesti deittici, quali propulsori dello sviluppo del linguaggio: la loro comparsa è correlata alla comprensione delle parole e ne anticipa la produzione. L'autrice sottolinea in particolar modo come i gesti deittici accompagnino la transizione da una fase in cui il linguaggio del bambino è fortemente ancorato al contesto, ad una fase in cui si iniziano ad usare le prime forme linguistiche in modo decontestualizzato. In questa fase, in cui il bambino compie azioni anche senza la presenza fisica di un oggetto, i gesti assumono una chiara valenza comunicativa e prendono il nome di gesti rappresentativi o referenziali (Lucangeli, 2019).

I gesti rappresentativi, a differenza di quelli deittici, “non soltanto esprimono un'intenzione comunicativa, ma rappresentano anche un referente specifico, il loro significato cioè non varia in conseguenza del variare del contesto” (Camaioni, 2001, p.35). Nello specifico, si tratta di gesti utilizzati per riferirsi ad oggetti, eventi o azioni, come ad esempio aprire e chiudere la mano per fare “ciao”, oppure il gesto di portare la mano all'orecchio per “telefonare”, che vengono ripetute dal bambino per imitazione (Caselli, Casadio, 1995). Hanno una funzione simile a quella delle parole, in quanto premettono di “nominare” qualcosa attraverso un'etichetta non verbale (Lucangeli, 2019). Le autrici D'Amico, Devescovi (2013) e Camaioni (2001), sono concordi sul fatto che i gesti referenziali si presentino nel bambino in concomitanza con le prime parole, le quali, così come i gesti, sono inizialmente legate a situazioni specifiche e

progressivamente si decontestualizzano. Quando il linguaggio verbale inizia a consolidarsi, l'uso dei gesti referenziali diminuisce gradualmente fino quasi a scomparire. Le autrici hanno così potuto concludere che i gesti referenziali “consentano al bambino di comunicare utilizzando come veicoli simbolici schemi gestuali ben esercitati” (D'Amico, Devescovi, 2013, p.92).

## CAPITOLO 2- SVILUPPO LINGUISTICO

### 2.1 Lallazione

A partire dai sei/sette mesi, il bambino inizia diminuire gradualmente il numero e la varietà di suoni prodotti, indice che le sue vocalizzazioni cominciano a rispettare le regole fonologiche della lingua a cui è esposto, e a produrre suoni che si avvicinano sempre di più alle prime parole. Questi suoni sono costituiti dal ripetersi di sillabe standard, che nella maggior parte dei casi sono costituite da una consonante unita ad una vocale come ad esempio “ma-ma-ma” (Caselli, Casadio, 1995). Questa, è la fase della lallazione e costituisce un momento molto importante per il processo di sviluppo che porterà il bambino all'acquisizione del linguaggio (Golunkoff, Hirsh.Pasek, 2001). Altri autori, tra cui D'Amico e Devescovi (2012), hanno anche definito questa fase, lallazione canonica, distinguendola dalla lallazione variata (o *babbling* variato) che compare verso la fine del primo anno di vita e consiste nella combinazione di sillabe diverse in cui possono apparire segmenti costituiti da vocale-consonante-vocale, oppure consonante-vocale-consonante.

Come riportato dalla rivista Uppa, in un articolo sullo sviluppo linguistico, è bene sottolineare, che la lallazione non viene usata in modo interattivo, ma per lo più con finalità auto-stimolatoria e ha il fine, per il bambino, di esercitarsi nella formazione di suoni linguistici e nella modulazione del volume e dell'intonazione della propria voce (Motterle, 2021). Alcune produzioni di suoni appaiono simili a parole, ma ancora non lo sono perché non si tratta di produzioni intenzionali e significative. Tuttavia, questo non significa che il bambino non attribuisca alcuna valenza comunicativa alla lallazione, che viene invece usata, attraverso la modulazione del tono, per attirare l'attenzione o

comunicare un'intenzione (Auteri, 2021). In questa fase è comunque fondamentale l'interazione adulto-bambino nel creare scambi simili ad una conversazione. Il bambino, infatti, tenderà ad imitare non solo i suoni, ma anche i modelli di intonazione degli adulti e i particolari suoni della lingua parlata attorno a lui (D'Amico, Devescovi, 2021). Questa conquista viene collocata dagli autori Golunkoff e Hirsh.Pasek (2001), attorno all'età di dieci mesi circa. In questa fase, in cui inizia ad incorporare le strutture sonore della lingua, il bambino è in procinto di pronunciare le prime parole. Le sillabe prodotte nella lallazione variata dunque diventano le "intelaiature per accogliere ciò che presto diventerà un repertorio di parole vere" (Golunkoff, Hirsh.Pasek, 2001, p.75). Durante il primo anno di vita, anche dopo la comparsa delle prime parole, la lallazione continuerà ad accompagnare il bambino.

## 2.2 Le prime parole

“La produzione delle prime parole segna il passaggio dalla comunicazione gestuale e vocale pre-linguistica al linguaggio vero e proprio, e rappresenta una pietra miliare nello sviluppo del bambino” (Camaioni, 2001, p.86). Il passaggio dalla lallazione alle prime parole è un processo graduale ma continuativo: le combinazioni di suoni usati dal bambino nel tardo *babbling* e nelle prime parole, sono strettamente correlati. Tuttavia, anche se nella fase della lallazione, i suoni vocalici prodotti si avvicinano molto alle parole, è solo dopo i dodici mesi circa che il bambino inizia ad utilizzare questi suoni per riconoscere, categorizzare, nominare gli oggetti (Brandi, Salvadori, 2004). Caselli e Casadio (1995) hanno definito fase del “lessico emergente” quella in cui il bambino inizia a pronunciare le prime parole, intese come produzioni usate in modo intenzionale e con un preciso significato. In questo periodo il repertorio lessicale è molto ristretto e il processo di apprendimento di parole nuove è molto lento e graduale: “non è sul vocabolario che il bambino è impegnato, ma sulla scoperta dei meccanismi che ne regolano e ne permettono l'acquisizione” (Caselli, Casadio, 1995, p.25). Come riportato dalla Società Italiana di Pediatria nella guida “Da 0 a 6 anni” per le famiglie, le prime parole del bambino, sono solitamente legate alla sua routine quotidiana, ad oggetti o situazioni che vive giornalmente e vengono utilizzate dal bambino in modo strettamente correlato alle situazioni e al contesto, si ricollegano cioè a specifici eventi o azioni che il

bambino compie, per questo il loro uso è definito non referenziale (Brusoni, Moretto, Venturello, 2007). In un secondo momento, il bambino inizierà ad utilizzare le parole, anche per anticipare o ricordare questi schemi d'azione. Infine il bambino si servirà delle parole, in modo referenziale, anche fuori dal loro contesto abituale per categorizzare nuove situazioni, eventi, persone (Brandi, Salvadori, 2004).

Alcuni autori parlano di “periodo olofrastico” per definire il periodo di espansione graduale del vocabolario, che avviene tra i tredici e i diciotto mesi, quando l'ampiezza del vocabolario arriva a circa cinquanta parole, ma mancano le espressioni combinatorie. Nello specifico, secondo questo filone di ricerca, le singole parole che il bambino produce, olofrasi, sarebbero espressione di un contenuto semantico più complesso e sarebbero utilizzate dal bambino per descrivere situazioni più articolate. Generalmente in questa fase le parole vengono accompagnate dal gesto. È un esempio l'uso della parola “pappa” per esprimere l'intenzione di voler mangiare (Camaioni, 2001).

### 2.3 Esplosione del vocabolario

Tra i diciassette e i ventiquattro mesi, si assiste ad un processo di accelerazione del ritmo di espansione del vocabolario, che prende il nome di “esplosione del vocabolario” (*vocabulary sprut*) che segna l'inizio dello sviluppo linguistico vero e proprio (Lucangeli, 2019). In questa fase il bambino passa da una produzione di cinquanta parole circa alle trecento parole prodotte verso i ventiquattro mesi, come indicano i dati riportati in Caselli e Casadio (1995). Secondo quanto considerano Brandi e Salvadori (2004), il bambino inizia a nominare progressivamente tutto ciò che conosce senza più bisogno di sollecitazioni da parte dell'adulto e si dimostra interessato alla produzione di nuovi vocaboli. È stata stimata una velocità di apprendimento di nove parole nuove al giorno, per un totale di sessantatré nuove parole a settimana (Golunkoff, Hirsh.Pasek, 2001).

L'uso che i bambini fanno delle prime parole, così come avviene per i gesti, è di tipo strumentale: vengono usate per il raggiungimento di un certo obiettivo o scopo. “L'associazione suono-significato è il risultato di un lungo processo di affinamento che avviene attraverso scambi linguistici in diversi contesti e con diversi interlocutori” (D'Amico, Devescovi, 2012, p.59). Successivamente, secondo quanto sostengono le

autrici, grazie all'esperienza che il bambino fa quando realizza il potere che hanno le parole ripetute più volte ed il loro effetto, il loro uso si amplia e si arricchisce sempre più fino ad assumere una funzione informativa. Mentre, in un primo momento, l'uso che il bambino fa di una determinata parola è di tipo polifunzionale, assolve cioè più funzioni, ad esempio è usata sia per fare una richiesta sia per dare ordini.

## 2.4 Produzione di frasi

Alla fine del secondo anno di vita, in concomitanza con l'esplosione del vocabolario, si assiste al passaggio da enunciati olofrastici, cioè formati da una sola parola, a enunciati complessi costituiti dalla combinazione di due o più parole che formano delle brevi frasi (Camaioni, 2001). Prima di giungere però alla produzione di frasi, il bambino attraversa delle "fasi transizionali" messe in evidenza dal lavoro di D'Amico e Devescovi (2012). Le autrici si sono soffermate in modo particolare ad analizzare il ruolo dei gesti che accompagnano l'evoluzione "preparando la strada allo sviluppo successivo e contribuendo ad arricchire il significato delle espressioni infantili" (D'Amico, Devescovi, 2012, p. 52). Nello specifico, già attorno ai sedici mesi circa, il bambino inizia a produrre combinazioni cross-modali, cioè combinazioni di parole e gesti, utilizzando in special modo il gesto deittico di indicare. Negli enunciati cross-modali, gesti e parole concorrono sistematicamente a realizzare l'atto comunicativo del bambino: sono classificati come equivalenti quando veicolano un medesimo messaggio, come ad esempio dire "ciao" e fare il gesto con la mano; complementari quando il gesto specifica l'elemento a cui la parola si riferisce (indicare un fiore e dire "fiore"), supplementari quando aggiungono informazioni aggiuntive. Appare evidente, dunque, sulla base di quanto affermano le autrici, che i gesti hanno un ruolo fondamentale nell'accompagnare il bambino nella transizione dal periodo olofrastico a quello in cui il bambino inizia a produrre i primi enunciati. Successivamente il bambino si avvicina ad altre forme transizionali come la combinazione di parole singole in successione e la ripetizione di una stessa parola. Quest'ultima ha una funzione evolutiva molto importante in quanto, per il bambino, "ripetersi è crescere, e non se ne stanca mai" (Bonnet, 1986, p.39). Più tardi, verso i ventiquattro mesi, compaiono le prime combinazioni vere e

proprie di parole, costituite da una parola e un secondo elemento morfologico, ad esempio “pappa più”, generalmente prive di verbo.

Così come per le parole, anche le prime frasi che vengono prodotte hanno in realtà un significato più ampio, come illustrano Caselli e Casadio (1995): il bambino si esprime attraverso gli elementi maggiormente informativi del messaggio che intende trasmettere, appoggiandosi al contesto, grazie al quale l’adulto interpreta l’enunciato in modo completo. Nonostante la mancanza di alcuni elementi è possibile riconoscere delle precise strutture sottostanti le frasi del bambino e rilevare un progresso evolutivo (Caselli, Casadio, 1995). Via via le frasi diventano un po’ più complesse, pur risultando sempre incomplete e molto diverse dalle frasi degli adulti, fino ad arrivare ai tre anni circa, in cui il linguaggio del bambino è molto più articolato e completo e le frasi che produce sono più lunghe e complesse.

### CAPITOLO 3- SOSTENERE LO SVILUPPO LINGUISTICO ALL’ASILO NIDO

Tracy Hogg (2013) si è soffermata sull’importanza di parlare in modo diretto ai bambini in quanto “la magia del linguaggio è che i genitori non devono impegnarsi per insegnarlo ai loro bambini: basta parlare con loro perché lo imparino” (Hogg, 2013, p.154). In particolare, l’autrice suggerisce ai genitori ed adulti che si prendono cura del bambino, di intrattenere con lui una “conversazione ininterrotta” coinvolgendolo nelle attività quotidiane anche quando non è ancora in grado di rispondere. Infatti, il dialogo quotidiano apre la strada ai primi tentativi del bambino di comunicare e attribuisce valore ai suoi sforzi: “più si parla ai bambini, più loro stessi parlano e più diventa elaborata la loro conversazione” (Hogg, 2013, p.178). Lo stesso concetto è stato espresso nell’imperativo primario “bisogna parlare al bambino” che Bonnet (1986) ritiene la base dell’educazione. Secondo l’autore, infatti, fin dai primi momenti di relazione con il bambino, l’adulto crea con lui uno scambio, un dialogo che man mano si affina e cresce. Bonnet si focalizza su come parlare al bambino, illustrando in particolare modo come la parola di genitori e educatori sia la base del benessere e della crescita del bambino. Anche la Società Italiana di Pediatria sostiene, all’interno della guida rivolta alle famiglie, l’importanza di parlare in modo diretto al bambino, durante il gioco, durante una lettura

ma anche interagendo con lui verbalmente nelle normali situazioni di vita quotidiana coinvolgendolo nelle routine, attirando la sua attenzione, nominando ad alta voce quello che si sta facendo, gli oggetti che si toccano (Brusoni, Moretto, Venturello, 2007). “Un adulto che conversa con il bambino, mostrando e denominando determinati oggetti, o commentando semplici situazioni o sfogliando insieme a lui un albo illustrato, o giocando con le parole, contribuisce progressivamente ad arricchire il suo patrimonio linguistico” (Catarsi, 1999, p. 32). Questo impegno viene sottolineato anche negli “Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia”, emanato dal MIUR, che evidenzia la responsabilità di adulti, ed educatori di guidare e stimolare il bambino nel processo di acquisizione delle capacità linguistiche e comunicative; “in tutti i momenti della giornata nominano oggetti o situazioni, descrivono elementi del contesto, riprendono ed espandono il lessico e le strutture sintattiche, raccontano ciò che stanno facendo insieme, problematizzano, cercano di interpretare e riformulare ciò che i bambini provano ad esprimere” (Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia, 2021). Si tratta di un compito molto complesso e complicato, come altrettanto complicata è l’acquisizione del linguaggio.

Così facendo gli adulti parlano e si rivolgono ai bambini che ancora non hanno le parole per esprimersi e questi “crescono accompagnati dalle parole degli adulti che si prendono cura di loro e, con il tempo, ne comprendono i significati [...] formano le prime frasi, interagiscono attivamente” (Mantovani, 2016, p. 25). La ricerca ha dimostrato che la competenza comunicativa, che è alla base dello sviluppo linguistico, si sviluppa attraverso l’interazione sociale. Il contesto in cui il bambino è inserito dunque, ha il fondamentale compito di rispondere al suo bisogno di comunicare offrendo esperienze di scambio ed interazione con i pari e con gli adulti che diventano sostegno del suo apprendimento. All’interno della struttura del nido, gli educatori sono chiamati a realizzare pratiche educative caratterizzate da un’intenzionalità e rivolte ad affrontare il tema dello sviluppo del linguaggio in tutta la sua complessità, abbandonando l’idea che sia un’attività “naturale” che si apprende grazie alla semplice esposizione alla lingua (Catarsi, 1999).



### 3.1 Letture

La lettura, così come descritta da Catarsi (1999) si configura come una pratica educativa molto rilevante per le potenzialità che racchiude ed è quindi un'esperienza fondamentale per il bambino. In quanto tale, è importante che sia piacevole, che lo coinvolga, per non correre il rischio che egli sia frustrato e non si diverta. È utile che l'adulto abbia letto in precedenza il libro per conoscere il testo e le eventuali difficoltà che presenta, in modo da favorire al meglio l'esperienza della lettura per i bambini (Catarsi, 1999). La lettura ad alta voce inoltre stimola la capacità di ascolto e favorisce la creazione di immagini mentali (Catarsi, 2011).

Nello specifico, come evidenzia Catarsi nel suo testo (1999), è fondamentale stimolare il bambino alla lettura negli ambienti in cui vive: sia a casa che a scuola. In particolare, l'uso del libro al nido ha evidenti risvolti positivi di tipo emotivo, ma ricopre anche un ruolo importante nel favorire lo sviluppo linguistico. Appare evidente, secondo l'autore, come il bambino riesca ad arricchire ed ampliare il proprio vocabolario grazie all'ascolto dell'adulto che legge. Infatti, il libro si esprime con un lessico diverso dal parlato e utilizzando spesso parole nuove per il bambino. Altri autori hanno messo in evidenza come “la lettura di libri può essere un momento di cruciale importanza, non per imparare a leggere, bensì per l'apprendimento lessicale” (Golunkoff, Hirsh.Pasek, 2001, p. 180). In specifiche ricerche, si è rilevato che la lettura ad alta voce da parte dell'adulto favorisce una successiva interazione sociale e verbale tra pari. Il libro è poi uno strumento prezioso per sollecitare non solo l'evolversi della lingua orale e la comprensione verbale, ma anche l'analisi percettiva, la ricostruzione dei fatti, la curiosità verso la lingua scritta e la produzione verbale (Catarsi, 1999).

Al fine di educare precocemente alla lettura, occorre mettere i bambini in relazione con il libro fin dalla primissima infanzia per incentivare da subito l'approccio alla lingua scritta. “La funzione del libro in questa primissima fase dell'esperienza del bambino potrebbe essere indicata come quella di riproporre oggetti dell'esperienza familiare che il bambino può riconoscere, denominare, osservare, così appropriandosi in modo più consapevole delle sue stesse conoscenze” (Catarsi, 1999, p.104). A tal proposito all'interno del progetto GenitoriPiù la lettura precoce viene suggerita come una delle otto azioni di provata efficacia per il benessere e la salute psico-fisica del bambino.

GenitoriPiù è un Programma di prevenzione e promozione della salute materna e infantile nato dalla Regione Veneto e diventato poi Progetto nazionale promosso dal Ministero della Salute, che si pone l'obiettivo di suggerire ad adulti, genitori, educatori che si occupano dei bambini, alcune pratiche e comportamenti utili da adottare per tutelare e promuovere la salute del bambino. Tra le otto azioni indicate una di queste è la lettura ad alta voce precoce che deve essere promossa *in primis* in famiglia già a partire dai primi mesi e come pratica quotidiana, in quanto rafforza il legame genitori-figli, trasmette calma e consolazione, oltre che favorire lo sviluppo cognitivo del bambino. Gli operatori e educatori in questo hanno il fondamentale ruolo di incoraggiare le famiglie a adottare questa pratica e di creare con queste una collaborazione in un'ottica di continuità educativa, per garantire la salute globale del bambino. Il territorio nazionale si pone a sostegno della promozione alla lettura in famiglia fin dalla nascita anche attraverso il Progetto "Nati per Leggere" (NpL) che promuove attività di lettura che costituiscono un'esperienza importante per lo sviluppo cognitivo dei bambini e lavora in collaborazione con pediatri e biblioteche del territorio ai quali le famiglie possono rivolgersi per scegliere libri. Gli asili nido possono scegliere di aderire al programma nazionale NpL attraverso uno specifico percorso formativo. In questo modo il servizio può allestire uno spazio dedicato ai libri e alla lettura dove realizzare momenti di lettura fissi nel corso della routine e, in collaborazione con le biblioteche locali può organizzare incontri informativi con i genitori in merito ai benefici e all'importanza della lettura precoce.

Tra le diverse tipologie di libri per bambini che Catarsi (1999) analizza, di particolare rilevanza sono gli albi illustrati, il cui utilizzo favorisce la comprensione di significati attraverso l'ascolto delle parole unito ad un'analisi percettiva delle immagini che si osservano. Le immagini stimolano l'immaginazione e forniscono una lettura parallela rispetto al testo scritto ed un'analisi utile ad interpretare le parole. Questi libri hanno grande potenzialità in quanto stimolano l'attenzione e il linguaggio del bambino, in particolare attraverso l'uso di domande aperte che lo sollecitano e lo invitano a porsi come interlocutore attivo. Questo stile di lettura, definito dall'autore "dialogato", tende a coinvolgere in modo diretto i bambini mediante lo scambio di domande e risposte che dà spazio ai loro interventi. Attraverso questa modalità si riesce a valorizzare il ruolo del bambino nel processo di comprensione, e ad esaltare le sue potenzialità di autonomia. È fondamentale che la lettura di un libro con immagini si realizzi insieme con l'adulto così

da creare una comunicazione condivisa in cui viene potenziata l'attività di produzione linguistica del bambino grazie all'individuazione e denominazione di oggetti. Un'altra tipologia di libri per bambini sono i libri-gioco; degli strumenti da toccare, coccolare, spesso in stoffa, in plastica o con suoni musicali, linguette da tirare, buchi, immagini pop-up; sono dei veri e propri giochi con cui il bambino può interagire fin dai primi mesi di vita. Questi favoriscono la sua capacità esplorativa e sviluppano dei processi alla base dell'acquisizione di competenze linguistiche (Catarsi, 1999).

La ripetizione di libri già letti aiuta il bambino nel consolidare le informazioni e gli schemi appresi, e nel cogliere nuovi aspetti e dettagli della storia, comprendere meglio le frasi e le parole, rafforza le connessioni neurali sedimentando l'apprendimento e la memoria. I bambini, infatti, amano sentire più volte ripetersi gli stessi libri in quanto creano una familiarità che trasmette loro sicurezza: conoscono il corso della storia, sanno cosa aspettarsi e rivivono emozioni già conosciute; inoltre il bambino trae gratificazione dal sapere anticipare le parole del libro, il corso della storia e nel poterla ripercorrere (Catarsi 2011).

### 3.2 Il gioco e il movimento

All'interno delle "Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei" emanate dal MIUR, viene data particolare importanza al gioco, considerato come il mezzo attraverso cui il bambino può esprimere i propri vissuti affettivi, costruire la propria identità corporea e psichica, giungere ad uno stato di benessere e di pieno contatto con sé stesso. Nello specifico l'importanza di riconoscere la centralità del gioco nei servizi educativi per l'infanzia sta nel predisporre spazi e tempi adeguati a questa attività, arricchendola attraverso proposte di esperienze educative finalizzate ad espanderne i contenuti. Questo è anche quanto sostiene nel suo testo Ceciliani (2016), il quale sottolinea l'importanza che, all'interno del nido, il gioco sia alla base dell'esperienza del bambino; in particolar modo, deve essere cura degli educatori predisporre un tempo specifico dedicato al gioco e degli spazi adeguati che soddisfino il suo bisogno di muoversi.

Cartacci, nel suo testo (2013) offre una descrizione delle varie forme di gioco a cui il bambino si approccia nella vita del nido. La prima esperienza che il bambino fa di sé

nel mondo prende il nome di gioco tonico-emozionale, e si realizza nella dimensione corporea-sensoriale a connotazione emotiva, in una interazione con l'adulto fatta di scambi, vocalizzi, variazioni posturali, toniche, mimiche, sorrisi, dondoli, che aprono i canali espressivi ed emozionali del bambino. Questa dimensione è fondamentale per l'instaurarsi di relazioni con gli altri e con l'ambiente. Successivamente il gioco si apre allo spazio circostante che deve essere allestito in modo semplice e minimale, preferibilmente con materassi morbidi ed un ampio spazio libero di pavimento con la presenza di alcuni mobili che offrano sostegno al bambino quando tenta di alzarsi in piedi. In questa fase il gioco, che l'autore classifica come protosimbolico, si realizza nella manipolazione di oggetti piccoli, di varia forma e consistenza, di diversi materiali. In parallelo vi può essere il gioco sensomotorio che stimola le competenze motorie del bambino attraverso la predisposizione di materiali morbidi, rampe, rilievi, scalette che assecondano il suo piacere di muoversi. Quando il gioco si arricchisce di simboli e significati più evoluti, grazie anche alla comparsa delle parole, si parla di gioco simbolico. Per gioco simbolico si intende un gioco di finzione e simulazione condivisa con specifici codici e simboli gestuali, sonori, mimici (Cartacci, 2013). È il gioco del "far finta di", nel quale i bambini utilizzano oggetti, azioni, identità e situazioni come simboli che rappresentano qualcosa che non è presente fisicamente ma che immaginano. Il bambino trasforma gli oggetti facendogli assumere una funzione diversa; questo processo permette di stimolare nuove forme di pensiero, di usare la fantasia e l'immaginazione. Questo è reso possibile anche grazie all'evolversi della "capacità rappresentativa del pensiero", grazie alla quale il bambino immagina situazioni o cose indipendentemente dalla loro presenza ed è capace di creare associazioni mentali (Borgia, 2022).

Per Ceciliani, il bambino, già dai primi mesi, ha una tendenza esplorativa ed è predisposto a manipolare e conoscere ciò che lo circonda. Manipola gli oggetti battendoli, girandoli, incastrandoli; e in questo modo conosce le loro proprietà fisiche e le loro funzionalità. Appare evidente quindi, secondo l'autore, l'intenzionalità del bambino che lo porta a toccare ed indicare gli oggetti. Per soddisfare il suo bisogno esplorativo, il bambino combina e coordina in modo intelligente le abilità grosso motorie e fino motorie. La sua è un'azione attiva, che gli permette di padroneggiare l'ambiente e manipolare gli oggetti e di sviluppare un'intelligenza senso-motoria che è alla base di tutte le successive forme di intelligenza. Ceciliani sostiene che tutto lo sviluppo del bambino è veicolato dal

corpo e dal movimento. Infatti, descrive lo sviluppo come “un processo complesso in cui la componente corporea e motoria, integrata dalle componenti cognitiva, emotiva, affettiva e sociale, gioca un ruolo guida importantissimo in un contesto di reciproca influenza” (Ceciliani, 2016, p.80) Così, per l’autore, l’attività senso-motoria si collega anche allo sviluppo linguistico infantile, attraverso le prime produzioni vocaliche che il bambino usa per esprimersi durante l’interazione con un oggetto o durante un’azione che esercita sull’ambiente. Inoltre, il bambino mette in relazione, per imitazione, i termini usati dall’adulto e in questo modo amplia il suo vocabolario: “l’agire senso-motorio del bambino anticipa la parole e rappresenta la manifestazione intenzionale della sua intelligenza”. Secondo Maiello (2012), gioco e linguaggio sono profondamente connessi, “il gioco è una forma di linguaggio, e il linguaggio ha degli aspetti ludici” (Maiello, 2012, p. 11). Il gioco e le attività con gli oggetti stimolano il bambino al loro riconoscimento e all’acquisizione di caratteristiche quali consistenza, forma, colore, e il nome (Ceciliani, 2016).

Il gioco rappresenta la globalità dell’esperienza infantile e si pone come principale integratore dell’esperienza di sé. Infatti, le diverse competenze evolutive del bambino si concatenano e si stratificano a creare un sistema complesso dove ogni stadio si integra con il precedente: “la parola ingloba il movimento della bocca” (Cartacci, 2013, p.97). A tal proposito Bolelli (2012) si esprime nel suo testo dicendo: “giocare è un’attitudine verso la vita intera. Perché se un gioco resta confinato dentro un perimetro illusorio o consolatorio al riparo dal mondo, allora è soltanto un gioco: ma se è un modello mentale e comportamentale, allora la nostra stessa forma di relazione con il mondo ne sarà rafforzata” (Bolelli, 2012, p.7). In modo particolare, per Ceciliani, il gioco spontaneo è il miglior mezzo di autoapprendimento attraverso cui i bambini apprendono e consolidano abilità e competenze. Durante i momenti in cui il bambino gioca o esplora liberamente deve poter sbagliare in modo tale da imparare dai suoi errori e agire meglio nelle successive occasioni, perché, come afferma Lucangeli, “l’errore è parte del processo di apprendimento” (Lucangeli, 2019, p.35).

Cartacci sostiene inoltre che i bambini alla nascita siano orientati al linguaggio del corpo e siano ricchi di competenze comunicative che vengono favorite dall’interazione con l’ambiente. In modo concorde Ceciliani afferma che “l’azione senso-motoria rappresenta il linguaggio prioritario del bambino, è l’espressione della sua stessa

intelligenza” (Ceciliani, 2016, p.9). Pento (2021) ritiene che lo sviluppo motorio sia alla base dei processi cerebrali e psicologici dell’individuo: non vi può essere un adeguato sviluppo globale della persona se manca il movimento. Il movimento è legato allo sviluppo di altre funzioni, infatti attraverso di esso il bambino apprende elementi della realtà e agisce su di essi sviluppando la sua intelligenza.

Stoppard (2005) fornisce nel suo testo alcuni esempi di giochi ed attività mirate per ogni fascia d’età finalizzate al raggiungimento di determinati obiettivi. In modo particolare per l’autrice, nei primi mesi di vita del bambino, si possono realizzare giochi con le dita, con le mani, e con i piedi, anche accompagnati da filastrocche o canti ritmati che favoriscono il linguaggio del bambino. L’impiego di filastrocche è particolarmente utile per favorire la comparsa delle parole nel bambino; perché sono ritmate e spesso utilizzano il meccanismo della ripetizione che porta il bambino ad assimilare per imitazione le parole. L’autrice suggerisce anche l’utilizzo di giochi con burattini e pupazzi morbidi e sicuri da maneggiare, con i quali si possono inventare e rappresentare storie. Vengono poi proposti giochi con la bocca; che possono essere pernacchie, fischi o soffi per i bimbi più piccoli, oppure fare le bolle per i bambini più grandi; si possono inoltre aggiungere suoni e rumori per farlo ridere. Queste attività favoriscono l’imitazione da parte del bambino che, così facendo, stimola i muscoli che gli servono per pronunciare le parole, e diventa più consapevole della sua bocca e di ciò che con essa può fare. L’attività imitativa, come viene descritta da Pento (2021), è una dei principali fattori di sviluppo psicologico e permette al bambino di imitare e riprodurre comportamenti e schemi d’azione che ha osservato. Prima dei diciotto mesi il bambino imita solo azioni e modelli a lui presenti, successivamente riproduce anche comportamenti che ha osservato in precedenza e quindi si parla di imitazione “differita”. L’attività imitativa gioca un ruolo fondamentale nel facilitare lo sviluppo linguistico e nel favorire l’acquisizione di competenze motorie (Pento, 2021).

### 3.3 Musica

All’interno degli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l’infanzia, uno dei punti trattati è l’importanza della promozione della musica, come fondamento dello

sviluppo linguistico del bambino e linguaggio universale. Nello specifico, nel documento, si sottolinea come lo sviluppo linguistico si realizzi attraverso un processo di apprendimento che si basa su parametri musicali: timbro, melodia, volume, ritmo, durata. Perciò si sottolinea l'importanza che il bambino sperimenti l'uso dell'apparato fonatorio e che utilizzi la voce sperimentando canti, effetti sonori, vocalizzi; tutto questo con la guida delle figure educative che possano favorire e sostenere questo bisogno di espressione di musicalità innata senza condizionamenti.

Dalle ricerche di alcuni autori (Brandt *et al.*, 2012), è possibile affermare che l'uomo sia naturalmente predisposto ad apprezzare la musica. Anche Stoppard (2005), propone una visione concorde affermando che secondo la ricerca i bambini amano la musica, specialmente quella classica, che stimola aree del cervello associate a competenze logico-matematiche e aiuta la concentrazione e la capacità di parlare. Secondo l'autrice è opportuno fare ascoltare musica calma e rilassante fin dalla nascita. La posizione che riportano gli autori Brandt *et al.* è che la predisposizione alla musica sia un fondamentale precursore della competenza linguistica. Si sono rilevate capacità nei neonati di percepire e discriminare i suoni del linguaggio, cioè gli aspetti più musicali del discorso; è grazie a questa competenza che i bambini imparano a parlare. In particolare, sebbene ogni discorso abbia una sua propria sonorità, il modo di rivolgersi ai bambini, che è stato definito "maternese" è connotato da una maggiore musicalità. Questo modo di parlare è caratterizzato da una cantilena lenta e ritmata, scandita, acuta e con toni melodici enfatizzati, le vocali sono allungate, le frasi più brevi, le pause tra una parola e l'altra sono più lunghe, vengono impiegate espressioni facciali e mimica gestuale. Si tratta di un linguaggio universale, diffuso in tutte le lingue, e istintivo. È dimostrato che il canto e il linguaggio diretti al bambino (maternese), favoriscano l'apprendimento infantile del linguaggio; perché catturano l'attenzione del bambino fornendogli autostima e sicurezza, sono linguaggi più semplici e facilmente comprensibili, trasmettono emozioni e hanno un potere calmante. Inoltre, permettono al bambino di distinguere suoni e parole e comprendere meglio l'utilizzo delle vocali (Brandt, 2012).

Anche all'interno del Progetto GenitoriPiù di cui sopra trattato, viene menzionato il grande beneficio della musica sulla salute e sulla crescita del bambino. Nello specifico si sottolinea che, già dal terzo mese di gravidanza, quando il bambino inizia a percepire i suoni, sia opportuno fargli ascoltare canzoni o musica, in quanto le ricerche dimostrano

l'effetto positivo che le melodie hanno sullo sviluppo cerebrale già dalla gestazione. Esiste, sul territorio nazionale, il Progetto Nati per la Musica, che sostiene e promuove attività rivolte ad avvicinare il bambino da zero a sei anni alla musica. Il programma, in parallelo con Nati per Leggere, riconosce anche nella musica, così come nella lettura, un importante strumento di sviluppo dell'individuo, che dovrebbe essere pratica quotidiana per sostenere la crescita del bambino. "La musica permette al bambino di sviluppare la capacità di ascolto e di osservazione dell'ambiente sonoro, maturare le proprie potenzialità espressive, comunicative, immaginative e creative, accrescere le capacità di concentrazione e memoria, rafforzare l'autostima".

### 3.4 L'uso dei simboli

L'uso dei simboli, che ancora oggi vengono utilizzati all'asilo nido per contrassegnare armadietti, asciugamani, lettino, bavaglia e tutti gli oggetti personali del bambino, è qualcosa che trae le sue radici dalla pedagogia delle sorelle Agazzi le quali hanno avuto il merito di aver introdotto i contrassegni nelle scuole d'infanzia. Il cuore della pedagogia agazziana, che emerge dal libro di Rosa Agazzi (1961) è l'idea che il bambino sia un essere pienamente dotato delle possibilità e potenzialità di svilupparsi; l'adulto ha il compito di predisporre le condizioni di cura necessarie alla sua sopravvivenza e permettergli di esprimersi nel migliore dei modi. Inoltre, l'attenzione dell'educatore, deve anche essere rivolta all'ambiente, che deve essere ordinato e ricco di stimoli, spunti ed opportunità educative. Esempio dell'organizzazione spaziale di stampo agazziano, è proprio l'utilizzo dei contrassegni che sono immagini che rappresentano oggetti noti al bambino, che catturano la sua attenzione e che diventano il suo simbolo distintivo che viene rappresentato su ogni oggetto a lui appartenente. Secondo la definizione di Golunkoff, Hirsh.Pasek (2001), il simbolo è qualcosa che "sta per" o che rappresenta qualcos'altro e costituisce la materia prima del linguaggio. Nell'esperienza scolastica il simbolo funge da segno di riconoscimento che consente di riconoscere i propri e gli altrui oggetti, senza ricorrere all'aiuto dell'adulto; fornisce quindi al bambino sicurezza, autostima e una maggiore autonomia. Per le sorelle Agazzi esso ha anche un ruolo di esercizio di linguaggio: "l'uso dell'immagine come



contrassegno permette alle maestre di usare i segni distintivi come materiale educativo quando il bimbo non ha ancora imparato a leggere. I contrassegni assumono così funzione di primo testo” (Valentini, 2017). Attraverso l’uso dei contrassegni, infatti, il bambino fa una “prima lettura” e si esercita nella pronuncia e nella nomenclatura; impara a denominare i vari oggetti raffigurati e molte delle caratteristiche ad essi associate. Egli si esercita in un duplice passaggio: "dalla cosa al nome e all’immagine e da questa all’ordinamento di tutti gli oggetti di suo uso o di sua proprietà sotto il segno di quell’unica immagine” (Casotti, 1931, p. 128). L’impiego dei contrassegni nasce anche dallo scopo delle sorelle Agazzi di insegnare la lingua parlata attraverso la pratica e attraverso il suo uso quotidiano, evitando regole e precetti astratti: “la lingua s’impara ascoltando e parlando” (Agazzi, 1961, p.59).

### 3.5 *Baby Signs*®

Particolare menzione merita il Programma *Baby Signs*®, un programma di comunicazione gestuale, rivolto a neonati e bambini udenti di età compresa tra zero e ventiquattro mesi, studiato per dare loro la possibilità di comunicare prima di aver imparato a parlare. Il programma è nato negli Stati Uniti negli anni '80 del '90 dalle ricerche di alcuni studiosi sui comportamenti comunicativi spontanei dei neonati. Successivamente l’iniziativa si è diffusa su scala mondiale, adottata da migliaia di genitori ma praticata anche all’interno degli asili nido. L’idea di creare un metodo universale di comunicazione vuole rispondere alla frustrazione del genitore nel cercare di capire il proprio figlio ed interpretare il suo linguaggio, frustrazione che si ripercuote di conseguenza anche nello stesso bambino. Il metodo di comunicazione gestuale si pone, in accompagnamento alla parola, con l’obiettivo di permettere al bambino di comunicare i propri bisogni, desideri, stati d’animo. Infatti, è stato ampiamente dimostrato che il bambino è in grado di capire quanto gli adulti dicono ancor prima di iniziare a parlare, attorno ai sette/otto mesi, e dunque è anche in grado di comunicare i propri bisogni. L’idea si può realizzare attraverso l’uso di segni, ovvero gesti manuali, che rappresentano e trasmettono un significato specifico per parlare di cose per le quali i bambini non hanno ancora appreso le parole. L’obiettivo del Programma *Baby Signs*® è quello di favorire

una comunicazione funzionale ed un dialogo attivo tra genitori e figli, fornendo a questi ultimi i mezzi per rispondere al loro forte desiderio di comunicare.

I benefici del *Baby Signs*® sono molteplici; sul piano affettivo-relazionale permette di rafforzare il legame genitore-bambino: attraverso l'impiego dei segni, infatti, la comunicazione diventa più efficace e positiva; favorisce la regolazione emozionale e la gestione delle emozioni negative. Il programma permette di ridurre la frustrazione che può derivare da una comunicazione fallimentare; il fatto di non riuscire a farsi capire genera infatti nel bambino episodi di rabbia, collera o pianto. Inoltre, la ricerca ha ampiamente dimostrato che l'impiego dei segni favorisce la comparsa delle prime parole "i bambini che segnano... parlano prima", ed è quindi un ottimo strumento di supporto per lo sviluppo linguistico del bambino. "È stato dimostrato che la quantità di gesti simbolici utilizzati a diciotto mesi è un dato significativamente correlato all'estensione del vocabolario recettivo a quarantadue mesi". Nello specifico si sono rilevati benefici non solo a livello di ampiezza del vocabolario ma anche nella capacità di produzione di frasi. Dopo la comparsa delle prime parole, i bambini iniziano ad accostare parole e segni per formare le prime brevi frasi. "I bambini che segnano ...parlano di più". A partire dai dati analizzati si è osservato che il numero di coppie parola-segno a diciotto mesi è significativamente correlato alla complessità delle frasi prodotte a tre anni e mezzo; i bambini, quindi, utilizzeranno frasi più lunghe e più complesse. "I bambini che segnano...parlano meglio". Il programma *Baby Signs*®, inoltre, stimola lo sviluppo della capacità di dirigere l'attenzione dell'adulto dove il bambino vuole; questa è chiamata "attenzione congiunta" ed è un fattore importante per lo sviluppo del linguaggio verbale.

Sul territorio nazionale vi sono numerosi asili nido che hanno aderito al Programma *Baby Signs*®: al termine di una adeguata formazione gli operatori del servizio sono in grado di lavorare in gruppo per rendere più efficace la comunicazione con i bambini e per arricchire l'esperienza quotidiana. L'inserimento del proprio figlio in una struttura che adotta questo metodo, da parte di genitori che hanno scelto di avvicinarsi al *Baby Signs*® permetterà alla famiglia di garantire una continuità educativa ed una collaborazione fondamentali per il benessere del figlio.



## CONCLUSIONE

L'obiettivo del progetto era quello di proporre agli educatori pratiche e strategie d'intervento mirate alla promozione delle abilità comunicativo-linguistiche dei bambini all'interno delle strutture degli asili nido.

Dopo una rassegna delle principali tappe di sviluppo linguistico tipico nel bambino, che ha messo in evidenza come le competenze comunicative abbiano origine dalla vita fetale e successivamente si protraggano dopo la nascita a supporto delle diverse conquiste che il bambino fa in campo linguistico, si è affrontato l'oggetto cuore della ricerca.

In conclusione, dunque, alla luce delle considerazioni fatte sulla base della letteratura indagata, si è giunti ad una visione più completa delle tappe di sviluppo linguistiche riconoscendo l'importanza del linguaggio per la totalità dell'esperienza umana. Inoltre, è stato possibile riconoscere il ruolo attivo che gli educatori hanno, all'interno dei servizi per l'infanzia, nel sostenere e promuovere l'acquisizione delle tappe linguistiche nel bambino. In particolare, sono stati presentati alcuni strumenti utili a sostegno di questo compito riconosciuti dai documenti ufficiali emanati dal MIUR e racchiusi all'interno di progetti nazionali come "Nati per Leggere" o "Nati per la Musica". Le proposte fornite riguardano la lettura quale pratica educativa fondamentale per lo sviluppo del bambino, il gioco come globalità dell'esperienza infantile, la musica come strumento di sviluppo per l'individuo, i simboli "materia prima del linguaggio", e il Programma *Baby Sign*.

Il progetto si è rivelato interessante e utile nella prospettiva futura del mio percorso formativo-professionale, in quanto mi ha permesso di acquisire informazioni nuove e spunti di riflessione stimolanti che potranno essere meglio approfonditi in seguito integrandosi anche alla pratica educativa.



## BIBLIOGRAFIA

- Agazzi, R. (1961). *Guida per le educatrici dell'infanzia* (6. rist). La Scuola.
- Auteri, D. (2021). *Parla con me*. Italia: Mondadori.
- Bolelli, F. (2012). *Giocate! : niente è più importante che crescere il tuo bambino con fierezza, fiducia, coraggio, carattere, generosità*. Add.
- Bonnet, M. (1986). *Come parlare al bambino piccolo*. La scuola.
- Brandi, L., & Salvadori, B. (2004). *Dal suono alla parola*. Firenze University Press.
- Brandt, A., Gebrian, M., & Slevc, L. R. (2012). Music and early language acquisition. *Frontiers in psychology*, 3, 327.
- Bruner, J. S., Watson, R., Bruner, J. S., Watson, R., & Watson, R. (1995). *Il linguaggio del bambino : come il bambino impara ad usare il linguaggio* (3. rist). Armando.
- Brusoni, G., Moretto, R., Venturelli, L. (2007). *Da 0 a 6 anni. Una guida per la famiglia*. Società Italiana di Pediatria Preventiva e Sociale
- Cartacci, F. (2013). *Movimento e gioco al nido : proposte di interazioni sensibili con bambini da 0 a 3 anni*. Erickson.
- Caselli, M. C. (1995). *Il primo vocabolario del bambino : guida all'uso del questionario MacArthur per la valutazione della comunicazione e del linguaggio nei primi anni di vita*. F. Angeli.
- Camaioni, L., Camaioni, L., Camaioni, L., & Camaioni, L. (2001). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Il mulino.
- Casotti, M. (1931). *Il metodo Montessori e il metodo Agazzi: Saggi di didattica*. Italia: La Scuola.
- Catarsi, E. (1999). *Leggere le figure : il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*. Del Cerro.

- Catarsi, E., Catarsi, E., Catarsi, E., & Catarsi, E. (2011). *Educazione alla lettura e continuità educativa*. Junior.
- Ceciliani, A. (2016). *Gioco e movimento al nido : facilitare lo sviluppo da zero a tre anni*. Carocci Faber.
- D'Amico, S., Devescovi, A. (2012). *Comunicazione e linguaggio nei bambini* (2. ed). Carocci.
- D'Amico, S., Devescovi, A., D'Amico, S., D'Amico, S., Devescovi, A., D'Amico, S., & Devescovi, A. (2013). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. il Mulino.
- D'Odorico, L. (2005). *Lo sviluppo linguistico*. GLF editori Laterza.
- Freud, S. (1925). *Inibizione, sintomo e angoscia*. Italia: Bollati Boringhieri.
- Frontali, G. (1943). Lo sviluppo del linguaggio articolato nel bambino. *Vox romanica*, 7, 214-243.
- Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Guasti, M. T., Golinkoff, R. M., Guasti, M. T., & Guasti, M. T. (2001). *Il bambino impara a parlare : l'acquisizione del linguaggio nei primi anni di vita*. R. Cortina.
- Guerzoni, D., Borsari, A. (2009). *Lo sviluppo linguistico nel bambino 0/3 anni*
- Hogg, T., Blau, M. (2013). *Il linguaggio segreto dei neonati*. Italia: Mondadori.
- Lucangeli, D. (2019). *Psicologia dello sviluppo*. Mondadori università.
- Lucangeli, D. (2019). *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*. Erickson.
- 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., Freschi, E., Silva, C., Mantovani, S., Mantovani, S., Freschi, E., Silva, C., Mantovani, S., Freschi, E., & Silva, C. (2016). *Didattica e nido d'infanzia : metodi e pratiche d'intervento educativo*. Edizioni Junior.
- Marini, Andrea & Marotta, Luigi & Bulgheroni, Sara & Fabbro, Franco. (2015). Marini, Marotta, *Items* 32, 2014.

Pento, G. (2021). *Al nido con il corpo : educare al corpo e al movimento al nido*. Fulmino.

Stoppard, M. (2005). *Giocando s'impara : sviluppa le potenzialità del tuo bambino con creatività*. Mondadori.

Valentini, M., & Troiano, G. (2017). Crescere in natura: spontaneità, praticità e attualità del metodo Agazzi. *Formazione & insegnamento*, 15(3), 421-436.

Valentin, S. (2010). *Prima delle parole*. Italia: Urra.

Venuti, P., Esposito, G. (2008) Il pianto come indicatore precoce del disagio. *Infanzia e adolescenza*, 7-1, 47-53.

## SITOGRAFIA

<https://www.babysignsitalia.com/che-cose/#gref>

Borgia, C., (2022). *“Facciamo finta che...”: bambini e gioco simbolico*, Uppa.

<https://www.uppa.it/>

<https://www.uppa.it/giocare-a-far-finta/>

Brusoni, G., Moretto, R., Venturelli, L. (2007). *Da 0 a 6 anni. Una guida per la famiglia*, Sipps.

<https://www.sipps.it/>

[https://www.sipps.it/pdf/editoriale/0\\_6anni.pdf](https://www.sipps.it/pdf/editoriale/0_6anni.pdf)

<https://www.genitoripiu.it/>

Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei. D.M. 22 novembre 2021, n. 334

<https://www.miur.gov.it/>

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+ministeriale+n.+334+del+22+novembre+2021.pdf/e2b021b5-4bb5-90fd-e17a-6b3af7fc3b6f?version=1.0&t=1640603375461>



Motterle, M. (2021). Lo sviluppo del linguaggio dalla nascita all'età prescolare. *Lo sviluppo del linguaggio*, Uppa 7-8.

<https://www.uppa.it/>

[https://storage.googleapis.com/guide-uppa/Guida\\_Uppa\\_Linguaggio.pdf?utm\\_campaign=Linguaggio%20%28XXVmDf%29&utm\\_medium=email&utm\\_source=%5BPDF%5D%20Linguaggio&kx=8dosC2whPJILampd6P-B304sdvZybtzJsw3fHyqhF0c-BHO7dO\\_-HGMgkI4Qvvbb.KQ2JjM](https://storage.googleapis.com/guide-uppa/Guida_Uppa_Linguaggio.pdf?utm_campaign=Linguaggio%20%28XXVmDf%29&utm_medium=email&utm_source=%5BPDF%5D%20Linguaggio&kx=8dosC2whPJILampd6P-B304sdvZybtzJsw3fHyqhF0c-BHO7dO_-HGMgkI4Qvvbb.KQ2JjM)

<https://natiperlamusica.org/>

<https://www.natiperleggere.it/>

Orientamenti Nazionali Per i Servizi Educativi Per l'infanzia. D.M. 24 febbraio 2021, n. 43.

<https://www.miur.gov.it/>

<https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?t=1648550954343>