



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA  
DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA  
E PSICOLOGIA APPLICATA

Corso di Laurea Triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione  
Curricolo: Educazione della Prima Infanzia

Relazione finale

Prime letture e dintorni.  
L'importanza della narrazione al nido.

Relatore  
Prof.ssa Emilia Restiglian

Gareggio

1053681

Laureanda  
Valentina

Matr.

Anno Accademico  
2014/2015

# Indice

<b>Introduzione</b> .....	3
<b>CAPITOLO 1: I bambini e la narrazione</b>	
1. Cos'è la narrazione.....	5
2. La lettura al nido.....	8
3. Figure da leggere.....	14
4. I libri per i più piccoli.....	18
4.1 I libri-gioco.....	22
4.2 Gli albi illustrati.....	24
5. Il ruolo dell'adulto.....	25
<b>CAPITOLO 2: L'esperienza di tirocinio</b>	
1. L'ente: micronido “Primi Passi”.....	31
2. Il progetto “Giochiamo con il buio”.....	35
2.1 Il contesto.....	35
2.2 Obiettivi, ambiti e tempi.....	35
2.3 Le attività.....	36
3. Monitoraggio e valutazione.....	40
4. Osservazione delle attività.....	40
4.1 Osservazione della prima attività.....	41
4.2 Osservazione della seconda attività.....	45
4.3 Osservazione della terza attività.....	46
4.4 Conclusioni.....	50
<b>Conclusioni</b> .....	51
<b>Bibliografia e Sitografia</b> .....	53
<b>Allegati</b> .....	55

# Introduzione

Lo scopo di questo lavoro è quello di sottolineare l'importante ruolo della narrazione nella vita del bambino. Molte volte, quando si parla di narrazione in ambienti dove sono presenti bambini così piccoli come il nido, è difficile credere che questa possa essere presente e ancora più difficilmente si crede che possa portare all'acquisizione di insegnamenti e conoscenze già in un'età così giovane.

Ho scritto questo elaborato, dunque, con l'intenzione di spiegare i benefici che un'introduzione precoce della narrazione porta nella vita del bambino, usando contributi di studiosi che se ne sono occupati e offrendo la mia esperienza sul campo come esempio.

Il lavoro si compone di due capitoli.

Il primo capitolo introduce gli aspetti di base della narrazione al nido, poiché essa fa parte della vita di ciascuno di noi e compare in maniera precoce nell'esperienza comunicativa del bambino. Tratta poi le modalità con cui il bambino al nido impara ad approcciarsi al libro, principalmente attraverso l'interpretazione delle immagini che hanno un grande valore per i bambini non ancora alfabetizzati e che li porteranno ad imparare i meccanismi di decifrazioni che anticipano la lettura vera e propria.

Continuerà poi soffermandosi su due tipologie di testi narrativi tipici della prima infanzia, gli albi illustrati per i bambini più grandi del nido e i libri gioco, che vengono proposti ai bambini sin dai primi mesi di vita. Il capitolo si conclude approfondendo l'importanza della relazione tra adulto narratore e bambino e gli atteggiamenti che egli può mettere in atto per aiutare a promuovere lo sviluppo della capacità di lettura dei più piccoli.

Il secondo capitolo, invece, è dedicato alla mia personale esperienza di tirocinio, svolta all'interno di un micronido. Verrà descritto l'ente per quanto riguarda la tipologia, la struttura e il personale educativo che ci lavora.

Successivamente verranno spiegati gli aspetti che mi hanno portato alla

stesura di questo progetto, che ho avuto l'opportunità di svolgere con la sezione dei bambini da 12 a 24 mesi e con quella dai 24 ai 36 mesi. Saranno descritte tutte le varie fasi e presentate alcune foto esplicative del percorso svolto.

Infine, verranno presentati i dati raccolti durante le osservazioni svolte nel corso del progetto. Essi spiegano l'andamento del progetto e i cambiamenti intercorsi nei bambini tra le prime e le ultime attività, con lo scopo di fornire dei dati per evidenziare quello che di nuovo i bambini hanno appreso e quello che è stato modificato delle loro azioni grazie alle molteplici attività che sono state proposte nell'arco di durata del progetto.

# CAPITOLO 1: I bambini e la narrazione

## 1. Cos'è la narrazione

Secondo Bruner, psicologo statunitense, la narrazione è uno dei meccanismi psicologici più importanti, soprattutto durante il periodo dell'infanzia. Bruner<sup>1</sup> riconosce alla narrazione un'importanza fondamentale, sia a livello individuale che culturale.

Leggere o raccontare storie sono modi di interagire con il bambino ricchi di potenzialità; gli scambi comunicativi che avvengono e la circolazione di informazioni che caratterizzano questa attività, sono fondamentali ai fini dello sviluppo del linguaggio orale, ma anche per la crescita conoscitiva ed emotiva del bambino.

Fin dai primi anni di vita il bambino si trova a contatto con moltissime narrazioni: non solo fiabe, favole e storie, ma anche film, cartoni animati e fumetti. Il contatto con il materiale narrativo, è un'esperienza sempre più precoce per i bambini che vivono in società alfabetizzate. Questo sembra connettersi anche con le successive acquisizioni di lettura e scrittura. La lettura di fiabe con l'adulto e l'ascolto di storie narrate, infatti, rappresentano per il bambino "strumenti privilegiati per lo sviluppo linguistico e per la conoscenza del mondo"<sup>2</sup>.

L'importanza dei testi narrativi non si esaurisce nell'età infantile, le forme narrative vengono sostituite nel tempo, da altre più complesse. Possiamo dire che la narrazione è dunque una delle esperienze più frequenti nella nostra esistenza e ricopre un ruolo rilevante anche nell'immaginazione e nella rielaborazione dei vissuti personali ed emotivi.

I processi di comprensione e di produzione di testi vedono coinvolte molteplici funzioni, come il linguaggio, la memoria e la conoscenza. Per questo motivo, si parla di un'un'area di indagine ampia, perché "rappresenta un punto di incontro

---

1 Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Roma, Laterza, 1988, p. 68.

2 Levorato, M. C., *Racconti, storie, narrazioni*, Bologna, Il Mulino, 1988, p. 26.

di ampi settori significativi per la comprensione delle funzioni psichiche”<sup>3</sup>.

Il genere narrativo si caratterizza per il forte coinvolgimento affettivo ed emotivo del lettore o dell’ascoltatore. Questo accade perché le azioni sono sempre accompagnate dalla descrizione dei vissuti del protagonista con il quale ci si identifica.

Nella narrativa la tonalità emotiva è quindi molto forte, dalle emozioni più “mentali” come la curiosità, il divertimento o la suspense, a quelle più “calde” come la gioia e la paura che nascono dal nostro coinvolgimento con le sensazioni e i punti di vista dei personaggi<sup>4</sup>. Tutto questo contribuisce a far sì che la ricerca di storie e narrazioni sia un’attività spontanea già da piccoli, capace di creare un grande coinvolgimento e il bisogno di provare emozioni gradevoli.

Per quanto riguarda la carica emotiva nelle letture per bambini, vengono presentate principalmente emozioni semplici, primarie, di cui i bambini fanno esperienza in modo poco consapevole. Le narrazioni a cui siamo esposti a partire dall’infanzia contribuiscono alla costruzione della nostra identità personale e culturale. L’uso della narrazione chiama infatti in causa non solo le conoscenze di base dell’individuo (relative al linguaggio e alle azioni), ma anche le sue concezioni del mondo e del sé. Esse consistono nelle credenze, negli atteggiamenti, nei valori e negli approcci alla realtà che sono propri di uno specifico individuo e contribuiscono a caratterizzarlo come tale.

Secondo Bruner, la narrazione è uno degli strumenti più preziosi a livello culturale poiché, attraverso i racconti, si possono negoziare significati comuni e apprenderli in modo piacevole sin dalla più giovane età. Questi aspetti entrano in gioco soprattutto nei momenti di proiezione nel racconto dei propri significati e di identificazione empatica con i personaggi. Di fatto “i personaggi della narrazione sono dei tipi esemplari di identità. Ognuno di essi rappresenta un tipo di individuo, una soggettività peculiare”<sup>5</sup>.

Ciò che contraddistingue principalmente i testi narrativi dalle altre tipologie

---

3 Ivi, p. 24.

4 Levorato, M. C., *Le emozioni della lettura*, Bologna, Il Mulino, 2000, p. 38.

5 Ivi, p. 73.

di testi è l'argomento. I testi narrativi raccontano azioni umane in sequenze ordinate temporalmente e connesse tra loro. Il protagonista, o i protagonisti, devono essere quindi una persona o una cosa umanizzata.

Il testo narrativo possiede un'importante caratteristica: occupa una posizione importante

nello spazio di transizione tra l'apprendimento del linguaggio orale e quello scritto.

Infatti il linguaggio utilizzato nelle narrazioni si avvicina al linguaggio quotidiano ed è proprio questo aspetto che rende questo tipo di testo facilmente accessibile e comprensibile a tutti. Spesso poi anche la rappresentazione dei personaggi ne rende più facile la comprensione, perché estrae e sottolinea i tratti più caratteristici di ognuno di essi.

La narrazione, proprio per queste sue particolarità, implica spesso una riflessione da parte del lettore e dell'ascoltatore, sugli aspetti più particolari e significativi del proprio essere. Per questo "può svolgere una funzione importante per la crescita della persona, consentendole di esplorare se stessa e le proprie emozioni attraverso il coinvolgimento affettivo e mettendo alla prova i sistemi di credenze che danno senso alla realtà"<sup>6</sup>.

Grazie all'esposizione al testo narrativo e ai libri di storie, il bambino impara i termini, le regole e le caratteristiche della lingua scritta già molto prima dell'ingresso nella scuola. Gli studi sui bambini di età prescolare, infatti, hanno ampiamente sottolineato come la narrazione costituisca una strada privilegiata affinché il bambino possa entrare precocemente a contatto con la lingua scritta "e ricavarne insieme piacere e competenza"<sup>7</sup>. Inoltre, attraverso la lettura dei libri, il bambino può fare un'altra scoperta: le immagini e le parole che vede nei libri, si riferiscono a qualcos'altro che non è presente.

Questa capacità è chiamata capacità di rappresentazione e comincia a comparire durante il secondo anno di vita; è fondamentale per lo sviluppo della competenza narrativa, che si sviluppa sulla base di conoscenze e capacità già

---

6 Levorato, M. C., *Le emozioni della lettura*, op. cit., p. 38.

7 Catarsi E. (a cura di), *Lettura e narrazione all'asilo nido*, Bergamo, Junior, 2001, p. 48.

possedute. Anche il gioco simbolico e l'imitazione, attività molto ricercate e apprezzate dai bambini, concorrono alla creazione di simboli e perciò alimentano la capacità narrativa già dai primi anni di vita.

È proprio durante il secondo anno che nella vita del bambino compare il linguaggio, le parole sono presenti in maggior numero e inizia la capacità di creare frasi sempre più articolate e comprensibili. La parola, quindi, inizia a “funzionare come segno e inizia la capacità di raccontare”<sup>8</sup>. Le abilità narrative in età evolutiva sono dunque un elemento di particolare interesse, anche se mancano conclusioni certe che assegnino il ruolo di prerequisito alla capacità di scrittura.

Nonostante questo, la narrazione è ormai riconosciuta come componente essenziale nell'avvio al processo di alfabetizzazione, poiché utilizza e sviluppa le abilità linguistiche dei bambini all'interno del suo contesto d'azione ed è un'occasione per familiarizzare con le principali strutture lessicali del testo. Perché questo accada, è molto importante non solo la frequenza con cui queste attività di lettura vengono svolte, ma anche la loro qualità, che è data dall'adeguatezza del materiale proposto ed utilizzato, in relazione all'età e al livello di sviluppo dei bambini.

Inoltre, ritengo sia molto importante che l'uso della narrazione che gli adulti fanno con i bambini, sia accompagnato da una maggiore consapevolezza delle molte valenze che questa esperienza possiede.

## **2. La lettura al nido**

La lettura al nido, con bambini molto piccoli, può sembrare impossibile o, come afferma Mantovani, “suggerire desideri di precocismo”<sup>9</sup>. Si è, invece, potuto vedere che questo tipo di lettura è possibile e anche molto utile. Il libro è uno strumento poco costoso e ricco di possibilità che può creare situazioni

---

<sup>8</sup> Catarsi E., *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, Pisa, Del Cerro, 1999, p. 157.

<sup>9</sup> Cardarelli R. e Chiantera A. (a cura di), *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*, Firenze, Nuova Italia, 1989, p. 17.



gradevoli e motivanti per il bambino, aiutandolo a mantenere alta l'attenzione, a sviluppare migliori competenze linguistiche e a stimolare la sua curiosità.

Come afferma Cardarello, il momento della lettura per i bambini è un "momento magico"<sup>10</sup>. Si colloca infatti, in un momento libero da vincoli e si distacca dalla frenesia della vita quotidiana. L'adulto è a disposizione del bambino e si dedica completamente a lui, lasciando spazio ad una comunicazione libera, stimolante, emozionante e complice tra bambini e con l'adulto stesso, che si crea attraverso le situazioni che prendono vita tra le pagine del libro, rinsaldando il legame affettivo. La lettura ad alta voce da parte dell'adulto ha inoltre risvolti importanti per lo sviluppo della personalità del bambino, sul piano emotivo, cognitivo, linguistico e culturale. Per quanto riguarda il punto di vista emotivo, la lettura di una storia consente al bambino di esplorare le sue emozioni sotto la guida dell'adulto, che può aiutarlo rassicurandolo e fornendogli spiegazioni.

La lettura offre al bambino anche un nuovo modo di conoscere, oltre all'esperienza diretta. Sviluppa, infatti, la fantasia e favorisce la comprensione del mondo esterno potenziando le capacità simboliche.

Sul piano linguistico poi, la lettura offre un importante stimolo per il linguaggio, fornendo al bambino nuove parole e la possibilità di migliorare la qualità del suo lessico.

Infine, dal punto di vista culturale, i libri trasmettono storie dagli adulti ai bambini, permettendo il passaggio di tradizioni e valori tra diverse generazioni.

La lettura in asilo nido, deve essere mediata da un adulto educatore che deve mettere in atto una narrazione adeguata per i bambini che si trova di fronte. Seguendo Catarsi<sup>11</sup>, gli stili di lettura sono principalmente quattro: narrativa, ad alta voce, dialogata e narrazione. Lo stile narrativo è tipico delle prime letture di presentazione di un certo libro ai bambini e la storia viene letta così com'è scritta.

---

10 Cardarello A., *Figure e narrazioni nella prima infanzia*, in Catarsi E. (a cura di), *Lettura e narrazione all'asilo nido*, op. cit., p. 28.

11 Catarsi E., *L'adulto "incoraggiante" e la lettura nell'asilo nido*, in Catarsi E. (a cura di), *Lettura e narrazione all'asilo nido*, op. cit., p. 14-22.

La lettura ad alta voce tiene conto dei *feedback* che l'educatrice che narra, riceve dai bambini. Questo tipo di lettura permette una dilatazione o un restringimento dei tempi di lettura, permette di sviluppare determinati stimoli che i bambini sentono più vicini e soprattutto, permette di individualizzare l'esperienza della lettura per ciascun bambino, assecondando le sue esigenze.

La lettura ad alta voce consente di passare facilmente a quella dialogata, dove si punta al coinvolgimento diretto dei bambini presenti. Attraverso l'uso di domande e incitazioni, i bambini creano una loro storia, partendo dal testo e dalle immagini del libro.

La narrazione, infine, è un tipo particolare di lettura, dove l'educatrice racconta a voce la storia e il supporto grafico delle immagini è solo una traccia.

La lettura, dunque, è una vera e propria attività educativa, non solo una forma di intrattenimento per i bambini o di "piacevole distrazione"<sup>12</sup>. Come ogni attività educativa ha quindi bisogno di essere progettata e inserita nel programma didattico e necessita di avere i giusti spazi e tempi all'interno della struttura del nido. Bisogna tener conto anche dell'età e del grado di sviluppo del bambino che si ha davanti.

A seconda di queste differenze, ci saranno diverse modalità di approcciarsi al libro e alla narrazione. Inizialmente i bambini più piccoli assisteranno in maniera poco consapevole alla lettura, attratti principalmente dal suono e dalla cadenza regolare della voce del lettore, successivamente inizieranno ad avere un contatto di tipo tattile con i libri usandoli come oggetti, manipolandoli ed esplorandoli portandoli alla bocca, sempre accompagnati dalla parola del narratore. Nel periodo successivo il bambino sarà attratto dalle figure e dai colori dei libri che gli verranno presentati, sfogliandoli e ascoltando le storie che parleranno di esperienze a lui vicine, fino ad arrivare al momento in cui il suo coinvolgimento nei confronti del libro non sarà più passivo, ma lo vedrà partecipare direttamente. Imparerà a ripetere le parole della storia, vorrà girare le pagine e anticipare le frasi del libro che vengono lette dall'educatrice, o

---

<sup>12</sup> Cardarello A., *Figure e narrazioni nella prima infanzia*, in Catarsi E. (a cura di), *Lettura e narrazione all'asilo nido*, op. cit., p. 25.

ancora vorrà narrare lui stesso la storia<sup>13</sup>.

Esiste una condizione molto importante di cui tener conto prima di proporre un libro a un bambino, ovvero che le narrazioni proposte devono essergli pienamente comprensibili.

Come scrive Cardarello: “le condizioni di comprensibilità più importanti sono relative alla possibilità che i bambini abbiano qualche conoscenza dei contenuti della nostra narrazione”<sup>14</sup>. Questo significa che più i contenuti delle storie che offriamo ai bambini rientrano tra le loro conoscenze, più saranno in grado di cogliere i significati di quello che andiamo a raccontare.

Le figure presenti nei libri sono un valido aiuto per introdurre concetti nuovi, ma le cose di cui hanno fatto una conoscenza tramite esperienza diretta, saranno conosciute e comprese più a fondo. Se la narrazione parte da una base solida e sicura di conoscenze, il grado di comprensione dei bambini sarà maggiore, anche se il linguaggio usato sarà più complesso e articolato.

Una caratteristica della lettura in asilo nido, è la sua ripetizione immediata. Quando ai bambini piace una storia, chiedono che sia raccontata più volte consecutivamente. Questo permette loro di interiorizzare e controllare le emozioni e i nuovi apprendimenti che scaturiscono dal contenuto della lettura. Il bambino porrà le stesse domande negli stessi punti del libro, per il piacere di ricevere le stesse risposte rassicuranti, ma saprà anche godere e stupirsi del nuovo che incontrerà nella rilettura. Inoltre, grazie alla rilettura, tutto ciò che il bambino ha ascoltato e che non ha compreso durante la prima lettura, diventerà più facile, più chiaro e meno intricato nella seconda. Per questo motivo, “rileggere significa quindi rigustare l'antico ma anche scoprire il nuovo”<sup>15</sup>.

Sia per i piccoli che per gli adulti, la rilettura ha anche il potere di trovare spunti preziosi per riflettere e dialogare con se stessi. Grazie alle loro storie, i libri possono offrire un nuovo modo di vedere le cose.

---

13 *Ibidem*.

14 *Ivi*, p. 32.

15 Picherle S. B., *Leggere e rileggere il libro illustrato*, in Catarsi E. (a cura di), *Lettura e narrazione all'asilo nido*, op. cit., p. 65.

Per quanto riguarda gli ambiti scolastici, la rilettura non ha mai avuto uno spazio consono, poiché la sua valenza educativa è sempre stata sottovalutata, come anche la sua azione di consolidamento degli apprendimenti.

La rilettura ha anche un aspetto rassicurante, che permette al bambino di affrontare con serenità anche i testi più difficili emotivamente e a livello di comprensione. Come afferma Picherle: “durante la rilettura il bambino trova il coraggio di *aggredire* le sue paure interiori, impara ad affrontare – seppure in forma *virtuale* - le prove della vita, si abitua a gestire e controllare le proprie emozioni”.<sup>16</sup> Inoltre, Picherle sottolinea come la rilettura sia una vera e propria necessità e afferma che “anche i bambini e i ragazzi, per amare la letteratura, avrebbero bisogno di provare ad *entrare nel testo* con un atteggiamento simile a quello dell'artista: leggere, ascoltare il linguaggio, stupirsi, lasciarsi inondare dalla storia e dalle parole, soffermarsi, tornare a rileggere e risentire con più attenzione ciò che rima aveva sorpreso e affascinato”<sup>17</sup>.

I bambini sono anche molto attirati dalle parole, dalla loro musicalità e del ritmo con cui sono scandite, si impegnano per capire i loro significati, si meravigliano per la loro novità e originalità e associano ad ognuna di esse delle immagini che le stesse evocano.

Inoltre, un'altra funzione della rilettura è quella di arricchire il vocabolario dei bambini con parole nuove più specifiche insegnando ad usarle nei giusti contesti.

Esistono diversi modi per effettuare una rilettura, che variano a seconda della tipologia di libro con cui si ha a che fare. Picherle propone tre modalità<sup>18</sup>: due di esse prevedono la presenza di un adulto educatore, mentre la terza lascia liberi i bambini di agire autonomamente.

Quest'ultima prevede l'azione di rilettura esclusiva delle immagini condotta in modo autonomo dai bambini, singolarmente o in piccolo gruppo. Durante questa rilettura, “il bambino è libero di soffermarsi dove desidera e per quanto

---

<sup>16</sup> *Ivi*, p. 69.

<sup>17</sup> *Ivi*, p. 67.

<sup>18</sup> Picherle S. B., *Leggere e rileggere il libro illustrato*, in Catarsi E. (a cura di), *Lettura e narrazione all'asilo nido*, op. cit., p. 77.

tempo desidera”<sup>19</sup>, condividere le proprie considerazioni con i compagni o se ne sente il bisogno, chiedere spiegazioni all'adulto.

Per quanto riguarda i metodi di rilettura in cui la conduzione è da parte dell'adulto, si distinguono due tipologie: la prima, in cui la rilettura avviene sulla base delle immagini e la seconda che avviene sulla base del testo del libro scelto.

Partendo dalla prima tipologia, il processo di rilettura viene condotto dall'adulto sotto forma di dialogo. L'educatore, attraverso l'uso di “domane-stimolo, indirizza e guida i piccoli lettori”<sup>20</sup>. L'adulto, cioè, fa in modo che i bambini ricostruiscano la storia per intero, o solo in alcune delle sue parti, interpretando gli avvenimenti che si susseguono.

La seconda tipologia, invece, basa la rilettura sul testo scritto ed è raccontata “dalla viva voce dell'adulto”<sup>21</sup>. L'educatore, insieme ai bambini, deciderà la lettura di quale libro intraprendere e la ripercorrerà per intero o solo in alcune delle sue parti di particolare rilievo e che coinvolgono maggiormente il bambino.

Attraverso la rilettura, dunque, i bambini hanno l'opportunità di accrescere il loro piacere per la lettura e di trarre numerosi vantaggi per la loro crescita futura.

Possiamo, infine, affermare dunque che, quando si parla di lettura al nido, si fa riferimento ad uno strumento fondamentale per favorire un significativo sviluppo e arricchimento linguistico del bambino, che inoltre previene problemi di scarsa attenzione o motivazione futura nei confronti della lingua scritta.

L'utilizzo del libro a nido si può considerare quindi come “un'occasione complessiva di creare situazioni piacevoli, di sollecitare motivazioni, di affinare competenze in una visione globale in cui aspetti emozionali e cognitivi sono strettamente intricati come è peculiare in questa età”<sup>22</sup>.

---

19 *Ibidem.*

20 *Ibidem.*

21 *Ibidem.*

22 Catarsi E., *L'adulto “incoraggiante” e la lettura nell'asilo nido*, in Catarsi E. (a cura di), *Lettura e narrazione all'asilo nido*, op. cit., p. 9.

### 3. Figure da leggere

Nei bambini in età prescolare la lettura non è ancora sviluppata e per questo motivo le immagini hanno un grande valore. Il bambino che non sa leggere arriva ad interpretare la storia attraverso una sequenza di immagini. Ci sono dunque diverse somiglianze tra la lettura vera e propria e la lettura delle immagini.

Catarsi spiega che, come quando si legge, c'è bisogno di decifrare i simboli dell'alfabeto in sequenza. In questo senso anche quando il bambino va a comprendere una storia raccontata attraverso le immagini, "effettua una continua integrazione dei diversi dati forniti dalla percezione visiva".<sup>23</sup> Comprendere una storia attraverso le immagini che la compongono, è quindi possibile solo se si compiono continue operazioni di integrazione dei dati percettivi che riceviamo da esse; attraverso la nostra esperienza interpretiamo l'immagine che vediamo e le successive in sequenza, tenendo conto degli elementi contestuali, per ricostruire ciò che avviene.

Cardarello<sup>24</sup>, evidenzia cinque elementi fondamentali, cinque processi mentali (come vengono definiti da Catarsi<sup>25</sup>), su cui si basa la lettura di immagini.

Il primo livello è il piano del *riconoscimento* degli oggetti o dei personaggi che sono presenti nella figura, che vede l'utilizzo di conoscenze personali e l'interpretazione del contesto "inteso sia come immagine complessiva attuale, sia come somma delle immagini viste in precedenza"<sup>26</sup>. Si tratta quindi del "primo processo mentale che è stimolato dalla visione di immagini"<sup>27</sup>.

Il secondo elemento è quello relativo al riconoscimento del *movimento* (che l'immagine essendo statica può solo suggerire) e la comprensione dell'azione che esso identifica. Questo è possibile grazie alle posture dei

---

23 Catarsi E., Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia, op. cit., p. 82.

24 Cardarello R. e Chiantera A. (a cura di), *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*, op. cit., p. 89-92.

25 Catarsi E., Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia, op. cit., p. 83.

26 Cardarello R. e Chiantera A. (a cura di), *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*, op. cit., p. 89-92.

27 Catarsi E., Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia, op. cit., p. 83.

personaggi all'interno del disegno e anche e soprattutto grazie al contesto che li circonda, che orienta l'interpretazione del lettore e rende chiara e specifica l'azione. Questo è un fattore fondamentale, perché altrimenti “pochi libri illustrati possono essere capiti se il bambino non riconosce *che cosa sta facendo* un certo personaggio”<sup>28</sup>.

Il terzo elemento riguarda la “*relazione spaziale* che lega tra loro più elementi”<sup>29</sup>. A volte, i singoli oggetti possono rappresentare una situazione generale che li descrive in modo globale.

Il quarto livello di lettura, invece, parla della successione *temporale* delle figure della storia. Queste devono essere lette in maniera consecutiva perché il senso della storia venga colto nella sua totalità.

Quinto e ultimo elemento, è quello della *consequenzialità*, che riguarda la comprensione e il riconoscimento da parte del lettore, di tutti quei casi in cui gli eventi sono connessi tra loro da “legami non solo successivi, ma casuali”<sup>30</sup>.

Tutti questi elementi rappresentano un parte delle capacità e dei processi mentali che il bambino deve mettere in atto durante la lettura di un libro di immagini. Si tratta dunque di “microincoraggiamenti, che sono peculiari alla lettura dell'immagine e ineliminabili nel processo di comprensione”<sup>31</sup>.

Queste e molte altre operazioni che si mettono in atto nella lettura di immagini, sono effettuate poco consapevolmente da noi adulti che abbiamo imparato a “leggere le figure di un libro con la stessa pertinenza e coerenza praticata nei testi verbali”<sup>32</sup>. Proprio per questo motivo, molte volte non siamo in grado di riconoscere il grande numero di integrazioni che il bambino mette in atto.

L'avvicinamento dei piccoli al mondo della lettura di immagini, porta ad un avvicinamento alla scrittura e alla lettura vera e propria. La lettura dei disegni, anticipa la lettura delle parole, stimola una motivazione futura a leggere e

---

28 *Ibidem*.

29 Cardarello R. e Chiantera A. (a cura di), *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*, op. cit., p. 90

30 Barthes R., Introduzione all'analisi strutturale dei racconti, in Barthes R. et al. (a cura di), *L'analisi del racconto*, Milano Bompiani, 1969.

31 Catarsi E., *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, op. cit., p. 82.

32 Catarsi E. (a cura di), *Letture e narrazione nell'asilo nido*, op. cit., p. 40.

pertanto è garanzia di un'acquisizione delle competenze di lettura e scrittura.

Come dice Mantovani, “la lettura ha dunque i suoi presupposti non tanto nella decodifica delle singole lettere quanto piuttosto nell'abitudine di trarre un senso dalle immagini, dai segni, a ricostruire una storia”<sup>33</sup>. Il punto centrale della questione, dunque, non è la tecnica di lettura che i bambini acquisiscono, ma è il consolidarsi dell'atto della lettura come azione piacevole, abitudinaria e attiva.

Uno dei problemi principali che si riscontrano nella lettura di immagini è che queste sono sottoposte ad una selezione. Come spiega Cardarello, le immagini all'interno di un libro non rappresentano mai la successione dei fatti descritta dal testo verbale, ma selezionano uno dei particolari descritti. Quindi si può affermare che nei testi narrativi “l'immagine svolge spesso, rispetto al verbale, soprattutto una funzione di selezione, nel senso che “trasceglie un momento particolare (meglio se saliente o significativo)”<sup>34</sup>. Le immagini quindi, aiutano alla comprensione del testo scritto, quando sono congruenti ad esso.

Sulla base di questo, si può quindi presumere che questa congruenza tra i disegni e la parte scritta del testo di un libro, sia presente solo nelle narrazioni che hanno una durata temporale ridotta e che quindi prevedono poche azioni e relativamente molto semplici.

Nelle narrazioni più lunghe invece, è molto probabile che le immagini riprendano solo i momenti salienti del testo scritto, precludendo così molti dettagli e informazioni al bambino lettore.

Questa particolarità delle illustrazioni, come espone Cardarello, dovrebbe far riconsiderare anche l'aspetto della comprensibilità del testo attraverso le figure. Quando il testo parla di attività ripetute o abituali, o narra di un determinata caratteristica attribuita ad un personaggio, non può essere del tutto comprensibile al lettore di immagini, poiché “l'immagine non può fare altro che raffigurare un evento che in quanto concreto è sempre specifico”<sup>35</sup>.

---

33 Mantovani S., *Incoraggiare a leggere al nido*, in Lumbelli L. (a cura di), *Incoraggiare a leggere . Intenzione e comportamento verbale degli insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia, 1988, p. 40.

34 Cardarello A., *Figure e narrazioni nella prima infanzia*, in Catarsi E. (a cura di), *Lettura e narrazione all'asilo nido*, op. cit., p. 44.

35 *Ivi*, p.45.



Ad ogni modo, anche se sono rari, esistono libri in cui, senza illustrazioni, non si potrebbe comprendere la storia, come accade nell'albo di Anthony Browe, intitolato "Il libro di Orsetto"<sup>36</sup>. In questi libri, le immagini completano il testo scritto, aggiungendo particolari e significati alla storia, totalmente comunicati nell'immagine e che altrimenti non sarebbero descritti nella parte del testo del libro.

L'interesse del bambino verso le figure, che viene dimostrato in maniera spontanea, deve dunque essere incoraggiato dall'adulto.

Lumbelli parla di "primato delle illustrazioni", ovvero la predilezione del bambino riguardo le immagini a discapito del testo scritto, che "deve essere accettato come punto di partenza nel processo di comprensione"<sup>37</sup>. Si è potuto verificare, infatti, che i libri in cui le immagini sono congruenti al testo scritto, facilitano la comprensione e il ricordo della storia. Inoltre, i bambini sono in grado di integrare le immagini viste con le altre informazioni ricevute e così facendo, costruiscono mentalmente immagini dinamiche della storia.

Lumbelli spiega, inoltre, la necessità di immagini adatte che siano in grado di dirigere l'attenzione del bambino verso il messaggio della storia, permettendo la giusta comprensione. Infatti, i bambini hanno solitamente l'abitudine di concentrarsi sui particolari che a loro risultano più familiari. Esiste dunque "una tendenza di base a trascurare il senso globale, il significato d'insieme della raffigurazione, per interessarsi invece ai singoli particolari"<sup>38</sup>. Per questo è importante la qualità delle immagini, in modo che la comprensione non venga compromessa.

La congruità tra immagini e testo è quindi un fattore fondamentale per i più piccoli, che non sono in grado di leggere.

La lettura delle immagini è molto importante anche per la memorizzazione. I processi di integrazione che vengono svolti dal lettore durante la lettura di immagini, agiscono fissando nella mente il "ricordo di testi letti o ascoltati e delle

---

36 Browne A., *Il libro di Orsetto*, Milano, Mursia, 1991.

37 Lumbelli L. e Salvadori M., *Capire le storie. Un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*, Milano, Emme, 1977, p. 204.

38 Lumbelli L. e Salvadori M., *Capire le storie. Un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*, op. cit., p. 191.

figure che li illustrano”<sup>39</sup>. Per questo motivo, le immagini aiutano a memorizzare e recuperare nella memoria i testi già letti.

È importante, infine, sottolineare che anche la figura può essere un testo da leggere e che, mentre i piccoli leggono le figure, sono impegnati in attività importanti, soprattutto per quanto riguarda l'aspetto intellettuale.

Concludendo quindi, le immagini devono essere utilizzate in maniera opportuna e consapevole, in quanto strumenti importanti poiché rappresentano un sistema comunicativo a cui i bambini possono avvicinarsi in maniera autonoma.

#### 4. I libri per i più piccoli

È molto importante che i bambini siano stimolati alla lettura, sia dalla famiglia che dalle istituzioni scolastiche.

La letteratura per bambini è cresciuta molto negli ultimi decenni e ha perso la sua concezione di “sottoprodotto letterario” come spiega Catarsi<sup>40</sup>. Il recupero di questo tipo di narrativa, ha permesso di individuare all'interno di questi libri, oltre all'aspetto educativo, anche i significati più sottili e profondi.

Cambi ha così spiegato questo cambiamento: “il libro per bambini, proprio perché ha una funzione iniziatica, contiene in sé, sotto la *scorza* più immediata e spesso anche modesta, un universo di significati profondi e generali (sempre più complessi di ciò che è dato in superficie) che ne costituiscono la *polpa*”<sup>41</sup>.

Si è andato così a sottolineare che i testi narrativi per bambini sono pur sempre un prodotto letterario, che godono di una identità propria, che non deve essere considerata di minore importanza solo perché il pubblico a cui si rivolge è costituito da bambini.

Genovesi, nel suo libro, scrive: “il tener conto dell'utenza cui si intende

---

39 Catarsi E., *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, op. cit., p. 98-99

40 Catarsi E., *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, op. cit., p. 23.

41 Cambi F., *La letteratura per l'infanzia tra complessità e ambiguità. Testo, superficie e profondità*, in Cambi F. e Cives G., *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, Pisa, EST, 1996, p. 73.

dirigere il proprio messaggio, organizzando di conseguenza le componenti ideologiche, culturali, psicologiche e fisiologiche che lo animano secondo modalità di scrittura relazionate agli interessi e alle capacità di ricezione dell'ipotetico destinatario, non può affatto significare alcun tipo di minorazione"<sup>42</sup>.

La narrativa per bambini, infatti, si avvale di strategie interpretative sia di carattere letterario che di carattere psicologico e queste devono sapersi integrare tra di loro. Le produzioni più recenti sono molto attente all'integrazione di questi elementi e soprattutto in Italia, sono recentemente nate diverse collane di libri per bambini, molto valide, che possono così soddisfare tutti i loro gusti.

Le storie per i piccolissimi sono divise da Merletti<sup>43</sup> in due diverse categorie di struttura: quelle a struttura cumulativa, dove uno stesso evento si ripete per più volte nella stessa forma (tre è il numero tipico delle fiabe), e quelle dove l'accumulazione avviene sul piano linguistico, cioè dove le parole vengono ripetute più volte, quasi come una filastrocca, che aiuta la comprensione e la memorizzazione della storia.

Altro requisito utile che dovrebbero avere le storie che vengono proposte ai bambini in età da nido, è quello di parlare di eventi che siano simili alla loro storia personale. Questo infatti, è il periodo egocentrico del bambino, dove sente il bisogno di identificarsi con i personaggi delle storie che legge. Quando tratta questi temi, il bambino si sente rassicurato e ha l'opportunità di elaborare le proprie emozioni.

Un'ulteriore prerogativa di cui dovrebbe essere dotata la narrativa per bambini, è il linguaggio melodioso e ritmato, che proponga suoni e parole semplici, ma anche inusuali. L'introduzione di parole un po' più complesse, che non compaiono nel vocabolario quotidiano del bambino e il loro uso ripetuto più volte all'interno della storia, aiuta il bambino ad apprendere nuovi vocaboli e a farli propri incrementando la sua capacità linguistica.

---

42 Genovesi G., *Leggere oltre la scuola*, in Genovesi G. e Magri P. (a cura di), *Leggere a scuola e oltre*, Ferrara, Corso Editore, 1993, p. 104.

43 Merletti R. V., *Leggere con i bambini: suoni, parole, immagini*, in Catarsi E. (a cura di), *Lettura e narrazione all'asilo nido*, op. cit., p. 98-103.

Quando si effettua la scelta di un libro per bambini, è quindi utile tener conto della sua “potenzialità interattiva sul piano linguistico. Requisito quasi essenziale, specie con bambini che stanno ancora imparando a parlare e che provano particolare piacere nell'assaggiare nuovi suoni”<sup>44</sup>.

Infine, altra caratteristica che dovrebbe guidare la scelta di testi per bambini, è il fare attenzione che il testo narrativo integri insieme una narrativa semplice e interessante, con informazioni utili e di vario tipo che il bambino possa semplicemente acquisire.

Mantovani<sup>45</sup> introduce uno schema a sei livelli, che vede per le diverse età del bambino, diverse tipologie di libro da proporre.

Questo schema parte dal primo livello, prendendo in considerazione bambini di 13/14 mesi. L'autrice propone *libri di immagini semplici*, poiché i bambini, dopo aver compiuto l'anno di età, iniziano ad essere in grado di effettuare un collegamento mentale tra un oggetto vero e proprio e la figura che lo rappresenta.

Il secondo livello comprende i bambini dai 14/15 mesi. Vengono proposti libri in cui vi siano delle *immagini di oggetti* che siano collegati tra loro, che appartengono allo stesso ambito (come ad esempio gli utensili che si possono trovare in cucina o una serie di giochi).

Per i bambini dai 16/18 mesi, Mantovani (terzo livello) propone libri in cui venga rappresentato un *oggetto e le sue possibili trasformazioni*, o che presentino un oggetto inizialmente isolato che viene poi circondato da un contesto. In questa età i bambini, infatti, iniziano a riconoscere le diverse funzioni che svolge ogni oggetto contestualizzandolo.

Nel quarto livello, invece, che parte dai 18 mesi, vengono proposte le *protostorie*, ovvero storie in cui vi sono “uno stesso elemento o un personaggio presentato ripetutamente in una successione di situazioni analoghe, ma raffigurate da elementi variati”<sup>46</sup>, che conducono il lettore dall'inizio alla fine della

---

44 Merletti R. V., *Leggere con i bambini: suoni, parole, immagini*, in Catarsi E. (a cura di), *Lettura e narrazione all'asilo nido*, op. cit., p. 101.

45 Mantovani S., *Il libro al nido*, in Cardarello R. e Chiantera A. (a cura di), *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*, op. cit., p. 20-22.

46 Mantovani S., *Il libro al nido*, in Cardarello R. e Chiantera A. (a cura di), *Leggere prima di*

storia. Questa tipologia di storie è tra le più amate dai bambini.

Il quinto livello è basato sui bambini dai 20/22 mesi e propone la tipologia di *storie brevi*, ovvero storie in cui viene presentata una sequenza abbastanza breve di situazioni, dove vengono svolte azioni semplici. Questa tipologia di libro è la più complessa da trovare in quanto pochi sono adeguati, poiché spesso le immagini sono incoerenti con la storia, o la storia risulta troppo complessa o troppo banale.

Infine, nell'ultimo livello, l'autrice parla dei libri per i bambini dai 30 mesi. Vengono proposti libri che trattano *storie complesse*, ovvero testi composti da molte sequenze, che presentano molti personaggi e contesti fantastici, fino ad arrivare alle fiabe. Anche in questo caso, la scelta dei libri è difficile, poiché si rischia di reperire testi troppo complessi e al di fuori dalla portata dei bambini o con immagini non comprensibili o non aderenti al testo.

Inizialmente, l'utilizzo del libro con i più piccoli ha ricevuto parecchie critiche da chi sosteneva che l'apprendimento del bambino così piccolo avvenisse solamente attraverso la manipolazione della realtà e che la sua rappresentazione si sarebbe sviluppata solo successivamente.

Le ricerche hanno però smentito questa credenza e infatti Cardarello scrive: "l'esperienza precoce e positiva fatta con il libro, sembra costruire un'ottima premessa alla formazione di atteggiamenti e abitudini positive nei confronti del libro, capaci di alimentare aspettative di segno positivo e curiosità verso la lettura vera e propria che comincerà dopo la scolarizzazione. In secondo luogo i libri per piccoli offrono oggi una grande e articolata proposta di stimolazioni al guardare e al capire che ampliano le esperienze dei piccoli sotto vari aspetti"<sup>47</sup>.

Nelle pagine che seguono, illustrerò due tipologie di libri per bambini: i libri-gioco e gli albi illustrati.

---

*leggere. Infanzia e cultura scritta*, op. cit., p. 21.

47 Cardarello R., *I libri per i più piccini*, in Fortunati A. (a cura di), *Conversando con i genitori*, Milano, Angeli, 1989, p. 137-138.

## 4.1 I libri-gioco

Quando si parla di libro gioco, si va ad identificare un libro che è anche un gioco. È innanzitutto uno strumento con cui si può interagire, un vero e proprio giocattolo da toccare e manipolare. Si tratta di libri spesso a tre dimensioni, elaborati e ricchi di stimoli che sono in grado di coniugare il piacere della lettura con quello della vista e il tatto. Sono diversi da un vero e proprio libro, a partire dalla forma.

I libri gioco possono assumere diverse forme e dimensioni. Oltre alle forme classiche, possono avere le sembianze di una casa, di un cuscino o di un animale. Anche i materiali di cui sono composti sono i più disparati: plastica, stoffa, cartone o addirittura con elementi che si possono tirare o spingere.

Questo rende quindi difficile definirli sotto un unico aspetto. Gostoli a riguardo scrive: “discutere sulla dominanza dei libri gioco, è come parlare dell'uovo e della gallina”<sup>48</sup>.

Questa tipologia di libri è adatta a bambini molto piccoli e ha come scopo quello di far esplorare l'oggetto al bambino per farglielo comprendere, portandolo così alla lettura delle immagini prima e alla scoperta della funzione comunicativa del libro e alla lettura delle sue parole poi, facendo in modo che il bambino acquisisca il gusto di leggere.

I libri gioco quindi, sono ottimi per questo scopo, poiché oltre ad essere libri, possiedono anche le caratteristiche del gioco. Catarsi<sup>49</sup> attribuisce loro due funzioni principali.

La prima funzione è quella di favorire la capacità esplorativa e la conoscenza delle molteplici caratteristiche e qualità del libro.

La seconda funzione, invece, riguarda il piacere funzionale, ovvero l'imparare a padroneggiare e ad usare nel modo corretto i meccanismi e comprendere il funzionamento del libro gioco.

---

48 Gostoli R., *Bambini a Librolandia. Il cammino del libro gioco dalle origini ai giorni nostri*, Sfozialibro, 6, 1990, p. 53-56.

49 Catarsi E., *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, op. cit., Del Cerro, 1999, p. 110.

Petter parla del libro gioco dicendo che ha una “doppia valenza: permette un'attività di scoperta, quando lo si sfoglia per la prima volta, ma permette poi anche la conferma e l'esercizio di abilità acquisite”. Conclude poi dicendo che questo è dunque “uno strumento che il bambino usa e riusa volentieri, senza esservi costretto, traendone piacere”<sup>50</sup>.

Questo tipo di libro aiuta il bambino a sviluppare diversi ambiti del suo sapere. In primo luogo favorisce lo sviluppo percettivo, grazie all'uso di materiali diversi all'interno di esso.

Anche la sua strutturazione può aiutare la scoperta e le nuove conoscenze. Catarsi identifica come capacità che si possono sviluppare attraverso il libro gioco, anche la motricità fine di mani e dita che “consente delle nuove esperienze riguardo i rapporti spaziali proiettivi”<sup>51</sup>.

Ciò che soprattutto va a sviluppare il libro gioco, sono la razionalità e la fantasia. Queste caratteristiche nascono nel corso del secondo anno di vita e si sviluppano insieme.

I libri gioco sono nati principalmente in Inghilterra e America e sono arrivati in Italia solo recentemente. Hanno suscitato da subito grande interesse sia nei piccoli lettori che negli editori. Di seguito, riporto alcune tipologie di libri gioco.

I libri meno complessi sono chiamati *lift the flap*, che si traduce in “alza e scopri. In questi libri vi sono delle linguette che, se sollevate, mostrano degli elementi specifici che contribuiscono alla narrazione.

I libri che appartengono alla categoria *pop-up*, invece, indicano tutta la categoria dei libri tridimensionali dove, sollevando la pagina, si creano strutture tridimensionali che quando il libro viene chiuso si ripiegano su se stesse.

Altra categoria è quella dei libri *peep-show*, adatta ai bimbi più piccoli. Questa tipologia di libri gioco si presenta all'esterno come un libro normale per dimensioni e forma, ma di diverso possiede la caratteristica di un foro presente in ogni pagina e che in ogni pagina simboleggerà elementi<sup>52</sup>.

---

50 Petter G., *Libri-gioco: aspetti e problemi psicologici*, Andersen, 62, 1990, p. 30-33.

51 Catarsi E., *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, op. cit., p. 110-111

52 Altavilla A., *Un po' libro un po' gioco*, [www.bambinopoli.it](http://www.bambinopoli.it), ultima consultazione: 14/07/2015.

Questi libri dunque, sono particolari e creati appositamente per i bambini, creano un effetto sorpresa nel lettore e stimolano la sua fantasia e immaginazione.

## 4.2 Gli albi illustrati

Altra tipologia di narrativa per bambini da ricordare, è quella degli albi illustrati o *picturebook*.

In Italia sono stati introdotti all'inizio degli anni sessanta da Emme edizioni, con l'albo "Il palloncino rosso" di Iela Mari<sup>53</sup>.

Si tratta di libri formati interamente da figure, o accompagnati da testi, che possono variare da più semplici a più articolati e complessi.

Sono libri importanti, perché attraverso le loro storie, aiutano il bambino a riflettere sulla realtà e sulla sua esperienza personale. Come afferma Catarsi, quest'ultima "è il tesoro da cui il bambino parte per realizzare le prime astrazioni e per sviluppare le prime strutture concettuali, che saranno poi essenziali per i futuri apprendimenti"<sup>54</sup>.

L'albo illustrato ha la capacità di favorire, grazie alle illustrazioni e alle parole, l'attenzione e la capacità di rievocazione del bambino.

Inoltre, questo tipo di libro aiuta a passare dalla lettura delle immagini a quella delle parole vere e proprie, attraverso lo sviluppo dei processi di simbolizzazione del bambino.

Punto centrale e di maggiore importanza di questi libri sono le figure, che attirano e coinvolgono maggiormente i bambini in età prescolare e li guidano nella lettura e nell'interpretazione delle storie.

È perciò importante che, all'interno di queste storie, le figure risultino chiare e coerenti al testo, in modo che i bambini possano attraverso di esse comprendere il vero significato della storia che rappresentano.

Terrusi spiega che "le immagini nei libri *illustrano*, chiariscono le

---

53 Mari I., *Il palloncino rosso*, Milano, Emme, 1967.

54 Catarsi E., *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, op. cit., p.117



informazioni contenute nel testo, da cui sono dunque necessariamente sempre dipendenti”<sup>55</sup>.

Le parole, dunque, sono un altro aspetto molto importante di questi libri, che stringono un profondo legame con le immagini. Anche quando si tratta di *picturebook* di sole immagini (detti anche *silent book* o *wordless book*), il legame tra il testo verbale e l'immagine è presente e viene identificato come un “rapporto attivo *in absentiam*”<sup>56</sup>.

L'albo illustrato è quindi uno strumento utile ed efficace, flessibile, ma anche complesso e strutturato, “può essere considerato un ecosistema in cui si trovano da una parte gli elementi del dialogo interno al libro, parole, immagini, rimandi e strategie compositive, dall'altra si trova la presenza attiva del lettore”<sup>57</sup>.

Tutti gli elementi in gioco si influenzano tra di loro, formando una relazione che fa in modo che la storia venga narrata.

## 5. Il ruolo dell'adulto

Come in tutte le relazioni, anche in quella centrata sulla lettura tra adulto e bambino, è indispensabile una base di fiducia reciproca.

L'adulto ha un ruolo fondamentale perché ha il compito di scegliere ciò che è meglio per il bambino, che così piccolo non può scegliere da solo. Inoltre, come scrive Eco, l'adulto che legge condivide con chi lo ascolta un patto funzionale. Si tratta cioè, di una “regola fondamentale per affrontare la lettura di un testo narrativo, che implica quindi la conoscenza da parte del lettore che quella che gli viene raccontata è una storia immaginaria, senza per questo ritenere che l'autore dica una menzogna. [...] l'autore fa finta di fare un'affermazione vera. Noi accettiamo il patto funzionale e facciamo finta che quello che egli racconta sia veramente avvenuto”<sup>58</sup>.

55 Terrusi M., *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Roma, Carocci Editore, 2012, p. 114.

56 *Ivi*, p. 115.

57 *Ivi*, p. 116.

58 Eco U., *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, RCS, Milano, 1994 p. 91-92.

L'aspetto di finzione delle storie non è esplicito, ma traspare dalle formule che vengono usate all'interno delle storie come il classico “c'era una volta”, che colloca i fatti che si andranno a leggere in una dimensione diversa da quella della realtà attuale del bambino.

La fiducia che si instaura tra lettore e ascoltatore, quindi, aiuta a capire che, nella finzione dei libri e nella vita reale, vi sono delle regole diverse.

Per quanto riguarda i bambini piccoli, è importante che il bambino capisca la distinzione tra i due mondi, riconoscendo cos'è possibile nel regno dell'immaginazione e cosa invece nella vita reale.

Come scrive Benelli, “l'interazione adulto-bambino è tipicamente una situazione asimmetrica in cui, da una parte, vi è un soggetto che possiede una vasta serie di conoscenze relative a oggetti, eventi, persone ecc., e conosce i modi migliori per esprimerle, dall'altra ve ne è un altro che - specie ai livelli più bassi di età - è dotato di proprie potenzialità e di capacità autonome di apprendimento, ma non è ancora in possesso di quel bagaglio complesso di nozioni, regole di comportamento e di interpretazione della realtà circostante, necessario per adeguarsi ad essa e comprenderla”<sup>59</sup>.

L'adulto ha quindi una funzione importante per l'acquisizione di questa distinzione, ma non solo. Ha infatti un ruolo centrale anche nell'acquisizione del linguaggio, come spiegato nei precedenti paragrafi e ancora di più per quanto riguarda lo sviluppo completo della sua personalità.

Per quanto riguarda il comportamento degli adulti educatori all'interno delle strutture degli asili nidi, è essenziale che questi possano avvalersi di competenze e conoscenze didattiche, ma ancora più importante è l'uso di capacità relazionali.

Franta e Colasanti, evidenziano l'importanza fondamentale di questa specifica capacità, definendola con il nome di “incoraggiamento”<sup>60</sup>.

Si parla dunque di insegnante incoraggiante quando, oltre a pianificare le

---

59 Benelli B., Il ruolo dell'adulto nella trasmissione delle conoscenze relative ad oggetti e persone, in Ugazio V., (a cura di), *Manuale di psicologia educativa. Prima infanzia*, Milano, Angeli, 1990, p. 164

60 Franta H. e Colasanti A. R., *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1991, p. 25.

attività didattiche, punta anche allo sviluppo nell'allievo di “autostima, fiducia, sicurezza, interesse sociale, capacità di cooperare e di sviluppare attività”<sup>61</sup>.

L'educatore deve anche saper interagire con ogni bambino, conoscerlo e comprendere la sua unicità e specificità, in modo da poter diventare consapevole dei suoi punti di forza e dei suoi limiti. Solo così i bambini si sentiranno rispettati e coinvolti, acquisteranno sicurezza e fiducia, saranno più tranquilli e liberi di sperimentare e riusciranno ad elaborare una percezione positiva di se stessi.

Altro atteggiamento importante che l'adulto deve mantenere, è quello di “sottolineare il positivo”<sup>62</sup>, ovvero di non enfatizzare gli aspetti negativi, ma di esaltare quelli positivi rispetto le prestazioni dei bambini, riconoscendo così gli sforzi e non le mancanze.

Un atteggiamento che si dimostra molto utile nelle esperienze di utilizzazione di libri con i bambini, è quello della conferma. Questo atteggiamento può esprimersi in maniera non verbale o verbale.

Per quanto riguarda la parte non verbale della conferma, viene espressa attraverso i movimenti, gli atteggiamenti, il tono della voce e gli sguardi dell'adulto. Anche la posizione del corpo svolge un ruolo di particolare importanza, il sedersi di fianco al bambino o il parlargli stabilendo un contatto visivo o ancora l'annuire e il sorridere, migliorano la comunicazione tra bambino e adulto e, inoltre, rassicurano e fanno sentire tranquillo il bambino che percepisce l'attenzione dell'adulto nei suoi confronti<sup>63</sup>.

La parte verbale dell'atteggiamento di conferma, invece, riguarda appunto la comunicazione verbale. Viene usata una tecnica chiamata “rispecchiamento verbale”, dove l'adulto si limita a fare da eco e specchio al bambino. In pratica, l'educatore sottopone il bambino a una continua stimolazione, lo lascia esprimere continuamente e si limita a verbalizzare i comportamenti che il bambino mette in atto e a ripetere, riassumendolo, quanto dice.

---

61 Catarsi E., *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido nella scuola dell'infanzia*, op. cit., p. 57.

62 *Ivi*, p. 58.

63 Belati M. e Mantovani S., *Conferma e rinforzo sociale nell'interazione adulto-bambino*, in *Ricerche pedagogiche*, 55, 1980, p. 50-52.

Oltre a questo però, questo intervento “assume la fisionomia di manifestazione di attenzione”<sup>64</sup>, infatti rappresenta un riscontro verbale dell'attenzione dell'ascoltatore, nei confronti di chi parla. Nella relazione adulto-bambino significa che il primo ascolta con attenzione il secondo, stimolandolo, coinvolgendolo e aiutandolo a focalizzare la sua attenzione sugli aspetti più importanti della conversazione.

Oltre a tutto questo, grazie alla tecnica di rispecchiamento verbale, l'adulto ha anche la possibilità di verificare se il bambino ha realmente compreso ciò di cui si sta parlando.

Esistono altre tecniche che possono rivelarsi utili al fine di attuare un atteggiamento incoraggiante, come la tecnica dell'estensione e quella del riflesso del sentimento.

Quando il bambino trova particolarmente difficile un argomento o quando questo gli provoca delle sensazioni negative, tende a lasciarlo da parte e non riprenderlo più. Tramite la tecnica dell'estensione, l'adulto aspetta un momento di maggiore sicurezza del bambino e cerca quindi di recuperare il dialogo su un determinato argomento, guidandolo.

La tecnica del riflesso del sentimento, invece, è utilizzata quando l'adulto vuole mettere in luce agli occhi del bambino, “l'intenzione o il sentimento che animano il bambino nel corso della sua verbalizzazione”<sup>65</sup>. L'educatore, quindi, dovrà fare in modo che sia il bambino stesso ad esprimere i suoi stati d'animo nei confronti della situazione e potrà farlo attraverso la riformulazione verbale dei sentimenti espressi dal bambino, facendolo sentire ascoltato e compreso.

L'aspetto che accomuna queste tecniche differenti, è che in tutte vi è un'assenza di valutazione. Beretti scrive: “non solo viene considerata da evitare la valutazione negativa, che blocca e inibisce la comunicazione, ma anche la lode, perché non stimola l'assunzione di responsabilità, bensì incoraggia la dipendenza”<sup>66</sup>. L'autrice continua spiegando che è più utile il riscontro senza la

---

64 Lumbelli L., *Psicologia dell'educazione. La comunicazione*, Bologna, Il Mulino, 1982, p. 171.

65 Catarsi E., *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido nella scuola dell'infanzia*, op. cit., p. 61.

66 Beretti B., La conferma come rispecchiamento, in Lumbelli L. (a cura di), *La novità come risorsa educativa. Per una stimolazione della curiosità nella scuola dell'infanzia*, Milano, Angeli, 1983, p. 48.

valutazione, perché valorizza la comunicazione e il suo destinatario.

Riassumendo, l'atteggiamento di conferma promuove l'accettazione e la comprensione del bambino. Come esprime Gelati, per fare questo l'adulto deve "lasciar il minore spazio possibile alle proprie impressioni e alle proprie interpretazioni circa la verbalizzazione del soggetto e concentrarsi invece sulle sue dichiarazioni, sforzandosi di penetrare il punto di vista"<sup>67</sup>. È bene quindi capire gli stati d'animo del bambino e i sentimenti che esprime attraverso la verbalizzazione e comunicargli lo sforzo che si intraprende per comprenderlo.

L'insieme di questi atteggiamenti incoraggianti in definitiva, oltre a rassicurare i bambini, favoriscono l'instaurarsi di un clima positivo, riuscendo così a realizzare situazioni che stimolino l'acquisizione di competenze linguistiche e non, da parte dei bambini.

---

<sup>67</sup> Gelati M., *Conferma e produzione verbale: una ricerca nella scuola materna*, in *Scuola e Città*, 9, 1978, p. 361-362.



## **CAPITOLO 2: L'esperienza di tirocinio**

### **1. L'ente: micronido “Primi Passi”**

L'ente in cui ho svolto il mio tirocinio, è il Micronido Primi Passi, di Galzignano Terme, in provincia di Padova.

Il micronido è un servizio educativo che si propone di favorire, in collaborazione con la famiglia, lo sviluppo psicofisico e sociale del bambino nei primi 3 anni di vita e di rispondere alle esigenze sociali della cittadinanza.

Il Micronido Primi Passi, in particolare, si propone di garantire la continuità di comportamenti educativi con la famiglia e di svolgere un'opera di educazione alle problematiche della prima infanzia e persegue queste finalità nel quadro della massima integrazione con gli altri servizi educativi e sociali, in particolare con la scuola dell'infanzia.

Il servizio che il micronido svolge, è rivolto a tutti i bambini dai 6 mesi ai 3 anni, residenti nel Comune di Galzignano Terme o residenti in altro Comune, a seconda della capacità ricettiva della struttura.

È organizzato in sezioni in cui i bambini sono suddivisi in base all'età.

Al momento del mio tirocinio, erano presenti tre sezioni: i lattanti (dagli 0 ai 12 mesi) con il nome di “pulcini”, i medi (dai 12 ai 24 mesi) denominati “pesciolini” e i grandi (dai 24 ai 36 mesi) con il nome di “leprotti”. Le sezioni accoglievano rispettivamente 4, 7 e 8 bambini. All'interno del micronido, lavorano 3 educatrici, 2 cuoche che preparano i pasti nella cucina scolastica interna e due operatori ausiliari.

Il servizio è aperto e attivo dalle ore 7.30 alle ore 16.30, tutti i giorni, dal lunedì al venerdì.

Si sviluppa in un edificio di due piani con un piccolo giardino all'esterno. Al piano terra si trovano due stanze, una per la sezione dei piccoli che ha esigenze particolari e una usata dalla sezione dei grandi e dei medi a rotazione, un angolo morbido, dove sono sistemati scaffali contenenti albi illustrati ai quali i bambini possono accedere anche autonomamente, una cucina, una sala da

pranzo, utilizzata anche come laboratorio grafico-pittorico, un bagno e una stanza con i lettini per far dormire i bimbi.

Al piano superiore, invece, sono disposti gli uffici e le stanze adibite alle educatrici.

Il tirocinio ha avuto una durata di 250 ore e si è svolto nell'arco di tempo che va dal 22 ottobre 2014 al 15 maggio 2015.

Durante questo periodo, sono stata affiancata al gruppo dei bimbi più grandi (24-36 mesi) e a quello dei medi (12-24 mesi) in modo alternato e ho seguito in modo attivo tutte le proposte fatte ai gruppi.

Mi sono subito sentita accolta e parte del team educativo, che in gran parte avevo già avuto modo di conoscere qualche anno prima, durante il periodo di stage svolto con le scuole superiori. Ho potuto, inoltre constatare che mi sentivo abbastanza sicura di me, forse proprio perché questo non è stato il mio primo approccio al mondo dell'infanzia.

Durante il periodo di osservazione, ho potuto ritrovare nella realtà del nido, molte delle tematiche affrontate e apprese durante i tre anni del mio corso di studi.

Ho, infatti, osservato la disposizione degli ambienti a misura di bambino, dove i giochi sono riposti in scaffali aperti per favorire l'autonomia dei bambini, le varie stanze ognuna adibita ad uno scopo preciso, le documentazioni a parete che testimoniano le attività svolte sia per i bambini che per i genitori, i colori tenui utilizzati per dipingere le pareti e i comportamenti e i gesti delle educatrici durante le varie routine che si svolgono durante il giorno. Ho inoltre avuto la possibilità di vedere il rapporto di collaborazione tra le educatrici durante le riunioni del team e il rapporto con i genitori durante le riunioni di sezione e i colloqui per l'inserimento.

Durante il periodo di osservazione ho raccolto dati attraverso l'uso di strumenti quali: griglie di osservazione, questionari strutturati e non e attraverso colloqui e confronti con le educatrici e ho inoltre scritto quotidianamente un diario di bordo dove ho preso nota dei miei pensieri e descrivendo con regolarità le attività che ogni giorno venivano svolte all'interno del nido.



Ho avuto anche la possibilità di svolgere un'attività di lettura in modo autonomo con il gruppo dei bambini più grandi (i "leprotti" dai 24 ai 36 mesi), strutturata in una serie di 7 incontri con i bambini.

L'idea del mio progetto di tirocinio si è sviluppata facendo attenzione agli interessi dei bambini stessi ed è stata negoziata con le educatrici sulla base delle esigenze dei bambini e della struttura.

Durante il periodo di osservazione, ho potuto notare l'interesse dei bimbi nei confronti della lettura, che chiedevano in ogni momento di pausa o di passaggio da un momento ad un altro. Inoltre, ho potuto osservare il loro coinvolgimento quando le educatrici proponevano attività accompagnate dalla musica.

Parlando e confrontandomi con le educatrici, quindi, ho pensato di proporre una serie di attività collegate ad un albo illustrato dal titolo "Ballando con il buio" di Ella Burfoot<sup>68</sup>, che tratta il tema del buio e dell'amicizia, accompagnandole con canzoni che coinvolgessero i bambini e che trattassero lo stesso tema.

Inizialmente, durante la conduzione di queste attività, sono stata affiancata dall'educatrice di riferimento del gruppo a cui le proponevo. Al termine delle attività, c'era poi un confronto durante il quale discutevo con le educatrici confrontando punti di forza o aspetti da modificare per la proposta successiva. In seguito, ho condotto le attività autonomamente, mettendo in pratica i consigli ricevuti.

Il progetto si è sviluppato attraverso la proposta di 9 attività diverse. Queste attività sono state suddivise in gruppi di tre, e sono andate a toccare tre ambiti diversi: l'ambito grafico-pittorico, l'ambito sensoriale e quello motorio.

Per quanto riguarda l'ambito grafico-pittorico, ho proposto ai bambini tre tipologie grafiche diverse: la pittura con pennelli e tempere, il collage con carta velina colorata e il disegno libero, sempre focalizzati sui colori principali della storia, il rosa e il nero.

Per l'ambito sensoriale, invece, ho pensato a delle attività accompagnate

---

<sup>68</sup> Burfoot E., *Ballando con il buio*, Roma, Lapis, 2008.

da un sottofondo musicale, che si sono svolte in una stanza buia. Durante ogni attività, i bambini avevano a disposizione una pila per ciascuno e altri oggetti e strumenti che consentissero di sperimentare ombre, colori e luci (come ad esempio specchietti, teli o carte colorate da porre davanti la luce delle loro pile).

Infine, per quanto riguarda l'abito motorio, ho pensato a delle attività accompagnate da musica, dove i bambini potessero saltare, ballare e usare strumenti musicali, sempre aiutati dai personaggi della storia, che ho usato come collegamento per tutte le attività; ogni incontro, infatti, iniziava con la lettura del libro di riferimento.

Le attività all'interno di ogni ambito, erano strutturate in maniera simile, in modo da poter offrire ai bambini più volte la stessa tipologia di proposta e poter registrare il cambiamento nelle risposte.

Ho condotto le attività con cadenza settimanale, a causa però di un contrattempo e per rispettare le esigenze della struttura, gli ultimi quattro incontri sono stati svolti a gruppi di due, all'interno della stessa giornata, ma questo non ha compromesso la buona riuscita delle attività.

Ho quindi ideato e utilizzato delle griglie di valutazione di tipo qualitativo e quantitativo che ho compilato per ogni bambino, in modo da poter monitorare le attività. Ho utilizzato queste griglie in tre momenti del progetto: durante la prima attività, in un momento centrale e alla fine del suo svolgimento, per valutare anche il cambiamento intercorso nei bambini e nelle loro risposte.

Sono riuscita a gestire la conduzione delle attività e le situazioni che venivano a crearsi tra i bambini in modo sicuro, anche grazie ai consigli ricevuti dalle educatrici.

Ho avuto anche modo di notare che il progetto ha coinvolto i bambini che in diverse occasioni mi hanno chiesto di poter ripetere le esperienze fatte durante le attività del progetto, o di riascoltare la storia del libro di riferimento.

## **2. Il progetto “Giochiamo con il buio”**

### **2.1 Il contesto**

Il progetto annuale del micronido “Primi Passi” per l'anno educativo 2014/2015, ha il titolo “Sweepy, l'amico della natura” e riguarda l'ecologia, il rispetto della natura e il riciclo. Questo mio progetto è iniziato durante la seconda area di tale progetto, che tratta il tema della carta, subito dopo il periodo delle festività del carnevale, a partire dal 6 marzo 2015 ed è proseguito durante la terza area del progetto annuale, riguardante la plastica.

Il mio progetto riguarda la lettura e le sensazioni e le emozioni che i libri possono evocare nei bambini. Oltre ai benefici della lettura al nido, che stimola il linguaggio e l'espressione, mi sono soffermata anche sulle emozioni che essa provoca nel bambino.

### **2.2 Obiettivi, ambiti e tempi**

Gli obiettivi generali che mi sono posti prima dell'inizio del progetto sono stati:

- potenziare l'ascolto;
- potenziare lo sviluppo del linguaggio;
- sviluppare emozioni, stati d'animo e sensazioni attraverso il buio.

Gli obiettivi specifici, che mi sono preposti di sviluppare durante gli incontri sono:

- Il bambino ascolta la storia con attenzione;
- il bambino sviluppa capacità di linguaggio;
- Il bambino scopre e sperimenta diverse possibilità espressive;
- Il bambino prova curiosità nei confronti del buio.

Hanno aderito al progetto la sezione dei pesciolini, composta da 8 bimbi (di cui 3 femmine e 5 maschi) con un'età che varia dai 19 mesi e mezzo ai 29

mesi e mezzo a marzo 2015, data di inizio del progetto (dal mese di aprile è iniziato l'inserimento di una nuova bambina, di 24 mesi) e la sezione dei leprotti, composta da 8 bimbi (di cui 3 femmine e 5 maschi) con un'età che varia dai 28 mesi e mezzo ai 33 mesi e mezzo a marzo 2015, data di inizio del progetto.

Ho condotto personalmente le attività, inizialmente supportata dalle educatrici della sezione dei pesciolini e dei leprotti, che osservavano e assistevano alle attività, intervenendo solo se necessario. Successivamente, dal quinto incontro, ho gestito autonomamente le attività, senza la presenza delle educatrici.

Le attività proposte, richiedevano l'uso di diversi ambienti del nido. Quelle che prevedono un ambiente buio, sono state svolte all'interno della stanza del sonno, adeguatamente allestita, le attività grafico-pittoriche, invece, sono state svolte nel laboratorio apposito e tutte le altre tipologie di attività si sono svolte nel salone centrale.

Tra marzo e metà maggio, sono dunque state svolte e verificate le attività precedentemente programmate, con la regolarità di un incontro settimanale.

Ogni attività ha avuto una durata massima di 60 minuti (compresa la lettura dell'albo illustrato). Durante la mattinata, il lavoro veniva svolto con entrambi i gruppi di bambini, in due momenti diversi (il primo gruppo dalle ore 9.30 alle ore 10.30 e il secondo gruppo dalle 10.30 alle 11.30).

## 2.3 Le attività

Il percorso ha previsto la lettura di un albo illustrato associata ad alcune attività, con la frequenza di un giorno alla settimana per un periodo di due mesi e mezzo, in modo che i bambini avessero la possibilità e il tempo necessario per memorizzare, riconoscere e rievocare ciò che veniva loro presentato.



*Illustrazione 1: La lettura dell'albo con il gruppo dei pesciolini.*

Il progetto si è sviluppato attraverso la proposta di 9 attività diverse. Le attività sono state suddivise in gruppi di tre e hanno toccato tre ambiti diversi: l'ambito grafico-pittorico, l'ambito sensoriale e quello motorio.

All'interno di ogni ambito, le attività sono state strutturate in maniera simile, in modo da poter proporre ai bambini più volte la stessa tipologia di proposta e poter registrare il cambiamento nelle loro risposte.

Al termine del progetto, durante le assemblee di sezione, sono stati consegnati alle famiglie la documentazione e i materiali prodotti per consentire così ai genitori, di rivivere a casa il vissuto del loro figlio/a al nido.

L'albo proposto è stato il seguente: "Ballando con il buio" di Ella Burfoot<sup>69</sup>, che è stato letto ad ogni incontro prima di iniziare le attività. Inoltre, durante la lettura del libro, ponevo delle domande ai bambini riguardo la storia, facendomi spiegare da loro cosa facevano i due personaggi e facendomi raccontare le sensazioni che il buio provocava in loro, incentivandoli ad esprimersi con semplici conversazioni guidate.

Le attività prestabilite, erano così organizzate:

**1° ATTIVITA'** "Catturiamo la luce!": viene allestita la stanza del sonno, ponendo sul pavimento dei materassini e oscurando la finestra e viene preparata una cesta con degli oggetti (carta velina colorata, una pila per bambino, lucette colorate, scatole forate e non e specchietti). I

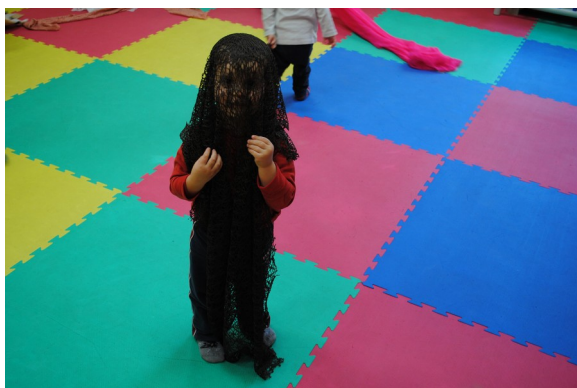


Illustrazione 3: Il gioco libero con i teli nella terza attività.

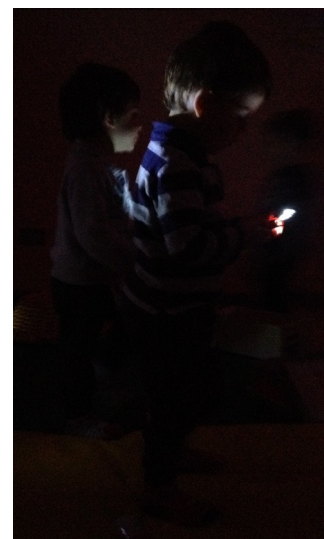


Illustrazione 2: La scoperta della luce durante la prima attività

bambini possono avere libero accesso ai materiali e giocare con la luce delle pile (facendo cambiare colore con la carta velina, imprigionando la luce nelle scatole o riflettendola con gli specchietti).

69 Burfoot E., *Ballando con il buio*, Roma, Lapis, 2008.

**2° ATTIVITA'** "I colori di Alice e buio": viene preparato un foglio per ogni bambino, con le sagome dei due protagonisti della storia: Alice e il buio. I bambini colorano le sagome attraverso l'uso del pennello, con le tempere (rosa e nera, i colori principali della storia).

**3° ATTIVITA'** "La danza del buio e della luce": grazie all'uso dello stereo, si portano i bambini nel salone e si alternano canzoni cupe e allegre lasciandoli liberi di ballare. L'educatrice spegne la luce quando ci sono canzoni cupe che evocano il buio, mentre la accende quando ci sono canzoni allegre che rievocano la luce.

**4° ATTIVITA'** "Balliamo con la luce": viene allestita la stanza del sonno, ponendo sul pavimento dei materassini e oscurando la finestra. Ad ogni bambino viene consegnata una pila e i bimbi ballano liberamente sulle note di alcune canzoni, mentre le educatrici fanno volare dei teli e dei palloncini, per rievocare il cielo stellato e le stelle.



*Illustrazione 4: Strappare e tagliare la carta.*

**5° ATTIVITA'** "Tagliamo e incolliamo Alice e il buio": per i bambini dai 19 ai 29 mesi: viene preparato per ogni bambino un



*Illustrazione 5: Le "palline di luce" per i più piccoli.*

foglio con le sagome dei due protagonisti della storia: Alice e il buio. I bambini devono strappare dei pezzetti di carta velina rosa e nera, stendere attraverso l'uso del pennello la colla e incollare i pezzetti di carta sulle sagome dei protagonisti.

Per i bambini dai 28 ai 33 mesi: viene preparato per ogni bambino un foglio con le sagome dei due protagonisti della storia: Alice e il buio. Inoltre vengono messi a loro disposizione dei fogli di carta velina, rosa e nera. I bambini devono ritagliare pezzetti di carta con le forbici a loro disposizione, stendere attraverso l'uso del

pennello la colla sul foglio e incollare i pezzetti sulle sagome dei protagonisti.

**6° ATTIVITA'**: per i bambini dai 28 ai 33 mesi "Balliamo come Alice e il buio": l'educatrice ha a disposizione una maracas e un tamburello. I bambini sono lasciati liberi di ballare sulle note della musica proposta. Viene mostrato loro che quando sentono battere sul tamburello, devono ballare come il buio (strisciando per terra) mentre ogni volta che sentono il suono delle maracas, devono ballare come Alice, (saltellando). Di tanto in tanto, l'educatrice abbassa la musica e suona gli strumenti a sua disposizione e i bambini devono muoversi secondo le regole date.

Per i bambini dai 19 ai 29 mesi "Le palline di luce": l'educatrice ha a disposizione delle bolle di sapone, che vengono presentate ai bambini con il nome di "palline di luce". I bambini

ballano liberamente sulla note della musica accesa dall'educatrice. Viene spiegato loro che, ogni volta che l'educatrice soffia creando le palline di luce,

devono saltare per cercare di prendere la luce che racchiudono. Al termine dell'attività, si a a svolgere la **9° ATTIVITA'** "Musica maestro!": i bambini hanno a disposizione vari strumenti (come tamburelli, maracas, legnetti ecc..) che possono suonare liberamente, provando a distinguere, grazie all'aiuto dell'educatrice (che pone loro delle domande guida per indirizzarli), quali sono i suoni cupi del buio e quali quelli allegri della luce.



*Illustrazione 6: Lo stupore nel veder proiettata la propria ombra sul muro.*



*Illustrazione 7: Il disegno libero di Alice e il buio, con i pennarelli.*

**7° ATTIVITA'** "Giochi di ombre": viene allestita la stanza del sonno ponendo sul pavimento dei materassini e oscurando la finestra. Viene inoltre utilizzata la luce di un proiettore. Le educatrici mostrano le ombre che si creano sul muro grazie alla sua luce. I bambini poi sono liberi di sperimentare i giochi di ombre. Al termine dell'attività, si svolge l'**8° ATTIVITA'** "Disegniamo Alice e il buio", in intersezione, tra la sezione dei leprotti e quella dei pesciolini. Ogni bambino ha a disposizione un foglio bianco e deve disegnare liberamente con i pennarelli il buio e Alice.

### **3. Monitoraggio e valutazione**

Per il monitoraggio e la valutazione, è stato previsto l'uso di una macchinetta fotografica. Le foto poi, sono state mostrate ai genitori durante l'assemblea di sezione, insieme ai materiali prodotti durante le attività da ogni bambino.

Sono inoltre state costruite delle schede di osservazione: una griglia di osservazione sulla base degli obiettivi specifici posti, per valutare il bambino nell'area delle autonomie, della partecipazione e in quella emotivo-affettiva e una scheda per valutare in modo più "discorsivo" il comportamento complessivo del bambino in relazione al compito.

Inoltre, in tutti i momenti dello svolgimento del progetto, è stato scritto un diario di bordo.

### **4. Osservazione delle attività**

Per quanto riguarda gli strumenti di osservazione che ho utilizzato per questo progetto, ho provveduto alla costruzione di alcune schede di osservazione, specifiche per ogni attività che desideravo osservare.

Durante l'osservazione ho compilato queste schede per tre volte in tre momenti diversi: all'inizio del progetto durante la prima attività, a metà dello



svolgimento del progetto e alla fine quando il progetto è andato a concludersi, durante l'ottava attività. In questo modo sono andata a valutare i vari cambiamenti avvenuti nei bambini durante l'arco di svolgimento dell'intero progetto.

#### **4.1 Osservazione della prima attività**

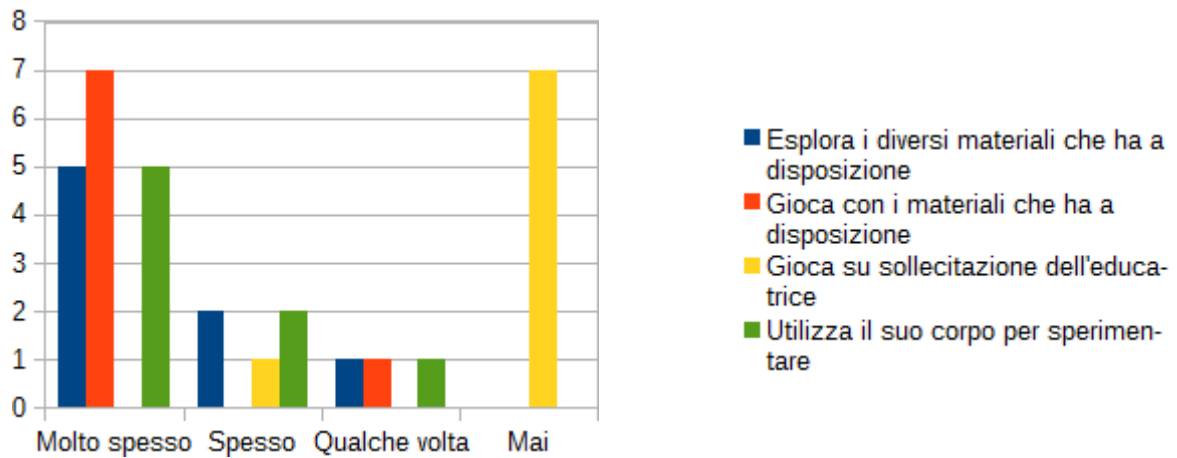
Per quanto riguarda la prima attività, ho utilizzato una griglia di osservazione (vedi allegato 1), in cui ho segnalato la frequenza con cui un certo atteggiamento è presente nel bambino durante l'attività. La griglia distingue tre aree principali: l'area delle autonomie, quella della partecipazione e infine l'area emotivo-affettiva.

La valutazione si è collocata durante lo svolgimento dell'attività che ho chiamato "Catturiamo la luce!" dove, dopo la lettura dell'albo illustrato di riferimento, i bambini erano liberi di giocare con una pila che era stata consegnata all'inizio dell'attività. Inoltre avevano a disposizione una cesta con degli oggetti come carta velina colorata, lucette colorate, scatole forate e specchietti a cui i bambini avevano libero accesso.

#### **La sezione dei pesciolini**

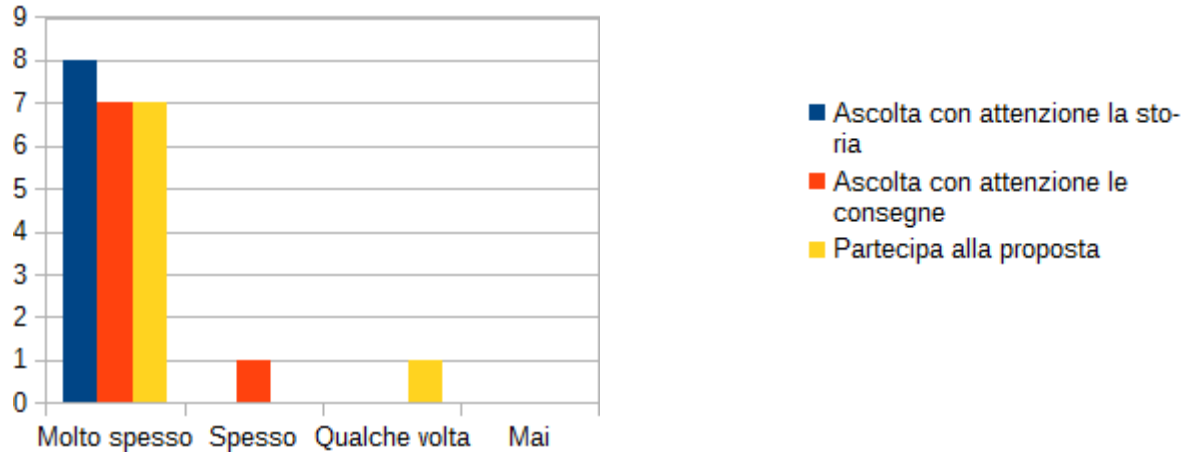
Per quanto riguarda la sezione dei pesciolini, ho elaborato i grafici sulla base dei dati raccolti attraverso la compilazione delle griglie di osservazione dei bambini presenti.

GRAFICO 1 – Area delle autonomie



La maggioranza dei bambini, risponde positivamente al primo contatto con i nuovi materiali e interagisce con essi utilizzando tutto il suo corpo per sperimentare, senza il bisogno della sollecitazione dell'educatrice.

GRAFICO 2 – Area della partecipazione

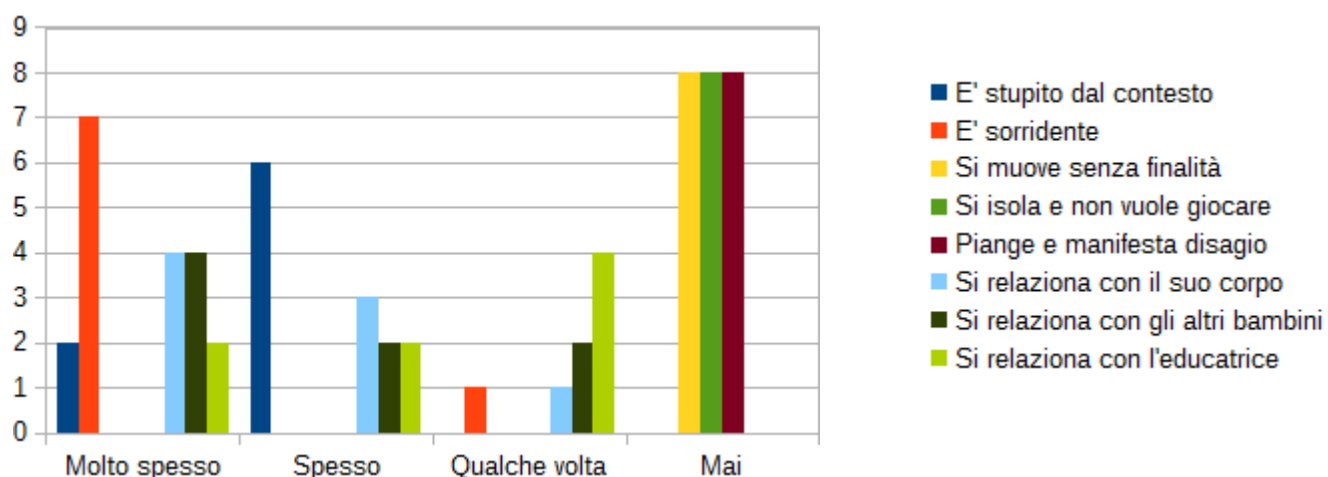


Per quanto riguarda l'area delle autonomie, invece, si può vedere che i bambini erano molto attratti dalla lettura dell'albo, partecipavano e rimanevano concentrati durante tutto il tempo della narrazione, fino alla spiegazione delle regole del gioco.

L'ultima area, quella emotiva affettiva invece, mostra le reazioni dei

bambini all'attività proposta e i loro comportamenti durante questo tempo.

GRAFICO 3 – Area emotivo affettiva

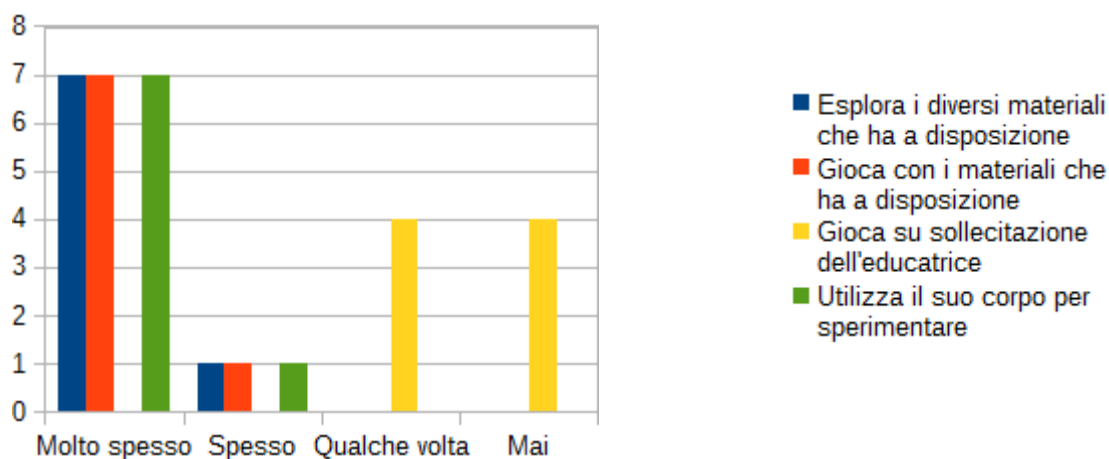


Da questo grafico si evince che i bambini si sentono a loro agio durante l'attività, sono stupiti dalla nuova esperienza e giocano prevalentemente da soli, senza bisogno dell'educatrice.

## La sezione dei leprotti

Anche per quanto riguarda la sezione dei bambini più grandi, quella dei leprotti, sono state raccolte informazioni attraverso la griglia in allegato:

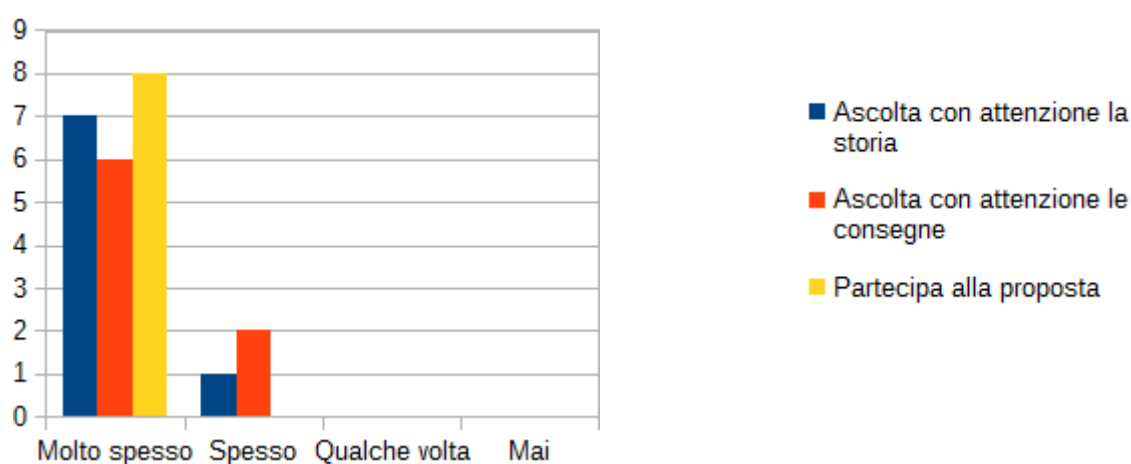
GRAFICO 4 – Area delle autonomie



Come per la sezione dei pesciolini, i bambini non hanno problemi a sperimentare i nuovi giochi, inoltre usano il loro corpo per provare cose nuove. A differenza dei compagni più piccoli però, sono più insicuri ed hanno bisogno della spinta dell'educatrice per mettersi in gioco.

Il grafico per l'area della partecipazione alla lettura della sezione dei leprotti invece, si presenta così:

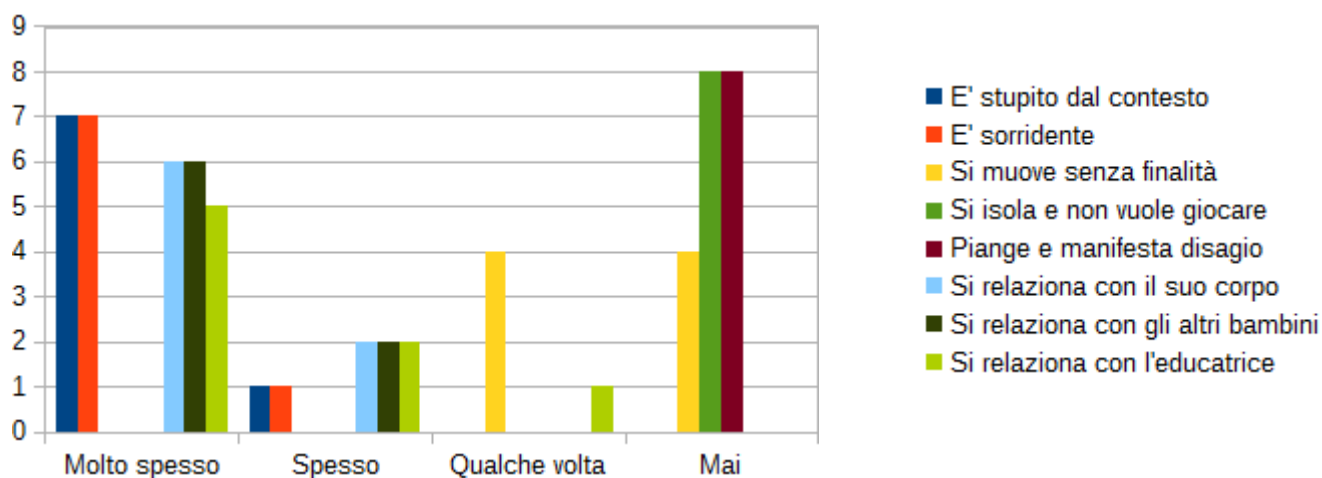
GRAFICO 5 – Area della partecipazione



Come i compagni più piccoli, anche i bambini più grandi sono completamente immersi nella narrazione, partecipano alla lettura rispondendo alle domande dell'educatrice e ponendone di nuove, ripetendo parti della storia per ricordare e prestano attenzione alla spiegazione del gioco.

Per quanto riguarda l'ultima area, ovvero quella emotivo affettiva, questo è il grafico che risulta dall'analisi dei dati raccolti:

GRAFICO 6 – Area emotivo affettiva



I bambini da 24 a 36 mesi risultano un po' meno stupiti dal contesto, in confronto ai compagni più piccoli, ma dimostrano meno controllo, lasciandosi andare a comportamenti che non riguardano l'attività proposta, distraendo anche i compagni. Inoltre, si relazionano in minor numero con l'educatrice, relazionandosi però più con i compagni.

#### 4.2 Osservazione della seconda attività

Per quanto riguarda, invece, i risultati dell'osservazione effettuata a metà degli incontri previsti, i dati sono stati raccolti con una scheda di osservazione aperta (vedi allegato 2), dove ho annotato in modo discorsivo i comportamenti dei bambini durante le attività, seguendo una traccia formata da 7 domande.

L'attività che sono andata ad osservare ha il nome di “Tagliamo e incolliamo Alice e il buio”. Durante questa attività, i bambini, dopo aver ascoltato la storia del libro di riferimento, dovevano tagliare (per i bambini dai 24 ai 36 mesi) o strappare (per i bambini dai 12 ai 24 mesi), dei pezzetti di carta velina colorata di colore rosa e nero (i colori predominanti della storia) e incollarli, dopo aver steso la colla con il pennello, sulle sagome dei due protagonisti.

Dalle schede compilate per quanto riguarda la parte pratica dell'attività, è emerso che, rispetto alle prime attività, i bambini cominciano a relazionarsi

maggiormente con il proprio corpo, interagendo un po' di più con i compagni, parlando con loro durante il lavoro e discutendo della storia appena ascoltata. I bambini, inoltre, chiedono l'aiuto dell'educatrice, coinvolgendola e integrandola nella discussione. La durata temporale della concentrazione dei bambini risulta abbastanza ridotta. Dopo aver strappato i pezzetti di carta, infatti, cominciano a stancarsi, dedicando sempre meno attenzione al lavoro, fino a porgerlo all'educatrice quando non hanno più voglia di continuare.

Per quanto riguarda la lettura, invece, i livelli di attenzione restano sempre molto alti e i bambini partecipano in modo attivo e coinvolto alla narrazione, stupiti ed interessati dalla storia.

### **4.3 Osservazione della terza attività**

Ho condotto la mia ultima osservazione durante lo svolgimento dell'ultima attività del progetto, dopo due mesi dal suo inizio riscontrando diversi cambiamenti negli atteggiamenti dei bambini, rispetto alla prima attività.

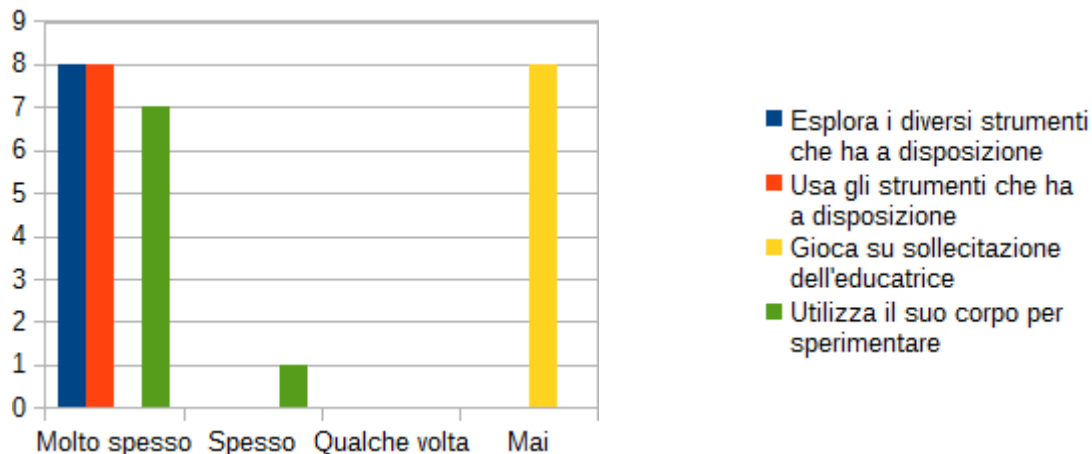
Anche qui, ho usato una griglia di valutazione (vedi allegato 3), che rileva la frequenza con cui un certo atteggiamento è presente nel bambino durante l'attività e che distingue tre aree principali: l'area delle autonomie, quella della partecipazione e infine l'area emotivo-affettiva.

L'osservazione è avvenuta durante l'ultima attività, dal nome "Giochi di ombre" dove i bambini, all'interno della stanza del sonno, con le finestre oscurate, avevano a disposizione la luce di un proiettore. Dopo aver mostrato loro le ombre che si creano sul muro grazie alla luce del proiettore, i bambini sono stati liberi di sperimentare i giochi di ombre.

Come per la prima attività, ho analizzato i dati delle diverse aree per entrambi i gruppi di età dei bambini e li ho comparati.

## La sezione dei pesciolini

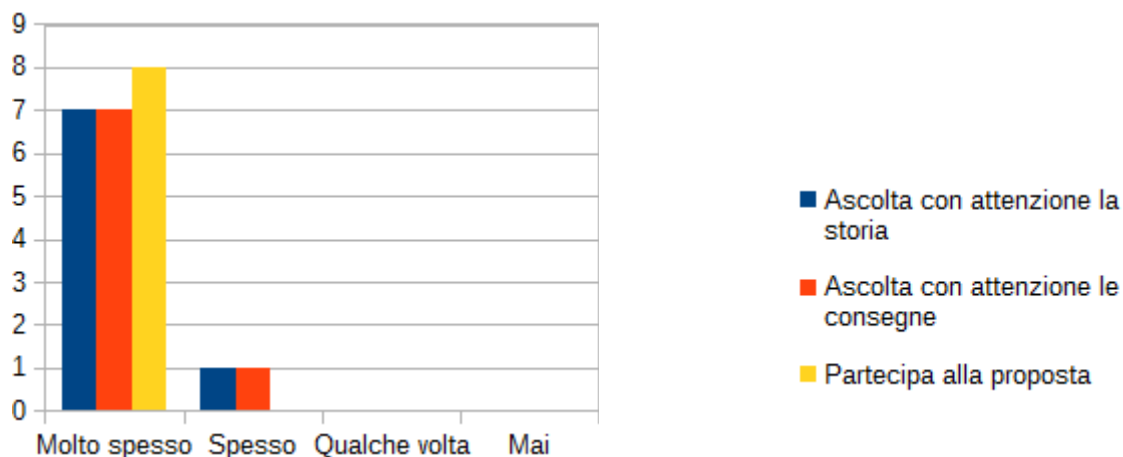
GRAFICO 7 – Area delle autonomie



Rispetto alla prima osservazione, si può notare che i dati sono molto più uniformi. I bambini hanno capito come utilizzare gli strumenti e sperimentano attraverso il corpo la loro funzione, divertendosi. Traggono dunque piacere dal gioco consapevolmente e in maniera autonoma, senza più avere la necessità di essere incitati a provare.

Per quanto riguarda invece l'area della partecipazione:

GRAFICO 8 – Area della partecipazione

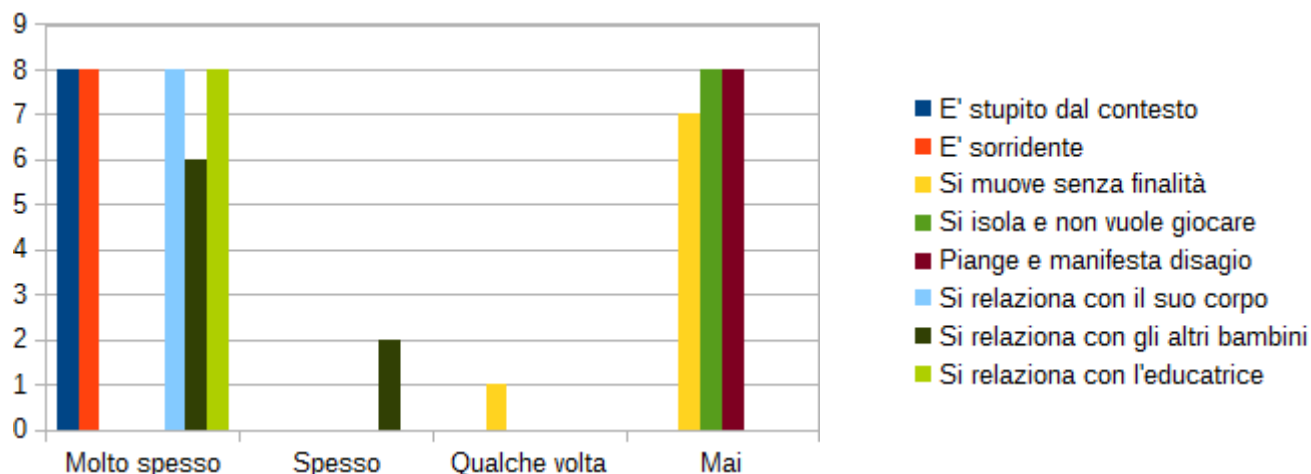


Si nota che, anche in questo caso, la partecipazione alla proposta è

massima, come anche per l'attenzione alla narrazione. Nonostante le varie ripetizioni della stessa storia durante l'arco di tempo del progetto, la lettura non attira di meno i bambini, anzi, continua a coinvolgerli molto.

L'area emotivo affettiva è invece così strutturata:

GRAFICO 9 – Area emotivo affettiva



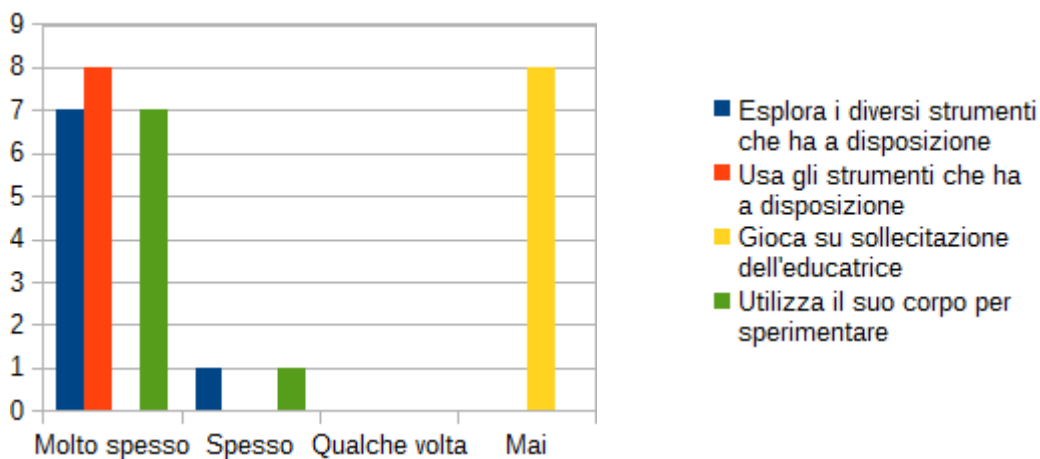
Si vede che, nonostante l'aver già sperimentato questa tipologia di esperienza, lo stupore che i bambini provano nello svolgerla non diminuisce, anzi aumenta diventando massimo. Allo stesso tempo, però, l'attenzione dei bambini nei confronti dell'attività, diminuisce più velocemente e questo li porta a divagare dalle azioni proposte.

Altro cambiamento rispetto all'osservazione iniziale comprende anche il relazionarsi del bambino con il proprio corpo, che adesso viene usato come vero e proprio strumento, e la relazione con i compagni e l'educatrice, con cui condivide l'esperienza.



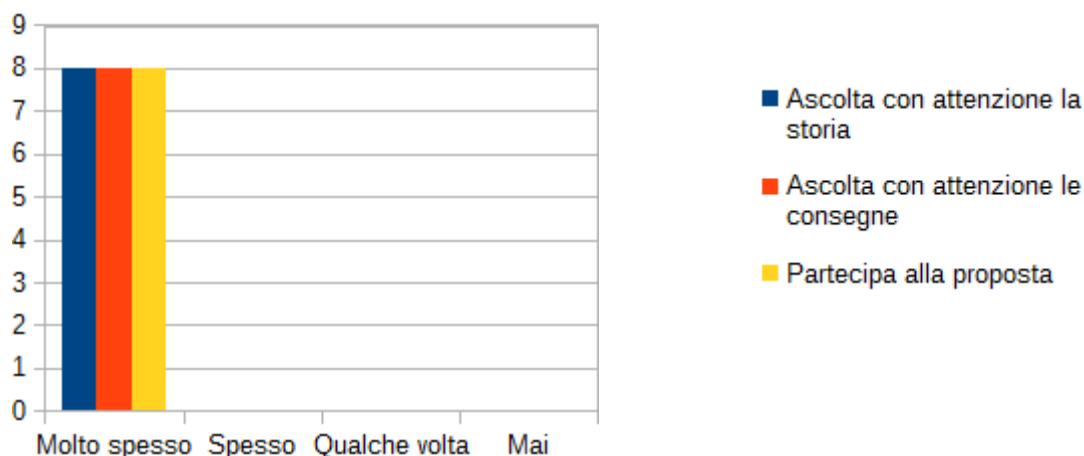
## La sezione dei leprotti

GRAFICO 10 – Area delle autonomie



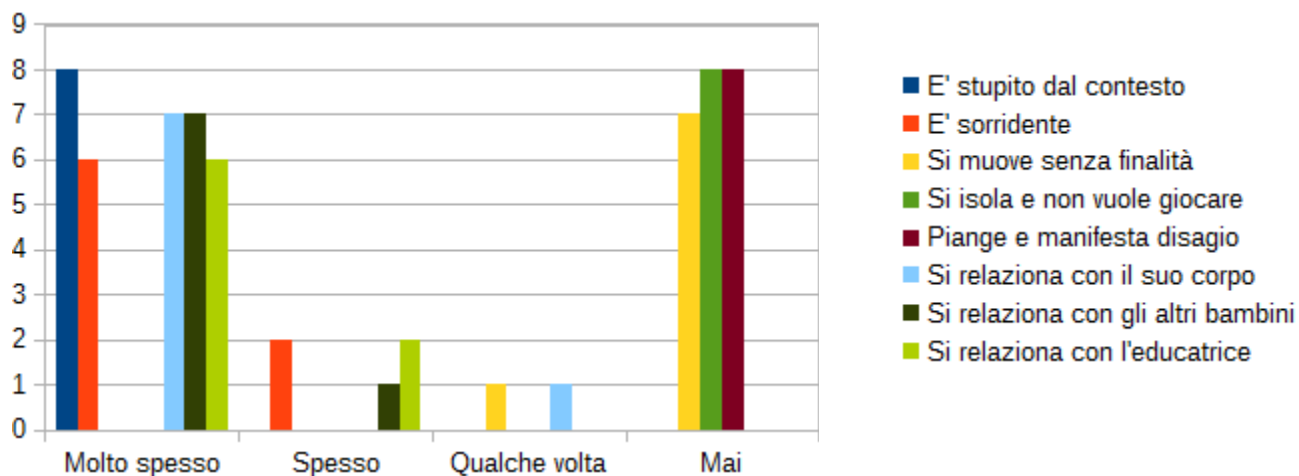
Anche per loro si può notare un coinvolgimento maggiore nei confronti dell'attività proposta. Non hanno, infatti, più bisogno di essere spronati dall'educatrice per partecipare al gioco e utilizzano gli strumenti a loro disposizione, sperimentando e utilizzando il proprio corpo.

GRAFICO 11 – Area della partecipazione



Come per la sezione dei più piccoli, anche per i leprotti l'attenzione verso la lettura non diminuisce nonostante il passare del tempo e la rilettura della storia. Anche se la partecipazione, invece, resta invariata e completa.

GRAFICO 12 – Area emotivo affettiva



Lo stupore e la gioia dei bambini per l'attività proposta, nonostante la ripetizione, raggiunge i livelli massimi, mentre invece cala più velocemente l'attenzione e come per i compagni, anche i bambini più grandi, mettono in atto comportamenti non coerenti con l'attività. Anche nel gruppo dei leprotti cresce quindi la voglia di relazionarsi con i compagni e l'educatrice e di sperimentare la relazione con il proprio corpo.

#### 4.4 Conclusioni

L'analisi dei dati raccolti nelle schede permette di affermare che gli obiettivi prefissati per queste attività sono stati raggiunti. Per quanto riguarda la parte della narrazione, i bambini hanno raggiunto buoni livelli di ascolto, hanno compreso la storia e hanno imparato ad ascoltarla e rielaborarla a parole con l'aiuto del lettore. Inoltre, durante i momenti della giornata al nido, più di una volta è capitato che i bambini mi chiedessero di poter rileggere la storia di Alice e il buio, anche fuori dagli orari delle attività di mia conduzione.

Inoltre, hanno potuto sperimentare nuove possibilità espressive, divertirsi giocando al buio utilizzando strumenti a loro nuovi e rimanere stupiti da contesti mai sperimentati prima.

## Conclusioni

In questo elaborato sono state prese in esame molte caratteristiche della narrazione per i piccolissimi. Si è data una definizione generale di narrazione, si è parlato di diverse modalità di lettura, di come l'adulto può aiutare ad incentivare questo processo e sono stati portati alcuni esempi delle diverse tipologie di libri più adatti nelle diverse fasi di crescita del bambino. Si è poi descritto un progetto articolato e ampio, messo in atto in una struttura di nido, le sue varie fasi, i suoi risvolti e le considerazioni elaborate sulla base dei dati raccolti durante le varie esperienze.

Il presente lavoro ha cercato quindi di mettere in luce l'importante ruolo della narrazione già dai primi anni di vita, i suoi aspetti educativi e soprattutto di indagare le pratiche che vengono messe in atto dai bambini durante la lettura al nido, attraverso l'esperienza sul campo.

Questi obiettivi presuppongono una conoscenza dei temi che si vanno a toccare. Per questo mi sono avvalsa di pubblicazioni di autori che hanno ampiamente approfondito i temi di cui ho parlato, dai quali ho preso spunto per cercare di dare il mio apporto ad un argomento già così ampiamente documentato.

Per quanto riguarda la parte di azione sul campo, ho scelto una metodologia di ricerca qualitativa. Ho infatti svolto un'osservazione passiva prima, che mi ha permesso di avere una conoscenza approfondita della comunità del nido, dei suoi membri e delle situazioni che si sviluppano nella vita all'interno di esse. Sulla base di questa conoscenza, ho potuto elaborare un progetto di intervento appropriato, che sono poi andata a svolgere con i bambini che ho imparato a conoscere nell'arco della mia presenza all'interno dell'ente.

Al fine dello sviluppo di questo elaborato quindi, oltre allo studio degli argomenti di cui ho trattato, sono stati molto importanti anche l'accoglienza, e il supporto che ho ricevuto dall'ente presso cui ho svolto il progetto e la fiducia dimostrata da bambini, genitori e personale educativo, che mi hanno permesso

di svolgere un lavoro elaborato e completo.

Grazie ai dati raccolti in varie fasi dello sviluppo di questo progetto, ho avuto modo di toccare con mano gli argomenti che avevo approfondito sui libri.

Ho dunque organizzato i dati in diversi grafici, che hanno confermato le teorie che ho citato nel primo capitolo dell'elaborato. Grazie al lavoro che ho avuto l'opportunità di svolgere con i bambini, infatti, ho potuto dimostrare che la narrazione, al fine educativo è uno strumento molto utile e potente a fini educativi.

Lo svolgimento del progetto ha sostenuto l'idea che la lettura stimola l'attenzione dei bambini e questo è dimostrato dal fatto che, dai dati raccolti si può vedere che, durante la lettura dell'albo proposto, l'attenzione dei bambini arriva a raggiungere i massimi livelli.

Inoltre, la ripetizione della lettura prima di ogni attività, ha evidenziato che nonostante le numerose ripetizioni della medesima storia, i bambini continuano a provare stupore e piacere nella rilettura.

Durante il progetto ho potuto verificare anche il beneficio della lettura nei confronti del linguaggio. I bambini che hanno partecipato alle attività, hanno memorizzato e imparato ad utilizzare alcuni termini nuovi che erano presenti nell'albo, utilizzandoli correttamente all'interno di frasi di senso compiuto.

Durante questo percorso, ho quindi potuto verificare i benefici che una narrazione consapevole e organizzata può apportare al nido, gli apprendimenti che stimola nel bambino e le conoscenze che genera.

Grazie ad un opportuno programma che preveda la trattazione e l'approfondimento della narrazione nei servizi per l'infanzia da 0 a 3 anni, che esponga il bambino a degli stimoli positivi e adeguati alla sua età, si può aspirare ad un più approfondito e completo bagaglio di conoscenze che stanno alla base di tutti i futuri apprendimenti del bambino.

## Bibliografia

- BATHERS R. et al. (a cura di), *L'analisi del racconto*, Milano Bompiani, 1969.
- BELATI M. e MANTOVANI S., *Conferma e rinforzo sociale nell'interazione adulto-bambino*, in *Ricerche pedagogiche*, 55, 1980, p.50-52.
- BROWNE A., *Il libro di Orsetto*, Milano, Mursia, 1991.
- BRUNER J., *La mente a più dimensioni*, Roma, Laterza, 1988.
- BURFOOT E., *Ballando con il buio*, Roma, Lapis, 2008.
- CAMBI F. e CIVES G., *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, Pisa, EST, 1996.
- CARDARELLO R. e CHIANTERA A. (a cura di), *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*, Firenze, Nuova Italia, 1989.
- CATARSI E. (a cura di), *Lettura e narrazione all'asilo nido*, Bergamo, Junior, 2001.
- CATARSI E., *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, Pisa, Del Cerro, 1999.
- ECO U., *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, RCS, Milano, 1994.
- FORTUNATI A. (a cura di), *Conversando con i genitori*, Milano, Angeli, 1989.
- FRANTA H. e COLASANTI A. R., *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1991.
- GELATI M., *Conferma e produzione verbale: una ricerca nella scuola materna*, in *Scuola e Città*, 9, 1978.
- GENOVESI G. e MAGRI P. (a cura di), *Leggere a scuola e oltre*, Ferrara, Corso Editore, 1993.
- GOSTOLI R., *Bambini a Librolandia. Il cammino del libro gioco dalle origini ai giorni nostri*, SfogliaLibro, 6, 1990.
- LEVORATO, M. C., *Le emozioni della lettura*, Bologna, Il Mulino, 2000.
- LEVORATO, M. C., *Racconti, storie, narrazioni*, Bologna, Il Mulino, 1988.
- LUMBELLI L. e SALVADORI M., *Capire le storie. Un modo di usare i racconti illustrati nella scuola dell'infanzia*, Milano, Emme, 1977.
- LUMBELLI L. (a cura di), *Incoraggiare a leggere. Intenzione e comportamento*

*verbale degli insegnanti*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

LUMBELLI L. (a cura di), *La novità come risorsa educativa. Per una stimolazione della curiosità nella scuola dell'infanzia*, Milano, Angeli, 1983.

LUMBELLI L., *Psicologia dell'educazione. La comunicazione*, Bologna, Il Mulino, 1982.

MARI I., *Il palloncino rosso*, Milano, Emme, 1967.

PETTER G., *Libri-gioco: aspetti e problemi psicologici*, Andersen, 62, 1990, p.30-33.

TERRUSI M., *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Roma, Carocci Editore, 2012.

UGAZIO V., (a cura di), *Manuale di psicologia educativa. Prima infanzia*, Milano, Angeli, 1990.

## **Sitografia**

ALTAVILLA A., *Un po' libro un po' gioco*, [www.bambinopoli.it](http://www.bambinopoli.it), ultima consultazione: 14/07/2015.

# Allegati

## ALLEGATO 1:

### SCHEDA DI OSSERVAZIONE

#### 1° attività

Cognome e nome: ..... Età in mesi: .....  
Data di inserimento: ..... Età in mesi all'inserimento: .....  
Educatore: ..... Data: ..... Luogo: .....  
Attività: ..... Ora inizio: ..... Ora fine: .....

#### Area delle autonomie

	Molto spesso	Spesso	Qualche volta	Mai
Il bambino:				
Esplora i diversi materiali che ha a disposizione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gioca con i materiali che ha a disposizione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gioca su sollecitazione dell'educatrice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizza il suo corpo per sperimentare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### Area della partecipazione

	Molto spesso	Spesso	Qualche volta	Mai
Il bambino:				
Ascolta con attenzione la storia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ascolta con attenzione le consegne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partecipa alla proposta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### Area emotivo affettiva

	Molto spesso	Spesso	Qualche volta	Mai
Il bambino:				
E' stupito dal contesto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E' sorridente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si muove senza finalità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si isola e non vuole giocare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Piange e manifesta disagio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si relaziona con il suo corpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si relaziona con gli altri bambini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si relaziona con l'educatrice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## ALLEGATO 2:

### SCHEDA DI OSSERVAZIONE 5° attività

Nome del bambino.....  
Età in mesi..... Inserito dal.....  
Attività.....  
Durata dell'attività.....  
Durata dell'osservazione.....

Caratteristiche del comportamento del bambino durante l'attività:

1. **Segnalare come il bambino si relaziona con il proprio corpo quando viene proposta l'attività**.....  
.....  
.....
2. **Segnalare come il bambino si relaziona con gli altri bambini quando viene proposta l'attività**.....  
.....  
.....
3. **Segnalare come il bambino si relaziona con gli altri bambini durante l'attività**.....  
.....  
.....
4. **Segnalare come il bambino si relaziona con il proprio corpo durante l'attività**.....  
.....  
.....
5. **Segnalare come il bambino si relaziona con l'educatrice durante l'attività**.....  
.....  
.....
6. **Rilevare in che modo il bambino è coinvolto rispetto l'attività proposta, evidenziando i suoi stati d'animo e le manifestazioni fisiche**.....  
.....  
.....
7. **Rilevare la durata temporale della concentrazione del bambino, rispetto la consegna**.....  
.....  
.....

Altre osservazioni.....  
.....  
.....  
.....

Educatore.....  
Data.....



# ALLEGATO 3:

## SCHEDA DI OSSERVAZIONE

### 8° attività

Cognome e nome: ..... Età in mesi: .....  
 Data di inserimento: ..... Età in mesi all'inserimento: .....  
 Educatore: ..... Data: ..... Luogo: .....  
 Attività: ..... Ora inizio: ..... Ora fine: .....

#### Area delle autonomie

	Molto spesso	Spesso	Qualche volta	Mai
Il bambino:				
Esplora i diversi materiali che ha a disposizione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gioca con i materiali che ha a disposizione	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Gioca su sollecitazione dell'educatrice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utilizza il suo corpo per sperimentare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### Area della partecipazione

	Molto spesso	Spesso	Qualche volta	Mai
Il bambino:				
Ascolta con attenzione la storia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ascolta con attenzione le consegne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Partecipa alla proposta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

#### Area emotivo affettiva

	Molto spesso	Spesso	Qualche volta	Mai
Il bambino:				
E' stupito dal contesto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
E' sorridente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si muove senza finalità	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si isola e non vuole giocare	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Piange e manifesta disagio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si relaziona con il suo corpo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si relaziona con gli altri bambini	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si relaziona con l'educatrice	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>