



**UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI TORINO**

**CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN**  
Lingue e Letterature Moderne  
Classe LM-37

Tesi di Laurea in  
**Didattica delle lingue moderne**

**A tu per tu con i libri della prima infanzia**

**Riflessioni sui vantaggi della lettura ad alta voce**

Relatrice  
**Prof.ssa Cristina Onesti**

Candidata  
**Raffaella Bilotta**  
Matr. 284115

Anno Accademico 2018/2019



*Vorrei dedicare questa tesi a due persone in particolare...*

*Alla mia mamma che mi ha supportato sia moralmente sia fisicamente, in un periodo molto arduo della mia vita...*

*... e al mio piccolo Demis, che mi ha accompagnato in questo cammino sin da dentro la pancia.*

*Grazie a tutti coloro che hanno creduto in me...*

*... e un grazie speciale a me stessa, alla mia caparbità e alla mia costanza che mi ha portato fin qui, dinanzi a questo tanto desiderato traguardo.*

## INDICE

<b>INTRODUZIONE.....</b>	<b>1</b>
<b>CAPITOLO I</b>	
<b>LA LETTURA AD ALTA VOCE.....</b>	<b>7</b>
1.1 I benefici della lettura per gli utenti di fascia 0-3.....	7
1.1.2 Listening and Speaking genitori/bebè.....	7
1.2 Teorie emergenti sull'acquisizione linguistica.....	13
1.2.1 Tutti i bambini vengono al mondo con abilità linguistiche.....	16
<b>CAPITOLO II</b>	
<b>UN PROGETTO RIVOLTO AI BABY CITTADINI E ALLE LORO FAMIGLIE.....</b>	<b>23</b>
2.1 La lettura ai bambini in epoca precoce: analisi del fenomeno ed efficacia del programma " <i>Nati per Leggere</i> ".....	23
<b>CAPITOLO III</b>	
<b>ESPERIENZA DI TIROCINIO.....</b>	<b>27</b>
3.1 Racconto di un'esperienza educativa in un luogo di lettura per bambini piccoli e genitori.....	27
3.2 Caratteristiche generali dei libri per utenti 0-3.....	45
<b>CAPITOLO IV</b>	
<b>PREMIO NAZIONALE "<i>NATI PER LEGGERE</i>".....</b>	<b>47</b>
4.1 L'istituzione di un premio Nazionale.....	47
<b>CAPITOLO V</b>	
<b>IL LINGUAGGIO DEI LIBRI PER INFANTI.....</b>	<b>50</b>
5.1 Le marche d'uso.....	50
5.2 Libri vincitori della VIII edizione.....	52

5.3 Libri vincitori della VIX edizione.....	57
5.4 Libri vincitori della X edizione.....	67
5.5 La scelta dei libri utilizzati nelle attività.....	74

## **CAPITOLO VI**

<b>ANALISI DELLE RISPOSTE.....</b>	<b>78</b>
6.1 Analisi del questionario utenti urbani.....	78
6.2 Analisi del questionario utenti extra urbani.....	80
6.3 Considerazioni, comparazione dei due questionari.....	83

## **CAPITOLO VII**

<b>RISCONTRI DIRETTI SULLE ABITUDINI DI LETTURA IN L1/LS.....</b>	<b>85</b>
7.1 Questionario (mamme del territorio borgarese).....	85
7.1.1 Riflessioni sulle risposte ricevute.....	87
7.1.2 Esperienze di lettura in LS – Il <i>Progetto mamma lingua</i> .....	93
7.2 Il bilinguismo infantile - definizione del fenomeno.....	96
<b>CONCLUSIONI.....</b>	<b>102</b>
Bibliografia.....	105
Sitografia.....	109

## **ABBREVIAZIONI**

NpL= Nati per Leggere

L1= lingua materna

LS= seconda lingua

anat.= anatomia

fonosimb.= fonosimbolo

zool.= zoologia

interr.= interiezione

mus.= musica

ittiol.= ittiologia

bot.= botanica

embriol.= embriologia

aer.= aeronautica

aston.= astronomia

fis.= fisica

med.= medicina

fal.= falegnameria

chim.= chimica

ornit.= ornitologia

bot.= botanica

med.= medicina

fig.= figurato

## INTRODUZIONE

Alla base di questo elaborato vi è l'analisi dell'acquisizione linguistica dei bambini in fascia 0-3, promosso dalla lettura ad alta voce. Negli ultimi anni si è sviluppata una maggiore e incessante attenzione verso i primi anni di crescita del bambino, sia dal punto di vista cognitivo, psicologico, ma anche da quello didattico.

Ho deciso di porre una particolare attenzione verso l'iniziativa nazionale *Nati per leggere*, sviscerando le caratteristiche interne e le modalità con cui esso si muove sul territorio.

Le motivazioni che mi hanno spinto a sviluppare una tesi su quest'argomento sono molteplici, sicuramente la prima è di carattere personale. Diventare mamma mi ha orientata verso una costante e continua ricerca di una metodologia che potesse offrirmi gli strumenti necessari per migliorare l'educazione di mio figlio. In secondo luogo, sono stata incentivata dall'esperienza vissuta durante il mio tirocinio universitario, che mi ha permesso di entrare in contatto con questa realtà, di osservare un quadro estremamente variegato che offre numerosi spunti di analisi.

Dopo essermi documentata sugli studi condotti al riguardo, fondamentale è stata l'analisi svolta da Rita Valentino Merletti sull'importanza della lettura ad alta voce, la quale ha rappresentato la base su cui ho fondato la mia ricerca; ho voluto esaminare concretamente come effettivamente la lettura ad alta voce possa essere uno strumento di crescita e quali sono i modi con cui essa è elargita. Una parte è dedicata al bilinguismo precoce e a come il progetto *Nati per leggere* ha diretto le sue attività in direzione e in risposta alla crescente migrazione del nostro paese.

Crescere bambini esponendoli ad almeno due lingue dalla nascita è un privilegio che non va sottovalutato.

L'obiettivo di questa tesi di laurea è di fornire un'analisi che avvalori quanto è stato dimostrato da esperti in ambito pedagogico, linguistico e medico, ossia la necessità di stimolare il cervello del bambino sin dai primissimi giorni di vita, puntando l'attenzione sui dati che sono emersi dalle esperienze dirette di mamma e bambino/ ente pubblico che ho raccolto, oltre a porre una riflessione su come il territorio risponde al Progetto *Nati per leggere* e sulle scelte linguistiche e

grafiche degli autori dei libri presi in esame all'interno del progetto. L'elaborato, in questo modo, mira ad avvalorare quanto già è stato teorizzato da diversi studi inerenti all'acquisizione linguistica, attraverso riscontri diretti.

La tesi è articolata in sette capitoli:

Nel primo capitolo viene presentata una panoramica sulle recenti teorie promosse dagli studi che nel corso degli ultimi anni hanno offerto considerevoli scoperte pedagogiche, scientifiche, linguistiche ed antropologiche che riguardano l'apprendimento e la produzione orale dei bambini appartenenti alla fascia 0-3 anni.

Nel secondo capitolo viene fornita un'introduzione dell'iniziativa *Nati per leggere*, evidenziando le motivazioni e gli obiettivi che l'iniziativa ha promosso.

Nel terzo capitolo s'illustra brevemente l'esperienza del mio tirocinio, fondamentale per la mia tesi di laurea, poiché mi ha permesso di entrare nel vivo dell'argomento e di osservare direttamente le attività.

Il quarto capitolo si dedica alla descrizione dei premi annuali che vengono elargiti secondo criteri di creatività e innovazione, a giovani scrittori di testi per utenti di fascia 0-3 anni, nell'ambito del Progetto *Nati per Leggere*. I Premi sono promossi da una giuria di professionisti in campo bibliotecario, educativo/pedagogico, editoriale e medico/sanitario.

Nel quinto capitolo vengono illustrati i libri vincitori delle edizioni 2017-2018-2019, attraverso l'analisi linguistica dei lemmi che ricorrono in ciascun testo, facendo riferimento all'uso che viene fatto di ogni lemma nell'ambito dello scritto e del parlato, verrà preso come modello di riferimento, il Nuovo dizionario De Mauro.

Sono evidenziate le differenze grafiche e linguistiche di tutti i libri delle edizioni VII, IX, X.

Il sesto capitolo si focalizza su due tipi d'indagine; la prima si concentra sulle risposte fornite dagli utenti del contesto urbano, mentre la seconda su quelle ricevute dagli utenti del contesto extraurbano. L'indagine si sviluppa attraverso domande poste in merito alle abitudini di lettura, ma anche per verificare come rispondono gli utenti in merito all'iniziativa di lettura ad alta voce. È stato formulato lo stesso questionario innanzitutto per verificare quanto sia stata recepita l'iniziativa *Nati per leggere* e quali sono i canali di maggior impatto.



Il settimo capitolo espone un'indagine condotta in loco; ho intervistato mamme di bimbi di età compresa da 0 a 3 anni, provenienti dal territorio di Borgaro Torinese e zone limitrofe. Non essendoci un riscontro diretto e oggettivo da parte dei piccini, è stato indispensabile investire un'attenzione permanente, di circa un anno, un tempo sufficientemente utile per individuare eventuali riscontri. Un percorso iniziale nel quale, data la giovane età dei partecipanti, era quasi impossibile notare qualche responso oggettivo, ma grazie al tempo trascorso e alla loro crescita fisiologica, ho potuto intravedere qualche apprezzabile *feedback*.

La parte finale del questionario mira a indagare le abitudini di lettura e d'interazione con i propri bambini in LS, abitudini da cui derivano numerosi vantaggi che saranno esposti in maniera approfondita nel corso del capitolo. Saranno fornite dettagliatamente le nozioni generali sul fenomeno complesso del bilinguismo, in particolar modo sul bilinguismo precoce e su un'altra delle iniziative d'avanguardia promosse dal progetto *NpL*, un'iniziativa che si riallaccia al discorso sull'importanza dell'esposizione alle lingue straniere anche in età precoce. Il *Progetto Mamma Lingua* si orienta proprio verso la promozione della lettura in LS, favorendo un'occasione di valorizzazione della lingua madre dei bambini con genitori stranieri, ma anche un'opportunità di congiunzione con le altre lingue. Un progetto che va incontro alle esigenze di promozione all'interculturalità e a favore del bilinguismo.

*Parla, canta, sorridi al tuo bambino,  
fin da quando viene al mondo:  
la tua voce lo accarezza, lo conforta, lo circonda.*

*Ripeti per lui filastrocche e parole.  
Aspetta, con calma, che lui ti risponda.  
Con libri illustrati spalancagli un mondo:  
viaggia con lui, tra parole e colori,  
trasforma il suo mondo in piccole storie:  
fagli capire, con gesti e parole,  
la tenerezza dell'essere insieme.*

*Parla, canta, sorridi al tuo bambino.  
Leggigli i libri che ama di più.  
Le storie che ascolta lo portano in volo,  
gli danno parole che non conosceva,  
gli mettono in fuga i mostri più cupi,  
rispondono quiete a mille perché.*

*Leggi ogni giorno una storia al tuo bambino.  
Digli così quanto bene gli vuoi,  
fagli un regalo che dura per sempre.*

Rita Valentino Merletti



## **Capitolo I**

### **LA LETTURA AD ALTA VOCE**

#### **1.1 I benefici della lettura per gli utenti di fascia 0-3**

Sin dagli anni Ottanta, emergono una crescente sensibilità e un profondo interesse verso la lettura precoce, prealfabetica e prescolastica e verso le modalità di lettura dei piccolissimi non solo nel campo della psicologia dello sviluppo, ma estesi anche in diverse prospettive disciplinari (antropologiche, cognitive, sociali, mediali, linguistiche). Sarebbe, anzi, riduttivo voler limitare l'indagine a una disciplina specifica, la quale presuppone un'applicazione pratica delle conoscenze teoriche ad aspetti diversi. Si ritiene che l'argomento si presti bene a una trattazione interdisciplinare.

Tuttavia, data la vastità dell'argomento, ci si è dovuti limitare ad alcuni aspetti, pur nel tentativo di offrire una trattazione il più possibile esaustiva. Più precisamente, si è preferito prendere in considerazione l'acquisizione come processo dinamico dal punto di vista del discente, nei suoi primissimi anni di vita.

Si attribuisce, infatti, una capacità d'ascolto anche di chi non è biologicamente pronto ad interagire oralmente.

##### **1.1.2 Listening and Speaking genitori/bebè**

«Le neuroscienze dello sviluppo sono entrate solo di recente nell'ambito delle scienze che si occupano dell'infanzia. Negli ultimi decenni hanno rivoluzionato le nostre conoscenze sui processi che governano la formazione e il funzionamento del cervello di un bambino» (Alushaj, Tamburlini, 2018, 6).

*Quando iniziare a leggere?* Le neuroscienze suggeriscono presto, concordano che sia opportuno incominciare a leggere ad alta voce ai bambini ancora prima che essi nascano.

Perché iniziare presto? Perché la capacità del cervello a modificarsi strutturalmente in risposta ad ogni stimolo è massima nei primi 2-3 anni di vita, in

questo lasso di tempo avviene una tumultuosa produzione di connessioni tra i neuroni. La rete che si forma, però, deve essere “percorsa” rapidamente pena la perdita della funzione. Le parole, la voce, la lettura sono uno strumento di grande efficacia capaci di modificare funzionamento e struttura del cervello, come dimostra una ricerca recente (Keller, Just, 2009).

Essa si basava su delle procedure sperimentali, il cui l’obiettivo era quello di determinare se esistesse o meno una relazione tra il miglioramento della lettura e i cambiamenti nella sostanza bianca del nostro cervello. Stupefacenti furono i risultati: individuaronο nessi tra gli effetti di lettura e l’aumento dell’efficienza della trasmissione neurale, poiché l’aumento dell’efficienza della trasmissione neurale, produce un aumento della capacità di decodifica fonologica, ma anche una maggiore capacità di decodifica fonologica produce un comportamento di lettura aumentato e il conseguente aumento dell’efficienza della trasmissione neurale.

«L’architettura del cervello è costituita da miliardi di connessioni neuronali che vengono create, soprattutto durante i primi mesi e fino ai 3 anni di vita del bambino, a ritmi elevatissimi: durante il primo anno si contano da 700 a 1.000 nuove connessioni neuronali al secondo» (Thompson, 2001).

Gli esperti dunque concordano che sia opportuno incominciare a leggere ad alta voce ai bambini ancora prima che essi nascano. Inoltre, quest’attività è utile anche al genitore, affinché trovi dentro di sé la voce giusta per poterlo fare, creando quasi un’abitudine, una necessità. Questa pratica incide fermamente su molti canali del bambino.

La trasmissione di storie e racconti la possiamo individuare come uno dei canali del passaggio di valori, messaggi etici e tradizioni che passano da una generazione all’altra, pratica fondamentale dal punto di vista *culturale*.

Mentre, se pensiamo ad altri aspetti come a quello *emotivo*, o *cognitivo*, leggere una favola, una filastrocca, una storia in rima, consente al bambino di far luce alle proprie emozioni più intime, attingendo dalla presenza dell’adulto la rassicurazione, il conforto, la tranquillità o le spiegazioni necessarie. Sono innumerevoli i vantaggi, in termini di sviluppo cognitivo, che i bambini possono ricavare dalla lettura di testi narrativi, che siano fiabe, storie, racconti, ma anche libri accompagnati da immagini, libri tattili e riviste in generale.

L'esperienza diretta della lettura offre al bambino un canale alternativo di conoscenza, allarga la mente alla scoperta e all'esplorazione; sviluppa l'immaginazione, la fantasia, la creatività, la curiosità; amplia la memoria; potenzia le capacità logiche e astrattive, oltre a favorire la comprensione di sé e del mondo che lo circonda.

Una riflessione preminente si deve focalizzare anche sulle conseguenze e i vantaggi che ricorrono sul piano *linguistico*, in quanto la lettura stimola lo sviluppo del linguaggio, arricchisce il vocabolario, migliora la qualità lessicale.

Infine, anche dal punto di vista *sociale*, possiamo citare i meriti e le opportunità che la pratica della lettura offre come, ad esempio, un successivo e migliore rendimento scolastico, l'inserimento sociale e la capacità di risoluzione dei problemi.

L'apprendimento della lettura dipende molto dalle abitudini d'ascolto che si consolidano. Bisogna imparare ad ascoltare e imparare ad ascoltare i suoni significa saper cogliere i differenti timbri, il volume della voce, la durata di certe sillabe, un'acquisizione che si sviluppa senza una vera coscienza di ciò che si sta apprendendo. Nel corso della sua giornata il bambino è circondato da diversi suoni e rumori, molti di loro passeranno inosservati, altri saranno ascoltati con interesse, cercando di ripeterli. La trasmissione della parola è basata innanzitutto sull'assimilazione dei suoni; è dimostrato come bambini che non hanno molti contatti con l'esterno, o problemi di sordità possono avere difficoltà nel linguaggio, a causa della compromissione del canale uditivo, in quanto essi sono ostacolati nell'acquisizione della lingua orale perché non hanno accesso diretto all'input linguistico.

Il significato che un bambino associa a un suono deriva dalla sua esperienza. Il suono della voce del genitore che legge una storia, all'inizio puramente piacevole, a poco a poco si colorerà di significati che egli capisce e comincia ad imitare (Tinker, 1976).

I genitori bilingui, ad esempio, scoprono presto che la lingua da usare con i propri bambini è quella con cui essi hanno il legame affettivo più forte. Generalmente è la lingua della loro infanzia, questo per evitare qualsiasi sfumatura di artificiosità, inautenticità o imbarazzo.

Leggere regolarmente fin da piccoli aiuta in primo luogo ad avere un atteggiamento più aperto e positivo verso l'apprendimento, la conoscenza, la cultura in generale. Anche la capacità di scrittura migliora ed è favorito di gran lunga, rispetto ai bambini che non leggono, lo sviluppo del pensiero creativo. Non bisogna tuttavia sottovalutare l'importanza di un'altra pratica preziosa per la crescita del bambino: la lettura condivisa.

Leggere insieme ad un genitore è molto diverso che leggere da soli e si può iniziare ancor prima che il bambino impari a farlo. Già da piccolini, infatti, i bimbi possono essere invitati a sfogliare insieme all'adulto un libro illustrato, di cui il genitore leggerà la parte scritta, mostrando e spiegando le immagini.

Il bambino al di sotto dei tre anni richiede modalità alquanto diverse, ha bisogno di esplorare il libro non solo con gli occhi, ma con tutti i cinque sensi. La vicinanza e il contatto fisico con l'adulto sono fondamentali, così com'è fondamentale che, attraverso l'adulto, il libro acquisti una voce che non si limiti a imporre un nome agli oggetti, alle persone o agli animali rappresentati, ma ne replichi i possibili effetti sonori, metta in relazione le illustrazioni con le esperienze del bambino e trasformi ogni singola parola in una piccola storia.

Leggere un libro ad alta voce, indipendentemente dalla comprensione delle parole, è importante, perché anche chi non è ancora in grado di comprendere il significato di esse, può apprezzare l'accostamento dei suoni.

Ascoltare storie e raccontarle sono all'origine del processo della creazione artistica e rappresentano una possibilità di comunicare esperienze che in questo modo acquistano spessore e diventano tramandabili e durature (Paley, 2012, 31).

La lettura condivisa favorisce inoltre la vicinanza fisica: per leggere insieme un libro occorre stare seduti o sdraiati vicini, oppure che il bimbo sia tenuto in braccio.

La lettura condivisa è, infine, un ottimo strumento d'intrattenimento e può stimolare anche diversi sensi del bambino, come nel caso dei libri tattili e di tutti quei libri che integrano l'aspetto verbale a quello percettivo, dedicati anche e soprattutto ai piccolissimi.

Il libro non è il solo strumento di trasmissione culturale ma nella primissima infanzia costituisce senza dubbio la palestra in cui mettere alla prova capacità di *literacy* di base, abilità di decifrazione visuale, mediatica, narrativa.

Inoltre, non rappresenta solo un oggetto da leggere e sfogliare, ma ogni libro potrebbe diventare il compagno di giochi e uno strumento valido per lo sviluppo dei bambini. Prima di tutto perché stimola una delle capacità più importanti, che se attivata nei primi anni di vita, riuscirà a essere per i bambini un bagaglio culturale fondamentale: la concentrazione.

Insegnare ad un bambino a “stare” in un’attività, a essere parte di un momento di lettura, lo aiuterà a mantenere l’attenzione, a sviluppare la capacità di ascolto e stimolerà la curiosità.<sup>1</sup>

L’albo illustrato è un particolare strumento d’introduzione alle strutture narrative, alla forma libro e alla cultura lineare e alfabetica costitutiva delle società occidentali.

Valentino Merletti sottolinea quanto sia fondamentale leggere con il bambino e non leggere per il o al bambino. L’autrice afferma che deve esserci uno scambio continuo tra il bambino e chi legge; fondamentali sono l’intonazione della voce, la disponibilità a cadenzare la voce rendendo espressiva e performativa la lettura, a cercare un contatto fisico col bambino, poiché il tutto promuove e stimola coinvolgimento, divertimento ed imitazione.

Rispetto ad altre attività di gioco condivise tra adulto e bambino, la lettura crea uno spazio favorevole all’interazione sociale e all’apprendimento con l’introduzione dell’idea di ordine, organizzazione, sequenza (del testo pronunciato, delle illustrazioni, dello svolgimento narrativo). Poiché la voce e l’attenzione dell’adulto che legge rassicurano il bambino, la lettura condivisa ha effetti positivi sul loro legame affettivo. Anche a distanza di tempo i buoni risultati sembrano dipendere in parte dalla capacità del genitore di avere un atteggiamento di lettura caldo, protettivo, sensibile agli stimoli e agli interessi del bambino, favorendo la nascita del “*motherese*”, le chiacchiere extra testuali, che si verificano su, intorno e oltre il testo.

In particolare, le conversazioni extra testuali inducono a concentrarsi su compiti cognitivi superiori, e ciò può essere il perno nella realizzazione dei benefici di lettura del libro condiviso.

Quando si parla di *motherese*, si fa riferimento alle modalità di linguaggio, di intonazione, di gestualità che ogni genitore usa quando si interfaccia con il

---

<sup>1</sup> [www.montessori4you.it/leggere-ai-bambini/](http://www.montessori4you.it/leggere-ai-bambini/)



proprio bambino. Ogni madre lo parla per istinto, non esiste una scuola che lo insegni, eppure è un vero e proprio linguaggio, con una sua sintassi, una sua grammatica, un suo vocabolario, il tutto accompagnato da una tipica gestualità del volto e delle mani. Gli studiosi la chiamano *motherese* o *baby talk*, è la lingua che parlano le madri per comunicare con i bambini piccoli. Gli psicologi lo osservano ormai da molto tempo, i pediatri lo verificano nella pratica quotidiana, le mamme l'hanno sempre saputo: con i neonati la voce materna arriva dove non può arrivare quella di nessun altro, ha un effetto calmante, quasi ipnotico, sicuramente benefico, e questo perché è in grado di giungere a quelle zone del cervello che presiedono alle emozioni. Ora però una ricerca condotta da parte di alcuni ricercatori in Giappone sembra dare concretezza scientifica a queste conoscenze. L'esperimento verteva sull'osservazione del bambino per capire come rispondeva il cervello di un neonato alla voce materna<sup>2</sup> (Gonzalez, Pollards, Durodola, Simmons, Taylor, Davis., Fogarty, Simmons, 2014).

Il risultato è stato concretamente decisivo, durante l'ascolto della voce della madre in una modalità differente rispetto al tipo di linguaggio che si usa quotidianamente con gli adulti, il flusso cerebrale del neonato aumentava significativamente rispetto al momento in cui i neonati ascoltavano la voce della madre in una modalità standard.

Si sceglie, dunque, di adottare un tipo di linguaggio, una mimica, un'intonazione che sia più vicina al mondo dei bambini, per favorire un maggior coinvolgimento, canalizzare l'attenzione e rendere interessante il momento della lettura e il libro prescelto.

Alcuni studi di ricerca dimostrano quanto il concentrarsi su compiti cognitivi più elevati possa essere la chiave di volta nella realizzazione di tutti i vantaggi della lettura di libri condivisi; le opportunità di discussioni cognitive più impegnative e di livello superiore sono associate a maggiori effetti sulla crescita del vocabolario.

---

<sup>2</sup> Ad un campione di 20 madri è stato chiesto di leggere un passo della favola di Cappuccetto Rosso; una prima volta immaginando di rivolgersi a degli adulti (voce A), un'altra immaginando di leggerla al proprio bambino (voce B). Durante il sonno i 20 neonati sono stati sottoposti, in momenti diversi, all'ascolto delle due voci registrate.

I ricercatori hanno verificato che durante l'ascolto della voce B il flusso cerebrale del neonato aumentava significativamente rispetto al momento in cui i neonati ascoltavano la voce A.

La lettura di libri condivisi è un processo pedagogico che offre opportunità frequenti per incrementare conversazioni extra testuali cognitivamente impegnative, sia contestualizzate (immediate, concrete) o decontestualizzate; consentendo ai bambini di interagire con il vocabolario oltre il testo. Le conversazioni extra testuali offrono ai bambini l'esposizione a parole che possono usare per esplorare vocabolari e concetti astratti.

Un testo molto interessante che offre una panoramica di quanto ho sostenuto fino a questo punto è *Baby Prodigio* di Mem Fox. Grazie alla pubblicazione di questo libro nel 2001, la lettura ad alta voce ha avuto un successo grandioso. L'autrice mette sotto i riflettori aspetti che erano quasi dati per scontati, in maniera superficiale e poco ponderata. La lettura inizia ad essere vista non più come un'attività educativa non molto stimolante, ma al contrario un momento significativo, un momento di esperienza formativa, al quale attribuire vantaggi in particolar modo per lo sviluppo cerebrale. Le istituzioni si rendono conto che dedicare attenzione, fondi e soprattutto tempo alla promozione di un'alphabetizzazione precoce è la strada giusta per far fronte all'analfabetismo e contrastare la delinquenza, la depressione e la futura disoccupazione. Si parte da un principio di vita (leggere ai propri bambini per renderli più felici ed intelligenti), un'attività che può regalare un benessere individuale, una possibilità di crescita, un'atmosfera di armonia consolidata e un miglioramento del legame tra bambino e genitore, fino ad arrivare alla consapevolezza che esso può permettere di attraversare quel gradino superiore che potrà servire anche per lo sviluppo del benessere del Paese (Fox, 2011). Questo è un aspetto considerevole.

## **1.1 Teorie emergenti sull'acquisizione linguistica**

Prima di addentrarci nello specifico dell'argomento preso in esame, penso sia doveroso offrire una introduzione generale delle più autorevoli considerazioni e ricerche in merito alle osservazioni che si sono concentrate a metà del secolo XX sulla psicologia del linguaggio nel contesto statunitense. Ripercorriamo una breve panoramica su alcune delle più preziose considerazioni d'avanguardia in merito all'acquisizione del linguaggio come forma del più generale paradigma di apprendimento, offerte da importanti psicologi del mondo occidentale.

A tale proposito possiamo citare Skinner, Bruner, Chomsky e Roger Brown sebbene ognuno abbia un'ipotesi diversa, ciascuna di esse ha fornito contributi significativi verso lo sviluppo della psicologia cognitiva e della psicologia culturale, verso lo sviluppo della psicologia dell'educazione e della didattica.

Partiamo col fornire alcune indicazioni in merito alle *teorie comportamentiste* di Burrhus Frederic Skinner, (Skinner,1953). Secondo lo psicologo statunitense, il comportamento del soggetto sarebbe la risposta, o meglio dire la reazione all'ambiente. Ogni essere umano è visto come *tabula rasa*, passibile di ogni forma di trasformazione da parte dell'ambiente, a cui viene data la priorità assoluta. Dunque, se poniamo l'attenzione sull'oggetto di nostro interesse, in altre parole il linguaggio, secondo Skinner il linguaggio nasce e si sviluppa come forma di linguaggio indotto, prodotta da stimoli esterni e non come un qualcosa di posseduto dalla nascita.

Differente è il pensiero di Noam Chomsky (Chomsky, 1959), che propone un modello secondo il quale, il linguaggio è un sistema complesso caratterizzato da un ordine interno costituito dalle regole della grammatica. La teoria *innatista* di Chomsky non verte su un principio d'imitazione, bensì su una forma di acquisizione del linguaggio, basata su una grammatica universale ed una struttura linguistica innata nella specie umana. Ovvero un dispositivo di acquisizione. *Language Acquisition Device, -LAD-*. Un'acquisizione del linguaggio non acquisita, bensì innata. Questo spiegherebbe la rapidità con cui i bambini acquisiscono la propria L1 e sviluppano ognuno la propria creatività e la ricchezza del linguaggio infantile. (Chomsky, 1957).

Mentre le considerazioni e le analisi promosse dai processi di apprendimento dello psicologo Jerome Seymour Bruner (Bruner, 1983) partono dalle ricerche di Piaget per poi svilupparle sottolineando l'influenza dei fattori socio-culturali rispetto a quelli genetici.

Piaget sostiene che «lo strumento essenziale d'adattamento sociale è il linguaggio, che non è inventato dal bambino ma gli è trasmesso in forme già pronte, obbligate e di natura collettiva» [...] (Piaget, 2001,56).

Bruner suppone che il processo di acquisizione del bambino sia influenzato prevalentemente dalla cultura, in particolare il linguaggio verbale, identificandolo come un prodotto culturale per eccellenza, connesso allo sviluppo

intellettuale e contraddistinguendo lo sviluppo del bambino secondo la cultura di cui egli è espressione. Non per niente, la sua teoria viene definita *Culturalismo*.

Infine, la mia attenzione si è concentrata su un altro importante ricercatore dello sviluppo linguistico degli anni sessanta, ovvero Roger Brown. Quest'ultimo fu capo di un illustre progetto di ricerca dell'Università di Harvard, il quale basò i suoi studi puntando il tutto sull'osservazione, individuando un rapporto tra linguaggio e pensiero, e lo sviluppo linguistico dei bambini.

Un'osservazione attenta mirata e generalmente estesa in un arco temporale che puntava l'attenzione ad un bambino per volta in situazioni del tutto normali. Il tutto veniva registrato e poi opportunamente trascritto, identificando tendenze generali, ma anche differenze individuali.

Altri studi sul linguaggio infantile, invece, si basavano su un tipo di osservazione di natura più antropologica, come gli studi di Chomsky, volti a considerare ogni comportamento linguistico come un qualcosa di naturalmente appreso.

Vengono considerati interlocutori i neonati, soggetti emettitori di pianti, lallazioni, borbottii.

Per arrivare a una conclusione, attraverso una semplice osservazione, è stato necessario dotarsi di tanta pazienza e tempo; un tempo sufficientemente utile per raccogliere, trascrivere, analizzare dettagliatamente le ore di produzione linguistica. Schemi di processi linguistici di numerosi bambini provenienti da differenti realtà hanno evidenziato caratteristiche dissimili a seconda del gruppo linguistico d'appartenenza.

Gli studi sperimentali hanno costituito un differente approccio alla raccolta dei dati sul linguaggio infantile, mirando a una raccolta più strutturata e quindi più controllata.

Differiscono dai precedenti, proprio perché tendono ad evidenziare più una generalità, rispetto ad una specificità o ad un'individualità tratta da un campione di bambini più circoscritto. Si fa riferimento a uno studio che si avvale di dati molto più ampi anche se forse maggiormente artificiosi. Tendenzialmente i dati linguistici sono elicitati attraverso tecniche progettate accuratamente piuttosto che essere il prodotto di un'osservazione, così come, di una realizzazione di essi del tutto spontanea.

Una delle procedure sperimentali più ampiamente impiegata è quella che fa riferimento al Paradigma della suzione non nutritiva<sup>3</sup>; una tecnica che viene sperimentata sin da subito, poiché ogni bambino nasce con l'istinto di suzione. Questo esperimento vuole dimostrare come a seconda di alcuni stimoli il bambino reagirà in maniera differente, succhiando in maggior misura laddove lo stimolo è nuovo. I ricercatori tramite una semplice tettarella e l'osservazione del modo di succhiare dei piccoli analizzati, cercano di dimostrare una correlazione tra il modo di succhiare e il recepire dello stimolo.

Sono proposti due suoni che si riferiscono a due parole sconosciute, (Liso) e (Riso). Presentando la prima parola la primissima volta, il bambino sostiene un ritmo ben sostenuto, diminuendolo nel momento in cui la parola si ripresenta; il suono inizia ad annoiare. Il neonato ritorna a succhiare più velocemente non appena è presentata la seconda parola; il neonato accoglie un nuovo suono e contemporaneamente ad esso aumenta la velocità con cui succhia la tettarella. Questa tecnica dimostra come la reazione registrata da parte del neonato non è casuale, si può supporre che il bambino abbia compreso la differenza dei due stimoli, il neonato è già in grado di discriminare il suono disuguale delle parole Liso e Riso (King, 2008, 11-23).

Anche se non esiste ancora una teoria unificata in grado di spiegare con successo tutti gli aspetti dell'acquisizione del linguaggio, le divergenti teorie promosse nel corso dei decenni del secolo scorso, hanno offerto preziosi contributi al fine di avere una migliore comprensione dello sviluppo del linguaggio infantile.

### **1.2.1 Tutti i bambini vengono al mondo con abilità linguistiche**

Come ho sostenuto più volte nel corso della tesi, la giovane età dei soggetti con cui mi sono interfacciata, rende inadeguati gli strumenti tradizionali di raccolta dei dati, essendo la produzione verbale differente dalla comprensione del linguaggio, è dunque difficile determinare quanto effettivamente essi abbiano immagazzinato, acquisito e compreso.

Quando parliamo d'infanzia, se pensiamo al suo significato etimologico, facciamo riferimento alla condizione di chi ancora non sa fruire della parola, perciò può essere strano asserire che lo sviluppo linguistico cominci dalla nascita;

---

<sup>3</sup> HASP (high amplitude sucking paradigm).

ma se la parola è correlata al pensiero, non si può affermare che il bambino si serva solo del linguaggio verbale, se non dal momento in cui, ascoltando o parlando, riesce a collegare le sequenze foniche più o meno brevi. Il neonato incontra il mondo avvalendosi dei suoni di vario tipo (grido, pianto, piagnucolio) e ricorre a modificare la mimica facciale per esprimere dolori fisici, tensioni emotive, stati affettivi, gioie e dolori.

Anche se non è potenzialmente pronto per produrre il linguaggio verbale, sin dai suoi primissimi giorni di vita, l'infante gode di una miriade di possibilità e di un potenziale innato o acquisito per esprimere i propri bisogni e comunicare.

Il grido è la prima forma di comunicazione sonora più primitiva, essa è inarticolata e indefinita, volta solo per ottenere la soddisfazione di un desiderio.

La tappa successiva si compie con un *segnale* o un *appello*, cioè quando il piccolo si rivolge in maniera consapevole a una determinata persona per avere un aiuto o una risposta, in questa fase il bambino prende consapevolezza dell'efficacia comunicativa e della possibilità di emettere suoni.

Siamo dinanzi a una fase di comunicazione che non ha che vedere con il linguaggio vero e proprio, ma il cinguettio o la lallazione presentano indubbiamente una grande ricchezza, la conferma che ogni neonato ha la disposizione all'acquisizione linguistica.

A questo riguardo, si può opportunamente segnalare un altro ingegnoso esperimento, quello promosso da quattro giovani psicolinguisti, Jacques Mehler a Parigi, Peter Eimas alla Brown University, John Morton al Medical Research Council di Londra e Peter Jusczyk all'Università dell'Oregon.

Gli studiosi dimostrarono con metodi meno diretti e meno sensibili, che le capacità linguistiche del neonato non sono solo sorprendentemente raffinate, ma per certi aspetti superiori a quelle dell'adulto. Alla nascita, ogni bambino sa discriminare tra tutti i suoni possibili di tutte le lingue, mentre l'adulto sa discriminare solo tra i suoni della sua lingua. Questa specializzazione progressiva, questa perdita di "orecchio" per i suoni "forestieri" è probabilmente indispensabile per arrivare a parlare bene la propria lingua materna.

Il fatto ormai acclarato è che, già nel corso del primo anno di vita, le vastissime potenzialità iniziali del neonato si restringono drasticamente e il sistema percettivo specializzato nei suoni del linguaggio, in particolare delle sillabe, converge sui suoni della lingua locale, perdendo la sensibilità ai suoni

delle altre lingue. Non si spiegherebbe, altrimenti, come mai ogni bambino riesca ad acquisire la lingua materna, qualunque essa sia. I bambini continuano ad imparare i suoni della loro lingua nel corso di tutto il primo anno di vita, perdendo la capacità di essere fonetisti universali già all'età di 10 mesi. A quell'età il neonato non ha ancora la capacità di pronunciare o capire le parole; questo aspetto, dunque, determina il fatto che è un tipo di apprendimento che non può dipendere dalla correlazione dei suoni con i significati.

Gli psicologi hanno mostrato un esperimento che verte su alcuni bambini francesi di quattro giorni. Si è registrata una suzione più forte nel momento in cui i neonati udirono la propria lingua madre, rispetto all'ascolto di una LS (venne adottato il russo). Questa non è una prova che mette in risalto la preferenza degli infanti del francese rispetto al russo, ma è la prova di come quei neonati evidentemente hanno imparato qualcosa sulla prosodia del francese (il suo accento, il suo ritmo e la sua melodia) quando ancora si trovavano nell'utero, o ne erano appena usciti (Pinker, 1997, 256).

Al contrario di quanto avviene per l'apprendimento della lettura o del calcolo, il bambino padroneggia il linguaggio senza bisogno d'istruzione formale; gran parte dell'apprendimento si svolge all'interno di un ambiente linguistico abbastanza limitato che non precisa le regole che governano l'uso competente del linguaggio.

Per raccogliere nel migliore dei modi i dati utili, per determinare delle ipotesi, fare delle valutazioni in parte plausibili è necessario sforzarsi di ottenere delle risposte da analizzare in situazioni il più naturale possibile.

Una delle prime domande che ci possiamo porre è la seguente: “ Che cos'è il linguaggio?” La prima constatazione più ovvia e che si avvicina allo studio della comunicazione verbale umana è che il linguaggio umano non esista in realtà che sotto forma di lingue diverse. Non sono note popolazioni umane che non parlino almeno una lingua. Normalmente ogni bambino può acquisire nella sua infanzia qualsiasi lingua, tranne che nei casi in cui abbia alcuni problemi neurologici, foniatrici o di apprendimento (Fabbro, 1996, 11).

Come ho descritto in precedenza, intorno ad un anno i bambini iniziano ad assegnare un significato specifico al suono che producono. Prima di produrre combinazioni di due parole i bambini percorrono una lunga fase con enunciati costituiti da “parole singole in successione”, chiamati anche enunciati

*monorematici*. Questa prima fase è denominata *olofrastica* (caratterizzata da frasi composte di una sola parola). Una stessa parola che può, secondo i differenti casi, essere utilizzata per una pluralità di scopi complessi. Il genitore cercherà di interpretare il significato di tale parola, anche se resta difficile verificarlo empiricamente. Non ci sono molte prove che vanno ad avvalorare che il momento della comparsa delle prime parole sia connesso allo sviluppo dell'intelligenza successiva.

Generalmente queste prime parole sono tendenzialmente parole lessicali (papà, piede) e non parole funzionali (la, per, o); la maggior parte delle prime parole prodotte dai bambini italiani sono i nomi.

Per lo sviluppo del loro vocabolario, le capacità di comprensione sono più alte di quelle di produzione (King, 2008, 30).

La ricerca linguistica ha dimostrato come lo sviluppo morfosintattico sia prevedibile. I bambini, ovviamente ognuno con i suoi tempi, seguono schemi simili e attraversano le stesse fasi di sviluppo.

Un indice globale di sviluppo morfosintattico delle produzioni linguistiche è, sia in campo clinico sia in quello di ricerca, la *Lunghezza Media dell'Enunciato (LME)*, introdotta da Brown nel 1973.<sup>4</sup>

La misura della LME presuppone che un enunciato con un maggior numero di elementi può essere considerato più evoluto rispetto ad uno che ne contiene di meno.

Brown suddivide il ritmo di crescita morfosintattica in diversi stadi che accompagnano le diverse fasi di crescita fisiologica.

Si deve tuttavia tener presente che il ritmo della progressione varia considerevolmente da un bambino all'altro e qualunque acquisizione in uno dei settori del sistema linguistico (fonologia, morfologia, sintassi, semantica e pragmatica) è strettamente correlata ad acquisizioni negli altri settori. Infine, lo sviluppo verbale del bambino va collocato nel contesto generale del suo sviluppo senso-motorio, cognitivo, relazionale, emotivo-affettivo.

---

<sup>4</sup> *LME*: N° parole/ N° Enunciati (per calcolarlo occorre contare i primi 100 enunciati di un campione trascritto del parlato del bambino, in seguito bisogna calcolare il numero dei morfemi in ogni enunciato e quindi sommare il numero dei morfemi presenti in tutti i 100 enunciati).



Partiamo da una prima tappa in cui ritroviamo i pianti-grida, il vocalizzo, la lallazione che indicativamente si sviluppa nei bambini appena nati, fino ai 7-8 mesi di vita.

La seconda tappa fa riferimento ai primi tentativi d'imitazione dei suoni, la produzione di morfemi intenzionali, o l'ecolalia che continua fino a confondersi con lo stadio successivo in cui cominciano ad apparire le prime parole.

Approdiamo a una nuova fase del bambino, la *fase olofrastica* che si sviluppa intorno ai primi 12 mesi di vita del bambino.

In questa fase il bambino non solo si appropria di qualche parola ma ne coglie il valore semantico. Il bambino inizia a utilizzarla per indicare azioni ed esprimere significati complessi. Il significato, però, è determinato non solo dalla parola, ma anche dal contesto e dall'intonazione che suggeriscono gli elementi che mancano e il senso. Così la semplice parola "mamma" potrà significare "*voglio la mamma*", "*mamma vai*", oppure, se pronunciata piangendo, "*mamma aiutami, sto male*". Il bambino pertanto utilizza una stessa forma verbale per significare diverse azioni/situazioni. La maturazione successiva condurrà gradatamente a discriminazioni più precise.

Importante ribadire che l'acquisizione del lessico è un processo complesso che impegna il bambino per molti anni non solo sul piano linguistico ma anche su quello cognitivo e interazionale.

Vediamo come a distanza di qualche mese il bambino progredisca sempre di più, tra i 12 e i 16 mesi possiede un vocabolario limitato, anche perché spesso si esprime attraverso i gesti con cui indica gli oggetti che intende denominare, ma tra i 16 e i 19 mesi i verbi diventano più numerosi e compaiono gli aggettivi.

Nel periodo che passa tra 19 e i 24 mesi il vocabolario subisce un incremento molto marcato con notevoli ed evidenti differenze individuali; rispetto al periodo precedente aumentano gli aggettivi, i verbi e i funtori e compaiono diverse categorie nominali (es. parti del corpo, nomi di luoghi e ambienti, ecc.). iniziano inoltre a comparire le frasi.

Intorno al 2° anno di vita del bambino comincia a costituirsi una nuova fase, la *fase bimembre*. In questo periodo il bambino produrrà frasi semplici di due elementi, che sono versioni abbreviate di proposizioni adulte (es. "*qui babbo*", "*dai pappa*"). Nel periodo che corre tra i 18-24 mesi gli enunciati diventano più lunghi e complessi e non sono semplici gruppi di parole poste l'una accanto

all'altra, bensì comincia a esservi un'organizzazione dell'enunciato secondo i principi grammaticali.

Vi sono quattro fasi di sviluppo del linguaggio nell'arco di tempo tra i 19 e i 38 mesi. La prima fase in questo nuovo periodo, è la fase *presintattica*, che fa riferimento ai 19-26 mesi. In questa fase gli enunciati sono in misura prevalente e le parole singole in successione. In questa fase come nella successiva, una consistente proporzione di enunciati telegrafici, che esprimono una varietà di relazioni semantiche, sono anche privi di verbo (es. *pappa più*). Si notano pochi enunciati semplici nucleari (richieste e imperativi), in cui vengono generalmente omessi sia alcuni degli argomenti che i morfemi liberi (articoli, pronomi clitici e preposizioni, es. bimbo dà).

La seconda fase di questo periodo è la *fase sintattica primitiva*, tra i 20 e i 29 mesi. Questa fase è caratterizzata da una consistente diminuzione delle parole singole in successione, da un graduale ma altrettanto consistente aumento degli enunciati nucleari semplici, spesso ancora incompleti, e dalla comparsa di frasi complesse incomplete (es. *bimbo prende bicchiere beve acqua*), in cui vengono cioè frequentemente omessi non solo i connettivi interfrasali, ma anche altri morfemi liberi come articoli e preposizioni, che tuttavia cominciano a comparire in misura via via più consistente.

Nel periodo che corre tra i 24 e i 33 mesi arriviamo alla fase di completamento della frase nucleare. In quest'arco di tempo si registrano numerosi cambiamenti in senso quantitativo e qualitativo.

Quelle parole definite singole in successione scompaiono quasi del tutto e diminuiscono significativamente le produzioni di enunciati privi di verbo, mentre prevalgono ancora sugli altri tipi di frasi le nucleari, prodotte ora con morfemi liberi, e le frasi ampliate con espansione del nucleo (es. *il bambino bevo con bicchiere*). Le frasi complesse aumentano e si distinguono per tipologia.

La fase di consolidamento e generalizzazione delle regole in strutture combinatorie complesse, è quella che passa tra i 27-38 mesi, ed è caratterizzata dal fatto che anche le frasi complesse diventano per la maggior parte complete da un punto di vista morfologico, così come produttivi divengono diversi funtori richiesti. In questa fase sono prodotte anche le frasi relative (es. *ma io ho visto Aurora che saltava*).

La maggior parte dei bambini sui 5-6 anni ha acquisito tutti i fondamentali elementi del linguaggio: struttura bene le frasi, incluse le relative, le passive e le interrogative, usando in modo sufficientemente corretto le fondamentali regole grammaticali e sintattiche. Ovviamente continuerà in età scolare ad arricchire il suo vocabolario, ad apprendere meglio le regole grammaticali e sintattiche, a sviluppare la funzione pragmatica e a potenziare il linguaggio come strumento di pensiero.<sup>5</sup>

L'età dei bambini con cui mi sono interfacciata non supera i due anni e mezzo, dunque molti di loro non hanno neanche ancora pronunciato la loro prima parolina nel momento d'inizio del percorso, i più grandicelli rientrano nella prima fase sintattica primitiva, mentre i più piccoli a distanza di tempo, hanno iniziato a comunicare, a farsi capire e a dare un riscontro diretto che testimonia la loro comprensione di ciò che stanno ascoltando.

L'esperienza accennata in precedenza, sarà specificatamente descritta nel prossimo capitolo, ma prima mi soffermerò sulla presentazione del progetto *Nati per leggere*, a cui ho accuratamente dedicato gran parte del mio elaborato.

---

<sup>5</sup>Sono indicazioni temporali indicative e soggettive. Ogni bambino sviluppa le proprie tappe linguistiche in modo indipendente.

## CAPITOLO II

### UN PROGETTO RIVOLTO AI BABY CITTADINI E ALLE LORO FAMIGLIE



**Nati per  
Leggere**

#### **2.1 La lettura ai bambini in epoca precoce: analisi del fenomeno ed efficacia del programma “*Nati per Leggere*”**

Il progetto *Nati per Leggere* nasce in Piemonte il 6 novembre 1999 su iniziativa degli ex presidenti Giancarlo Biasini (ACP), Iginio Poggiali (AIB) e Giorgio Tamburlini (CSB).

Il programma è attivo su tutto il territorio nazionale con circa 800 progetti locali che coinvolgono più di 2000 comuni italiani. I progetti locali sono promossi da bibliotecari, dall'Associazione Culturale Pediatri, dal Centro per la Salute del Bambino, da educatori, enti pubblici, associazioni culturali e di volontariato, che si prefiggono i seguenti obiettivi:

- Diffondere la pratica della lettura ad alta voce ai piccolissimi, soprattutto all'interno delle loro famiglie.
- Contribuire alla diffusione di una cultura attenta ai bisogni dei bambini e delle loro famiglie.
- Favorire lo sviluppo di servizi per l'infanzia che con professionalità, spazi e materiale adeguati, valorizzino e sostengano il ruolo dei genitori nel percorso di crescita del bambino.
- Offrire a tutti i bambini, attraverso l'esperienza della lettura, opportunità di crescere in ambienti ricchi e avvincenti per il loro sviluppo cognitivo e relazionale (Benati, Clerici Shoeller, Valentino Merletti, 2008, 8).

Così fu presentata l'iniziativa in uno dei primi comunicati stampa:

*«Apprendere l'amore per la lettura attraverso un gesto d'amore: un adulto che legge una storia. È questo il cuore di una campagna che si propone anche nel nostro Paese una mobilitazione della comunità a tutela del diritto del bambino non solo a essere protetto dalla malattia e dalla violenza, ma anche a ricevere occasioni di sviluppo cognitivo ed affettivo.*

*In quell'occasione la scrittrice Rita Valentino Merletti, autrice tra l'altro di un volume intitolato "Leggere ad alta voce", intervenendo al Congresso ha fornito le principali linee guida e le metodologie più adatte nel rapporto col bambino.*

*Hanno già annunciato la loro adesione i direttori di biblioteche pubbliche di numerose città, amministratori, intellettuali, insegnanti, giornalisti.*

*Le attività sulle quali si basa questa iniziativa sono alla portata di ogni genitore, di ogni familiare, di ogni insegnante, di ogni bibliotecario e di ogni libraio. È possibile quindi una attivazione di molti in ogni angolo del Paese.*

*Le modalità operative per la diffusione dell'iniziativa e la sensibilizzazione degli interessati sono state già collaudate in iniziative analoghe prese in altri paesi quali gli Stati Uniti e la Gran Bretagna, con ottimi risultati.<sup>6</sup>*

I centri lettura sono nati essenzialmente come spazi di promozione alla lettura, ma soprattutto d'incontro con il libro e la lingua scritta. Le definizioni utilizzate per denominare questa nuova tipologia di servizio sono diverse: "Centro lettura", "Spazio lettura", "Libroteca", "Biblioteca infanzia", "Biblioteca zero-sei", sono tutte espressioni con le quali si fa riferimento a servizi che condividono la finalità di promuovere l'uso del libro e il piacere della lettura da parte dei bambini, insegnanti e genitori (Gherardi, Manini, 1999).

I centri lettura rappresentano un caso particolare di sperimentazione di un servizio in cui le relazioni tra bambini e tra bambini e adulti, sono mediate da un oggetto culturale e centrate su di esso. Non bisogna tralasciare l'importanza che merita anche il luogo in cui si svolge la lettura; aspetto sottolineato e ribadito da Rita Valentino Merletti, una delle figure più rilevanti dell'iniziativa. L'autrice ci racconta di quanto nel ricordo della sua infanzia fosse significativo il luogo dedicato a ciò, di quanto sia fondamentale creare un ambiente favorevole alla lettura; facendo notare come bastino pochi gesti affinché si innesti un meccanismo di aspettativa e si conferisca all'esperienza la solennità di un rito (Valentino Merletti, 1996, 12). Si fa riferimento dunque, a un riconoscimento da parte del bambino della specificità del luogo in cui avverrà l'attività.

L'obiettivo generale perseguito dai centri è la costruzione della motivazione alla lettura. In questo consiste essenzialmente il loro lavoro di mediazione tra le culture del libro operanti in ambienti familiari e quella che caratterizza l'ambiente scolastico.

---

<sup>6</sup> [www.natiperleggere.it/approfondisci-nati-per-leggere.html](http://www.natiperleggere.it/approfondisci-nati-per-leggere.html)

Si concretizza una recente filosofia che rende feconda l'elaborazione di una nuova e prospera cultura dell'infanzia che riconosce e individua i bambini come soggetti competenti, appunto, sin dai primi mesi di vita, capaci di costruire attivamente conoscenze e relazioni sulla base delle interazioni con l'ambiente fisico e sociale. Si afferma il loro diritto a luoghi formativi specifici, accanto e in relazione con le famiglie, che sono riconosciute come riferimenti essenziali per costruire il progetto educativo del servizio.

L'ipotesi pedagogica sostanziale è quella di proporre ai bambini una particolare rappresentazione dell'attività di lettura: leggere è un piacere ed è qualcosa che fa parte della vita quotidiana.

Affinché un bambino diventi un lettore motivato, oltre che competente, egli dovrà in primo luogo pensare alla lettura come a un piacere.

- La lettura può essere un modo di stare insieme piacevolmente (con gli adulti e con i pari), migliorando anche le relazioni.
- La lettura può essere un momento utile per apprendere e imparare, ma anche un'occasione in cui poter sognare ad occhi aperti, vivere emozioni ed alimentare il proprio immaginario.
- La lettura non è necessariamente un compito individuale sottoposto a valutazione, ma un'attività sociale che può essere scelta tra altre.
- Leggere è essere membri di una comunità.

Analizzando queste premesse, l'obiettivo dell'acquisizione di una rappresentazione della lettura come piacere viene dunque perseguito attraverso la costruzione di una cultura condivisa della comunità, la cui stessa designazione focalizza l'attività di lettura come emblema dell'identità comunitaria (“centro lettura”).<sup>7</sup>

Perché proprio l'oggetto *libro*? Una prima motivazione sta senz'altro nello sviluppo di ricerche e teorie in ambito psicologico e pedagogico che hanno individuato nei primi anni di vita l'origine della motivazione e delle conoscenze di base per l'apprendimento della lingua scritta. Gli aspetti emotivi e affettivi della lettura, le ipotesi cognitive che i bambini elaborano fin da piccolissimi sulla lingua scritta, il ruolo decisivo dell'adulto come mediatore, sono tutti elementi che hanno

---

<sup>7</sup> La lettura è l'attività cardine di questi centri. Pur non essendo un'attività prescritta, essa è continuamente indicata come significativa e addirittura costitutiva del contesto.

fatto concentrare l'attenzione degli educatori sulla necessità di un investimento formativo dall'età prescolare.

Se è vero, infatti, che a nessuna età la lettura può essere imposta (e tanto meno può essere imposto il piacere che da essa si ricava), è altrettanto vero che l'educazione alla lettura non può essere lasciata al caso e che al bambino di oggi sia data la possibilità di capire la differenza tra il dover leggere un libro e il piacere che se ne ricava da esso. È necessario che un adulto consapevole e preparato lo guidi, fin da quando è piccolissimo, verso la conquista di quegli strumenti che renderanno la lettura, un'attività piacevole e desiderabile.

Tuttavia, oltre ad essere un momento di grande importanza sia per l'adulto, che per il bambino, non basta solo un adulto che legge e un bambino che ascolta; per rendere questa esperienza incisiva, ci vogliono delle storie, dei libri e dei racconti di qualità.

Per approfondire questo tema, è stato fondamentale descrivere non più genericamente, bensì specificatamente, attraverso un'esperienza diretta, che mi ha dato modo di interfacciarmi in qualità di stagista in primis, ma anche da mamma, al progetto.

L'esperienza sarà illustrata specificatamente nel prossimo capitolo.

## CAPITOLO III

### ESPERIENZA DI TIROCINIO

*" I libri, loro non ti abbandonano mai.  
Tu sicuramente li abbandoni  
di tanto in tanto,  
i libri, magari li tradisci anche,  
loro invece non ti voltano  
mai le spalle: nel più completo  
silenzio e con immensa umiltà,  
loro ti aspettano sullo scaffale".*

*(Amos Oz)*

#### **3.1 Racconto di un'esperienza educativa in un luogo di lettura per bambini piccoli e genitori.**

Questa sezione si dedica a illustrare ciò che si è effettivamente realizzato nel tirocinio formativo, che mi ha dato la possibilità di sperimentare in prima persona un progetto, dalla sua nascita e in ogni suo aspetto (ricerca dei libri da proporre, attenzione nella lettura, interazione con mamme e bambini, allestimento e raccolta *feedback* finali).

Ho richiesto alla biblioteca del comune in cui risiedo (Borgaro Torinese - TO) di poter svolgere un tirocinio curriculare e fortunatamente è stato accettato.

L'attività si è svolta dal 03 ottobre 2018 al 31 gennaio 2019, 10 ore settimanali spalmate in 15 settimane, per un totale di 150 ore.

Tra le diverse mansioni di cui mi sono occupata, quella dedicata alla lettura per i piccini ricopriva un giorno specifico della settimana, il mercoledì mattina.

Si è scelto un giorno specifico della settimana e di fare le attività sempre nello stesso luogo non solo per motivazioni logistiche, ma anche pedagogiche di rilievo. È importante condurre attività che puntino ad avere una ritualità. Nella vita quotidiana e soprattutto nella prima concettualizzazione dei bambini, il



quadro spazio-temporale, (considerato come un insieme interconnesso), svolge un ruolo essenziale perché costituisce una delle strutture organizzatrici primarie e fondamentali per la costruzione di *scripts*, cioè di sequenze di eventi ricorrenti e familiari organizzate intorno a uno scopo e caratterizzate innanzitutto da luoghi e tempi, oltre che da azioni, funzioni e ruoli. Tutto ciò permette al bambino di fare delle previsioni su ciò che accade o può accadere e di nutrire delle attese rassicuranti sul mondo, reso così più conosciuto, organizzato, prevedibile (Pontecorvo, Pontecorvo, 1985, 82).

Le attività sono state improntate in una suddivisione di orari differenti, poiché nonostante la poca differenza d'età, il momento ludico e i libri proposti avrebbero potuto ricevere un *feedback* differente, se presentati a bimbi appartenenti a fasce d'età non omogenee. Abbiamo, quindi, concordato i seguenti orari:

ore 09:30-10:30 (bimbi 0-12 mesi) – ore 11:00-12:00 (bimbi 13-36 mesi).

Luogo: Biblioteca “G. Rodari” Via Italia 45 – Borgaro Torinese.

Aspetto Logistico: Tutti seduti a terra, su un grande tappetone.

Partecipanti: il numero dei membri del gruppo non è mai stato costante, si è verificata in un primo momento una maggiore partecipazione nel gruppo delle mamme di bimbi *0-12 mesi*, per poi registrarsi un calo di partecipanti nel primo gruppo e un'affluenza maggiore nel secondo, bimbi *13-36 mesi*. Il numero minimo di partecipanti era di circa tre mamme e il numero massimo di tredici. I bambini sono venuti accompagnati dalle mamme, solamente quattro bambini dalle nonne e uno dal papà, mercoledì alterni.

Scelta dei libri: Ogni settimana le due responsabili sceglievano un tema; una volta comunicato, mi accingeva a reperire i libri riguardanti l'argomento richiesto.

Nei due gruppi il tema di lettura era il medesimo, ma i libri letti erano differenti, accompagnati sempre da giochi o materiali specifici, pertinenti e sempre affini al tema di lettura.

Nel primo gruppo le mamme erano co/protagoniste; vi era un momento di confronto tra loro, giravano le pagine dei libri, raccontavano le loro esperienze e si sviluppava anche una forma di coinvolgimento emotivo.

Esempio:

Libro: A. Sanders, (2001), *Quanti colori*, Milano, Babalibri.

Domanda: *Di che colore mi sento oggi e perché?* A turno ogni mamma ha raccontato il perché avesse scelto quel colore, rappresentativo delle sue emozioni di quel giorno.

Nel secondo gruppo le mamme sono presenti, ma hanno un ruolo diverso rispetto alle mamme del primo, non sono mai chiamate in causa. I bimbi interagiscono tra loro, ascoltano le storie non sempre con interesse e amano molto la parte giocosa.

Su un campione di 8 bambini, 6 rispondono attivamente.

Attività pratica/lettura.

Esempio:

*È stata distribuita una fotocopia contenente una lista di mammiferi.*

Tra queste, era rappresentata l'immagine di una mucca; è stato chiesto loro quale fosse il verso dell'animale, inducendoli a emettere il suono.

La lettrice ha un modo di leggere che cerca la trasparenza e lascia parlare il libro e le sue immagini. Scandisce bene le parole, emettendo i suoni rappresentati e accompagnando il tutto con una mimica facciale credibile, mostra sempre le illustrazioni, anche indicando e lasciando ai bambini la possibilità di soffermarsi e di guardarle da vicino. Rende espressivo il ritmo, creando una suspense nel girare ogni pagina. Ogni pagina è letta, con il libro rivolto verso il "pubblico", in modo tale che i bambini e le mamme, disposti in cerchio possano non solo ascoltare, ma anche visualizzare.

Un aspetto che evidenzia una procedura differente nel proporre la lettura è come essa viene disposta all'interno dello spazio a disposizione.

Mi è capitato di partecipare ad altri momenti di spazio/lettura, nella *Biblioteca di San Maurizio Canavese* e nella *Biblioteca Don Milani, zona Falchera di Torino*; in entrambe ho notato che le lettrici si ponevano dinanzi ai piccoli lettori, sedute su una sedia e i piccoli a terra e non in cerchio come avveniva nella Biblioteca del mio tirocinio. Questo modo di porsi, a mio parere, rende più intima l'atmosfera, predilige e favorisce un'interazione, dà la possibilità di guardarsi negli occhi e di essere più liberi nello spazio, a discapito forse, dell'attenzione.

Nel secondo gruppo, i bimbi sono più grandi e dunque vi è la possibilità di interagire con loro. Si rivolgono loro domande per sviluppare le diverse

interpretazioni e accrescere il loro immaginario, cercando di sollecitare il linguaggio.

Come si legge nel testo di Tinker M.A (1976, 105) è consigliato mostrare la figura rappresentata nel libro prescelto, invitandoli a parlare. La comprensione di ciò che sentono è superiore alle possibilità di esprimersi.

Una conversazione in forma di gioco può essere ben più avvincente e far nascere nuovi tentativi da parte del bambino per esprimersi adeguatamente (Tinker, 1976, 105-107).

Un aspetto fondamentale è creare, dunque, occasioni di rapporto sociale in attività molto varie, in modo da sviluppare una comunicazione libera e aperta, sia tra coetanei, sia tra bambino e adulto; necessaria allo sviluppo dell'infante.

In entrambi i gruppi veniva dato molto spazio allo sviluppo dei cinque sensi.

Fondamentale è che non vengano scelti i libri a caso, ma ognuno è anticipatamente selezionato.

L'argomento che viene scelto si collega molto all'età del bambino, al periodo dell'anno, alle festività del periodo.

*Protagonisti dei libri:* le responsabili del progetto prediligevano protagonisti fantastici, animali (pinguini, elefanti, ranocchie) per riuscire a catturare maggiormente l'attenzione dei bambini, sollecitare la loro immaginazione. Ogni storia è improntata su un tipo d'insegnamento, una buona abitudine da trasmettere al bambino. Attraverso il mondo fantastico delle storie raccontate, si cerca di avvicinare il bambino alle seguenti tematiche:

- Superamento di una paura,
- Acquisizione di una buona abitudine.

Si affrontano argomentazioni specifiche (coccole bimbo/mamma - arrivo di un fratellino - allattamento al seno - periodo nel pancione - libro della buona notte - il Natale - Halloween - la rabbia - la felicità- etc.).

Argomenti semplici, ma molto precisi e fondamentali per la crescita del bambino. Nel primo gruppo l'attenzione è rivolta anche alla mamma e si leggono libri inerenti al rapporto mamma/bambino e si scelgono argomenti, attività che sono orientate anche verso il genitore.

Raccontare storie non è facile, vi è una molteplicità di fattori a cui si deve dar conto: gli interlocutori, riuscire a catturare la loro attenzione, utilizzare le

giuste intonazioni e voci differenti; l'approccio deve essere improntato ad un vero e proficuo coinvolgimento. I racconti vengono proposti, elaborati secondo una infinita moltitudine di variabili.

Vi sono manuali che danno vere e proprie linee guida, al fine di inventare e raccontare storie (ad esempio: Jack Zipes, 1999, *Inventare e raccontare storie*, Centro studi Erickson, Trento) una semplice attività, che può sembrare improvvisata, semplice, ma che in realtà richiede tante energie, concentrazione e soprattutto una buona dose di empatia.

Non vi è la necessità di acquisire una tecnica impostata durante la lettura, poiché molti aspetti vengono acquisiti spontaneamente da chi compie il percorso per giungere al momento della lettura o del racconto. Ciò che serve davvero, ciò che nessuna scuola di recitazione può insegnare, è la genuina volontà di impostare questo tipo di comunicazione con i bambini.

La lettura ad alta voce non è un'attività precostituita, preparata tecnicamente come può esserlo una recita teatrale, differisce da attività che possano richiedere l'utilizzo di maschere dietro cui nascondersi; la lettura ad alta voce, richiede al contrario, una totale liberazione, si legge e si racconta mettendosi quasi a nudo.

Si stabilisce in questo modo un rapporto fisico con gli interlocutori e non si nascondono le sensazioni, le emozioni, le risate, i sentimenti che si sviluppano durante la narrazione e a contatto con il libro.

Secondo una ricerca svolta presso l'Università di Edimburgo, il *mettersi a nudo*, è una prerogativa indispensabile. I ricercatori mettono in comparazione l'attività del canto con quella del raccontare e leggere (in un contesto familiare, affettivo); entrambe sono azioni spontanee, il prodotto di una *voce* che esce allo scoperto, al fine di avvolgere, coinvolgere colui che si trova dinanzi a sé, colui o coloro che stanno ascoltando. Siamo dinanzi ad una tipologia di comunicazione che differisce dalle altre, poiché permette l'instaurarsi di una relazione, di una vicinanza, di un abbassamento delle difese, inducendo l'interlocutore a vivere quel momento in uno stato di benessere e rilassamento i cui effetti sono di sorprendente portata nello sviluppo della vita emotiva del bambino e dell'adulto che diverrà.

La mancanza di uno di questi elementi, a mio parere essenziali, porterebbe ad un'inefficacia della lettura ad alta voce, scontrandosi con la realtà

comportamentale del bambino, inducendolo a reagire negativamente. Il quale potrebbe, se non motivato sufficientemente, essere insofferente dinanzi ad un'attività sedentaria e preferire momenti di gioco più appetibili (Catarsi, 2009).

È per questo che le lettrici del progetto modificavano il percorso in precedenza immaginato, per andare incontro alle necessità comportamentali dei bambini. Sovente tra una lettura ed un'altra si inseriva uno spazio di gioco, di pausa emotiva, di chiacchiera tra mamme e di libertà psicofisica dei bambini.

Con il passare degli incontri l'attenzione e l'interesse dei bambini del gruppo dei più grandicelli tendeva ad aumentare sempre più. Si lasciavano coinvolgere attivamente e con piacere dall'attività. Ascoltavano con entusiasmo e partecipavano attivamente al momento ludico. I bambini più piccoli, invece, faticavano a mantenere un'attenzione prolungata sui libri e spesso propendevano per gattonare nella stanza o per avvicinarsi alla lettrice, altre volte cercavano di scappare o giocavano con i libri.

Tra le competenze richieste, un buon oratore deve avere anche una serie di capacità non verbali, al fine di rendere la comunicazione più veritiera possibile. Tutto ciò fa parte della comunicazione non linguistica, riguarda la non vocalità, ossia la competenza cinesica (la mimica facciale, lo sguardo, i gesti e la postura, la competenza prossemica e aptica) (Anolli, 2002, 213).

Il linguaggio verbale sembra essere il mezzo di comunicazione più importante e non si è consapevoli o coscienti di quanti messaggi invece provengono dal nostro corpo e da quello degli altri. Non si può mai smettere di parlare, persino il silenzio è una fonte di comunicazione. Questo scambio di messaggi costituisce proprio un dialogo non verbale, spesso inconsapevole, in cui non vengono scambiati solo messaggi, ma anche sentimenti.

È per questo che oltre alla lettura, al senso che il testo trasmette, alla storia, allo scorrere di frasi con la loro sintassi e la loro semantica, s'innescano altrettanti messaggi, carichi di sentimento e valore aggiunto (Lapierre, Lapierre, 1996, 213).

La lettura ad alta voce si configura come una strategia imprescindibile per la mediazione dell'incontro del bambino con il libro. Questa pratica permette di affascinare i bambini e favorisce l'emergere di vissuti caratterizzati dall'unione di aspetti cognitivi e affettivi. A tal proposito si possono ricordare le parole di Penny Ritscher, la quale sottolinea come la bellezza della pratica di lettura porti con sé un'atmosfera piacevole; «Piace leggere perché si sta vicini, distesi, accoccolati al

calduccio e viceversa piace stare vicini perché insieme si legge, si guarda, si parla di un libro» (Ritscher, 1998).

L'autore parla proprio di *coccole letterarie*, ossia quelle situazioni in cui tutti gli elementi corporali, culturali, affettivi e cognitivi si potenziano e si amalgamano in un unico vissuto.

Vediamo come il ruolo dell'adulto è facile collocarlo nel processo di sviluppo delle attività; si parla di un adulto che crea contesti controllati all'interno dei quali viene facilitata l'acquisizione da parte del bambino di abilità diverse, organizzate gerarchicamente secondo livelli variabili di difficoltà, mentre rimane più arduo definire l'esistenza o no dell'apporto del coetaneo nel facilitare o, al contrario ostacolare l'esecuzione di attività o la soluzione di problemi.

Qui di seguito, saranno illustrati alcuni scatti fotografici che potranno offrire un supporto visivo e indurci a capire meglio come avvenivano le letture...



**FOTO 1.** Rappresentazione di come avvenivano le letture.  
I bambini sono lasciati liberi di interagire e muoversi nello spazio dedicato.

In che cosa differisce la semplice lettura di un libro davanti ad un pubblico più o meno consapevole? Come la lettura può rendere accattivante le parole pronunciate e indurre piccoli bambini a drizzare le orecchie e sintonizzarsi su ciò che si sta leggendo, mentre stanno facendo altro? (ad esempio: bere il latte dalle loro mamme, giocherellare con una catenina, esplorare un tappeto o i nuovi oggetti che si interfacciano dinnanzi a loro?)

Sicuramente è utile, se non necessario, arricchire il momento, rendendolo ancora più divertente e proficuo per i giovani ascoltatori. Non c'è bisogno di chissà quali esercizi, ma ci vuole testa e cuore.

Nel momento in cui si legge ad alta voce per un pubblico, è bene arrivare preparati, conoscere il testo non soltanto per quel che riguarda i contenuti ma anche per quel che riguarda il suono della voce da usare; è di sostanziale importanza cercare di stimolare gli ascoltatori, proponendo giochi secondari, inventando addirittura giochi connessi proprio ai libri che si stanno proponendo (Fox, 2011, 44).

Durante la lettura, spesso venivano integrati materiali che incentivavano un maggior coinvolgimento, un'attenzione più o meno duratura.

Il momento dedicato ad essa era un momento divertente, ludico e di emergente comprensione di ciò che veniva letto.

Spesso venivano creati dei materiali o dei giochi che offrivano una maggiore interpretazione di ciò che veniva raccontato.

Posso citare un esempio specifico.

Libro: G. Cavaziel, (2009), *L'omino di neve*, Milano, Gribaudò.

A ogni bambino veniva consegnato un pupazzo di neve, da toccare, da guardare, da esplorare. Poi, accanto ad ognuno, si poggiava un pezzettino di polistirolo da frantumare in tanti pezzettini e lanciare in aria. Questo gesto evocava nell'immaginario degli adulti, la caduta della neve. Grazie a quest'azione ciò che era letto, veniva anche visto e toccato. Molti di loro non avevano mai visto la neve, non avrebbero capito minimamente da una semplice lettura, cosa potesse essere. La parola, la vista, il tatto, il gioco, il gesto del lancio, i piccoli pezzi frantumati hanno costituito un contorno fatto di tanti elementi satellitari che hanno sprigionato un immaginario più forte, richiamando la neve e collegandosi al tema del testo scelto.

Abituarli da subito a maneggiare un libro, significa trasmettere il messaggio che la lettura non è sinonimo di noia ma, al contrario, di divertimento, di gioco e scoperta.



**FOTO 2.** La volontaria legge rivolgendo le immagini verso il pubblico ed è seduta in mezzo al gruppo

### *Letture ad alta voce in forma circolare.*

La lettura in forma circolare sviluppa anche un'altra componente significativa nello spazio lettura, ossia l'innescarsi di una comunicazione connessa in modo intrinseco all'interazione, ed essa costituisce la sostanza delle relazioni interpersonali. Quindi si crea un'appartenza al gruppo sociale, un momento di scambio, apprendimento e di insegnamento tra tutti i membri (Anolli, 2002, 205).

In questo ambiente ogni componente assume un ruolo sociale che contribuisce alla costruzione della conoscenza, il funzionamento individuale è parte di un più ampio funzionamento sociale che è *situato* in un specifico contesto, definito anche dalla presenza di altri ed è *distribuito* non solo tra i soggetti partecipanti alla situazione, ma anche grazie agli artefatti cognitivi di cui ciascuno si serve. Il contesto sociale e il discorso che si sviluppa in esso include



non solo le letture che vengono fatte, ma anche i valori, i ruoli accettati, le autorità, il contatto educativo, la connotazione sociale e le attese relative. Si fa riferimento ad uno spazio in cui le prestazioni cognitive non possono essere isolate dalla loro valenza sociale; si tratta di due dimensioni che tendono a intrecciarsi e influenzarsi l'un l'altra. Ogni componente assume nel gruppo un ruolo sociale ben delineato, assumendo un ruolo in cui ogni componente, ogni forma di acquisizione e conoscenza dipendono dalle relazioni interfunzionali che si stabiliscono tra i soggetti. (Pontecorvo, 1993).

Qui di seguito altri scatti fotografici che possono supportare visivamente quanto sarà dettagliatamente descritto nel corso della tesi.



**FOTO 3.** Giornata dedicata alla presentazione del progetto.

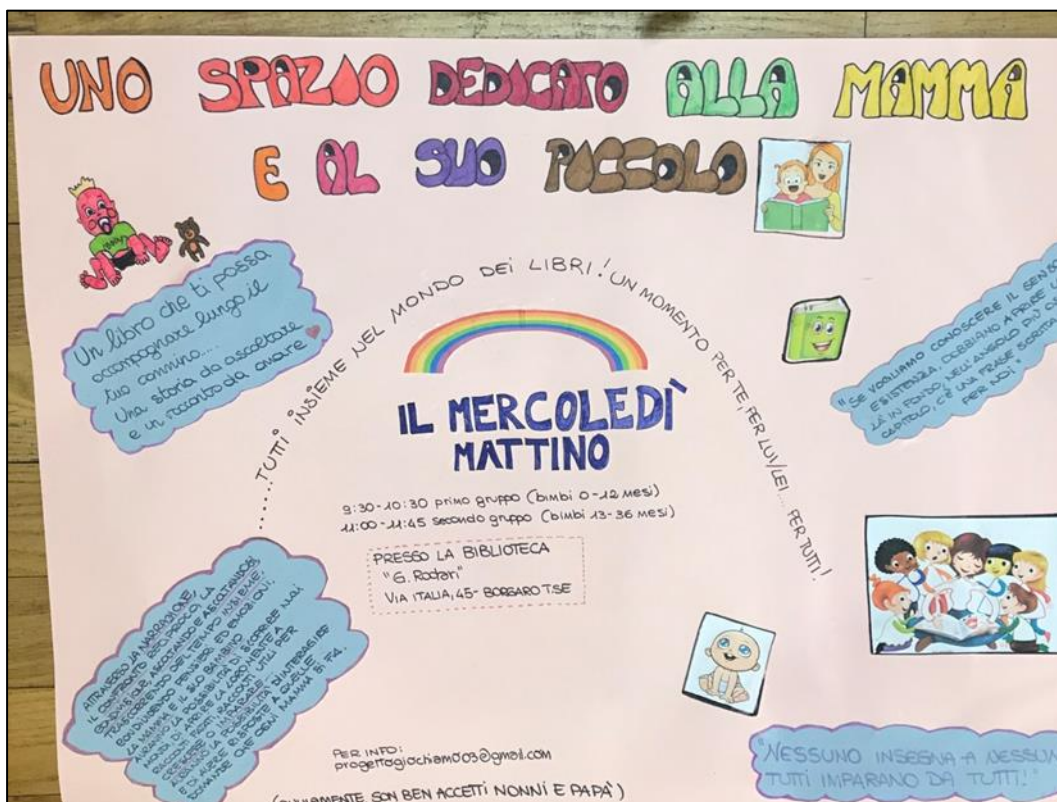


FOTO 4. La locandina di benvenuto all'attività di lettura che ho creato e affisso all'interno dell'aria preposta.

Reputo essenziale non solo offrire una panoramica generale su come venivano disposte le letture durante gli incontri; fondamentale è sviscerare e offrire dettagliatamente indicazioni minuziose su quali libri venivano letti e su quali tematiche ci si soffermava. Niente era lasciato al caso, anche se spesso le attività venivano modulate a seconda del clima e dell'interesse che si percepiva durante la mattinata.

Si riporta qui di seguito l'elenco dei libri oggetto di lettura e le tematiche che sono state trattate:

### LETTURE DI BENVENUTO del giorno 10-10-2018

- J. Bauer, (2002), *Urlo di mamma*, Milano, Nord-Sud Edizioni
- S. Manetti, G. Coppola, (2007), *Guarda che faccia*, Firenze, Giunti Kids
- G. Orecchia, (2012), *Come si chiama? Prime parole*, San Dorigo della Valle, Emme edizioni

N. Tufari, (2012), *Tutti i baci del mondo*, Milano, Il castoro

Sono stati letti solamente quattro libri per dare più spazio al dialogo, al confronto reciproco e alla scoperta dello spazio dedicato.

Il libro *Guarda che faccia*, è stato il testo di apertura. Ogni partecipante l'ha maneggiato e l'ha passato al suo vicino. È stato chiesto loro con quale delle facce rappresentate si sentivano più rispecchiati. Questo metodo è stato utilizzato, proprio per coinvolgere tutti i partecipanti nell'atmosfera di lettura, un testo d'apertura sul quale porre riflessioni e dialoghi.

Questo testo si ricollega a un'importante considerazione, ossia la grande potenzialità che hanno la mimica facciale e la gestualità corporale rispetto alla parola. Le parole che provengono dalla lingua silenziosa dei piccoli bambini, priva di terminologia ma carica di espressioni, sono dirette agli occhi e non alle orecchie. I segnali muti, creati da un vasto repertorio di movimenti del corpo, se correttamente ordinati, non hanno bisogno di essere accompagnati dalla parola per trasmettere il loro significato. Si possono costruire dialoghi animati, ricorrendo soltanto ad una serie di segnali visivi.

I bambini molto piccoli dicono tutto, senza che fuoriesca nulla dalla loro bocca, utilizzando comunque i muscoli facciali, per esprimere il loro dissenso, la preoccupazione o la felicità. Sollevare il braccio verso di loro, può significare una richiesta d'abbraccio, o la testa può essere inclinata per incoraggiare all'amicizia, o girata per rifiutare un approccio.

Al pari delle parole, il significato dei segnali corporali, può variare secondo l'enfasi posta in essi e l'ordine nel quale vengono usati.

Un linguaggio silenzioso emesso dall'adulto, trova corrispondenza e comprensione dal bambino, lo stesso vale per i messaggi scambiati e compresi senza difficoltà tra bambini appartenenti alla medesima fascia d'età, ma non si può dire lo stesso per ciò che accade nella situazione inversa; molto spesso il messaggio emesso dal bambino verso l'adulto, viene ignorato o non compreso (Lewis, 1982, 11).

Questa considerazione è fondamentale rilevarla, per evidenziare un dato che molto spesso viene frainteso o peggio ancora minimizzato.

Se ad un primo impatto, il piccolo ascoltatore sembra che non ascolti, proprio perché non ha fisiologicamente la possibilità di esprimere dissenso o al contrario piacere per la lettura, basterebbe un'osservazione più attenta per cercare di comprendere un eventuale interesse e un coinvolgimento alla socialità che si crea in questi piccoli spazi-lettura.

### **Primi approcci alla lettura**

#### **LETTURE del giorno 17-10-2017**

- AA.VV. (2011), *Intorno a me- Esplora con i sensi*, Roma, DeAgostini  
B. Alemagna, (2013), *Buon viaggio piccolino*, Milano, Ed.Topipittori  
E. Carle, (2014), *Il piccolo bruco mai sazio*, Milano, Mondadori  
L. Lionni, (1999), *Piccolo blu e piccolo giallo*, Milano, Babalibri  
R. Munsch, (2015), *Ti amerò per sempre*, Torino, Leone verde editore  
A. Piccardi, (2011), *Brucoverde*, Perignano di Lori, Art evenet book  
A. Sanders, (2001), *Quanti colori*, Milano, Babalibri  
A. Sanders, (2017), *L'ora della luna*, Milano, Babalibri srl

Il testo *Intorno a me- Esplora con i sensi*, traccia un aspetto che va a evidenziare come e quanto la lettura non vada a stimolare solo ed esclusivamente la vista o l'udito, bensì anche gli altri sensi, come ad esempio l'olfatto o il tatto. Intorno al libro si dispongono atmosfere e sensazioni di ogni genere. Tutto il corpo partecipa alla lettura (Beseghi, 2003, 8).

### **Il contatto con i genitori**

#### **LETTURE del giorno 24-10-2017**

- E. Carle, (2016), *Papà mi prendi la luna per favore*, Cornaredo, La margherita  
E. Jadoul, (2013), *Le mani di papà*, Milano, Babalibri  
E. Jodoul, (2016), *Fra le braccia*, Milano, Babalibri  
M. Fox, H. Oxembury, (2009), *Dieci dita alle mani dieci dita ai piedini*, Milano, Il Castoro  
A. Sanders, P. Bisinsk, (2007), *Tutte le coccole del mondo*, Milano, Babalibri  
D. V. Schwartz, M. H. Gregoire, (2005), *Buonanotte piccolo orso*, Milano, Fabbri (Collana Libracchiotti)

Questa mattina è dedicata al rapporto tra genitori e figli, al fine di promuovere una riflessione sulla necessità di dedicare numerosi momenti ai propri piccoli e soprattutto di qualità. Le letture che vengono elargite vogliono far riflettere su delle tematiche d'attualità e sulla miriade di complicazioni che possono sfociare in rapporti assenti o al contrario troppo intensi.

Riuscire a giocare con i bambini, seguirne l'evoluzione e anche le sorprendenti riposte che spesso essi danno, raccontare loro storie, dovrebbero essere un piacere più che un dovere. In questi momenti emerge un piacere contagioso, in quanto se è davvero tale, diventerà desiderio di tutti, genitori e figli, di stare insieme. In questi attimi di unione e condivisione, anche i genitori imparano sempre qualcosa, stando con i figli all'interno di appositi spazi, ma anche all'interno di spazi intimi, stando semplicemente seduti sopra ad un letto a leggere insieme.

È anche vero che, oggi il tempo che si passa con i propri bambini è triplicato rispetto a cinquant'anni fa, questo aspetto se non ben calibrato, può portare a delle conseguenze negative (Novara, 2018), come quella d'identificare il proprio bambino come ad un bene sempre più prezioso, unico, amato e accudito, sfociando, molto probabilmente, in una grande forma di narcisismo. Se vengono fatte le cose al posto del bambino, egli sarà danneggiato, incapace di far da sé e spesso bisognoso e dipendente dagli interventi altrui. La cura giusta, è quella di educare i figli, eliminando gli eccessi di accudimento e organizzando spazi e tempi per la loro autonomia, sin dai primi anni di vita del bambino.

A tal proposito, rilevanti e incisive due citazioni di Maria Montessori.

*“L'età più importante per l'uomo è dalla nascita ai due anni”* [...] (Montessori, 2001, 29).

Dovremmo ricordare, in questo periodo più che mai, che “ogni nostro atteggiamento nel trattare il bambino non si riflette soltanto su di esso, ma nell'adulto che ne risulterà” [...] (Montessori, 2001, 136).

## **Halloween**

### **LETTURE del giorno 31-10-2017**

J. Berenstain, S. Berenstain, (2005), *Famiglia orsetti: evviva Halloween*, Casal Monferrato, Piemme

G. Quarenghi, (2004), *Mamme e mostri*, Modena, Giunti Kids

In questa mattinata le letture sono state poche, poiché i testi che trattavano quest'argomento erano di numero limitato; per questa ragione, si è dato più spazio al momento ludico.

### **La paura**

#### **LETTURE del giorno 07-11-2017**

G. Clima, (2017), *Mamma che paura*, Milano, La coccinella

J. Jules Feiffer, (2003), *Ci sono cose che fanno paura*, Milano, Ape Junior

S. Lesdema, (2017), *Io non ho paura*, Cornaredo, *La Margherita*

M. Rosen, H. Oxenbury, (2017), *Alla caccia dell'orso*, Segrate, Mondadori

### **Le emozioni**

#### **LETTURE del giorno 14-11-2017**

E. Battut, (2016), *Balena serena*, Trieste, Bohem Press Italia

E. Battut, (2011), *Cocco Ranocchio*, Trieste, Bohem Press Italia

J. Bauer, (2008), *Urlo di mamma*, Milano, Nord sud edizioni

M. Gay, (2012), *Zeb e la scorta dei baci*, Milano, Babalibri

A. Iudica, C. Vignocchi, S. Borando, (2016), *Un mare di tristezza*, Reggio Emilia, Tiwi Srl

N. Smee, (2016), *Faccia brutta*, Milano, Ape junior

B. Tognolini, A. Abbatiello, (2014), *Tiritere*, Modena, Zero tre

### **La felicità**

#### **LETTURE del giorno 20-11-2017**

G. Clima, R. Pagnoni, (2002), *Cose grandi. Cose tutte mie*, Milano, La Coccinella

A. McGhee, P. H. Reynolds, (2016), *La felicità*, Milano, Ape Junior

C. Norac, C. K. Duboi, (2015), *Le scatole della felicità*, Milano, Babalibri

A.Sanders, P. Bisinski, (2007), *Tutte le coccole del mondo*, Milano, Babalibri  
G. Stilton, (2003), *Il piccolo libro della felicità*, Milano, Piemme

### **La rabbia**

#### **LETTURE del giorno 28-11-2017**

M. Allancé, (2016), *Che rabbia*, Crema, Uovonero  
B. Amsallem, D. Belrhali Karine, (2017), *Non si morde*, Cornaredo, La Margherita  
D. Gliori, (2017), *Ti voglio bene anche se...*, Segrate, Mondadori  
L. Lionni, (2015), *Pezzettino*, Milano, Babalibri

Il riconoscimento e la gestione delle emozioni sono abilità importantissime che vanno incentivate e sviluppate già dai primi anni di età. Il linguaggio è la chiave per farlo, giocare a dare i nomi a quello che si prova è una possibile strategia.

Uno dei giochi proposti al gruppo dei bambini più grandi, fu quello di lanciare in aria dei pezzettini di carta precedentemente strappati. Fu esplicitamente detto loro che quei pezzettini avrebbero rappresentato la loro rabbia, una rabbia simbolica che poi fu racchiusa dentro una scatola.

Questi testi e il gioco annesso, servirono per promuovere e non nascondere il riconoscimento delle emozioni, brutte o belle che fossero.

La sfida è di educare alle emozioni. Perché, solo preparando i bambini a gestire correttamente la propria emotività, potranno usufruire di quel bagaglio interiore necessario per vivere al meglio e per esporsi con gli altri in modo equilibrato e sereno. Spetta, però, ai genitori, ai nonni, agli adulti di riferimento riuscire a sottrarre i bambini a quell'analfabetismo emotivo che è spesso alla base di tanti comportamenti dannosi.

### **La pappa**

#### **LETTURE del giorno 05-12-2017**

S. Borando, (2013), *Il libro gatto*, Reggio Emilia, Minibombo

P. Roxbee Cox, (2001) *Renata ha la fame*, UK, Usborne Publishing Ltd-  
Carezzalibri

L. Salemi, (2005), *Mi piace la mia pappa*, Varese, La Coccinella

M. Toesca, (2005), *Oh no, ancora verdure!/: Carote-Cipolle-Spinaci-Piselli*,  
Milano, Il castoro

### **I racconti di Natale**

#### **LETTURE del giorno: 12-12-2017**

AA.VV., (2002), *Orso zebedeo e il misterioso regalo di Natale*, Torino, Piccoli

AA.VV., (2002), *Babbo Natale dove sei*, Novara, DeAgostini

M. Benati, (2005), *Fiocchi fantasma*, Torino, Happy Art

A. Casalis, (2017), *Il Natale di TopoTip*, Milano, Dami Editore

G. Cavaziel, (2009), *L'omino di neve*, Milano, Gribaudo

D. Howarth, (2005), *Che regalo Babbo Natale*, Legnano, Crealibri

L. Numeroff, F. Bond, (2002), *Se a Natale inviti un topo*, Casale Monferrato,  
Piemme Junior

S. M. Teutonico, (2017), *L'albero di Natale*, Roma, Tempesta Editore

“*Filastrocche per 4 stagioni*”- FOTOCOPIE

### **Il freddo**

#### **LETTURE del giorno 09-01-2018**

G. Choux, (2016), *La Montagna*, Roma, Gallucci

N. Costa, *Giulio coniglio e la neve*, Modena, F.C. Panini Editore

F. Lanting, (2011), *Pinguini*, Colonia, Tashen

R. Piumini, J.H. Spetter, (1999), *Marcellina e Totò in inverno*, Trezzano sul  
naviglio, Lemniscaat

A. Traini, (2009), *La mucca Mola e il pupazzo di neve*, S. Dorigo della valle,  
Emme edizioni

“*Filastrocche del primo gelo*” – FOTOCOPIE

L'utilizzo delle filastrocche è un giusto approccio, poiché esse fanno parte a pieno titolo della lingua parlata del bambino. Il bambino, generalmente, le



ascolta per la prima volta quando è piccolissimo, ascoltandole dalle labbra della mamma, del papà o della nonna, in una gratificante esperienza, nella quale la rassicurazione affettiva si unisce al godimento della musica, fatta di ritmo, di assonanza, di rime, d'immagini familiari o di assurdi accostamenti concettuali. E' dunque opportuno che il bambino le senta e le impari, ritrovandovi le esperienze domestiche, il calore dei primi affetti e le tradizioni locali.

Generalmente le filastrocche sono ripetute insieme, quindi servono anche a migliorare la pronuncia, a superare la timidezza e a creare un senso di condivisione.

Cantare canzoncine e filastrocche sono un metodo efficace anche per stimolare l'uso della lingua nei bambini, perché permette al bambino di acquisire le lingue senza rendersene conto ed è di grande aiuto per la memoria. Spesso canzoni e filastrocche sono validi anche perché racchiudono parole inusuali che possono essere spiegate al bambino avvicinandolo a nuovi vocaboli e possono essere utilizzate per fare pratica con la pronuncia. Quando si decide di utilizzare questa tecnica, è importante ricordare che è necessario ripetere la canzone o la filastrocca svariate volte prima che il bambino possa acquisirla completamente (Arnberg 1991, 115- 116).

La ripetizione frequente di queste parole aiuterà il bambino a farle entrare nel suo vocabolario attivo e ristabilirà un certo equilibrio tra i due codici (Saunders 1988, 248-249).

### **Animali, mare, terra**

#### **LETTURE del giorno 15-01-2018**

- N. Choux, (2014), *Il mare*, Roma, Gallucci
- A. Casalis, (2010), *L'allegria fattoria*, Firenze, Dami editore
- A. Menichelli, (2017), *Cocorito va al mare*, Terni, Morphena Editrice
- A. Toma, (2012), *In fondo al mare*, Lecce, GP Edizioni

### **Gli elementi (la terra-l'acqua-l'aria e il fuoco)**

#### **LETTURE del giorno 22-01-2019**

- F. Deneux, (2010), *La fattoria da toccare*, Modena, Franco Cosimo Panini

T. Macnaughton, (2006), *Brilla brilla la mia stellina*, Legnano, Crealibri

S. Riffaldi, (2016), *Florì orto e giardino*, Castelnovo del Garda, Edizioni del Baldo

L. Scuderi, (2004), *Se io tocco*, Firenze, Fetatrac

L. Siminovich, S.Gillingham, (2012), *La giungla*, Milano, Ape junior

S. Taplin, R. Bonnet, (2014); *I piccoli della fattoria*, Milano, Usborne Publishing

Alla fine del mio percorso formativo sono state individuate e proposte letture che riguardavano gli elementi naturali, (la terra, il fuoco, l'acqua e l'aria); tutti elementi che fanno parte della nostra vita fin da quando rivolgiamo il primo sguardo al mondo. Il bambino vive immerso nel mondo della natura e ha bisogno di essere condotto per mano per osservare, analizzare e comprendere tutto ciò che lo circonda. La motivazione dell'argomento scelto nasce dall'esigenza di fornire risposte avvincenti e adeguate alle curiosità tipiche del bambino. Alla luce di ciò, abbiamo pensato di proporre ai bambini un'attività che permettesse loro di avvicinarsi al mondo reale, con un atteggiamento creativo e di ricerca incrementando la consapevolezza, la sensibilità e il rispetto nei confronti dell'ambiente. Anche per questa tematica, oltre alle letture riguardanti l'argomento prescelto, furono individuate attività inerenti.

### **3.2 Caratteristiche generali dei libri per utenti (0-3)**

Generalmente i libri dedicati ai bimbi così piccoli contengono meno di 20 pagine e sono costruiti in modo tale da favorire, oltre alla decodificazione dell'immagine, una serie di esperienze che necessitano di tempo. Il tempo dedicato alla lettura di un libro dovrebbe essere di circa dieci minuti (ripetuti possibilmente più volte al giorno) e dovrebbe essere letto un solo libro; sta appunto alla pazienza, all'inventiva e all'abilità dell'adulto mantenere desta l'attenzione per un tempo che va al di là delle normali capacità di attenzione del bambino (Valentino Merletti, 1996, 84).

Lo sviluppo del linguaggio del bambino procederà tanto più rapidamente quanto più intenso sarà il dialogo.

Gli albi illustrati destinati ai bambini piccolissimi esercitano il loro fascino talvolta attraverso la sonorità e la ritmicità del linguaggio (se è presente un piccolo testo), e soprattutto attraverso le immagini. Un libro per bambini piccoli si legge e si ascolta più volentieri se il testo contiene: rima, ritmo e ripetizione.

Rima= facilita la memorizzazione, produce un piacevole effetto sonoro e si accompagna quasi sempre ad un sorriso.

Ritmo= Invita ad accompagnare il suono delle parole con movimenti del corpo.

Ripetizione= facilita la comprensione, favorisce la lettura corale, aiuta a prevedere lo sviluppo della storia.

Tale attività facilita l'incontro, l'incanto e l'intimità (Benati, Clerici Shoeller, Valentino Merletti, 2008,12).

Il bambino si aspetta che le immagini gli raccontino la storia che non sa leggere e compito di una "bella immagine" è quello di saperlo fare. Che il libro contenga parole o no, le illustrazioni devono saper raccontare una storia interessante senza bisogno di basarsi su dettagli minuti.

«Rosemary Wells (1990), ha dichiarato che la costruzione di un albo illustrato non è diversa dalla costruzione di una poesia: i limiti imposti dalla "forma" finiscono per sfidare e stimolare la creatività dell'autore, che però deve saper controllare con estremo rigore il medium di cui dispone» (Merletti, 1996, 86).

## CAPITOLO IV

### PREMIO NAZIONALE “NATI PER LEGGERE”

#### 4.1 L’istituzione di un premio Nazionale

Gran parte del discorso che si sviluppa nella mia tesi si ricollega al progetto di NpL e in questo capitolo verrà offerta una panoramica riguardante il riconoscimento e la premiazione di alcuni testi, considerati più creativi e innovativi.

Dal 2009 la Regione Piemonte ha avuto l’intuizione che l’istituzione di un premio nazionale sarebbe stato uno strumento di promozione del programma NpL, e in effetti così è stato.

Il premio intende selezionare le proposte editoriali più interessanti per le diverse fasce d’età e riconoscere la creatività e l’impegno degli operatori attivi nei vari progetti locali.

Il premio è istituito in collaborazione con la Città di Torino, il Salone Internazionale del Libro di Torino, il Coordinamento nazionale NpL e la rivista LiBeR.

Inoltre, sotto gli auspici del Centro per il libro e la lettura del Ministero per i Beni e le Attività Culturali, ha ricevuto il patrocinio della sezione italiana IBBY e NpL una medaglia della Presidenza della Repubblica Italiana.

La segreteria organizzativa del Premio è a cura della Fondazione Circolo dei Lettori.

Questo premio si articola in quattro sezioni:

- Nascere con i libri
- Crescere con i libri
- Reti di libri
- Pasquale Causa
- 

*Nascere con i libri*

Premia la migliore produzione editoriale, dividendola in tre categorie:

la prima riguarda i piccoli utenti fino ai 18 mesi, la seconda dai 18 mesi ai 3 anni e la terza dai 3 ai 6 anni.

*Crescere con i libri*

Premia il libro preferito dai bambini e dalle bambine tra una proposta di dieci titoli recenti su un argomento che varia di anno in anno.

*Reti di libri*

Premia due progetti locali (esordiente e consolidato), il cui lavoro in rete fra le diverse professionalità e istituzioni sia stato particolarmente efficace.

*Pasquale Causa*

Premia pediatri che, aderendo al progetto, abbiano promosso la pratica della lettura ad alta voce ai piccoli in età prescolare, nel modo più efficace e continuativo.

La giuria dell'XI edizione del Premio (anno 2019/2020) è composta dai seguenti membri:

- *Marnie Campagnaro*, ricercatrice universitaria, Presidente.
- *Katja Rossi*, bibliotecaria, Vice-presidente.
- *Nicoletta Bacco*, da Ravenna, bibliotecaria e referente AIB per l'Emilia-Romagna.
- *Domenico Cappellucci*, da Pescara, vincitore della X edizione *Pasquale Causa*.
- *Flavia Manente*, da Torino, membro del coordinamento nazionale Nati per Leggere e formatrice.
- *Giovanna Sciacca*, da Torino, pedagoga.
- *Maria Mussi Bollini*, da Torino, giornalista e vice-direttrice di RAI Ragazzi.
- *Domenico Bartolini*, da Firenze, ex direttore di Liber.
- *Debora Sanino*, da Torino, educatrice e referente ITER.
- *Patrizia Musco*, da Torino, bibliotecaria.

- *Stefania Lanari*, da Pesaro, libraia, proprietaria della libreria Le Foglie d'oro.

La giuria deve essere rappresentata dalle varie professionalità che gravitano intorno alla filiera della lettura e della pedagogia infantile, ed elegge i vincitori di tutte le sezioni di cui il Premio si compone.

La maggior parte dei suoi elementi cambia di anno in anno, nell'ottica di mantenere il Premio dinamico e trasparente. Il Comitato Promotore, formato a sua volta da esperti e dai referenti degli enti coinvolti nel Premio nomina la giuria all'unanimità, portando annualmente una rosa di candidati da valutare in plenaria.

Essa è composta da non più di 15 persone.

La cerimonia di premiazione per l'edizione XI, si svolgerà a Torino, a maggio 2020, all'interno del Salone Internazionale del Libro.

Nel capitolo successivo saranno analizzati graficamente e linguisticamente i libri vincitori delle edizioni VIII, IX, X facenti parte delle prime due categorie della sezione *Nascere con i libri*.

## CAPITOLO V

### IL LINGUAGGIO DEI LIBRI PER INFANTI

#### 5.1 Le marche d'uso

In questo capitolo affronteremo la parte grafica e soprattutto linguistica dei testi che sono stati giudicati i migliori e soprattutto i più corretti per le tematiche, lo stile e le immagini scelte per la fascia d'utenti 0-3anni.

L'individuazione viene suddivisa in due diverse fasce d'età:

6-18 mesi – 18-36 mesi,

Per l'analisi linguistica dei lemmi presenti nei testi vincitori sarà utilizzato Nuovo De Mauro, che ha la sua prima origine nel Gradit, Grande dizionario italiano dell'uso, opera che con i suoi oltre 260.000 lemmi rappresenta la più ampia fonte dizionaristica italiana.<sup>8</sup>

Verrà offerta una breve presentazione dei lemmi che ricorrono nei testi e le particolari modalità grammaticali utilizzate.

Per una maggiore comprensione, viene fornita una generale spiegazione di cosa rappresentano le marche d'uso che ritroviamo a fianco di ciascun lemma.

**FO:** fondamentale; tra i lemmi principali, sono così marcati i vocaboli di altissima frequenza, le cui occorrenze costituiscono circa il **90%** delle occorrenze lessicali nell'insieme di tutti i testi scritti o discorsi parlati;

**AU:** di alto uso; sono così marcati i vocaboli di alta frequenza, le cui occorrenze costituiscono un altro **6%** circa delle occorrenze lessicali nell'insieme di tutti i testi scritti o discorsi parlati;

**AD:** di alta disponibilità; sono così marcati i vocaboli, relativamente rari nel parlare o scrivere, ma tutti ben noti perché legati ad atti e oggetti di grande rilevanza nella vita quotidiana;

---

<sup>8</sup> [www.dizionario.internazionale.it](http://www.dizionario.internazionale.it)

I vocaboli fondamentali, di alto uso e di alta disponibilità (quest'ultimo è il gruppo più esposto al variare della cultura materiale e richiede aggiornamenti relativamente frequenti) costituiscono nell'insieme il "vocabolario di base". Seguono altre marche d'uso:

**CO:** comune; sono così segnati i vocaboli che sono usati e compresi indipendentemente dalla professione o mestiere che si esercita o dalla collocazione regionale e che sono generalmente noti a chiunque abbia un livello mediosuperiore di istruzione;

**OB:** obsoleto; sono così definiti i vocaboli obsoleti e tuttavia presenti in vocabolari molto diffusi;

**TS:** tecnico-specialistico; sono così identificati i vocaboli legati a un uso marcatamente o esclusivamente tecnico o scientifico e noti soprattutto in rapporto a particolari attività, tecnologie, scienze.

La marca TS è seguita dalla specificazione, in genere abbreviata, dell'ambito specialistico al quale si riferisce.

**LE:** di uso solo letterario; sono vocaboli usati nei testi canonici della tradizione letteraria e noti a chi ha più dimestichezza con essa;

**ES:** esotismo; sono così marcati vocaboli avvertiti come stranieri.

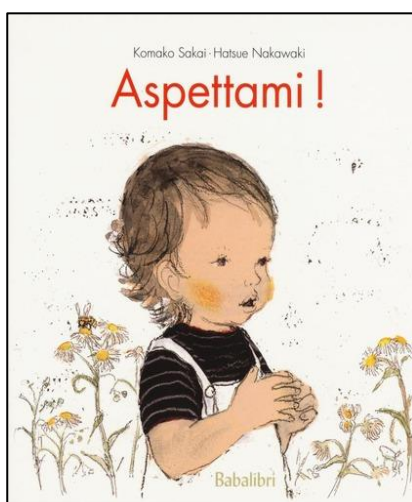


## 5.2 Libri vincitori della VIII edizione – anno 2017

Vincitore della categoria **NASCERE CON I LIBRI** (6-18 mesi)

**LIBRO: “Aspettami!”**

*Un libro di facile lettura e dai tempi distesi della narrazione. Un ritratto autentico dell’infanzia. Nella storia, attraverso l’azione e il suono, vengono messe in evidenza le relazioni del bambino con gli animali nel suo percorso di scoperta del mondo.<sup>9</sup>*



Copertina del libro “Aspettami!”

<b>Titolo</b>	<b>Autore</b>	<b>Editore</b>	<b>Anno</b>	<b>Numero pagine</b>	<b>Quantità di parole in ogni pagina</b>
“ASPETTAMI!”	SAKAI K. NAKAWAKI H.	BABALIBRI	2016	20 pagine	<b>Minimo:</b> 1 parola (verso animale, rumore) <b>Massimo:</b> 2 parole

**Caratteristiche:** Libro di medie dimensioni.

<sup>9</sup> AVVERTENZA: Sotto ogni immagine della copertina di ciascun libro, viene riportata la descrizione riassuntiva di tutti i libri vincitori.

**Grafica e descrizione del testo:** Sfondo bianco, pochi colori, poche scritte.

Nella pagina sinistra vi è il testo che descrive l'immagine rappresentata nella pagina destra. Il protagonista è una bambina che si interfaccia con tre diversi animali e il rumore da essi prodotto. Una bimba alla scoperta del mondo si avvicina a una piccola farfalla, a una lucertola, a un piccione e a un gatto... ma tutti scappano via, un attimo prima che lei riesca ad accarezzarli.

**Analisi linguistica dei lemmi presenti:**

*sostantivo femminile:* farfalla, lucertola.

*sostantivo maschile:* gatto, piccione.

	<b>FO</b>	<b>CO</b>	<b>AD</b>	<b>AU</b>
<b>1</b>			PICCIONE	FARFALLA
<b>2</b>			LUCERTOLA	
<b>3</b>	GATTO			
<b>TOT</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

Il libro preso in esame ha una totalità di lemmi molto limitata. Si fa riferimento a un vocabolo fondamentale e di largo utilizzo, a due vocaboli ad alta disponibilità e, infine, ad uno di alto uso.

Il gatto è l'animale maggiormente conosciuto nell'universo infantile, rispetto alle diverse tipologie di specie animale che ricorrono nel testo. È decisamente più frequente ritrovare nei testi, nelle canzoncine per i bambini, o semplicemente nei discorsi quotidiani l'immagine o la denominazione del gatto, rispetto a quella della lucertola o del piccione. Quest'aspetto è linguisticamente confermato dalla marca corrispondente di ogni lemma. Per il resto dei lemmi ricorrenti, ritroviamo l'utilizzo di *onomatopée* e *trascrizioni foniche*. L'autore ricorre all'utilizzo di una codificazione grafemica di ciascun suono. Dunque, non si tratta di una parola della lingua, ma di una sorta di trascrizione del suono.

Vincitore della categoria **NASCERE CON I LIBRI** 18-36 mesi:

**LIBRO: “Cappuccetto Rosso”**

*L'autore attraverso una narrazione chiara e lineare e un segno netto e deciso, ripercorre fedelmente la fiaba originale. Attraverso le immagini riesce ad alludere alle emozioni senza doverle rappresentare, in un ritmo fluido e rassicurante.*



Copertina del libro “Cappuccetto Rosso”.

<b>Titolo</b>	<b>Autore</b>	<b>Editore</b>	<b>Anno</b>	<b>Numero pagine</b>	<b>Quantità di parole in ogni pagina</b>
“CAPPUCETTO ROSSO”	CASSINELLI A.	LAPIS EDIZIOZIONI	2017	28 PAGINE	<b>Minimo:</b> 7 parole  <b>Massimo:</b> 33 parole  **Presenza di pagine con solo immagini

Caratteristiche: Libro dalle piccole/medie dimensioni.

Grafica e descrizione del testo: Si ripropone una fiaba classica, ma attraverso una rinnovata freschezza. Il libro si riempie di colori uniformi, ma non così banali. In uno sfondo bianco e luminoso si stagliano i diversi elementi. Le figure sono molte espressive. Personaggi stilizzati. Differentemente dalle storie precedenti, si sviluppa una fiaba che abbonda di parole, frasi seppur sintetiche. Il testo è tutto scritto in maiuscolo. Ritroviamo l'inizio tipico delle favole per bambini "C'era una volta..." Non si discosta molto dalla tipica e conosciutissima storia di Cappuccetto Rosso, bensì per le sue rappresentazioni grafiche. La narrazione si caratterizza fortemente attraverso le immagini che occupano lo spazio in modo variato: domina la doppia pagina. Occupa in modo classico la parte destra, speculare alla pagina sinistra con il testo, altre volte linee e forme sfuggono in modo libero.

#### **Analisi grafica dei lemmi presenti:**

*sostantivo femminile:* bambina, nonna, compagnia, torta, strada.

*sostantivo maschile:* bosco, lupo, prato, vicino, baleno, boccone, cacciatore, meglio, rosso.

*avverbio:* meglio, vicino.

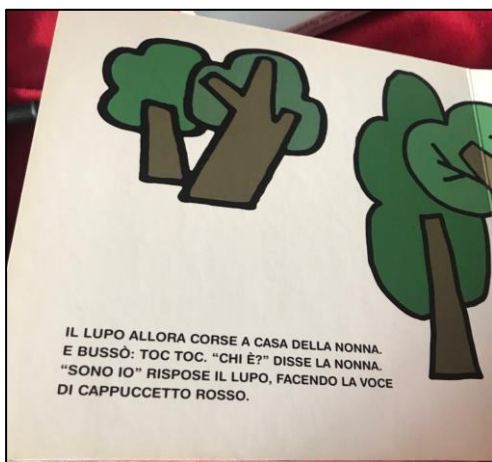
*aggettivo:* sazio, felice, vicino, rosso.

**anat.:** orecchio, occhio.

	FO	CO	AD	AU	TS	OB
1	BAMBINA					
2	NONNA					
3	COMPAGNIA					
4				TORTA		
5	STRADA					
6	BOSCO					
7	LUPO				LUPO	
8				PRATO		
9	VICINO					
10	VOCE					
11	PORTA					
12	ORECCHIE				ORECCHIE	

13	OCCHIO				OCCHIO	
14	MEGLIO					
15		BALENO				
16			BOCCONE			
17			SAZIO			SAZIO
18				CACCIATORE		
19	FELICI					
20	ROSSO					
TO T	14	1	2	3	3	1

Il testo analizzato di Cappuccetto Rosso, seppur in chiave moderna, è un racconto che ha una trama piuttosto semplice e ricca di vocaboli fondamentali. (Ricordiamo che i vocaboli fondamentali costituiscono circa il 90% delle occorrenze lessicali nell'insieme di tutti i testi scritti o discorsi parlati). Ritroviamo il lemma *sazio* in qualità di aggettivo, ad un uso di alta disponibilità, mentre in qualità di participio passato, la marca corrispondente è OB (obsoleto), tuttavia presente in vocabolari molto diffusi.



Pagine tratte dal libro "Cappuccetto Rosso!"

- Vi è la presenza costante sia di discorsi indiretti, sia di quelli diretti.
- Ritroviamo una moltitudine di subordinate.

### 5.3 Libri vincitori della IX edizione - anno 2018

Vincitore della categoria **NASCERE CON I LIBRI** (6-18 mesi)

LIBRO: **“Il viaggio di piedino”**

*Una prova riuscita di far convivere due linguaggi visivi differenti, in questo dialogo la parte fotografica risulta la più convincente.*



Copertina del libro “Il viaggio di piedino”.

<b>Titolo</b>	<b>Autore</b>	<b>Editore</b>	<b>Anno</b>	<b>Numero pagine</b>	<b>Quantità di parole in ogni pagina</b>
<i>“IL VIAGGIO DI PIEDINO”</i>	BALDUCCI M. MAZZOLI E.	BACCHILEGA EDITORE	2018	30 PAGINE	<b>Minimo:</b> 2 parole  <b>Massimo:</b> 5 parole  **Presenza di pagine con solo immagini

**Caratteristiche:** Il testo ha un piccolo formato, molto resistente e gli angoli smussati.

**Grafica e descrizione del testo:** L'illustrazione scelta non è particolarmente comune. È ben visibile in uno sfondo rosa chiaro/scuro un piedino. Il piedino compie l'azione che viene descritta. Frasi molto corte e semplici ma rimate. Il viaggio di cui si fa riferimento, è quello di Piedino che va alla scoperta del mondo, quel mondo circoscritto dell'esperienza di un bimbetto. Il soggetto si ripete quasi costantemente, mantenendo il focus narrativo.

Mobile ed espressivo il piedino. In questo libro più che lemmi poco frequenti, rilevante focalizzarsi sul modo con cui viene descritta la storia, a mio parere piuttosto inusuale. Innanzitutto perché il protagonista è una parte del corpo, una parte del corpo che attraversa un cammino; una piccola fiaba rimata che permette di individuare cosa può fare anche un semplice piedino. Un piedino rappresentato, laddove trova la sua corrispondente frase, rimata nella pagina successiva. La rima ha una valenza espressiva, specialmente nei testi rivolti ai bambini. Al di là dei gusti personali, le storie per bambini in rima sono tra le più funzionali alla lettura ad alta voce. La rima accende il racconto, grazie al ritmo, ai giochi di parole e alla sua musicalità coinvolgente, riesce a trascinare i giovani ascoltatori. In secondo luogo, rifletto sul fatto che le rime veicolano molto più velocemente e sinteticamente le fantasie, i sogni e le emozioni. I giovani lettori mentre ascoltano la voce dell'adulto narratore, entrano in un'altra dimensione, e la storia espressa in rima, riesce ad emanare una magica sonorità che coinvolge mente e corpo molto più di quanto non si possa immaginare. Possiamo ricordare due grandi autori del mondo anglosassone come Theodor Seuss Geisel, conosciuto come Dr. Seuss o Julia Donaldson, i quali hanno dedicato gran parte dei loro testi per bambini scritti in rima.<sup>10</sup>

### **Analisi grafica dei lemmi presenti:**

*sostantivo femminile:* scala.

*sostantivo maschile:* (piedino) piede, sasso, odore, mare, granchio, cucù, papà.

*fonosimb.:* miao, cucù.

---

<sup>10</sup> [www.milkbook.it](http://www.milkbook.it)

**zool.:** gatto, granchio.

**interr.:** ciao, cucù.

	FO	CO	AD	AU	TS
1	PIEDINO				
2				SASSO	
3	ODORE				
4		MIAO			
5	GATTO				GATTO
6	CIAO				
7	MARE				
8			GRANCHIO		GRANCHIO
9	SCALA				
10		CUCÙ			
11	PAPÀ				
<b>T O T</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>

Il libro esaminato è quantitativamente più scarso in merito ai lemmi presenti, ma offre comunque dei parametri interessanti da esaminare.

Ritroviamo la maggior parte dei lemmi di uso fondamentale, molto noti nel lessico infantile, come (*papà, gatto, ciao...*); ma sono presenti anche espressioni fonosimboliche, ossia termini che suggeriscono con il suono stesso il fatto, l'immagine o la condizione che vogliono significare. Sinonimi di onomatopea, ma con un'accezione un po' più ampia, come per esempio (*cucù e miao*). Suoni che hanno una grande valenza simbolica; al di là del loro significato, sono utilizzati maggiormente nel linguaggio che si utilizza con i bebè.

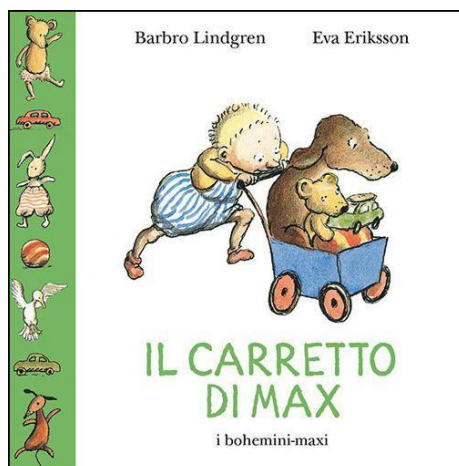
Viene introdotto il lemma *granchio*, espressione ad alta disponibilità e non così frequente.



Vincitore della categoria **NASCERE CON I LIBRI** 18-36 mesi

**LIBRO: “Il carretto di Max”**

*La semplicità narrativa mette in luce diversi elementi come l’ironia, la freschezza, l’animismo degli oggetti e un finale inaspettato.*



Copertina del libro “*Il carretto di Max*”.

<b>Titolo</b>	<b>Autore</b>	<b>Editore</b>	<b>Anno</b>	<b>Numero pagine</b>	<b>Quantità di parole in ogni pagina</b>
“ <i>IL CARRETTO DI MAX</i> ”	LINDGREEN B. ERIKSSON E.	BOHEMINI	2018	16 PAGINE	<b>Minimo:</b> 3 parole  <b>Massimo:</b> 7 parole

**Caratteristiche:** Libro di piccole, medie dimensioni.

**Grafica e descrizione del testo:** Le scritte sono in stampatello minuscolo, lineari, ognuna predisposta sotto il suo relativo disegno. Le immagini sono con colori pastello, sfumate e molto semplici. Ogni scritta descrive l’immagine rappresentata. Il protagonista della storia è un bambino (Max), riportato in tutte le pagine. L’oggetto ricorrente è il carretto nel quale sono inseriti i diversi oggetti. Si evidenzia l’uso di vezzeggiativi, *orso* viene chiamato *orsetto* e *macchina* diventa *macchinina*. Frasi brevi e con molte ripetizioni.

Tra tutti i libri vincitori, *Il carretto di Max* ha un quantitativo di pagine minore rispetto agli altri testi, inclusi quelli relativi alla fascia d'età minore (6-12 mesi).

**Analisi linguistica dei lemmi presenti:**

*sostantivo femminile*: macchinina, palla.

*sostantivo maschile*: orsetto, carretto, cane, biscotto.

*aggettivo*: sparito.

**zool.**: cane.

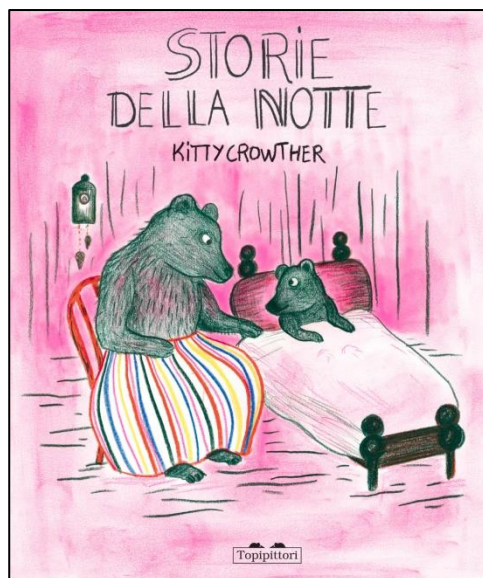
	<b>FO</b>	<b>CO</b>	<b>AD</b>	<b>AU</b>	<b>TS</b>
<b>1</b>		ORSETTO			
<b>2</b>		CARRETTO			
<b>3</b>	CANE				CANE
<b>4</b>		MACCHININA			
<b>5</b>	PALLA				
<b>6</b>				BISCOTTO	
<b>7</b>	SPARITO				
<b>T O T</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1</b>

I lemmi sono spesso ripetuti, ma è comunque interessante rilevare come sia frequente l'uso di vezzeggiativi. Espressioni comunemente utilizzate nel baby talk.

Vincitori della categoria **NASCERE CON I LIBRI** 18-36 mesi

**LIBRO: “Storie della notte”**

*L'autrice riesce a rappresentare perfettamente emozioni e sentimenti, attraverso un segno grafico personalissimo, evocativo e incisivo al tempo stesso.*



Copertina del libro “Storie della notte”.

<b>Titolo</b>	<b>Autore</b>	<b>Editore</b>	<b>Anno</b>	<b>Numero pagine</b>	<b>Quantità di parole in ogni pagina</b>
“ <i>STORIE DELLA NOTTE</i> ”	CROWTHER K.	TOPIPITTORI	2017	71 PAGINE	<b>Minimo:</b> 15 parole  <b>Massimo:</b> 66 parole  **Presenza di pagine con solo immagini

**Caratteristiche:** Libro di medie dimensioni. Spicca il colore della copertina, stesso colore dominante delle pagine del libro (rosa fosforescente).

**Grafica e descrizione del testo:** Le scritte sono in stampatello minuscolo, la storia si sviluppa nella sinistra delle pagine, mentre sulla destra troviamo il

corrispettivo disegno. Tutte le illustrazioni si ripropongono con uno sfondo rosa fosforescente, colori sfumati, poco realistici, di grande impatto visivo. Anche in questo testo, non ritroviamo più semplici paroline, ma porzioni di frasi più o meno lunghe. Differentemente dagli altri testi e dalle indicazioni in merito alla tipologia della lunghezza standard (20 pagine massimo), è una storia che si sviluppa in 70 pagine circa. Ritroviamo l'uso di vezzeggiativi, come *formichina*, *orsetto*, il riproporsi di animali meno comuni, come l'ermellino e alcuni lemmi non così frequenti nei testi per bambini piccoli, come ad esempio felci o vertigini.

### **Analisi linguistica dei lemmi presenti:**

*sostantivo femminile:* tre, storia, sera, notte, custode, voce, città, colazione, pelliccia, stella, grotta, spada, ragazza, mora, ombra, felce, ortica, sosta, civetta, vertigine, cima, tenda, avventura, luna, piuma, briciola, ricerca, poesia, tasca, superficie.

*sostantivo maschile:* tre, orso, buio, custode, gong, pesce, pezzetto, sonno, brandello, petalo, ermellino, uovo, cielo, pensiero, frutto, lago, rumore, rovo, ramo, cestino, riparo, pino, cappotto, orologio, argento, bagaglio, nido, letto, cappello, merito.

*aggettivo:* tre, buio, piccino, soffice, calda, tenero, blu, delizioso, pericoloso, preoccupato, meraviglioso.

*avverbio:* qui.

**zool.:** orso, ermellino, civetta.

**mus.:** gong.

**ittiol.:** pesce.

**fonol.:** voce.

**bot.:** petalo, frutto, rovo, ortica, ramo, pino.

**embriol.:** uovo.

**aer.:** cielo.

**astron.:** stella.

**fis.:** rumore.

**med.:** vertigine.

**fal.:** pino.

**astron.:** luna.

**chim.:** argento.

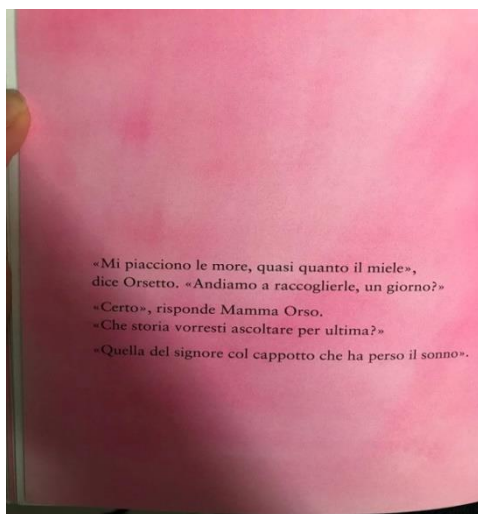
	FO	CO	AD	AU	TS	OB
1	TRE					
2	STORIE					
3	ORSO				ORSO	
4	QUI					
5	BUIO					
6	SERA					
7	NOTTE					
8				CUSTODE		
9					GONG	
10	PESCE				PESCE	PESCE
11	VOCE				VOCE	
12				PEZZETTO		
13		PICCINO				
14	SONNO					
15			BRANDELLO			
16			PETALO		PETALO	
17	CITTA'					
18		ERMELLINO			ERMELLINO	
19				COLAZIONE		
20	UOVO				UOVO	
21				PELLICCIA		
22			SOFFICE			
23	CALDA					
24	CIELO				CIELO	
25	STELLE				STELLE	
26	PENSIERI					
27				GROTTA		
28				TENERO		
29	RAGAZZINA			SPADA		
30	FRUTTO				FRUTTO	
31	BLU					
32		MORA		MORA		
33	LAGO					
34	OMBRA					
35	RUMORE				RUMORE	
36		FELCI				
37			ROVI		ROVI	

38			ORTICHE		ORTICHE	
39				SOSTA		
40	RAMO				RAMO	
41			CESTINO			
42		CIVETTA			CIVETTA	
43				DELIZIOSO		
44	PERICOLOSO					
45		PREOCCUPATO				
46				RIPARO		
47			VERTIGINI		VERTIGINI	
48			CIMA			
49	TENDA					
50			PINO		PINO	
51	AVVENTURA					
52			CAPPOTTO			
53	LUNA				LUNA	
54	OROLOGIO					
55				ARGENTO	ARGENTO	
56				BAGAGLI		
57				NIDO		
58			PIUMA		PIUMA	
59	LETTO					
60			BRICIOLA			
61	RICERCA					
62	POESIE					
63	TASCA					
64	SUPERFICIE					
65				CAPPELLO		
66	MERITO					
67	MERAVIGLIOSO					
T O T	35	6	12	15	20	1

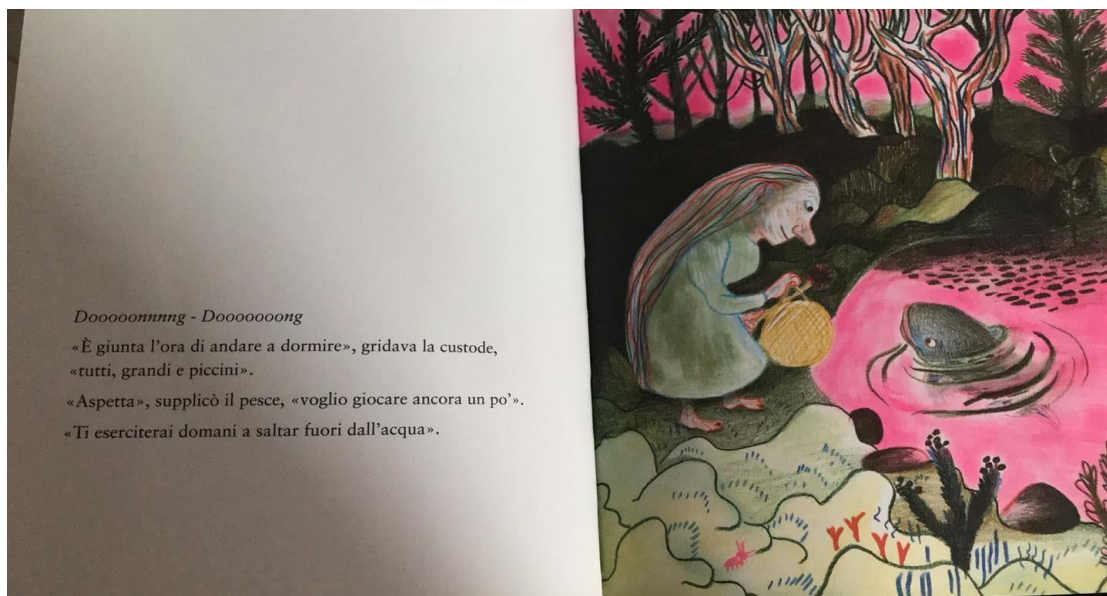
Questo testo è quello su cui si può raccogliere le quantità di dati più ampia, essendo il testo con più pagine. Ritroviamo una moltitudine di lemmi che hanno la doppia marca d'uso, appartengono ad un uso parlato scritto molto frequente, e rientrano tra quelli d'appartenenza tecnico-scientifica. Un vocabolo viene riconosciuto come obsoleto. Come anticipato in precedenza, compaiono riferimenti di termini non così comuni nei testi per infanti, come ad esempio

l'introduzione di termini come vertigini, felce, o la specificazione del pino. Opportuno introdurre anche nei primi anni di vita, le terminologie esatte e non semplicemente sollecitare l'immaginario del fanciullo, distinguendo l'immagine con la semplice indicazione dell'albero, così come la specificazione della mora e non la generalità del frutto o dei frutti di bosco.

La storia si sviluppa attraverso una moltitudine di dialoghi. Si ritrova la presenza di dialoghi solo in alcuni dei testi destinati alla fascia 18- 36 mesi e non in quella di 6-18 mesi. Rilevante porre l'accento sull'introduzione di onomatopee, frequenti nei testi per bambini.



Una pagina tratta dal libro "Storie della notte".



Una pagina tratta dal libro "Storie della notte".

Le *onomatopée* sono talora chiamate anche fonosimboli, si tratta di parole o gruppi di parole del tutto invariabili che riproducono o evocano un suono particolare e il verso di un animale o il rumore prodotto da un oggetto o da un'azione.

#### 5.4 Libri vincitori della X edizione – anno 2019

Vincitore della categoria **NASCERE CON I LIBRI** 6-18 mesi

**LIBRO: “A fior di pelle”**

*Si tratta di dodici poesie dalla forte sonorità e dalla rima tamburina che i piccoli amano, accompagnate da 12 parti del corpo fotografate a cui afferiscono le poesie corrispondenti*



Copertina del libro “A fior di pelle”

Titolo	Autore	Editore	Anno	Numero pagine	Quantità di parole in ogni pagina
--------	--------	---------	------	---------------	-----------------------------------



“A FIOR DI PELLE”	CAMMINATI C. TAPPARI M.	EDIZIONI LAPIS	2018	26 pagine	<b>Minimo:</b> rime di 6 righe  <b>Massimo:</b> rime di 9 righe
----------------------	-------------------------------	-------------------	------	-----------	---

**Caratteristiche:** Libro di medie dimensioni. Una caratteristica ben visibile è lo spessore del libro. Un materiale spesso e resistente.

**Grafica e descrizione del testo:** Realistica e d’impatto l’immagine riportata in copertina, la fotografia di un piccolo piedino tenuto tra le dita di una mano. I colori dominanti sono il grigio e il rosa cipria.

In ogni pagina destra è riportata la fotografia di una parte precisa del corpo di un bambino (le piccole dita di un piedino, una gamba, l’ombelico, le dita delle mani, manine chiuse a pugno, una spalla, la bocca aperta, i capelli, il nasino, l’orecchio, i capelli, un occhio aperto e gli occhi chiusi) nella sua corrispondente pagina sinistra vi è una piccola poesia in rima che si ricollega alla parte del corpo raffigurata.

#### **Analisi linguistica dei lemmi presenti:**

*sostantivo femminile:* mano, rumba, polka, tana, uvetta, arancia, pancia, giravolta, formica, discesa, luna, triglia.

*sostantivo maschile:* alluce, fratello, nome, tango, mambo, valzer, twist, gamba, bottone, leprotto, picciolo, ombelico, grano, seme, bacio, braccio, sorriso, igloo, polpastrello, sbadiglio, fringuello.

*avverbio:* lontano.

*aggettivo:* tango, aggrovigliato, inaspettato, lontano.

**anat.:** mano, gamba, ombelico, braccio.

**gramm.:** nome.

**ingl.:** twist, igloo.

**mus.:** polka.

**bot.:** piccolo, grano, seme.

**astr.:** luna.

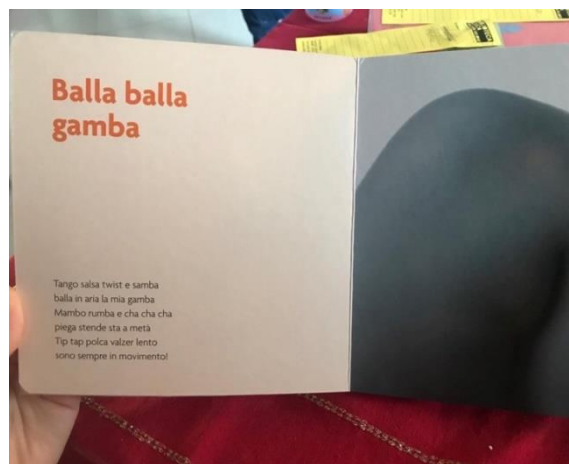
fig.: fringuello.

	FO	CO	AD	AU	TS	ES
1			ALLUCE			
2	MANO				MANO	
3	FRATELLO					
4	NOME				NOME	
5		TANGO				
6		MAMBO				
7		VALZER				
8		RUMBA				
9						TWIST
10		POLKA			POLKA	
11	GAMBA				GAMBA	
12				BOTTONE		
13				TANA		
14		LEPROTTO				
15				UVETTA		
16		PICCIOLO			PICCIOLO	
17	ARANCIA					
18			OMBELICO		OMBELICO	
19				PANCIA		
20			GRANO		GRANO	
21			SEMINI		SEMINI	
22	BACINI					
23		GIRAVOLTA				
24				FORMICA	FORMICA	
25	BRACCIO				BRACCIO	
26				DISCESA		
27	LUNA				LUNA	
28	SORRISO					
29						IGLOO
30		AGGROVIGLIATO				

<b>31</b>				POLPASTRELLI		
<b>32</b>				SBADIGLIO		
<b>33</b>		TRIGLIA				
<b>34</b>				INASPETTATO		
<b>35</b>	LONTANO					
<b>36</b>		FRINGUELLI				
<b>T O T</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>2</b>

Riassumendo, troviamo n. 10 lemmi di uso frequente, n. 11 di uso comune, n. 4 di alto uso e n. 9 di alta disponibilità. N. 11 sono anche vocaboli legati a un uso marcatamente o esclusivamente tecnico o scientifico, in cui vi è la specificazione del campo specialistico a cui si riferiscono (grammatica, botanica, anatomia...) n. 2 lemmi sono vocaboli avvertiti come stranieri; entrambi provengono dall'inglese.

Come in precedenza descritto, la storia si articola attraverso una rima baciata. La rima si ricollega alla rappresentazione della parte del corpo che si vede nella pagina successiva. Ogni rima è priva di segni di punteggiatura.

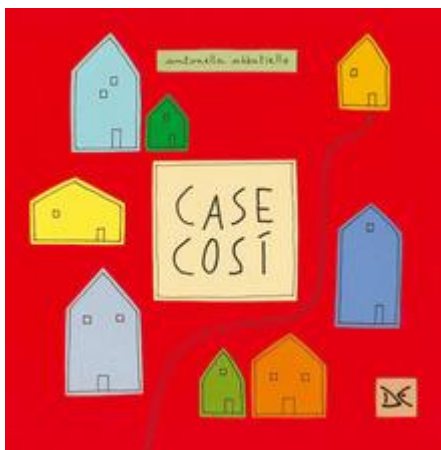


Una pagina tratta dal libro *“A fior di pelle”*.

Vincitore della categoria **NASCERE CON I LIBRI** 18-36 mesi

**LIBRO: “Case così”**

*La casa è uno dei primi soggetti che i bambini cominciano a rappresentare, la classica figura con il tetto spiovente, le finestrelle, la porticina rettangolare che anima i fogli da disegno dai giorni dell’asilo a quelli della scuola primaria.*



Copertina del libro “Case così”

<b>Titolo</b>	<b>Autore</b>	<b>Editore</b>	<b>Anno</b>	<b>Numero pagine</b>	<b>Quantità di parole in ogni pagina</b>
“CASE COSÌ”	ABBATIello A.	DONZELLI	2018	40 PAGINE	<b>Minimo:</b> 1 parola  <b>Massimo:</b> 4 parole

**Caratteristiche:** Libro di medie dimensioni. Copertina rossa, ogni pagina ha uno sfondo colorato, ognuna di un colore differente.

**Grafica e descrizione del testo:** La struttura del libro è schematica e ripropone la medesima formula dal principio alla fine. La protagonista indiscussa del libro è una casa; essa è raffigurata al centro in maniera molto semplice e surreale, un tratto a matita su carta colorata, come potrebbe essere quello di

un bambino. Sopra la sua raffigurazione vi è il suo nome e al di sotto una breve descrizione che ne chiarisce lo scopo.

Nella parte finale l'autrice dà spazio alla fantasia del bambino, introducendo lo schema presente in tutto il libro, tralasciando degli spazi nella parte descrittiva, al fine di farla compilare al giovane lettore.

### **Analisi linguistica dei lemmi presenti:**

*sostantivo femminile:* casa, zampa.

*sostantivo maschile:* pipistrello, sognatore, chiacchierone, fiore, gemello, fame.

*aggettivo:* miope, peloso, luminoso, romantico, sognatore, volante, ingessato, chiacchierone, egoista, invisibile, caldo, gemello, piccino.

*avverbio:* caldo.

**med.:** miope.

**bot.:** fiore.

	FO	CO	AD	AU	TS
1	CASA				
2		MIOPE			MIOPE
3			PELOSA		
4				LUMINOSO	
5				ROMANTICHE	
6			PIPISTRELLO		
7		SOGNATORE			
8		VOLANTE			
9			INGESSATATO		
10		CHIACCHIERONE			
11				EGOISTA	
12			INGESSATO		
13				INVISIBILE	
14				ZAMPE	
15	FIORI				FIORI
16	CALDO				
17				GEMELLI	
18	FAME				
19		PICCINA			
25	4	5	4	6	2

Riassumendo, troviamo n. 3 lemmi di uso frequente, n. 5 di uso comune, n. 4 di alto uso e n. 7 di alta disponibilità. Tra i lemmi di uso frequente e comune, n. 2 sono anche vocaboli legati a un uso marcatamente o esclusivamente tecnico o scientifico. Non sono presenti vocaboli avvertiti come stranieri.

La preposizione propria semplice “*per*” ricorre in quasi tutte le pagine, ma con una funzione differente. Ecco due esempi concreti:  
Nel primo caso ritroviamo un complemento di vantaggio.



Pagina tratta dal libro “*Case così*”.

Nel secondo caso ha la funzione di fine.



Pagina tratta dal libro “*Case così*”

Oltre all'aggettivo utilizzato, l'autore si rivolge al lettore richiamando la comprensione del giovane lettore offrendogli un supporto visivo. L'aggettivo verde, non è solo citato, ma anche richiamato espressamente attraverso il colore della pagina.

Leggere, guardare le figure, sfogliare le pagine, scoprire la magia delle illustrazioni, immergersi nell'ascolto di una voce adulta narrante; tanti sono i modi di vivere il libro durante l'infanzia (Beseghi, 2003).

Quest'analisi minuziosa di lemmi ricorrenti nei testi vincitori della sezione *Nascere con i libri*, evidenzia come i testi che si rivolgono a un pubblico appartenente alla fascia 6 – 18 mesi presentino in particolar modo termini di uso comune e frequente, ritrovando terminologie appartenenti all'alta disponibilità o all'alto uso in quelli appartenenti alla fascia 18-36 mesi.

## **5.5 La scelta dei libri utilizzati nelle attività**

Dei libri vincitori delle edizioni 2017- 2018, non è stato letto nessun libro. La motivazione principale risiede proprio nell'irreperibilità dei testi all'interno della biblioteca. L'irreperibilità si conferma anche a distanza di tempo, inclusi i testi vincitori dell'anno seguente. Solamente un libro è disponibile: "Il carretto di Max".

La volontaria del progetto mi comunica, che la maggior parte dei libri prescelti sono quelli indicati sul sito NpL (<http://www.natiperleggere.it>); ciò che è una novità, o l'arrivo di un libro nuovo, viene proposto dalla responsabile della biblioteca e valutato insieme alla volontaria.

I libri vincitori sono assolutamente considerati, ma viene fatto un lavoro sul materiale di cui si ha a disposizione, prendendo e facendo proprie le linee guida e i consigli che NpL ha insegnato a divulgare.

Qui di seguito sono presentati brevemente due testi che sono stati scelti nella prima giornata di lettura.



LIBRO: “*Intorno a me- Esplora con i sensi*”

CASA EDITRICE: DeAgostini

ILLUSTRAZIONI: Cristina Raiconi

Copertina del libro “*Introno a me- Esplora con i sensi*”.

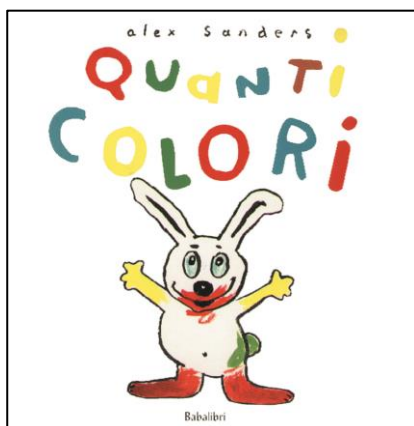
Adatto dai 6 mesi ai 36 mesi

L’indicazione dell’età è efficace, un libro adatto dai *6 mesi*. Questo elemento già dimostra come e quanto sia fondamentale stimolare la lettura sin dai primissimi mesi di vita, coinvolgendo anche la parte tattile dei bambini. È anche apprezzabile la dicitura del limite d’età, *36 mesi*; ciò dimostra come si sia ipotizzato un tempo sufficientemente utile in cui il libro possa essere utile e interessante. Il libro è di piccole dimensioni. Le illustrazioni sono grandi e molto colorate. Sotto ogni disegno, è collegata la sua terminologia, scritta in maiuscolo e ben visibile. I disegni hanno una parte dedicata al tatto (una parte ruvida, una liscia, una di velluto, una spugnosa...).

**Tot pag. 10.** Il totale rispecchia le indicazioni in merito alla quantità standard dei libri per fascia 0-3 anni. «Massimo 20 pagine» [...] (Merletti, 1996, 86).

Questo testo presenta gli oggetti di tutti i giorni, quelli strettamente legati ai bisogni del bambino, come ad esempio, il biberon o il lettino. I disegni sono chiari da riconoscere e da scoprire sia con la vista sia con il tatto.





LIBRO: “*Quanti colori*”

CASA EDITRICE: Babalibri srl

AUTORE: Alex Sanders

Copertina del libro “*Quanti colori*”.

Le pagine sono tutte bianche, in cui il protagonista (un orsetto di color nero) vive delle avventure molto semplici, ma che attraverso gli oggetti con cui entra in relazione, mette in risalto il colore dell’oggetto.

**Tot. Pag 16.** Anche in questo caso ritroviamo il totale delle pagine in linea con le indicazioni riguardanti la quantità standard dei libri per fascia 0-3 anni.



Immagine tratta dal libro “*Quanti colori*”.

In questa pagina risulta evidente l’obiettivo di fondo; si induce il bambino a sviluppare una maggior consapevolezza sulle varietà cromatiche esistenti. La vista viene sollecitata attraverso le grandi e semplici immagini, evidenziate dal colore che richiama il suo corrispettivo sostantivo. Ogni variazione cromatica è indicata sia con il suo sostantivo, sia con la sottolineatura del suo colore specifico.

Inoltre, ritroviamo con costanza l'utilizzo del suffisso *INO*, tipico del gergo infantile.

Questi due semplici libri offrono una prospettiva delle potenzialità e della ricchezza didattica, psicologica e d'insegnamento, insita in ciascun libro. Storie molto semplici, ma che svolgono implicitamente un momento ludico, ma anche di apprendimento.

Per ottenere maggiori dati su cui focalizzare la mia ricerca, è stato necessario ampliare il raggio territoriale, giacché l'attività sopracitata si è svolta in un territorio circoscritto. Cercando di riflettere meglio su come e quanto NpL fosse conosciuto, ho raccolto dati che riguardavano un bacino di utenti più eterogeneo e ampio.

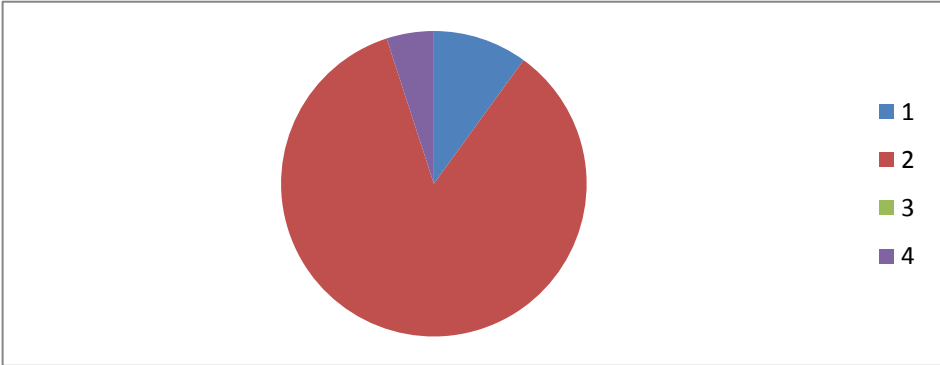
Qui di seguito saranno fronteggiati due questionari, il primo inviato direttamente dalla Biblioteca Civica centrale a utenti che appartengono al comune di Torino e il secondo ad utenti del comune di mio interesse (Borgaro Torinese).

## CAPITOLO VI

### ANALISI DEI QUESTIONARI

#### 6.1 Analisi del questionario utenti urbani

La seguente tabella permette di rendersi conto di quanto e come gli utenti del territorio urbano rispondano all'iniziativa NpL e quali siano le abitudini della lettura in famiglia.

Questionario inviato dalla Biblioteca Centrale	
Risposte di 63 utenti (56 questionario cartaceo + 7 on line)	
<b>Conosce il Programma NpL?</b>	
Sì	<b>40</b>
No	<b>23</b>
<b>Se sì come ne è venuto a conoscenza?</b>	
Me ne ha parlato un conoscente	<b>4</b>
Attraverso la scuola, le biblioteche o i laboratori di lettura	<b>34</b>
Leggendo su internet, riviste, quotidiani	<b>0</b>
Me ne ha parlato il pediatra o il personale sanitario del Consultorio o dell'Ospedale	<b>2</b>
	
<p>È notevole come il progetto abbia più richiamo da parte di enti pubblici che non comprendono l'ambito sanitario/medico, minore per ciò che concerne la</p>	

comunicazione tramite persone di fiducia o conoscenti e inesistente per ciò che fa riferimento al web.

**Quali sono le abitudini di lettura in famiglia? Leggete con il bambino:**

· Una volta al giorno	<b>62</b>
· Una volta alla settimana	<b>0</b>
· Ogni tanto	<b>1</b>
· Per nulla	<b>0</b>

Rilevante è il dato che emerge: quasi la totalità degli intervistati risponde di leggere con il bambino quotidianamente.

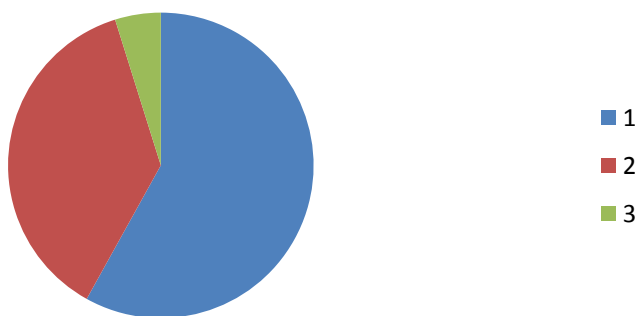
**Ritiene utile leggere con il bambino?**

· Molto	<b>60</b>
· Abbastanza	<b>3</b>
· Poco	<b>0</b>
· Per nulla	<b>0</b>

Quasi la totalità degli intervistati risponde positivamente e pensa sia molto utile leggere ai propri bambini.

**Il bambino dimostra interesse per l'attività di lettura?**

· Molto	<b>36</b>
· Abbastanza	<b>24</b>
· Poco	<b>3</b>
· Per nulla	<b>0</b>

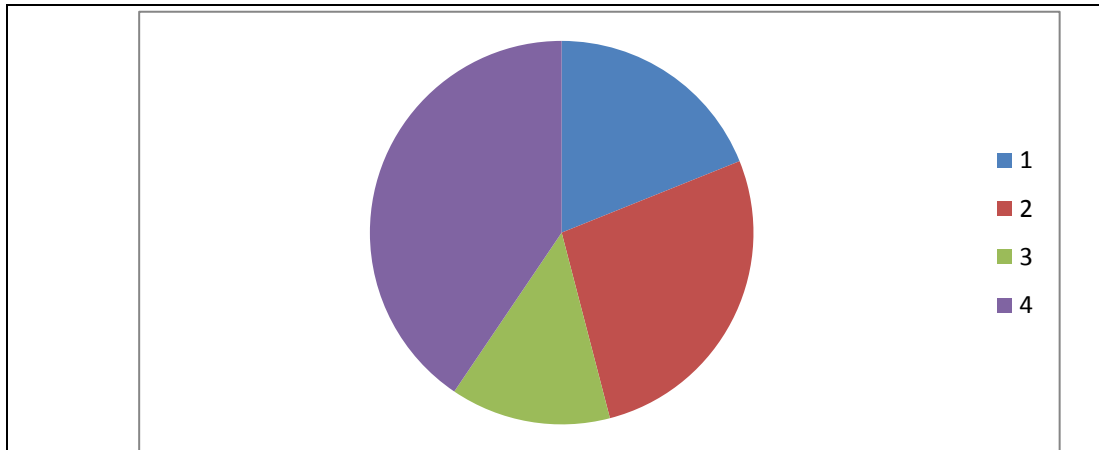


I dati emersi evidenziano quanto l'attività di lettura sia ben recepita dal bambino, il quale non vive passivamente il momento.

## 6.2 Analisi del questionario utenti extraurbani

Qui di seguito sarà messo in comparazione lo stesso questionario ma rivolto ad utenti del territorio extraurbano (Borgaro e zone limitrofe).

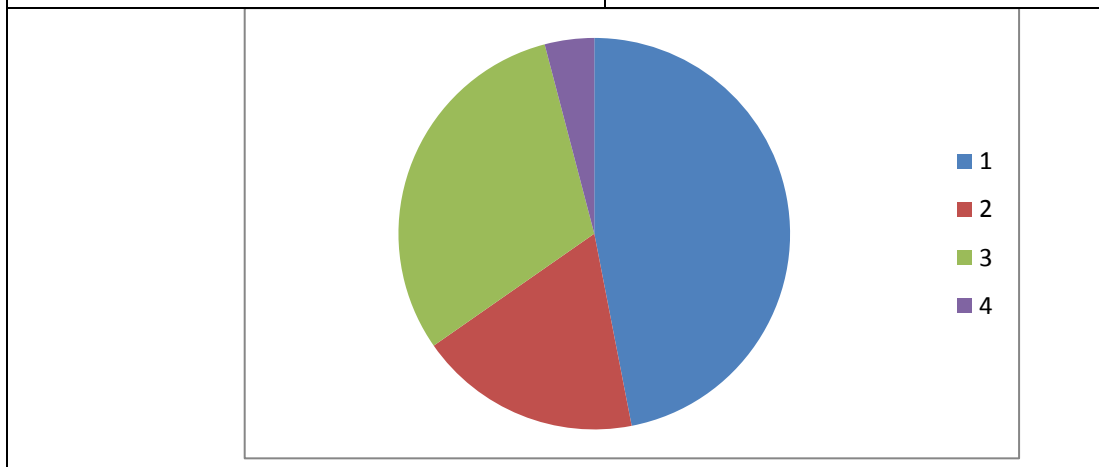
<b>Questionario inviato ad utenti del territorio di Borgaro Torinese e zone limitrofe</b>	
<b>Risposte di 53 utenti (on line)</b>	
<b>Conosce il Programma NpL?</b>	
· Sì	<b>39</b>
· No	<b>14</b>
<b>Se sì, come ne è venuto a conoscenza?</b>	
· Me ne ha parlato un conoscente	<b>8</b>
· Attraverso la scuola, le biblioteche o i laboratori di lettura	<b>10</b>
· Leggendo su internet, riviste, quotidiani	<b>5</b>
· Me ne ha parlato il pediatra o il personale sanitario del Consultorio o dell'Ospedale	<b>16</b>



Diversamente dalle risposte degli utenti urbani, emerge un dato differente; l'iniziativa ha maggior richiamo da parte dei pediatri, del personale del Consultorio o dell'Ospedale, il quale è molto presente e attivo.

**Quali sono le abitudini di lettura in famiglia? Leggete con il bambino:**

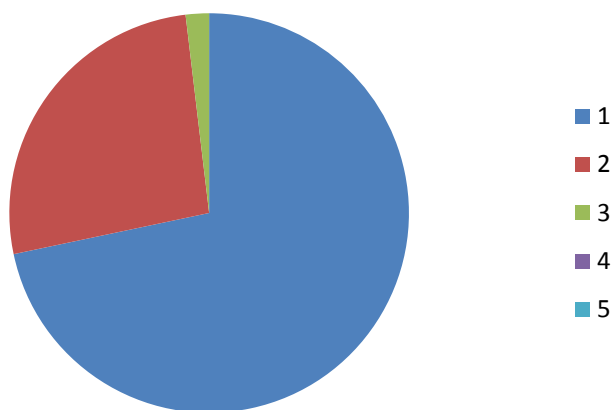
· Una volta al giorno	<b>24</b>
· Una volta alla settimana	<b>10</b>
· Ogni tanto	<b>16</b>
· Per nulla	<b>3</b>



Le abitudini di lettura sono differenti, anche se è marginale, è interessante notare la presenza di una piccola percentuale di utenti che dichiara di non leggere mai ai loro bambini.

### Ritiene utile leggere con il bambino?

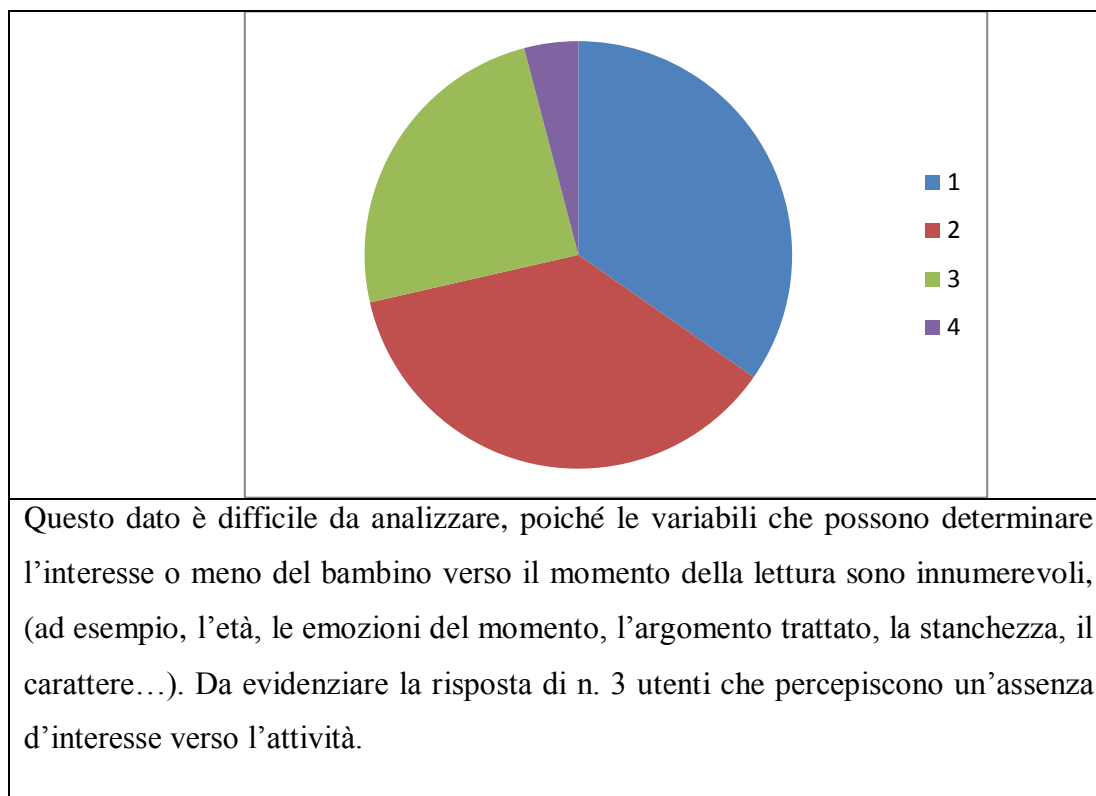
· Molto	<b>38</b>
· Abbastanza	<b>14</b>
· Poco	<b>1</b>
· Per nulla	<b>0</b>



Un terzo degli utenti dichiara che sia solamente abbastanza utile leggere ai propri figli, un utente pensa che sia poco utile.

### Il bambino dimostra interesse per l'attività di lettura?

· Molto	<b>18</b>
· Abbastanza	<b>20</b>
· Poco	<b>12</b>
· Per niente	<b>3</b>



### 6.3 Considerazioni, comparazione dei due questionari

Alla luce di quanto è emerso dalle risposte degli utenti, si evince che il progetto NpL ha un buon riscontro, ma non sufficientemente alto. Quasi la metà degli utenti intervistati del territorio urbano, dichiara di non sapere che cosa sia; mentre nel territorio extraurbano l'indice di percentuale di coloro che conoscono il progetto è leggermente più alto.

Sicuramente i dati sono marginali rispetto al bacino d'utenze; ma forse in un territorio più circoscritto, le iniziative promosse sul territorio hanno un maggior richiamo, basandosi in particolar modo sul contatto diretto, sulla fiducia e sulla conoscenza.

In entrambi i casi, il canale di miglior impatto è quello diretto, una promulgazione avvenuta tramite il pediatra o il personale sanitario del Consultorio o dell'Ospedale, le Biblioteche o conoscenti, mentre il web, in questo caso, ha ottenuto una minore capacità di comunicazione.

Penso che in un momento così delicato, come il primo anno di vita del proprio figlio, le mamme abbiano più necessità di ricevere suggerimenti da parte di persone fidate e competenti, rispetto alla semplice lettura di qualche annuncio o



articolo letto fuggacemente su internet; ed è forse per questo motivo che l'esito delle risposte ci indirizza verso una maggior propaganda tramite la comunicazione diretta, rispetto al web.

Ora possiamo ad analizzare le abitudini di lettura in famiglia. Occorre capire perché alcuni utenti hanno risposto di non conoscere il progetto NpL e di non leggere ai loro piccoli, ritenendola un'attività non molto utile. L'iniziativa non è ben recepita perché non c'è molta divulgazione o perché vi è uno scarso interesse da parte dei genitori su quest'argomento? È decisamente considerevole il risultato che emerge dal profilo urbano, quasi la totalità degli intervistati dichiara di leggere almeno una volta al giorno, un'abitudine consolidata quotidianamente.

Alla domanda: "*Ritiene utile leggere per il bambino?*", vi sono risposte differenti nelle due sezioni. Nella prima sezione le risposte sono quasi nettamente unanimi sulla dicitura "*molto*", mentre nella seconda sezione c'è chi risponde "per niente". Su questo dato, bisognerebbe approfondire le dinamiche che hanno spinto a rispondere così (riferimento all'attività diretta al bambino poiché così piccolo e dunque privo d'interesse dimostrabile o un'effettiva convinzione in cui la lettura viene vista come un'attività irrilevante, senza nessun beneficio).

Per ciò che concerne la domanda in merito all'interesse dimostrato dal bambino durante la lettura, è rilevante individuare come siano differenti le risposte, assolutamente da approfondire. Le variabili possono essere infinite (comportamentali, anagrafiche, caratteriali, non comprensibili dal genitore). Un bambino più vivace, sarà più attratto dal maneggiare un libro e visibilmente più disattento e probabilmente un bambino più tranquillo visibilmente più attento, perché affascinato dall'oratore, sarà più interessato del primo; ma sono tutti elementi ipotizzabili in un primo momento e che hanno bisogno di un'osservazione costante; sicuramente la costanza nell'incentivare il piacere rivolto alla lettura potrà essere efficace sia per il primo bambino sia per il secondo.

## **CAPITOLO VII**

### **RISCONTRI DIRETTI SULLE ABITUDINI DI LETTURA IN L1/LS**

#### **7.1 Questionario (mamme del territorio borgarese)**

Al termine del mio tirocinio ho deciso di ottenere un riscontro diretto da parte del gruppo di mamme che hanno partecipato al progetto NpL nella biblioteca di Borgaro Torinese. Per ricavare nuovi dati, ho inviato lo stesso questionario anche ad altre mamme che non hanno partecipato, ma frequentano la biblioteca G. Rodari.

Ho inviato loro un questionario che verte sulle abitudini di lettura e sulla verifica di eventuali riscontri percepiti, notati, ottenuti da parte dei loro piccoli.

È stato utile monitorare la crescita dei bambini in relazione alla lettura ad alta voce per verificare se vi è stato o meno un apprendimento dimostrabile.

#### Domande del questionario

1-Sai cosa sia NpL?

2-Hai mai aderito alle attività promosse dal progetto NpL? Se sì, dove?

3-Hai mai partecipato all'attività di lettura del mercoledì mattina presso la Biblioteca Gianni Rodari?

**(Se rispondi sì)**

3.1- Il tuo bambino segue con interesse le attività?

3.2- Con quale frequenza partecipi alle attività?

3.3-Trovi che possano essere formative o è solo un momento di condivisione?

3.4-Il bambino riesce a prestare attenzione durante la lettura?

3.5-Oltre che a lui, pensi che partecipare a quest'attività ti abbia portato benefici? Se sì, quali?

4- Quando è terminata l'attività di lettura condivisa, hai mai preso in prestito dei libri ?

**(Se rispondi sì)**

**4.1-** I libri che scegli sono gli stessi che sono stati letti?

**4.2-** Noti che il tuo bambino mostri la stessa attenzione nell'ascolto stando da solo?

**4.3-** Potresti indicarmi i titoli di qualche libro che hai preso in prestito?

**4.4-** A quale fascia d'età appartengono?

**4.5-** Ogni quanto prendi in prestito dei libri per bambini?

**5-** Leggi mai dei libri al tuo bambino? **(Se rispondi sì)**

**5.1-** Avete impostato un rituale del momento della lettura o leggi quando è possibile?

**5.2-** Preferisci libri di sole immagini, libri con qualche scritta o libri con lunghe narrazioni?

**5.3-** Lui/Lei Preferisce libri di sole immagini, libri con qualche scritta o libri con lunghe narrazioni?

**5.4 -** Noti che ci sia apprendimento dei contenuti riproposti nei libri letti?

**5.5-** Il bambino ti fa capire che vuole che le venga letto qualcosa?

**5.6-** È affezionato/a ad un libro in particolare ?

**5.7-** Vive il momento passivamente o al contrario gira le pagine, fa domande, indica le immagini?

**5.8-** Riconosce i personaggi che magari ha visto altrove e riesce a ricollocarli all'interno del libro?

**5.9-** Il bambino emette suoni/parole che magari sente ogni qualvolta leggi quella determinata parola?

**5.10-**Riproponi spesso la stessa storia o preferisci cambiare libro?

**5.11-**Lui/Lei preferisce ascoltare sempre la stessa storia o al contrario trova più interessanti libri mai visti prima?

**(Se rispondi no)**

**5.12-** Non leggi tu personalmente, ma lo fa qualcun altro della tua famiglia o pensi che leggere non sia fondamentale?

**6-** Ritieni che la lettura sia fondamentale per l'apprendimento delle parole sin dalla tenera età?

**7-** Credi che leggere sia un'attività interessante o noiosa?

**8-** Hai mai acquistato o preso in prestito libri digitali?

**8.1** Che cosa pensi dei libri digitali?

9- Puoi scrivermi alcune considerazioni/opinioni in merito al beneficio, se pensi che ci sia, nella lettura a bimbi piccoli, fascia (0-3anni)

10- Hai mai letto qualche libro al tuo bambino in LS?

11- Conosci il *Progetto Mamma Lingua*?

12- Pensi che sia utile leggere o utilizzare una seconda lingua diversa dalla L1 nei primissimi anni di vita del bambino?

### **7.1.1 Riflessioni sulle risposte ricevute**

Alla luce delle risposte emerse si possono fare delle considerazioni sui dati più interessanti.

La totalità delle partecipanti al questionario ha risposto di conoscere il programma NpL, eccetto una: ne avevano sentito parlare o ai corsi parto dell'ospedale di Ciriè, o tramite la Biblioteca e il progetto Giochiamo a Crescere Insieme, dell'Associazione 5 Sensi, di cui fanno parte le educatrici preposte alla lettura.

Ho voluto approfondire perché non lo conoscesse e la sua risposta è stata specifica: "Nessuno me ne ha mai parlato e non sono un'assidua frequentatrice delle Biblioteche". La mamma in questione ha partorito nel 2017 e sostiene che in quell'anno, nei corsi parto dell'ospedale Sant'Anna non si parlava molto del progetto". Altre mamme che hanno partorito nel 2019 invece dichiarano di aver partecipato ad una giornata organizzata nei corsi parto in cui veniva pubblicizzata l'iniziativa). Quest'aspetto va ad avvalorare quanto emerso dalle risposte dei partecipanti, cioè che il progetto ha maggior impatto tramite rapporti diretti e di fiducia.

Questo dato viene confermato dalla Dott.ssa Savarino Laura, Segretaria della Fondazione del Circolo dei Lettori, (segreteria organizzativa del Premio Nazionale NpL).

La Dott.ssa Savarino mi comunica che, sono consapevoli che le iniziative e i Premi annuali di NpL vivono sul passaparola delle persone perché c'è sempre stata poca o pochissima copertura web/stampa sull'argomento. Questa mancanza è un problema fisiologico dato dal fatto che non è mai esistito un ufficio stampa dedicato; hanno comunque intenzione di potenziare quest'aspetto per i tempi a venire. Il rapporto costruito con gli editori e gli operatori attivi sul territorio è stato

preziosissimo e le ha permesso di coinvolgere ogni anno un ampio *target* di interessati, pur non facendo molta promozione web.

Quest'affermazione contribuisce ad avvalorare quanto è emerso dalle risposte delle intervistate; nonostante viviamo immersi in una società tecnologica e il web sia parte integrante delle nostre giornate, non ha avuto un esito migliore rispetto al contatto diretto che avviene grazie agli enti pubblici come gli Ospedali, le Asl e le biblioteche.

#### N. 24 partecipanti al questionario

N. 5 mamme dichiarano di non aver mai partecipato a nessuna delle attività promosse da NpL, nonostante lo conoscano. Approfondendo si evince una sorta di dispiacere per questa mancanza, dovuta alla mancanza di tempo e impegni lavorativi.

N. 3 di loro partecipano ad iniziative promosse in zone limitrofe (n. 2 San Maurizio Canavese, n.1 Ciriè e Collegno) e n.1 di loro frequenta ben due strutture (Borgaro Torinese e San Maurizio Canavese). Interessante notare che segnala un coinvolgimento più vivo da parte di sua figlia e con meno distrazioni nella biblioteca di San Maurizio Canavese, dove l'attività di lettura è gestita frontalmente e non circolarmente.

Sostiene di aver percepito maggiore distrazione nella biblioteca di Borgaro Torinese, molto probabilmente per lo spazio ridotto e il "relativo affollamento".

Tutte concordano nel dire che la lettura ad alta voce è un momento formativo per i loro piccini, ma anche un momento di condivisione e interazione con gli altri genitori.

Le mamme che hanno partecipato alle attività e hanno risposto al questionario sono n. 12; la maggior parte di loro ha frequentato settimanalmente le attività.

Alla domanda "*Il tuo bambino segue con interesse le attività?*" concordano nel rispondere di sì, l'80 % di loro segnala che il bambino dimostra più concentrazione stando solo a casa, a tu per tu con il genitore.

N. 2 segnalano di non aver percepito molto interesse, indicando come fattore ostacolante la tenera età, ma ripresentando la stessa domanda tempo dopo, gli esiti sono diversi. Riscontrano maggiore attenzione e interesse.

N. 2 dichiarano di aver percepito conseguenze positive e notevoli benefeci, come ad esempio un aumento di concentrazione.

N. 13 mamme comunicano che una volta finito il momento della lettura ad alta voce, prendono in prestito alcuni libri; tra quelli citati ritroviamo:

Tutte le storie di *Giulio Coniglio*,

Tutte le storie di *Winnie Pooh*,

Libri di *Hervé Tullet*,

A.A.V.V., (2012), *Il leone e il topolino* - edizione illustrata, San Dorigo della Valle, Elle edizioni

J. Aigner Clark, N. Zaidi, (2004), *Specchiati! Baby Einstein*, Milano, Buenavista

F. Allen, F. Brooks, (2005), *Buonanotte Andrea*, Gran Bretagna, Usborne Publishing Ltd

S. Antony, (2018), *Buonanotte signor Panda*, Reggio Emilia, Zoolibri

M. Beteson, T. Bradman, R. Harry, (2006), *Cucù luna*, San Dorigo della Valle, Emme Edizioni

S. Borando, (2013), *Il libro cane*, Reggio Emilia, Minibombo

E. Bussolati, (2009), *Tararè tararera*, Milano, Carthusia

P. Canonica, (2017), *Buonanotte luna*, Trieste, Bohem Press Italia

L. Clerici, (2013), *Il libro cane*, Reggio Emilia, Minibombo

E.Cunja, E. Lardon, (2018), *Volare si può*, Cornaredo, La Margherita

D, Dufresne, A. Modéré, (2008), *Le piccole avventure di Margherita*, Roma, Lapis

A. Gloria, 2018, *Pinocchio storia di un burattino*, Castelnuovo del Garda Edizioni del Balbo

S. Godwin, (2000), *Il caso del bruco scomparso*, Milano, Mondadori

J. Yu, (2012), *A chi somiglio?*, Milano, Terre di Mezzo

D. Majerna, (2004), *L'abc degli animali*, Novara, Geografica DeAgostini S.p.A

E. Nava, D. Guicciardini, (2011), *Barba e baffi*, Modena, Franco Cosimo Panini

M. Rosen, H Oxenbury, (2017), *A Caccia dell'orso*, Segrate, Mondadori.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Le risposte sono generiche, solo alcuni dei titoli indicati sono specificati in dettaglio. Ho cercato le informazioni mancanti, in modo tale da offrire dettagliatamente ogni indicazione bibliografica.

Da non sottovalutare che nessuno dei testi elencati sono tra i libri letti durante il momento di lettura ad alta voce, né tantomeno tra i vincitori del premio NpL. Le storie non sono piaciute? La curiosità di leggere altre storie ha prevalso? Le ragioni possono essere multiple e differenti da bambino a bambino e da momento a momento.

Passiamo ad un dato particolarmente utile da analizzare; nonostante siano così piccoli, (aspetto evidenziato da alcune mamme che dichiarano scarso interesse e distrazione), risulta interessante notare come i bambini abbiano comunque individuato un personaggio, una storia, un colore, un libro che ha catturato maggiormente il loro coinvolgimento. Alla domanda in cui si chiede loro se hanno notato un affezionamento ad un libro in particolare, n. 18 rispondono di sì.

Su 24 risposte, n. 19 percepiscono un *feedback* da parte dei loro piccoli, facendo riferimento a delle risposte a volte minime, ma che manifestano l'efficacia della pratica, considerando la risposta del bambino come ad una ricezione dello stimolo avvenuta. Alcuni di loro esprimono palesemente le parole del testo, altri ripetono i suoni degli animali, altri ancora emettono le ripetizioni dei suoni di una determinata parola. Questo dato ci dimostra quanto e come la lettura ad alta voce induca e stimoli un ritorno da parte loro.

Per ciò che concerne la scelta del libro, le risposte differiscono molto. Quest'aspetto va a collegarsi probabilmente al carattere del bambino.

N. 3 mamme evidenziano come durante il giorno siano più concentrati nell'ascolto di storie diverse, mentre nel momento del pre-nanna preferiscano ascoltare la stessa storia, come se fosse un rituale, un momento dedicato per abbandonarsi ai sogni, insieme al loro libro e ai loro personaggi preferiti.

La fascia d'età dei libri scelti, per molti utenti comprende una parentesi molto larga, infatti la maggior parte delle mamme risponde: 0-3anni, 1-2 anni, 0-6 anni.

Solamente n. 2 risponde più specificatamente (12-18 mesi). Questo dato, magari comunicato attraverso una risposta approssimativa, esige una piccola riflessione. Diversi esperti di letteratura infantile elargiscono consigli sulla scelta dei libri, in base all'età anagrafica dei loro figli e le abilità connesse a tal età (come per esempio, stare seduti).

“A 6 mesi il bambino è generalmente in grado di afferrare il libro e di portarlo in bocca...”

“A 9 mesi lo sguardo del bambino si fa più attento, può addirittura segnalare decise preferenze...”

“Tra i 12 e i 18 mesi il libro diventa un oggetto familiare e apprezzato. Il bambino lo porta con sé, lo tiene in mano, prova a girare le pagine...”

“Tra i 18 e i 24 mesi il bambino acquisisce una sorprendente serie di competenze nei confronti del libro: gira le pagine una per una e non più a gruppi...”

“Tra i 24 e i 36 mesi il bambino sa maneggiare con sicurezza il libro...”  
[...] (Benati, Shoaller, Merletti, 2008, 72-73).

Ritroviamo negli stessi dépliant di NpL numerosi consigli espressi da parte di un vero e proprio osservatorio, costituito da quaranta esperti tra bibliotecari, pediatri, psicologi, studiosi di letteratura per l'infanzia, educatori e librai, che costantemente leggono le novità editoriali che escono ogni anno, le commentano, le discutono e infine le selezionano. Quelle che in virtù alle loro caratteristiche, giudicate positivamente e con un potenziale da offrire al giovane lettore, vengono distinte come le più adatte a essere lette, dandone una giusta identificazione e una corretta catalogazione. Viene così definita e schematizzata una specifica catalogazione di ciascun libro, offrendo preziosi consigli e descrizioni per ciascuna sezione differente. Alla fascia 0-6 mesi, per esempio, vengono consigliati dei libri diversi rispetto alla fascia 12-18 mesi; i libri sono anche suddivisi per argomento (carezze in rima, storie per coccolare, prima della buonanotte, etc...).

La maggior parte delle letture viene svolta personalmente, un paio delle intervistate risponde di leggere insieme al papà e n. 1 mamma risponde che c'è una suddivisione della lettura in base al momento della giornata (al mattino e al pomeriggio legge la mamma e alla sera il papà). Quest'aspetto è interessante perché si riallaccia a uno dei principi dell'educazione infantile, quello di trasmettere una routine attraverso punti saldi, con orari e attività strutturate e ripetibili giornalmente.

Arriviamo ad un dato che ancora una volta verte più sulla tradizione a discapito dell'innovazione; la tecnologia non ha la meglio rispetto la tradizione.

Quando si arriva alla domanda sui libri digitali, solamente n. 1 mamma pensa che sia un'interessante alternativa. Tutte concordano nel dire che



preferiscono nettamente il cartaceo. Alcune di loro dichiarano di utilizzare i libri digitali per motivi di spazio e comodità, (durante viaggi o per studi universitari), ma non leggono libri digitali per i loro bambini.

Il cartaceo vince. Il libro tradizionale trasporta con sé una serie di aspetti che non fanno riferimento solo alla sua materialità, ma anche ad alcuni fattori psicologici. Un libro oltre che sviluppare il linguaggio, la vista, permette di richiamare anche gli altri sensi, come il tatto (fondamentale per i primi anni), l'olfatto (l'odore delle pagine stampate). Un piccolo panda può essere visto, ma anche toccato. Esempio: “ Watt. F. Wells R., 2013, *Dov'è il mio panda?* (Usborne Publishing). Molti dei libri rivolti a una fascia (0-3) sono libri tattili, con spessori in rilievo differenti, al fine di indurre il bambino a scoprire superfici lisce, ruvide, spugnose, ecc.

Riallacciandomi al discorso inerente al modo con cui rispondono i bambini alle letture, è quasi scontato il fatto che non si possa determinare un punto totalitario sotto al quale appellarsi o definire una regola univoca di risposta; la reazione del bambino differisce da bambino a bambino, dalla loro età, bambini della stessa età anagrafica possono avere manualità, capacità di attenzione, curiosità e sensibilità molto diverse; le reazioni possono essere molteplici e differenti dipendendo persino dal momento in cui viene esercitata l'attività di lettura ad alta voce. Altro aspetto importante che va ad evidenziare come non si possa stabilire una regola, ma bensì solo linee guida, consigli al fine di migliorare l'approccio alla lettura è il fatto che ogni bambino abbia un trascorso. Un passato fatto di momenti che possono essere quasi lontani al rapporto con i libri; ovviamente risponderà in maniera diversa un bambino che s'interfaccia per la prima volta con un esso, rispetto a un altro che è abituato ad ascoltare il suono delle parole lette dalla mamma già nel pancione.

Fondamentale è che l'adulto debba rispondere alle esigenze del bambino, senza imposizioni, ma sintonizzandosi verso l'ascolto.

N. 19 mamme rispondono che i loro piccoli rispondono attivamente, chi più, chi meno, ma tutti rispondono attivamente. Alcuni di loro girano le pagine, altri indicano ciò che viene letto, altri cercano di esprimersi attraverso lallazioni, i più grandicelli ripetono le parole, altri i suoni degli animali.

N. 12 dichiarano che vi è un riconoscimento dei personaggi visti o letti in altre storie. I piccoli seppur con semplici gesti, parole, dimostrano che quanto è

stato teorizzato, quanto è stato esposto da teorici emergenti e luminari nel campo della psicologia dell'apprendimento è comprovato.

Questo questionario mi è servito innanzitutto per verificare quali fossero le abitudini di lettura individuale e per appurare plausibili *feedback* riscontrati dalle mamme. Situazioni concrete registrate momento dopo momento che vertono sul confermare o meno un interesse verso la lettura e ciò che ne deriva.

Ho voluto concentrare la prima parte del mio questionario su domande specifiche su NpL promosse nella biblioteca Gianni Rodari, per cercare di comprendere se in questo specifico gruppo di genitori frequentanti si fosse verificato un reale coinvolgimento, registrato soggettivamente e non solo attraverso le mie considerazioni. Le domande mirate sono state a loro rivolte per confermare o no se ciò che ho constatato dall'esterno, fosse in linea con ciò che hanno provato le stesse mamme a contatto con i loro bimbi e con le attività compiute.

Inoltre, mi è servito per individuare la presenza o meno di differenti occasioni di lettura ad alta voce in altre strutture per le mamme non partecipanti e se laddove non ci fosse stata nessuna esperienza di questo tipo, esistesse una sorta di rammarico. Mi è bastato consolidare l'ipotesi di un rammarico da parte di n. 2 mamme, le quali hanno profilato le loro risposte introducendo avverbi come "sfortunatamente". Questo dato riflette come nonostante non ci siano state occasioni concrete di partecipazione, il genitore ha comunque ben presente l'utilità e i benefici che comporta la lettura ad alta voce in gruppo.

### **7.1.2 Esperienze di lettura in LS – Il *Progetto mamma lingua***

La parte finale della mia intervista esplora un argomento che nella nostra quotidianità è di rilevante importanza. Sfortunatamente non ho avuto modo di raccogliere direttamente dati utili al fine di portare una testimonianza sulle abitudini di lettura in una seconda lingua, poiché soltanto n. 5 degli intervistati hanno letto libri in LS ai loro bambini. I genitori dichiarano di aver letto alcune storie in lingua spagnola, francese o inglese; n. 2 mi segnalano la tendenza ad interagire in LS riducendo, però, questa attitudine a un qualcosa di sporadico o utilizzato dai propri coniugi.

Soltanto n. 1 partecipante al questionario dichiara di conoscere il *Progetto Mamma Lingua*.<sup>12</sup>

Tutte le intervistate concordano nel considerare molto vantaggioso, per chi conosce una lingua diversa dalla propria, interagire con i propri bambini, sin dai primissimi anni di vita.

Nel gruppo con cui mi sono interfacciata, soltanto n. 1 mamma è bilingue: (italo-francese), (*Emilie*).

*Emilie* non si è mai affidata a testi bilingue italo/francesi, bensì a quelli italo/inglesi. Mi ha espressamente dichiarato di non essere a conoscenza della presenza di testi bilingue italo/francesi.

Con la prima figlia di anni 7, (*Giada*), fino all'età di anni 3, ha usato quasi esclusivamente la sua L1, questa consuetudine è cambiata dopo il primo anno della scuola materna, poiché è stato dichiaratamente richiesto dalla bambina. Sua figlia ha espresso una preferenza verso la lingua del suo paese di nascita, riducendo la lingua francese solo a una *comprehension*; si esprime sia in privato, sia in pubblico in lingua italiana. Il motivo principale della scelta di non esprimersi in un'altra lingua è dettato dalla vergogna.

*Giada* ha iniziato a parlare a 2 anni e mezzo.

Ci sono importanti studi e ricerche in merito al ritardo sul linguaggio da parte di bambini bilingue. Stéphane Di Méo, ad esempio, ricorda quanto sia fondamentale l'esposizione e soprattutto il mantenimento della propria L1 durante tutta la fase di sviluppo del bambino, in particolare dopo la sua entrata a scuola e l'inizio del ciclo ufficiale di apprendimento, al fine di diventare o restare bilingue. (Di Méo, 2010).

In mancanza di queste condizioni, la lingua materna può subire un attrito che comincerà in un primo tempo con l'impoverimento delle capacità espressive. Ne seguirà un bilinguismo passivo, e quindi l'eventuale estinzione completa di questa lingua (attrito), che porterà alla condizione di monolingue.

Con il secondo figlio, di mesi 21, (*Alessio*), *Emilie* si esprime sia con la sua L1, sia con la LS. *Alessio* comprende entrambe le lingue, ma ancora non si esprime correttamente, dice soltanto qualche parolina come *mamma* e *papà*.

---

<sup>12</sup> Progetto interno di NpL, che sarà approfondito successivamente

*Emilie* dichiara di avere molti libri scritti nella sua L1 e di averne letti tanti, ma dal momento in cui *Giada* ha iniziato a leggere, predilige leggere in lingua italiana.

*Emilie* afferma più volte che, a parer suo, i bambini bilingui sviluppino un ritardo nel linguaggio, lei l'ha riscontrato con la sua prima figlia e crede che molto probabilmente avverrà anche con il secondo.

Anche una mamma bilingue, come *Emilie*, non conosce il progetto di cui mi concentrerò qui di seguito: *Progetto mamma lingua*.

*Che cos'è il Progetto mamma Lingua?* In virtù dei considerevoli studi che avvalorano quanto e come nei primi anni di vita sia fondamentale, se non necessario istruire i bambini verso le lingue non materne, nasce questo importante progetto di NpL.

*Mamma Lingua* si costituisce per favorire lo sviluppo di una comunità che sviluppi una maggiore integrazione e permetta di avvicinare i bambini sin dai primissimi anni di vita alle lingue straniere. Si pone come obiettivo, quello di seminare parole e racconti in lingue diverse per favorire lo sviluppo di una comunità che incentivi una maggiore integrazione.

Il progetto prevede l'ampliamento dei libri disponibili nei Presidi NpL e nei Punti Lettura NpL anche a libri per bambini in altre lingue oltre che all'italiano. Una commissione di esperti, organizzata assieme a IBBY Italia sceglie accuratamente i libri per bambini in altre lingue oltre all'italiano, ampliando la quantità dei libri disponibili presso i presidi e i punti lettura NpL.

Le lingue scelte sono:

Albanese, Arabo, Cinese, Francese, Inglese, Rumeno e Spagnolo.

Il *Progetto Mamma Lingua* ha una duplice valenza e porta con sé la possibilità di far scoprire ai bambini italiani l'esistenza di una globalità, racchiusa in un momento di lettura. Rapportarsi con lingue differenti dalla propria, oltre a fornire un'occasione di valorizzazione della lingua madre dei bambini con genitori stranieri, che a volte si sentono quasi "in imbarazzo" a impiegarla, diventa una grande occasione per tutti i piccoli uditori per sentirsi cittadini del mondo. Inoltre, il rinforzo visivo che il bilingue riceve dal leggere e scrivere una lingua, può metterla in posizione dominante rispetto ad una lingua esclusivamente orale.

Prendendo in esame i bambini di genitori bilingue, è rilevante quanto l'esposizione del bambino a più lingue, quella materna e quella del Paese che lo ospita, rafforzi il suo senso di identità ed aumenti la sua autostima. Un bambino bilingue è di solito più ricco cognitivamente rispetto al bambino che non lo è.

È preferibile che i genitori stranieri inizino a parlare con i loro bambini nella propria lingua madre, perché è con essa che riescono a trasferire le proprie sfumature emotive e linguistiche.

La lingua madre è quella essenziale nella formazione della persona, la lingua madre è quella delle emozioni, dei ricordi e dei sentimenti.<sup>13</sup>

Partendo dal presupposto che tutto ciò che viene veicolato con la lingua è dettato da consuetudini e norme sociali e comportamentali, la pragmatica fondamentale, dunque, è lo studio di queste norme che sottendono la comunicazione. Queste norme, che nella mente dell'adulto sono introiettate fino a divenire automatiche, divergono profondamente da cultura a cultura, da lingua a lingua.

## **7.2 Il bilinguismo infantile - definizione del fenomeno**

Il bilinguismo oggi è una realtà di fatto, aspetto cardine della globalità e non si può e non si deve trascurare, specialmente per coloro che si occupano di linguistica o che studiano lingue.

In passato, una serie di pregiudizi ha portato a una lettura deformante della realtà, in base alla quale gli individui bilingui erano ritenuti una rarità. Oggigiorno più della metà della popolazione mondiale è bilingue. Il bilinguismo è presente in quasi ogni paese del mondo, in tutti le classi sociali e a tutte le età (McLaughlin 1984,1).

Nell'ambito degli studi neurolinguistici si considerano oggi bilingue gli individui che conoscono, comprendono e parlano due o più lingue, ma anche due o più dialetti, oppure due o più lingue e dialetti.

Se invece prendiamo in considerazione come oggi viene definito, ad esempio nel vocabolario Treccani, la sua descrizione verte sulla seguente

---

<sup>13</sup> <http://www.natiperleggere.it/mamma-lingua-italiano.html>

definizione: *Uso corrente di due lingue da parte di un individuo o di una popolazione.*

L'età di acquisizione di una LS definisce se si sta parlando di *bilinguismo precoce o infantile*, in cui rientrano tutti i bambini da 0 a 3 anni esposti a due o più lingue, o di *bilinguismo tardivo*, in cui rientrano tutti i soggetti esposti a una LS dopo la pubertà.

Per ciò che concerne il *bilinguismo precoce*, l'esposizione a due o più lingue può avvenire in concomitanza se il bambino acquisisce le lingue in maniera del tutto naturale e fin dalla nascita, quest'aspetto fa presupporre che nel contesto familiare i genitori parlino rispettivamente due lingue diverse parallelamente.

L'esposizione alla seconda lingua può anche essere consecutiva se il bambino acquisisce la L1 durante l'infanzia e la LS dopo i 3 anni.

Barry McLaughlin propone la soglia dei 3 anni, considerando bilingue tutti coloro che acquisiscono una lingua prima dei 3 anni e consecutivi coloro che la apprendono dopo i 3 anni (Grosjean, 1982, 179).

A sua volta il bilinguismo può essere distinto secondo il grado di conoscenza e competenza del soggetto nelle due lingue, circoscrivendolo nella definizione di *bilinguismo bilanciato*, quando si fa riferimento alla conoscenza delle due lingue nello stesso livello senza che ci sia una predominanza di una sull'altra, mentre nel caso in cui un individuo sia più fluente in una rispetto all'altra, siamo dinanzi ad una situazione di *bilinguismo dominante*.

Dal punto di visto neurolinguistico, è importante distinguere l'*acquisizione*, rispetto all'*apprendimento* di una lingua.

Nel primo caso, si fa riferimento a un'*acquisizione* naturale, in un contesto familiare, in un ambiente informale, in cui viene coinvolta la nostra memoria implicita; tutti i bambini acquisiscono la propria L1 in maniera implicita, anche se tale aspetto non può essere circoscritto solo in tenera età, poiché l'acquisizione di una LS può avvenire anche attraverso strategie informali da adulti.

Mentre l'*apprendimento* di una lingua, avviene spesso in contesti prevalentemente istituzionali e in modalità formali. Spesso nelle scuole pubbliche italiane viene proposto l'apprendimento piuttosto che l'acquisizione.

Una distinzione importante, poiché sembra che vi sia un coinvolgimento di diverse strutture cerebrali, a seconda che si tratti di un processo di acquisizione

(strutture corticali e sottocorticali, sistemi emozionali) o di apprendimento (in cui vengono richiamate le aree della corteccia cerebrale) (Fabbro, 1996, 120).

Il bambino ha bisogno di sviluppare dapprima un rapporto linguistico-affettivo, completo nella prima lingua (quella sarà dominante nella sua vita) per sentire sicurezza nella comunicazione con i genitori.

Secondo Renzo Titone, psicologo e pedagogo italiano, «Il bilinguismo consiste nella capacità da parte di un individuo di esprimersi in una seconda lingua aderendo fedelmente ai concetti e alle strutture che a tale lingua sono propri, anziché parafrasando la lingua nativa» (Titone 1972, 13).

Titone parla di una concezione psicologica del linguaggio, il comportamento linguistico del bambino è una presa di posizione di tutta la personalità del soggetto nella sua dinamica più profonda.

Quest'ultimo aspetto verte non solo su una padronanza o una competenza, ma su una motivazione di fondo psicologico.

Partiamo dalla constatazione che alcuni bilingui hanno delle difficoltà nel passare da una lingua a un'altra.

C'è chi come Henss (1928, 69) presuppone che un bambino bilingue, specialmente se lontano dal proprio paese d'origine, cominci precocemente a rimuginare sulle proprie peculiarità e differenze rispetto al mondo che lo circonda, subendo una specie di scissione interiore, subentra una lotta per raggiungere un chiarimento e per arrivare a diventare un essere integro. Quest'aspetto lo porterà ad una rovina intellettuale e morale, un'opposizione funzionale che potrebbe portare ad una perturbazione duratura.

Le conseguenze del bilinguismo infantile riguardano le attitudini interiori, le quali non resisteranno a rimanere separate una dall'altra, ma entreranno in conflitto dentro l'anima del bambino. Secondo un indirizzo di pensiero, il bilinguismo molto precoce influisce negativamente sull'attitudine del singolo all'apprendimento di una lingua; ma in realtà, la negatività del bilinguismo resta oggi una mera credenza popolare, non veritiera né suffragata da teorie scientifiche, come invece è diversamente sostenuto e dimostrato da sperimentazioni realizzate da competenti nel campo medico, linguistico e di psicologia infantile. Di fatto numerosi studi e molteplici test clinici dimostrano che il bilinguismo non solo non sia una pratica dannosa per il bambino, ma al

contrario, utile ed efficace per il processo di crescita e di sviluppo cognitivo del bambino, purché venga stimolato e sviluppato correttamente.

Poiché i bambini possiedono un'attitudine spontanea e naturale a discernere suoni diversi e ad associarli a specifiche lingue, il bilinguismo o il multilinguismo viene inconsciamente percepito dai più piccoli come un aspetto di differenziazione delle persone al pari di voci, attitudini o espressioni differenti, pertanto i bambini riescono in maniera naturale e assolutamente sana ad apprendere due o più lingue contemporaneamente e senza creare confusione, senza sforzo eccessivo e senza esiti negativi sull'andamento scolastico futuro.

Per favorirne lo sviluppo, è bene offrire ai bimbi molti incentivi e stimoli che non rendano l'apprendimento costringitivo e, quindi, fonte di rifiuto.

Tra i vari metodi, oltre a quello di iniziare a parlare con il proprio bimbo con una LS all'interno delle proprie mura domestiche, è fondamentale farlo anche fuori, in modo tale che il bambino possa evitare di associare un determinato sistema linguistico a uno specifico ambiente. A tal proposito, ritengo che il *Progetto Mamma Lingua* sia un metodo risolutivo ed efficace per ottemperare a tutte queste indicazioni corrette.

Si ribadisce, dunque, l'importanza degli aspetti sociali e del ruolo che riveste l'ambiente nel processo di acquisizione e nello sviluppo linguistico del bambino. Secondo la psicologa tedesca Charlotte Bühler (in Engel 1964, 47) il bambino viene a conoscere il nostro mondo attraverso le cose e le persone che compongono il suo ambiente. A questa sua affermazione pare giusto aggiungere che, fin dal primo istante, l'esperienza linguistica del bambino è condizionata dall'ambiente, il quale offre al soggetto esperienze e modelli diversi legati alla sua lingua. Per quanto riguarda l'aspetto linguistico e sociale, le condizioni ambientali che favoriscono l'acquisizione delle lingue sono varie.

La prima è senza dubbio, rappresentata dai genitori, sia dal punto di vista qualitativo che da quello quantitativo, essi determinano con la loro influenza la selezione linguistica del bambino e la quantità di tempo che egli trascorrerà a contatto con tali lingue. In questo ambiente "protetto" il processo linguistico è rinforzato e vengono forniti modelli linguistici involontari. La seconda condizione è costituita dalla presenza di altri bambini, tra i quali fratelli, coetanei o bambini di altre età, nell'ambiente del soggetto in questione.



A tal proposito, si riafferma, dunque, la rilevanza e il peso che i centri lettura, le biblioteche, gli spazi di condivisione genitori e bebè ricoprono nel processo di acquisizione e sviluppo linguistico, psicologico e cognitivo del bebè. Un'altra condizione è rappresentata dalla scuola: durante l'età scolastica il bambino esce dallo stadio linguistico limitato alla lingua locale e familiare per attingere quello di apprendimento della lingua nazionale nella quale, spesso, si svolge tutto il suo sviluppo linguistico successivo.

Quando parliamo di vantaggi cognitivi, tra i vantaggi riconducibili al bilinguismo, facciamo riferimento a tutte le funzioni generali del sistema cognitivo necessarie per l'integrazione d'informazioni, ovvero quelle che operano e controllano attività specifiche come i processi di attenzione, inibizione, memoria e il funzionamento cognitivo generale. Tra i numerosi vantaggi possiamo evidenziare la *flessibilità cognitiva*.

Nelson (1985, 324), fa riferimento ad alcune ricerche che hanno dimostrato come i bilingui analizzino la lingua più dettagliatamente dei monolingui e come essi siano più bravi ad analizzarla, come un sistema astratto, mostrando come i bambini bilingui comprendano molto prima dei monolingui che i nomi vengono associati ad oggetti ed eventi in maniera arbitraria e che questi possono subire modificazioni. Questo significa che non c'è nessuna connessione intrinseca tra, ad esempio, il termine cane e l'animale che questo rappresenta, ma tale parola è solamente ciò che le persone usano per significare quell'animale senza che essa sia un attributo della stessa. Altri esempi sono riconducibili agli studi di Ianco-Worrall, (1972), Ben Zeev (1971) e altri, che hanno portato alla conclusione di una concezione totalmente differente rispetto al sistema nominale dei termini. Mentre le persone monolingue tendono ad essere limitati dalle parole, i bilingue no, al contrario hanno una capacità di evadere da esse, concependo un senso differente e distinguendo nomi e oggetti come due realtà diverse. Ianco-Worrall, in uno dei suoi esperimenti, ad esempio, ha posto ad alcuni bambini domande del tipo: *se dovessi inventare un termine per nominare qualcosa, chiameresti un 'cane' con la parola 'mucca' e 'mucca' con il termine 'cane'?* In genere i campioni monolingui hanno risposto che i nomi degli oggetti non possono essere cambiati, mentre la maggior parte dei bilingui inglese-afrikaans era d'accordo sul fatto che è possibile modificarli.

Per concludere, partendo dalla considerazione espressa dall'unica mamma del gruppo lettura che ha anche risposto al questionario, *Emilie*, si concretizza l'idea che molti genitori temono che il bilinguismo possa essere la causa di un ritardo del linguaggio o motivo di confusione riguardo alla relazione tra parola e significato e la struttura delle lingue, portando a un uso limitato e scorretto di queste. Molti di loro temono che i piccoli bilingui affrontino un periodo di silenzio a causa del numero limitato di parole che potrebbero possedere rispetto ai monolingue. Al contrario, le opinioni presentate nel corso dell'elaborato, dimostrano che i bilingui possono facilmente acquisire e usare due o più lingue e che l'esercizio continuo nel passare da una lingua a un'altra contribuisce a una mente più flessibile e a un livello linguistico migliore rispetto ai monolingue. Alla luce di queste osservazioni, credo che il bilinguismo sia solo una possibilità tra le altre per migliorare la qualità della vita del bambino sotto molti aspetti e mi auguro che quest'argomento possa essere un argomento di analisi per altre future ricerche in modo sempre più esaustivo e proficuo. L'idea che il bilinguismo sia una risorsa preziosa e che porti numerosi vantaggi e pochissimi svantaggi oggi è una realtà di fatto, in special modo per linguisti o per coloro che studiano o si occupano di lingue. Non bisogna mai dimenticare che, *"I bambini sono come spugne"*.

## Conclusioni

Il presente studio integra molte delle teorie promosse in campo linguistico e pedagogico del secolo scorso, riguardanti l'acquisizione linguistica e lo sviluppo neurologico, cognitivo e sociale che comporta la lettura ad alta voce. Sulla base di questi studi sono nate notevoli iniziative a livello nazionale, come quella su cui ho focalizzato maggiormente la mia attenzione, ovvero *Nati per Leggere*. Il mio lavoro si focalizza su diversi ambiti, ma che hanno come punto chiave quello di concepire i primissimi anni di vita, come anni in cui il bambino non è solamente un essere indifeso da tutelare, da osservare e destinare a momenti di gioco fini a sé stessi.

Per merito delle grandi scoperte in campo dell'educazione infantile, promosse dall'educatrice e pedagoga italiana Maria Montessori, (1870 –1952), ci si rende presto conto che i bambini proprio nei primissimi anni di vita devono essere stimolati; difatti la prima fase della vita è quella cruciale. Appena dopo la nascita, il bambino inizia a sviluppare le sue capacità d'apprendimento e ciò avverrà tanto rapidamente quanto più stimoli riceverà e vivrà esperienze nuove che favoriscono il suo sviluppo cognitivo.

L'oggetto-libro e gli spazi lettura sono degli ottimi veicoli di promozione dello sviluppo di differenti capacità fisiche, cognitive, sociali ed emotive del bambino. Non bisogna tralasciare l'importanza che queste attività comportano non sono nei confronti del bambino, ma anche dell'adulto stesso e di come il rituale della lettura possa divenire un veicolo di forte interazione tra genitore e bebè, ma anche tra pari. Grazie agli spazi lettura si creano delle dinamiche in cui il contatto con l'altro può divenire un momento di scambio e formazione reciproca. L'iniziativa NpL, ormai esistente da vent'anni, desidera promuovere questa importante abitudine in vastissimi campi, istituendo non solo momenti di lettura all'interno delle Asl, Biblioteche o centri pediatrici, ma anche promuovendo eventi in diversi ambiti, durante l'intero corso dell'anno e in tutto il territorio nazionale. Gli eventi si concentrano principalmente nella settimana a cavallo del 20 novembre; difatti, dal 2014 al fine di promuovere il *diritto* alle storie delle bambine e dei bambini fu istituita la settimana nazionale di NpL, mentre il 20 novembre è la Giornata Internazionale dei *diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*.

In virtù del considerevole trasporto verso una società sempre più globalizzata e interculturale, NpL si avvicina promuovendo la diversità, non ponendo barriere culturali o linguistiche, bensì incoraggiando la lettura anche in LS. Sorge il *Progetto Mamma Lingua* per sostenere la convivenza interculturale e la lettura nei primi anni di vita, attraverso una bibliografia di libri per bambini in età prescolare. I libri sono scritti nelle sette lingue più parlate dalle comunità immigrate in Italia: albanese, arabo, cinese, francese, inglese, rumeno e spagnolo.

Anche questo progetto contemporaneo risponde a qualcosa di concreto che mira a sviluppare un senso di appartenenza alla nostra società, informando e rivolgendo uno sguardo alla condivisione e all'intreccio culturale già dai primissimi anni di vita. Un modello editoriale che vuole anche rispondere in maniera concreta e benevola alle difficoltà linguistiche/affettive ed emotive che possono manifestarsi tra le mamme di nazionalità differente, le quali sviluppano alcune remore nell'incentivare il bilinguismo nei propri bambini.

I testi vincitori del premio *Nascere con i libri*, adeguatamente analizzati sia dal punto di vista grafico sia dal punto di vista linguistico, ci offrono notevoli considerazioni sulle metodologie utilizzate e su come le scelte editoriali vogliono raggiungere il pubblico appartenente alla fascia 0-3 anni. In pochi casi sono stati usati lemmi che sono avvertiti come stranieri o di uso letterario, la maggior parte di loro appartiene al gergo di uso comune e di uso frequente.

La fascia 0-3 si suddivide in due sottogruppi, quello appartenente alla fascia 6-18 mesi e quello destinato ai bambini più grandi 18-36 mesi. I libri appartenenti alla prima fascia si susseguono attraverso rappresentazioni molto semplici, pochi vocaboli, spesso rimati e con rappresentazioni grafiche in corrispondenza del termine indicato; mentre per ciò che concerne i libri appartenenti alla seconda fascia d'età, ritroviamo narrazioni più ampie e di una difficoltà comprensiva più estesa.

La parte inerente ai questionari ci ha permesso di entrare nel vivo di alcune esperienze dirette di genitori/bebè, offrendoci un punto di vista soggettivo.

Un dato su cui è essenziale soffermarci è quello che fa riferimento alle risposte in merito al canale di acquisizione delle informazioni che riguardano NpL. In una società contemporanea, dove la tecnologia e il web sono parti integranti delle nostre giornate, dove la comunicazione virtuale sovrasta quella personale, gli esiti di risposta ci sorprendono, proprio perché si è registrata una

propensione verso un'attitudine diversa. La quasi totalità degli utenti dichiara di aver conosciuto NpL non grazie alle pubblicità promosse sul web, ma tramite il contatto diretto, pediatri, ospedali, Biblioteche, conoscenti. Questa realtà registrata si contrappone, forse, a quella realtà virtuale e priva di fondamenti che spesso si registra nella nostra contemporaneità. Il valore e la necessità di investire e dedicare tempo al benessere e allo sviluppo psicofisico, emotivo e didattico dei propri figli, ma anche di sé stessi, viene trasmesso attraverso il passaparola.

I diversi pareri e le abitudini in merito all'attività di lettura condivisa che mi sono stati offerti, differiscono da utente a utente, ma la totalità di loro ha ben chiara l'importanza e l'efficacia della lettura sin dai primissimi anni di vita, nonostante si registrino dei pareri sfavorevoli a proposito dell'attenzione registrata dal proprio bambino durante l'attività.

Concludo affermando che questo percorso di ricerca e di attività concreta, sostenuta durante il corso del mio tirocinio e durante tutto il corso di vita di mio figlio, mi ha dimostrato come e quanto sia importante educare i bambini alla lettura non solo nel periodo prescolare, ma molto, molto tempo prima.

*"Non si nasce con l'istinto della lettura come si nasce con quello di mangiare e bere ... bisogna educare i bambini alla lettura".*

*(Gianni Rodari)*

## **Bibliografia**

ALUSHAJ A., TAMBURLINI G. (2018), *Come possiamo nutrire la mente dei nostri bambini*, Trieste, Centro per la Salute del Bambino.

ANOLLI L. (2002), *Psicologia della comunicazione*, Milano, Il mulino.

ARNBERG, L. (1987), *Raising Children Bilingually: the pre-school years*, Clevedon, Multilingual Matters.

BENATI N., CLERICI SHOELLER M., VALENTINO MERLETTI R. (2008), *Nati per leggere – Una guida per genitori e futuri lettori*, Roma, Associazione italiana biblioteche- AIB.

BERTONE C., VOLPATO F. (2012), *Educazione linguistica- Language Education*, Venezia, EL.LE.

BESEGGHI E. (2003), *Infanzia e racconto*, Bologna, Bononia University Press.

CATARSI E. (2009), *Lettura e narrazione nell'asilo nido*, Azzano San Paolo (BG), Edizioni Junior S.r.l.

DI MEO S. (2010), *Évaluation pluridisciplinaire des troubles du langage oral chez les enfants de migrants consultant au centre du langage de l'hôpital Avicenne à Bobigny: place de la bilinguisme et des facteurs transculturels*, Università di Parigi Descartes, Facoltà di Medicina, Parigi.

DI MEO S. et al. (2014), *Le bilinguisme des enfants de migrants. Analyse transculturelle*, in Bijleveld H.-A., Estienne F., Vender Linden F. (a cura di), *Multilinguisme et orthophonie. Réflexions et pratiques à l'heure de l'Europe*, Paris, Elsevier Masson, pp. 149-182.

ENGEL W. R. (1964), *Il prelinguaggio infantile*, Brescia, Paideia.

FABBRO F. (1996), *Il cervello bilingue, Neurolinguistica e poliglossia*, Roma, Ubaldini Editore.

GHERARDI V. Manini M. (1999), *I bambini e la lettura*, Roma, Carocci.

GONZALEZ J.E., POLLARD-DURODOLA S., SIMMONS D.C., TAYLOR A.B., DAVIS M.J., FOGARTY M., SIMMONS L. (2014), *Enhancing preschool children's vocabulary: Effects of teacher talk before, during and after shared reading*. In: *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 29, n°2, pp 214-226.

GROSJEAN F. (1982), *Life with Two Languages: an Introduction to Bilingualism*, Cambridge (MA), Harvard University Press.

FOX M. (2011), *Baby Prodigio*, Milano, Il Castoro.

KELLER T.A., JUST M.A. (2009). *Altering Cortical Connectivity: Remediation-Induced Changes in the White Matter of Poor Readers*, in "Neuron", 64, pp. 624–631.

KING K.A, MACKEY A. (2008), *L'acquisizione linguistica*, Bologna, il Mulino.

LAPIERRE A., LAPIERRE A. (1996), *L'adulto di fronte al bambino da 0 a 3 anni*, Roma, Armando Armando Srl.

LEWIS D. (1982), *Il linguaggio segreto dei bambini*, Torino, Officine grafiche SEI.

LÓPEZ LAGUERRE M. M. (2000), *Aspectos subjetivos y objetivos del bilingüismo*, a cura della Revista Educación, Università di Costa Rica, pp 79-90.

**MCLAUGHLIN B.** (1984), *Second-Language Acquisition in Childhood: Preschool Children*, Hillsdale, Lawrence Erlbaum Associates.

**MONTESSORI M.** (2001), *La mente del bambino e la formazione dell'uomo*, Roma, Opera Nazionale Montessori.

**NOVARA D.** (2018), *Dalla parte dei genitori. Strumenti per vivere bene il proprio ruolo educativo*, Milano, Franco Angeli.

**PALEY G.** (2012), *L'arte di ascoltare*, Roma, Donzelli Editore.

**PIAGET J. INHELDER B.** (2001), *La psicologia del bambino*, Torino, Giulio Einaudi editore S.p.A.

**PINKER S.** (1997), *L'istinto del linguaggio*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore S.p.A.

**PONTECORVO C.** (1993), *La condivisione della conoscenza*, Scandicci (FI), La Nuova Italia.

**PONTECORVO C., PONTECORVO M.** (1985), *Psicologia dell'educazione, conoscere a scuola*, Bologna, Il Mulino.

**RITSCHER P.**, *Coccole letterarie*, in "Bambini", n. 10/novembre 1998.

**SALATI E. M., ZAPPA C.** (2014), *Storie di scuole, pedagogia narrativa per l'infanzia*, Arona (NO), Editore X.Y S.r.l.

**SAUNDERS G.** (1988), *Bilingual Children: from Birth to Teens*, Clevedon, Multilingual Matters.



SPINI S. (1980), *L'educazione linguistica del bambino*, Brescia, Editrice la scuola.

TINKER M. A. (1976), *Prepariamo i bambini alla lettura*, Firenze, La Nuova Italia. Editrice.

TITONE R. (1972), *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*, Roma, Arman.

VALENTINO MERLETTI R. (1996), *Leggere ad alta voce*, Milano, Mondadori.

VALENTINO MERLETTI R. (2001), *Libri e lettura da 0 a 6 anni*, Milano, Mondadori.

WEINREICH U. (1974), *Lingue in contatto*, Bergamo, SATE.

WELLS R. (1990), *The Well-tempered Children's Book, in The Art and Craft of Writing for Children*, Boston, Houghton Mifflin.

ZIPES J. (1999), *Inventare e raccontare storie*, Centro studi Erickson, Trento.

## **Sitografia**

<http://www.natiperleggere.it> (ultimo accesso: 11/02/2020)

[http://www.mediamonitorminori.it/pdf-informazione/12/intero\\_12.pdf](http://www.mediamonitorminori.it/pdf-informazione/12/intero_12.pdf)

(ultimo accesso: 10/11/2019)

[www.montessori4you.it/leggere-ai-bambini/](http://www.montessori4you.it/leggere-ai-bambini/) (ultimo accesso: 11/02/2020)

[www.treccani.it/vocabolario](http://www.treccani.it/vocabolario) (ultimo accesso: 11/02/2020)

[www.milkbook.it](http://www.milkbook.it) (ultimo accesso: 11/02/2020)

[www.psicolab.net/lo-sviluppo-linguistico-secondo-j-s-bruner/](http://www.psicolab.net/lo-sviluppo-linguistico-secondo-j-s-bruner/)

(ultimo accesso: 11/02/2020)

[www.dizionario.internazionale.it](http://www.dizionario.internazionale.it). (ultimo accesso: 16/02/2020)

[www.cognitivescience.altervista.org/portale/](http://www.cognitivescience.altervista.org/portale/) (ultimo accesso: 12/02/2020)