



UNIVERSITÀ POLITECNICA DELLE MARCHE  
FACOLTÀ DI MEDICINA E CHIRURGIA

---

Corso di Laurea in Logopedia

**Attività narrativa e sviluppo del linguaggio:  
analisi delle correlazioni per la creazione di  
materiale informativo multimediale**

Relatrice: Chiar.ma

**Paola Biocca**

Tesi di Laurea di:

**Ilenia Stacchiotti**

Correlatrice: Chiar.ma

**Lucia Brusciano**

A.A. 2019/2020

# **Indice**

<b>Introduzione</b>	<b>4</b>
<b>Capitolo 1: Lo sviluppo tipico e atipico del linguaggio</b>	
-1.1: La competenza comunicativa	5
-1.1.1: Gli elementi della comunicazione	6
-1.2: La competenza linguistica	7
-1.2.1: Le caratteristiche del linguaggio verbale umano	7
-1.2.2: Le componenti della competenza linguistica	8
1.2.2.1: Competenza fonetica	8
1.2.2.2: Competenza fonologica	8
1.2.2.3: Competenza morfofonologica	9
1.2.2.4: Competenza morfologica	9
1.2.2.5: Competenza morfosintattica	10
1.2.2.6: Competenza sintattica	10
1.2.2.7: Competenza semantica	10
1.2.2.8: Competenza pragmatica	10
1.2.2.9: Competenza testuale/discorsiva	12
-1.3: Lo sviluppo tipico del linguaggio	13
-1.3.1: Sviluppo fonetico-fonologico in ricezione	13
-1.3.2: Sviluppo fonetico-fonologico in produzione	13
-1.3.3: Sviluppo della gestualità	14
-1.3.4: Sviluppo lessicale	15
-1.3.5: Sviluppo morfosintattico in produzione	15
-1.3.6: Sviluppo morfosintattico in ricezione	17
-1.3.7: Sviluppo pragmatico	18
-1.3.8: Sviluppo narrativo in produzione	19
-1.3.9: Sviluppo narrativo in ricezione	20

-1.4: Lo sviluppo atipico del linguaggio	21
-1.4.1: Il Disturbo Primario di Linguaggio	22
1.4.1.1: Fattori di rischio	22
1.4.1.2: Criteri di inclusione e di esclusione	23

## ***Capitolo 2: La narrazione***

-2.1: La competenza narrativa	24
-2.1.1: Sviluppo delle abilità narrative	25
-2.1.2: Abilità narrative in bambini con Disturbo Primario del Linguaggio	26
-2.2: Attività narrativa del genitore con il bambino	27
-2.2.1: Caratteristiche dei testi narrativi	27
-2.2.2: E' possibile avvicinarsi ai libri prima di imparare a leggere?	29
-2.2.3: Come leggere?	30
-2.2.4: Quando leggere?	31
-2.2.5: Dove leggere?	32
-2.2.6: Cosa leggere?	32

## ***Capitolo 3: L'importanza della lettura: i benefici sullo sviluppo del linguaggio e non solo***

-3.1: Lettura e sviluppo linguistico	34
-3.2: Lettura e sviluppo dell'alfabetizzazione	35
-3.3: Lettura e sviluppo cognitivo	36
-3.4: Lettura e sviluppo emotivo	37
-3.5: Lettura e sviluppo relazionale	38
-3.6: Lettura e disuguaglianze sociali	38
-3.7: Lettura e costruzione di un'identità personale e culturale	39
-3.8: Lettura ed effetti sul senso di sé dei genitori	40

## **Capitolo 4: Percorsi di formazione e informazione genitoriale sulla pratica della lettura ad alta voce**

-4.1: Qual è la frequenza di lettura ad alta voce in Italia?	41
-4.2: Perché promuovere la lettura in famiglia?	42
-4.3: Perché avvicinarsi alla lettura in epoca precoce?	42
-4.4: Qual è il ruolo degli operatori sanitari nella promozione della lettura?	43
-4.5: Qual è il ruolo della biblioteca nella promozione della lettura?	43
-4.6: Percorsi di formazione e informazione genitoriale	45
-4.6.1: “Parent training”	45
4.6.1.1: Come si struttura l’intervento	46
-4.6.2: “Parent coaching”	47
-4.6.3: “Nati per leggere”	47
4.6.3.1: Efficacia del progetto	48
4.6.3.2: Progetto “Mamma Lingua”	48
-4.6.4: “Leggere per crescere”	49
-4.6.5: “Oltre il libro”	50
4.6.5.1: Descrizione generale del problema	51
4.6.5.2: Strutturazione degli incontri	51
-4.6.6: Diffusione di materiale informativo tra tradizionalità e innovazione	52
<b>Conclusioni</b>	54
<b>Bibliografia</b>	55
<b>Sitografia</b>	57
<b>Allegato A</b>	58
<b>Ringraziamenti</b>	68

## ***Introduzione***

Numerosi sono gli studi che dimostrano che la pratica della lettura ad alta voce è un'attività molto importante per lo sviluppo infantile. L'obiettivo di questo elaborato è indagare, tramite un'approfondita revisione letteraria, le possibili correlazioni tra questa attività e lo sviluppo del linguaggio, con uno sguardo anche sugli altri benefici da questa apportati sulla maturazione complessiva del bambino, per poi analizzare i vari percorsi di formazione e informazione genitoriale attualmente esistenti.

Il primo capitolo analizza la competenza linguistica, che rientra all'interno di quella comunicativa, e le varie tappe di sviluppo del linguaggio tipico, per poi focalizzarsi su ciò che potrebbe instaurarsi come conseguenza di uno sviluppo atipico, ossia il Disturbo Primario del Linguaggio.

Il secondo capitolo tratta della narrazione, intesa sia come competenza narrativa del bambino che come attività di lettura del genitore con il figlio, focalizzandosi in particolar modo su quest'ultima accezione, descrivendo la modalità migliore per poterla realizzare.

Il terzo capitolo affronta le correlazioni tra la pratica della lettura ad alta voce in ambiente domestico e gli effetti sullo sviluppo del linguaggio, dando anche uno sguardo agli altri benefici da essa apportati sulla crescita globale dei piccoli.

Infine, il quarto capitolo espone l'importanza della promozione della pratica sopra citata, illustrando i principali progetti attivi in Italia per la formazione e l'informazione genitoriale, per poi concentrarsi sul materiale informativo creato dalla sottoscritta.

# Capitolo 1

## Lo sviluppo tipico e atipico del linguaggio

### 1.1 La competenza comunicativa

La *comunicazione* è uno scambio interattivo tra due o più partecipanti, dotato di intenzionalità reciproca e di un certo livello di consapevolezza ed in grado di far condividere un determinato significato sulla base di sistemi simbolici e convenzionali secondo la cultura di riferimento.

La *competenza comunicativa* può quindi essere definita come l'insieme di conoscenze implicite ed esplicite che permettono a individui diversi di trasmettersi reciprocamente una vasta gamma di informazioni. Essa presuppone quindi uno scambio, non necessariamente a livello linguistico<sup>1</sup>. Esistono infatti due tipi di comunicazione:

- *Comunicazione verbale*: è costituita dalle parole scritte o orali. È il livello di cui l'uomo è più consapevole: nel momento in cui si deve esprimere, adatta il proprio registro a quello dell'interlocutore, cercando di rendere il discorso il più chiaro, comprensibile ed interessante possibile<sup>2</sup>;
- *Comunicazione non verbale*: riguarda tutto ciò che non è verbale, includendo<sup>3</sup>:
  - ❖ Sistema paralinguistico: riguarda la prosodia, ossia l'andamento e la dinamica del flusso fonatorio. A livello orale, comprende: tono, ritmo, durata, intensità e accento vocale, oltre che le vocalizzazioni (riso, sospiri, pianto, silenzio, etc.), che forniscono informazioni sull'intenzione comunicativa e sull'umore del soggetto. A livello scritto, comprende punteggiatura e lunghezza dei periodi, che conferiscono ritmo e velocità al testo;

---

<sup>1</sup> Marini A. (2018), "Manuale di linguistica e neurolinguistica. Fondamenti teorici, tecniche di indagine, applicazioni";

<sup>2</sup> sito web "Officina1" (n.d.), "I livelli di comunicazione: verbale, paraverbale e non verbale", <https://www.officina1.com/formazione-manageriale/livelli-di-comunicazione/>;

<sup>3</sup> Pacifico F. (2016), "Comunicazione non verbale: forme e caratteristiche", <https://arricchisciti.com/2016/01/comunicazione-non-verbale-forme-e-caratteristiche/>.

- ❖ *Sistema cinestesico*: si riferisce ai movimenti e comprende il contatto oculare, la mimica facciale, la gestualità e la postura;
- ❖ *Prosemica*: si riferisce alla gestione della distanza tra gli interlocutori ed offre importanti informazioni sul grado di fiducia o di intimità del rapporto;
- ❖ *Aptica*: si riferisce al contatto fisico. Esistono forme comunicative codificate, come la stretta di mano o il bacio sulla guancia come forma di saluto ad amici e parenti, e forme di natura più spontanea, come un abbraccio o una pacca sulla spalla.

Il linguaggio non verbale è presente anche nella comunicazione scritta, rappresentato ad esempio dalla calligrafia, dal tipo di carta, dal tipo di “font”, dai colori, dalla presenza di immagini, etc.<sup>4</sup>

Per avere una comunicazione efficace in ogni occasione risulta dunque necessario porre attenzione anche alla componente non verbale, che costituisce parte preponderante della comunicazione, ma che erroneamente viene spesso trascurata.

### 1.1.1 Gli elementi della comunicazione

La comunicazione è composta da 7 elementi<sup>5</sup>:

- *Emittente*: emette il messaggio;
- *Messaggio*;
- *Destinatario*: riceve il messaggio;
- *Referente*: corrisponde al tema di cui si parla;
- *Canale*: mezzo attraverso cui passa la comunicazione;
- *Codice*: linguaggio orale/scritto, immagini, etc.;
- *Contesto*: situazione in cui avviene la comunicazione.

---

<sup>4</sup> sito web “Officina1” (n.d.), “I livelli di comunicazione: verbale, paraverbale e non verbale”, <https://www.officina1.com/formazione-manageriale/livelli-di-comunicazione/>;

<sup>5</sup> sito web “Impariamo insieme” (2015), “Gli elementi della comunicazione”, <https://www.impariamoinsieme.com/gli-elementi-della-comunicazione/>.

## **1.2 La competenza linguistica**

La competenza linguistica è la capacità umana di comunicare utilizzando il codice linguistico.

A questo proposito, risulta necessario tracciare una distinzione tra linguaggio e lingua:

-linguaggio: capacità dell'essere umano di sviluppare un sistema di comunicazione di qualsiasi forma (verbale o non verbale), in grado di esprimere idee, considerazioni, propositi con modulazioni potenzialmente illimitate<sup>6</sup>;

-lingua: particolare forma comunicativa storicamente determinata di linguaggio verbale, usata da una comunità. Ogni comunità infatti ha un proprio sistema linguistico, frutto di convenzioni sociali e culturali, che si modifica nel corso della storia<sup>7</sup>.

### **1.2.1 Le caratteristiche del linguaggio verbale umano**

Il linguaggio verbale umano è caratterizzato da<sup>8</sup>:

- 1) *Discretezza*: gli elementi del linguaggio si distinguono per l'esistenza di limiti definiti, che rendono unica ogni singola parola;
- 2) *Doppia articolazione*: possibilità di formare un numero altissimo di parole mediante un numero limitato di fonemi (ovvero i suoni);
- 3) *Ricorsività*: possibilità di costruire frasi sempre nuove e di lunghezza potenzialmente infinita, grazie all'utilizzo di proposizioni coordinate e subordinate;
- 4) *Dipendenza dalla struttura*: le frasi non sono una semplice successione di parole, ma seguono delle regole ben precise.

---

<sup>6</sup> Marini A. (2018), "Manuale di linguistica e neurolinguistica. Fondamenti teorici, tecniche di indagine, applicazioni";

<sup>7</sup> Di Maggio M. (n.d.), "Differenza tra lingua e linguaggio", <http://www.traduzione-testi.com/traduzioni/le-lingue/differenza-tra-%E2%80%9Clingua%E2%80%9D-e-%E2%80%9Clinguaggio%E2%80%9D.html>;

<sup>8</sup> Graffi G. e Scalise S. (2013), "Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica".



Esso inoltre è specie-specifico per due aspetti<sup>9</sup>:

-è *simbolico*: i simboli linguistici sono convenzioni sociali per mezzo dei quali l'individuo cerca di condividere l'attenzione del suo interlocutore su qualcosa del mondo esterno;

-è *grammaticale*: i simboli linguistici sono utilizzati in frasi che assumono il loro significato sia dai simboli che dai modelli di frasi (es. "Il cane rincorre l'uomo" / "L'uomo rincorre il cane". In questo caso i simboli linguistici sono uguali ma varia il modello di frase, che modifica il significato dell'espressione).

### **1.2.2 Le componenti della competenza linguistica**

La competenza linguistica è composta da nove principali competenze: fonetica, fonologica, morfofonologica, morfologica, morfosintattica, sintattica, semantica, pragmatica e testuale/discorsiva. Esse sono caratterizzate da un'organizzazione gerarchica: ognuna comprende gli elementi del livello inferiore e costituisce la base per il livello superiore<sup>10</sup>.

#### **1.2.2.1 Competenza fonetica**

Per competenza fonetica si intende l'insieme di conoscenze che consentono di articolare e discriminare i suoni del linguaggio, definiti *fon*.

#### **1.2.2.2 Competenza fonologica**

La competenza fonologica può essere definita come la capacità di compiere un'astrazione dal piano dell'elaborazione fonetica per estrarre dal continuum fonico tutti quei suoni che hanno un effettivo valore linguistico funzionale in una determinata lingua, ossia i *fonemi*. La distinzione tra fon

---

<sup>9</sup> Diotallevi G. (2018-2019), presentazione Power Point "Sviluppo del linguaggio" della terza lezione del corso "Approccio valutativo ai disturbi del linguaggio in età evolutiva" presso UNIVPM;

<sup>10</sup> Marini A. (2018), "Manuale di linguistica e neurolinguistica. Fondamenti teorici, tecniche di indagine, applicazioni";

<sup>11</sup> ibidem.

### 1.2.2.3 Competenza morfofonologica

La competenza morfofonologica è la capacità di raggruppare i fonemi in sillabe, definite come unità strutturali complesse costruite intorno a un elemento centrale, detto “*nucleo sillabico*”, preceduto da un gruppo di fonemi detto “*incipit*” e eventualmente seguito da un gruppo di fonemi detto “*coda*”. L’insieme di nucleo e coda costituisce la “*rima*”<sup>12</sup>.

### 1.2.2.4 Competenza morfologica

La competenza morfologica è la capacità di formare parole combinando unità minime dotate di significato, dette *morfemi*. Questi possono essere classificati in base al modo in cui si legano fra loro e al significato che veicolano.

Nel primo caso, si possono distinguere: *morfemi liberi*, cioè parole costituite da un solo morfema (es. “ciao”, “bar”, etc.) e *morfemi legati*, che devono necessariamente unirsi tra loro per formare le parole. Questi ultimi a loro volta possono essere distinti in: *basi legate*, che veicolano il significato di partenza della parola (es. “can” nella parola “cane”), *forme contratte*, ossia parole che sono state fuse insieme (es. “c’+è”) e *affissi*, ovvero morfemi legati che si possono collocare alla sinistra (prendendo il nome di “prefissi”), alla destra (prendendo il nome di “suffissi”) o all’interno della base legata.

In base al significato che veicolano, invece, i morfemi si possono classificare in *lessicali*, se rappresentano il significato base della parola (es. “però”, “can” nella parola “canile”, etc.) e *grammaticali*, se veicolano informazioni di tipo grammaticale. Questi ultimi a loro volta possono essere suddivisi in *derivazionali*, se possono modificare il significato di partenza della base lessicale (es. “il” in “canile”), a volte cambiandone anche la categoria (es. “ibil” in “credibile”, che trasforma il verbo “credere” in un aggettivo) e *flessivi*, se modificano solo le caratteristiche flessive delle parole, come il genere e il numero (es. “e” nella parola “cane”)<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Marini A. (2018), “*Manuale di linguistica e neurolinguistica. Fondamenti teorici, tecniche di indagine, applicazioni*”;

<sup>13</sup> ibidem.

### **1.2.2.5 Competenza morfosintattica**

La competenza morfosintattica è la capacità di elaborare il contesto linguistico delle parole, ossia la *struttura argomentale*. Ogni parola infatti richiede degli elementi detti *argomenti*, che possono essere obbligatori o facoltativi, per poter funzionare bene. In base agli elementi richiesti, le parole si classificano in *monovalenti* (un solo elemento), *bivalenti* (due elementi) o *trivalenti* (tre elementi)<sup>14</sup>.

### **1.2.2.6 Competenza sintattica**

La competenza sintattica è la capacità di organizzare i sintagmi richiesti dalla struttura argomentale in *frasi*, seguendo le regole grammaticali.

### **1.2.2.7 Competenza semantica**

La competenza semantica è la capacità di determinare i *significati letterali* veicolati da singole parole ("*semantica lessicale*") o da intere frasi ("*semantica frasale*") basandosi sul materiale linguistico a disposizione senza tenere in considerazione gli aspetti di natura contestuale ed extralinguistica<sup>15</sup>.

### **1.2.2.8 Competenza pragmatica**

La competenza pragmatica è la capacità di contestualizzare i significati delle parole o delle frasi in relazione al contesto in cui si colloca l'atto linguistico.

Essa, secondo la neuropsicologa M. L. Lorusso, che segue la proposta classica della professoressa e ricercatrice statunitense E. Bates, può essere suddivisa nelle seguenti categorie<sup>16</sup>:

---

<sup>14</sup> Marini A. (2018), "*Manuale di linguistica e neurolinguistica. Fondamenti teorici, tecniche di indagine, applicazioni*";

<sup>15</sup> ibidem;

<sup>16</sup> Brambilla P. (2010-2011), tesi di dottorato di ricerca in Scienze Umane "*Competenza pragmatica e comprensione delle emozioni. Training studies con bambini a sviluppo tipico e atipico*".

- 1) *Atti linguistici* (ossia le funzioni che un messaggio può rivestire, come una richiesta o un avvertimento): comprendono sia i messaggi verbali che non verbali, che vengono decodificati durante uno scambio relazionale. In questo caso, la competenza pragmatica indica la capacità di riconoscere se sotto un determinato enunciato si cela una richiesta particolare. Rientra nella comprensione degli atti linguistici anche la comprensione del linguaggio metaforico;
- 2) *Abilità conversazionali e di regolazione del discorso*: includono la capacità di iniziare il discorso, di rispondere, mantenere o variare l'argomento in modo appropriato, di rispettare i turni di comunicazione, etc. E' altresì inclusa la capacità di scelta e di utilizzo dei codici/registri linguistici in base alle caratteristiche dell'interlocutore;
- 3) *Inferenze*: entrano in gioco nel momento in cui ci si trova davanti a espressioni idiomatiche, proverbi, richieste indirette o simili, che vanno al di là del messaggio letterale. Il processo inferenziale integra le informazioni sulla base di dati incompleti o insufficienti con informazioni estratte dal proprio bagaglio culturale. Le inferenze si possono distinguere inoltre in *presupposizioni*, ossia informazioni inerenti l'argomento della conversazione, che il parlante pensa che l'ascoltatore possieda, e *implicature*, ovvero informazioni che si possono dedurre da ciò che viene detto dal parlante, basandosi su ipotesi contestuali;
- 4) *Abilità narrative*: richiedono la conoscenza della struttura (ossia una trama basata su eventi legati da un rapporto di causa-effetto) e del linguaggio. In particolare, la narrazione di storie richiede l'abilità di esprimere verbalmente delle frasi sintatticamente e semanticamente corrette, di separarsi da ciò che sta accadendo e di costruire una trama coerente, inserendo i vari fatti nel giusto ordine temporale e causale<sup>17</sup>;

---

<sup>17</sup> Mozzanica F., Salvadorini R. et al. (2016), "Reliability, validity and normative data of the Italian version of the Bus Story test" pubblicato su "International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology".

- 5) *Comunicazione referenziale*: indica la capacità di riferirsi verbalmente a un oggetto o evento esterno, identificandolo rispetto alle possibili alternative e creando un legame tra l'aspetto linguistico e quello situazionale in cui avviene la produzione linguistica, garantendone un'adeguata comprensione. Essa implica inoltre la capacità di formulare i propri messaggi nel modo più chiaro possibile e di riconoscere quando quelli ricevuti non sono chiari, mettendo in atto delle strategie per risolvere le ambiguità<sup>18</sup>.

### **1.2.2.9 Competenza testuale/discorsiva**

La competenza testuale/discorsiva si trova al vertice della comunicazione verbale ed è la capacità di organizzare le frasi scritte in unità omogenee, dette *testi*. Viene definito "testo" una produzione strutturata, al cui interno vengono sviluppati in modo coerente argomenti compatibili tra loro attraverso strutture linguistiche organizzate in modo coesivo. L'etichetta di "testo" può essere applicata sia ai messaggi elaborati in modalità orale che scritta. Essa inoltre può assumere molteplici valenze, come conversazione telefonica, lezione universitaria, libro, etc<sup>19</sup>.

---

<sup>18</sup> Brambilla P. (2010-2011), tesi di dottorato di ricerca in Scienze Umane "Competenza pragmatica e comprensione delle emozioni. Training studies con bambini a sviluppo tipico e atipico";

<sup>19</sup> Marini A. (2018), "Manuale di linguistica e neurolinguistica. Fondamenti teorici, tecniche di indagine, applicazioni".

### **1.3 Lo sviluppo tipico del linguaggio**

Il linguaggio, come spiegato più approfonditamente sopra, è una funzione cognitiva estremamente complessa, che in situazioni di sviluppo tipico, ossia in assenza di deficit o di rischio ambientale, viene generalmente acquisita con facilità e naturalezza. Pur assistendo a una grande variabilità individuale nei tempi, modi e strategie che ogni bambino mette in atto nell'acquisizione della competenza linguistica, si può osservare un percorso comune<sup>20</sup>.

#### **1.3.1. Sviluppo fonetico-fonologico in ricezione**

Dal punto di vista recettivo, il bambino dimostra di reagire agli stimoli linguistici già prima della nascita, a 24-30 settimane di gestazione. Dai 2 ai 4 mesi di vita è in grado di discriminare lingue differenti cogliendo l'alternanza di sillabe deboli e forti; la capacità di discriminare un contrasto vocalico nativo a 6 mesi predice le prestazioni linguistiche per i successivi 18 mesi. A 7 mesi peggiora la capacità di discriminare i contrasti fonetici assenti nella propria lingua, ma migliora la capacità di percepire i foni della propria. A 11 mesi il bambino è in grado di riconoscere le parole familiari, anche isolate<sup>21</sup>.

#### **1.3.2 Sviluppo fonetico-fonologico in produzione**

Dal punto di vista articolatorio, fin dalla nascita il bambino produce il pianto e i suoni vegetativi (quali per esempio ruttini, sbadigli e starnuti).

A 2-5 mesi emergono le prime vocalizzazioni e il bambino sintonizza gradualmente l'attività fono-articolatoria alla lingua a cui è esposto, grazie all'imitazione dei suoni che lo circondano e al feedback acustico che riceve.

---

<sup>20</sup> CLASTA e FLI (2019), "Consensus Conference sul disturbo primario del linguaggio";

<sup>21</sup> Diotallevi G. (2018-2019), presentazione Power Point "Sviluppo del linguaggio" della terza lezione del corso "Approccio valutativo ai disturbi del linguaggio in età evolutiva" presso UNIVPM.

Intorno ai 7 mesi compare il *babbling canonico*, ossia la produzione di serie sillabiche ripetute, effettuato come esercizio di stimolazione dell'apparato fono-articolatorio, cui successivamente si affianca il *babbling variabile* ossia una serie di sillabe variate, che verranno poi utilizzate per produrre le prime parole. Inizialmente compaiono i fonemi occlusivi e nasali, poi i fricativi, affricati e liquidi. Spesso il bambino compie degli errori nella pronuncia di alcuni di questi suoni, detti *processi fonologici*, che però generalmente scompaiono entro i 4 anni<sup>22</sup>.

### 1.3.3 Sviluppo della gestualità

Lo sviluppo della gestualità è molto importante in quanto predice il successivo sviluppo del linguaggio: i gesti aiutano il bambino a comunicare idee e concetti che non è ancora in grado di esprimere a parole. Il loro impiego infatti diminuisce con l'aumento dell'età e del livello lessicale posseduto. Inoltre, il repertorio di azioni con oggetti a 8 mesi predice la comprensione a 12 mesi e il repertorio di azioni e gesti a 12 mesi predice la produzione a 24 mesi<sup>23</sup>.

In particolare, si osserva che<sup>24</sup>:

-Tra i 9 e i 13 mesi compaiono i *gesti comunicativi deittici/performativi*, che possono essere *richiestivi* (in quanto il bambino chiede l'aiuto dell'adulto), che influenzano il comportamento, o *dichiarativi* (in quanto il bambino chiede l'attenzione dell'adulto per condividere un interesse), che influenzano gli stati mentali.

-Verso i 12 mesi compaiono anche i *gesti comunicativi referenziali*, cioè gli schemi di azioni con il proprio corpo in assenza dell'oggetto.

---

<sup>22</sup> CLASTA e FLI (2019), "Consensus Conference sul disturbo primario del linguaggio";

<sup>23</sup> ibidem;

<sup>24</sup> Diotallevi G. (2018-2019), presentazione Power Point "Sviluppo del linguaggio" della terza lezione del corso "Approccio valutativo ai disturbi del linguaggio in età evolutiva" presso UNIVPM.

### 1.3.4 Sviluppo lessicale

Lo sviluppo lessicale è legato a: caratteristiche fonotattiche, età di acquisizione della parola, frequenza d'uso e abilità cognitive generali del bambino. Nel processo di acquisizione delle parole, si osserva uno sviluppo più precoce della comprensione rispetto alla produzione e dei nomi rispetto ai verbi. A tal proposito sono state elaborate due ipotesi, un'*ipotesi cognitiva*, secondo cui il verbo è più complesso del nome e un'*ipotesi strutturale*, secondo cui il nome si trova in una posizione più saliente<sup>25</sup>.

Andando nel dettaglio, si osserva che<sup>26</sup>:

-a 4 mesi il bambino è in grado di riconoscere e ricordare le parole, ancora prima di conoscere il loro significato, mentre a 10 mesi si verifica il primo apprendimento lessicale vero e proprio con la comparsa del "*pointing*", cioè della coordinazione tra parola e oggetto;

-A 12 mesi il bambino sa comprendere circa 70 parole diverse e inizia a produrre le prime parole, che si riferiscono generalmente a oggetti di uso quotidiano, persone familiari e schemi di azione. La produzione di parole inizialmente avviene lentamente (circa 10 parole al mese), mentre successivamente, tra i 17 e i 21 mesi, quando il vocabolario ha raggiunto almeno le 50 parole, si ha la cosiddetta "*esplosione del vocabolario*", ossia un'accentuata crescita del lessico, con aumento dei predicati e frequenti combinazioni gesto-parola.

### 1.3.5 Sviluppo morfosintattico in produzione

Lo sviluppo morfosintattico è preceduto dall'utilizzo dei gesti referenziali e delle combinazioni gesto-parola a 16 mesi. Si possono avere<sup>27</sup>:

- *combinazioni equivalenti*: il gesto e la parola si equivalgono. Esempio: il bambino dice "tao" e muove la mano;

---

<sup>25</sup> Diotallevi G. (2018-2019), presentazione Power Point "Sviluppo del linguaggio" della terza lezione del corso "Approccio valutativo ai disturbi del linguaggio in età evolutiva" presso UNIVPM;

<sup>26</sup> Pascali A. (2017-2018), presentazione Power Point della quinta lezione del corso "Linguistica e neurolinguistica" presso UNIVPM;

<sup>27</sup> Diotallevi G. (2018-2019), presentazione Power Point della terza lezione "Sviluppo del linguaggio" del corso "Approccio valutativo ai disturbi del linguaggio in età evolutiva" presso UNIVPM.



- *combinazioni complementari*: il gesto e la parola vengono utilizzati in maniera complementare. Esempio: il bambino indica il latte e dice “atte”;
- *combinazioni supplementari*: la parola dà qualche informazione in più rispetto al gesto. Esempio: il bambino indica il gatto e dice “nanna”. Esse predicono la comparsa della combinazione di due parole.

Entro i 30 mesi, il bambino dovrebbe possedere la combinazione parola-parola, ma in realtà è sufficiente anche quella gesto-parola.

Dal punto di vista della produzione, si osserva che<sup>28</sup>:

- A 30 mesi il bambino inizia a ripetere articoli, preposizioni e copula e compare l’articolo “la”;
- A 36 mesi vengono appresi i pronomi clitici (“il”, “lo”, “la”, “i”, “gli”, “le”) e la concordanza soggetto-verbo, articolo-nome e nome-aggettivo.
- A 48 mesi compaiono i funtori.

Un parametro valido per la valutazione della produzione morfosintattica è la lunghezza media dell’enunciato (data dal rapporto tra il numero di parole prodotte e il numero di enunciati). In base a ciò, è possibile suddividere lo sviluppo morfosintattico in 6 livelli, seguendo la “Griglia di analisi del linguaggio spontaneo” (GALS)<sup>29</sup>:

- 1) *Livello prelinguistico*: il linguaggio è costituito da vocalizzazioni, lallazioni e sporadiche parole isolate. Il bambino spesso utilizza una parola per dire molte cose;
- 2) *Livello olofrastico*: si incrementa il numero delle parole, ma sono ancora assenti le espressioni combinatorie;
- 3) *Livello presintattico*: il bambino utilizza i primi verbless (nomi che indicano azioni) e le prime combinazioni, ma prevalgono gli enunciati di una parola. Si ha dunque in media

---

<sup>28</sup> Diotallevi G. (2018-2019), presentazione Power Point della terza lezione “Sviluppo del linguaggio” del corso “Approccio valutativo ai disturbi del linguaggio in età evolutiva” presso UNIVPM;

<sup>29</sup> Cipriani et al. (1993), “Griglia di analisi del linguaggio spontaneo”.

una LME (*lunghezza media dell'enunciato*) di 1.2-1.7. Tale livello caratterizza generalmente i 12-24 mesi di vita;

- 4) *Livello protosintattico*: il bambino incrementa le combinazioni, inizia a introdurre gli enunciati nucleari e le prime forme di espansione dell'enunciato; compaiono anche gli SFI (*segmenti fonetici indifferenziati*), ma l'organizzazione morfosintattica è molto immatura. Si ha in media una LME di 1.7-2.1. Tale livello generalmente caratterizza i 25-28 mesi di vita;
- 5) *Livello morfosintattico 1*: il bambino sostituisce gli SFI con i funtori adeguati e conosce le principali regole grammaticali, ma ha ancora difficoltà con le frasi più complesse. Si ha in media una LME di 2.4-2.9. Tale livello caratterizza generalmente i 29-32 mesi di vita;
- 6) *Livello morfosintattico 2*: il bambino riesce a padroneggiare anche gli enunciati più complessi, raggiungendo un linguaggio completo nella forma base. Si ha in media una LME di 2.9-3.2. Tale livello caratterizza generalmente i 33-36 mesi di vita.

Dopo i 36 mesi, la morfosintassi risulta satura. Ciò però non significa che le frasi dette dal bambino siano perfette, ma che egli possiede le regole grammaticali di base che poi continueranno a svilupparsi per tutta la vita.

### **1.3.6 Sviluppo morfosintattico in ricezione**

Analizzando lo sviluppo morfosintattico dal punto di vista della comprensione, si osserva che<sup>30</sup>:

- La comprensione non raggiunge il livello degli adulti fino agli 8-10 anni di età;
- A 3 anni è stabilizzata la comprensione delle congiunzioni "e" e "o";

---

<sup>30</sup> Diotallevi G. (2018-2019), presentazione Power Point della terza lezione "Sviluppo del linguaggio" del corso "Approccio valutativo ai disturbi del linguaggio in età evolutiva" presso UNIVPM.

- A 3.6 anni risulta compreso il connettivo causale “perché” solo se esplicito; quello implicito viene compreso a 5 anni;
- A 4 anni viene acquisito il concetto di negazione (“non”), il riflessivo proprio “mi” e “si” e il relativo “che”;
- Tra i 4.6 e i 5 anni inizia la comprensione di “mentre”;
- A 5 anni compare il “tranne” e dai 5 anni in poi la riflessiva reciproca;
- Entro i 6 anni compare l’avversativa “ma”;
- Dopo i 7 anni, l’avversativa “invece” e la corretta successione temporale dei connettivi “prima di...” e “dopo di...”.

### **1.3.7 Sviluppo pragmatico**

Lo sviluppo delle abilità pragmatiche inizia ad evidenziarsi intorno agli 8-9 mesi e si protrae fino all’età adulta. Esso comprende l’acquisizione di diverse capacità come la turnazione, che inizia con gli scambi pre-verbali a 8-9 mesi, ma si stabilizza intorno ai 3 anni. Tra i 14 e i 32 mesi si registra l’acquisizione della maggior parte degli atti linguistici, a eccezione della promessa, della persuasione e delle forme di cortesia, che vengono completamente padroneggiate a 9 anni. In particolare, durante il periodo prescolare il bambino sviluppa maggiormente la capacità di intenzione comunicativa, incrementando le regole grammaticali e gli aspetti della semantica, che gli permettono di esprimere gli enunciati, adattandoli al contesto. Già intorno ai 4 anni è in grado di adattare il proprio linguaggio al contesto e all’interlocutore. La capacità di fare presupposizioni necessita invece di una buona cognizione sociale ed è preceduta, nei primi due anni di vita, dalle capacità di riferimento condiviso (acquisita a 6 mesi), di condivisione dell’attenzione e della consapevolezza della rilevanza.

Per quanto riguarda le competenze pragmatiche legate allo sviluppo dell’abilità narrativa, si osserva un uso sempre più appropriato dei marcatori di discorso dai 4 ai 7 anni. Con l’avanzare dell’età, il bambino diventa sempre più abile nell’utilizzare i mezzi di coesione per collegare le parti del discorso, rendendolo fluido, mentre tra i 9 e i 12 anni diminuiscono gli errori di referenza. L’informatività, ossia quel parametro che indica quanto un testo è informativo, si sviluppa pienamente intorno ai 7 anni, mentre la capacità di individuare l’ambiguità compare dopo i 9 anni.

Infine, la capacità di compiere inferenze compare già a 3-4 anni, ma solamente per i significati letterali (ad esempio il bambino è in grado di trarre informazioni da una storia), mentre per quelli non letterali occorre aspettare i 4-6 anni<sup>31</sup>.

### 1.3.8. Sviluppo narrativo in produzione

L'abilità narrativa implica abilità cognitive articolate e un alto livello di maturazione linguistica.

Il bambino infatti deve essere in grado di<sup>32</sup>:

- ❖ Sequenziare correttamente gli eventi;
- ❖ Creare una buona coesione interna, rispettando le regole grammaticali;
- ❖ Utilizzare un preciso vocabolario;
- ❖ Convogliare le idee senza supporti extra-visivi;
- ❖ Comprendere le relazioni causali e temporali;
- ❖ Utilizzare uno schema narrativo culturalmente appropriato.

Inoltre, prima di organizzare uno schema di narrazione attivo che consenta di raccontare una storia ben strutturata, il bambino sviluppa uno schema di narrazione in ricezione in cui organizza le informazioni, detto "*Schema ad albero*" di Stein e Glenn.

La produzione di un buon racconto richiede tre principali caratteristiche<sup>33</sup>:

- 1) *Struttura*: presenza delle unità basilari che costituiscono la storia. Si sviluppa a partire dai 5 anni;
- 2) *Coesione*: livello di integrazione del testo. Si sviluppa a partire dai 4 anni con l'utilizzo dei connettivi, ma si perfeziona dai 5 agli 8 anni con l'utilizzo dei pronomi;
- 3) *Coerenza*: mantenimento della trama. Si sviluppa a partire dai 4 anni.

---

<sup>31</sup> Brambilla P. (2010-2011), tesi di dottorato di ricerca in Scienze Umane "*Competenza pragmatica e comprensione delle emozioni. Training studies con bambini a sviluppo tipico e atipico*";

<sup>32</sup> Diotallevi G. (2018-2019), presentazione Power Point della terza lezione "*Sviluppo del linguaggio*" del corso "*Approccio valutativo ai disturbi del linguaggio in età evolutiva*" presso UNIVPM;

<sup>33</sup> ibidem.

Andando nel dettaglio, si osserva che<sup>34</sup>:

-a 3 anni i bambini sono in grado di rievocare le esperienze quotidiane, elencando i fatti senza una vera e propria narrazione;

-a 4 anni compaiono i primi esempi di narrazioni fantastiche e di storie descrittive, in cui gli eventi sono collegati temporalmente ma manca l'evento problematico;

-a 5 anni le storie si arricchiscono di elementi strutturali e situazioni problematiche, che il protagonista deve risolvere;

-a 6-8 anni le storie si completano ulteriormente dal punto di vista strutturale, presentando nessi temporali, causali, intenzionali e inferenziali.

### **1.3.9 Sviluppo narrativo in ricezione**

La comprensione narrativa avviene a tre livelli<sup>35</sup>:

- 1) Analisi superficiale: elaborazione di parole e frasi;
- 2) Costruzione del significato di brevi sequenze di frasi;
- 3) Livello globale profondo: costruzione della rappresentazione semantica del testo, ossia l'integrazione tra informazioni del testo e le conoscenze possedute da chi ascolta o legge.

Andando nel dettaglio, si osserva che<sup>36</sup>:

-a 3 anni il bambino inizia a cogliere l'argomento del racconto;

-a 3-4 anni inizia a cogliere le relazioni temporali tra gli eventi, ricordando quelli più importanti, mentre le relazioni causali vengono colte più tardi e si rafforzano dopo i 6 anni;

-le inferenze iniziano a comparire durante il periodo pre-scolare, si evolvono nel corso della scuola dell'infanzia ma si automatizzano all'inizio dell'adolescenza.

---

<sup>34</sup> Diotallevi G. (2018-2019), presentazione Power Point della terza lezione "Sviluppo del linguaggio" del corso "Approccio valutativo ai disturbi del linguaggio in età evolutiva" presso UNIVPM;

<sup>35</sup> ibidem;

<sup>36</sup> ibidem.

## **1.4 Lo sviluppo atipico del linguaggio**

Non tutti i bambini seguono necessariamente le tappe di sviluppo del linguaggio sopra descritte a causa dell'ampia variabilità inter-individuale: alcuni possono infatti presentare dei ritardi.

Nello specifico, vengono definiti "*parlatori tardivi*" i bambini tra i 18 e i 36 mesi d'età che, pur non presentando deficit cognitivi, uditivi, relazionali o legati all'accudimento ricevuto, manifestano un ritardo nelle prime tappe di sviluppo del linguaggio. In particolare, gli indicatori specifici sono<sup>37</sup>:

- Inventario fonetico-fonologico ridotto, con processi di sistema e di struttura;
- Comparsa delle prime parole a 18 mesi;
- Vocabolario attivo a 18-23 mesi inferiore alle 10 parole e a 21-30 mesi inferiore alle 50 parole, con assenza della fase combinatoria;
- Ridotto utilizzo dei gesti referenziali;
- Ritardo di circa 6 mesi nella comprensione linguistica dopo i 21 mesi.

Tale condizione può evolvere in due modalità differenti: i deficit linguistici vengono colmati spontaneamente entro i 36 mesi di vita (è il caso dei "*late bloomers*", ossia "coloro che sbocciano tardi", che hanno una frequenza del 70%) oppure persistono oltre, strutturandosi in "*Disturbo Primario del Linguaggio*". La letteratura in particolar modo suggerisce che l'esito può essere più favorevole se la capacità di comprensione linguistica risulta nella norma e non si ha familiarità per le difficoltà nel linguaggio o nella lettura<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> Lena L. e Pinton A. (2018), "*Fondamenti del trattamento logopedico in età evolutiva*";

<sup>38</sup> *ibidem*.

### **1.4.1 Il Disturbo Primario del Linguaggio**

Il “Disturbo Primario del Linguaggio” (DPL) viene definito come un “disturbo del neurosviluppo che include un insieme di quadri variegati, caratterizzati da un ritardo o disordine in uno o più ambiti dello sviluppo linguistico, in assenza di deficit cognitivi, sensoriali, motori, affettivi e di importanti carenze socio ambientali”<sup>39</sup>. Esso comprende disturbi eterogenei, che possono limitarsi alla produzione e nei casi più gravi estendersi anche alla comprensione.

Vari studi effettuati hanno dimostrato che il DPL è associato ad un elevato rischio di problemi di apprendimento scolastico, comportamentali, psichiatrici e di adattamento emotivo e sociale, con possibilità di persistenza fino all’età adulta, con conseguenti ripercussioni anche in ambito lavorativo. Da questo quadro emerge dunque la rilevanza del disturbo del linguaggio sia per la frequenza con cui si manifesta in età evolutiva, sia per l’impatto che ne consegue. Per questo motivo, è molto importante identificare precocemente i bambini con tali difficoltà per ridurre il rischio di sequele successive e per garantire a questi soggetti la possibilità di comunicare e relazionarsi con gli altri in maniera adeguata<sup>40</sup>.

#### **1.4.1.1 Fattori di rischio**

Per poter identificare precocemente i bambini a rischio di ritardo nello sviluppo del linguaggio o di problematiche ad esso annesse, è molto importante conoscere i possibili fattori di rischio:

- Storia familiare di disturbo o ritardo di linguaggio;
- Basso livello di scolarità e socio-economico dei genitori;
- Genere maschile;
- Problemi pre/perinatali.

Tuttavia, la loro influenza non risulta ancora chiara. Pertanto, è necessario indagare ancora la possibile esistenza dei fattori di rischio, attraverso variabili standardizzate, con misurazioni ripetute nel tempo.

---

<sup>39</sup> APA (2013), “DSM-5”;

<sup>40</sup> CLASTA e FLI (2019), “Consensus Conference sul disturbo primario del linguaggio”.

Da queste considerazioni, si può dedurre la necessità di disporre di strumenti di valutazione del linguaggio adeguati, in modo da intervenire precocemente e limitare le conseguenze<sup>41</sup>.

#### **1.4.1.2 Criteri di inclusione e di esclusione**

Prima di effettuare una diagnosi di DPL, occorre considerare i criteri di inclusione ed esclusione.

Mentre i *criteri di esclusione* (ossia le caratteristiche di soggetti potenziali che determinano l'esclusione dalla diagnosi) sono ben definiti e sono: ritardo mentale, disturbo dello spettro autistico, disabilità neuro-motoria e ipoacusia persistente, su quelli di *inclusione* (ossia le caratteristiche di soggetti potenziali che determinano l'inclusione della diagnosi) ci sono ancora delle incertezze in quanto vari autori hanno proposto criteri diversi. Tra questi ci sono: discrepanza tra QI verbale e non verbale, prestazioni nei test linguistici sotto 1/1.5/2 deviazioni standard oppure sotto il 10° percentile; discrepanza tra età cronologica ed età linguistica<sup>42</sup>.

Dopo una panoramica generale sullo sviluppo del linguaggio, nel prossimo capitolo ci si focalizzerà sulla narrazione, intesa sia come competenza narrativa che come attività di lettura con il bambino.

---

<sup>41</sup> CLASTA e FLI (2019), "Consensus Conference sul disturbo primario del linguaggio";

<sup>42</sup> *ibidem*.



## Capitolo 2

### La narrazione

#### 2.1 La competenza narrativa

La competenza narrativa, come sopra specificato, rappresenta il livello linguistico più complesso in quanto il racconto di storie richiede al bambino la capacità di tenere conto ed integrare simultaneamente un gran numero di fattori. Essa in particolare implica l'integrazione di conoscenze di diverso tipo<sup>43</sup>:

- 1) *Conoscenze di tipo concettuale*: si riferiscono a una conoscenza generale del mondo, delle persone e delle cose di cui si narra e di come essi si muovono, si relazionano e interagiscono;
- 2) *Conoscenze di tipo linguistico*: si riferiscono agli espedienti linguistici necessari alla stesura di una storia, che vanno dall'uso dei pronomi e dei connettivi all'individuazione dei tempi verbali e alla selezione del lessico adeguato. Un aspetto importante da questo punto di vista è la *coesione*, che riguarda il modo in cui le frasi che costituiscono il testo sono collegate tra loro (sistemi di referenza e co-referenza, modalità di coordinazione e subordinazione sintattica, etc.);
- 3) *Conoscenze di tipo strutturale*: si riferiscono alla conoscenza macrolinguistica delle componenti strutturali proprie dei diversi generi narrativi. Un aspetto essenziale da questo punto di vista è la *coerenza*, che rappresenta la conoscenza strutturale relativa agli elementi costitutivi di una storia e rimanda allo "*schema delle storie*" di Rumelhart (1975), che riprende la nozione di "*schema mentale*" di Bartlett (1932). Tale schema individua delle regolarità strutturali nei testi narrativi, come: *introduzione* del contesto e dei personaggi, *evento iniziale* che scatena le azioni dei personaggi, *tentativi* di risoluzione del problema da parte del protagonista e degli altri personaggi, *conseguenze* e *conclusione* della storia;

---

<sup>43</sup> Albano S., D'Amico S. et al. (2008), "La valutazione della competenza narrativa in bambini prescolari e scolari attraverso un libro illustrato", pubblicato sulla "Rivista di psicolinguistica applicata".

- 4) *Conoscenze di tipo pragmatico*: si riferiscono alla prospettiva del narratore sugli eventi narrati e sul contesto e in particolare alla sua capacità di esprimere valutazioni sugli eventi e sui personaggi della storia. Secondo molti studi, tale capacità è da attribuirsi al possesso di una “*teoria della mente*”.

### **2.1.1 Sviluppo delle abilità narrative**

I bambini sviluppano la comprensione delle storie a partire dagli *script*, quella particolare conoscenza che si sviluppa in riferimento a contesti, eventi e situazioni. Gli script che si strutturano per primi riguardano situazioni molto frequenti che si presentano regolarmente o che risultano molto coinvolgenti. Essi permettono di fare previsioni circa i contenuti della storia ed influenzano le aspettative sul che cosa verrà narrato. Inoltre, per comprendere le storie si utilizza anche lo schema che fornisce informazioni sul come il contenuto verrà narrato e sul tipo di informazioni che verranno date. Ai due precedenti elementi si aggiungono gli schemi personali, che permettono di individuare il senso della narrazione<sup>44</sup>.

Da un punto di vista espressivo, la capacità narrativa non è soltanto un indicatore di un elevato grado di competenza linguistica e cognitiva, ma rappresenta anche un elemento imprescindibile per un’adeguata vita scolastica e sociale, in quanto permette di comunicare le proprie esperienze personali e di dare una logica agli avvenimenti e alle relazioni<sup>45</sup>. Tale abilità tuttavia si evolve e si perfeziona nel corso degli anni: nel periodo tra i 3 e i 5 anni generalmente il bambino tende a focalizzarsi sui dettagli, tralasciando gli aspetti della coesione (ad esempio, racconta utilizzando delle frasi separate, senza congiunzioni) e della coerenza (non collega adeguatamente gli eventi dal punto di vista logico, etc.); a 5 anni tende a focalizzarsi sull’aspetto linguistico, tralasciando il contenuto (fa degli errori nella corrispondenza nome-pronome, rendendo il discorso vago ed ambiguo, etc.); a 6 anni e progressivamente durante l’età scolare inizia a generare dei testi sempre più coesi e coerenti, ma il pieno sviluppo di tali abilità si raggiunge solamente nell’età adolescenziale<sup>46</sup>.

---

<sup>44</sup> Levorato M.C. (1988), “*Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi*”;

<sup>45</sup> Cipriani P., Zarmati G. et al. (2012), “Abilità narrative in epoca prescolare con una prova di retelling: studio pilota in soggetti italiani”, estratto da “*I Care*”;

<sup>46</sup> Marini A. (n.d.), “The development of narrative language in italian-speaking school-aged children”.

### **2.1.2 Abilità narrative in bambini con Disturbo Primario del Linguaggio**

I bambini con DPL, tenendo conto che tale sigla comprende disturbi eterogenei (in base al livello linguistico e alla modalità di linguaggio, ossia produzione o comprensione, che risultano compromessi), presentano generalmente: difficoltà negli aspetti fonetico-fonologici (che tendono a ridursi progressivamente nel tempo); riduzione del vocabolario (utilizzando soprattutto parole ad alta frequenza d'uso), con persistenza di alcuni processi fonologici ed errori di tipo lessicale e semantico; marcati deficit nella morfologia e sintassi (utilizzando frasi più semplici, poche coordinate e subordinate e omettendo o utilizzando erroneamente gli elementi grammaticali).

Tali difficoltà si ripercuotono inevitabilmente sulle abilità narrative: rispetto ai coetanei questi bambini fanno uso di frasi irrilevanti, non riportano gli elementi o le vicende importanti ma si soffermano su quelle secondarie e meno significative per la comprensione della storia, hanno una ridotta accuratezza grammaticale, omettono o sostituiscono gli elementi lessicali (parole-contenuto o parole-funzione) necessari per la corretta formulazione delle frasi e hanno difficoltà nel corretto utilizzo dei verbi<sup>47</sup>.

---

<sup>47</sup>Marini A., Fabbro F. e Tavano A. (2008), "Assessment of linguistic abilities in Italian children with Specific learning Impairment", pubblicato sul sito "Elsevier".

## **2.2 Attività di lettura del genitore con il bambino**

Dopo aver parlato della competenza narrativa e dello sviluppo delle abilità narrative, si affronterà ora l'argomento della narrazione, intesa come attività di lettura del genitore con il bambino. Infatti, fin dai primi anni di vita il bambino si trova immerso in un mondo di narrazioni: non solo fiabe, favole o storie più o meno canonizzate nella società in cui vive, ma anche fumetti, film, cartoni animati e le rielaborazioni di fatti quotidiani e di eventi autobiografici che gli adulti ripropongono sotto forma di racconto. In questo senso, secondo l'autrice M. C. Levorato, la narrazione rappresenta uno strumento privilegiato per lo sviluppo linguistico e per la conoscenza del mondo<sup>48</sup>.

### **2.2.1 Caratteristiche dei testi narrativi**

Al giorno d'oggi esiste una grande quantità di testi narrativi, come: favole e storie per bambini, miti, leggende, autobiografie, romanzi rosa, romanzi gialli, etc., che tuttavia presentano una serie di caratteristiche comuni e peculiari che li distinguono da altri tipi di testi<sup>49</sup>:

- 1) *Argomento*: le narrative parlano di azioni e vicissitudini umane, ordinate temporalmente e connesse casualmente. Il protagonista, come sottolinea lo studioso Van Dijk, sia che si tratti di una persona reale, di un personaggio di finzione o di un animale, viene "umanizzato", ossia dotato di capacità di azione e reazione intenzionale;
- 2) *Linguaggio*: il linguaggio utilizzato non è tecnico o specifico ma si avvicina a quello quotidiano, rendendo il testo più facilmente accessibile, comprensibile e più facile da memorizzare;
- 3) *Presenza di una speciale formula d'apertura*: spesso, soprattutto nella narrativa per bambini o di fantasia, è presente una speciale formula d'apertura (ad esempio "C'era una volta...", "Tanto tempo fa..", etc.), che avverte il lettore che gli eventi raccontati non sono collocabili in uno spazio e un tempo ben definiti e che, come sostiene lo scrittore Umberto Eco, lo invita implicitamente a non domandarsi se sono reali o

---

<sup>48</sup> Fabbri P. (n.d.), "L'importanza della narrazione: i bambini e le storie";

<sup>49</sup> ibidem.

immaginari. Infatti, il criterio che guida la narrazione non è quello della verità, ma quello della “*verosomiglianza*”, che consiste in una sorta di “sospensione dell’incredulità”, che però richiede anche un certo grado di plausibilità, senso e coerenza;

- 4) *Struttura testuale*: i testi narrativi presentano una struttura testuale tipica, rappresentata da un intreccio che ha un inizio, un sviluppo e una fine, con i fatti che si susseguono secondo un’organizzazione temporale ben definita –“c’è un prima e un dopo e ciò che segue è connesso a ciò che precede come in una catena o in un filo” (Lavorato e Nesi, 2001). Inoltre, secondo lo “*schema delle storie*” (che può essere definito come una conoscenza schematica implicita, astratta e predittiva, che riguarda le caratteristiche strutturali dei testi narrativi e che viene costruita spontaneamente attraverso l’esposizione ripetuta alle storie) di Stein e Glenn, all’interno di ogni storia ci sono due principali “categorie”: l’*ambiente*, che si trova all’inizio del testo e ha la funzione di introdurre il protagonista e il contesto fisico, sociale e spazio-temporale in cui si collocano le vicende, e l’*episodio*, che consiste negli avvenimenti che riguardano i personaggi. Quest’ultimo si articola a sua volta in 5 categorie: l’*evento iniziale*, che descrive fatti o azioni che comportano un cambiamento nella situazione iniziale e danno il via allo svolgimento successivo; la *risposta interna*, che consiste negli stati psicologici, cognitivi e emotivi che si innescano nel protagonista e negli scopi che esso si prefigge in seguito all’evento iniziale; i *tentativi*, ossia gli sforzi, le azioni e i tentativi che il protagonista mette in atto per raggiungere lo scopo desiderato; le *conseguenze*, ovvero gli esiti di tali tentativi e la *reazione*, che chiude la storia, esprimendo la risposta affettivo-cognitiva del protagonista rispetto all’esito. Chiaramente si tratta di una struttura ideale, non sempre seguita alla lettera: in alcuni casi le categorie possono essere intrecciate, invertite, omesse, presentate in ordine non canonico (come nei flashbacks) o ripetute in maniera ricorsiva (come nel caso di storie complesse). Tuttavia, essa risulta utile per comprendere e memorizzare meglio la storia.

### **2.2.2 E' possibile avvicinarsi ai libri prima di imparare a leggere?**

Contrariamente all'opinione comune, si può esporre il bambino alla lettura anche prima che impari a leggere, in quanto questa può rappresentare una fedele compagna di crescita. Infatti, in genere i bambini iniziano a mostrare interesse ai libri fin dai primi anni di vita<sup>50</sup>:

- A 6 mesi: manipolano e mettono in bocca i libri e sono attratti dalle figure/foto presenti;
- A 12 mesi: sono capaci di tenere il libro in maniera adeguata, di sfogliare più pagine alla volta e di consegnarlo all'adulto;
- A 15 mesi: riescono a sfogliare le pagine con due dita e capire se il libro è capovolto, osservando le immagini;
- A 18 mesi: completano e anticipano le frasi del libro e amano i libri di animali, di bambini e delle cose di ogni giorno, con frasi brevi e semplici;
- A 24 mesi: riescono a sfogliare bene le pagine, fanno finta di leggere le storie ai loro animali domestici o ai loro giocattoli e si identificano con i personaggi;
- A 30 mesi: spesso scelgono loro i libri e amano i generi avventurosi, fantastici, le fiabe e quelli che hanno come protagonisti bambini della loro età che compiono azioni della vita quotidiana.

---

<sup>50</sup> Bello A., Girolametto L. et al. (2017), "Parent-coaching per l'intervento precoce sul linguaggio. Percorsi di lettura dialogica nel programma Oltre il libro".

### 2.2.3 Come leggere?

Leggere ad alta voce al proprio bambino fin dalla più tenera età è un'attività molto coinvolgente che rafforza la relazione con il proprio figlio e sostiene il suo sviluppo cognitivo ed emotivo<sup>51</sup>. Secondo il pediatra e psicologo americano Grover Whitehurst, la modalità che consente all'adulto di interagire più efficacemente col bambino è la *lettura dialogica*, che prevede una partecipazione attiva del piccolo: a differenza di quella tradizionale in cui il genitore legge e il figlio ascolta, l'adulto assume il ruolo di ascoltatore attivo, in quanto stimola il bambino a dare un nome agli oggetti del libro o a parlare della storia, proponendo domande, valutando ed eventualmente espandendo le risposte e mettendo in relazione la storia del libro con l'esperienza personale<sup>52</sup>. Tuttavia, affinché quest'ultimo partecipi con entusiasmo alla lettura, è necessario che il genitore manifesti piacere in tale attività. In particolare, per iniziare ad approcciarsi alla lettura si possono adottare dei semplici accorgimenti come<sup>53</sup>:

- 1) Assumere una posizione che consenta al bambino di spostare lo sguardo dalla figura del libro al volto del genitore;
- 2) Usare i gesti e variare il tono di voce mentre si legge;
- 3) Fare pause in corrispondenza di ciò che interessa al bambino, in modo da coinvolgerlo il più possibile;
- 4) Lasciare che il bambino manipoli il libro: inizialmente lo tratterà come un giocattolo, ma col tempo imparerà a tenerlo nel modo corretto;
- 5) Iniziare ad approcciarsi al libro lentamente, dedicando alla lettura un po' di tempo al giorno per prolungare l'attenzione del bambino, senza però frustrarlo;
- 6) Focalizzare l'attenzione sulle immagini, utilizzando parole semplici e cercando di coinvolgere il bambino con degli spunti di riflessione, facendo dei confronti con la sua esperienza personale;

---

<sup>51</sup> sito web "Nati per leggere" (n.d.), "Dieci buoni motivi per leggere assieme ai nostri bambini", <http://www.natiperleggere.it/dieci-buoni-motivi.html>;

<sup>52</sup> Panza C. (2015), "Nati per leggere e lettura dialogica: a chi e come", pubblicato sul sito "Nati per leggere", <http://www.natiperleggere.it/approfondisci-lettura-dialogica.html>;

<sup>53</sup> Bello A., Girolametto L. et al. (2017), "Parent-coaching per l'intervento precoce sul linguaggio. Percorsi di lettura dialogica nel programma Oltre il libro".

- 7) Imitare i gesti, i suoni e le parole del bambino per dimostrargli di essere coinvolto nell'attività e per stimolarlo ad imitare i gesti e le parole del genitore;
- 8) Usare oggetti reali illustrati nel libro, mostrarli al bambino durante la lettura e possibilmente utilizzarli per raccontare la storia, variando la voce dei personaggi in modo da mantenere più a lungo la sua attenzione sulla lettura;
- 9) Creare delle conversazioni con il bambino, facendo domande sincronizzate temporalmente con il suo focus d'attenzione, per offrirgli l'opportunità di fare pratica con il linguaggio e al tempo stesso un modello di linguaggio corretto;
- 10) Ogni settimana provare a leggere uno o due libri nuovi, cercando di cambiare tipologia, in modo da esporre il bambino a differenti contesti d'uso delle parole target e a nuove parole.

Inoltre, è importante assecondare sempre gli interessi del bambino e lasciare i libri in un luogo a lui facilmente accessibile, in modo che li possa manipolare e utilizzare il più spesso possibile.

#### **2.2.4 Quando leggere?**

Affinché il bambino consideri la lettura come un'esperienza piacevole, si consiglia di inserire questa attività all'interno della routine quotidiana, scegliendo un momento di tranquillità sia per lui che per il genitore (ad esempio la sera prima di andare a dormire, etc.) oppure un momento di attesa (ad esempio dal pediatra, durante un viaggio, etc.). Tuttavia, occorre sottolineare che bisogna essere pazienti e non obbligare il bambino a dedicarsi alla lettura se non vuole<sup>54</sup>.

---

<sup>54</sup> Bello A., Girolametto L. et al. (2017), "Parent-coaching per l'intervento precoce sul linguaggio. Percorsi di lettura dialogica nel programma Oltre il libro".



### 2.2.5 Dove leggere?

Si può leggere in qualsiasi luogo della casa, purché ci siano alcune condizioni, come: eliminare le possibili fonti di distrazione (televisione, telefono, etc.) per consentire a genitore e figlio di godersi la lettura, scegliere un luogo confortevole dove sedersi vicini (divano, letto, etc.) e scegliere uno spazio prediletto da dedicare alla lettura (la cucina, etc.). Tuttavia, si può leggere anche fuori casa, sfruttando dei momenti di attesa oppure recandosi in biblioteca, in modo da poter usufruire di una grande varietà di libri<sup>55</sup>.

### 2.2.6 Cosa leggere?

La scelta dei libri da leggere va effettuata sulla base del livello di sviluppo del bambino, delle sue attitudini e delle caratteristiche specifiche di ogni tipologia di libro<sup>56</sup>:

- 6-12 mesi: libri cartonati per poter “resistere” al bambino che li manipola e proporzionati alle sue mani, con immagini grandi e colori piatti (ossia privi di chiaroscuro). I testi più adatti sono quelli con fotografie di volti che rappresentano le emozioni di base o con testi in rima (filastrocche, poesie, canzoni, etc.).
- 12-24 mesi: libri cartonati, resistenti e con poche parole per pagina, con figure di bambini che compiono le azioni quotidiane (giocare, dormire, etc.).

I testi più adatti sono quelli della buonanotte, quelli con rime semplici, con parole di facile comprensione o piccoli dizionari visivi.

- 2-3 anni: libri che raccontano storie realistiche, di fatti quotidiani facilmente riconducibili all’esperienza del bambino, che hanno come personaggi i bambini stessi o gli animali antropomorfizzati; libri con i buchi con diversa funzionalità (buchi di varie forme che stimolano la conoscenza tattile delle figure geometriche, che mostrano solo una parte dell’immagine successiva, etc.); libri interattivi, che utilizzano linguette, parti mobili, etc. per modificare le immagini o nascondere parti di esse; libri che ribadiscono

---

<sup>55</sup> Campanella L. (n.d.), “La lettura in famiglia. Una buona pratica per lo sviluppo del bambino” nato dalla collaborazione tra “Centro per il libro e la lettura” e “Centro per la Salute del bambino ONLUS” nell’ambito del Protocollo interministeriale di promozione della lettura nella prima infanzia “Programma 0-6”;

<sup>56</sup> Bello A., L. Girolametto et al. (2017), “Parent-coaching per l’intervento precoce sul linguaggio. Percorsi di lettura dialogica nel programma Oltre il libro”.

concetti o nozioni che il bimbo inizia ad imparare (i colori, i numeri, etc.); prime fiabe, soprattutto quelle a struttura cumulativa, in cui la stessa azione è ripetuta più volte; albi illustrati, di grandi dimensioni, che consentono una vera e propria lettura condivisa; libri di autori conosciuti o di personaggi a cui il bambino si affeziona.

- 4-5 anni: storie sui bambini che gli somigliano e vivono come loro o in ambienti esotici; libri con i numeri o con le lettere; libri con informazioni sul mondo.
- 5-7 anni: storie di avventura, di fantasia o sulla natura; libri di diversi autori con caratteristiche grafiche e immagini di vario genere; libri su temi etici e morali (rispetto, riciclo, ambiente, etc.).

Inoltre, per una scelta più accurata ci si può rivolgere al pediatra o ci si può recare in biblioteca, dove si può trovare del personale competente.

Dopo una panoramica generale sulla narrazione, nel prossimo capitolo si indagherà l'importanza della lettura, ponendo attenzione sui vari benefici da essa apportati.

## Capitolo 3

### L'importanza della narrazione: i benefici sullo sviluppo del linguaggio e non solo

La lettura ad alta voce fatta da un adulto al bambino è un'attività fondamentale in quanto non si limita a sostenere lo sviluppo linguistico, ma anche quello cognitivo, relazionale, emotivo, etc., per una crescita globale del bambino.

#### ***3.1 Lettura e sviluppo linguistico***

Il principale beneficio apportato dall'esposizione alla lettura è lo sviluppo delle competenze linguistiche e in particolare quella lessicale, sia in produzione che in comprensione. Infatti uno studio italiano sui bambini partecipanti al progetto di promozione della lettura "Nati per leggere" ha dimostrato come a 3 anni il 68% dei bambini cui si legge almeno 4 volte a settimana ottiene un punteggio elevato sull'ampiezza del vocabolario, contro il 27% dei bambini del gruppo controllo, mentre a 5 anni i punteggi sull'ampiezza del vocabolario e sulla capacità di comprensione sono elevati nel 53% dei bambini cui viene letto 4 volte a settimana, rispetto al 26% dei controlli. Inoltre, si evidenziano degli effetti positivi anche sulla capacità di produzione e comprensione morfosintattica: esiste un rapporto di proporzionalità diretta tra il numero di ore che i genitori trascorrono leggendo ai propri figli e la capacità di utilizzare frasi complesse e di comprendere significati letterali e inferenziali. Ulteriori benefici si possono riscontrare anche sulla competenza narrativa, sia in produzione che in comprensione<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> Batini F. (2019), "Leggere dal nido per prevenire".

### **3.2 Lettura e sviluppo dell'alfabetizzazione**

L'esposizione alla lettura ha importanti ripercussioni sullo sviluppo delle competenze di letto-scrittura emergenti, che costituiscono l' *emergent literacy*, definibile come "il complesso di conoscenze, attitudini e abilità necessarie per sviluppare l'abilità di lettura, che si sviluppa progressivamente nei primi anni di vita su basi geneticamente determinate e in relazione con quanto offre l'ambiente, in particolare dal punto di vista della stimolazione verbale" (Tamburlini, 2015). La ricercatrice neozelandese Marie Clay utilizza questo termine per indicare tutti quei comportamenti di imitazione e simulazione delle attività di lettura e scrittura durante l'uso di libri e materiali per scrivere, osservati nei bambini di età prescolare<sup>58</sup>. In particolare, sono racchiuse varie capacità, come<sup>59</sup>:

- 1) *Competenza verbale*: consiste nella capacità di utilizzare il linguaggio verbale;
- 2) *competenza metafonologica*: consiste nell'abilità di confrontare, segmentare e discriminare le parole in base alla loro struttura fonologica. Si distingue a sua volta in *globale*, riguardante le sillabe e *analitica*, riguardante i fonemi;
- 3) *conoscenza dell'alfabeto*: consiste nella conoscenza delle lettere e dell'associazione tra una lettera e il suo nome e tra una lettera e il suo suono;
- 4) *convenzioni del linguaggio scritto*: comprendono la corrispondenza grafema-fonema e la scrittura da sinistra a destra, procedendo dall'alto al basso, secondo la cultura di appartenenza.

Nello specifico, confrontarsi fin da piccolissimi con libri e lettura favorisce e anticipa l'acquisizione delle convenzioni della scrittura e della lettura, dello scopo della parola scritta (che è diverso da quello del linguaggio orale e visivo), dell'acquisizione della capacità di distinguere e manipolare i suoni e metterli in relazione con le parole scritte e dell'insorgere e consolidarsi dell'intelligenza narrativa (ossia la capacità di interpretare gli eventi e attribuire loro significati informativi, conoscitivi o narrativi)<sup>60</sup>.

---

<sup>58</sup> Sannipoli M. (n.d.), "Emergent literacy e lettura condivisa. Leggere senza saper leggere";

<sup>59</sup> Campanella L. (n.d.), "La lettura in famiglia. Una buona pratica per lo sviluppo del bambino", nato dalla collaborazione tra "Centro per il libro e la lettura" e "Centro per la Salute del bambino ONLUS" nell'ambito del Protocollo interministeriale di promozione della lettura nella prima infanzia "Programma 0-6";

<sup>60</sup> Sannipoli M. (n.d.), "Emergent literacy e lettura condivisa. Leggere senza saper leggere".

Tutto ciò è supportato anche dall'evidenza scientifica:

-uno studio americano sull'efficacia del progetto di promozione della lettura "Bookstart" ha dimostrato come i bambini coinvolti in questo intervento continuano ad andare meglio a scuola anche a 7 anni e sono più bravi nella comprensione, nella scrittura e nella produzione, oltre che nella matematica e nelle scienze, rispetto a coloro che non vi partecipano<sup>61</sup>;

-uno studio sulla correlazione tra esposizione alla lettura e il successivo sviluppo dell'abilità di lettura ha dimostrato come coloro a cui si legge 3-5 volte a settimana leggono come bambini di 6 mesi più grandi, mentre coloro cui si legge tutti i giorni sanno leggere come quelli di un anno più grande<sup>62</sup>.

### ***3.3 Lettura e sviluppo cognitivo***

Nel corso degli anni, sono stati effettuati vari studi per dimostrare una possibile relazione tra l'esposizione alla lettura e lo sviluppo cognitivo. In particolare, è stato rilevato che i bambini maggiormente esposti a tale attività presentano una maggiore attivazione delle aree cerebrali deputate alla lettura nell'emisfero sinistro, soprattutto quelle relative alla comprensione contestuale e complessiva, ma non quelle deputate alla dimensione più esplicita della lettura (ossia che riguardano la corrispondenza grafema-fonema). Ciò significa che la lettura condivisa facilita la comprensione, ma non determina l'acquisizione della lettura. A sua volta, la comprensione narrativa facilita l'attivazione di tutti quei circuiti neuronali che controllano le funzioni esecutive, come: pianificazione, attenzione, monitoraggio dell'esecuzione, flessibilità cognitiva, memoria di lavoro e velocità di processamento, che influenzano l'apprendimento della letto-scrittura<sup>63</sup>.

Inoltre, l'esposizione alla lettura permette di attivare le aree cerebrali deputate all'ascolto e al riconoscimento di immagini, di sequenze narrative e poi di simboli fonologici, creando "ex novo" (o quasi) dei circuiti neuronali, determinando dunque un maggior sviluppo cognitivo

---

<sup>61</sup> Tamburlini G. (2015), "Razionale e benefici degli interventi precoci e della lettura in famiglia nei primi anni di vita";

<sup>62</sup> Campanella L. (n.d.), "La lettura in famiglia. Una buona pratica per lo sviluppo del bambino", nato dalla collaborazione tra "Centro per il libro e la lettura" e "Centro per la Salute del bambino ONLUS" nell'ambito del Protocollo interministeriale di promozione della lettura nella prima infanzia "Programma 0-6";

<sup>63</sup> Sannipoli M. (n.d.), "Emergent literacy e lettura condivisa. Leggere senza saper leggere".

complessivo. Tale attivazione risulta direttamente proporzionale alla frequenza e alla qualità della lettura a casa nei primi anni di vita<sup>64</sup>.

Infine, i libri, contenendo immagini e parole scritte che si riferiscono e rappresentano qualcos'altro che non è presente, consentono di stimolare la fantasia e l'immaginazione, permettendo di creare delle immagini mentali (a differenza dei film o dei cartoni animati, che offrono immagini già pronte, costringendo il bambino ad una visione oggettiva della realtà)<sup>65</sup>.

### **3.4 Lettura e sviluppo emotivo**

Una delle caratteristiche del genere narrativo è il coinvolgimento della dimensione affettivo-emotiva del lettore/ascoltatore. Infatti, lo psicologo statunitense Bruner individua nelle storie un "paesaggio duplice": lo *scenario d'azione*, ossia gli eventi, e lo *scenario della coscienza*, costituito dai vissuti emotivi e dagli eventi mentali dei protagonisti. Inoltre, sono spesso presenti degli eventi inattesi che rappresentano le problematiche da affrontare, che costituiscono il motore della storia, mettendo ancora più in risalto i vissuti soggettivi dei personaggi. Tutto ciò permette di innescare in chi legge numerose emozioni, da quelle più "mentali" (come la curiosità, l'interesse, il divertimento, la suspense, etc.) a quelle più "calde" (come la gioia, la tristezza, la paura, etc.), che nascono dal suo coinvolgimento empatico con gli stati interiori e i punti di vista dei personaggi. Nello specifico, nei libri per i più piccoli vengono sollecitate essenzialmente le emozioni primarie (gioia, paura, etc.), sperimentate in maniera poco consapevole o poco controllata cognitivamente, mentre nei libri per i più grandi gran parte delle emozioni è legata all'empatia e all'identificazione con i personaggi. In questo modo, riconoscendo e vivendo in modo vicario (protetto dalla realtà fantastica) gli stati emotivi dei personaggi, il bambino acquisisce man mano la capacità di riconoscere le emozioni e gli stati mentali altrui e propri. In particolare, impara a comprendere le particolari circostanze in cui possono essere innescate, dove e come possono essere esibite e comunicate, quando devono essere controllate, come affrontarle, etc.<sup>66</sup>

---

<sup>64</sup> Tamburlini G. (2015), "Razionale e benefici degli interventi precoci e della lettura in famiglia nei primi anni di vita";

<sup>65</sup> Arboit S. (2013-2014), tesi di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione "*Leggere ad alta voce nella primissima infanzia*";

<sup>66</sup> Fabbri P. (n.d.), "L'importanza della narrazione: i bambini e le storie".

Date queste caratteristiche si evince come i testi narrativi, anche in età adulta, influenzino fortemente la costruzione della “*teoria della mente*” (ossia l’abilità psicologica di capire e prevedere il comportamento sulla base della comprensione degli stati mentali propri e altrui)<sup>67</sup>.

### **3.5 Lettura e sviluppo relazionale**

L’esposizione alla lettura determina effetti positivi anche sull’aspetto relazionale: essa infatti riduce in modo significativo le difficoltà socio-emotive del bambino e promuove il contatto fisico e visivo, con ripercussioni importanti anche sul legame con i genitori –una ricerca olandese, realizzata con i bambini di 3 anni, ha dimostrato che quelli maggiormente esposti alla lettura appaiono più sicuri e hanno una relazione più equilibrata con se stessi e gli adulti accanto a loro. Inoltre, la presenza dell’adulto è rassicurante e migliora l’apprendimento<sup>68</sup>.

### **3.6 Lettura e disuguaglianze sociali**

Evidenze importanti hanno mostrato come la lettura quotidiana consenta di colmare parte del divario di competenze scolastiche dovute a un contesto sociale povero e poco stimolante, come dimostrato da uno studio americano condotto nel 2012 su bambini ispanici partecipanti al progetto ROR –sigla che sta per “Reach Out and Read” –caratterizzato dalla presenza dei pediatri come facilitatori della lettura e che configura la promozione della lettura ad alta voce come un intervento sanitario protettivo per le famiglie svantaggiate<sup>69</sup>. Tale studio ha infatti mostrato come bambini appartenenti a famiglie svantaggiate esposte regolarmente alla lettura presentino le stesse competenze dei coetanei provenienti da famiglie della classe media egualmente esposti. Inoltre, esiste una forte correlazione tra la condizione di povertà in età adulta e le occasioni di lettura insieme ad un adulto all’età di 5 anni: i bambini a cui è stato letto almeno una volta a settimana hanno molte più probabilità di avere una vita lontana dalla povertà<sup>70</sup>.

---

<sup>67</sup> Caravita S., Milani L. e Traficante D. (2018), “*Psicologia dello sviluppo e dell’educazione*”;

<sup>68</sup> Tamburlini G. (2015), “Razionale e benefici degli interventi precoci e della lettura in famiglia nei primi anni di vita”;

<sup>69</sup> Causa P. e Manetti S. (2003), “Evidenze degli effetti della promozione della lettura nelle cure primarie”;

<sup>70</sup> Tamburlini G. (2015), “Razionale e benefici degli interventi precoci e della lettura in famiglia nei primi anni di vita”.

### ***3.7 Lettura e costruzione di un'identità personale e culturale***

Le narrazioni cui si è esposti contribuiscono alla costruzione della propria identità personale e culturale, in quanto la fruizione narrativa chiama in causa non solo le conoscenze di base dell'individuo (relative al linguaggio, al mondo e alle azioni umane) ma anche le sue concezioni del mondo e del sé (che riguardano le credenze negli atteggiamenti, nei valori, nei modi di sentire e negli approcci alla realtà, che sono propri di uno specifico individuo e contribuiscono a caratterizzarlo come tale). Questi aspetti entrano in gioco soprattutto nei fenomeni di proiezione nel racconto dei propri significati e di identificazione empatica con i personaggi, che costituiscono di fatto dei tipi esemplari di identità (come ad esempio Ulisse, Cappuccetto Rosso, etc.). Per questo motivo, come sostiene la Levorato, la narrativa svolge una funzione importante per la crescita della persona, consentendole di esplorare se stessa e le proprie emozioni attraverso il coinvolgimento affettivo e mettendo alla prova i sistemi di credenze che danno senso alla realtà. Un genere letterario particolarmente importante per la costruzione della propria identità è l'autobiografia, che permette lo sviluppo dell'autoconsapevolezza del bambino.

Inoltre, la narrazione può essere anche considerata come uno degli strumenti di cui la cultura o il gruppo di appartenenza dispongono per formare le identità culturali degli individui e farli diventare membri della comunità a pieno titolo. Ciò accade soprattutto con la narrazione di storie, miti e fiabe, che presentano una struttura ipercodificata e dei personaggi che incarnano i temi rilevanti della cultura, i suoi sistemi di valori, etc. che vengono trasmesse di generazione in generazione<sup>71</sup>.

---

<sup>71</sup> Fabbri P. (n.d.), "L'importanza della narrazione: i bambini e le storie.



### ***3.8 Lettura ed effetti sul senso di sé dei genitori***

La lettura condivisa non apporta solamente benefici al bambino, ma anche ai genitori. Infatti è stato dimostrato che l'utilizzo dei libri per bambini della fascia 0-12 mesi, oltre a favorire lo sviluppo del linguaggio dei piccoli, migliora anche il senso di competenza delle madri e supporta la genitorialità e in particolare il loro senso di autoefficacia. È stato anche notato che il piacere del genitore nella lettura dialogica è fondamentale e consente di ridurre lo stress genitoriale<sup>72</sup>.

Dopo aver approfondito i vari benefici apportati dalla lettura condivisa ad alta voce sullo sviluppo globale del bambino, nel capitolo successivo ci si concentrerà sull'importanza della promozione della lettura fin dai primi anni di vita e sui percorsi di formazione e informazione genitoriale.

---

<sup>72</sup> Tamburlini G. (2015), "Razionale e benefici degli interventi precoci e della lettura in famiglia nei primi anni di vita".

## Capitolo 4

### Percorsi di formazione e informazione genitoriale sulla pratica della lettura ad alta voce

#### ***4.1 Qual è la frequenza di lettura ad alta voce in Italia?***

Da una valutazione effettuata nel 2006 dal progetto “Nati per leggere”, in cui sono stati intervistati 2870 genitori di bambini tra i 6 mesi e i 6 anni in 9 Regioni (5 del Sud, 1 del Centro e 3 del Nord Italia), è emerso che<sup>73</sup>:

- l’attitudine alla lettura ad alta voce in famiglia è presente nel 20% dei casi, di cui il 10% al Sud, il 20% al Centro e il 30% al Nord;
- circa il 50% dei bambini tra i 6 e i 10 anni legge esclusivamente i libri scolastici;
- il 23% degli italiani a casa non ha altri libri oltre a quelli scolastici.

Questi dati dimostrano che in media in Italia si legge poco e che la “*literacy*”, come dimostrato dai test standardizzati svolti sul piano europeo, sia situata nelle parti più basse della classifica tra i Paesi sviluppati. È inoltre evidente che nella maggior parte delle famiglie non vi siano gli strumenti e l’esperienza personale per poter sviluppare la pratica della lettura precoce in assenza di stimoli e di spiegazioni esterne. Da ciò si evince l’importanza degli interventi di promozione di tale attività<sup>74</sup>.

---

<sup>73</sup> Mengoli G. e Tosi L. (n.d.), “Promuovere la lettura ad alta voce ai bambini”;

<sup>74</sup> Bazzoli F., Benati N. e Malgaroli G. (n.d.), “Nati per leggere: la promozione dei libri e della lettura in età prescolare in biblioteca”.

## **4.2 Perché promuovere la lettura in famiglia?**

Promuovere la lettura in famiglia è molto importante in quanto è stato scientificamente provato che lo stimolo cognitivo è tanto più efficace e tanto più viene memorizzato, quanto più è collegato a esperienze emotive. Infatti, se le esperienze emotive sono piacevoli è più probabile che quell'attività sia poi ripresa dal bambino, che non solo svilupperà competenze linguistiche maggiori, ma inizierà ad amare i libri e la lettura in quanto legati a momenti ed esperienze piacevoli vissute con i genitori o con le persone con cui vi è un forte legame affettivo. D'altro canto, questa attività risulta utile anche per i genitori stessi: essi si rendono conto che le competenze e l'interesse del bambino compaiono ben prima di quanto potessero supporre e possono essere valorizzate e stimolate, dando immediati riscontri. Inoltre, sono entusiasti del legame che si crea con il proprio figlio e della loro capacità di essere sempre più esperti nel capire come, quando e cosa leggere. Dunque, si può dire che l'attività di lettura permetta loro di riscoprire le competenze genitoriali, affermando la loro genitorialità in maniera consapevole<sup>75</sup>.

## **4.3 Perché avvicinarsi alla lettura in epoca precoce?**

È importante avvicinarsi alla lettura in epoca precoce in quanto nei primi tre anni di vita il bambino ha una massima "*plasticità cerebrale*" (ossia la capacità del cervello di modificare la propria struttura e le proprie funzioni, creando nuove sinapsi, in relazione a stimoli interni ed esterni). Dunque, si ha una sorta di "finestra di opportunità" durante la quale si può intervenire per poter massimizzare gli effetti delle stimolazioni cognitive, i quali possono essere rilevati anche a molti anni di distanza (ad esempio i benefici della lettura si possono osservare in termini di "*literacy*" e di sviluppo intellettuale complessivo)<sup>76</sup>.

---

<sup>75</sup> Bazzoli F., Benati N. e Malgaroli G. (n.d.), "Nati per leggere: la promozione dei libri e della lettura in età prescolare in biblioteca";

<sup>76</sup> *ibidem*.

#### **4.4 Qual è il ruolo degli operatori sanitari nella promozione della lettura?**

Nella promozione della lettura, un ruolo importante può essere svolto dagli operatori sanitari, che possono<sup>77</sup>:

- spiegare ai genitori l'importanza della lettura ad alta voce;
- dare semplici consigli su come leggere e consegnare del materiale informativo scritto (ad esempio i pieghevoli dei diversi progetti di lettura);
- consegnare, laddove è possibile, un libro adatto all'età del bambino;
- organizzare dei momenti di lettura effettuata da volontari nelle sale d'attesa dei consultori o degli ambulatori;
- consigliare di frequentare la biblioteca.

A supporto di ciò, nel 1999 è stato effettuato uno studio per valutare l'efficacia del dono del libro dal pediatra: si è visto che il 66% dei genitori che hanno ricevuto il libro hanno letto ai figli, contro il 24% dei controlli, e che leggere coi figli era una delle tre attività preferite nel 43% dei casi, contro il 13% dei controlli<sup>78</sup>.

#### **4.5 Qual è il ruolo della biblioteca nella promozione della lettura?**

La biblioteca assume un ruolo importante nella promozione della lettura. Infatti, come sostenuto nei documenti IFLA/UNESCO, lo scopo di tale luogo è fornire l'accesso alla conoscenza, all'informazione e alle opere dell'immaginazione tramite molte risorse e servizi e di essere aperta equamente a tutti i membri della comunità senza distinzioni<sup>79</sup>. Pertanto, data la poca affluenza che essa sta ricevendo negli ultimi anni (dati ISTAT risalenti al 2015 hanno dimostrato che: gli italiani al di sopra dei 3 anni che hanno frequentato una biblioteca nell'ultimo anno sono solo il 15,3% della popolazione e i più assidui frequentatori sono i bambini tra i 6 e i 10 anni, con una percentuale del 38,7%, mentre andando avanti con l'età la frequenza si riduce. Inoltre, esiste un gap geografico e di genere: la zona in cui si legge di più è il Nord-Est, quella in cui si legge di meno è il Sud e la maggior parte dei lettori sono donne,

---

<sup>77</sup> Mengoli G. e Tosi L. (n.d.), "Promuovere la lettura ad alta voce ai bambini";

<sup>78</sup> ibidem;

<sup>79</sup> Bazzoli F., Benati N. e Malgaroli G. (n.d.), "Nati per leggere: la promozione dei libri e della lettura in età prescolare in biblioteca".

con un dislivello maggiore nella fascia 15-19 anni<sup>80</sup>), si evince come, per poter aumentare la quota di lettori in Italia, sia necessario puntare sui bambini molto piccoli.

Le statistiche attuali infatti mostrano che tra i lettori adulti, quelli che sono stati esposti alla lettura fin da piccoli sono più del doppio rispetto a quelli che hanno iniziato a leggere in età più avanzata. Una strategia per promuovere l'affermazione della biblioteca come servizio pubblico a cui non sia facile rinunciare, consiste nel creare delle collaborazioni con i settori e gli operatori che condividono l'interesse per i bambini e la lettura, come pediatri, educatori, pedagogisti, psicologi, animatori, etc. Infatti, uno studio italiano del 2010 sulla collaborazione tra biblioteche e sanità pubblica ha dimostrato che gli interventi di promozione della lettura in epoca precoce hanno determinato un sensibile incremento di utenti e prestiti nella fascia d'età prescolare, con riscontri positivi anche sulla popolazione adulta coinvolta nel ruolo di familiari e di operatori che si prendono cura dell'infanzia<sup>81</sup>.

---

<sup>80</sup> sito web "PrimaOnline" (2019), "I 15% degli italiani frequenta abitualmente le biblioteche. Istat: nel Nord-Est il doppio del Sud", <https://www.primaonline.it/2019/12/09/298608/il-15-degli-italiani-frequenta-abitualmente-le-biblioteche-istat-al-sud-ci-va-la-meta-degli-abitanti-del-nord-est/>;

<sup>81</sup> Bazzoli F., Benati N. e Malgaroli G. (n.d.), "Nati per leggere: la promozione dei libri e della lettura in età prescolare in biblioteca".

## **4.6 Percorsi di formazione e informazione genitoriale**

Al di là della biblioteca, il principale contesto in cui si può agire per promuovere la lettura fin dall'infanzia è la famiglia, in quanto favorisce il benessere globale (e non solo quello psico-fisico ed emotivo) del bambino.

In generale, nell'ambito familiare esistono due modalità di intervento: il *parent training* e il *parent coaching*.

### **4.6.1 "Parent training"**

Il *parent training* (in italiano "formazione dei genitori") prevede incontri condotti da un esperto, finalizzati a far acquisire ai genitori strumenti utili per potersi approcciare in maniera adeguata al bambino<sup>82</sup>. Sebbene si effettuino programmi diversi a seconda degli obiettivi specifici che si intendono perseguire, si possono tuttavia individuare degli scopi comuni, come: migliorare la relazione e la comunicazione genitore-figlio, aumentare la capacità di analisi dei problemi educativi che possono insorgere, aumentare la conoscenza dello sviluppo psicologico dei figli e dei principi che lo regolano, diffondere metodi educativi efficaci e rendere la vita familiare, e i problemi di tipo educativo che possono sorgere, più facilmente gestibili<sup>83</sup>.

Esistono due modelli di realizzazione dell'intervento, in base a due visioni diverse del ruolo dello specialista e dei genitori<sup>84</sup>:

-primo modello: i genitori vengono coinvolti in qualità di "agenti del cambiamento" e vengono istruiti a utilizzare tecniche e strategie specifiche per il problema da risolvere. Tuttavia, in questo modo si rischia che il genitore sviluppi una sorta di dipendenza dall'esperto, in quanto in sua assenza può non riuscire ad affrontare eventuali problemi che possono insorgere all'interno della normale "routine";

---

<sup>82</sup> Signorelli C. (2015), "Parent training, parliamone con uno specialista", pubblicato sul sito "GuidaPsicologi", <https://www.guidapsicologi.it/articoli/parent-training-parliamone-con-uno-specialista>;

<sup>83</sup> Minelli F. (2018), "Parent training: modelli di progettazione e realizzazione", pubblicato sul sito "State of Mind", <https://www.stateofmind.it/2018/07/parent-training/>;

<sup>84</sup> ibidem.

-secondo modello: i genitori vengono considerati “agenti attivi” nell’apprendimento, in quanto hanno una formazione sostanzialmente didattica (studiano e apprendono i principi e le metodologie di base legate alle teorie dell’apprendimento), che permette loro di scegliere di volta in volta quale linea di intervento intraprendere, quali tecniche utilizzare, etc. L’esperto assume inizialmente un ruolo didattico e successivamente quello di supervisione e di supporto alle attività educative e di recupero che vengono svolte dai genitori. Tale approccio ha il vantaggio di garantire loro notevole indipendenza e flessibilità nell’agire.

#### **4.6.1.1 Come si struttura l’intervento**

Il *parent training* può essere strutturato come consulenza individuale, che prevede l’utilizzo di tecniche simili a quelle classiche dell’approccio di tipo “terapeutico”, o come gruppi di informazione e formazione. Questi ultimi permettono ai genitori di affrontare i compiti e le difficoltà educative, aumentandone le competenze e favorendo la condivisione di esperienze personali, permettendo di ridurre il senso di smarrimento e di recuperare l’identità genitoriale. Inoltre, la composizione del gruppo deve essere il più possibile omogenea sia per l’età e le problematiche del figlio, che per le caratteristiche del genitore. In genere, il programma prevede da 4 a 10 incontri settimanali, che si possono suddividere in tre parti<sup>85</sup>:

- 1) *parte informativa*: è la “parte teorica”, in cui si illustrano gli aspetti generali dell’argomento;
- 2) *parte formativa*: è la “parte pratica”, in cui i genitori si mettono in gioco svolgendo attività di “role-playing”, “case work” o visione di filmati e videoregistrazioni, da commentare;
- 3) *parte conclusiva*: prevede la consegna di alcuni esercizi da attuare in maniera autonoma a casa.

Degli studi hanno dimostrato che questo intervento risulta maggiormente efficace nel caso di problematiche specifiche e circoscritte e che, a volte, la percezione dei genitori riguardo l’efficacia del programma ne diminuisce l’effetto.

---

<sup>85</sup> Minelli F. (2018), “Parent training: modelli di progettazione e realizzazione”, pubblicato sul sito “State of Mind”, <https://www.stateofmind.it/2018/07/parent-training/>.

#### 4.6.2 “Parent coaching”

A differenza del *parent training*, il *parent coaching* è un intervento più individuale che ha come obiettivi: potenziare l'autorevolezza genitoriale, migliorare gli scambi comunicativi tra figli e genitori, aiutare i genitori a trasformarsi in modelli sicuri ed efficaci, aiutare entrambi a gestire al meglio le conflittualità ed aumentare la consapevolezza genitoriale. In sintesi, questo programma aiuta i genitori a diventare modelli di riferimento, a comportarsi in maniera adeguata con i figli e a trovare sempre il giusto equilibrio per vivere serenamente il rapporto con essi<sup>86</sup>.

Di seguito verranno riportati alcuni dei principali progetti italiani di formazione e informazione genitoriale. creati con lo scopo di promuovere la lettura ad alta voce fin dalla primissima infanzia.

#### 4.6.3 “Nati per Leggere”

“Nati per Leggere” è un programma nazionale nato nel 1999 da una collaborazione tra l'Associazione Culturale Pediatri (ACP), l'Associazione Italiana Biblioteche (AIB) e il Centro per la Salute del Bambino (CSB), con lo scopo di diffondere la pratica della lettura ai bambini di età compresa tra 0 e 6 anni, proponendo gratuitamente varie attività<sup>87</sup>. Queste consistono nel suggerire ai genitori di leggere con i loro bambini dai primi mesi di vita, consegnare loro il *pieghevole NpL* (è un opuscolo informativo che spiega i principali benefici della lettura), donare un libro al bambino durante le visite periodiche di controllo, organizzare momenti di lettura per bambini e genitori insieme, mettere a disposizione libri adeguati all'età nei diversi contesti (asilo nido, scuola dell'infanzia, ambulatorio pediatrico, centro vaccinale, consultorio e ospedale) ed organizzare incontri di sensibilizzazione e informazione rivolti alle famiglie.

---

<sup>86</sup> Remordina V. (2018), “Cos'è il parent coaching e di cosa si occupa un parent coach?”, pubblicato sul sito “Parent Coaching”, <http://www.parentcoaching.it/it/blog/1-coaching/59-cose-il-parent-coaching-e-di-cosa-si-occupa-un-parent-coach>;

<sup>87</sup> sito web “Nati per leggere”, <http://www.natiperleggere.it/>.



Tali attività sono realizzate dagli operatori dell'infanzia e dai volontari (adeguatamente formati), con il contributo economico del *Centro per il Libro e la Lettura*, delle Regioni, delle province e dei Comuni partecipanti al programma.

Quest'ultimo è diretto dal *Coordinamento Nazionale* (composto da alcuni dei rappresentanti delle tre associazioni promotrici) e gestito dalla *Segreteria Nazionale*, mentre le attività su base regionale sono promosse e coordinate dai *Referenti Regionali NpL*, anch'essi espressione dei tre organismi promotori. Inoltre, è presente anche una rete interprofessionale, costituita dagli operatori e dai servizi socio-sanitari, educativi e culturali, che formano i *Coordinamenti locali* e avviano i progetti locali. Attualmente sono attivi circa 800 progetti locali promossi da bibliotecari, pediatri, educatori, enti pubblici e associazioni culturali e di volontariato, che coinvolgono più di 2000 comuni italiani<sup>88</sup>.

#### **4.6.3.1 Efficacia del progetto**

Uno studio italiano sull'efficacia del progetto "Nati per leggere", condotto su 208 bambini di 6 mesi partecipanti al programma e 227 appartenenti ai casi-controllo, seguiti fino a 5 anni d'età, ha dimostrato effetti positivi sia sullo sviluppo del bambino che sulle attitudini dei genitori verso questa attività (soprattutto quelli meno consapevoli dell'importanza della lettura)<sup>89</sup>.

#### **4.6.3.2 Progetto "Mamma Lingua"**

Il progetto "Mamma Lingua" prevede di ampliare la gamma di libri disponibili nei *Presidi NpL* (ossia i nodi locali della rete interprofessionale degli operatori impegnati nelle attività NpL) e nei *Punti Lettura NpL*, inserendo anche libri in altre lingue oltre all'italiano (albanese, arabo, cinese, francese, inglese, rumeno e spagnolo), scelti con cura da una commissione di esperti, organizzata insieme a "IBBY Italia"<sup>90</sup> (ossia la sezione nazionale di "IBBY", un'organizzazione

---

<sup>88</sup> sito web "Nati per leggere" (n.d.), "Cos'è la rete interprofessionale NpL", <http://www.natiperleggere.it/approfondisci-rete-nazionale-interprofessionale.html>;

<sup>89</sup> Meloni M., Toffol G. et al. (n.d.), "Studio efficacia del progetto Nati per Leggere. Valutazione degli effetti della lettura ad alta voce da parte dei genitori sullo sviluppo del linguaggio dei bambini";

<sup>90</sup> sito web "Nati per leggere" (n.d.), "Mamma lingua", <http://www.natiperleggere.it/approfondisci-mamma-lingua.html>.

internazionale no-profit fondata nel 1953 da Jella Lepman con lo scopo di facilitare l'incontro tra libri e bambini/adolescenti, attualmente attiva in 75 Paesi del mondo<sup>91</sup>).

Tale progetto rappresenta un'occasione per far scoprire ai bambini italiani che esistono lingue diverse dalla propria, in modo da farli sentire cittadini del mondo, e allo stesso tempo un'opportunità per valorizzare la lingua madre di coloro che hanno genitori stranieri. La conoscenza della lingua madre è infatti molto importante nella formazione personale, in quanto permette di suscitare emozioni e ricordi. Inoltre, esporre il bimbo a più lingue (quella materna e quella del Paese che lo ospita) consente di rafforzare il suo senso di identità e la sua autostima. Va tuttavia sottolineato che ciò dovrebbe avvenire da parte di qualcuno che ne abbia una buona padronanza: la lingua del Paese ospitante può essere trasmessa efficacemente tramite la scuola e le varie attività di lettura offerte dalle iniziative "NpL", mentre quella materna può essere portata avanti dai genitori tramite la lettura di libri stranieri adeguatamente scelti dal progetto<sup>92</sup>.

#### **4.6.4 "Leggere per crescere"**

"Leggere per crescere" è un progetto nato nel 2001 e promosso dall'associazione "GSK Italia" (sezione nazionale della casa farmaceutica britannica "GSK") con lo scopo di incentivare la lettura ad alta voce ai bambini di età prescolare, includendo anche coloro che sono ricoverati in ospedale, che hanno famiglie immigrate o bisogni speciali, servendosi di: sito web, canali social rivista digitale e poster. In particolare, gli obiettivi sono: motivare le famiglie a leggere quotidianamente racconti adatti all'età del bimbo, sensibilizzare operatori e istituzioni sull'importanza della lettura ed offrire a chi opera con i più piccoli degli strumenti adeguati per rispondere ai diversi bisogni di salute della prima infanzia.

Inoltre, il programma prevede il coinvolgimento e l'interazione di famiglie e operatori sanitari, quali pediatri, igienisti e farmacisti, che mettono a disposizione le riviste e i libri come strumento divulgativo, educativo e ludico. Attualmente sono coinvolte 700.000 famiglie, 12.000 operatori, 14 Regioni, 71 ospedali e 3.682 farmacie<sup>93</sup>.

---

<sup>91</sup> sito web "Ibby Italia", <https://www.ibbyitalia.it/cose-ibby/obiettivi/>;

<sup>92</sup> "Mamma lingua", <http://www.natiperleggere.it/approfondisci-mamma-lingua.html>;

<sup>93</sup> sito web "Leggere per crescere" (n.d.), "Il progetto in breve", <https://www.leggerepercrescere.it/Progetto/Il-progetto/>.

#### 4.6.5 “Oltre il libro”

La lettura può essere utilizzata anche come strumento per poter favorire lo sviluppo linguistico in bambini con sviluppo atipico del linguaggio. È con questo intento che è stato creato “Oltre il libro”, un programma di *parent coaching* rivolto ai bambini tra i 2 e i 3 anni di vita che presentano un ritardo del linguaggio espressivo, in assenza di deficit neurologici, sensoriali, cognitivi e relazionali. Esso prevede:

- una stretta collaborazione tra i professionisti e i genitori;
- il riconoscimento del fatto che i genitori conoscono bene il proprio figlio e possiedono un ampio repertorio di strategie di interazioni funzionali;
- l’insegnamento di nuove strategie o il sostegno delle strategie già utilizzate nella pratica quotidiana;
- l’offerta di numerosi feedback individualizzati e focalizzati sulle interazioni quotidiane tra genitore e bambino;
- un’interazione intensiva con i genitori, sostenuta nel tempo (prima, durante e dopo l’intervento).

Il contesto proposto è quello della lettura dialogica quotidiana del libro, considerata uno strumento di facilitazione della comunicazione e del linguaggio. Infatti, l’obiettivo dell’intervento è quello di aumentare la frequenza e la qualità delle interazioni durante la lettura, in modo da incidere sullo sviluppo delle capacità linguistiche e di conseguenza sull’attenzione e concentrazione<sup>94</sup>.

---

<sup>94</sup> Bello A., Girolametto L. et al. (2017), “Parent-coaching per l’intervento precoce sul linguaggio. Percorsi di lettura dialogica nel programma Oltre il libro”.

#### 4.6.5.1 Descrizione generale del programma

Il programma prevede il coinvolgimento attivo dei genitori attraverso degli incontri condotti da uno psicologo e un logopedista e si articola in 3 fasi<sup>95</sup>:

- 1) *Osservazione/valutazione pre-intervento del bambino*: prevede il colloquio con i genitori e la valutazione delle abilità comunicative e linguistiche del bambino, in modo da verificare l' idoneità all' inserimento della famiglia nel gruppo.
- 2) *Attuazione dell' intervento*: prevede un ciclo di 6 incontri della durata di 2 ore ciascuno. Il gruppo è composto da un numero massimo di 6-8 famiglie e i genitori possono scegliere di partecipare da soli o con il coniuge. Le sedute di gruppo possono essere svolte una volta a settimana o ogni 15 giorni. Va anche sottolineato che, sebbene il programma sia stato creato per gruppi di genitori, esiste anche la possibilità di un percorso individuale.
- 3) *Valutazione post-intervento del bambino*: prevede la valutazione delle abilità comunicative e linguistiche del bambino, utilizzando se possibile gli stessi strumenti della fase 1, per verificare gli eventuali progressi ottenuti grazie al programma.

#### 4.6.5.2 Strutturazione degli incontri

Gli incontri sono finalizzati a: migliorare l' interazione genitori-figli per favorire lo sviluppo del linguaggio del bambino, incidere sull' input linguistico e sulle strategie di comunicazione dell' adulto e promuovere nei genitori una sintonizzazione sul piccolo. Ogni incontro di gruppo è strutturato in 2 parti, intervallate da una pausa di 15 minuti (che consente ai genitori di scambiarsi informazioni):

-*prima parte*: prevede la presentazione dell' obiettivo specifico dell' incontro, una breve sintesi di quanto detto la volta precedente e l' esposizione di alcune strategie da utilizzare a casa con il bambino;

---

<sup>95</sup> Bello A., Girolametto L. et al. (2017), "Parent-coaching per l' intervento precoce sul linguaggio. Percorsi di lettura dialogica nel programma Oltre il libro".

-*seconda parte*: prevede la visione di brevi filmati, momenti di discussione e giochi di ruolo, per permettere ai genitori di esercitarsi a utilizzare le tecniche apprese, su supervisione del logopedista.

Inoltre, gli ultimi 5 minuti sono dedicati alla compilazione da parte dei genitori di un questionario di gradimento. Al termine di ogni incontro, vengono consegnati loro la *Guida per i genitori*, contenente una sintesi di quanto trattato nell'incontro e delle attività da svolgere a casa, e un *diario* da compilare che va poi restituito la volta successiva.

Parte integrante del programma sono anche le attività legate al "*video-feedback*": il genitore dopo il terzo e il quinto incontro deve effettuare una videoregistrazione di due brevi momenti di lettura dialogica, sulle quali il logopedista fornisce un feedback servendosi di una scheda di osservazione<sup>96</sup>.

#### **4.6.6 Diffusione di materiale informativo tra tradizionalità e innovazione**

Oltre alle iniziative presenti sul territorio nazionale sovradescritte, un'altra modalità di promozione della lettura è data dalla diffusione di materiale informativo. A tal proposito, sulla base di quanto emerso dalla letteratura, la sottoscritta ha strutturato del materiale, sia in forma cartacea che multimediale, con la finalità di promuovere la lettura fin dai primi anni di vita, sensibilizzando i genitori. In particolare, è stato realizzato un opuscolo informativo cartaceo (vedi Allegato A), che può essere lasciato nella sala d'attesa dell'ambulatorio logopedico o che può essere consegnato direttamente all'utente insieme a un libro, utilizzando la lettura domestica come stimolo per favorire lo sviluppo del linguaggio. Altra finalità è quella di spingere il genitore e il bambino a frequentare la biblioteca per poter usufruire gratuitamente di una vasta gamma di libri o per partecipare a svariate attività da questa offerte (ad esempio gli incontri di condivisione dei libri e di lettura ad alta voce).

Con gli stessi propositi, ne è stata realizzata anche una versione multimediale, sotto forma di video, che può essere mostrato durante gli incontri informativi e formativi con i genitori o caricati su vari siti Internet e Social Networks, in modo da raggiungere un maggior numero di persone.

---

<sup>96</sup> Bello A., Girolametto L. et al. (2017), "Parent-coaching per l'intervento precoce sul linguaggio. Percorsi di lettura dialogica nel programma Oltre il libro".

Infatti, la tecnologia ultimamente sta acquistando sempre maggiore importanza e nonostante i vari svantaggi che si possono individuare (come il fenomeno del *“digital divide”*, ossia della separazione che pian piano si sta creando tra coloro che possono permettersi economicamente di stare al passo con gli accessori di ultima generazione e coloro che invece non possono farlo, o l’aumento della pigrizia e della diminuzione della comunicazione *“reale”* tra i giovani), in questi ultimi mesi a causa dell’emergenza da *Covid-19* se ne stanno riscoprendo soprattutto i vantaggi. Essa nel periodo del cosiddetto *“lockdown”* nazionale ha infatti permesso di unire virtualmente persone fisicamente lontane, consentendo ad esempio di proseguire le attività scolastiche mediante la *“didattica a distanza”* (DAD) o alcune attività lavorative tramite lo *“smart-working”*, ma anche di comunicare con amici e familiari lontani tramite le videochiamate. Allo stesso modo, gli strumenti tecnologici possono essere sfruttati anche per una causa molto importante per lo sviluppo del bambino, come la promozione della pratica della lettura ad alta voce nel contesto familiare.

## ***Conclusioni***

Alla luce di quanto esposto sopra, si evince come l'attività narrativa sia una pratica molto importante per lo sviluppo globale del bambino, in quanto gli scambi comunicativi che la accompagnano e le informazioni che vengono trasmesse sono oggi riconosciuti fondamentali non solo per lo sviluppo del linguaggio, ma anche per la nascita del futuro lettore-scrittore e per la crescita conoscitiva ed emotiva dell'individuo. Tuttavia, l'importanza della narrazione non si esaurisce nell'età evolutiva ma prosegue anche in età adulta: la lettura ad alta voce da parte del genitore viene sostituita dalla lettura silenziosa per diletto e le favole con il tempo vengono sostituite da forme narrative più complesse, come il teatro, il cinema o i romanzi d'autore. Ciò dimostra che la lettura è una delle esperienze più frequenti della nostra esistenza e ha un ruolo importante sia a livello individuale che culturale.

Nonostante la rilevanza di questa attività, i dati statistici più recenti dimostrano che la frequenza con cui gli italiani vi si dedicano è ancora molto bassa. Pertanto, risulta necessario iniziare ad agire fin dall'età prescolare, sensibilizzando i genitori attraverso iniziative di formazione e informazione, sfruttando anche i mezzi tecnologici (video, libretti digitali interattivi, etc.), che rispetto alle metodologie tradizionali (opuscoli cartacei, volantini, etc.) possono raggiungere un maggior numero di persone e quindi avere una maggiore efficacia.

## **Bibliografia**

Albano S., D'Amico S. et al. (2008), "La valutazione della competenza narrativa in bambini prescolari e scolari attraverso un libro illustrato", pubblicato sulla "Rivista psicolinguistica applicata";

APA (2013), "DSM-5";

Arboit S. (2013-2014), tesi di laurea triennale in Scienze dell'Educazione e della Formazione "Leggere ad alta voce nella primissima infanzia";

Batini F. (2019), "Leggere dal nido per prevenire";

Bazzoli F., Benati N. e Malgaroli G., (n.d.), "Nati per leggere: la promozione dei libri e della lettura in età prescolare in biblioteca";

Bello A., Girolametto L. et al. (2017), "Parent-coaching per l'intervento precoce sul linguaggio. Percorsi di lettura dialogica nel programma Oltre il libro";

Brambilla P. (2010-2011), tesi di dottorato di ricerca in Scienze Umane "Competenza pragmatica e comprensione delle emozioni. Training studies con bambini a sviluppo tipico e atipico";

Campanella L. (n.d.), "La lettura in famiglia. Una buona pratica per lo sviluppo del bambino", nato dalla collaborazione tra "Centro per il libro e la lettura" e "Centro della salute del bambino ONLUS" nell'ambito del Protocollo interministeriale di promozione della lettura nella prima infanzia "Programma 0-6";

Caravita S., Milani L. e Traficante D. (2018), "*Psicologia dello sviluppo e dell'educazione*";

Causa P. e Manetti S. (2003), "Evidenze degli effetti della promozione della lettura nelle cure primarie";

Cipriani et al. (1993), "Griglia di analisi del linguaggio spontaneo";

Cipriani P., Zarmati G. et al. (2012), "Abilità narrative in epoca prescolare con una prova di retelling: studio pilota in soggetti italiani", estratto da "I Care";

CLASTA e FLI (2019), "Consensus Conference sul disturbo primario del linguaggio";

Diotallevi G. (2018-2019), presentazione Power Point "Sviluppo del linguaggio" della terza lezione del corso "Approccio valutativo ai disturbi del linguaggio in età evolutiva" presso UNIVPM;

Fabbi P. (n.d.), "L'importanza della narrazione: i bambini e le storie";

Graffi G. e Scalise S. (2013), "*Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*";

Lena L. e Pinton A. (2018), "*Fondamenti del trattamento logopedico in età evolutiva*".



- Levorato M.C. (1988), *“Racconti, storie e narrazioni. I processi di comprensione dei testi”*;
- Marini A. (2018), *“Manuale di linguistica e neurolinguistica. Fondamenti teorici, tecniche di indagine, applicazioni”*;
- Marini A. (n.d.), *“The development of narrative language in italian-speaking school-aged children”*;
- Marini A., Fabbro F. e Tavano A. (2008), *“Assessment of linguistic abilities in Italian children with Specific learning Impairment”*, pubblicato sul sito *“Elsevier”*;
- Meloni M., Toffol G. et al. (n.d.), *“Studio efficacia del progetto Nati per leggere. Valutazione degli effetti della lettura ad alta voce da parte dei genitori sullo sviluppo del linguaggio dei bambini”*;
- Mengoli G. e Tosi L. (n.d.), *“Promuovere la lettura ad alta voce ai bambini”*;
- Mozzanica F., Salvadorini R. et al. (2016), *“Reliability, validity and normative data of the Italian version of the Bus Story Test”*, pubblicato su *“International journal of Pediatric Othorinolaryngology”*;
- Pascali A. (2017-2018), presentazione Power Point della quinta lezione del corso *“Linguistica e neurolinguistica”* presso UNIVPM;
- Sannipoli M. (n.d.), *“Emergent literacy e lettura condivisa. Leggere senza saper leggere”*;
- Solimine G. (2010), *“L’Italia che legge”*;
- Tamburlini G. (2015), *“Razionale e benefici degli interventi precoci e della lettura in famiglia nei primi anni di vita”*.

## **Sitografia**

Di Maggio M. (n.d.), “Differenza tra lingua e linguaggio”, <http://www.traduzione-testi.com/traduzioni/le-lingue/differenza-tra-%E2%80%9Clingua%E2%80%9D-e-%E2%80%9Clinguaggio%E2%80%9D.html>;

Minelli F. (2018), “Parent training: modelli di progettazione e realizzazione”, pubblicato sul sito “State of Mind”, <https://www.stateofmind.it/2018/07/parent-training/>;

Pacifico F. (2016), “Comunicazione non verbale: forme e caratteristiche” <https://arricchisciti.com/2016/01/comunicazione-non-verbale-forme-e-caratteristiche/>;

Panza C. (2015), “Nati per leggere e lettura dialogica: a chi e come”, pubblicato sul sito “Nati per leggere”, <http://www.natiperleggere.it/approfondisci-lettura-dialogica.html>;

Remordina V. (2018), “Cos’è il parent coaching e di cosa si occupa un parent coach?”, pubblicato sul sito “Parent coaching”, <http://www.parentcoaching.it/it/blog/1-coaching/59-cose-il-parent-coaching-e-di-cosa-si-occupa-un-parent-coach>;

Signorelli C. (2015), “Parent training, parliamone con uno specialista”, pubblicato sul sito “GuidaPsicologi”, <https://www.guidapsicologi.it/articoli/parent-training-parliamone-con-uno-specialista>;

Sito web “Ibby Italia”, <https://www.ibbyitalia.it/cose-ibby/obiettivi/>;

Sito web “Impariamo insieme” (2015), “Gli elementi della comunicazione”, <https://www.impariamoinsieme.com/glio-elementi-della-comunicazione/>;

Sito web “Leggere per crescere” (n.d.), “Il progetto in breve”, <https://www.leggerepercrescere.it/Progetto/Il-progetto/>;

Sito web “Nati per leggere” <http://www.natiperleggere.it/>;

Sito web “Nati per leggere” (n.d.), “Cos’è la rete professionale NpL”, <http://www.natiperleggere.it/approfondisci-rete-nazionale-interprofessionale.html>;

Sito web “Nati per leggere” (n.d.), “Dieci buoni motivi per leggere assieme ai nostri bambini”, <http://www.natiperleggere.it/dieci-buoni-motivi.html>;

Sito web “Nati per leggere” (n.d.), “Mamma Lingua”, <http://www.natiperleggere.it/approfondisci-mamma-lingua.html>;

Sito web “Officina1” (n.d.), “I livelli di comunicazione: verbale, paraverbale e non verbale”, <https://www.officina1.com/formazione-manageriale/livelli-di-comunicazione/>;

Sito web “PrimaOnline” (2019), “I 15% degli italiani frequenta abitualmente le biblioteche. Istat: nel Nord-Est il doppio del Sud”, <https://www.primaonline.it/2019/12/09/298608/il-15-degli-italiani-frequenta-abitualmente-le-biblioteche-istat-al-sud-ci-va-la-meta-degli-abitanti-del-nord-est/>.

**Allegato A**

# OPUSCOLO INFORMATIVO PER I GENITORI SULLA LETTURA CON I PROPRI FIGLI

A cura di:

**Dott.ssa Log. Ilenia Stacchiotti**



## Prefazione

***“Non si nasce con l’istinto della lettura come si nasce con quello di mangiare e bere. Bisogna educare i bambini alla lettura.” (Steve Harvey)***

***“Se riesci a far innamorare i bambini di un libro, di due, di tre, cominceranno a pensare che leggere è un divertimento. Così forse, da grandi diventeranno lettori. E leggere è uno degli strumenti più grandi e importanti della vita.” (R. Dhal)***

***“I bambini non ricorderanno se la casa era lustra e pulita, ma se leggevi loro le favole.” (Betty Hinman)***

***“Un bambino che legge sarà un adulto che pensa.” (Anonimo)***



In questo opuscolo troverete delle informazioni relative all’importanza della lettura ad alta voce con i vostri figli e dei consigli su come approcciarvi in modo adeguato a questa attività.

## Perché è importante la lettura condivisa ad alta voce con il proprio bambino?

- 1 Crea l'abitudine all'ascolto
- 2 Aumenta i tempi di attenzione
- 3 Accresce il desiderio di imparare a leggere
- 4 E' un'esperienza molto piacevole sia per il genitore che per il bambino
- 5 Ha una funzione consolatoria e rassicuratoria
- 6 Rafforza il legame affettivo tra genitore e bambino

Il contesto della casa fornisce **opportunità di apprendimento contestualizzate**, in quanto il bambino ha più occasioni di usare le parole nuove apprese attraverso la lettura e di poterle generalizzare.

## Qual è il momento migliore per leggere?

In un momento di **tranquillità** sia per il bambino che per il genitore

In un momento di **attesa** (durante un viaggio, dal medico, ecc.)

Se il bambino è agitato, **non insistere**

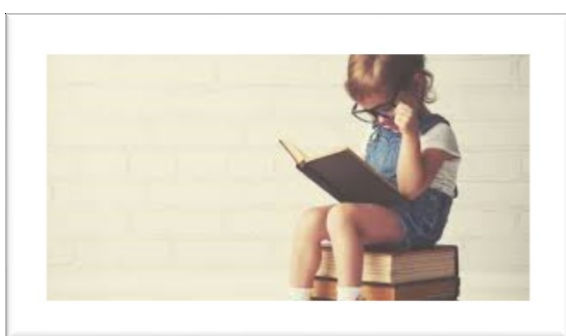


## È possibile avvicinarsi ai libri prima di imparare a leggere?

Assolutamente sì: i libri e la lettura somministrati a giuste dosi e in maniera corretta possono diventare fedeli compagni di crescita per i bambini.

Essi, infatti, iniziano ad interessarsi ai libri fin dai primi due anni di vita:

6 mesi	12 mesi	15 mesi	18 mesi	24 mesi	30 mesi
<ul style="list-style-type: none"><li>• sono attratti da figure e foto nei libri;</li><li>• manipolano e mettono in bocca i libri;</li><li>• è necessario scegliere libri resistenti, non tossici, con pagine grandi, colori vivaci e immagini semplici e familiari.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• con aiuto, sono capaci di tenere il libro in mano, di sfogliare più pagine alla volta e di consegnarlo all'adulto;</li><li>• è necessario scegliere libri di cartone e maneggevoli con immagini raffiguranti azioni di vita quotidiana (es. mangiare).</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• sfogliano le pagine con 2 dita;</li><li>• sono capaci di capire se il libro è capovolto, osservando le immagini;</li><li>• amano i libri con le frasi brevi e semplici.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• completano e anticipano le frasi del libro;</li><li>• amano i libri di animali, di bambini, delle cose di ogni giorno, con frasi brevi e semplici;</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• riescono a sfogliare bene le pagine;</li><li>• fanno finta di leggere le storie ai loro animali domestici o ai loro giocattoli, inventandosene;</li><li>• si identificano con i personaggi</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• spesso scelgono loro i libri;</li><li>• amano: le storie dei bambini della loro età che compiono azioni della vita quotidiana, i libri avventurosi, i libri fantastici e le fiabe.</li></ul>



## Come scegliere i libri?

Nella scelta dei libri, occorre considerare:



Per promuovere lo sviluppo del vocabolario sono molto utili i libri che raccontano una **storia** (con inizio, svolgimento e fine)



## Come usare i libri?

Affinché il bambino si inizi ad interessare ai libri, è necessario:



- 1) Assumere una **posizione che consenta al bambino di spostare lo sguardo dalla figura del libro al vostro volto** quando gli parlate;
- 2) **Usare i gesti e variare il tono di voce;**
- 3) **Fare pause** in corrispondenza di ciò che interessa al bambino, in modo da coinvolgerlo il più possibile;



- 4) **Lasciare che il bambino manipoli il libro:** inizialmente tratterà il libro come fosse un giocattolo.



Mostrategli gradualmente come tenerlo in mano nel modo giusto, come girare le pagine una per volta, come esplorare ogni pagina e soffermarsi sulle parti interessanti delle figure.

È importante mostrargli solo alcune pagine e poi lasciare che torni a giocarci di nuovo, senza frustrarlo con indicazioni molto rigide, in quanto è fondamentale che abbia un'esperienza piacevole con il libro.



Con il tempo imparerà a tenere il libro nel modo giusto, a girare le pagine una dietro l'altra, a osservare le immagini presenti e a indicarle.



- 5) Iniziare ad **avvicinarsi al libro lentamente:** ogni bambino è a sé e ha i suoi tempi attentivi, quindi non scoraggiatevi se vostro figlio presta attenzione al libro per pochi secondi. L'importante è provare a coinvolgerlo con il libro un po' di tempo al giorno, in modo da prolungare la sua attenzione alla lettura, ma senza frustrarlo.





- 6) **Focalizzare l'attenzione sulle immagini, usando parole semplici:** Se è possibile, parlate dei personaggi del libro, in modo da renderlo vivo.

Se nel libro sono presenti situazioni analoghe a quelle vissute dal vostro bambino, fate dei collegamenti tra quelle che il bambino ha sperimentato e ciò di cui il libro sta parlando.

Solo dopo aver guardato con calma le figure potrete iniziare a leggerlo, ricordando che non è necessario leggere tutte le parole del libro o finire la storia;



- 7) **Imitare i gesti, i suoni e le parole del vostro bambino,** quando mostra interesse verso un particolare della storia, dopodiché fare una pausa e osservare la sua reazione; successivamente, aggiungere una breve descrizione della figura.

Obiettivi:

1-dimostrare al bambino che lo state ascoltando e che siete davvero attratti dai suoi interessi,

2-stimolarlo a imitare i vostri gesti e le vostre parole.

Questo comportamento potrebbe non manifestarsi subito, ma più voi imiterete il vostro bambino, più lui gradualmente sarà in grado di imitare voi;



- 8) **Usare oggetti reali illustrati nel libro** e mostrarli al bambino durante la lettura, facendogli notare la somiglianza e facendoglieli manipolare prima di andare avanti nella lettura.

Allo stesso modo, si può anche fotocopiare o disegnare i personaggi principali della storia e incollarli su un cartoncino o un bastoncino.

Obiettivo: mantenere più a lungo l'attenzione del bambino sul libro, raccontando la storia variando la voce dei pupazzi;

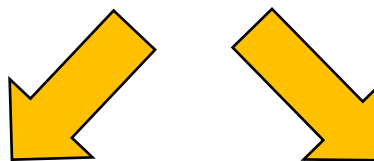


9) **Creare conversazioni** con il vostro bambino.

Obiettivo: dare al bambino l'opportunità di fare pratica con il linguaggio e contemporaneamente un modello di linguaggio adatto.

Fare domande sincronizzate temporalmente con il focus d'attenzione del bambino (personaggi, oggetti, azioni, esperienze quotidiane).

Le domande possono essere: "sì/no", "a scelta", "dove e che cosa" o "quando, come e perché". Dopodiché fare una pausa, attendere che risponda e infine imitare la risposta; è importante creare un'alternanza di turni.



Se il bambino ha difficoltà a prendere il turno nella conversazione, proseguire il lavoro partendo dai suoi interessi.

Se non risponde alle domande, fornire la risposta dopo una pausa e riprendere tranquillamente la lettura, senza riproporre più volte la stessa domanda.



10) **Ogni settimana provare a leggere uno o due libri nuovi**, cercando di usare una tipologia di libri diversa.

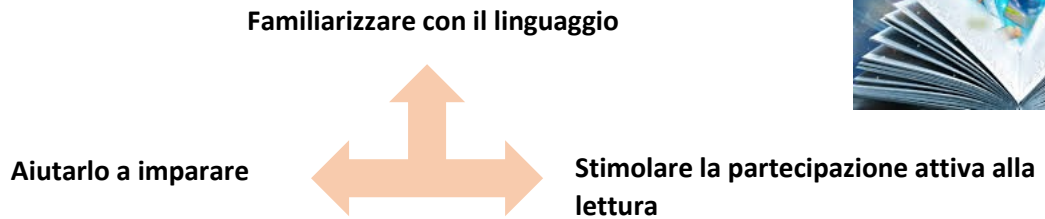
Obiettivo: esporre il bambino a differenti contesti d'uso delle parole target e a nuove parole.

Se vostro figlio sembra disinteressato, aspettate qualche giorno e poi riprova, per vedere se aumenta il suo coinvolgimento.

## Letture multiple

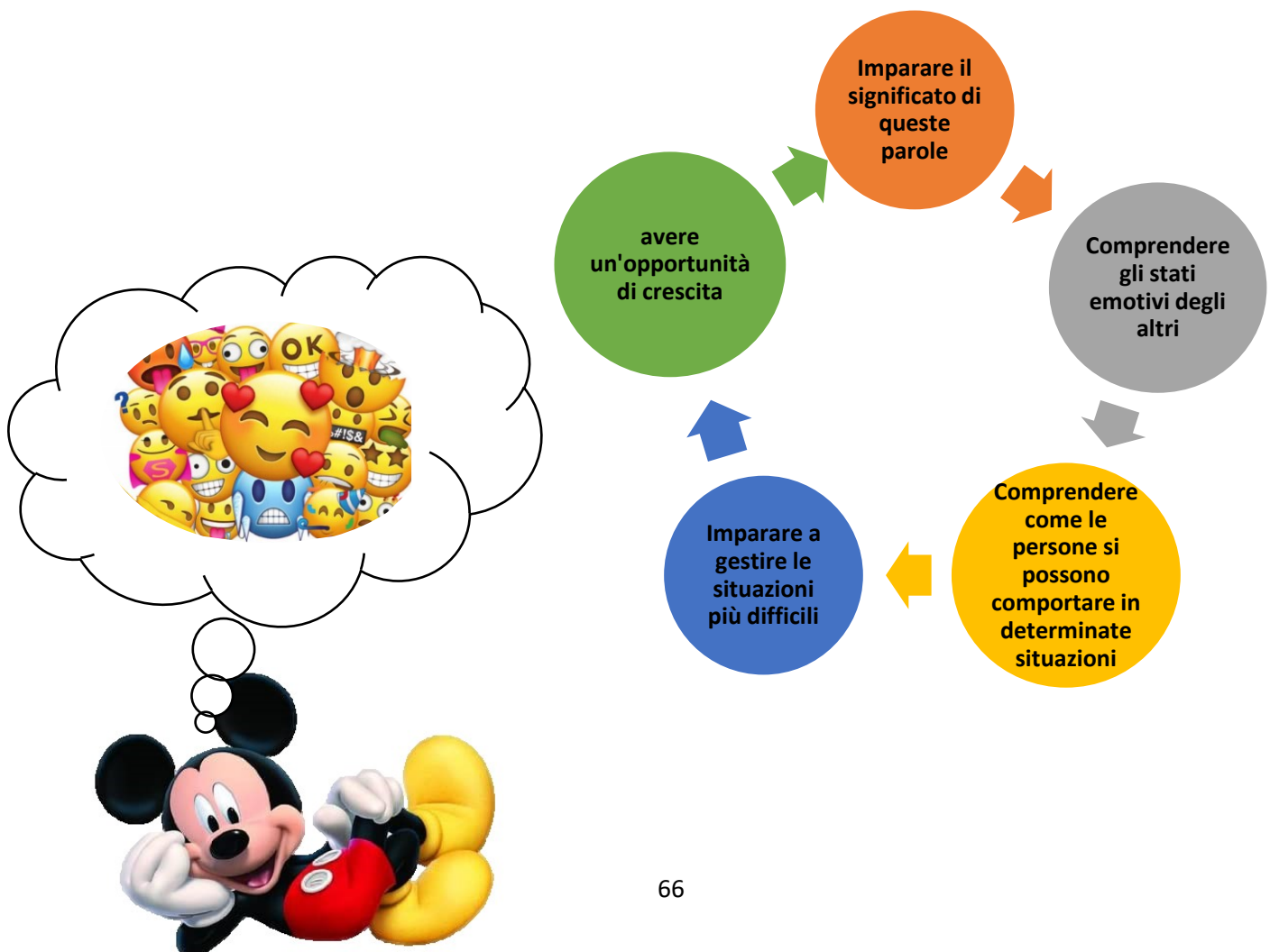
I bambini amano ascoltare le stesse storie diverse volte. Anche se potreste annoiarvi, dovete avere pazienza e leggere al bambino la stessa storia tutte le volte che lo desidera.

Le letture multiple permettono di:



## Emozioni nei libri

I libri permettono di affrontare emozioni e temi astratti. Esporre i vostri bambini alle emozioni dei personaggi delle storie consente loro di:



Per concludere...

- Se voi amate la lettura, il bambino lo sentirà e la amerà anche lui
- Mettete a disposizione del vostro bambino quanti più libri possibile
- Lasciate i libri a disposizione del vostro bambino in un luogo in cui siano facilmente accessibili e in cui li possa vedere, manipolare e usare il più spesso possibile
- Prendete l'abitudine di frequentare regolarmente la biblioteca e/o la libreria
- Leggere con il vostro bambino lo aiuta a crescere come persona



*“I genitori ti insegnano ad amare, ridere e correre. Ma solo entrando in contatto con i libri, si scopre di avere le ali.”*

(Helen Hayes)

## ***Ringraziamenti***

A conclusione di questo elaborato, desidero menzionare tutte le persone che mi hanno accompagnato nel raggiungimento di questo traguardo.

Innanzitutto, vorrei ringraziare la dott.ssa Paola Biocca, la mia relatrice, e la dott.ssa Lucia Brusciano, la mia correlatrice. Grazie per avermi seguito con grande disponibilità in ogni step della realizzazione dell'elaborato, fin dalla scelta dell'argomento. Grazie a voi ho accresciuto le mie conoscenze e competenze.

Ringrazio i miei genitori, perché senza di loro non avrei mai potuto intraprendere e portare a termine questo percorso di studi. Grazie per essermi sempre stati accanto e per aver appoggiato tutte le mie scelte.

Ringrazio mio fratello Nicola, per avermi spronata a dare sempre il massimo in ogni situazione.

Ringrazio tutti i parenti e in modo particolare mia cugina Fabiola, che per me rappresenta un esempio da seguire. Grazie per avermi supportata e motivata fin dall'inizio di questa esperienza con i tuoi preziosi consigli.

Infine, ringrazio la persona che forse più di tutte mi è stata vicina psicologicamente: Riccardo, il mio fidanzato. Grazie per la tua infinita pazienza, per aver sopportato tutte le mie lamentele e per esserti addirittura prestato ad ascoltarmi mentre ripetevo per gli esami. Grazie perché mi hai permesso di affrontare questo percorso universitario con serenità e spensieratezza, ma soprattutto per aver sempre creduto in me quando spesso neanche io lo facevo.