



Dal Progetto “Genitori si diventa, imparando a crescere insieme”
della Dottoressa Angela Falchetti

La lettura come strumento per l’alfabetizzazione
emotiva

“Educazione alla gentilezza”

Master in Pedagogia Clinica

Il anno 2019/2020

Rachele Meliani

Indice

Introduzione.....	4
1. La comunicazione e lo sviluppo del linguaggio.....	6
1.1 La storia della comunicazione.....	10
1.2 Il linguaggio.....	13
1.3 Lo sviluppo del linguaggio nel bambino.....	16
1.4 L'acquisizione del linguaggio.....	20
1.5 La comunicazione prelinguistica.....	22
2. Le emozioni: a che cosa servono le emozioni?.....	35
2.1 La natura dell'intelligenza emotiva.....	40
2.2 Le emozioni possono essere intelligenti?.....	41
2.3 L'intelligenza emotiva applicata.....	43
3. Alfabetizzazione emotiva: educazione alla gentilezza	47
3.1 Progetto educativo.....	50
3.2 La lettura come strumento di alfabetizzazione emotiva: modulo 2 e 3.....	57
3.2.1 I significati della lettura.....	58
3.2.2 La costruzione del piacere di leggere.....	60
3.2.3 il ruolo dell'adulto.....	64
3.3.4 Benefici della lettura nei primi anni di vita.....	68
3.3.5 I moduli 2 e 3.....	71
3.3 Svolgimento dei laboratori.....	72

Considerazioni conclusive.....	76
Bibliografia.....	77
Sitografia.....	80

Introduzione

La lettura incoraggia la fantasia, la creatività, stimola l'acquisizione del linguaggio, incrementa il vocabolario ed è un ottimo modo per insegnare ai bambini a gestire le emozioni, a riconoscerle e a comprenderle.

Indirettamente, il fatto che leggere aiuti lo sviluppo del linguaggio, aiuta anche la capacità di esprimere e comunicare il mondo interiore del bambino, che già in maniera così faticosa cerca di comprendere.

La lettura non è soltanto sinonimo di decodifica un testo, ma è sinonimo di piacere, scoperta ed esperienza.

Leggere, ma anche ascoltare qualcuno che legge (o che ci racconta una storia), permette inoltre l'immedesimazione nei personaggi e aiuta i bambini a capire come relazionarsi.

Nello specifico, in questa tesi, analizzeremo come la lettura favorisca un buon sviluppo dell'intelligenza emotiva, definita da Goleman (1995) come la capacità di motivare se stessi e di persistere nel proseguire un obiettivo nonostante le frustrazioni, controllare impulsi e rimandare la gratificazione, modulare i propri stati d'animo evitando che emozioni troppo forti impediscano di pensare, e la capacità di essere empatici.

Sempre secondo Goleman, nel successo scolastico a fare la differenza sarebbero le abilità maturate durante l'infanzia, come la capacità di superare la frustrazione, controllare le emozioni e andare d'accordo con gli altri.

La vita emotiva è una sfera che può essere gestita con minore o maggiore abilità, e la destrezza di una persona in tali ambiti è fondamentale per comprendere come mai alcuni soggetti abbiano più successo di altri (che intellettualmente non sono da meno).

L'alfabetizzazione emotiva è un ponte che facilita la conoscenza di sé e le relazioni con gli altri, alla base di questo c'è la gentilezza.

Di fronte ai valori predominanti proposti dalla nostra società, non è facile educare alla gentilezza.

Educare alla gentilezza è infatti un processo complesso e continuo che si costruisce nella quotidianità. Non si tratta solo di imparare a dire parole gentili, significa crescere persone gentili e rispettosi, di sé e degli altri, parlare senza aggredire, confrontarsi esprimendosi ma senza litigare, imparare a riconoscere e gestire le proprie emozioni, evitando che ricadano incontrollabilmente sugli altri.

Imparare a riconoscere quello che sto vivendo per gestirlo meglio (e se voglio anche a esprimerlo) è fondamentale.

In questa prospettiva, educare alle emozioni e alla gentilezza diventa educare alla vita.

In questo progetto educativo il pedagogo clinico “prende in carico” la famiglia affinché il genitore si possa sentire sostenuto e si riappropri del ruolo genitoriale ed educativo che gli compete.

Si tratta quindi di un percorso di sostegno alla genitorialità, dove si lavora su più fronti direttamente con i bambini, ma anche con i genitori, per individuare insieme nuove strategie educative più adeguate per creare un benessere familiare e per lo sviluppo del bambino.

1. La comunicazione e lo sviluppo del linguaggio

L'essere umano è un essere sociale, vive in compagnia degli altri per assicurarsi la sopravvivenza e, per tanto, ha sempre necessità di comunicare con il prossimo. La comunicazione è alla base dello sviluppo umano, sia nell'ambito sociale che in quello personale, in quanto è il tramite con cui i pensieri prendono forma diventando qualcosa di concreto e quindi condivisibile. Il termine comunicazione, dal latino *communis* significa proprio mettere in comune, condividere, fare partecipi gli altri dei propri pensieri. Per comunicazione quindi si intende il processo e le modalità di trasmissione di un'informazione da un individuo a un altro (o da un luogo a un altro), attraverso lo scambio di un messaggio elaborato secondo le regole di un determinato codice.

Le scienze psicologiche hanno aperto un altro punto di vista nello studio della comunicazione. Hanno esaminato come la comunicazione fondi ed esprima l'identità personale di ogni soggetto (Anolli L. 2006).

Fra i primi Bateson (1972) ha posto in evidenza che gli individui non soltanto "si mettono in comunicazione" (approccio centrato sulla trasmissione delle informazioni), né semplicemente "prendono parte alla comunicazione" (approccio interazionista) ma sono in comunicazione e attraverso la comunicazione giocano se stessi e la propria identità. Dal punto di vista psicologico "essere in comunicazione" significa che nella e mediante la comunicazione le persone costruiscono, alimentano, mantengono, modificano la rete delle relazioni in cui sono immerse e che esse stesse hanno contribuito a tessere. Attraverso lo studio degli scambi comunicativi fra i delfini e l'uomo e nell'analisi della comunicazione dei sistemi familiari caratterizzati da transazioni schizofreniche, egli osservò che il comunicatore procede in ogni atto comunicativo su due livelli distinti e interdipendenti nel medesimo tempo (Anolli, 2006):

a) il livello di "notizia", ossia le cose che dice, i contenuti che manifesta, gli enunciati che produce;

b) il livello di "comando", ossia nell'indicazione all'interlocutore di come intendere le cose che dice e con quale valore comunicativo.

Il comunicatore esercita sempre, per definizione, un dato grado di controllo su quanto manifesta e indirizza il suo messaggio secondo una certa direzione comunicativa, in linea con la sua intenzione comunicativa. A fronte di un'azione maldestra di B, A può fare un commento:

A: "La prossima volta fai un po' più di attenzione"

ma, a seconda del modo in cui pronuncia questo enunciato (tono e intensità della voce, sguardo e mimica del volto, gesti delle mani, posizione del corpo ecc.), A può comunicare a B significati e valori comunicativi assai diversi fra loro:

- "Guarda che è un rimprovero molto serio"
- "È un commento che non potevo non fare, data la presenza di altre persone"
- "È una battuta bonaria"

In questa prospettiva la comunicazione non è un processo semplice su più livelli: vi è il livello della comunicazione di contenuti che si scambiano e il livello della metacomunicazione come comunicazione che ha per oggetto la comunicazione stessa. Quando si passa al livello della metacomunicazione, l'oggetto della comunicazione diventa la cornice (o frame) in base alla quale intendere e interpretare il messaggio stesso. Infatti la metacomunicazione "inquadra" e fornisce un orizzonte di riferimento alla comunicazione. In questo processo l'attenzione si sposta dalle informazioni e dai contenuti trasmessi alla relazione interpersonale che si crea tra due o più interlocutori nel momento stesso che comunicano fra loro. Per esempio, a un commento informativo della moglie:

Moglie: "Se non chiudi adagio lo sportello dell'armadio, si rompono le cerniere".

Il marito può cogliere il tono seccato della moglie e fornire una risposta che segna il passaggio alla metacomunicazione e che sposta lo scambio comunicativo sulla loro relazione:

Marito: “Anche quando mi devi dire qualcosa, continui a farmi dei rimproveri come a un bambino”.

Nella prospettiva psicologica, la comunicazione diventa, pertanto, il tessuto che crea, mantiene e rinnova i legami (di qualsiasi tipo) fra i soggetti. Infatti, ogni qualvolta che un soggetto comunica qualcosa a un altro egli definisce nel medesimo tempo se stesso e l'altro nonché la natura e la qualità della relazione che li unisce. La comunicazione è la dimensione psicologica che produce e sostiene la definizione di sé e dell'altro. In maniera più o meno esplicita, in ogni atto comunicativo ciascuno è come se dicesse: Ecco come sono. Ecco come mi vedo. Ecco come mi presento; e contemporaneamente: Ecco come ti vedo. Ecco come tu sei secondo me; e ancora: Ecco che tipo di relazione ci lega (relazione fra genitori e figli, fra amici, fra amanti, fra colleghi, fra capo e collaboratore, fra docente e allievo, fra sadico e masochista ecc.).

Questa definizione di sé e della relazione attraverso la comunicazione è continua ed è reciproca fra gli interlocutori. Poiché la comunicazione è un flusso continuo a molti livelli, si vengono a creare una sequenza ininterrotta e una spirale di messaggi in cui lo stimolo, la risposta e il rinforzo si sovrappongono e si fondono insieme. Infatti ogni atto comunicativo è contemporaneamente una risposta a un messaggio precedente, uno stimolo per l'interlocutore e un rinforzo del modello comunicativo in essere. Grazie a questo processo diventa quindi impossibile, all'interno delle relazioni abituali, individuare in modo oggettivo chi ha iniziato per primo un certo modello comunicativo, soddisfacente o insoddisfacente che sia (Anolli, 2006).

Questa condizione di flusso ininterrotto della comunicazione è spesso alla base dei conflitti interpersonali. Infatti, il pensiero umano e il linguaggio sono di natura lineare, poiché riescono a gestire una sequenza di pensieri (o di parole) uno dopo l'altro. Per questo motivo gli individui sono portati a “linearizzare” e a segmentare in modo arbitrario il processo circolare della comunicazione. In questa situazione conflittuale (lei brontola e lui alza la voce), il marito percepisce e comunica: *Io alzo la voce perché tu brontoli*; mentre la moglie valuta e comunica: *Io brontolo perché*

tu alzi la voce. In funzione di questa segmentazione arbitraria ognuno dei contendenti percepisce l'altro come la causa del disagio relazionale e valuta sé stesso come la vittima che non può reagire a questa situazione. Si pongono così le premesse per creare a livello comunicativo e psicologico i cosiddetti giochi senza fine (Anolli, 2006).

Parimenti, i modelli e i processi comunicativi contribuiscono in modo sostanziale a creare e a modulare il tipo di relazione che si instaura fra i partecipanti.

Le relazioni umane assumono le forme più svariate, in grado di coprire le loro diverse esigenze e motivazioni psicologiche. Bateson (1958), fra i primi, si rese conto dell'importanza degli scambi comunicativi nel costruire e regolare le relazioni interpersonali e individuò due modelli di base:

- la relazione simmetrica si fonda sulla percezione della eguaglianza dei rapporti, in quanto l'atto comunicativo di un partecipante tende a rispecchiare, ingrandendolo, l'atto comunicativo dell'interlocutore; si pongono così le premesse per forme di competizione comunicativa, in quanto, per esempio, a un gesto di elogio di sé da parte di A risponde un eguale gesto (rinforzato) di autoelogio da parte di B in una catena ininterrotta di *escalation*.
- La relazione complementare si basa sulla percezione della differenza dei rapporti tra i partecipanti; di solito nella relazione complementare si ha una posizione di dominanza da una parte e una posizione di sottomissione dall'altra (si giocano in tal modo coppie di opposti, come attivo-passivo, oblativo-egoista, ecc..).

Secondo la prospettiva psicologica (Anolli, 2006), la comunicazione diventa quindi la base costitutiva dell'identità personale e della rete di relazioni in cui ciascuno è inserito. Si stabilisce in tal modo un rimando continuo fra relazione interpersonale e comunicazione. Non vi è l'una senza l'altra, in quanto le relazioni sono intrise di comunicazione e la comunicazione vive attraverso le relazioni. Tale interdipendenza conduce alla creazione dei giochi psicologici, di varia natura e di differente intensità, che spaziano in tutte le manifestazioni degli esseri umani (dalla seduzione, alla guerra, all'innamoramento, alla

cooperazione ecc.). Di conseguenza, la comunicazione risulta essenziale per generare, alimentare e conservare il benessere psicologico fra le persone, così come essa è alla base delle manifestazioni più svariate della sofferenza psicologica, dalle più leggere a quelle più gravi. Accanto a forme standard (o di default) di comunicazione, improntate a un sufficiente grado di trasparenza, di lealtà e di pertinenza, esistono molte forme di discomunicazione e di comunicazione patologica, caratterizzata dall'ambiguità, dall'equivocità, dalla cripticità, e dalla paradossalità degli enunciati.

In conclusione, la comunicazione costituisce un'attività universale e globale che va a toccare tutti gli aspetti dell'esperienza umana, nessuna esclusa, da quella più intima e privata a quella pubblica e ufficiale. Per questa ragione la comunicazione è oggetto interdisciplinare di studio da parte di numerosi punti di vista scientifici diversi tra loro, come la matematica e l'informatica, le neuroscienze, la psichiatria, la sociologia e la psicologia. Ognuna di queste discipline ha aperto una propria prospettiva con cui esaminare e comprendere i fenomeni della comunicazione e a fronte di questa complessità e vastità, l'analisi della comunicazione è relativamente recente rispetto ad altre discipline. Pur essendo recente, sono assai rilevanti i progressi scientifici registrati nel corso di questi ultimi decenni in riferimento alla comprensione dei fenomeni e dei processi comunicativi. Tuttavia, si è ancora lontani da una teoria unitaria, in grado d'illustrare la comunicazione (umana e animale) nel suo complesso (Anolli, 2006).

1.1 La storia della comunicazione

La comunicazione non costituisce un'attività specie-specifica esclusiva della specie umana come spesso siamo portati a pensare, ma affonda le sue radici nell'evoluzione delle specie animali.

Nello studio delle connessioni fra cultura e comunicazione, però il linguaggio merita uno spazio a parte, poiché esso va considerato il fattore principale per la

comparsa delle sofisticate competenze comunicative nella specie umana. Nel 1866 la *Società de Linguistique* di Parigi pose fra i suoi articoli statuari il divieto di presentare delle relazioni sull'origine del linguaggio "trattandosi solo di speculazioni oziose". Per fortuna, da allora la situazione è profondamente mutata e da parecchio tempo numerosi studiosi si sono occupati dell'origine del linguaggio anche se le difficoltà rimangono tuttora grandi e numerose (Anolli, 2006).

Ma quando è sorto il linguaggio? Il linguaggio non lascia tracce fossili evidenti come le pietre o le ossa. Tuttavia, dalla paleontologia si possono trarre alcuni indizi base a cui stabilire i termini temporali delle origini del linguaggio. Oggi vi è una notevole concordanza fra gli studiosi nello stabilire il *terminus ante quem* l'*Homo sapiens* usava un linguaggio. Esso risale a prima di 40.000 anni fa (forse 60.000), poiché gli aborigeni australiani, vissuti isolati fino ai giorni nostri e in possesso di una propria lingua, sono emigrati verso l'Australia dall'Asia circa 40-60.000 anni fa. Appare invece assai più problematico (e finora senza risposta) stabilire il *terminus post quem*, cioè il periodo a partire dal quale ha preso avvio il linguaggio. Un aspetto è certo: il linguaggio può essere comparso solo dopo la conformazione moderna dell'apparato vocale umano (a forma di L), ma per il momento non vi sono dati sicuri sulla sua origine. È possibile che qualche sistema di comunicazione verbale fosse posseduto dall'*Homo erectus* e dall'*Homo neanderthalensis*. Ma è probabile che il linguaggio (in quanto tale) sia comparso nelle comunità primigenie dell'*Homo Sapiens* circa 150.000 anni fa e che abbia fornito alla specie umana un vantaggio evolutivo molto grande (Anolli, 2006).

Le origini evolutive del linguaggio sono oggetto di diverse ipotesi e di numerosi studi (Hurford, Studdert Kennedy e Knight, 1998; Knight, Hurford, Studdert Kennedy, 2000), però nell'ambito della psicologia della comunicazione, allo stato attuale delle conoscenze, nessuna delle ipotesi proposte appare soddisfacente, poiché le origini del linguaggio non sono riconducibili a una verifica sperimentale. La sua enorme ricchezza e potenza costituisce una sfida per la teoria evoluzionista si tratta di una funzione troppo complessa per essere comparsa in una volta sola come risultato di una mutazione sconvolgente, ma neanche per essersi evoluta gradualmente e lentamente in modo continuo.

Una volta comparso, il linguaggio è diventato un dispositivo molto potente e si è moltiplicato fra le varie popolazioni fino a giungere alle 5-6.000 lingue attuali. Secondo l'ipotesi di Petersen (1903), è possibile, tuttavia, che all'origine vi fosse una sola lingua madre, chiamata nostratico. Tale lingua primigenia si sarebbe sviluppata nella regione della "mezzaluna fertile" nel Medio Oriente circa 12.000 anni fa in concomitanza con l'inizio dell'agricoltura. Da essa avrebbero poi preso origine le lingue indio-europee, quelle hamito-semitiche (o afro-asiatiche, come il semitico, il berbero, il cuscidico ecc.), quelle uraliche (come l'ugro-finnico, lo yukagir ecc.), quelle altaiche (come il turco, il mongolo, il coreano, il giapponese), quella kartveliana (nel sud Caucaso) e la dravidiana (nel sud-est dell'India).

Una cosa è certa; con la comparsa del linguaggio la specie umana aveva a disposizione un dispositivo estremamente potente ed efficace per comunicare e per produrre cultura. Con il linguaggio la specie umana è diventata una specie simbolica, poiché il linguaggio consente non solo una comunicazione referenziale ma anche simbolica. Esso implica, infatti, l'elaborazione e la condivisione dei significati, lo sviluppo di un pensiero simbolico, la comprensione della mente degli altri, nonché la partecipazione sociale a progetti e scopi (Anolli, 2003).

La comunicazione mostra aspetti sia di continuità che di discontinuità dalle forme animali a quelle simboliche tipicamente umane. Non vi è un'evoluzione costante, graduale e progressiva, bensì un processo per salti qualitativi. Il punto essenziale da sottolineare è che ogni specie ha elaborato un sistema comunicativo sufficiente ed efficace per il proprio ambiente e per le proprie esigenze di sopravvivenza. A questo proposito è corretto parlare di nicchia comunicativa intesa come l'insieme dei dispositivi e dei processi che consentono a ogni specie di raggiungere i propri scopi. Per la specie umana la comunicazione simbolica costituisce una competenza specie-specifica, in grado di generare e condividere simboli nella produzione infinita di significati, di rappresentarsi le rappresentazioni mentali degli altri (teoria della mente), nonché di attribuire un senso e una spiegazione alle loro azioni. Comunicazione simbolica, pensiero e cervello hanno seguito linee convergenti di evoluzione, in quanto il linguaggio viene a modificare

l'architettura delle strutture nervose così come nuovi circuiti nervosi consentono ulteriori sviluppi comunicativi (Deacon, 1997).

In quanto tale, la comunicazione simbolica consente di superare e integrare i sistemi espressivi e indessicali impiegati dai primati non umani e da altri animali. Per sua natura, la comunicazione simbolica implica la partecipazione e la condivisione dei segni con altri. Diventa in tal modo la premessa e la piattaforma per la costruzione del senso d'identità (il Sé) e dell'intersoggettività. La comparsa del linguaggio simbolico ha consentito inoltre agli esseri umani di inventare la cultura che è diventata, in senso stretto, una realtà esclusiva della specie umana (Anolli, 2004).

Con la comparsa della cultura inizia una nuova traiettoria di sviluppo in grado di aumentare in modo esponenziale le competenze umane.

1.2 Il linguaggio

Il linguaggio è *una facoltà propria dell'uomo di esprimersi e comunicare tramite un sistema di simboli, in particolare di segni vocali e grafici*. Si divide, infatti, in linguaggio verbale e linguaggio non verbale; è la forma di condotta comunicativa atta a trasmettere informazioni e a stabilire un rapporto d'interazione.

Il linguaggio è quindi espressione del pensiero. Per questo motivo prima di parlare di sviluppo del linguaggio è opportuno parlare di sviluppo cognitivo.

Secondo Piaget (2013) lo sviluppo cognitivo si verifica attraverso l'assimilazione di informazioni e gli scambi che avvengono direttamente con l'ambiente, permettendo in questo modo di strutturare delle rappresentazioni mentali, schemi cognitivi, ben organizzati. Di conseguenza si determinano 5 stadi o periodi di crescita intellettuale, aventi diversi livelli di funzionamento cognitivo che si sviluppano durante il corso della vita. L'ordinamento di questi stadi è fisso e universale malgrado si rilevino delle differenze individuali determinate da fattori culturali e ambientali.

Ciascuno stadio presume l'esistenza di una particolare organizzazione psicologica e il passaggio da uno stadio all'altro è direttamente proporzionale all'età e chiaramente varia da un bambino all'altro, in relazione all'ambiente e la cultura. Ogni stadio è diverso dal precedente, poiché presenta caratteristiche e regole specifiche. Inoltre, una volta raggiunto uno stadio si apprendono una serie di capacità che saranno integrate agli stadi successivi (integrazione gerarchica tra stadi).

Secondo Jean Piaget (2000) l'intelligenza, è una funzione cognitiva che permette l'adattamento all'ambiente e garantisce l'equilibrio tra le diverse strutture cognitive. Questo processo chiamato equilibrizzazione consente di implementare conoscenze e di apprendere nuove strutture cognitive sempre più dettagliate della realtà. Si tratta di due funzioni intellettive innate che permettono la creazione e l'apprendimento delle diverse strutture cognitive:

- l'**organizzazione**, ovvero la combinazione e l'integrazione degli schemi disponibili in ogni individuo in sistemi coerenti o in corpi di conoscenza che prendono il nome di strutture;
- l'**adattamento** che si divide in assimilazione e accomodamento, consistono in processi di aggiustamento alle richieste dell'ambiente.

Più nel dettaglio, l'assimilazione è la ripetizione di una capacità cognitiva già presente nel proprio repertorio comportamentale, come ad esempio buttare a terra gli oggetti, mentre l'adattamento consiste nella modificazione di comportamenti già acquisiti in relazione al contesto in cui si vive, ad esempio muovere l'oggetto invece di buttarlo a terra quando si scopre che può produrre un suono piacevole.

I due processi si alternano per cercare di individuare un equilibrio omeostatico costante che porta a una sorta di controllo della realtà circostante. Quindi, se dovesse sopraggiungere una nuova informazione non contemplata all'interno degli schemi esistenti, si crea una sorta di disequilibrio. A questo punto il bambino prova a individuare un nuovo equilibrio modificando gli schemi cognitivi già esistenti incorporando le nuove conoscenze acquisite.

Le variazioni nello sviluppo si configurano nella teoria piagetiana come modificazioni strutturali che comportano un profondo cambiamento nella qualità della conoscenza e indicano l'esistenza di stadi all'intero dei quali esiste una certa omogeneità negli strumenti intellettuali usati e nella qualità di pensiero (Liverta Sempio O., 1998).

Secondo la teoria di Piaget le fasi di sviluppo cognitivo sono 5 (Piaget, J. 2000):

1. **Fase senso-motoria**, che varia dalla nascita ai 2 anni di età. Durante questa fase il bambino passa dall'uso dei soli riflessi, o istinto, alla ripetizione di una serie di comportamenti per osservare quali possano essere le conseguenze degli stessi prima sul proprio corpo, reazioni circolari primarie, e poi su oggetti facenti parte dell'ambiente esterno, reazioni circolari secondarie. Esattamente dall'ottavo mese il bambino verifica come gli schemi di comportamento producano, in interazione con l'ambiente, nuove informazioni. Inoltre, dai 18 mesi si manifesta il ragionamento simbolico, che permette di testare concretamente le conseguenze delle proprie azioni sull'ambiente esterno.

2. **Fase preconettuale**, dai 2 ai 4 anni di vita. Durante questa fase il pensiero è egocentrico, l'infante pensa che tutti possano conoscere i suoi pensieri o desideri, e potenzia il linguaggio attraverso l'acquisizione di maggiore lessico, ma non è in grado di passare dal ragionamento generale al particolare e viceversa.

3. **Fase del pensiero intuitivo**, varia dai 4 ai 7 anni di vita. Con l'avvento della Scuola dell'Infanzia si ha un maggiore bagaglio di conoscenza, ma il pensiero non è ancora reversibile. Infatti, il bambino non è in grado di mentalizzare l'azione compiuta verso uno scopo o fine.

4. **Fase delle operazioni concrete** dai 7 agli 11 anni. Durante questa fase aumenta la coordinazione tra le azioni compiute e il pensiero induttivo si evolve passando dal particolare al generale e viceversa, ma i processi cognitivi sono ancora legati alle azioni e quindi vincolati ad una fase puramente verbale.

5. **Fase delle operazioni formali** dagli 11 ai 14 anni. Questo costituisce il periodo preadolescenziale in cui il ragionamento ipotetico-deduttivo permette di creare scenari puramente immaginativi e la messa in atto di vari tipi di azione,

grazie ad un adeguato e costante equilibrio tra assimilazione e accomodamento. Durante questa fase si sviluppano: la capacità di giudizio, la relatività dei punti di vista, le operazioni sui simboli e l'attività di misurazione.

Il modello stadiale piagetiano è stato ed è ancora oggi al centro di un dibattito molto acceso, che a volte ha avuto come oggetto i criteri utilizzati per identificare e distinguere gli stadi, altre volte si è ampliato fino a mettere in discussione la concezione stadiale stessa (Kessen, 1962).

Flavell (1971, 1972) ha proposto anche una parziale revisione delle modalità secondo le quali procede lo sviluppo cognitivo. Secondo questo autore il passaggio da uno stadio al successivo comporta modificazioni qualitative del pensiero, anche se tali modificazioni possono essere influenzati da fattori quantitativi. La maturità funzionale di uno stadio viene raggiunta in modo estremamente graduale, senza salti improvvisi, al punto che vi può essere anche una sovrapposizione fra uno stadio e il successivo.

Il dibattito sul modello piagetiano e le critiche su alcuni meccanismi dello sviluppo non hanno comunque limitato l'utilizzo del concetto di stadio per descrivere la crescita degli individui.

1.3 Lo sviluppo del linguaggio del bambino

Lo sviluppo del linguaggio (Vicari S., Caselli M.C., 2017) ha un suo percorso che ci interessa sin dai primi mesi di vita, perché fin da subito abbiamo le necessità di esprimerci e di far comprendere agli altri i nostri bisogni. È un'evoluzione che, come abbiamo già detto, avviene in stretta sinergia con i processi cognitivi e con i fattori ambientali, in quanto dipende sì dalle nostre funzioni neurali, ma anche dal contesto linguistico e culturale in cui siamo nati, dallo status socioculturale delle figure di attaccamento, dall'interazione genitore-bambino e dalle situazioni in parte favorevoli dell'ambiente. In assenza di patologie neurologiche, sensoriali, cognitive o legate a sindromi genetiche, lo sviluppo del linguaggio avviene

attraverso una serie di fasi che si succedono l'una all'altra in un ordine che tutti i bambini condividono.

Esiste, però, una notevole variabilità individuale per quanto riguarda i tempi, i modi e le strategie che ogni bambino mette in atto per raggiungere livelli di competenza comunicativa e linguistica sempre più elevati. Bisogna tener presente, infatti, che lo sviluppo linguistico è sempre inserito in contesti più ampi quali quelli dello sviluppo cognitivo, psicologico, relazionale-affettivo e sensorio-motorio. Questo significa che ogni bambino ha un suo percorso individuale e caratteristico che dev'essere rispettato: non è produttivo fare paragoni con altri né avere attese troppo elevate, in quanto potrebbero portare a richieste che vanno sopra le sue capacità e che lo porterebbero a sentirsi inadeguato e frustrato, minimizzando la sua motivazione e autostima.

Nei primi mesi di vita il bambino acquisisce dei prerequisiti, cioè delle competenze comunicative, che sono indispensabili poi per lo sviluppo linguistico. Tali prerequisiti sono comportamenti gestuali e vocali come sorrisi, smorfie, diversi tipi di pianto, di vocalizzi e di gesti, con i quali il bimbo segnala all'adulto i propri bisogni e le proprie emozioni. Inizialmente questi modi di agire non sono intenzionali, ma l'interpretazione e le risposte degli adulti fanno sì che gradualmente assumano per il bambino un significato comunicativo preciso, sicuro e stabile. L'intero sviluppo del linguaggio è quindi strutturato in diverse fasi, in ognuna delle quali vengono acquisite abilità basilari per la fase successiva. Durante la crescita è molto importante conoscere e fare attenzione ad alcuni indicatori, soprattutto per individuare precocemente eventuali difficoltà e attuare interventi mirati per fornire al bambino l'aiuto di cui ha bisogno.

Le principali tappe di tale sviluppo sono le seguenti (Caselli M.C. et al, 2015):

- **0-6 mesi;**

Nei primi mesi di vita il linguaggio sarà non verbale, caratterizzato da diverse azioni tra cui la più utilizzata è quella del pianto, primo gesto comunicativo del bambino sin dalla nascita attraverso il quale si esprimono degli stati di bisogno come la fame, il sonno o il dolore. Dai 3 mesi in poi emergono i primi vocalizzi e

una varietà di suoni. Il neonato, pertanto, grazie ad un aumento della percezione uditiva, presta maggiore attenzione alla voce umana e alle sue diverse intonazioni preferendola ad altri tipi di suoni e rumori; inoltre impara ad ascoltare: se sente bene risponde agli stimoli sonori agitando le mani o facendo piccoli movimenti con il corpo.

- **6-9 mesi;**

Il bambino inizia ad esercitare gli organi articolatori e uditivi, giocando con i primi suoni della lingua. È il periodo della "lallazione", in cui produce sequenze di sillabe (da-da-da, la-la-la) per il solo piacere di ascoltarsi. Questo feed-back acustico ha un elevato valore motivazionale, in queste esperienze il rinforzo dell'ambiente è fondamentale per favorire l'aumento e la varietà delle sillabe prodotte. Tra i 4 e gli 8 mesi, il movimento reattivo si sostituisce con un movimento direzionale: un bambino con l'udito sano, si gira verso l'origine della fonte sonora.

- **9-12 mesi;**

Il bambino indica, mostra e dà oggetti, ancora non usa vere parole, ma ne comprende molte di quelle utilizzate degli adulti e si avvale di questi gesti per comunicare i suoi interessi ed entrare in relazione con gli altri. A tali azioni associa spesso il vocalizzo e guarda l'adulto per ricevere risposte.

- **12-18 mesi;**

L'esordio delle prime parole giunge in questo periodo in concomitanza con l'emergere del gioco simbolico o del "far finta di", attraverso il quale il bambino impara ad utilizzare un oggetto come veicolo per rappresentare qualcos'altro che è presente nella sua fantasia. Le parole prodotte hanno una struttura sillabica semplice perché le sue capacità di articolazione sono ancora molto limitate: usa principalmente i suoni nasali (m/n) e occlusivi (p/b, t/d, g e c dure). In questa fase emerge un secondo tipo di gesti comunicativi di tipo "referenziale": inizia a salutare con la manina, gioca a "fare bubusetete" e batte le mani per dire bravo.

- **18-24 mesi;**

Intorno ai 18 mesi dovrebbe possedere un vocabolario espressivo di 50 parole, tuttavia comprende molte più parole di quante ne sappia dire ed è in grado di eseguire richieste semplici e contestualizzate. I bambini incrementano il numero di parole prodotte e ne imparano di nuove in breve tempo, arrivando a 24 mesi a possedere la conoscenza di circa 200 termini.

- **2-3 anni;**

Le sue frasi sono costruite meglio, il vocabolario si diversifica usando aggettivi e coniugando i verbi. A partire dai 30 mesi si assiste alla comparsa di frasi complesse ma ancora incomplete.

- **3-4 anni;**

In questa fase il bambino raggiunge l'apprendimento delle strutture di base di tutte le frasi e il suo linguaggio è molto simile a quello dell'adulto. Anche il repertorio fonetico è quasi completo (potrebbero ancora mancare i fonemi /r/ e /z/) e i suoni sono prodotti senza distorsioni. Le frasi sono sempre più complesse. È anche in grado di raccontare delle piccole storie del proprio vissuto e fa molte domande, soprattutto chiede i "perché" delle cose.

Può succedere, però, che in alcuni casi, sotto l'influenza di diversi fattori, il linguaggio del bambino non si sviluppi armoniosamente. Questi sono i possibili campanelli d'allarme che fanno sospettare un problema di linguaggio causato da un deficit dell'udito (ipoacusia):

0-3 mesi: Non reagisce a rumori forti, non si calma o sorride quando gli si parla. Quando sta mangiando, non inizia o smette di succhiare in risposta al suono.

4-6 mesi: Non risponde ai cambiamenti del tono di voce, non è attratto dai giochi che fanno rumore, non è attratto dalla musica.

7-12 mesi: Non si gira e guarda in direzione dei rumori, non comprende parole per oggetti comuni "succo" "scarpe" "bicchiere", non imita diversi suoni del linguaggio.

12-24 mesi: Non indica immagini in un libro se nominate, non si diverte con storie semplici, canzoncine e filastrocche, non segue semplici ordini come "butta la palla", "dove sono le tue scarpe?", "dov'è la tua bocca?".

2-3 anni: Non usa frasi di 2-3 elementi per raccontare e chiedere, non parla in modo comprensibile per i familiari e amici, non comprende ordini anche fuori dal contesto.

3-4 anni: Non ti sente quando lo chiami da un'altra stanza, non ascolta la radio e non guarda la televisione con frequenza e tempi sovrapponibili a quelli degli altri membri della famiglia, non usa frasi di 4 o più parole.

4-5 anni: Non sta attento a brevi storie, non sente e non capisce la maggior parte di ciò che viene detto a casa e a scuola, non comunica facilmente con gli altri bambini e gli adulti.

Queste tappe dell'acquisizione del linguaggio rappresentano uno sviluppo equilibrato e corretto, ma ogni bambino ha un suo percorso caratteristico durante il quale potrebbero presentarsi delle variazioni rispetto alla normalità o delle criticità. In alcuni casi può capitare che non si raggiungano le competenze di base e che si vada incontro, quindi, ad un ritardo di linguaggio o ad una diagnosi di Disturbo del Linguaggio.

1.4 L'acquisizione del linguaggio

Che cosa sollecita il bambino a imparare il linguaggio e perché lo usa? Saper parlare significa usare il linguaggio in modo non solo grammaticalmente corretto, ma anche contestualmente e culturalmente appropriato: quando e dove parlare, a chi, in che modo, su che cosa (Bruner, 1983). Tenendo presenti queste considerazioni, Bruner accoglie la distinzione proposta da Hymes (1972) fra competenza linguistica e competenza comunicativa. Mentre la prima può essere intesa come la capacità di padroneggiare e usare un certo codice linguistico, la seconda è data dall'insieme di capacità cognitive e di conoscenze che permettono all'individuo di saper usare il linguaggio in modo contestualmente adeguato. In

questa prospettiva il linguaggio risulta soltanto una delle forme (sia pure quella privilegiata) della comunicazione umana. Infatti la comunicazione viene prima del linguaggio. Il bambino sviluppa le proprie competenze linguistiche a partire da competenze comunicative prelinguistiche. Egli impara a parlare comunicando, poiché il desiderio di comunicare e di entrare in contatto con gli adulti di riferimento rappresenta il “motore” dell’apprendimento linguistico. Il linguaggio, in altri termini, non si sviluppa da forme protofonologiche, protosintattiche e protosemantiche già definite, bensì da processi comunicativi prelinguistici (Liverta Sempio O., 1998).

Per Bruner (1983) esiste quindi una sostanziale e profonda continuità fra fase prelinguistica e fase linguistica. Si tratta innanzitutto di una continuità strutturale. La funzione linguistica fondamentale è la regolazione del lavoro comune; in modo analogo, a livello di contenuto, il bambino prelinguistico impara attraverso l’azione condivisa le distinzioni concettuali rappresentate nella grammatica dei casi, che riflettono l’organizzazione del lavoro.

Pertanto il linguaggio si pone come un’estensione specializzata e convenzionalizzata dell’azione comune. La sua acquisizione deve essere considerata come una trasformazione dei modi per assicurare la cooperazione che sono precedenti sia filogeneticamente che ontogeneticamente al linguaggio (Bruner, 1975).

Ma, secondo Bruner, esiste anche una comunità funzionale fra comunicazione prelinguistica e linguaggio, poiché la prima precede la seconda spesso con le medesime funzioni. Per esempio, nell’analisi dello sviluppo di referenza, modalità e predicazione, Bruner sottolinea che l’interazione prelinguistica fra adulto e bambino fissa i limiti deittici che governano la referenza condivisa, determina il bisogno di una tassonomia referenziale, stabilisce la necessità di stabilire l’intenzione e fornisce un contesto per lo sviluppo della predicazione esplicita (Bruner, 1975).

1.5 La comunicazione prelinguistica

L'assunto di partenza di Bruner è che fin dall'inizio il bambino è predisposto a condividere con gli adulti di riferimento le proprie esperienze del mondo e, di conseguenza, presenta una predisposizione innata alla comunicazione. Infatti la competenza comunicativa ha una doppia natura: biologica e culturale. Senza una consistente dotazione di capacità funzionali e senza la presenza di precisi meccanismi e dispositivi neurobiologici di natura motoria, sensoriale e percettiva, il neonato non sarebbe in grado di stabilire un contatto con gli adulti di riferimento. Dall'altra parte, questa dotazione neurobiologica del neonato non potrebbe svilupparsi senza un suo esercizio appropriato, fornito da un livello ottimale di stimolazione fisica e di esperienza sociale. È quindi necessario un costante flusso di interventi culturali da parte degli adulti di riferimento per consentire al bambino di imparare il linguaggio che risulta, a sua volta, un mezzo privilegiato per interpretare e regolare la cultura, entro un processo ricorsivo senza fine (Liverta Sempio O., 1998).

Gli antecedenti prelinguistici. I prerequisiti sociocognitivi

Per riuscire a parlare, il bambino deve sviluppare preliminarmente un set di prerequisiti percettivi e cognitivi, quali una specifica sensibilità per il sistema fonoacustico, l'attenzione ai vincoli strutturali e ai requisiti della referenza, nonché l'interesse per gli obiettivi comunicativi.

A questo proposito Bruner (1983) parla di quattro sistemi antecedenti la comparsa del linguaggio: la predittività mezzi-fine, la sistematicità, l'astrazione e la transazione.

1. **La predittività mezzi-fine.** Secondo Bruner, fin dalla nascita il piccolo dell'uomo è un essere attivo, dotato di "meccanismi" biologici e di "predisposizioni" innate che gli consentono di realizzare comportamenti finalizzati a uno scopo. Egli presenta una varietà di processi biologici che assicurano la nutrizione, l'attaccamento all'adulto di riferimento, nonché un contatto sensoriale con il mondo. Di conseguenza, i bambini sanno, sia pure in forma limitata, ciò che

stanno cercando di realizzare attraverso la comunicazione, prima d'iniziare a usare il linguaggio per avanzare le loro richieste.

In funzione di questa dotazione, il bambino fin dall'inizio risulta in sintonia con le richieste di coordinamento dell'azione. Ma il principale "strumento" del bambino per raggiungere i suoi fini è costituito da un altro essere umano familiare. In questo contesto, egli sembra essere sensibile alle esigenze della predizione e dimostra pure di ottenere un piacere attivo dalla predizione riuscita.

All'interno di questo ambito, il bambino sviluppa alcune funzioni comunicative prelinguistiche che saranno poi riprese negli scambi verbali. In particolare, seguendo le distinzioni di Halliday (1975), Bruner ricorda l'"indicare" come mezzo per portare l'attenzione di un'altra persona sugli oggetti che costituiscono il centro del proprio interesse comunicativo. Si tratta dell'ambito della referenza.

Parimenti, il bambino, sempre attraverso l'"indicare", può avanzare richieste, per ottenere servizi, oggetti e collaborazione da parte di altri. Quest'azione comunicativa ha una componente sia semantica che pragmatica, in quanto indica "che si vuole qualcosa" e "che cosa si vuole".

2. La sistematicità. Per sistematicità Bruner intende la regolarità dell'azione. Essa costituisce una condizione e un vincolo per lo sviluppo delle abilità cognitive in quanto consente un confronto sistematico e preciso fra le azioni e gli eventi di uno stesso tipo. Infatti, secondo Bruner, i bambini passano la maggior parte del loro tempo facendo un numero limitato di cose. Un singolo atto è applicato successivamente a un gran numero di oggetti. In un secondo tempo tutte le routine disponibili da parte del bambino vengono esercitate sullo stesso oggetto.

Entro questa cornice svolgono una funzione fondamentale i formats, in quanto, grazie alla loro struttura standardizzata e regolarizzata, consentono al bambino l'acquisizione delle procedure comunicative. Si tratta infatti di schemi interattivi straordinariamente regolari e costanti, come lo schema di denominazione (Ninio, Bruner, 1978). Grazie a questa struttura codificata dell'interazione interpersonale, i bambini imparano a organizzare concettualmente il loro universo in classi e categorie, diventano in grado di operare distinzioni fra l'azione, gli agenti e gli

oggetti, prima ancora di possedere il linguaggio per verbalizzare tali distinzioni. In altri termini, l'acquisizione della comunicazione prelinguistica e linguistica ha luogo prevalentemente in ambienti altamente controllati, entro i quali bambino e adulto combinano facilmente elementi diversi per ricavare significati, per assegnare interpretazioni, nonché per inferire le intenzioni.

3. L'astrazione. Per "astrazione" Bruner intende il processo prelinguistico attraverso il quale il bambino, grazie all'interazione strutturata con il genitore, impara a comprendere le regole del dialogo in sé, le presupposizioni su cui si basa, i principi della deissi con cui si organizza il contesto della coppia parlante-ascoltatore, nonché i modi con cui le intenzioni possono essere segnalate (Bruner, Sherwood, 1981).

Bruner cita come esempio la modalità di richiesta e quella reciproca. A partire da una modalità di bisogno, in cui il pianto è continuo, insistente e incessante, il bambino verso il terzo o quarto mese modifica la struttura del suo pianto in modo interessante: modera l'intensità del richiamo iniziale, fa seguire una pausa in attesa della risposta e adotta registri più "stilizzati" per rendere più riconoscibile il richiamo iniziale. Questa modalità di richiesta prelinguistica ha, indubbiamente, diversi punti di contatto con quella verbale. Parimenti la modalità di scambio, che consiste inizialmente nell'offrire qualcosa all'adulto, si trasforma gradualmente in una reale modalità reciproca, grazie alla quale le interazioni sono organizzate attorno a un compito, con dei vincoli e con una divisione del lavoro. In questi contesti il bambino ha l'occasione di apprendere ciò che può essere caratterizzato come il prototipo prelinguistico dei casi grammaticali: chi è l'Agente, quali sono l'Azione e l'Oggetto dell'Azione, come possono essere scambiati, nonché gli aspetti rudimentali del possesso e della locazione. In modo simile viene appresa la funzione deittica, riguardante, per esempio, le coppie dei termini spaziali, "qui" e "là", "questo" e "quello", "andare" e "venire".

4. La transazione. Nel periodo prelinguistico l'attività del bambino durante il primo anno e mezzo di vita è straordinariamente sociale e comunicativa (Bruner, 1983). Molto rapidamente si crea un ciclo di rispondenza reciproca fra il genitore

e il bambino, attraverso forme di mutua attenzione, in grado di stabilire un'armonia e una forte intersoggettività primaria.

Questi traguardi sono conseguiti attraverso la condivisione di esperienze che richiede la messa in atto di ruoli congiunti secondo forme diverse: quella in cui l'adulto è agente e il bambino ricevente, un'altra che prevede l'alternanza di turni con lo scambio dei ruoli, la terza in cui i ruoli sono paralleli.

Pertanto, fin dall'inizio i bambini sono predisposti a condividere con gli altri le loro esperienze del mondo, prima che il linguaggio sia parte del repertorio di tali esperienze. Una delle principali funzioni del linguaggio è la referenza, è dire quello che uno ha in mente. Orbene, già nel corso del primo anno di vita, attraverso la co-orientazione dello sguardo, bambino e adulto vengono a riferirsi e a indicare il medesimo oggetto o evento attraverso un processo transattivo ritualizzato e predicibile.

Alla luce di queste considerazioni, si può sostenere che i bambini credano che esista un mondo "là fuori" e che questo mondo sia identico a quello sperimentato da altre persone. Sulla base di questo "realismo ingenuo" si fonda l'intersoggettività come condivisione di esperienze fisiche e sociali nei confronti della stessa realtà. Lo sviluppo del linguaggio non sarebbe possibile se i bambini fossero totalmente egocentrici; l'acquisizione del linguaggio, in altri termini, richiede come prerequisito la presenza sistematica di scambi e di transazioni fra adulto e bambino.

Per Bruner questi prerequisiti o "dotazioni cognitive originali" sono condizioni necessarie per la crescita del linguaggio, ma nessuna di esse, da sola, "genera" il linguaggio. Esso infatti richiede una serie di regole specifiche di natura fonologica, sintattica e morfologica; richiede, cioè, un preciso processo di grammaticalizzazione del contenuto comunicativo.

L'intenzionalità

Il problema dell'intenzionalità nella comunicazione prelinguistica ha un'importanza cruciale per poter comprendere la continuità fra il prelinguistico e il linguistico (Liverta Sempia O., 1983).

Dal punto di vista comportamentale, l'intenzione viene definita da Bruner (1973) come un processo caratterizzato da:

- a) anticipazione della comparsa dall'atto;
- b) selezione dei mezzi appropriati per conseguire lo stato finale;
- c) ordine di arresto definito dallo stato finale.

Ma per Bruner (1975) risulta difficile trattare l'intenzione comunicativa quando ci si chiede se il bambino intenda coscientemente nella fase prelinguistica. Per questa ragione, poiché la comunicazione presuppone, per definizione, l'intenzione di comunicare, è preferibile parlare di funzioni che la comunicazione assolve, e determinare come esse si realizzano. Infatti, secondo Bruner, noi diamo per scontato che ciò che qualcuno dice, "deve" avere un senso, cosicché, quando non comprendiamo che senso abbia, cerchiamo o inventiamo un'interpretazione che glielo dia (Bruner, 1986).

Spostando la questione dell'intenzionalità comunicativa del bambino al tema delle funzioni comunicative, Bruner ammette che forse non sapremo che cosa il bambino intenda comunicare, ma possiamo in ogni caso osservare per quale fine comunica. Infatti gli adulti, spesso inconsapevolmente, imputano ai bambini prelinguistici delle intenzioni comunicative. Frequentemente i bambini piccoli scambiano esperienze vocali con le loro madri che attivamente interpretano, selezionano, commentano, ripetono le vocalizzazioni e i primi suoni emessi dal bambino. Allo stesso modo le madri interpreterebbero i suoi gesti in termini conativi (che cosa vuole) valutandone anche la sincerità e la consistenza.

In particolare, i *format* forniscono la base per interpretare correttamente le intenzioni comunicative della madre e del bambino, concretizzando, socializzando e strutturando le intenzioni di quest'ultimo.

Di conseguenza, nell'interazione il bambino apprende gradualmente quali sono le interpretazioni evocate dai suoi gesti e suoni, e come tali interpretazioni possono essere modificate. Pertanto la responsabilità dell'interpretazione delle intenzioni comunicative del bambino poggia sulla sensibilità del genitore, supportata dalla prevedibilità e dalla ripetitività dei *format*.

Parlare d'intenzionalità comunicativa nel bambino prelinguistico non significa assegnargli una vera e propria "intenzione" né attribuirgli una funzione semantica; bensì significa riconoscergli la capacità di porsi in relazione e di avere uno scambio dotato di senso con l'adulto. Pertanto nello sviluppo dell'intenzionalità il ruolo più importante è giocato dall'interpretazione dell'adulto, mentre per quanto riguarda il bambino, la nozione d'intenzione viene assimilata a quella di funzione pragmatica.

D'altra parte, riconosce Bruner (1990), apprendere il linguaggio consiste anche nell'apprendere le procedure comunicative che rendono possibile e attendibile l'interpretazione dell'intenzione del parlante. Questo "gioco" di assegnazione dell'intenzione a gesti e a suoni del bambino prelinguistico rientra nel più vasto principio di cooperazione fra adulto e bambino, proposto da Grice (1967). Infatti l'emittente, dal suo punto di vista, presuppone che il proprio interlocutore accetti i suoi mezzi di comunicazione. Da una parte, la madre agisce come se il bambino fosse consapevole e intenzionale; dall'altra, egli si aspetta ben presto la "comprensione" dei suoi segnali da parte dell'ascoltatore.

Le prime manifestazioni linguistiche

Dopo aver definito i prerequisiti cognitivi e culturali, sottesi all'apprendimento del linguaggio, Bruner affronta lo studio delle prime manifestazioni linguistiche entro una precisa prospettiva pragmatica.

Oltre alla tesi della continuità fra fase prelinguistica e quella linguistica, Bruner segue qui l'ipotesi di un sostanziale uso strumentale della parola, veicolato e regolato dalle funzioni comunicative. Entro questa prospettiva, Bruner si sofferma in particolar modo su due aspetti centrali delle prime manifestazioni linguistiche del bambino: il "fare riferimento" e il "fare richiesta".

Le funzioni comunicative

Il problema della continuità fra comunicazione prelinguistica e linguaggio va affrontato, secondo Bruner, in modo attento, operando le opportune distinzioni.

Infatti il linguaggio ha, di per sé, una doppia natura: il linguaggio svolge una funzione strumentale e performativa quando l'individuo usa il linguaggio per fare delle cose e contribuisce efficacemente alla rappresentazione del mondo.

Pertanto esiste un rapporto articolato fra comunicazione e acquisizione del linguaggio, poiché quest'ultimo non limita il proprio ruolo solo alla comunicazione. Infatti, secondo Bruner (1990), non si può dire che le forme linguistiche “derivino direttamente” dalle pratiche comunicative prelinguistiche. In linea di principio è impossibile stabilire una qualunque continuità “formale” tra una precoce forma preverbale e una successiva linguistica funzionalmente equivalente. In altri termini, il linguaggio, in quanto sistema segnico e simbolico, non è, di per sé, riconducibile alle modalità della comunicazione preverbale.

Tuttavia, il linguaggio risponde alle medesime funzioni comunicative. Quindi la continuità fra il prelinguistico e il linguistico ha luogo sul piano pragmatico nella capacità da parte del bambino di manifestare le proprie esigenze come l'atto d'indicare, di qualificare o di fare delle richieste ben prima di possedere il linguaggio formale e di passare, nel corso della prima infanzia, da modalità preverbalì a modalità verbali per esprimere le medesime funzioni comunicative.

Riprendendo la proposta di Halliday, Bruner suddivide le funzioni comunicative in due classi sovraordinate: pragmatiche e matetiche. Nella prima classe rientrano la funzione strumentale, quella regolativa, quella interazionale e quella personale. Si tratta di funzioni pragmatiche riguardanti il nostro orientamento nei confronti degli altri, nonché l'uso del linguaggio come strumento per conseguire i nostri obiettivi.

Nella classe delle funzioni matetiche rientrano la funzione euristica, quella immaginativa e quella informatica. Sono in gioco funzioni diverse, per ottenere dagli altri nuove informazioni, per creare mondi possibili, nonché per andare al di là della referenza immediata.

Queste funzioni comunicative vengono inglobate dalle funzioni linguistiche: pragmatiche, matetiche, metalinguistiche. Iniziando a parlare, il bambino quindi si trova nella condizione di esprimere con le parole le medesime intenzioni ed

esigenze comunicative che prima manifestava con i gesti (per esempio, l'indicare), con la mimica facciale e con le vocalizzazioni.

Il riferimento

Il riferimento, in quanto concerne l'aspetto semantico del linguaggio, svolge un ruolo centrale nelle prime manifestazioni linguistiche del bambino.

Facendo riferimento a Putnam (1975), Bruner avvia la sua analisi partendo dal concetto di evento di evento di riferimento introduttivo, cioè, quando una persona cerca d'indicare ciò che ha in mente. A tale evento segue un episodio di riferimento successivo, cioè quando ogni membro della diade assegna un'interpretazione di riferimento a un messaggio che viene trasmesso dall'uno all'altro. In questa prospettiva si ha il riconoscimento dell'intenzione di fare riferimento a qualcosa da parte del parlante con un grado di precisione più o meno elevato.

Entro questa struttura sequenziale, madre e bambino procedono ad assegnare un indice e un nome a un oggetto o a un evento condiviso. La determinazione del nome avviene all'interno di ciò che Bruner (1983) definisce come cerimonia di investitura. Essa è la fase finale del processo di condivisione dell'attenzione che inizia con la co-orientazione degli sguardi, procede con la comparsa di gesti deittici, prima indifferenziati e poi progressivamente sempre più precisi e puntuali. Tali gesti deittici sono accompagnati, a partire dai nove mesi circa, da vocalizzazioni caratterizzate da precisi contorni intonazionali. Nell'indicare che un argomento è condiviso, il bambino, di solito, fa ricorso a una vocalizzazione proclamativa, come una sorta "di conferma" di quanto sta avvenendo e viene emessa dal bambino quando sta per iniziare il suo turno o quando l'azione è conclusa.

In realtà, queste vocalizzazioni sono impiegate come punti di riferimento per oggetti "degni di un nome". Esse vengono abitualmente inserite dal genitore in giochi linguistici già familiari, del tipo: "Che cos'è?" o "Dov'è?".

Con la comparsa di questi suoni vocali protolessicali la madre è indotta a ritenere che il bambino si sia ormai impadronito delle prime ipotesi di semanticità,

cioè che questi suoi suoni abbiano un significato e un riferimento alle cose, che debbano significare qualcosa. Non appena la madre è convinta che il suono vocale infantile “sta per” qualcosa che madre e bambino condividono visivamente, allora si pone l'obiettivo di fargli capire che è necessario non un suono vocalico qualsiasi, bensì un suono “standard” quale verbale linguistico. Questa convinzione orienta infatti la madre a modificare sensibilmente il suo atteggiamento nei confronti del bambino, inducendola a correggere in modo sistematico i suoni vocali del bambino verso una maggiore chiarezza fonetica, nonché facendo aumentare le sue richieste linguistiche e lessicali nei confronti del bambino.

Questo processo della “cerimonia di investitura” linguistica è particolarmente evidente e forte in alcune attività, come la lettura di libri di immagini, lo sfogliare riviste ecc. In queste situazioni il gioco dell'etichettamento diventa esplicito e univoco. Si tratta infatti di *format* altamente controllati, dove la madre, come sistema di supporto, supplisce alla mancanza di competenza del bambino. Con il tempo il *format* di riferimento si sviluppa al punto che adulto e bambino possono anche indicare la differenza fra i referenti presupposti e quelli nuovi.

In tali *format* di riferimento sembra essere operante, secondo Bruner, una sorta di principio, in base al quale nessun parlante sarebbe totalmente ignorante, una sorta di inversione del principio dell'“ignoranza ragionevole” di Putnam. È possibile, infatti, riferire a chiunque un argomento qualsiasi mediante un qualche mezzo che risulti comprensibile. In base a questo principio, le madri, pur non sapendo che cosa abbiano in mente i bambini quando emettono suoni vocali e pur non essendo sicure che essi comprendano quanto loro stanno dicendo, sono comunque convinte che fra loro sia possibile stabilire “qualcosa” di comprensibile.

Grazie a tali *format*, il riferimento dipende non soltanto dall'acquisizione della padronanza della relazione fra segno e significato, ma anche dall'impiego di procedure sociali condivise, in modo da garantire che il collegamento fra segno e significato corrisponda agli usi della cultura di appartenenza. Esiste quindi un modo culturalmente canonico di trattare il riferimento che il bambino acquisisce attraverso l'apprendimento semantico di etichettamento e di denominazione.

Il fare richieste

Insieme alla capacità di fare riferimento, Bruner sottolinea l'importanza dell'acquisizione linguistica dei modi di fare richiesta, in quanto si tratta di una forma di uso del linguaggio profondamente legata al contesto. Infatti la richiesta è finalizzata a ottenere qualcosa.

Nel bambino piccolo, come abbiamo già ricordato, la prima manifestazione della modalità di richiesta avrebbe luogo attraverso forme ritualizzate di pianto. Infatti è un pianto meno insistente, interrotto da pause, durante le quali il bambino verificherebbe la comprensione e le risposte degli adulti. Questa convenzionalizzazione del pianto, nel manifestare la capacità del bambino di esprimere in modo elementare ciò che vuole, indica che gli aspetti illocutivi della richiesta compaiono ancora prima che sia presente l'aspetto di riferimento.

Questa modalità di richiesta si affina e compie notevoli progressi con la comparsa del gesto di indicare verso gli otto mesi. Tale gesto didattico, reso ben presto stilizzato e convenzionale, è solitamente accompagnato da vocalizzazioni definite da precisi contorni intonazionali. Si tratta infatti di vocalizzazioni vocativo-interrogative con tono ascendente.

La capacità infantile di fare richiesta si articola molto rapidamente, secondo Bruner (1983), attorno a tre modi principali: la richiesta di un oggetto, l'invito (o la richiesta di condivisione di una relazione di ruolo), la richiesta di aiuto o di un'azione di supporto.

Il primo tipo di richiesta è, solitamente, successiva all'offerta dell'oggetto fatta dall'adulto. All'inizio lo stendere la mano verso l'oggetto è spesso accompagnato da vocalizzazioni indicanti sforzo. In seguito la distensione del braccio e della mano diventerebbe più stilizzata, associata a segnali di richiesta linguisticamente più appropriati sul piano fonologico e semantico.

L'invito all'azione comune può assumere una forma asimmetrica (dove l'adulto fa da agente e il bambino da ricevente), parallela (in cui adulto e bambino condividono in pari grado un'azione) o di alternanza. I format dell'invito, secondo Bruner, conterrebbero forme linguistiche più evolute, poiché sono meno

stereotipati, inseriti in un contesto familiare e ludico, relazionalmente più disteso. Si tratta quindi di format particolarmente efficaci per lo sviluppo del linguaggio.

La richiesta di aiuto si manifesta infine quando il bambino si trova in difficoltà e si rivolgersi all'adulto esprime l'aspettativa di trovare un supporto e una soluzione.

Nei *format* di richiesta, di solito, il bambino attorno ai diciotto mesi è in grado di manifestare le proprie esigenze facendo ricorso a singole parole. In queste situazioni lo sforzo del genitore e quello d'insegnargli il modo corretto di porre richieste, facendosi spiegare, per esempio, le ragioni della richiesta stessa, dirigendo la sua attenzione su forme di cortesia ecc.

In tal modo l'acquisizione del linguaggio si pone, nello stesso tempo, come una conseguenza e come un mezzo della trasmissione culturale. Infatti, i bambini, nell'imparare un certo linguaggio, assimilano le convenzioni e le restrizioni della loro cultura di appartenenza. D'altra parte, i genitori hanno l'obiettivo più o meno implicito di rendere il proprio figlio un essere umano "civile", e non semplicemente un parlante la loro lingua.

La comunicazione narrativa

Per Bruner la continuità di funzione fra comunicazione prelinguistica e comunicazione verbale non si limita solo ai primi anni di vita del bambino. Infatti il senso ultimo della comunicazione sarebbe la narrazione e questa dimensione riguarderebbe sia le prime forme di comunicazione sia quelle più mature.

Lo scopo del linguaggio, la sua stessa funzione intrinseca sarebbe la narrazione, cioè l'intenzione di raccontare, d'interpretare e di esprimere la realtà nella forma di un racconto.

A questo riguardo Bruner (1990) fa riferimento alla "psicologia popolare" che si fonda sull'ipotesi che le persone abbiano credenze e desideri. Infatti crediamo che il mondo sia organizzato secondo certe modalità, desideriamo certe cose e vogliamo che alcune cose contino più di altre. Ammettiamo l'esistenza del mondo esterno, in grado di modificare la manifestazione dei nostri desideri. Questa psicologia popolare si esprime attraverso le modalità narrative della comunicazione.

La narrazione è caratterizzata da un insieme di proprietà, la principale delle quali è la presenza di una sequenzialità intrinseca che costruisce la trama (o la fabula) del racconto. Inoltre la narrazione può essere “reale” o “immaginaria”; in entrambi i casi essa viene a ricalcare l’ordine degli eventi della vita reale. Parimenti la narrazione ha la capacità di stabilire legami fra l’eccezionale e l’ordinario. La negoziazione dei significati, essenziale per mantenere viva una cultura, può avvenire in virtù della struttura della narrazione designata a trattare nello stesso tempo le categorie della canonicità e dell’eccezionalità. Oltre a disporre di un insieme di norme, una cultura deve anche disporre di un insieme di procedure interpretative che possono assegnare loro dei significati secondo determinati canoni di credenza.

In questa prospettiva la narrazione è una modalità comunicativa che media fra il mondo canonico della cultura e il mondo personale e idiosincratico delle credenze, dei desideri e delle speranze. Rende comprensibile l’elemento eccezionale e tiene a freno l’elemento misterioso. Reitera le norme della società senza diventare didattica e fornisce una base per la retorica senza bisogno di un confronto dialettico. Inoltre, grazie alla strutturazione e alla segmentazione del flusso degli eventi, la forma narrativa della comunicazione consente il ricordo e la rievocazione (Bruner, 1990).

L’esigenza di organizzare l’esperienza in modo narrativo, tipica dell’essere umano, è sottesa anche dall’acquisizione del linguaggio e comparirebbe precocemente anche nel bambino piccolo. Quest’ultimo imparerebbe presto a recitare la propria parte nella “commedia familiare” e a esporre la propria esperienza in modo narrativo in funzione di quattro principi grammaticali:

- 1) l’agentività (per porre in rilievo l’azione);
- 2) la sequenzialità (per stabilire ordine e connessioni);
- 3) la canonicità (cioè, la sensibilità verso i sistemi normativi e standard dell’interazione umana);
- 4) la prospettiva del narratore.

Pur comprendendo inizialmente la “commedia familiare” in termini di prassi, il bambino giunge precocemente a padroneggiare le forme linguistiche per narrare le azioni e le loro conseguenze. Successivamente apprende altresì che ciò che si fa è influenzato da come si racconta ciò che si sta facendo. La narrazione diventa non soltanto un atto espositivo, ma anche retorico. A questo punto il bambino è già diventato partecipe a pieno titolo del contesto culturale di riferimento, promotore della rete relazionale nella quale è inserito.

Il paradigma interazionista di Bruner, pur presentando alcuni limiti, riguardanti, per esempio, il mancato approfondimento del problema dell'intenzionalità nel bambino e l'oscillazione fra continuità di struttura e continuità di funzione nella transizione dai requisiti prelinguistici al linguaggio, si impone nell'ambito della psicologia infantile per la novità del suo punto di vista. Egli infatti si pone al di là della diatriba fra l'ambientalismo di Skinner e l'innatismo di Chomsky, introducendo attraverso la categoria dell'interazione sociale uno spazio teorico e metodologico di mediazione che genera le ipotesi più efficaci e più plausibili per interpretare e spiegare lo sviluppo del linguaggio da parte del bambino (Anolli, Candia, 1987). Inoltre, la collocazione del linguaggio entro il più vasto ambito psichico della cognizione, dell'azione e della comunicazione ai fini dell'acquisizione e della trasmissione della cultura consente a Bruner d'individuare le funzioni specifiche e le proprietà distintive del linguaggio stesso, di porne in evidenza l'intreccio con le altre abilità cognitive e sociali del bambino, nonché di rivendicare una concezione intrinsecamente ed evolutivamente unitaria della psiche umana (Liverta Sempia O., 1983).

2. Le emozioni: a che cosa servono le emozioni?

Che cos'è un'emozione?

La radice etimologica della parola emozione – dal latino *emovere* – si traduce con “muovere fuori” ed è facilmente associabile a immagini di movimento, di attività e di energia.

In senso letterale, l'Oxford English Dictionary definisce emozione “ogni agitazione o turbamento della mente, sentimento, passione: ogni stato mentale violento o eccitato”.

Daniel Goleman, invece, riferisce il termine emozione a “un sentimento e pensieri, condizioni psicologiche e biologiche che lo contraddistinguono, nonché a una serie di propensioni ad agire”.

Vi sono centinaia di emozioni per via di tutte le loro mescolanze, variazioni, mutazioni e sfumature. Alcuni ricercatori continuano il dibattito su quali emozioni possono essere considerate primarie. Altri invece, propongono famiglie emozionali fondamentali (Goleman, 1995):

- Collera: furia, sdegno, risentimento, ira, esasperazione, indignazione, irritazione, acrimonia, animosità, fastidio, irritabilità, ostilità e forse, al grado estremo, odio e violenza patologici.
- Tristezza: pena, dolore, mancanza d'allegria, cupezza, malinconia, solitudine, disperazione, autocommiserazione, abbattimento, e grave depressione.
- Paura: ansia, timore, nervosismo, preoccupazione, apprensione, cautela, esitazione, tensione, spavento, terrore, fobia, panico.
- Gioia: felicità, godimento, sollievo, contentezza, beatitudine, diletto, divertimento, fierezza, piacere sensuale, esaltazione, estasi, gratificazione, soddisfazione, euforia, capriccio ed entusiasmo maniacale.
- Amore: accettazione, benevolenza, fiducia, gentilezza, affinità, devozione, adorazione, infatuazione.
- Sorpresa: shock, stupore, meraviglia, trasecolamento.
- Disgusto: disprezzo, sdegno, aborrimiento, avversione, ripugnanza, schifo.
- Vergogna: senso di colpa, imbarazzo, rammarico, rimorso, umiliazione, rimpianto, mortificazione, contrizione.

L'esistenza di un gruppo di emozioni fondamentali, proviene dalla scoperta di Paul Ekman, della University of California di San Francisco. Secondo Ekman "le espressioni facciali specifiche per quattro di esse (paura, collera, tristezza, gioia), sono riconosciute in ogni cultura del mondo, Ciò suggerisce quindi, l'universalità di queste emozioni e anche delle espressioni facciali dell'emozione; quest'ultime sono state oggetto di giudizio di Darwin affermando cioè che le forze evolutive avevano impresso questi segnali nel nostro sistema nervoso centrale." Anche Goleman (1995), seguendo la linea di pensiero di Ekman, afferma che dobbiamo pensare alle emozioni in termini di famiglie o dimensioni, e considerare le famiglie principali come esempi tipici delle sfumature infinite della vita emotiva. Ciascuna di queste famiglie ha un nucleo emozionale con le connesse deviazioni che scaturiscono da esso secondo innumerevoli mutamenti. Le deviazioni più esterne sono gli umori o stati d'animo che sono più attenuati e più durevoli delle emozioni. Al di là degli umori, vi sono i temperamenti, ossia la propensione a evocare una certa emozione o umore che rende le persone malinconiche, timide o allegre. Oltre a questo, ci sono dei veri e propri disturbi delle emozioni, come la depressione clinica o l'ansia persistente.

Le emozioni non sono però ciò che pensiamo. Non si esprimono, né si riconoscono in maniera universale. Non sono reazioni congenite nei cervelli, come delle reazioni incontrollabili. Per molto tempo, come afferma la studiosa Lisa Feldman Barrett (vedi sitografia), abbiamo mal interpretato la natura delle emozioni e capire cosa sono realmente le emozioni ha conseguenze importanti. Durante i suoi venticinque anni di studi sulle emozioni, nel suo laboratorio sono stati investigati volti umani misurando segnali elettrici che provocano la contrazione dei muscoli facciali per mostrare le varie espressioni.

Nessun cervello sul pianeta contiene circuiti emozionali. Barrett definisce le emozioni come "ipotesi che il cervello costruisce nel momento in cui miliardi di cellule cerebrali lavorano insieme, e noi esseri umani, abbiamo più controllo su queste di quanto immaginiamo".

Alla nascita, le emozioni non sono costruite nel cervello. Invece, quest'ultimo si basa su quelle che Barrett chiama "predizioni": la base di ogni esperienza, la base di ogni azione che ciascuno di noi compie. Il modo in cui vediamo le emozioni altrui

è radicato proprio nelle predizioni. Le interpretazioni che cerchiamo di dare alle emozioni degli altri in realtà provengono da ciò che si trova nella nostra mente. Un individuo o un oggetto viene collegato al contesto ed è questo che gli dà un significato.

Dal momento della nascita, proviamo sensazioni di calma, agitazione, benessere, ma sono semplici sensazioni, non emozioni.

A cosa servono le emozioni?

*“Non si vede bene che col cuore.
L’essenziale è invisibile agli occhi.”*

Antoine de Saint-Exupéry,

Il piccolo principe

Nel cercare di comprendere come mai l’evoluzione abbia conferito all’emozione un ruolo tanto fondamentale nella psiche umana, gli studiosi indicano proprio questa prevalenza del cuore sulla mente nei momenti più critici della vita. Essi sostengono che le nostre emozioni ci guidano nell’affrontare situazioni o compiti troppo difficili e importanti perché possano essere collegati al solo intelletto.

L’espressione delle emozioni attraverso la mimica facciale è stata analizzata a partire dai tempi di Darwin.

Agli inizi del Diciannovesimo secolo, la teoria psicologica predominante era l’associazionismo: la mente è una tabula rasa sino a quando non riceve delle impressioni dai sensi; queste, depositandosi nella memoria e associandosi fra loro, vanno a sostituire la nostra vita mentale. Darwin, invece, tentò di spiegare i meccanismi cognitivi animali e umani, estendendo la teoria dell’evoluzione per selezione naturale ai substrati biologici della cognizione.

Nel suo saggio “L’espressione delle emozioni nell’uomo e negli animali” (1872), Darwin fornisce dei dati atti a dimostrare che le espressioni dell’uomo, come degli animali, sono innate, sono un semplice prodotto dell’evoluzione, per cui molte

espressioni che denotano paura, rabbia, stupore, si ritrovano invariate in ogni essere umano e animale.

Ogni emozione ci predispone all'azione in modo caratteristico; ciascuna di esse ci orienta in una direzione già rivelatasi efficace per superare le sfide della vita umana; situazioni esterne che si ripeteranno infinite volte nella nostra storia evolutiva.

Il valore del nostro repertorio emozionale ai fini della sopravvivenza trova conferma nel fatto che le emozioni finiscono nel diventare tendenze automatiche del nostro cuore.

Uno dei retaggi emozionali della nostra evoluzione biologica è la paura, che ci spinge a mobilitarci per proteggere la nostra vita dai pericoli. I biologi evolucionisti ipotizzano che reazioni automatiche istantanee abbiano finito di imprimersi nel nostro sistema nervoso perché, nell'arco di un lungo periodo critico della preistoria umana, esse rappresentano davvero la differenza tra la vita e la morte. Tutte le emozioni sono impulsi ad agire; piani d'azione dei quali ci ha dotato l'evoluzione per gestire in tempo reale le emergenze della vita.

In ogni emozione è implicita una tendenza ad agire. Il fatto che le emozioni spingano all'azione è ovvio soprattutto se si osservano gli animali o i bambini. E così, in ognuno di noi, sono presenti due menti, una che pensa, l'altra che sente: la mente emozionale, impulsiva e potente anche se a volte illogica, e quella razionale, ovvero quella mente dominante nella consapevolezza e nella riflessione, capace di ponderare e di riflettere.

La dicotomia emozionale/razionale è simile alla popolare distinzione tra "cuore" e "mente"; quando sappiamo che qualcosa è giusto "con il cuore" la nostra convinzione è di un ordine diverso di quando pensiamo la stessa cosa con la mente razionale (Goleman, 1995). Il rapporto tra razionale ed emozionale nel controllo della mente varia lungo un gradiente continuo; quanto più intenso è il sentimento, tanto più dominante è la mente emozionale e più inefficace quella razionale.

Nel bene o nel male, quando le emozioni prendono il sopravvento, l'intelligenza può non essere di alcun aiuto.

Come sosteneva Aristotele, è importante che le emozioni siano appropriate, in altre parole che il sentimento sia proporzionato alla circostanza.

Come evidenzia Goleman, una buona padronanza di sé, ossia la capacità di resistere alle tempeste emotive causate dalla sorte avversa, senza essere “schiavi delle passioni”, è una virtù elogiata fin dai tempi di Platone. L’antica parola greca che indicava questa qualità era *sophrosyne*, ossia, secondo la traduzione del grecista Page Du-Bois, “cura e intelligenza nel condurre la propria vita; misura, equilibrio e saggezza”. I Romani e i primi cristiani la chiamarono “temperatia-temperanza” in altre parole, la identificavano con la capacità di frenare gli eccessi emozionali.

Goleman (1995) afferma inoltre che quando le emozioni sono troppo tenui, compaiono l’indifferenza e il distacco; ma quando sfuggono al controllo, diventando troppo estreme e persistenti, allora sono patologiche, come accade, ad esempio, quando siamo paralizzati dalla depressione, travolti dall’angoscia, oppure anche sopraffatti dalla collera furiosa o dall’agitazione maniacale. La chiave del benessere secondo l’autore è quindi il saper controllare le proprie emozioni penose, quelle emozioni che minano la nostra stabilità.

Alcuni studi sugli stati d’animo hanno constatato che sia i momenti difficili sia quelli positivi danno sapore alla vita. Il rapporto fra emozioni negative e positive determina il senso di benessere psicologico. È importante quindi, sempre secondo Goleman, che i sentimenti molto intensi non sfuggano al controllo, spazzando via tutti gli stati d’animo piacevoli.

Il controllo delle proprie emozioni è come un lavoro a tempo pieno: molte delle nostre azioni – soprattutto nel tempo libero – non sono altro che tentativi di controllare i nostri stati d’animo.

Come sostengono i teorici della psicoanalisi John Bowlby (1999) e D. W. Winnicott (2017), l’arte di tranquillizzare e confortare se stessi è una capacità fondamentale nella vita.

Elemento molto importante per la gestione delle proprie emozioni è l’effetto di una motivazione positiva, cioè possedere sentimenti di entusiasmo, fervore e fiducia in se stessi per il raggiungimento dei propri obiettivi. Goleman (1995) continua dicendo che alcuni studi condotti su atleti olimpionici, musicisti di fama

mondiale e grandi maestri di scacchi hanno messo in evidenza che l'aspetto comune a tutti questi individui è la capacità di auto motivarsi in modo da sopportare durissimi programmi di studio o allenamento. Tale ostinazione dipende soprattutto dai tratti emotivi della personalità, ad esempio dalla capacità di provare entusiasmo ed essere perseveranti, nonostante gli insuccessi.

2.1 La natura dell'intelligenza emotiva

Goleman, studioso e docente ad Harvard, nel libro "Intelligenza emotiva" (1995), tratta il tema dell'intelligenza emotiva, definendola come "capacità di motivare se stessi e di persistere nel proseguire un obiettivo nonostante frustrazioni; controllare impulsi e rimandare la gratificazione; modulare i propri stati d'animo evitando che la sofferenza ci impedisca di pensare; la capacità di essere empatici e di sperare."

Da molti anni, l'intelligenza del soggetto viene attribuita al valore del suo Q.I..Attraverso molti studi però, Goleman afferma che l'intelligenza scolastica e alti livelli di Qi hanno ben poco a che fare con la vita emotiva. A fare la differenza sono le abilità maturate durante l'infanzia, come per esempio la capacità di superare la frustrazione, controllare le emozioni e andare d'accordo con gli altri. Sapere che una persona è stato uno studente modello significa solo sapere che è straordinariamente abile nelle prestazioni scolastiche. Non ci dice nulla sul modo in cui questo agisce nelle vicissitudini della vita.

La vita emotiva è una sfera che può essere gestita con maggiore o minore abilità, e richiede un insieme di competenze esclusive. La destrezza di una persona in tali ambiti è fondamentale per comprendere come mai alcuni soggetti abbiano successo mentre altri, intellettualmente non da meno, imbocchino vicoli ciechi: l'attitudine emozionale è una meta-abilità, in quanto determina la modalità in cui riusciamo a servirci delle nostre capacità.

Sono state fatte diverse ricerche e i dati testimoniano che le persone competenti sul piano emozionale si trovino avvantaggiate in tutti i campi della vita, sia nelle relazioni intime che nel cogliere le regole implicite che portano al successo politico. Gli individui con capacità emozionali ben sviluppate hanno anche maggiori probabilità di essere contenti ed efficaci nella vita, essendo in

grado di adottare gli atteggiamenti mentali che alimentano la produttività. Anche nel mondo della scuola, incoraggiando i bambini a sviluppare la gamma completa delle abilità dalle quali essi effettivamente attingeranno per avere successo o semplicemente per essere soddisfatti di ciò che faranno, la scuola diventa “Educazione alla vita”.

Colui che vide chiaramente i limiti delle vecchie concezioni sull’intelligenza fu Gardner. Per interi decenni, ci fu il predominio di quella che Gardner chiama “mentalità da Qi”, ovvero la convinzione che le persone potessero essere classificate in due categorie, intelligenti e non intelligenti, e che a tal proposito non ci sia molto da fare; affermò anche che i test possono dirci a quale categoria, intelligenti o non, appartenga ciascuno di noi.

Nel suo libro *“Formae mentis”*, (1983), Gardner rappresentò il manifesto di chi criticava la mentalità da Q.I.; in esso, sosteneva che non esistesse un unico tipo monolitico di intelligenza fondamentale per avere successo nella vita, ma piuttosto che ce ne fosse un’ampia gamma, della quale individuava sette varietà fondamentali: due tipi di intelligenza scolastica, cioè quella verbale e quella logico-matematica, includendo anche la capacità spaziale, il genio cinestetico che emerge dalla fluidità dei movimenti; ci sono poi, due facce di quella che Gardner chiama “intelligenza personale”, ossia le capacità interpersonali e quelle intrapsichiche. Da qui nasce la concezione e definizione di “intelligenza multipla”: secondo questa teoria, i test Qi sono basati su un concetto di intelligenza limitato, che non trova riscontro nell’autentica gamma di capacità e competenze ben più importanti per la vita.

Questa concezione poliedrica dell’intelligenza, offre una visuale più ricca delle capacità e del potenziale successo di un bambino di quanto non possa fare il test per la misurazione del Qi.

2.2 Le emozioni possono essere intelligenti?

Tra i teorici che seguono la guida intellettuale di Gardner, ci sono coloro il cui intento è quello di portare l’intelligenza nella sfera delle emozioni, invece di considerare “emozione” e “intelligenza” come un’intrinseca contraddizione di termini.

E. L. Thorndike, per esempio, eminente psicologo che contribuì alla diffusione del concetto di Q.I. negli anni Venti e Trenta, affermò che un aspetto dell'intelligenza emotiva, ossia l'"intelligenza sociale" – la capacità di comprendere gli altri e di agire saggiamente nelle relazioni umane – facesse parte del Q.I. di un individuo.

Altri psicologi, invece, avevano un'opinione più cinica dell'intelligenza sociale, in quanto la consideravano come la misurazione dell'abilità di manipolare gli altri, la capacità di indurli a fare ciò che si vuole, indipendentemente dal fatto che essi lo vogliano o meno.

Nella sua fondamentale definizione dell'intelligenza, lo psicologo Salovey, include le intelligenze personali di Gardner, estendendo queste abilità a cinque ambiti principali:

1. conoscenza delle proprie emozioni: la capacità di riconoscere un sentimento nel momento in cui esso si presenta, è la chiave di svolta dell'intelligenza emotiva. La capacità di monitorare istante per istante i sentimenti è fondamentale per la comprensione psicologica di se stessi.

2. controllo delle emozioni: la capacità di controllare i sentimenti in modo che siano appropriati, si fonda sull'autoconsapevolezza.

3. motivazione di se stessi: la capacità di dominare le emozioni per raggiungere un obiettivo è una dote essenziale per concentrare l'attenzione, per trovare motivazione e controllo di sé. Il controllo emozionale è alla base di qualunque tipo di realizzazione. La capacità di entrare nello stato di flusso ci consente di ottenere prestazioni eccezionali di qualsiasi tipo.

4. riconoscimento delle emozioni altrui: l'empatia, un'altra capacità basata sulla consapevolezza delle proprie emozioni, è fondamentale nelle relazioni con gli altri.

5. la gestione delle relazioni: l'arte delle relazioni consiste in larga misura nella capacità di dominare le emozioni altrui.

È proprio la motivazione uno dei punti di partenza.

2.3 L'intelligenza emotiva applicata

Le radici di qualsiasi tipo di differenza emozionale, possono essere in parte biologiche, rintracciabili nell'infanzia, e hanno origine negli universi emozionali distinti dal bambino nel periodo di sviluppo.

Leslie Brody e Judith Hall hanno condotto diverse ricerche sulle differenze emozionali dei due sessi: ipotizzano che nelle bambine, lo sviluppo più precoce del linguaggio le porti a essere più esperte dei maschi nell'articolare i propri sentimenti e più abili nell'uso di parole che esplorano e sostituiscono reazioni emotive; dall'altra parte, osservano che i bambini di sesso maschile, nella quale la verbalizzazione degli affetti è de-enfaticata, possono diventare inconsapevoli degli stati emozionali propri e altrui.

Una differenza chiave tra i due sessi (Goleman, 1995), emerge quando i giochi in corso vengono interrotti quando qualcuno si fa male. Se succede tra maschi, l'infortunato si mette a piangere, gli altri si aspettano da lui che esca dal gioco e smetta di lamentarsi, in modo che il gioco possa proseguire. Se invece, succede tra femmine, il gioco si ferma e tutte si raccolgono intorno all'amica per aiutarla. Questa differenza è quella che Carol Gilligan, definisce come differenza fondamentale tra i due sessi: i maschi vanno orgogliosi di un'indipendenza e un'autonomia tipica del duro e solitario, mentre le femmine si interpretano come elementi di una rete di connessioni.

Queste differenze, nell'educazione delle emozioni finisce per alimentare capacità molto diverse: le bambine diventano brave a leggere segnali emozionali verbali e non verbali, come anche a esprimere e a comunicare i propri sentimenti, mentre i maschi imparano a minimizzare le emozioni che hanno a che fare con la vulnerabilità, il senso di colpa, la paura e il risentimento.

Cosa sono le emozioni distruttive? Recenti ricerche ci dicono che il cervello è estremamente plastico, a patto che attraversiamo esperienze sistematiche e ripetute; in questo senso le pratiche meditative sembrano le migliori per trasformare le "Emozioni distruttive". Nel suo libro *Emozioni Distruttive* (Goleman, D. & Tenzin, G., 2004), in collaborazione con il Dalai Lama, Goleman riporta le ricerche sul cervello e sulla meditazione e suggerisce una via per lavorare sulle

emozioni distruttive. Ma cosa sono in realtà le emozioni distruttive? Goleman afferma che esistono due punti di vista:

- Occidentale.

Secondo il punto di vista occidentale – quello della scienza e della filosofia moderne – le emozioni distruttive sono quelle che provocano un danno a se stessi o agli altri (e “danno”, qui, è inteso nel senso più ovvio: fisico, affettivo, sociale).

- Orientale.

Il punto di vista orientale è più sottile. La concezione buddista definisce le emozioni distruttive quelle che disturbano il proprio equilibrio interiore, mentre quelle sane favoriscono l’equilibrio della mente. In tal senso, emozioni “dannose” sono essenzialmente quelle che i buddisti definiscono klesha, o veleni, elencati nei testi classici. I klesha operano a livello grossolano – come odio, avidità, gelosia ecc. – ma anche sottile, mescolandosi ai nostri pensieri per disturbare l’equilibrio interiore.

Come riportano in *Emozioni distruttive*, adesso abbiamo prove estremamente convincenti del fatto che la pratica del dharma¹ attenua le emozioni distruttive alterando profondamente il funzionamento del cervello. In termini di neuroplasticità, la pratica del dharma può spingere il cervello verso i registri superiori degli stati d’animo positivi.

Il lavoro di Richard Davidson (2012), all’Università di Wisconsin-Madison, è stato fondamentale per questa scoperta. La ricerca di Davidson ha dimostrato che quando una persona è vittima di una forte emozione disturbante – rabbia, paura paralizzante, depressione – esiste un livello di attività insolitamente elevato nell’amigdala, una struttura a forma di mandorla localizzata in profondità nei centri emotivi del cervello. Oltre a questo, c’è un livello di attività insolitamente alto nella corteccia prefrontale destra, il centro esecutivo del cervello, situato esattamente dietro la fronte. Sembra che l’amigdala controlli quest’area della corteccia prefrontale quando siamo vittime di stati emozionali distruttivi. Quando le emozioni distruttive prendono il sopravvento, i nostri pensieri, ricordi e percezioni mutano di conseguenza, con un effetto a cascata.

¹ Dharma è un termine sanscrito che, in senso lato, traduciamo con “rettitudine”, o “moralità”.

In altre parole, la rabbia nutre se stessa ed è più probabile che agiremo in modo da esprimere tale sentimento. Questa è una descrizione del cervello prigioniero di un'emozione distruttiva.

Al contrario, quando si manifestano stati di segno opposto, per esempio, l'ottimismo, la speranza, l'allegria, l'amigdala e il lato destro sono a riposo, mentre è attiva l'area prefrontale sinistra.

Come già detto, il nostro cervello è estremamente plastico, ma a patto che attraversiamo esperienze sistematiche e ripetute; noi non cerchiamo quasi mai di educare il cervello, a meno che non vogliamo imparare qualcosa di nuovo. Se impari a suonare il pianoforte, per esempio, stai rimodellando l'area corticale che presiede ai movimenti leggeri delle dita, oltre a sviluppare parti della corteccia uditiva.

Goleman è a favore della neuroplasticità, ritendendo che le ricerche in questo campo offrano grande speranza.

È un convinto sostenitore dei cosiddetti programmi scolastici di apprendimento socio-emozionale per bambini: "se riusciamo a insegnare ai bambini qualità di tutti i giorni come l'autoconsapevolezza, l'autocontrollo e l'empatia, qualità che aiutano ad affrontare la rabbia, la paura e la depressione e che è possibile insegnare ai bambini con grande facilità, li aiuteremo a modellare il cervello in modo ottimale per il resto della vita. Noi adulti, invece, abbiamo bisogno di qualche lavoro di correzione."

L'empatia poggia su alcune abilità simili a quelle necessarie per la valutazione ed espressione delle emozioni ovvero comprendere il punto di vista dell'altro, identificare accuratamente le emozioni degli altri, sperimentare la stessa emozione o un'altra, appropriata rispetto agli interlocutori e in conclusione, comunicare e/o agire in base a questa esperienza interiore. Queste abilità che compongono la valutazione ed espressione delle emozioni negli altri, rendono gli individui capaci di comprendere accuratamente le risposte emotive negli altri e di scegliere comportamenti socialmente adattivi come risposta. Le persone emotivamente intelligenti in questo senso, possono essere viste dagli altri come genuini e calorosi, mentre gli individui a cui mancano queste capacità potrebbero apparire distratti e maleducati (Salovey & Mayer, 1990).

Freud affermava che il massimo che la psicoanalisi può fare è portare le persone dalla nevrosi all'infelicità comune. Solo negli ultimi anni gli psicologi hanno cominciato a pensare a una psicologia positiva, cioè alla sfera positiva degli stati d'animo. La maggior parte degli studi si sono concentrati sulla dimensione negativa dell'emozione. Adesso esistono psicologi che considerano l'ottimismo, l'equanimità e la felicità come aree che la gente può sviluppare.

3. Alfabetizzazione emotiva: educazione alla gentilezza

“La parola alfabetizzare è comunemente associata al processo di insegnamento della lettura o della scrittura. Tuttavia, sembra che questo concetto sia stato progressivamente associato a diversi ambiti a seconda del contenuto dell’insegnamento. Alcuni esempi sono espressioni quali alfabetizzazione informatica, scientifica o tecnologica.

Considerando questi progressi, non possiamo evitare di pensare che l’educazione sembri affrontare nuove sfide. Tra queste, una delle più diffuse e interessanti per il nostro benessere è l’alfabetizzazione emotiva: il processo di educazione alle emozioni, a partire dall’ambiente scolastico.

L’alfabetizzazione emotiva consiste nell’insegnare cosa sono le emozioni, a cosa servono e come si esprimono. È insegnare a capire se stessi e gli altri a livello emotivo. Una sfida educativa che affrontano sempre più scuole e asili attraverso programmi in cui è stata integrata l’educazione emotiva.

L’educazione emotiva è il processo educativo continuo e permanente che mira a promuovere lo sviluppo emotivo come un complemento indispensabile dello sviluppo cognitivo, in quanto entrambi rappresentano due elementi essenziali dello sviluppo della personalità completa”.

Rafael Bisquerra

Autori come Daniel Goleman e Rafael Bisquerra hanno mostrato grande interesse per questo concetto e ancor più per il suo sviluppo. Goleman sottolinea che l’educazione del carattere particolare, lo sviluppo morale e la civiltà di un individuo vanno di pari passo con l’alfabetizzazione emotiva e l’educazione dell’intelligenza emotiva.

In questo modo, l’alfabetizzazione emotiva si pone come un’opportunità per affrontare i comportamenti di disturbo, l’aggressività o i conflitti nelle relazioni interpersonali. Dal momento che l’assenza di competenze emotive è spesso legata a questi problemi. Se si educa alle emozioni, probabilmente queste tipologie di situazioni diminuiranno.

Oltre ad approfondire la conoscenza dell’universo emotivo in cui siamo immersi, l’alfabetizzazione emotiva si propone una serie di obiettivi (Carpena, 2001; Vallés, 2000; Bisquerra, 2000) tra cui:

- identificare i casi di scarso impegno emotivo.
- sapere cosa sono le emozioni e come riconoscerle negli altri.
- imparare a classificare le emozioni.
- modulare e gestire il livello di emotività.
- sviluppare la tolleranza alle frustrazioni della vita quotidiana.
- prevenire l'abuso di sostanze che creano dipendenza e altri comportamenti a rischio.
- costruire la resilienza.
- adottare un atteggiamento positivo verso la vita.
- prevenire i conflitti interpersonali.
- educare alla gentilezza.

Altri autori hanno evidenziato ulteriori obiettivi, come l'apprendimento dell'empatia, l'autocontrollo emotivo e il ritardo della gratificazione. Comportamenti positivi che, in un modo o nell'altro, riguardano non solo il proprio benessere, ma anche quello degli altri.

La promozione della conoscenza delle emozioni, punta a imparare a essere intelligenti per essere felici. Un'intelligenza concentrata su una prospettiva olistica in cui non è importante solo la dimensione cognitiva, ma in cui c'è bisogno anche di attingere alle dimensioni emotive e comportamentali.

Con questo si intende dire che non è importante solo prestare attenzione a cosa proviamo e come dobbiamo sperimentarlo. È importante anche come lo esprimiamo, assieme a come dobbiamo processare le informazioni che le emozioni ci trasmettono. E, infine, il modo in cui le gestiamo influisce sul nostro benessere psicologico.

Questo processo di insegnamento e di apprendimento non fa bene solo ai bambini: anche gli insegnanti, l'intera comunità educativa e i genitori ricevono parte del vantaggio.

L'alfabetizzazione emotiva è soprattutto una sfida e come tale una opportunità. Un ponte che facilita la conoscenza di sé e, in ultima analisi, le relazioni con gli altri. Una dimensione che vale senz'altro la pena di approfondire (vedi sitografia).

La gentilezza è alla base di una vita piena: sorridere, fare del bene, rendere migliore la giornata degli altri. È un valore che, poco alla volta, rende la nostra vita meno apatica. Essere gentili significa essere grati alla vita e al mondo che abitiamo. Per riscoprire la gentilezza, dobbiamo abbattere il muro dell'egoismo e delle finte preoccupazioni: abituiamoci ad ascoltare e a comunicare in modo sincero: guardiamo negli occhi i bambini e le persone con cui parliamo.

“Io a scuola insegnerai educazione alla gentilezza, un'ora a settimana. Perché magari la maturità scolastica ci insegna a fare benissimo le equazioni, a scrivere un tema a meraviglia, a tradurre a menadito greco e latino, a parlare le lingue. Poi manca la maturità emotiva per affrontare al meglio lo stress. Lo stress di chi non si è insegnato il rispetto, l'attesa, l'educazione, la giusta misura nel dire le cose, la differenza fra il lasciar correre e l'aggreire, fra l'aver carattere e la prevaricazione, fra il diritto di critica e il non diritto di offesa. Una persona gentile sa essere sgradevole, se vuole. Sceglie di non esserlo, semplicemente. Poi ci sono le materie che impariamo sul campo, geometria delle anime, geografia degli sguardi e se siamo fortunati diventiamo il libro di storia di qualcuno. Vi auguro di andare controcorrente, non sempre, solo quando serve a restare voi stessi e assolutamente mai controcuore” Massimo Bisotti.

Di fronte ai valori predominanti proposti dalla nostra società, dove ognuno pensa principalmente a se stesso, non è semplice educare alla gentilezza. La realizzazione personale, il successo, il guadagno economico spingono le persone a investire maggiormente sulla propria felicità, rischiando di mettere in secondo piano la gentilezza e la cura del prossimo. Dimenticando, spesso, che per essere sereni e felici con noi stessi, occorre il benessere dell'altro e viceversa.

Cosa significa, dunque, educare alla gentilezza? Educare alla gentilezza è un processo complesso, continuo, che si costruisce nella quotidianità. Non si tratta solo di imparare alcune paroline gentili da dire in certe situazioni. Educare alla gentilezza, infatti, significa crescere bimbi gentili, rispettosi, di sé e degli altri.

Non si educa alla gentilezza attraverso istruzioni. È poco funzionale dire “Si deve fare così”. È più utile, invece, praticare atti di gentilezza quotidiani, da cui i bambini possono prendere esempio. Tante volte, infatti, presi dalla frenesia della quotidianità capita a tutti di essere poco garbati e rispondere male. Cercare, però, di essere adulti gentili offre ai bambini un modello da cui prendere ispirazione.

Esattamente come quando viene adottato un comportamento scorretto è giusto far comprendere al bambino che quella cosa non è bene farla, allo stesso modo è giusto valorizzare i comportamenti adeguati. Può bastare uno sguardo di approvazione. Oppure, a volte, è importante anche complimentarsi esplicitamente per il comportamento che il bambino ha scelto di adottare.

Essere gentili significa essere rispettosi di sé e degli altri. Parlare senza aggredire, confrontarsi senza litigare, discutere senza alzare le mani. Significa imparare a riconoscere e gestire le proprie emozioni, evitando che esse ricadano incontrollabilmente sull'altro. Se sono arrabbiato, ho tutto il diritto di essere arrabbiato. Allo stesso tempo, però, non posso rispondere male a tutti i compagni di classe. Imparare a riconoscere quello che sto vivendo e gestirlo al meglio è fondamentale. Quando si parla di educazione alla gentilezza non è possibile non parlare di empatia. Imparare a mettersi nei panni dell'altro, e riconoscere come ci si può sentire promuove la gentilezza più di qualsiasi imposizione.

3.1 Progetto educativo

ANALISI DEL CONTESTO

Questo progetto educativo nasce dall'esperienza di tirocinio svolto presso l'Area pedagogica della Pedagogista clinica Angela Falchetti, presso il Centro multidisciplinare pediatrico del territorio, che propone un progetto pedagogico di sostegno alla genitorialità rivolto a genitori e bambini di un'età compresa tra i 2 e i 6 anni, e i 7 e i 12 anni, articolato attraverso un percorso di 5 incontri laboratoriali educativo-relazionali montessoriani intitolati "Genitori si diventa, imparando a crescere insieme".

In un Centro pediatrico multidisciplinare emerge chiaramente come la nascita di un figlio sia un evento cruciale nella vita di un uomo e di una donna in quanto comporta l'acquisizione di una nuova identità, quella genitoriale, ma anche un cambiamento nell'organizzazione e nella definizione dei ruoli e delle relazioni all'interno del medesimo nucleo familiare. Molte coppie infatti si apprestano alla genitorialità con mancate conoscenze sul ruolo che andranno a rivestire.

Tanti sono i tabù, molte le paure, le aspettative, i dubbi inespressi e le difficoltà dei genitori spesso soli a gestire questo delicato e faticoso ruolo.

Nel mio ruolo di insegnante in una Scuola Primaria, posso rilevare ogni giorno come, in un'osservazione in ottica sistemico relazionale, il genitore spesso abbia difficoltà nel gestire le tappe di crescita e determinati comportamenti e reazioni del figlio.

Il Pedagogista clinico può quindi «prendere in carico» la famiglia affinché il genitore si possa sentire sostenuto in questo cammino di corresponsabile crescita e si appropri del ruolo educativo e del proprio ruolo genitoriale.

Con la legge Iori, approvata alla Camera il 20 dicembre 2017, le figure dell'educatore e del pedagista appaiono strategiche nella prospettiva di un'indispensabile innovazione del sistema di *welfare*, secondo un'ottica promozionale e rigenerativa. Le loro competenze specifiche corrispondono all'esigenza di qualificare l'intervento educativo e sociale sulla valorizzazione delle risorse individuali e collettive, sulla (ri)costruzione di reti formali e informali, sul lavoro di comunità e sul superamento delle categorizzazioni rigide e degli steccati inter-professionali, a favore di un approccio più integrale, integrato e flessibile. La prima competenza del pedagista professionale oggi dovrà essere quella di saper allargare lo sguardo al contesto sociale dei mondi educativi, coinvolgendo un'attenzione che spazia dalle aree per giocare all'attività motoria, dall'alimentazione ai luoghi di aggregazione educativa, dall'educazione dei sentimenti al sostegno alla genitorialità. La prospettiva quindi non può che essere innanzitutto preventiva (Iori, 2018).

RILEVAZIONE DEI BISOGNI

Il sintomo del figlio diventa per i genitori un pretesto per cercare confronto autorevole in un momento storico in cui la famiglia si sente isolata, priva di un possibile sguardo comparativo con altre situazioni familiari simili. Nel momento in cui si evidenzia un problema e si manifesta una difficoltà di gestione educativa con il proprio bambino diventa determinante la disponibilità dei genitori a mettere in discussione il proprio intervento educativo e andare alla ricerca di uno stile nuovo e più efficace.

Si tratta quindi di accogliere le famiglie, attraverso un riconoscimento profondo e non formale della difficoltà, mediante cui si realizza l'alleanza educativa, la fiducia di poter condividere uno stesso percorso educativo a tutela dell'infanzia.

Non si parla di accompagnare le famiglie, ma sempre più spesso di sostenere le funzioni genitoriali ed educative.

Ciascun laboratorio prevede:

- **Atelier con attività educative e interattive**, nelle quali il genitore può agire e relazionarsi con il proprio figlio, in piccolo gruppo, mediante l'utilizzo e la realizzazione di materiali montessoriani o attività pratico-motorie e giochi strutturati, utilizzo di materiali di recupero, libri per l'infanzia e strumenti grafici. Qui si individuano insieme adeguate strategie e strumenti educativi, si propongono spazi e materiali ben strutturati e si favorisce la capacità di coinvolgimento suscitando interesse e motivazione nei partecipanti. Importante sarà simulare un ambiente educativo affinché il genitore possa vedere il figlio con uno sguardo più costruttivo.

- **Formazione e consulenza genitoriale** per "essere bravi genitori e favorire il processo di crescita" svolta attraverso presentazioni in PowerPoint, elaborati individuali e materiale educativo personalizzato, utilizzati per individuare nuove strategie educative e uno stile genitoriale più adeguato. In un primo momento verrà effettuata la formazione ai genitori, e successivamente i genitori raggiungeranno i loro bambini per svolgere alcune attività insieme; attraverso l'utilizzo e la realizzazione di materiali montessoriani il genitore potrà riproporre in ambito familiare attività educative e strumenti funzionali a una più efficace gestione educativa e familiare.

Ogni laboratorio è a frequenza mensile: viene svolto di sabato mattina con la durata di circa un'ora e mezzo (10.30-12.00). I genitori in un primo momento svolgono la formazione e la consulenza genitoriale con la Pedagogista Angela, mentre i loro bambini iniziano le attività laboratoriali con gli altri pedagogisti dell'AREA all'interno dell'atelier laboratoriale che è attivato nella palestra.

Anche noi tirocinanti partecipiamo come osservatori e interveniamo in alcune attività, programmate precedentemente, durante la formazione con la Pedagogista. All'arrivo dei genitori, intorno alle 11.30 vengono svolte delle attività interattive figli e genitori; quali potranno riprodurre e riproporre a casa nella loro quotidianità, attuando una continuità educativa tra la formazione e i laboratori, potendo anche osservare il loro bambino all'interno di un contesto diverso. Inoltre durante le settimane a seguire, nell'attesa dell'incontro successivo, i bambini in ottica di continuità educativa svolgeranno degli incontri con la Pedagogista così da avere un *feedback* sul lavoro svolto.

Ogni laboratorio è strutturato al fine di raggiungere un determinato obiettivo con finalità definite:

- dare sostegno alla genitorialità
- conoscere i cambiamenti che avvengono nel ciclo vitale della coppia, da coppia a coppia genitoriale
 - individuare nuove strategie educative e uno stile genitoriale più adeguato
 - attività educative e strumenti funzionali da riproporre in ambito familiare per una più efficace gestione educativa
- ricevere e utilizzare strumenti per creare un contesto di benessere familiare per lo sviluppo del bambino
- realizzazione di materiali montessoriani per lo sviluppo di determinate competenze.

I laboratori elaborati nel progetto "Genitori si diventa, imparando a crescere insieme", si articolano in quattro moduli differenziati per i diversi argomenti trattati.

Tali laboratori, prevederanno una partecipazione attiva di noi tirocinanti, ognuna delle quali, grazie alle proprie attitudini personali e ai propri interessi professionali, avrà l'opportunità, l'approfondimento e il coinvolgimento in uno specifico modulo e quindi la realizzazione di materiale specifico.

Il progetto è diviso in quattro moduli:

- Primo modulo del laboratorio: "Imparo a crescere: autonomie, regole e buone pratiche di cura"

In questo infatti dopo un primo momento di consulenza e formazione genitoriale, verranno svolte con i bambini attività specifiche per lo sviluppo e l'acquisizione delle autonomie mediante "compiti di vita pratica" ovvero quelli che sviluppano, attraverso il gioco libero, competenze utili all'autonomia personale e sociale e alla crescita. Verranno utilizzati pannelli montessoriani, alcuni dei quali realizzati da noi, improntati sull'acquisizione delle autonomie (esempio di attività: vesto e svesto un bambino in base all'alternarsi del giorno e della notte, allaccio e slaccio i lacci di una scarpa e i bottoni di una maglia, aggancio e sgancio la cerniera del giacchetto ecc.), la lettura di brani e la successiva verbalizzazione e discussione personale, e attività strutturate sulle buone regole di vita pratica da riprodurre a casa con i propri genitori (metto in ordine la cameretta, aiuto la mamma ad apparecchiare...). La disponibilità degli oggetti di uso comune, la loro gestione e fruizione aiuta il bambino a diventare autonomo. Questa è una regola base che dovrebbe ispirare la vita quotidiana della famiglia e le scelte comuni, volte, appunto, a sostenere e potenziare la crescita dei figli.

"Insegnare ad un bambino a mangiare, a lavarsi e a vestirsi, è un lavoro ben più lungo, difficile e paziente che imboccarlo, lavarlo e vestirlo".

"Le attività preparano e raffinano i movimenti della mano, sviluppano la concentrazione e l'indipendenza del bambino... ma soprattutto coinvolgono e divertono" M. Montessori

La lunga strada verso la conquista dell'autonomia ha inizio fin dalla nascita. Il bambino desidera profondamente fare da sé e raggiungere l'indipendenza funzionale del corpo e della mente. Il genitore, dall'esempio del pedagogo clinico, non si sostituirà più al proprio figlio ma proverà a stabilire una relazione di cooperazione, offrendo l'opportunità di fare insieme.

- Secondo modulo di laboratorio: “Imparo a emozionarmi”, “Educare alla GENTILEZZA”,

In questo secondo modulo i genitori impareranno a gestire le emozioni dei propri bambini. Verranno così consigliate alcune modalità educative efficaci, come l’acquisizione di strategie e strumenti per comprendere il proprio figlio, educare alla gentilezza, strumenti montessoriani utili alla gestione di situazioni di difficile gestione (“barattolo dei capricci”, “scatola dei successi”...).

Come per il modulo precedente, anche in questo modulo dopo un primo momento di consulenza e formazione genitoriale, verranno svolte con i bambini attività specifiche per l’educazione alla gentilezza, lo sviluppo e la consapevolezza delle emozioni e delle coccole con i genitori, attraverso pannelli, progettati e realizzati dalla nostra equipe, improntati sull’acquisizione delle buone norme da seguire in casa per essere felici (aiutarsi a vicenda, usare le parole magiche -grazie, per favore...-, non fare capricci ecc..). Ogni bambino realizzerà il proprio fiore da portarsi a casa per proseguire l’attività all’interno della propria famiglia. Verranno anche fatte delle letture per verbalizzare e per riflettere sulle “emozioni belle” e sulle “parole buone”.

- Terzo modulo di laboratorio: “Imparo ascoltando...emozioni in gioco”

- I difficili momenti di crescita: la nanna, il buio, gli altri, la scuola.
- Alfabetizzazione emotiva attraverso la lettura.

“Non c’è apprendimento senza azione, né senza emozione”

M. Montessori

Anche in questo modulo parleremo di emozioni. Verranno affrontati i temi della rabbia, della paura e di tutte quelle emozioni che spaventano molto di più i genitori dei bambini. Come per gli altri moduli, anche in questo dopo un primo momento di consulenza e formazione genitoriale, verranno svolte con i bambini attività specifiche per lo sviluppo e la consapevolezza delle emozioni con attività laboratoriali.

- Quarto modulo di laboratorio: "Imparo giocando in che ...SENSO"?

In questo ultimo modulo nell'atelier viene promosso un intervento educativo strutturato mediante un contesto interattivo e dinamico nel quale vengono presentate ai genitori nuove modalità e strategie educative condivise e personalizzate, sotto forma di momento ludico da vivere insieme ai propri figli. Verranno svolte attività inerenti allo sviluppo della grafo-motricità e della psicomotricità e coordinazione motoria, al fine di dare al bambino di strumenti propedeutici adeguati per il raggiungimento della completa e armonica crescita.

FINALITA' GENERALI

Le finalità generali di questo progetto sono:

- Dare ascolto alle molte domande di aiuto, richieste di intervento e di azioni di supporto alle coppie che si apprestano a diventare genitori
- Chiarire dubbi riguardo la crescita dei propri figli
- Individuare insieme gli interventi educativi più efficaci, le strategie relazionali e gli strumenti educativi più adeguati.
- Promuovere dinamiche relazionali tra adulti e bambini che permettano di ritrovare l'equilibrio nella gestione del proprio progetto-famiglia.

MACRO OBIETTIVI

- L'educazione alla genitorialità
- Educare alle buone modalità educative

3.2 2 e 3 modulo: “La lettura come strumento di alfabetizzazione emotiva”

La lettura incoraggia la fantasia, la creatività e la curiosità ed è un ottimo metodo per insegnare ai bambini a gestire le emozioni, a riconoscerle e a comprenderle in presenza della diversità; invece l’immersione in personaggi di fantasia aiuta i bambini a capire come relazionarsi con gli altri (Silva, 2011).

Narrare e educare sono parole che nascono sotto forma di esperienze, incontri, manifestazioni della vita associata, nei momenti più inconsueti dell’esistenza...si manifestano con continuità pressoché quotidiane, in modi irregolari, talvolta eccezionali e memorabili (Demetrio D., 2012). La narrazione ci appartiene da sempre, è conaturata al genere umano e non abbiamo prove di civiltà che non l’abbia utilizzata; la narrazione è nata con la socialità. Quotidianamente siamo chiamati a educare narrando e a narrare per educare. Ogni minuto del nostro tempo è utile per imparare, per raccontare e raccontarsi e per ascoltare ciò che gli altri hanno da dirci.

Sin dai tempi antichi il verbo narrare era sinonimo di costruzione del pensiero e della conoscenza umana e ciò che veniva narrato serviva per comunicare e trasmettere un sapere, per educare e per tramandare modelli culturali esistenti. Basta pensare ai miti tramandati dalle antiche civiltà, che nascevano dall’esigenza di dare risposte e spiegazioni ai fenomeni naturali e ai misteri della vita. Il linguaggio è lo strumento più grande con cui organizziamo l’esperienza e con il quale costituiamo la nostra esistenza ed è per questo che all’interno di ogni narrazione ritroviamo la nostra quotidianità. Ogni vita è un racconto ed è attraverso la narrazione che cerchiamo di trovare gli aspetti che a prima vista ci sfuggono (simbolici, inconsci, dimenticati) e in tal modo le narrazioni diventano educative, e auto educative, grazie agli stimoli che ci offrono e agli interrogativi che ci pongono (Demetrio D., 2012).

La lettura ci permette di comprendere il nostro mondo interiore perché, quando raccontiamo di noi agli altri, riveliamo ciò che siamo, ma ci permette anche di conoscere la realtà degli altri, di scoprire esperienze collettive, particolari e diverse dalle nostre, portandoci a comprenderne e a ricostruirne significati

culturali e sociali che per noi risultano nuovi (EDUCAZIONE&SCUOLA, vedi sitografia).

I racconti e le storie ci aiutano quando dobbiamo lanciare messaggi con contenuti educativi forti, ci aiutano a semplificare pensieri che altrimenti risulterebbero troppo complessi, specialmente per bambini piccoli, catturando l'attenzione, i pensieri e le parole restano impressi a lungo nella memoria e rendono possibile la conservazione nel tempo di informazioni e saperi che altrimenti andrebbero perduti. Come sosteneva Jerome Bruner le scuole devono coltivare la propria capacità narrativa, svilupparla, e smetterla di darla per scontata (Bruner J., 2001). La narrazione rappresenta, dunque, una efficace modalità di insegnamento/apprendimento che deve essere sempre coltivata e sviluppata.

3.2.1 I significati della lettura

Leggere è un'impresa tanto importante e appagante quanto complessa per i bambini. Durante la lettura vengono coinvolte diverse aree della persona: l'area relativa all'affettività, l'area relativa al linguaggio e alla comunicazione e l'area cognitiva. La pratica della lettura stimola nei piccoli lettori/interlocutori le capacità critiche e analitiche, il gusto estetico e l'espressione emozionale (Lombello Soffiato D., 2013).

Anche se leggere è un'attività considerata banale nell'accezione comune, non siamo stati creati per leggere, i nostri occhi non sono stati progettati per rimanere fermi e concentrati a lungo sulla pagina di un libro e il nostro cervello deve fare un intenso, costante e veloce lavoro di identificazione, di interpretazione e di memoria.

La fatica di leggere è reale ed è per questo che il raggiungimento del piacere della lettura è una conquista preziosa. Questa fatica non è solo fisica, ma anche cognitiva perché il compito del cervello è quello di identificare le lettere, trasformarle in suoni e poi elaborare questi suoni per dar loro un significato; deve poi ritrovare nella memoria il significato di ogni parola, ricostruire il senso delle frasi e dell'intero testo e tutto questo in pochissimo tempo e senza pause. E per

quanto l'essere umano riesca (quasi sempre) ad automatizzare questo processo, dobbiamo tenere di conto che non è un'attività innata.

La lettura non è soltanto sinonimo di decodifica di un testo, ma è sinonimo di scoperta, piacere e esperienza. Come afferma Maria Chiara Levorato, leggere è un lavoro complesso, in cui cognizione (conoscenza) ed emozione (piacere) sono assolutamente unite tra loro e, a causa di tale complessità la lettura necessita di supporto e motivazione. Nel momento in cui un bambino impara a leggere, il suo cervello cambia per sempre.

È importante leggere ad alta voce ai bambini con determinazione e regolarità in quanto, così facendo, permettiamo al loro cervello di abituarsi a questa nuova e complessa attività che non fa parte del loro patrimonio genetico. Con la lettura di fiabe, favole, storie e filastrocche il bambino memorizza nuove parole, ne comprende il significato, migliora il suo livello di concentrazione e di ascolto arricchendo così la sua capacità di espressione.

È importante che i bambini acquisiscano un vocabolario sempre più ricco in modo da facilitare e semplificare la decifrazione della scrittura e di promuovere in loro un atteggiamento positivo nei confronti della lettura.

Man mano che il bambino inizia a leggere meglio, la lettura diventa, difatti, meno faticosa e più scorrevole perché l'occhio si abitua a catturare gruppi di lettere e non più solo singole lettere. Di conseguenza, diventa necessario motivare i bambini a leggere al fine di stimolare in loro desiderio, curiosità e immaginazione.

La lettura è un'attività spontanea e volontaria perché leggere è una scelta e quando una persona decide di leggere lo fa perché lo desidera, sottraendo del tempo a qualcos'altro (Levorato M. C., 2000). È un'attività spontanea e volontaria in quanto legata alle dimensioni di piacere e divertimento e in essa ritroviamo quegli stati in cui pensiero ed emozione si influenzano reciprocamente. Per tale ragione, nell'esperienza di lettura sono presenti due processi che si influenzano l'un l'altro: il processo di valutazione che attiva le emozioni e il processo di elaborazione che determina la comprensione. In tal modo nella primissima infanzia i racconti e le storie lette o ascoltate diventano strumenti efficaci per fornire ai bambini esperienze di intima affettività e costituiscono per il piccolo

lettore un'importante occasione per fare esperienze emozionali e cognitive allo stesso tempo.

3.2.2 La costruzione del piacere di leggere

La lettura in questi ultimi anni ha perso un po' della sua valenza educativa: oggi si legge in maniera superficiale e affrettata, senza capire realmente che cosa stiamo leggendo e perché lo stiamo facendo. È necessario, perciò, restituire alla lettura il suo originale valore educativo, in quanto essa costituisce un'attività importante per lo sviluppo e la crescita del bambino (Freschi E., 2009). Occorre dunque ripensare alla lettura come attività basata principalmente sul desiderio e sul piacere e non come un'attività incentrata esclusivamente sulla decifrazione dei segni.

La pratica della lettura, di fatto, deve essere una pratica educativa che non abbandona mai la sua caratteristica di intrattenimento e divertimento non dimenticando, però, anche i significati culturali e socializzanti che tale pratica nasconde (Catarsi E., 2011). Il piacere di leggere ha bisogno di una attenta costruzione che deve iniziare in famiglia e successivamente nei servizi educativi sin dai primi mesi di vita del bambino (Catarsi, 1999).

Il riconoscimento dell'importanza della lettura ad alta voce ai fini della costruzione di un atteggiamento positivo verso il libro è chiaramente evidenziata da Merletti (1996) quando indica i motivi per cui è utile e importante leggere ad alta voce:

- perché è necessario creare fin dalla primissima infanzia un rapporto affettivo con il libro;
- perché promuove un atteggiamento positivo nei confronti della lettura;
- perché è il modo più efficace per suscitare la passione per la lettura. Nei primi anni di vita il desiderio di emulazione è molto forte. Tanto più lo è quando è diretto a una attività che visibilmente appassiona e diverte l'adulto che la propone;
- perché crea l'abitudine all'ascolto, dilata i tempi di attenzione, induce alla creazione di immagini mentali;
- perché accresce il desiderio di imparare a leggere fornendo una motivazione più convincente al difficile processo di apprendimento della lettura;

- perché permette di avvicinare testi che risulterebbero troppo difficili per una lettura individuale;
- perché amplia in modo significativo gli interessi letterari del bambino;
- perché mette in evidenza, di un testo, la sonorità, il ritmo, gli effetti Fonosimbolici;
- perché crea un territorio comune di idee, di immagini, di emozioni;
- perché è un'esperienza che procura un intenso piacere all'adulto e al bambino.

L'ambiente familiare riveste un ruolo fondamentale e i bambini che crescono in una casa dove si legge ad alta voce con regolarità, dove si va in biblioteca, dove si comprano libri e se ne discute, dove la lettura non è imposta ma praticata in maniera libera, sono quelli che più facilmente ameranno leggere anche da ragazzi e poi da adulti e questo è dimostrato dagli ultimi dati Istat:

«Un ulteriore elemento che condiziona in modo determinante l'esperienza della lettura e il rapporto con i libri è l'ambiente familiare. La lettura si conferma fortemente condizionata dalle abitudini familiari e la propensione alla lettura dei bambini e dei ragazzi si dimostra direttamente correlata alla presenza di genitori che hanno l'abitudine di leggere libri: la quota di lettori di chi ha madre e padre lettori, tra i bambini in età scolare di 6-10 anni (63,7%) e tra i ragazzi di 11-14 anni (66,8%) è oltre il doppio rispetto a quella di coloro che hanno entrambi i genitori non lettori (rispettivamente 26,7% e 30,9%)»

L'imitazione nei bambini fa parte del processo naturale di crescita, è un comportamento che si può definire normale fin dai primi mesi di vita; i genitori diventano modelli da osservare e imitare e, dedicando tempo alla lettura, anche solo sfogliando un libro insieme al bambino, gli trasmettono il messaggio che leggere è molto importante e lo aiutano a crescere (Freschi E., 2009).

È evidente che il bambino, prima di acquisire il piacere della lettura, deve saper leggere perché se egli non è in grado di decodificare i segni la lettura diventerebbe un tormento e non un momento di piacere. D'altro canto però il bambino impara a leggere se conosce il libro e questo si può realizzare giocandoci e utilizzandolo quotidianamente. Per questa ragione l'utilizzo precoce del libro è molto

importante affinché il bambino possa prima familiarizzare con questo strumento e poi leggerlo attraverso le figure e la guida dell'adulto (Catarsi E., 1999).

Il bambino fin dalla nascita utilizza tutti e 5 i sensi per leggere il libro; guarda con gli occhi, poi con le mani che toccano e esplorano, con il naso che odora e annusa, con l'udito che ascolta e infine con il gusto, per conoscere l'oggetto (Freschi E., 2011).

Inizialmente, quando i bambini imparano a leggere, il libro viene visto esclusivamente come oggetto da analizzare e esaminare; il primo rapporto che il bambino instaura con la pratica della lettura è un mero esercizio di memorizzazione che ha come obiettivo principale la decifrazione dei segni e non è legato alla comprensione di ciò che si sta leggendo, trasformando di conseguenza molto spesso questo primo contatto in un rifiuto del libro da parte del bambino. L'esperienza della lettura deve diventare un'esperienza libera, divertente e il bambino deve essere libero di saltare pagine, di non finire di leggere il libro perché non lo ritiene interessante, libero di leggere quando e dove vuole, ma soprattutto libero di leggere ciò che desidera. Il compito della scuola perciò è quello di insegnare a leggere, ma soprattutto deve far nascere e incentivare nei suoi alunni l'amore per la lettura (Freschi 2009).

Le modalità educative che la scuola e la famiglia possono adottare sono molte, ma indubbiamente la più efficace è quella di utilizzare il libro attraverso attività stimolanti e incoraggianti che catturino l'interesse e la curiosità del bambino, collegando la lettura agli interessi del piccolo, ai suoi pensieri, ai suoi desideri e alle sue necessità.

Poco produttivo è forzare il bambino a leggere quando non vuole farlo perché in questo caso egli andrà nella direzione opposta a quella desiderata. Non dobbiamo perciò dimenticare la famosa frase dello scrittore Daniel Pennac, ripresa da Gianni Rodari, che sintetizza perfettamente la questione: «il verbo leggere non sopporta l'imperativo!».

La lettura deve diventare un'abitudine, leggere un libro al bambino fin dai primi mesi di vita, ad esempio prima di andare a dormire, ci permetterà di veder accrescere in lui sempre più l'interesse per la lettura ed è molto probabile che crescendo continuerà a mantenere questa abitudine.

Come afferma Enrica Freschi, ricercatrice presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia dell'Università degli studi di Firenze, lo spazio dedicato alla lettura deve essere riconosciuto e in grado di conferire a tale esperienza la solennità di un rito. La lettura ad alta voce in famiglia richiede un tempo quieto e tranquillo, non un tempo frettoloso, ricavato superficialmente e recluso a cinque minuti tra un impegno e l'altro della giornata. L'ambiente deve essere ricco di stimoli, il bambino si deve sentire a proprio agio, libero di esprimersi e deve essere un ambiente in cui è garantito uno scambio empatico fra pari, ma anche fra adulto e bambino.

Sussiste uno stretto rapporto tra il piacere che si ottiene dalla lettura o dall'ascolto di un racconto e la sua comprensione e perché il bambino possa acquisire il piacere di leggere è necessario che capisca il messaggio del testo ed è indispensabile che ci sia un legame tra ciò che il bambino sta ascoltando o leggendo e le conoscenze che possiede. Il bambino, grazie all'interazione tra ciò che già conosce e il significato che estrapola dalla lettura, riesce ad assimilare nuove informazioni e comprende ciò che sta ascoltando: è infatti necessario affinché il bambino acquisisca l'amore per la lettura partendo dalle sue conoscenze pregresse e dalle sue esperienze (Catarsi 2011).

Nei bambini in età prescolare le immagini hanno un grande valore e rendono l'attività della lettura più gradevole, ma soprattutto con la lettura delle immagini il bambino che non sa leggere riesce a interpretare la storia. Un libro per poter essere letto e compreso da bambini piccoli è necessario che abbia al suo interno una stretta relazione tra testo e immagini. Le immagini devono essere leggere, vivaci, divertenti, caratterizzate da colori sgargianti, forti e luminosi, ma al tempo stesso devono essere immagini semplici, senza troppi dettagli che potrebbero allontanare l'attenzione del piccolo, non devono essere ambigue, ma immagini reali e devono essere figure in grado di richiamare le conoscenze pregresse contenute nell'enciclopedia personale del bambino. Le immagini sono particolarmente utili per rappresentare oggetti, ambienti e spazi, ma soprattutto sono indispensabili per concentrare un numero alto di informazioni che difficilmente potremmo raccontare con le parole.

Grazie alle rappresentazioni grafiche, il bambino dà corpo e sostanza al racconto: ogni personaggio della storia e tutto ciò che vi è al suo interno acquisisce un'identità e una personalità ben precisa. Quando un bambino legge un'illustrazione è come se si trovasse di fronte a un oggetto nuovo parzialmente avvolto nell'involucro ma già visibile nel suo aspetto complessivo (Petter G., 1987). Il potere evocativo e concreto delle illustrazioni rendono il bambino un lettore attivo, catturano la sua attenzione, lo stupiscono e lo coinvolgono maggiormente nella narrazione.

3.2.3 Il ruolo dell'adulto

«È dunque necessaria non solo abilità retorica, capacità di evocazione e scelta di un buon testo: il bravo narratore ha necessariamente anche una forte dote carismatica, capace di assicurare nel momento in cui egli stesso offre un contenuto, una scena, un simbolo inquietanti. Saper narrare è dunque un estremo esercizio di intersoggettività in cui la figura dell'interlocutore, di colui o coloro ai quali narriamo, e le sue risposte fatte anche solo di occhiate, di gesti e di interruzioni, risultano fondamentali pur nella asimmetria di un rapporto che vede un maggior protagonismo del narratore rispetto a colui che guarda, ascolta, riceve.» (Dallari, 1992)

Le prime esperienze di lettura avvengono grazie all'interazione tra adulto e bambino. La pratica della lettura ad alta voce, come afferma Pennac (2013), è uno degli strumenti più potenti per avvicinare i piccoli alla lettura: essa non si riduce a una semplice lettura, bensì fondamentale è il rapporto di interdipendenza e di partecipazione che si instaura tra il lettore e l'ascoltatore che in questo caso diventa a pieno titolo un lettore.

Tale esperienza diventa però interessante e divertente agli occhi del bambino, solo se l'adulto mostra un atteggiamento positivo nei confronti di tale attività: per poter riuscire nella lettura, l'adulto deve essere realmente interessato a farlo, deve mostrare piacere e volontà nel trasmettere un "regalo" che egli stesso considera fondamentale. Se l'adulto non ha interesse e motivazione a farlo è impossibile avvicinare i bambini alla lettura (Freschi 2011).

Quando si legge al proprio bambino con semplicità, naturalezza e motivazione, donando sé stessi e il proprio tempo, i bambini lo avvertono. Capiscono assolutamente che siamo lì per loro e che siamo contenti di essere lì in quel momento. Ed è proprio sentendo questo che i bambini desidereranno ripetere ancora una volta questa esperienza. L'adulto ha il compito di avvicinare i bambini ai libri e alla lettura, ed è per questo infatti che riveste un ruolo fondamentale ed è necessario che sia un buon modello di riferimento, da imitare e osservare. Attraverso il comportamento e l'atteggiamento dell'adulto il bambino comprende come avvicinarsi al libro. La pratica della lettura, difatti, va utilizzata al meglio fin dai primi anni di vita del bambino.

La caratteristica più importante del ruolo dell'adulto consiste nell'animazione del libro. La lettura deve essere un momento speciale, magico, dove l'adulto e il bambino condividono emozioni e sensazioni. (Catarsi 2009) Leggere ai bambini potrebbe a prima vista sembrare un'attività semplice, ma in realtà richiede delle accortezze e delle capacità ben precise che vanno educate e valorizzate.

La scelta dei libri risulta essere il primo passo da cui l'adulto deve partire; l'adulto conduce la comprensione di ciò che sta leggendo e quindi la scelta del libro è fondamentale perché deve partire da ciò che il bambino conosce, cioè dalle sue conoscenze pregresse. L'adulto deve valutare quali sono i libri che possono soddisfare i bisogni e le necessità del bambino e deve fare scelte adatte e adeguate alla sua età tenendo conto dei suoi gusti e rispettando le sue opinioni e le sue idee (Freschi 2009). È chiaro che l'adulto quando legge un libro deve averlo letto in precedenza perché solo un'ottima conoscenza della storia gli permetterà di avere tutte le informazioni necessarie per una lettura corretta ed efficace, saprà quando fermarsi o rallentare, quando alzare o diminuire il tono della voce, quando anticipare con uno sguardo o un gesto una determinata azione. Non deve leggere libri che non gli piacciono perché potrebbe emergere il giudizio negativo che si è fatto durante la lettura; sia i genitori che gli insegnanti non devono approfittare del loro potere e obbligare i bambini a fare qualcosa che non desiderano forzando la lettura di un qualcosa che non piace o che non desta curiosità.

Il tempo della lettura va trovato ogni giorno e deve essere un momento rilassante nel quale l'adulto si immerge completamente insieme al bambino.

L'adulto non deve dare l'impressione a chi lo sta ascoltando di compiere un dovere o un compito che gli è stato imposto, ma deve avere un atteggiamento sereno, aperto ed empatico in grado di catturare l'attenzione del piccolo interlocutore, stimolando la sua fantasia e la sua voglia di conoscenza.

Il bambino deve avere l'opportunità di vivere momenti indimenticabili e speciali con la persona che narra e per realizzare questo è necessario creare uno spazio dedicato esclusivamente alla lettura, che sia attraente e suggestivo per il bambino: spegnere le luci, usare della musica, usare delle immagini, ma anche travestirsi, indossare un cappello o una maschera che siano inerenti alla storia o al personaggio scelto, sono tutti spunti per rendere gradevole e affascinante la lettura.

Tra il bambino e l'adulto si deve stabilire una relazione fisica, fatta di fiducia e rispetto reciproco. Quando un adulto legge a un bambino è buona abitudine sedersi vicino a lui, prenderlo in braccio, farlo sedere sulle proprie ginocchia per creare quell'immagine perfetta di condivisione, vicinanza e di intimo legame. La vicinanza fisica dell'adulto oltre a favorire una migliore comunicazione permette al bambino di sentirsi "al sicuro", ma anche un sorriso o un semplice cenno di assenso sono segnali di conferma e rassicurazione. È importante percepire i sentimenti, gli stati d'animo e le emozioni che il bambino esprime nel momento della lettura, ma soprattutto è fondamentale far capire al bambino che stiamo cercando e ci stiamo sforzando di capirlo (Catarsi E., 1999), un'interazione che dimostri attenzione favorirà nel bambino lo sviluppo di tutte le sue modalità di espressione. Questo atteggiamento viene definito di conferma e procede attraverso l'accettazione e il rispetto verso tutti i comportamenti del piccolo, i quali devono essere compresi, capiti e rispettati.

In realtà non esiste una tecnica particolare per leggere ad alta voce, non c'è un modo giusto o sbagliato di farlo, quando leggiamo dobbiamo essere lenti e chiari nell'esposizione facendo pause tra una frase e l'altra in modo da facilitare l'ascolto e catturare l'attenzione; non dobbiamo aver fretta anche se siamo stanchi e soprattutto un tono di voce dolce è fondamentale per creare complicità tra narratore e bambino. Giocando con gli elementi vocali del ritmo, tonalità e volume l'insegnante o il genitore rendono, infatti, la narrazione interessante e stimolante

agli occhi del piccolo. È importante non trattenersi e incoraggiare continuamente i bambini.

Come afferma Enzo Catarsi (1999) l'atteggiamento incoraggiante oltre a rassicurare i bambini, favorisce l'instaurarsi di un clima positivo e giova alla realizzazione di attività che stimolano l'acquisizione di competenze metalinguistiche da parte dei più piccoli. Nella lettura ad alta voce anche la rilettura è una pratica molto importante: l'adulto mediatore non deve avere timore di annoiare il bambino rileggendo una storia più volte, anzi molto spesso è proprio il piccolo interlocutore che sollecita l'adulto a farlo perché desidera capire meglio la storia, perché vuole memorizzarla, perché vuole anticipare e gustare di nuovo i momenti più divertenti o quelli più emozionanti, ma soprattutto desidera prolungare il tempo di contatto con il suo narratore, il quale diventa amico e confidente. La rilettura diventa una pratica molto efficace a livello sia cognitivo che emotivo-affettivo perché è gratificante, perché sentire qualcosa che già conosciamo ci rassicura, ci tranquillizza e inoltre permette al bambino di controllare le proprie emozioni, i propri stati d'animo e fa sì che aumenti la sua autostima e sicurezza. Per questo se un bambino ci chiede di rileggere più volte la stessa storia, non dobbiamo irritarci o spazientirci, ma anzi soddisfare questa sua richiesta.

Le ultime ricerche hanno evidenziato due modalità di interazione verbale che l'adulto può utilizzare durante la lettura di una storia e cioè lo stile narrativo e lo stile dialogico (Cambi F., 1999).

Lo stile narrativo è caratterizzato da una lettura a voce alta da parte dell'adulto, è una sorta di monologo nel quale il lettore si limita a leggere la storia e presenta il testo così come è ed eventuali modifiche della storia vengono fatte prima di iniziare la lettura. Durante una lettura in stile narrativo il bambino deve ascoltare e prestare attenzione, i chiarimenti e le richieste di spiegazioni vengono dati soltanto al termine della lettura.

Nello stile dialogico invece l'adulto coinvolge direttamente i piccoli interlocutori chiedendo loro di soffermarsi sui dettagli o sui particolari che li hanno maggiormente colpiti. Il lettore utilizzando questo stile di lettura spiega ai bambini il significato di un termine, chiarisce un concetto difficile da comprendere, pone

loro domande e lascia spazio ai loro interventi e alle loro richieste. Tale modalità risulta più coinvolgente e permette di stabilire un rapporto diretto con i piccoli che possono così esprimere liberamente i loro pensieri, le loro idee e le loro esperienze e contemporaneamente permette di lavorare sulle potenzialità cognitive del bambino.

Lo stile narrativo, invece, soffermandosi esclusivamente sulla parte verbale consente ai piccoli di avvicinarsi al linguaggio letterario e di conseguenza a nuovi vocaboli.

Inizialmente per la lettura di una storia si utilizza lo stile narrativo per poi passare allo stile dialogico che essendo più interattivo permette di instaurare un legame diretto con il lettore e una maggiore comprensione da parte del bambino di ciò che viene letto o ascoltato.

3.2.4 Benefici della lettura nei primi anni di vita

La lettura è uno strumento fondamentale per stimolare nel fanciullo curiosità, analisi percettiva, produzione, comprensione verbale e ricostruzione degli eventi, ossia le competenze necessarie per un corretto sviluppo. La lettura è un'esperienza linguisticamente e cognitivamente complessa con il potere di catturare l'attenzione del bambino, permettendogli così di acquisire esperienza.

Attraverso l'ascolto di una storia, fin dai primi mesi di vita, viene favorita la comprensione verbale; tale esperienza permette l'interazione con il bambino e rende possibili gli scambi comunicativi e il passaggio di informazioni che sono fondamentali ai fini dello sviluppo del linguaggio orale. Come sostiene Enzo Catarsi i libri e specialmente gli albi illustrati possono incoraggiare e sviluppare il linguaggio dei bambini, incrementando il loro vocabolario. La lettura ad alta voce, in età prescolare porta a un precoce sviluppo dell'espressione e della percezione che consente al bambino di giungere alla scuola primaria con le competenze necessarie alla processazione del testo e alla conseguente comprensione del linguaggio costante nel tempo.

“L'American Academy of Pediatrics (AAP)” che si occupa di promuovere lo sviluppo dell'alfabetizzazione precoce nei bambini, consiglia a tutti i genitori di leggere loro ad alta voce fin dalla più tenera età al fine di migliorare

l'apprendimento della lingua e le abilità di alfabetizzazione; questa organizzazione fornisce, inoltre, consulenza a tutti i genitori su tale attività educativa promuovendo l'utilizzo di una vasta gamma di libri idonei a far raggiungere ai bambini uno sviluppo adeguato.

Betty Hart e Tood Risley hanno dimostrato che durante la prima infanzia i bambini provenienti da classi a basso reddito avevano ascoltato milioni di parole in meno e di conseguenza potevano identificarne un numero minore rispetto a loro coetanei provenienti da famiglie economicamente più avvantaggiate. L'ambiente familiare di questi bambini non era in grado di fornire loro un'adeguata alfabetizzazione, il lessico dei genitori era diverso sia per varietà che per ricchezza di termini e di argomenti, per cui tendevano a rimanere indietro per quanto riguarda i successi e il grado di adattamento al sistema educativo e scolastico. La scuola può molto dunque, tuttavia lo sviluppo decisivo del cervello avviene nell'ambiente familiare.

L'indagine nazionale sulla salute dei bambini condotta nell'anno 2011-2012 (vedi sitografia: Council on early childhood..) ha rilevato, d'altro canto, che anche nelle famiglie con redditi più elevati molti bambini non venivano sottoposti a esperienze di alfabetizzazione precoce attraverso la lettura quotidiana condivisa a causa del poco tempo dedicato dalle famiglie a tale pratica educativa, e al sempre maggiore interesse dei bambini per altre fonti di intrattenimento come computer, televisioni e cellulari. Diversamente dagli apparecchi elettronici però, la lettura condivisa è un'esperienza fondamentale per promuovere l'interazione genitore-figlio, le abilità linguistiche e lo sviluppo socio emotivo del bambino ed è proprio per questo che è necessario promuoverla e informare i genitori/educatori della sua importanza.

Leggere ai bambini contribuisce, anche, ad aumentare il loro il livello di attenzione e di concentrazione. Accanto a quelli scolastici, inoltre, ci sono molti benefici che i bambini possono trarre dalla lettura individuale o dall'ascolto di un libro da parte di un genitore/insegnante poiché i libri sono finestre aperte sul mondo e su territori inesplorati, in grado di sollecitare la curiosità (Lombello Soffiato, 2013). È proprio grazie a questo che l'immaginazione viene risvegliata e invogliata a fare nuove esperienze. L'incontro con il libro e con i suoi personaggi

dà la possibilità al bambino di raggiungere luoghi immaginari nascosti dalla realtà e di superare le barriere che il reale gli impone, consentendogli di incontrare paure, dubbi e situazioni inedite. Per cui è possibile affermare che aiutino il bambino ad esplorare le proprie emozioni e a comprendere sé stesso. Durante la lettura di una storia il bambino vive implicitamente le esperienze dei personaggi, può immedesimarsi in loro e vive le loro emozioni. Per questo motivo la lettura può contribuire anche a sviluppare il livello di empatia del bambino.

Enrica Freschi (2009), nel suo libro “Le letture dei piccoli. Una proposta di <<categorizzazione>> dei libri per i bambini da 0 a 6 anni” dedica un intero capitolo all’emozione che più caratterizza questa fascia d’età, ossia la paura. Essa, solitamente, nel pensiero del bambino assume sembianze mostruose che causano turbamento anche in luoghi ipoteticamente protetti. La lettura ad alta voce può incentivare il bambino a entrare in rapporto con questa importante emozione e a razionalizzarla. Le emozioni sono la nostra quotidianità e attraverso la lettura impariamo a parlarne e a riconoscerle. Le storie che toccano temi ed emozioni forti e speciali, di cui i bambini fanno esperienza e in cui si rispecchiano, sono quelle che pongono domande necessarie alla loro comprensione. Le emozioni sono la nostra quotidianità, dunque parliamone, leggiamole e impariamo a guardarle anche attraverso i libri.

Un altro beneficio che i bambini possono ricavare dall’ascolto della lettura di un libro è il consolidamento della relazione con l’adulto. La lettura fortifica e rinforza la relazione con l’adulto facilitando il percorso di conoscenza reciproca e instaura tra adulto e bambino un solido rapporto basato sul rispetto, sul dialogo e sull’ amore. Il famoso pediatra americano Berry Brazelton (1918-2018) al quale si deve il più grande passo che la neonatologia e la psichiatria infantile hanno fatto nel ventesimo secolo, riteneva che il bambino nascesse con strumenti idonei a esplicitare i propri bisogni e la propria gratitudine; egli considerava il neonato come una persona a tutto tondo, un essere autonomo, con una vasta gamma di abilità. Inoltre sosteneva che il bambino appena nato avesse una forte personalità e che interagisse con la persona che si prendeva cura di lui; che fosse in grado di seguire il suono della voce, rispondendo con segni inequivocabili attraverso le espressioni facciali. Il famoso pediatra, di fatto, affermava che leggere ai bambini

la notte, rispondere ai loro suoni con la propria voce, ma anche toccarli, abbracciarli, sono tutte azioni che se vengono svolte nei primi mesi di vita del bambino, garantiscono lo sviluppo del cervello. Per questo motivo leggere il libro a un neonato può comunicare sostegno, cura e conforto e allo stesso tempo può fortificare la relazione instaurata (Brazelton, 2003).

Nella lettura condivisa l'adulto è l'insegnante che adatta il proprio aiuto e il proprio intervento al livello di competenza del bambino, individuando le sue possibilità di comprensione. Egli deve capire e dare al bambino soltanto quello che può essere appreso in quel particolare momento del suo sviluppo. Questa è la cosiddetta zona di sviluppo prossimale, la zona in cui il bambino può apprendere solo con l'aiuto di un adulto. Essa indica l'area in cui si può osservare cosa il bambino è in grado di fare da solo e quali sono i potenziali apprendimenti possibili nel momento in cui è sostenuto da un adulto competente. È una sorta di ponte tra le capacità di sviluppo attuali del bambino e quelle potenziali, raggiungibili attraverso l'interazione con una persona più esperta.

3.2.5 I moduli 2 e 3: “Educare alla gentilezza, imparo a emozionarmi”, “Imparo ascoltando, emozioni in gioco”

I moduli 2 e 3 sono i moduli legati all'alfabetizzazione emotiva e all'educazione alla gentilezza.

Sarebbe bello, e anche molto utile per poterli aiutare, che i bambini ci potessero e sapessero raccontare ciò che sta succedendo nel loro mondo interiore, all'interno del loro cervello emotivo. Ma quasi sempre non hanno le parole per poter raccontare ciò che stanno provando e sentendo dentro di loro. Ed è questo il motivo per cui è nostro compito aiutarli a capire, interpretare, raccontare, cosa stanno provando.

Promuovere l'educazione emotiva significa dotare ogni bambino delle competenze per diventare consapevole dei propri vissuti emotivi, imparando ad autoregolarli, così da non trasformare emozioni troppo intense e potenti in comportamenti disfunzionali, pericolosi o rischiosi.

Di fronte alle molte emergenze educative di cui sempre più spesso si, insegnare l'educazione emotiva potrebbe rivelarsi il miglior modo per immunizzare i bambini nei confronti di queste emergenze e allo stesso tempo per dotarli di competenze e fattori di protezione che risulteranno di importanza cruciale per il loro successo scolastico e nella vita.



3.3 Svolgimento dei laboratori

Come già detto, i moduli 2 e 3 del laboratorio sono dedicati all'alfabetizzazione emotiva e all'educazione alla gentilezza. In entrambi i moduli, lo strumento utilizzato per la realizzazione degli obiettivi è la lettura di brani, filastrocche e naturalmente l'educazione all'ascolto.

In questi moduli si parla di emozioni. Si accompagneranno i genitori alla consapevolezza e alle buone pratiche educative e delle modalità orientate al "buon esempio".

La lettura è un ottimo modo per insegnare ai bambini a gestire le emozioni. Per questo, ogni laboratorio parte con delle letture: filastrocche, favole, estratti di testo appositamente selezionate per far emergere nel bambino vissuti, esperienze, sensazioni e stati d'animo.

Contemporaneamente al laboratorio con i bambini svolto in palestra, la Pedagogista clinica condurrà la formazione genitoriale dove affronterà i temi dell'educazione alla gentilezza, fornirà strumenti e strategie per l'alfabetizzazione emotiva e parlerà della lettura (fornendo anche consigli sui libri più adatti).

Per questi due moduli gli OBIETTIVI sono:

- creare un'opportunità di condivisione e di confronto su un'esperienza comune

- vivere bene insieme: ascoltare gli altri ed essere pazienti

- riconoscimento delle emozioni

- incentivare il pensiero creativo

- migliorare la capacità di esprimere il proprio stato emotivo e la capacità di riconoscere le emozioni nell'altro

- realizzazione di cartelloni

- formazione genitoriale: aiutare il figlio nel riconoscimento e nella gestione delle emozioni.

Queste capacità sono quelle che potranno accompagnare i bambini nell'incontro con gli altri, con curiosità, serenità e apertura per poter instaurare relazioni interpersonali.

Nel secondo modulo (svolto il 21/12/2019) i genitori impareranno a gestire le emozioni dei propri bambini. Verranno consigliate alcune modalità educative efficaci, come l'acquisizione di strategie e strumenti per comprendere il proprio figlio, educare alla gentilezza, strumenti montessoriani utili alla gestione di situazioni di difficile gestione. Dopo un primo momento di consulenza e formazione genitoriale verranno svolte con i bambini attività specifiche per lo sviluppo e la consapevolezza delle emozioni e delle coccole con i genitori, attraverso pannelli, realizzati da noi, improntati sull'acquisizione delle buone norme da seguire in casa per essere felici (aiutarsi a vicenda, usare le parole

magiche “grazie, per favore...”, non fare capricci, ecc..). Nello specifico verrà mostrato un fiore, composto da petali di colore diverso, dove su ogni petalo apporre frasi con le buone norme da tenere in casa. Ogni bambino realizzerà il proprio fiore da portarsi a casa per proseguire l’attività all’interno della propria famiglia.



Verranno anche fatte delle letture per riflettere sulle “emozioni belle” e sulle “parole buone”. I testi letti saranno “Le dolci parole”, “Umori del cuore” e “Tante coccole” (vedi allegati). Per ogni testo letto verrà chiesto ai bambini di riflettere sulla loro esperienza riguardo ai temi affrontati.

Il laboratorio si conclude con l'incontro tra bambini e genitori, in un momento dove possono lavorare insieme alla realizzazione del fiore e far parlare i bambini sull'esperienza trascorsa.

Il terzo modulo di laboratorio (18/01/2020) invece tratterà l'altra faccia di questa medaglia: le emozioni che ci fanno stare male e che molto spesso non sappiamo riconoscere (paura, rabbia ecc..).

Durante un primo momento, come per i laboratori precedenti, si terrà un'iniziale formazione genitoriale, e contemporaneamente nella palestra distingueremo le diverse emozioni, attraverso la lettura di una fiaba.

A fine lettura verrà chiesto ai bambini quali emozioni hanno provato nell'ascolto, e le emozioni che secondo loro hanno provato i personaggi: "Secondo te cosa ha provato questo personaggio mentre succedeva questo fatto?".

In un secondo momento verrà chiesto ai bambini di mettere in atto una drammatizzazione della favola letta.

A fine laboratorio i genitori raggiungono i bambini nella palestra e insieme parlano di quello che hanno realizzato per poi riflettere insieme sull'esperienza.



Considerazioni conclusive

Il pedagogista clinico può prendere in carico il sostegno alla genitorialità in ottica preventiva.

Formare dei genitori consapevoli e sicuri delle proprie modalità educative farà sì che crescano dei figli emotivamente forti e capaci di affrontare il mondo.

Con questo progetto l'obiettivo è quello di dare ascolto alle molte domande di aiuto, richieste di intervento e di azioni di supporto alle coppie che si apprestano a diventare genitori e di chiarire dubbi riguardo la crescita dei propri figli. Insieme a loro individuamo gli interventi educativi più efficaci, le strategie relazionali e gli strumenti educativi più adeguati promuovendo le dinamiche relazionali tra adulti e bambini che permettano di ritrovare l'equilibrio nella gestione del proprio progetto-famiglia.

Il linguaggio è lo strumento più grande con cui organizziamo l'esperienza e con il quale costruiamo la nostra esistenza.

È per questo che narrazione è da sempre sinonimo di costruzione del pensiero e conoscenza umana: la narrazione ci permette di conoscere il nostro mondo interiore.

I racconti e le storie ci aiutano quando dobbiamo semplificare pensieri e concetti che altrimenti risulterebbero complessi per un bambino (talvolta anche per un adulto).

Inoltre, lo svolgimento dell'attività laboratoriale è caratterizzato da un ruolo attivo del bambino e dalla condivisione dell'esperienza con gli altri partecipanti. Nel laboratorio il bambino si appropria della conoscenza in uno dei contesti del suo utilizzo (lo stare con gli altri), e per questo la natura del sapere viene contestualizzata. Questo permette di basare il nostro lavoro su attività (e non su contenuti) e questo crea l'opportunità di evitare iper-semplificazioni rappresentando la naturale complessità della realtà in un modo però comprensibile e accessibile a tutti.

Bibliografia

Anolli L.; Fondamenti di psicologia della comunicazione, Il mulino, Bologna, 2006.

Anolli 2004

Anolli 2003a

Bacchetti F.; Percorsi della letteratura per l'infanzia: tra leggere e interpretare, Bologna, CLUEB, 2013.

Bacchetti F.; La letteratura per l'infanzia oggi,

Bateson G.; Naven, un rituale di travestimento in Nuova Guinea, 1958.

Bateson G.; Verso un'ecologia della mente, University of Chicago Press, 1972.

Bortolini U.; Test PFLI. Prove per la valutazione fonologica del linguaggio infantile. Edizioni del Cerro (2004).

Bowlby J.; Attaccamento e perdita, Boringhieri, 1999.

Brazelton B.; Il bambino da 0 a 3 anni. Guida allo sviluppo fisico, emotivo e comportamentale del bambino, Milano, Fabbri, 2003.

Bruner, J.; Children's Talk: Learning to Use Language, 1983.

Bruner, J., Scaife, M.; The capacity for joint visual attention in the infant, 1975.

Bruner J.; La cultura dell'educazione, Milano, Feltrinelli, 2001.

Calvino I.; Perché leggere i classici, Milano, Mondadori, 1991.

Cambi F.; Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure, ETS, 1999.

Caselli M.C, Casadio P.; Il primo vocabolario del bambino, Milano, FrancoAngeli, 2007.

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

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

Catarsi E.; Educazione alla lettura e continuità educativa, Bergamo, Edizioni Junio, 2011.

Catarsi E.; Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia, Pisa, Edizioni Del Cerro, 1999.

Catarsi E.; Pedagogia della famiglia, Carocci editore, Roma, 2008

Chomsky N.; Language and Problems of Knowledge, 1988.

D'Amato M.; Per un'idea di bambini, Roma, Armando editore, 2008.

Deacon W.; La specie simbolica: coevoluzione di linguaggio e cervello, 1997.

Demetrio D.; Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura, Milano, Mimesis, 2012.

Ekman p., Wallace V. Friesen; Giù la maschera. Come riconoscere le emozioni dall'espressione del viso, Giunti, Milano, 1975.

Flavell, J. H.; An analysis of cognitive-developmental sequences. Genetic Psychology Monographs, 1972.

Flavell, J. H.; Stage-related properties of cognitive development. Cognitive Psychology, 1971.

Freschi E.; Le letture dei piccoli. Una proposta di <<categorizzazione>> dei libri per i bambini da 0 a 6 anni, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2009.

Freschi E.; La lettura nella prima infanzia, in Macinai E. (ed.) Il nido dei bambini e delle bambine, Edizioni ETS, Pisa, 2011.

Gardner; Formae mentis, 1983.

Gardner, H. Sosio H.; Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza, Milano, Feltrinelli Editore, 2007.

Goleman, D.; Intelligenza emotiva, Rizzoli, Milano, 1995.

Goleman, D. & Tenzin, G. (Dalai Lama); Emozioni distruttive. Liberarsi dai tre veleni della mente: rabbia, desiderio e illusione, Milano, Mondadori, 2004.

Grice P., Studies in the Way of Words, Harvard University Press, 1967.

Halliday M.; Foundations of language development, Elsevier, 1975.

Hymes D.; On Communicative Competence. In J. Pride, & J. Holmes (Eds.), Sociolinguistics, 1972.

Iori V.; Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale, 2018.

Liverta Sempio O. (a cura di), Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1998.

- Lombello Soffiato D.; *Novel e Romance: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*, Padova, 2013.
- Merletti R.; *Leggere ad alta voce*, Milano, Mondadori, 1996.
- Ninio A., Bruner J; *Journal of child language*, 1978.
- Pennac D.; *Come un romanzo*, traduzione di Yasmina Mélaouah, Feltrinelli, 2000.
- Pennac D.; *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli, 1993.
- Petter G.; *Psicologia e scuola primaria*, Firenze, Giunti Editore, 1987.
- Piaget, J.; *La rappresentazione del mondo del fanciullo*. Bollati Boringhieri, Milano, 2013.
- Piaget, J.; *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*. Einaudi, collana Piccola biblioteca Einaudi, Nuova serie, Torino, 2000.
- Putnam H.; *The Meaning of "Meaning"*. University of Minnesota Press, Minneapolis. Retrieved from the University of Minnesota Digital Conservancy, 1975.
- Sclanich M.; *La lettura ad alta voce come possibile strumento per promuovere l'incontro tra bambino e libro fin dalla prima infanzia, «La Rivista LLL (Lifelong Lifewide Learning)»*, 2012.
- Silva C.; *L'educazione interculturale: modelli e percorsi*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2005.
- Stella G.; *Sviluppo cognitivo*, Milano, Mondadori, 2000.
- Kessen, W.; *Stage and structure in the study of children*. In W. Kessen and C. Kuhlman (Eds.), *Thought in the young child*. Monographs of the Society for Research in Child Development Monographs, 1962.
- Tomasello M.; *L'origine della comunicazione umana*, Cortina Raffaello, 2009.
- Vicari S., Caselli M.C. (a cura di); *Neuropsicologia dell'età evolutiva*. Il Mulino, collana "Strumenti", 2017.
- Vygotskij L.S.; *Pensiero e linguaggio*, 1934.
- Winnicott D. W.; *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, Gunti, 2017.

Sitografia

- Oxford English Dictionary, <http://www.oed.com/>
- Video,
https://www.ted.com/talks/lisa_feldman_barrett_you_aren_t_at_the_mercy_of_your_emotions_your_brain_creates_them?language=it#t-1062358
- L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli altri animali,
http://www.anisn.it/matita_ipertesti/evoluzione2009/espressione.htm
- Lo sviluppo cognitivo secondo la teoria di Piaget,
<https://www.stateofmind.it/2016/05/sviluppo-cognitivo-piaget/>
- EDUCAZIONE&SCUOLA, <http://www.edscuola.eu/wordpress/?p=89531>
- IL POSTO DELLE PAROLE, <https://ilpostodelleparole.it/annamaria-testa/annamaria-testapromuovere->
- ISTAT, Istituto Nazionale di Statistica,
https://www.istat.it/it/files/2016/01/Letturalibri_2015.pdf
- 111 Council on early childhood, Literacy Promotion: An Essential Component of Primary Care Pediatric Practice, «American Academy of Pediatrics», 134, 2014,
<http://pediatrics.aappublications.org/content/134/2/404>

- Brazelton B., Nugent K. (1997). La scala di valutazione del comportamento del neonato. Milano: Masson.; LA REPUBBLICA, http://www.repubblica.it/cronaca/2018/03/15/news/addio_a_brazelton_il_pediatra_americanista_che_considero_il_neonato_un_essere_unico_e_sociale_-191337288/

- PROFESSIONE INSEGNANTE, <http://www.professioneinsegnante.it/index.php/didattica/147-la-zona-di-sviluppo-proximale-di-vygotskij-un-mio-approccio-metodologico-pratico>

- Alfabetizzazione emotiva, <https://lamenteemeravigliosa.it/alfabetizzazione-emotiva-emozioni/>