



UNIMORE

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

**Corso di Laurea Magistrale in
Media Education per le Discipline Letterarie e l'Editoria**

A. A. 2025/2026

**Audiolibri e albi illustrati per imparare la lingua:
indagine preliminare con bambini di due-tre anni**

Relatrice: Prof.ssa Maria Elena Favilla

Correlatrice: Prof.ssa Annalisa Sezzi

Laureanda: Giorgia Guerrieri

INTRODUZIONE	7
Capitolo 1 LEGGERE L'ALBO ILLUSTRATO	
1.1 LA LETTERATURA PER L'INFANZIA	11
1.1.1 I benefici della lettura nello sviluppo del linguaggio	13
1.2 LE ABILITÀ DI LETTURA NEI BAMBINI 0-3 ANNI	16
1.2.1 Emergent literacy e visual literacy	19
1.2.2 La lettura dialogica	21
1.2.3 Leggere al nido d'infanzia	25
1.3 COS'È L'ALBO ILLUSTRATO	26
1.3.1 Il linguaggio negli albi illustrati	29
1.3.2 La grammatica di Gianni Rodari	32
1.3.3 La traduzione degli albi illustrati	34
1.3.4 Tipologie di albi illustrati	35
1.3.5 La scelta del libro: un accenno all'iniziativa <i>Nati per leggere</i>	37
 Capitolo 2 L'AUDIOLIBRO: UNA PROSPETTIVA EDUCATIVA	
2.1 STORIA E STRUTTURA DELL'AUDIO LIBRO	41
2.1.1 La narrazione sonora	43
2.2 EDITING E PRODUZIONE	45
2.2.1 Piattaforme di registrazione: Soundtrap	47
2.3 L'AUDIOLIBRO NELLA DIDATTICA	48
2.3.1 Audiolibri per bambini	50
 Capitolo 3 IL NIDO D'INFANZIA COME CONTESTO EDUCATIVO	
3.1 LO SPAZIO EDUCATIVO	53
3.1.1 Gestione e organizzazione dei tempi	54
3.2 NIDO D'INFANZIA COME LUOGO DI APPRENDIMENTO	55
3.2.1 Materiale educativo e stimolazione cognitiva	56

Capitolo 4 **METODI E MATERIALI**

4.1	PROGETTO DI RICERCA	59
4.2	PARTECIPANTI	61
	4.2.1 Autorizzazioni e consenso informato	62
4.3	RACCOLTA DATI SULLE ABITUDINI DEI PARTECIPANTI	63
	4.3.1 Il questionario	64
	4.3.2 Struttura dei gruppi	65
4.4	ALBI ILLUSTRATI	66
	4.4.1 Elvis e Otto. L'amicizia vince!	67
	4.4.2 Un anno di sorprese	71
4.5	LETTURA DIALOGICA E AUDIOLIBRO: SETTING E STRUMENTI	76
	4.5.1 Registrazione dell'audio libro	78
4.6	VARIABILI E FOCUS DI OSSERVAZIONE	80
4.7	LE PROVE ELABORATE PER T0 E T1 PER <i>ELVIS E OTTO. L'AMICIZIA VINCE!</i>	82
	4.7.1 Pre-test: verifica iniziale delle conoscenze	83
	4.7.2 Post- test: verifica delle conoscenze dopo l'attività	85
4.8	LE PROVE ELABORATE PER T0 E T1 PER <i>UN ANNO DI SORPRESE</i>	89
	4.8.1 Pre-test: verifica iniziale delle conoscenze	90
	4.8.2 Post-test: verifica delle conoscenze dopo l'attività	91
4.9	ORGANIZZAZIONE TEMPORALE DELL'ESPERIMENTO PILOTA	95

Capitolo 5 **RISULTATI E DISCUSSIONE**

5.1	INTRODUZIONE	99
5.2	PARTECIPANTI E VALUTAZIONE DELLA STRUTTURA DEI GRUPPI	101
5.3	QUESTIONARIO PER LA RACCOLTA DATI SULLE ABITUDINI DEI PARTECIPANTI	104
5.4	ALBI ILLUSTRATI VALUTAZIONI RISPETTO ALL'UTILIZZO	105

5.5	LETTURA DIALOGICA E AUDIOLIBRO: VALUTAZIONE DI SETTING E STRUMENTI	106
5.7	<i>ELVIS E OTTO: L'AMICIZIA VINCE!</i> RACCOLTA DATI	108
	5.7.1 Pre-test: le conoscenze iniziali	108
	5.7.2 Post-test: le conoscenze dopo l'esperienza	110
5.8	<i>UN ANNO DI SORPRESE</i> RACCOLTA DATI	113
	5.8.1 Pre-test: le conoscenze iniziali	113
	5.8.2 Post-test: le conoscenze dopo l'esperienza	115
	CONCLUSIONI	121
	ALLEGATI	
	Allegato 1. Richiesta semi-formale da parte della studentessa per la partecipazione del bambino alla sperimentazione	123
	Allegato 2. Modulo formare di consenso in cui inserire la firma del genitore	124
	Allegato 3. Breve abstract contenente gli intenti e le modalità di somministrazione e raccolta dati	126
	Allegato 4. Il questionario	128
	BIBLIOGRAFIA	133

Introduzione

Il presente lavoro di tesi si colloca all'interno del panorama scientifico e pedagogico che elegge la letteratura per l'infanzia come pilastro fondamentale per lo sviluppo cognitivo, emotivo e linguistico in età evolutiva. Definita storicamente come una disciplina di confine dal contorno labile e sfumato, la letteratura per l'infanzia non si configura come una mera sottocategoria editoriale, bensì come un dispositivo multiforme e multicanale, capace di attivare le capacità cognitive, emotive e linguistiche fin dai primi mesi di vita del bambino (Picherle, 2020).

L'atto del leggere ad alta voce e dello storytelling condiviso non rappresenta una semplice attività didattica o ricreativa, ma un'esperienza relazionale e intersoggettiva ad alta intensità affettiva. È uno spazio simbolico e incarnato in cui menti, corpi ed emozioni dell'adulto e del bambino si sintonizzano attorno all'oggetto libro. All'interno di questa cornice, la ricerca contemporanea attribuisce un ruolo di primaria importanza alla lettura dialogica mediata dall'albo illustrato. Quest'ultimo, grazie alla sua specifica grammatica visiva e alla fusione tra codice verbale e iconico, si offre al bambino come uno strumento multiforme essenziale per coltivare l'alfabetizzazione emergente (o *emergent literacy*) e la competenza critico-visiva (o *visual literacy*). Immergersi nelle storie, giocare con le parole difficili, come suggerito tra gli altri da Rodari, e sostare sui dettagli delle immagini fin dai primissimi anni di età permette ai bambini di espandere il proprio patrimonio lessicale e linguistico in generale, oltre che di affinare le abilità cognitive, tra cui anche le funzioni esecutive e l'empatia.

In questo quadro, l'attuale ecosistema digitale e i rapidi mutamenti sociali impongono un ripensamento delle modalità di produzione e fruizione dei contenuti narrativi. Le famiglie moderne si trovano spesso a fare i conti con fenomeni complessi, quali la mancanza di tempi distesi per attività come raccontare storie e leggere libri ai propri figli, povertà linguistica e letteraria, un'eccessiva esposizione a dispositivi digitali e televisione. Se, da un lato, la ricerca ha ampiamente confermato i benefici delle attività di lettura di libri ad alta voce svolte da educatori, insegnanti, genitori e adulti di riferimento fin dal nido d'infanzia, dall'altro, rimangono ancora parzialmente inesplorate le potenzialità educative della lingua veicolata da strumenti tecnologici e, nello specifico, dell'audiolibro digitale inteso come strumento pedagogico autonomo, inclusivo e linguistico nella prima infanzia.

L'audiolibro può essere considerato come un'esperienza mediatica e multisensoriale in cui voce, suoni e silenzi co-costruiscono significati e stimolano l'immaginazione acustica del piccolo ascoltatore. Occorre, tuttavia, verificare se questo tipo di esperienza possa effettivamente contribuire allo sviluppo linguistico e cognitivo dei bambini fin dai primi anni di vita e se l'introduzione guidata dell'audiolibro e delle tecnologie di narrazione sonora (anche attraverso pratiche di registrazione e post-produzione autonoma tramite piattaforme come Soundtrap) possa essere integrata nella didattica quotidiana del nido d'infanzia per ampliare le possibilità di acquisizione linguistica e cognitiva nei bambini.

La tesi qui presentata mira a descrivere e discutere i risultati di una prima indagine pilota condotta per raccogliere dati su questi aspetti. L'ipotesi di partenza è che lo stimolo sonoro digitale, se accuratamente mediato dall'educatore, inserito in una progettazione flessibile degli spazi e dei tempi educativi e introdotto ad integrazione - e non in sostituzione - alla lettura dialogica dal vivo, possa fungere come strumento efficace di apprendimento linguistico e cognitivo integrabile in percorsi educativi e familiari.

Per iniziare a verificare questa ipotesi, sono state condotte alcune attività legate alla lettura di albi illustrati con bambini del nido d'infanzia, confrontando gli effetti della lettura ad alta voce fatta in presenza dall'educatrice con quelli dell'ascolto di un'audioregistrazione.

La tesi si articola in cinque capitoli.

Il primo capitolo offre una rassegna teorica sulla letteratura per l'infanzia, analizzando lo sviluppo delle abilità di lettura nei bambini tra 0 e 3 anni e soffermandosi sull'importanza della lettura dialogica al nido e sull'integrazione di tale attività in più contesti di vita. L'ultima parte del capitolo si concentra sulla struttura linguistica e metalinguistica degli albi illustrati, nonché sulle modalità di utilizzo e traduzione. Un affondo finale verte sui programmi nazionali di promozione della lettura come *Nati per Leggere*.

Il secondo capitolo approfondisce l'audiolibro sotto la lente della prospettiva educativa, tracciandone la storia, le caratteristiche informatiche, l'anatomia della narrazione sonora e i processi tecnologici di editing e produzione. Il capitolo si conclude con una riflessione sulla possibile integrazione di tali strumenti nella progettazione didattica.

Il terzo capitolo presenta il nido d'infanzia come contesto ecologico e inclusivo, focalizzandosi sulla progettazione e gestione pedagogica degli spazi, dei tempi della routine e sulla selezione dei materiali educativi (strutturati e non). Con tale sezione si restituisce al lettore un quadro generale del contesto di applicazione dell'esperimento pilota presentato, esplicitando le motivazioni pedagogiche e teoriche di alcune scelte svolte durante la progettazione dell'esperimento pilota.

Il quarto capitolo illustra la metodologia della ricerca, presentando il disegno dello studio, la popolazione partecipante, i materiali utilizzati e le attività svolte.

Il quinto capitolo, infine, è dedicato a descrivere e discutere i dati raccolti, evidenziando le ricadute pedagogiche della sperimentazione pilota e cercando di trarre le conclusioni generali sui possibili effetti dell'uso degli audiolibri nella prima infanzia.

Capitolo 1

LEGGERE L'ALBO ILLUSTRATO

1.1 La letteratura per l'infanzia

Lesnik-Oberstein definisce la letteratura per l'infanzia in questo modo: «The definition of 'children's literature' lies at the heart of its endeavour: it is a category of books the existence of which absolutely depends on supposed relationships with a particular reading audience: children».¹ (Lesnik-Oberstein, 2002, pag. 15, cit. in Hunt, 2020).

Più in generale si può intendere la letteratura per l'infanzia come quell'ambito di ricerca e disciplina di studio che comprende opere letterarie dedicate a bambini, ragazzi e adolescenti, in una fascia di età che va dagli zero ai diciotto anni (Picherle, 2020). All'interno di questo ambito si trovano molteplici tipologie di storie che vengono scritte e prodotte con differenti intenti e per pubblici eterogenei: di questa categoria fanno, infatti, parte le opere scritte intenzionalmente per l'infanzia e per la gioventù, le opere nate per il genere adulto che vengono riadattate per un target più giovane, e anche i testi nati per i cosiddetti *young adults* che attraverso processi di *crossover* vengono letti con interesse anche da un pubblico adulto. In tale ampia categoria possiamo quindi inserire i romanzi di generi contaminati, testi adattati, ridotti e riscritti (favole, fiabe, romanzi classici), romanzi, albi e graphic novel per adolescenti (*young adults*), illustrazione per l'infanzia e letteratura a colori (albi illustrati e libri illustrati per tutte le età), giornalini e fumetti per bambini e ragazzi.

La nascita di questo filone di letteratura cresce nell'Europa moderna, tra il Seicento e il Settecento, a causa di cambiamenti sociali e culturali. Secondo Philippe Ariès prima del 17° secolo un mercato editoriale rivolto alla giovane età non sarebbe stato possibile in quanto prima di quella data l'infanzia non era concepita come qualcosa di diverso dall'età adulta (Treccani, Ariès 1960). A parere di Cambi «la nascita è dovuta a una serie di fattori extra letterari, come la diffusione della stampa, l'avvento della borghesia come classe egemone, la scoperta

¹ Trad. della laureanda: la definizione di 'letteratura per l'infanzia' risiede nel cuore stesso del suo intento: è una categoria di libri la cui esistenza dipende assolutamente da presunte relazioni con un particolare pubblico di lettori: i bambini.

dell'infanzia come età separata da quella adulta, da conoscere e da preservare nei suoi caratteri» (Cambi, 1996, cit. in Picherle, 2020).

I fattori extra letterari di tipo sociale e culturale hanno caratterizzato e caratterizzano ancora oggi la produzione e traduzione di libri dedicati alla prima infanzia, e la discussione sulla narrativa per l'infanzia è sempre stata caratterizzata da discussioni sui suoi scopi. Sarland sostiene che esiste uno squilibrio di potere tra i bambini e i giovani che leggono i libri e gli adulti che li scrivono, pubblicano e recensiscono, poiché la produzione di tali testi dipende principalmente dalle opinioni della popolazione adulta sui bambini e il loro posto all'interno della società. Questa mediazione degli adulti riflette spesso idee sociali e culturali sull'infanzia che si ripercuotono anche a livello di censura e divulgazione; infatti, le aspettative culturali sull'infanzia variano nel tempo e tra le società, e i traduttori o gli editori possono modificare i testi per conformarsi alle norme locali.

La situazione contemporanea è ancora molto ambigua e, di fatto, i bambini e i ragazzi devono ancora subire, sebbene in forma meno autoritaria del passato, letture imposte da genitori, insegnanti e educatori. In realtà l'adulto mediatore, soprattutto se è un professionista, dovrebbe ascoltare i bisogni e gli interessi dell'infanzia e dell'adolescenza, suggerendo, consigliando e proponendo, ma non imponendo (Picherle, 2020). L'incontro con il nuovo e il diverso dovrebbe essere visto come un'opportunità di crescita psico-emotiva in grado di mettere il soggetto in relazione con sé stesso e gli altri, sviluppando capacità innate come l'empatia la quale facilita relazioni autentiche e comportamenti altruistici.

Osservando gli aspetti linguistici di tali testi notiamo come l'analisi linguistica sia rimasta in ombra rispetto all'ampio panorama di studi che si occupano del macro-argomento letteratura per l'infanzia. Secondo Stephens (1992, cit. in Barsotti, Cantatore, 2024), quando si discute di testualità della narrativa per l'infanzia bisogna tenere in considerazione alcuni presupposti sulla natura del linguaggio. I linguisti riconoscono che il linguaggio è una semiotica sociale, un sistema di segni strutturato culturalmente e usato per comunicare cose, idee o concetti; per questo ogni parola scelta è un atto politico e sociale che condiziona il lettore. De Santis (2025) definisce una "buona lingua" per l'infanzia quella lingua che guarda non tanto alla bellezza estetica, col rischio di sconfinare nei territori delle iperletterarietà, ma all'autenticità linguistica, intesa come capacità di aderire alla lingua della tradizione fiabesca, senza falsificare la lingua quotidiana e degli affetti, tenendo lontani i luoghi comuni, dosando sapientemente il ricco patrimonio lessicale di una lingua di cultura come la nostra e sorvegliando l'uso di i prestiti e i calchi da altre lingue europee. Nel paragrafo successivo,

dedicato agli albi illustrati, si analizzeranno gli apporti metalinguistici che esplicitamente o implicitamente supportano lo sviluppo della competenza linguistica.

In generale si può sostenere che un'esposizione frequente alla lettura, in tutte le tappe dello sviluppo, permette una maggiore espansione lessicale, diventando una vera e propria palestra per la mente. Accrescendo la disponibilità linguistica il soggetto sarà in grado di comunicare efficacemente e di relazionarsi in maniera efficace in base al contesto e al ruolo.

Tali nozioni dimostrano come sia difficile definire la letteratura per l'infanzia unicamente dal rapporto tra autore e pubblico. Per molti critici la distinzione risiede nel beneficio prodotto sui giovani lettori in termini di sviluppo emotivo e formazione morale. L'identità complessa della letteratura per l'infanzia ha fatto sì che essa venga considerata una disciplina di confine, dal contorno labile e sfumato, tendente a sconfinare dalla letteratura e dalla pedagogia anche in altri ambiti, come la sociologia, la psicologia e gli studi culturali. L'analisi delle opere attribuite a questo ambito deve quindi tenere conto dell'ampio contesto in cui sono state inserite, facendo riferimento al periodo storico in cui sono state scritte, alle costruzioni simboliche, alle strutture narrative e cogliendo le connessioni e le contaminazioni derivanti da altri mezzi espressivi che popolano l'immaginario. Quando si propongono interventi educativi che implicano l'utilizzo di testi appartenenti a questa ampia categoria, è necessario tenere conto della moltitudine di fattori che entrano in gioco durante la trascrizione e pubblicazione di un testo, il confronto con differenti idee e stili permette la formazione del pensiero critico.

La natura multiforme degli albi illustrati permette il loro utilizzo come strumenti educativi applicabili in più contesti e in più fasce d'età, facilitando l'apprendimento e l'acquisizione di concetti storici, sociali, culturali ed emotivi. La letteratura per l'infanzia risulta un ambito ancora in piena espansione in cui differenti saperi, linguistici e sociopsicopedagogici, comunicano per definirne le conoscenze e i metodi.

1.1.1 I benefici della lettura nello sviluppo del linguaggio

La lettura ad alta voce è un atto sociale (Panza, 2015). All'interno di questo complesso processo entrano in gioco fattori linguistici, sociali ed emotivi che riguardano il bambino e le figure adulte di riferimento. La lettura ha effetti rilevanti nella crescita del bambino quali: l'apprendimento, l'attaccamento, l'autonomia, l'emotività e i sentimenti, la fantasia-immaginazione, il linguaggio e la socializzazione.

La lettura è un processo interattivo (Solé, 1993, pp. 25-27, cit. In Scierri, Bortolucci, Salvato, 2018), una relazione che il lettore instaura con il testo nel momento in cui lo

“interroga”, per cercare informazioni e trovare risposte ai problemi quotidiani. Attraverso le pagine scritte, con un dialogo fra lettore e testo, le idee si prestano al confronto e si relazionano, le conoscenze si integrano e si arricchiscono con l’ausilio della memoria e dell’immaginazione (Rosati, 2008).

Il testo diventa il contenitore per uno scambio più profondo in cui la lettura è un’esperienza che può essere definita intersoggettiva ed incarnata (Pileri, 2025): intersoggettiva in quanto lo spazio inedito che si crea tra adulto, bambino e libro permette la condivisione di significati, esperienze ed emozioni che si collegano direttamente al racconto narrato; incarnata poiché l’esperienza del racconto diventa reale attraverso l’interazione tra cervello, corpo e ambiente stimolando la riflessione e l’immaginazione. Nel racconto il bambino ha la possibilità di vivere esperienze originali e sconosciute che gli permettono di mettersi alla prova con paure, timori e nuove avventure.

Nella lettura dialogica del libro si strutturano scambi comunicativi profondi che sostengono la trasmissione di codici linguistici e culturali, i quali riflettono la comunità di appartenenza costruendo lo sviluppo e la percezione del sé.

Le storie che vengono lette veicolano parole e contenuti riferendosi a situazioni e personaggi, rendendo concreto il collegamento tra suono e significato. L’uso di particolari categorie di linguaggio acquista senso, per il bambino, all’interno delle dinamiche narrative o, più in generale, all’interno di un contesto sociale nel quale è possibile interagire con adulti e pari. I contenuti lessicali trasmessi si possono, in seguito, estendere ed ampliare a situazioni quotidiane, e in questo modo diventano modelli per un’interazione efficace. In questo senso, un’esposizione precoce e frequente a letture ad alta voce può ampliare in maniera consistente il lessico del bambino. In uno studio del 2013 condotto da Dickinson, Nesbitt, Hofer (2019) si afferma che leggere ad alta voce e parlare con un bambino piccolo alimenterà il suo cervello con dieci milioni di parole ogni anno nei primi tre anni di vita. Comprendere le intenzioni, le emozioni ed entrare in empatia con il personaggio di un racconto può essere di aiuto al bambino per il corretto sviluppo e la decodifica delle credenze e delle intenzioni nel mondo reale e dunque facilitargli le relazioni (Batini, Bertolucci, Toti 2019).

Per poter partecipare all’atto narrativo il bambino deve essere in possesso di diverse abilità quali la capacità di condivisione dell’attenzione, la capacità di presa di turno e una conoscenza generale relativa a quanto raffigurato sul libro. L’adulto ha quindi il compito di pensare e ragionare sulla possibile zona di sviluppo prossimale, usando la nota espressione di Lev Vygotskij, per offrire al bambino ciò che in quel determinato momento è in grado di comprendere e apprendere, stimolandolo ma evitando la frustrazione (Panza, 2015). Infatti,

uno stimolo troppo elevato e cognitivamente pesante potrebbe portare risultati inattesi abbassando il livello di attenzione e coinvolgimento da parte del bambino.

Diversi studi sottolineano l'importanza di leggere al bambino per pochi minuti al giorno fin dai primi mesi di vita, perché questa attività stimola numerosi circuiti cerebrali. La *emergent literacy*, definibile come il complesso di conoscenze, attitudini e abilità necessarie per sviluppare le competenze di lettura, si amplia progressivamente nei primi anni di vita, su basi geneticamente determinate e in relazione con quanto offre l'ambiente, in particolare dal punto di vista della stimolazione verbale (Tamburlini, 2015). Il bambino che ha accesso alla sequenza sonora deve, da questa, estrarre le parole e le regole di combinazione attraverso processi sensoriali e semantico-concettuali (Guasti, 2007). Le competenze emergenti della lettura sono quindi legate allo sviluppo del linguaggio orale, alla capacità di distinguere sillabe e fonemi, alla progressiva familiarità con l'oggetto libro come contenitore di significati, con una sua modalità di utilizzo e con i codici scritto e iconico (Sannipoli, 2017). Tutte le riflessioni sopra citate mostrano che i bambini, in particolare nei primi anni di vita, sono molto sensibili agli stimoli verbali e sonori presenti nell'ambiente e che un ambiente ricco di parole e opportunità lessicali influenzi il numero e la qualità dell'apprendimento linguistico e l'ampliamento del vocabolario.

La stimolazione precoce del linguaggio, arricchita dalla lettura dialogica e da giochi linguistici, pone le basi per una vita basata su comunicazione e apprendimento. L'ampio mondo delle storie dedicate alla prima infanzia può destare nel bambino l'interesse per le parole, il loro significato e la loro organizzazione, esponendolo alla complessità della lingua e abituando l'orecchio. Nell'atto narrativo entrano in gioco dinamiche relazionali che sostengono la comprensione di stati emotivi attraverso l'ampliamento e il rispecchiamento. Sulla base di ciò, la lettura dialogica diventa un vero e proprio atto sociale dove potersi mettere a confronto con stati d'animo propri e altrui. Le tematiche affrontate all'interno dei testi narrativi per la prima infanzia favoriscono lo sviluppo dell'empatia come qualità fondamentale per potersi relazionare con la comunità.

All'interno delle nuove Indicazioni Nazionali per il curriculum Scuola dell'Infanzia e Scuole del primo ciclo di istruzione (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025) si legge: «In tale direzione è necessario avviare a scuola un profondo lavoro educativo e preventivo: un'educazione del cuore che crei occasioni didattiche di esperienza di sentimenti basilari come la fiducia, l'empatia, la tenerezza, l'incanto, la gentilezza». All'interno di reti sociali in continuo movimento diventa necessario per il bambino comprendere il valore delle differenze tra sé e l'altro nella comunità extra-familiare. Riteniamo, tali indicazioni, valide anche nella

progettazione di lavori educativi applicabili all'interno dei nidi d'infanzia, dove le esperienze didattiche si intrecciano con le emozioni e le sensazioni dei bambini.

Il libro diventa così un mezzo per educare il soggetto alla moltitudine di situazioni e ambienti con i quali può entrare in contatto durante il suo percorso di vita. Attraverso la lettura l'adulto è in grado di veicolare concetti e contenuti, lasciando ai bambini la possibilità di riflettere e rielaborare le storie ascoltate. La particolare struttura di alcuni testi dedicati alla prima infanzia permette inoltre di combinare testo e disegno, rendendo il racconto maggiormente efficace. L'adulto diventa così un facilitatore che funge da specchio e modello su come si possa abitare l'esperienza emotiva e narrativa insieme ad un altro.

Nei prossimi paragrafi si cercherà di restituire una visione globale dell'ampio mondo della letteratura per l'infanzia, sottolineandone la molteplicità e la trasversalità in termini di fruizione e utilizzo. Di seguito ci si soffermerà sulla funzione della lettura dialogica come modalità di apprendimento del linguaggio in bambini in età prescolare, evidenziando le possibili implicazioni a livello cognitivo e linguistico e concentrandoci sull'utilizzo di tale metodologia all'interno dei nidi d'infanzia. Infine, prima di chiudere il capitolo, sarà presentata una panoramica del mondo degli albi illustrati. Ne accenneremo le caratteristiche strutturali e discuteremo le ricadute a livello cognitivo e relazionale del loro utilizzo, consapevoli che la scelta di una determinata storia è un processo complesso che richiede attenzione e conoscenza.

1.2 Le abilità di lettura nei bambini di 0-3 anni

«Per il bambino che, a questa età, sta appena imparando a distinguere il mondo esterno dall'esperienza interna, l'ascolto di una storia sembrerà un'altra via con la quale gli adulti di fiducia lo iniziano a quello che sta rapidamente diventando il mondo di fuori» (Appleyard, 1994, pag. 23, cit. in Filograsso, 2024). Fin dai primi momenti di vita il bambino è interessato dal suono della voce della propria madre ed è ricettivo verso tutte le proprietà prosodiche della lingua madre a cui viene subito esposto. Strutturare momenti di storytelling condiviso con l'adulto permette all'infante di fare salti cognitivi importanti, favorendo lo sviluppo di differenti aree cerebrali. Molti studi sostengono che momenti di lettura condivisa con l'adulto siano un fattore di promozione dello sviluppo psicosociale del bambino, permettendo la costruzione di un buon rapporto genitori/figli e facilita lo sviluppo delle competenze necessarie alla letto-scrittura.

Rispetto all'età del bambino si possono proporre differenti modalità e strumenti di lettura che accompagnano nelle varie fasce dello sviluppo, rispettando le capacità proprie di ogni

fascia di crescita. L'esperienza dell'ascolto di una storia nei primi nove mesi di vita è paragonabile a una interazione o a un gioco con i genitori. In questa fase l'infante risponde allo stimolo come ad altre forme di attività ludica, seguendo il ritmo della voce, stabilendo un contatto visivo e seguendo i movimenti dell'adulto. In questa fase la proposta di libri in bianco e nero, con immagini a forte contrasto, con figure che sollecitano i processi percettivi, permette al bambino di alimentare la sua naturale curiosità e lo aiuta a mantenere l'attenzione per tempi più prolungati, favorendo l'interesse per l'esplorazione di ciò che lo circonda (Filograsso, 2024). Il bambino molto piccolo risulta molto sensibile ai suoni, al ritmo e alla melodia e ciò spiega l'utilità di proporre libri e letture sonore con parole e frasi dal ritmo ben scandito. La posizione ideale per condividere il momento di lettura comprende la fisicità e la possibilità di osservare e toccare insieme le immagini sulle pagine. Dai nove mesi di vita il bambino inizia a comprendere la funzionalità dell'oggetto libro e le convenzioni d'uso associate, in questa fase iniziano anche a strutturarsi le capacità di immaginazione di mondi finzionali e di gioco imitativo. In questo modo la lettura si intreccia con il gioco, creando nuovi contesti immaginari ed inediti che si alimentano dei racconti e delle avventure ascoltate; inoltre, nel gioco imitativo, il bambino può riprodurre le sessioni di lettura e cimentarsi nel gioco simbolico.

A 12/18 mesi, il bambino è in grado di riconoscere, denominare e indicare, ed ha già acquisito alcune capacità che gli permettono di concentrarsi sul contenuto oltre che sull'oggetto libro. In questa fase si possono creare collegamenti tra il libro e le realtà vissute dai bambini, sollecitando il collegamento tra immagini e la loro denominazione. Si possono introdurre libri che presentano una struttura narrativa semplice e formati ampi.

A partire dai 18/24 mesi, l'incontro con le prime storie e con altri lettori competenti può impartire importanti lezioni di lettura. Oltre che focalizzarsi semplicemente sui nomi degli oggetti, i piccoli lettori iniziano infatti a compiere connessioni testuali, ponendo domande su ciò che accade nella storia nel suo complesso, facendo osservazioni su oggetti assenti, eventi passati o altri aspetti decontestualizzati. Attingendo agli spunti tratti dal gioco di finzione, i bambini piccoli diventano in misura crescente consapevoli del confine tra mondo immaginario e mondo reale e familiarizzano con il processo di lettura, che può essere considerato «un gioco elaborato con le sue regole, un incontro essenzialmente ludico» (Filograsso, 2024, pag. 29).

A 24/36 mesi, il bambino ha interesse per il libro e imita le dinamiche di lettura nel gioco simbolico, ha l'opportunità di identificarsi con i personaggi della storia e vivere grazie a loro eventi inimmaginabili. A partire da questa età possono essere proposti libri che raccontano della quotidianità, temi complessi, storie in cui sono sottolineati i vissuti e i sentimenti.

Tra i tre e i sei anni il bambino inizia ad avere un gusto personale ed estetico, ha la possibilità di godere appieno della grande varietà che il panorama editoriale offre, sviluppando competenze sia cognitive che emotive e relazionali. Grazie ai libri di qualità sviluppa l'immaginazione e il senso critico. I libri possono raccontare fiabe e leggende, proporre un approccio all'alfabeto e ai numeri, introdurre e approfondire le conoscenze e affrontare temi difficili e dolorosi.

Questa rapida rassegna mostra che, già a partire dal primo anno di vita, il gioco linguistico tra adulto e bambino può diventare una piattaforma interrogativa e dialogica che trasforma creativamente le parole, stimolando una precoce consapevolezza metacognitiva sui possibili usi della lingua e attivando processi riflessivi che più tardi il bambino applicherà alla lettura. Alla luce della certezza adulta che il bambino è in grado di reciprocità comunicativa e partecipa allo scambio comunicativo apportando contributi di tipo relazionale e linguistico. L'adulto enfatizza le regole sociali del parlato, come l'assunzione del proprio turno nella conversazione, massimizzando le opportunità per un'interazione verbale.

Il desiderio di comunicare precede e accompagna anche lo sviluppo fonologico, che richiede una vera e propria maturazione cerebrale. Ad essere coinvolte nel linguaggio recettivo sono infatti la regione temporale superiore intorno al solco temporale superiore e le regioni parietali inferiori e temporali inferiori, in prevalenza dell'emisfero sinistro. Non si tratta però di un coinvolgimento esclusivo: la plasticità del sistema in base al *neuronal recycling* rende alcune strutture, nate con specifiche funzioni, capaci di reinventarsi e di rispondere ad altre esigenze oltre quelle per cui erano nate (Sannipoli, 2017).

La comprensione narrativa in età precoce facilita comunque l'attivazione di tutti quei circuiti neurali che controllano le funzioni esecutive come la pianificazione, il controllo dell'attenzione, il monitoraggio dell'esecuzione, la flessibilità nella scelta delle strategie, la memoria di lavoro e la velocità di processamento che influenzano con forza l'apprendimento della letto-scrittura (McInnes, Humphries, Hogg-Johnson & Tannock, 2003, cit. in Sannipoli, 2017). Si tratta di abilità che giocano un ruolo fondamentale nei compiti che riguardano la lettura e la scrittura e che si strutturano in relazione agli stimoli provenienti dall'ambiente. Per questo è importante stimolare i bambini, fin dai primi mesi di vita, con letture interattive che catturino l'attenzione e rendano l'esperienza un momento piacevole.

1.2.1 *Emergent literacy e visual literacy*

In riferimento alla letteratura per l'infanzia e al ruolo della letteratura nello sviluppo linguistico e cognitivo, è utile soffermarsi sui filoni di studio dedicati *all'emergent literacy* e alla *visual literacy*. Rispetto alla natura multiforme dell'albo illustrato, che integra testo e immagini, si riportano insieme tali concetti intesi come quell'insieme di abilità e conoscenze necessarie e sviluppabili durante l'atto di lettura condiviso. *Per emergent literacy* si intende «il complesso di conoscenze, attitudini e abilità necessarie per sviluppare abilità di lettura, si sviluppa progressivamente nei primi anni di vita, su basi geneticamente determinate e in relazione con quanto offre l'ambiente, in particolare dal punto di vista della stimolazione verbale» (Tamburlini, 2015, p. 3). Si fa dunque riferimento a tutte quelle abilità che un bambino deve sviluppare prima di imparare a leggere e scrivere e che rende i bambini più pronti per la scuola e lettori più abili. Nella letteratura internazionale è ormai solidificata l'idea che le capacità di letto-scrittura iniziano ben prima dell'insegnamento formale del codice alfabetico attraverso una progressiva familiarizzazione con lo strumento libro e ciò che lo circonda. Le competenze emergenti della lettura sono legate allo sviluppo del linguaggio orale, alla capacità di distinguere sillabe e fonemi, alla progressiva familiarità con l'oggetto libro come contenitore di significati, con una sua modalità di utilizzo e con i codici scritto e iconico. Gli studi sulla *emergent literacy* hanno permesso di individuare alcuni comportamenti che sono precursori dello sviluppo delle abilità di lettura e scrittura: la manipolazione del libro, l'osservazione e il riconoscimento delle immagini, la connessione tra immagini e oggetti familiari tramite il gesto dell'indicare, la comprensione della storia che porta ad imitare un'azione illustrata o a riferirsi ad eventi illustrati nella storia, la lettura della storia stessa, simulando la lettura vera e propria o seguendo con il dito le parole (Sannipoli, 2017).

Uno degli errori che si commettono quando si riflette sull'alfabetizzazione emergente è di concentrarsi esclusivamente sull'utilizzo e le funzioni della parola. In realtà, questo processo comprende differenti abilità, che includono anche la spazialità, la temporalità e i processi di percezione visiva. Per sviluppare la scrittura e la lettura, occorre avere sviluppato tutti una serie di processi che costituiscono dei prerequisiti per lo sviluppo di tali abilità, quali la discriminazione visiva e uditiva, la memoria fonologica, la coordinazione oculo-manuale e l'associazione visivo-verbale.

Nella società occidentale, la parola ha sempre goduto di un primato incontestabile nella mediazione educativa, considerata come il mezzo principale attraverso cui far crescere la cultura di un popolo. La proliferazione delle immagini e della comunicazione attraverso il canale visivo, evidenzia l'esigenza di mettere a punto adeguati sentieri di studio e di analisi

capaci di accogliere e rilanciare un territorio disciplinare, quale quello della *visual literacy* (Campagnaro, 2024). Per *visual literacy* si intende l'abilità di "saper guardare" alle immagini visive e di saper inferire significati a partire da esse (Calabrese et al., 2021; Campagnaro, 2016). È un vasto campo di indagine pluridisciplinare (*visual studies*, estetica, arte, cinema, letteratura, fotografia, digitale, media ecc.) all'interno del quale la letteratura per l'infanzia e, in particolare, le narrazioni visive possono permettere di coltivare questa competenza.

Guardare e leggere le figure è, dunque, una pratica educativa che andrebbe sollecitata quotidianamente. Nei primi anni di vita, il bambino impara a conoscere il mondo attraverso la percezione sensoriale: oltre all'interazione con le persone, gli oggetti e l'ambiente in cui vive, altri elementi concorrono a costruire il suo patrimonio visivo: televisione, videogiochi, tablets, cinema, ma anche, più intrusivamente, pubblicità, cartellonistica, dépliant, riviste illustrate (Tisseron, 2006, cit. in Campagnaro, 2016). L'essere umano costruisce la propria identità raccontandosi, ma non ci si racconta solo con le parole. I segni e le figure hanno avuto e hanno ancora un ruolo fondamentale nella trasmissione delle nostre radici e della nostra cultura (Faeti, 1972, cit. in Campagnaro, 2016). Nell'infanzia, questo compito può essere svolto egregiamente dal libro di figure (Catarsi, 1999, cit. in Campagnaro, 2016), che consente al bambino di godere dell'esperienza del racconto con differenti canali; il testo scritto sollecita il canale uditivo e le figure disegnate sviluppano una sensibilità estetico-visiva.

L'albo illustrato vive della compenetrazione fra testo e figure ed i modi del suo narrare sono governati da una grammatica visiva specifica. Nella vita di ogni giorno bambini e ragazzi sono immersi in informazioni iconiche e attraverso i dispositivi digitali forgiando il loro modo di guardare il mondo, un modo in cui il primato della ricezione delle informazioni è affidato all'immagine e non certamente alla parola. Da questo punto di vista, la letteratura per l'infanzia, quella in particolare legata alla narrazione iconica, concorre a pieno titolo alla formazione di queste competenze. La lettura di un albo illustrato (se mediata da un adulto - insegnante, educatore, genitore, libraio- attento e preparato) permette di sviluppare interessanti e sofisticate competenze di *visual literacy*, quali:

- un pensiero per immagini metaforico, simbolico, multidimensionale, non lineare e complesso;
- un'interpretazione che deriva dalla negoziazione di significati tra ciò che l'immagine rappresenta e le conoscenze del mondo del soggetto;
- la capacità di analizzare l'immagine ricavandone un senso, tenendo conto delle convenzioni che entrano in gioco sulla realtà e sulla sua rappresentazione.

Proporre una ricca varietà di narrazioni iconiche, dialogare intorno ad esse, cucirle intorno al vissuto emozionale ed esperienziale del giovane lettore permette all'insegnante e/o all'educatore di avviare veri e propri percorsi di analisi visiva e di comparazione affrontabili attraverso la proposta di una moltitudine di opere illustrate: abbecedari, alfabetieri, concept books, albi illustrati, silent books, imaginier, pop-up and moveble books, wimmelbilderbücher, graphic novel, poesie illustrate, fiabe illustrate, albi fotografici, albi di divulgazione scientifica o artistica, libri d'artista, carte visive ecc.

Saper interpretare e valutare la portata significativa di un'immagine diventa, ad oggi, una capacità fondamentale per tutte le generazioni che sono continuamente esposte a flussi visivi sostenuti. Anche le immagini possono essere utilizzate, al pari del testo, in differenti modalità apportando significati ed interpretazioni differenti, a volte contraddittori rispetto alla parte testuale. A tale proposito, comprendere le immagini con sguardo critico diventa fondamentale per interpretarne l'uso e il significato.

Nell'utilizzo di libri dedicati alla prima infanzia è possibile sostenere ed ampliare la capacità degli individui di sostare e riflettere sui dettagli, collegando ciò che si vede alla percezione del mondo propria ed altrui. L'immagine con il suo forte valore comunicativo, fatto di tratti e colori, ha la capacità di comunicare oltre alla barriera linguistica e culturale diventando un vero e proprio ponte educativo.

Sostenere il suo utilizzo a livello didattico permette di ampliare le possibilità espressive dei soggetti in apprendimento, fornendo canali comunicativi vari che valorizzano le capacità di ognuno. La libera, ricca e variegata esplorazione degli immaginari visivi nei libri per ragazzi è un potente antidoto per difendersi da pesanti e omologanti gabbie culturali, è un percorso educativo per conquistare una propria autonomia estetica e per iniziare a dare significanza a figure, oggetti, spazi, luci forme grafiche e suggestioni, utilizzando plurime chiavi di lettura (Campagnaro, 2024).

1.2.2 La lettura dialogica

Si proseguirà con una piccola rassegna sui benefici e le possibili implicazioni della lettura dialogica all'interno dei contesti educativi e familiari rispetto all'acquisizione del linguaggio e all'ampliamento del vocabolario. In accordo ai temi trattati finora, riferibili alle capacità cognitive e linguistiche sviluppabili nei bambini attraverso testi dedicati all'infanzia, si cercherà di riflettere sulle modalità pratiche di lettura applicabili nei contesti di vita del bambino.

Quando parliamo di lettura dialogica facciamo riferimento a un particolare contesto emotivo e sociale nel quale si costruisce l'atto del narrare, un complesso insieme di fattori che rende l'incontro con la storia un momento denso di significato e contenuto. In particolare, quando ci riferiamo a fasce di età prescolari questo atto avviene nella relazione tra l'adulto, il bambino e l'ambiente ospitante; quello che si crea è un ambiente inedito dove le conoscenze passano e si strutturano attraverso il dialogo e il confronto. La lettura ad alta voce in famiglia e nei servizi per la prima infanzia è un'esperienza relazionale ad alta intensità affettiva che va oltre l'aspetto educativo e linguistico. Si configura come una pratica intersoggettiva, in cui il testo diventa veicolo per una sintonizzazione emotiva tra adulto e bambino. Attraverso la prosodia vocale, il ritmo, la mimica e il contatto visivo, l'adulto crea uno spazio condiviso di co-costruzione narrativa e affettiva (Pileri 2025). L'interazione narrativa si nutre di questa profonda reciprocità che consente una co-costruzione del significato. All'interno di questa pratica il bambino non è un ricevente passivo ma partecipa attivamente "abitando" la storia con domande, interventi e commenti. Come pratica educativa e relazionale dedicata alla prima infanzia risulta avere un forte impatto sullo sviluppo linguistico e cognitivo promuovendo inoltre un profondo contatto tra menti e corpi all'interno di uno spazio simbolico condiviso.

Quando ci riferiamo alla lettura dialogica dobbiamo sottolineare la forte componente sociale che si attua in questo processo, in quanto l'abilità dell'adulto di strutturare la comunicazione linguistica ha un ruolo consistente nell'introdurre il linguaggio nel mondo "linguistico" (Guasti, 2007).

Rispetto alla lettura tradizionale, nella lettura dialogica l'adulto assume progressivamente il ruolo di un ascoltatore attivo delle esigenze del bambino mettendo a disposizione, proponendo domande, aggiungendo informazioni, suggerendo modalità per arricchire l'esposizione contenuta nel libro. Il processo di facilitazione dello sviluppo individuale funziona in due direzioni: come un'impalcatura dell'adulto agli sforzi del bambino di attribuire senso, e come insieme di grammatiche e copioni che i genitori mettono a disposizione del bambino, anche legittimando implicitamente o esplicitamente i suoi enunciati o comportamenti. La costruzione del significato è, d'altronde, un processo dialogico e interattivo, che ha luogo in un contesto storico-sociale, sin dalla primissima infanzia (Filograsso, 2024).

Molti studi mettono in evidenza come il coinvolgimento precoce dei genitori nelle pratiche di alfabetizzazione sia in grado di apportare benefici sui figli relativamente alle abilità di lettura di base, ma anche sulla qualità di vita e sulle competenze psicosociali dei bambini.

La lettura ad alta voce permette infatti l'attivazione di processi empatici che sostengono il dialogo e negoziazione rispetto al materiale simbolico rappresentato nel libro.

In molteplici ricerche la lettura precoce e il successo formativo sono associati in maniera positiva. In particolare, molti studi hanno permesso di registrare, a seguito di interventi di lettura ad alta voce, un incremento sia del vocabolario attivo, ossia dei termini usati nel linguaggio quotidiano, sia di quello passivo, ossia di quei termini di cui conosciamo il significato e che siamo in grado di comprendere e utilizzare correttamente in una frase (Duursma, Augustyn e Zuckerman, 2008). Se la lettura costituisce uno dei principali strumenti per favorire lo sviluppo lessicale già dalla primissima infanzia, è utile cercare di comprendere quali sono i requisiti per far sì che questa pratica risulti efficace.

Questa attività che può essere definita “lettura” molto tempo che prima che il bambino abbia acquisito la capacità di leggere si svolge secondo una sequenza abbastanza fissa articolata in quattro fasi (Rollo, 2015): condivisione dell'attenzione, richiesta di riconoscimento, attesa della risposta e riconoscimento, variazioni. Mentre l'adulto legge stimola il bambino al riconoscimento dei nomi degli oggetti e alla ripetizione, utilizzando il libro per porre domande e dare risposte.

Nell'ascolto del racconto il bambino deve essere in grado di mettere in gioco varie capacità che richiedono la coordinazione di vari tipi di informazione. Dal flusso continuo di eventi narrati deve isolare ed estrarre parole ed oggetti cercando di comprendere quali relazioni intercorrono tra di loro (Guasti, 2007). A tal fine, già durante il primo anno di vita, il bambino dispone di alcune conoscenze essenziali rispetto agli oggetti fisici: è in grado di rappresentarsi gli «oggetti in quanto corpi solidi, completi, connessi, che permangono tali anche quando sono nascosti e che mantengono la loro identità nel tempo» (Spelke, 2000).

A partire dai due anni e mezzo, dunque, i bambini hanno acquisito la funzione simbolica delle parole e il loro vocabolario cresce considerevolmente; inoltre, il gioco di finzione si sviluppa insieme alla “capacità” di leggere le immagini, incoraggiando esperienze letterarie che consentono l'identificazione con i personaggi, l'uso di frasi ed espressioni tratte dai libri pervade il loro linguaggio e influenza la capacità di racconto, mentre in qualità di lettori emergenti acquistano flessibilità nella produzione di inferenze dalle illustrazioni e sensibilità verso il punto di vista degli altri (Rau, 2011, cit. in Filograsso, 2024). I bambini sono così esposti ad un'ampia variabilità di vocaboli e di struttura di frasi, ad una “grammatica” della storia ma anche ad un esercizio di discorso extra contestuale, un parlare di persone, cose ed eventi non strettamente connessi al qui e ora. Si sta comunque parlando di una lettura gratuita

e non prestazionale, piacevole per chi legge e chi ascolta, che va a costruire uno spazio e un tempo per stare insieme nei confini e sentieri magici della narrazione (Sannipoli, 2017, pag.57).

Alla luce di quanto evidenziato, possiamo affermare che la lettura ad alta voce costituisce uno spazio relazionale denso, dove si intrecciano parole, corpi, emozioni e intenzioni. È un luogo simbolico in cui si esercita e si rinnova, ogni volta, la possibilità di incontrare l'altro in modo autentico. Lungi dall'essere una semplice attività didattica o ricreativa, essa assume la forma di un'esperienza intersoggettiva complessa, in cui si intrecciano molteplici pattern comunicativo-relazionali. Attraverso la sintonizzazione affettiva, la co-costruzione narrativa e la regolazione emotiva, l'adulto accompagna il bambino nello sviluppo delle sue competenze comunicative, empatiche e riflessive, contribuendo alla costruzione del sé e alla qualità del legame educativo. All'interno dei contesti educativi, la lettura dialogica può diventare un mezzo attraverso cui fare didattica e imparare. Nei contesti dedicati alla prima infanzia, il libro diventa veicolo di conoscenza apportando nuovi saperi all'interno delle esperienze del bambino. Attraverso le immagini, le parole e l'immaginazione il soggetto è in grado di esplorare nuovi mondi del sapere, viaggiando tra le novità narrative. L'adulto veste il ruolo di mediatore, tessendo i legami che danno forma e sostanza all'atto narrativo: è infatti l'adulto che con la sua capacità di oratore deve saper coinvolgere i bambini portandoli verso un'esperienza narrativa densa di significato. Nel forte legame esperienziale che si crea, nasce la curiosità verso i personaggi e gli avvenimenti rendendo la conoscenza un'esperienza totalizzante. Da questa forte curiosità si crea conoscenza verso le parole, gli oggetti, i loro possibili utilizzi ed ambiti.

Dalla natura dialogica dell'atto narrativo, che implica la partecipazione attiva degli ascoltatori, possono nascere commenti e riflessioni che permettono di giocare con il sapere. Dal gioco e dalla prova-errore si struttura nella memoria la conoscenza rendendo l'acquisizione un movimento di saperi.

Partendo da questi presupposti, riflettiamo sulla possibilità di usare tale tecnica conoscitiva anche all'interno di altri gradi scolastici rendendo la lettura un vero e proprio gioco conoscitivo; una co-costruzione di conoscenza che partendo dalla narrazione apre nuovi possibili scenari dove potersi sperimentare nella relazione con sé stessi e con gli altri.

La narrazione di storie mostra, in questo modo, molti punti di contatto con il percorso/processo della crescita e della trasformazione: dall'avventura, all'esplorazione di mondi e di esperienze altre, allo spaesamento quale elemento fondamentale per trovare una chiave di lettura e, quindi, di orientamento nel cammino; alle dimensioni della lentezza, senza la quale questo gioco non può cominciare, della solitudine e del silenzio, di cui la lettura si

alimenta; alla necessità di dosare e rendere dialettici il ricordo e l'oblio nella sedimentazione e nella metabolizzazione delle esperienze. Questo gioco, che richiede tempi lenti, pacatezza e riflessione interiore, si costruisce sulla relazione con l'altro, con il passato, con il presente e reale, con il futuro verosimile, in continua e feconda dialettica tra microcosmi diversi, unico vero ed efficace fondamento per il processo di crescita e di miglioramento di soggetti e di gruppi sociali (Bellatalla, 2016). Solo così la narrazione realizza la sua "vocazione" educativa, districandosi tra i vari ambiti di vita di un individuo, partendo dall'esperienza per strutturare nuovo sapere, accrescendo le possibilità e le modalità di accesso alle forme culturali che la lettura promuove, significa fornire nuovi stimoli, alimentare prospettive e orizzonti aperti che presentano in maniera diversa le esperienze fatte e le scelte intraprese. Soppesare le circostanze, possedere una coscienza più severa e critica della realtà vuol anche dire instaurare un rapporto maggiormente profondo con sé stessi, gli altri e le cose. Leggere consente di farsi una propria idea, attraverso lo sviluppo e il potenziamento degli strumenti cognitivi, affettivi e sociali, sui quali si allena la competenza metacognitiva, importante per orientare le azioni individuali.

1.2.3 Leggere al nido d'infanzia

Come abbiamo visto, leggere e narrare storie, fin dalla primissima infanzia, consente al bambino di ampliare le proprie conoscenze lessicali e di stimolare le capacità di comprensione, di sintesi e di ascolto, che, a loro volta, favoriscono il generale sviluppo cognitivo; d'altra parte, attraverso la lettura viene favorito e rafforzato anche il legame relazionale con l'adulto narratore, che, nel tempo sospeso della lettura di un libro o della narrazione di una fiaba, si approssima al bambino ascoltatore fisicamente ed emotivamente. Attraverso l'educazione all'ascolto, i bambini "allenano" e progressivamente dilatano la capacità e i tempi di concentrazione, acquisiscono il rispetto dei turni di parola in una conversazione, affinano l'attività di simbolizzazione e le competenze creative, imparano a fare domande per chiedere chiarimenti e approfondimenti, oltre ad acquisire un vocabolario specifico e articolato (Catarsi, 2011, cit. in Romanazzi, 2002).

Il nido d'infanzia diventa così un luogo privilegiato dove poter ampliare le competenze del bambino; la lettura si qualifica come un imprescindibile gesto di cura che offre al bambino di vivere un'esperienza totalizzante nello stesso tempo estetica, emotiva, affettiva e culturale. L'utilizzo quotidiano di albi illustrati crea nel tempo un senso di fiducia e curiosità che permette di vivere il momento della lettura come esperienza arricchente e stimolante anche da parte del bambino. La ripetizione di storie, in particolare nei primi anni di nido, permette al bambino di

sentirsi competente, intervenendo e anticipando passaggi e scene; ogni rilettura consente di guardare la storia da più angolazioni e sotto la prospettiva di differenti personaggi.

Quando si progettano attività di lettura all'interno della sezione bisogna tenere in considerazione vari fattori, tra cui il target, le esigenze e le capacità dei soggetti, il contesto e l'oggetto libro. In base a tali fattori l'educatore prepara l'attività e calibra il suo sapere in base alle evidenze. L'attenzione e la curiosità di bambine e bambini vanno costruite con pazienza e impegno, utilizzando tecniche efficaci che li incoraggiano costantemente.

Ottenere l'attenzione dei bambini significa, in sintesi, sollecitarli a di passare del tempo insieme a noi, impegnandosi in un'attività che richiede un certo dispendio di energie e che, dunque, deve essere piacevole e gratificante. Questo ci rammenta che è compito dell'educatore organizzare il "viaggio" in modo che risulti immediatamente attraente e piacevole. Conoscere preliminarmente il testo, averlo studiato e annotato, aiuta a diventare rapidamente esperte ed esperti di quella storia, di quei personaggi e di quelle specifiche frasi e parole, che possono essere così utilizzate in modo disinvolto.

L'ambiente deve essere accogliente dal punto di vista socio-emotivo e risultare attrezzato in maniera adeguata, per stimolare la curiosità di chi ascolta, al fine di costituire una comunità di lettori sin dalla prima infanzia: piccoli esseri umani in grado di capire cos'è un libro, a cosa serve e quante possibilità offre. Per far diventare la lettura ad alta voce una pratica quotidiana, un'abitudine e, quindi, un vero e proprio stile di vita di adulti e bambini che frequentano i nidi e le scuole dell'infanzia, è utile creare degli spazi dedicati a questa attività: luoghi accessibili, ben riconoscibili, intimi, rilassanti e piacevoli, collocati anche all'esterno, in cui ciascuno può sistemarsi come meglio crede, in una posizione comoda. Un luogo riservato, che sia delimitato e riconoscibile, protetto da rumori e disturbi esterni (Batini, Giusti, 2021).

1.3 Cos'è l'albo illustrato

Nella categoria di testi dedicati alla prima infanzia ritroviamo l'albo illustrato, un libro che per sua natura è in grado di fondere immagini e testo, creando una comunicazione inedita con il lettore. Il codice multiplo della forma letteraria breve dell'albo illustrato nasce, fin dalle sue origini, da una ricerca di incontri fra linguaggi e lettori, e da un rapporto speciale con la visibilità del mondo e la sua dicibilità. Quello che si crea realmente nel libro, è un gioco di forme e linguaggi, una sinergia comunicativa che combina visivo e uditivo per raccontare con più codici. Sulle sue pagine si incontrano un testo e delle illustrazioni, che interagiscono fra

loro non in maniera descrittiva: le une completano, ampliano, approfondiscono, stravolgono il senso dell'altro e viceversa, dando vita ad un linguaggio completamente nuovo.

Un albo illustrato è infatti una forma espressiva che si fonda sull'attribuzione di senso, di significato semantico a tutti gli aspetti, sia contenutistici sia formali del libro. Se considerato come un vero e proprio linguaggio, allora ogni elemento dell'albo, a partire dal suo formato, dalla copertina fino alla carta da risguardi contribuisce ad accrescere il significato complessivo del libro. La sua unità espressiva fondamentale è considerata la doppia pagina, cioè l'unione di due pagine adiacenti come se non fossero divise dal margine centrale del libro (Dindinelli, 2021). L'atto di girare pagina ha per l'albo illustrato più importanza che in ogni altro tipo di racconto su libro, a causa dell'estrema variabilità di soluzioni che ad ogni apertura si offre agli occhi del lettore. Tutto può cambiare: il tipo di immagine, di composizione, di inquadratura, di rapporto con il testo. Voltare pagina, se da una parte assicura la continuità del racconto, dall'altra è sempre anche un momento di discontinuità, come una soglia che ci può trasportare in un altrove. Questo elemento viene utilizzato per giocare con il lettore e le sue aspettative, disorientando o confermando le dinamiche del racconto.

Il dialogo possibile con i giovanissimi lettori, nelle pagine degli albi illustrati, si configura con il valore pedagogico e politico di un benvenuto nella cultura visuale e nella letteratura, e nella riflessione poetica sul mondo, in forma di libro, a costituire non solo, come è stato più volte scritto, una "prima galleria d'arte" per i lettori, ma anche un coinvolgimento, fin dalla prima infanzia, al racconto della complessità del mondo (Terrusi, 2024). La moltitudine di forme, colori e parole invitano al gioco, all'esercizio del linguaggio e alla scoperta della bellezza allenando i lettori a sviluppare uno sguardo critico e attento.

L'editoria per l'infanzia, oggi anche nello spazio degli albi illustrati, è in grado di rappresentare e affermare l'importanza del rapporto fra bambini e ambiente; la varietà delle relazioni affettive e delle forme familiari e di cura; la bellezza dei legami di amicizia e di scoperta; la meraviglia dell'arte, della musica, delle storie personali; la centralità dell'esperienza del silenzio nelle relazioni e nella crescita; la possibilità di trovare nelle narrazioni, anche minime, un senso che dia ragione anche agli esseri minimi del loro diritto a esistere. La natura multiforme dell'albo illustrato lo rende uno strumento in grado di modificarsi per assumere differenti forme e rappresentazioni in base al tema trattato; nel mercato attuale troviamo albi che parlano di svariati argomenti con linguaggi semplici e accurati in grado di parlare a pubblici di tutte le età. Quello che offre sono immagini diverse (cfr. ad esempio quelle riportate nella figura 1), lontane il più possibile da una semplicità banalizzante, per mostrare anche ai lettori

più piccoli che esistono tanti modi per dire “bambino”, “casa”, “cielo” attraverso le figure. Sta a loro poi stabilire gusti e preferenze.

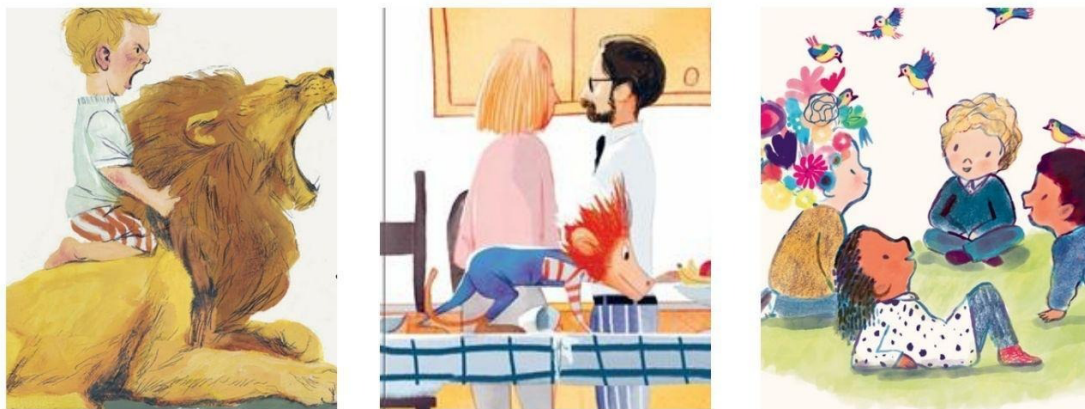


Figura 1. Forme e rappresentazioni dell’albo illustrato. Da destra: *IL BIMBOLEONE e altri bambini*, Clima (2019) Edizionicorsare; *Sei mai stato un BABBUINO?*, Baldinucci (2019) Editrice il Castoro; *Il bambino con i fiori nei capelli*, Jarvis (2022) Edizioni Lapis.

La particolarità dell’albo illustrato risiede anche nella capacità di dialogare e narrare a differenti età; la combinazione tra frasi semplici e codice iconico permette di raccontare la storia a più livelli chiamando in gioco quella parte inconscia dell’essere umano. I temi trattati possono spaziare e parlarci di emozioni, di scene di vita quotidiana, di culture e mondi lontani, di avventure fantasiose e di temi difficili come la morte e la guerra. Per questo diventano alleati invincibili per raccontare e spiegare le differenti sfaccettature della vita ai bambini, diventando una lente per osservare e abitare il mondo che li circonda.

La sua predominanza iconografica sostiene lo sviluppo di uno sguardo critico e consapevole, catturando l’interesse dei lettori che rimangono affascinati dai giochi di colore e movimento. Il codice visivo è dominante e spesso volutamente sorprendente in termini di sontuosità, ricchezza, audacia espressiva, originalità; ricerche di stili, bellezza e materiali ricoprono una parte importante nella ricezione del testo. L’albo illustrato viene concepito così come un oggetto, oltre che da leggere, da guardare e maneggiare come oggetti di grande soddisfazione estetica. L’attenzione riservata alla dimensione estetica cambia profondamente la natura del sapere che viene comunicato, modificano il contenuto della divulgazione e il modo in cui questo contenuto può essere fatto proprio dal bambino lettore. La realtà, per come viene al loro interno rappresentata, è rivedibile, discutibile, e i bambini possono contribuire a definirla, interpretarla e costruirla, nel momento stesso in cui imparano a conoscerla (Grilli, 2023). Il processo di conoscenza è concepito all’interno delle pagine come un’attività condivisa che coinvolge intellettualmente, emotivamente ed esteticamente. Ci sono libri a forma di casa,

libri tondi, libri coi buchi, libri lunghi e stretti, libri piccolissimi e grandissimi, libri a pagine di stoffa, di legno, di moplen, di spugna, di lana, rilegati a punto metallico, cuciti a macchina, cuciti a mano, a spirale, leggeri, pesanti, con alette e pop up. Il supporto materiale diventa quindi coprotagonista del racconto segnando in maniera marcata la natura fisica di certe storie, ampliando le possibilità di scoperta e ricerca, anche autonoma, da parte del bambino. Alcuni esempi di albi nei quali sono state utilizzate strategie grafiche vengono riportati nella figura 2.



Figura 2. Dimensione tattile dell'albo illustrato. Da destra: *ZOOTTICA Cosa vedono gli animali*, Duprat (2013) L'ippocampo edizioni; *Mangia che ti mangio*, Mari (1980) Babalibri; *Il colore delle emozioni*, Llenas (2012) Gribaudo.

La competenza narrativa e di decodifica dei diversi linguaggi contenuti nell'albo illustrato rappresenta di per sé un processo formativo importante che implica la costruzione del senso e del significato del testo. Il racconto, la narrazione, appartengono al genere umano fin dalle origini. Il bisogno di storie è essenziale per l'individuo, è quanto più ci caratterizza come esseri umani; rielaborare l'esperienza vissuta sotto forma di storia, implica la capacità di dare ordine a quanto accade, conservarne la memoria, creare un senso di appartenenza.

1.3.1 Il linguaggio negli albi illustrati

Come abbiamo precedentemente descritto, la maggior parte degli albi illustrati combina testo e illustrazioni grafiche per creare una narrazione su più livelli. Parole e immagini lavorano insieme per creare e dare significato a ciò che si legge, ampliando le possibilità di comprensione anche da parte dei bambini più piccoli. Come già evidenziato, il congegno narrativo di cui ci stiamo occupando mette in dialogo tra loro testo e immagine, stimola il lettore a ricercare dettagli non immediatamente visibili, a collegare frasi, scene, pagine in successione secondo una partitura stabilita sollecitando così la formazione di tempi di attenzione e pause riflessive

più lunghe, favorendo l'interpretazione e il porsi domande. Tutto ciò non fa altro che allenare il bambino, come se fosse in una palestra, alla costruzione di un modello di conoscenza complesso e fondato su un approccio di tipo ermeneutico che contempla anche la categoria dell'errore (Borsotti, 2025). In questo senso, l'approccio con l'albo illustrato è fatto di possibilità, all'interno delle quali il bambino mette in gioco le conoscenze possedute rielaborandole con l'esperienza.

La parte grafica ed iconica riveste un ruolo importante all'interno della struttura narrativa dell'albo illustrato ampliando e specificando significati e concetti. La parte letteraria, pensata maggiormente per il lettore, conduce il racconto trovando punti di accordo e disaccordo con la storia illustrata lavorando in maniera sinergica con l'illustrazione.

Il testo veicola contenuto tanto quanto le immagini, per questo diventa fondamentale soffermarsi e analizzare la superficie linguistica dei racconti. L'uso di determinate strutture grammaticali e la scelta di specifiche parole può influenzare la ricezione del testo culturali e sociali. Gli stimoli letterari e le sollecitazioni iconiche permettono ai bambini di costruire cornici di senso su oggetti, narrazioni, temi che riguardano il significato delle cose.

Con riferimento alle parole utilizzate nei libri per bambini White (1969, cit. in De Santis, 2020) scrive:

Chi scrive per bambini abbassando il tono sta semplicemente sprecando il suo tempo. Il tono va alzato, non abbassato. I bambini sono esigenti. Sono i lettori più attenti, curiosi, desiderosi, sensibili, veloci e generalmente condiscendenti. Accettano, quasi senza battere ciglio, qualsiasi cosa gli presentiate, purché lo facciate in modo onesto, coraggioso e chiaro. [...] Alcuni autori per l'infanzia evitano deliberatamente l'uso di parole che ritengono sconosciute ai bambini. Questo fiacca la prosa, e temo annoi il lettore. I bambini stanno a qualsiasi gioco. Io lancio parole difficili e loro me le rimandano oltre la rete. I bambini amano le parole difficili purché siano calate in un contesto che catturi la loro attenzione». La struttura sintatticamente articolata di alcuni albi non deve spaventare, i bambini piccoli immersi in un flusso di parole che spesso fanno fatica a segmentare, sono più propensi degli adulti ad accettare l'idea che ci siano tante parole e frasi di cui (ancora) non conoscono il significato. Mostrano infatti una sorprendente capacità di acquisire parole nuove sulla base di poche informazioni (non dimentichiamo che le parole non assomigliano alle cose: la parola cane non abbaia!) e di collegarle in reti semantiche che ne facilitano la memorizzazione (De Santis, 2020).

Ci sono albi a carattere metalinguistico che, esplicitamente o implicitamente, mettono a tema la lingua e le sue proprietà con l'obiettivo di supportare l'acquisizione e lo sviluppo della competenza linguistica. Rispetto alla funzione comunicativa dell'albo illustrato, De Santis (2020) propone la seguente classificazione (nella figura 3 sono riportati alcuni esempi di albo illustrati che utilizzano tali strategie comunicative):

- *concept book*: dalla funzione metalinguistica esplicita, è una tipologia di albo illustrato che presenta singoli oggetti o concetti accompagnati dal loro nome e da figure che ne rendono riconoscibili i referenti. Le parole sono disposte in ordine alfabetico o, più spesso, raggruppate in base a un criterio metodico (per ambiti semantici). Questo tipo di albo offre un utile supporto allo sviluppo della competenza lessicale "referenziale" intesa come capacità di nominare gli oggetti del mondo;
- *albi sulle relazioni semantiche*: libri che potenziano la competenza lessicale inferenziale, insegnando a collegare le parole in base al significato. *Grande gorilla, piccolo gorilla* di Anthony Brown e *I contrari* di Pittau e Gervais: illustrano coppie di contrari attraverso immagini contrapposte;
- *albi sulla morfologia*: albi dove le inferenze non lavorano solo a livello lessicale, permettendoci di collegare parole dal significato simile o parole con un significato più e meno specifico, ma impegnano il ragionamento nella costruzione della coesione del testo, indirizzando alla ricerca (all'indietro o in avanti) dei referenti testuali richiamati nel testo. *Domani inventerò* di Agnès de Lestrade e Valeria Docampo: sperimenta la formazione di verbi derivati da nomi (es. "m'infavolerò", "m'intramerò") seguendo i procedimenti naturali della lingua;
- *albi di invenzione*: opere che celebrano la creatività verbale e la grammatica come gioco. *Posso essere tutto!* di Jerry Spinelli e Jimmy Liao (tradotto da Bruno Tognolini): crea parole composte fantasiose come "pianta-zucconi" o "bolla-scoppiatore".



Figura 3. Il linguaggio negli albi illustrati. Da destra: *GRANDE GORILLA, piccolo gorilla*, Browne (2017) Casa Editrice Camelozampa; *Domani inventerò*, De Lestrade, Docampo (2014) Terre di Mezzo; *POSSO ESSERE TUTTO!*, Spinelli (2020), Casa Editrice Camelozampa.

La complicità tra adulto e bambino, insieme al contesto motivante, può rivelarsi uno strumento prezioso di supporto indiretto alla capacità che il bambino ha di rappresentarsi il significato di parole che incontra per la prima volta. In quest'ottica, l'asilo nido e la scuola dell'infanzia diventano contesti cruciali per avvicinare i bambini alla lettura e a un vocabolario più ricercato rispetto a quello della quotidianità. Ciò è particolarmente significativo per quei bambini che vivono in famiglie poco inclini alla lettura condivisa e spesso esposti passivamente a schermi e dispositivi digitali. In tale scenario, l'educatore assume il ruolo di guida consapevole: attraverso la lettura di testi stimolanti e un'attenta mediazione, garantisce a ogni bambino un bagaglio linguistico articolato e prezioso per la crescita.

1.3.2 La grammatica di Gianni Rodari

A partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, Gianni Rodari, scrittore e pedagogista italiano, gioca un ruolo fondamentale sul piano sia tematico che linguistico della letteratura per l'infanzia a favore di una educazione linguistica più democratica. Alla lingua che De Santis definisce «bamboleggiante e inautentica» (De Santis, 2021, pag. 2), proposta per decenni a bambini e ragazzi, Rodari aveva contrapposto il nuovo registro espressivo delle sue favole e filastrocche dando un contributo importante alla creazione di un registro giocoso e colloquiale. La proposta di Rodari è una pluralità di grammatiche e un'educazione che punti a una mobilità consapevole all'interno di una realtà fatta di molteplici linguaggi espressivi e diversi sistemi di regole, aperta agli usi creativi e alla valorizzazione euristica dell'errore (De Santis, 2021).

La *Grammatica della Fantasia*, pubblicata nel 1973 da Einaudi, è una grammatica a tutto tondo, che ha l'obiettivo di mostrare i legami, i meccanismi e le strutture che sono al servizio

della fantasia. Il sottotitolo, «una introduzione all'arte di inventare storie», ci restituisce l'obiettivo di tale rassegna, perché si tratta di un saggio teorico-pratico, in cui, attraverso 44 capitoli e 17 schede, l'autore suggerisce a bambini, studenti, genitori, insegnanti, come inventare storie partendo da giochi di parole o 'errori' (grammaticali, fonetici...). Le tecniche inserite nella *Grammatica della Fantasia*, basate sul "gioco dell'inventare", stimolano la fantasia, produttrice di creatività e di inventiva. Tali strumenti se utilizzati in ambito scolastico possono contrastare procedimenti didattici costruiti sul conformismo e l'omologazione. Rodari consegna a tutti le armi per imparare ad usare la creatività e l'immaginazione, in una parola, la fantasia, senza averne paura.

L'esperienza letteraria, politica, pedagogica di Rodari è legata al narrare puro, al narrare in quanto tale e in quanto esperienza millenaria che proviene da una disposizione plastica, fortemente visiva e fortemente connettivale corale. La lettura, e in particolare la lettura o l'ascolto delle favole, sono sempre un'interpretazione verbale sottaciuta, un gioco di mosse scambievoli e collaborative tra lettore, testo e autore, un circolo virtuoso (Arsena, 2020).

Come afferma Rodari (1981), si impara per immersione: siamo immersi nella lingua come i pesci nell'acqua, non come il nuotatore, non possiamo uscirne, ed è opportuno abituare i bambini alle parole difficili, a riconoscere i suoni strani del linguaggio, spingerli alla meraviglia della parola che, gettata nella mente «come un sasso nello stagno», risuona nuova.

Nei libri scritti per bambini e ragazzi gioca con la lingua trasformando la lettura in un'avventura ludica in cui attraverso accostamenti improbabili e invenzioni surreali il bambino sviluppa capacità di comprensione e produzione. Nella figura 4 sono riportati alcuni esempi di opere rodariane.



Figura 4. Opere rodariane. Da destra: *Alice cascherina*, 2015, Emme Edizioni; *A sbagliar le storie*, 2016, Emme Edizioni; *L'omino della pioggia*, 2016, Emme Edizioni.

1.3.3 La traduzione degli albi illustrati

Ad oggi nel contesto della letteratura per l'infanzia in Italia, gli albi illustrati tradotti da altre lingue sono proporzionalmente più numerosi di quelli concepiti in italiano. Questo deve far riflettere in particolare sulle ricadute culturali e linguistiche, dato che molti dei riferimenti messi alla portata di bambino sono rimandi impliciti a quel sistema di conoscenze che si presume sia consolidato all'interno della lingua e della cultura in cui nasce l'albo.

Durante la lettura, i bambini socializzati nella lingua e cultura di origine di un albo illustrato attingono a un vissuto culturale implicito che condividono con gli adulti, allo scopo di costruire significati. I riferimenti alla realtà agevolano la capacità di trasferire la sua esperienza nei libri per comprenderli e al contempo di usare i libri per comprendere il mondo reale. Non a caso, la lettura dialogica prevede spunti che consentono di collegare la vita al libro e il libro alla vita (Masoni, 2025).

In questo senso, l'esperienza di lettura e di ascolto cambia radicalmente quando l'albo viene tradotto e restituito a culture differenti con consuetudini socialmente e politicamente eterogenee. Dove per i lettori dell'originale si tratta di fare appello alla cultura popolare di ogni giorno, per chi fruisce la traduzione sono, invece, necessarie competenze specifiche con un conseguente stravolgimento delle esperienze di lettura. Questi nuovi influssi comportano non solo una necessità di adeguamento nelle modalità traduttive, ma anche la necessità di dialogare con il lettore adulto per renderlo partecipe di riferimenti esterni.

Quando un libro per l'infanzia viaggia dal sistema letterario di partenza a quello di arrivo, non si traduce soltanto il testo scritto, ma anche altri elementi, come quelli paratestuali (collane, copertine e titoli, quarta di copertina, e layout), subiscono un adattamento al fine di adeguare l'opera ai lettori di arrivo. La questione della trasposizione della copertina e della traduzione dei titoli merita un'attenzione particolare, essendo i primi elementi che colpiscono il potenziale compratore-lettore. Non è raro che le copertine e le illustrazioni vengano riprogettate e trasformate in fase traduttiva, cambiando talvolta anche l'immagine (Garavini, 2016).

Il traduttore si trova quindi davanti a un conflitto da una parte deve prestare fedeltà al testo per mantenere intatta il valore artistico e l'alterità culturale, dall'altra, per rendere il libro leggibile e vendibile, deve fare degli adattamenti che ne modificano la struttura.

In tale processo entrano in gioco gli obiettivi pedagogici, che influenzano la resa finale del testo, in particolare contribuendo alla creazione di un sistema di valori che siano adeguati e in accordo con quello che la società indica come «buono per i bambini» (Shavit, 1986, cit. in Sezzi, 2025, *Lingua inglese*, MEDLE).

1.3.4 Tipologie di albi illustrati

La categoria letteraria dell'albo illustrato offre al pubblico lettore un ampio ventaglio di scelte che differiscono per forma, linguaggio e fine. Come abbiamo visto, all'interno del testo dialogano differenti codici, che combinandosi creano storie inedite. Lo studioso Marco Dallari (2008) rileva come l'albo illustrato sia composto da cinque codici interagenti:

- codice iconico: si riferisce all'utilizzo delle immagini per descrivere o rappresentare un'azione, una situazione, un contesto o uno stato d'animo. L'immagine occupa lo spazio della doppia pagina, estendendosi per la sua superficie, rendendo il mondo visivo ricco di significati. Un esempio è riportato nella figura 5;



Figura 5. “Un barattolo di stelle” Terre di Mezzo, Marcero (2020).

- codice verbale: si riferisce all'utilizzo dei componenti lingua (parole, frasi, suoni, silenzi) attraverso cui l'autore narra una storia. La scelta di utilizzare determinate parole o frasi può rispondere a dinamiche relazionali ed emozioni che l'autore vuole suscitare nell'ascoltatore. Ad esempio, nella figura 6 viene inserito un esempio di utilizzo del linguaggio a scopo relazionale ed emotivo;

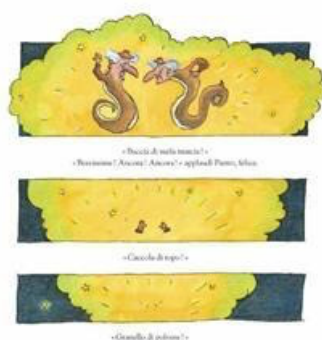


Figura 6. “Cornabicorna contro Cornabicorna” Babalibri, Bertrand (2013).

- codice grafico: si riferisce agli elementi compositivi di una pagina quali il registro grafico, l’orientamento delle immagini, la scelta del font e del formato, la relazione compositiva fra i diversi codici. Ad esempio, nella figura 7 il testo è scritto in maiuscolo ed è inserito all’interno di una dinamica narrativa di inseguimento.



Figura 7. “Buchi e Bruchi” Edizione Lapis, Tessaro (2014).

- codice tipografico: si riferisce alla scelta della carta, della forma, dell’applicazione di altri materiali sulle pagine del libro. Nella figura 8 si è riportato un esempio che mostra l’utilizzo del materiale a scopo narrativo;



Figura 8. “Le cose che passano” Topipittori, Alemagna (2019).

Occorre precisare che questi diversi tipi di codice (codice verbale, codice iconico, codice grafico, codice tipografico) non sono nettamente separabili, ma interconnessi fra loro in un’unica voce corale: l’albo è, innanzitutto, un oggetto culturale unitario e i suoi elementi sono indissolubili.

L'uso di diversi linguaggi negli albi illustrati crea nuovi significati e amplia la narrazione. Non esiste un'unica interpretazione della storia: il lettore è stimolato a scoprire collegamenti sempre diversi e nuovi modi di intendere il racconto. Alla presenza fisica dell'oggetto libro si aggiungono poi le modalità di relazione tra l'autore-lettore e tra adulto-bambino che amplificano e sollecitano le possibilità di incontro fra il lettore e il libro.

Da questi incontri possono nascere differenti categorie di albi illustrati, dedicati alla prima infanzia e non solo. In questo senso la studiosa Gregersen (1974, cit. in Campagnaro 2011) distingue tra:

- *concept books*: libri in cui vengono proposte associazioni di immagini e parole anche definiti primi dizionari visivi;
- *picture narrative*: albi senza parole o con pochissimo testo; fanno parte di questa categoria i *silent books* (libri che narrano la storia esclusivamente attraverso le immagini) e i *board books* (libri cartonati ideali per i bambini più piccoli (0-2 anni), spesso focalizzati su concetti base, animali o oggetti quotidiani);
- *picturebooks* o *picture storybooks*: albi illustrati in cui il testo e le immagini hanno equivalente importanza. Questi due codici possono dialogare o andare in sensi diametralmente opposti, movimentando il racconto;
- *illustrated book*: libri illustrati in cui la narrazione (testo) gode di piena autonomia ed esiste indipendentemente dalle immagini.

1.3.5 La scelta del libro: un accenno all'iniziativa *Nati per leggere*

Esiste una moltitudine di libri dedicati alla prima infanzia, che si differenziano per scopi, strutture, forme, colori e intenti. Quando si sceglie un libro da proporre ai bambini in ambito educativo bisogna quindi riflettere sugli obiettivi e gli scopi che implicano tale scelta, sulle strutture cognitive ed emotive che si vogliono ampliare e strutturare. Come abbiamo accennato precedentemente, la relazione dialogica dell'atto narrativo si struttura tra adulto, bambino e libro; lo strumento libro ha quindi un ruolo di primaria importanza per la riuscita di uno scambio efficace tra i soggetti indicati.

Per scegliere un buon libro è importante esaminare con attenzione il progetto grafico, la sua "confezione", il modo in cui si presenta (cura grafica, tipo di formato e materiali), assicurarsi che le illustrazioni siano non solo piacevoli e accurate, ma anche non stereotipate o

convenzionali, leggere i testi per verificare che il linguaggio non sia piatto, scontato e frettoloso, accertarsi che nel libro ci sia una prossimità all'esperienza e ai vissuti del bambino e ricordare che la qualità di un libro non è sempre correlata all'autore o alla casa editrice.

Come evidenzia Caso (2024), un libro “difficile” va oltre alla piacevolezza momentanea fine a sé stessa, sfida il lettore senza che venga mai a meno l'ironia e il divertimento, sostiene il ragionamento e l'impegno cognitivo della decodifica; stimola l'interpretazione e la comprensione delle immagini e delle parole attraverso un meccanismo di riflesso che permette al lettore di vivere la storia in prima persona. Ciò che i libri difficili sanno fare in più rispetto agli altri è dialogare direttamente con il piccolo lettore, al di là di ogni didatticismo e pedanteria, perché narrano di storie di un'infanzia autentica, alle prese coi problemi quotidiani della vita e della crescita, e proprio per questo più vera (Caso, 2024).

Nell'ampio mondo della letteratura per l'infanzia, troviamo programmi nazionali che sostengono, indirizzano e promuovono l'atto della lettura come gesto d'amore. Tra questi, *Nati per Leggere* è un programma nazionale di promozione della lettura rivolto alle famiglie con bambini in età prescolare, promosso dall'Associazione Culturale Pediatri, dall'Associazione Italiana Biblioteche e dal CSB Centro per la Salute del Bambino Onlus. Il programma è attivo su tutto il territorio nazionale con circa 800 progetti locali che coinvolgono più di 2000 comuni italiani. I progetti locali sono promossi da bibliotecari, pediatri, educatori, enti pubblici, associazioni culturali e di volontariato. Dal 1999, ha l'obiettivo di promuovere la lettura in famiglia sin dalla nascita, perché, come abbiamo evidenziato in queste pagine, leggere con regolare continuità ai bambini ha una positiva influenza sul loro sviluppo intellettuale, linguistico, emotivo e relazionale, con effetti significativi per tutta la vita adulta.

Come riportato sul sito del programma, (<https://www.natiperleggere.it/libri-consigliati-npl.html>, aprile, 2026)

In Italia ogni anno escono circa 1350 libri per bambini da 0 a 7 anni (fonte LiBeR). Tra questi ci sono libri eccellenti, libri di buona qualità, libri mediocri e, anche, libri di scarsissima qualità, come accade per qualsiasi altro ambito o settore. È normale quindi chiedersi, sia da parte delle famiglie che delle biblioteche, cosa e come acquistare. Per queste ragioni Nati per leggere ha costituito un Osservatorio Editoriale permanente che seleziona i migliori libri per bambini. I criteri di selezione tengono conto della qualità narrativa, delle illustrazioni, della qualità tipografica, dell'impaginazione e degli aspetti pedagogici. L'osservatorio è costituito da quaranta esperti tra bibliotecari, pediatri, psicologi, studiosi di

letteratura per l'infanzia, educatori e librai, che costantemente leggono le novità editoriali che escono ogni anno, le commentano, le discutono, per poi selezionare quelle che in virtù delle loro caratteristiche sono le opere più adatte a essere lette assieme in famiglia.

Da questo lavoro di indagine e selezione deriva una guida utile a genitori, educatori e a tutti coloro che si avvicinano al vasto mondo della letteratura per l'infanzia, con lo scopo di fornire puntuali indicazioni sui libri più belli e adatti ai piccoli lettori in base all'età e alle loro competenze cognitive e percettive. La guida è disponibile in formato cartaceo e online: la guida cartacea comprende il panorama editoriale dal 2023 al 2024 con una selezione di 224 titoli, aggiornata periodicamente allo stato attuale è acquistabile sul sito [Nati per Leggere](#); la guida interattiva contiene i libri consigliati dal 2008 ed è in continuo aggiornamento, le schede che approfondiscono ogni libro contengono le informazioni bibliografiche, l'abstract, la recensione e le categorie con le quali il libro è stato classificato dall'Osservatorio.

Capitolo 2

L'AUDIOLIBRO: UNA PROSPETTIVA EDUCATIVA

2.1 Storia e struttura dell'audiolibro

Il dizionario Nuovo del Mauro (<https://dizionario.internazionale.it/>, ultima consultazione aprile 2026) definisce l'audiolibro come:

s.m.

1979; comp. di audio- e libro.

CO testo, spec. per ragazzi, corredato di audiocassette o altro materiale audiovisivo
| settore dell'editoria, spec. scolastica o per ragazzi, caratterizzato dall'integrazione
del materiale cartaceo con audiocassette o altro materiale audiovisivo.

Il termine audiolibro viene coniato alla fine del secolo scorso, ma a causa della sua funzione e struttura, è stato per molto tempo associato alle definizioni di *libro parlato* e «registrazione sonora del testo di un libro» (RAE, 2021). La Treccani definisce il neologismo *libro parlato* come: «libro riprodotto con tecnologie audiovisuali, destinato a persone che hanno difficoltà visive o espressive».

Come si può osservare, l'audiolibro è generalmente inteso come una traccia audio contenente la lettura di un testo scritto. Questo mezzo ha radici profonde e fin dalla Prima Guerra Mondiale è stato utilizzato come alternativa per la lettura per i soldati ciechi che partecipavano alla guerra (Rubery, 2016). Da lì, i libri parlanti furono concepiti come un mezzo per consentire alle persone cieche e ipovedenti di accedere alla letteratura.

Per oltre un secolo, l'idea prevalente è stata che l'audiolibro fosse secondario o complementare alla versione cartacea. Per questo motivo, alcune edizioni a stampa includevano una versione audio su supporti analogici, come LP, cassette e CD, tra gli altri. L'autonomia dell'audiolibro come formato documentario indipendente dal libro stampato è recente e si colloca nell'era digitale.

Un audiolibro digitale è un documento di origine digitale, nonché un'esperienza mediatica. Le modalità di distribuzione, accesso e fruizione da parte degli ascoltatori sono

simili a quelle di altre forme di contenuto audiovisivo nell'attuale ecosistema digitale. Oggi disponiamo di numerosi strumenti per arricchire la struttura narrativa degli audiolibri digitali attraverso un uso creativo del linguaggio sonoro (Rodríguez Reséndiz, 2022).

La popolarità contemporanea è frutto di cambiamenti sociali che consentono all'ascoltatore di riempire un momento culturale e intellettuale altrimenti rimasto vuoto: la lettura cartacea richiede un'attenzione totalizzante e pervasiva, mentre l'audiolibro risponde alle esigenze di chi vuole arricchire con un'attività per la mente un momento fisicamente già occupato.

Secondo la visione dell'antropologo Walter Ong (1982, cit. in Galimberti, 2023), la società contemporanea sta attraversando una fase di oralità secondaria veicolata dai media tecnologici come televisione, radio e cinema. In questo scenario, l'audiolibro si configura come uno strumento tecnologico moderno capace di recuperare l'antica abitudine dell'ascolto collettivo o performativo; tuttavia, la tradizionale lettura ad alta voce viene qui sostituita dalla fruizione di contenuti digitali registrati.

L'audiolibro, in quanto documento sonoro, si configura come una testimonianza tangibile dell'evoluzione socioculturale, ogni registrazione costituisce un'unità di informazione. Sebbene la produzione di documenti sonori comprenda una vasta eterogeneità di ambiti, dal politico al socioeconomico, la letteratura scientifica e le pratiche di archiviazione hanno tradizionalmente privilegiato i palinsesti radiofonici, le collezioni musicali, le registrazioni antropologiche di campo e i paesaggi sonori. Al contrario, l'audiolibro permane in una condizione di relativa marginalità documentaria all'interno di biblioteche e centri di documentazione, risultando una tipologia di reperto ancora parzialmente inesplorata.

Questa lacuna è il risultato di una serie di concezioni storiche culturali, tra le quali possono essere richiamati: il consolidamento del libro stampato quale principale vettore di trasmissione del sapere; la percezione dell'audiolibro come mero derivato o surrogato del testo scritto, piuttosto che come opera dotata di autonomia ontologica; una tendenza culturale che privilegia la vista a discapito della dimensione uditiva; una visione riduttiva che confina l'audiolibro ad ausilio compensativo per le disabilità visive o a strumento didattico per l'apprendimento delle lingue straniere; criticità legate alla conservazione e fruizione dei supporti fisici (Rodríguez Reséndiz, 2022).

Il passaggio dalla tecnologia analogica a quella digitale ha trasformato questo panorama, rendendo l'audiolibro un oggetto digitale scaricabile e fruibile in streaming tramite smartphone, dispositivi mobili e computer.

L'audiolibro digitale è un tipo di documento informatico e possiede cinque qualità:

- contenuto, che fa riferimento all'audio registrato;
- struttura, riferito alle caratteristiche fisiche e intellettuali dell'informazione sonora (elementi del linguaggio, durata, lunghezza);
- contesto, corrispondente all'insieme di metadati attraverso cui un elemento digitale viene recuperato e identificato;
- formato, riferito alla modalità di memorizzazione e riproduzione dell'informazione;
- supporto, inteso come supporto fisico, ossia computer o dispositivi digitali, nei quali il contenuto viene memorizzato per la conservazione a lungo termine.

Questa piccola panoramica ci riporta alla complessità inesplorata di tale strumento digitale, relegato per anni a supporto uditivo del libro cartaceo, riscoperto e valorizzato nell'era digitale come alternativa alla lettura in un contesto di vita sempre più movimentato e frettoloso. Negli ultimi decenni, l'evoluzione delle tecnologie digitali ha trasformato radicalmente il panorama editoriale, ridefinendo le modalità di produzione, distribuzione e fruizione dei contenuti. L'idea stessa di libro è evoluta: non si tratta più esclusivamente di un testo scritto su carta o in formato digitale, ma di un'opera che può assumere forme ibride, combinando narrazione, performance e sperimentazione sonora (Siracusa, 2025).

L'audio infatti permette anche una fruizione in background, durante lo svolgimento di altre attività. Inoltre, come metodo alternativo di fruizione delle opere letterarie, trova grande consenso in pubblici eterogenei per età e status sociale. Data la facilità di reperimento e supporto è utilizzabile in differenti contesti quali il lavoro, la scuola e l'educazione.

Nei paragrafi successivi si approfondiranno aspetti come la narrazione sonora e le modalità di produzione di questi artefatti digitali.

2.1.1 La narrazione sonora

L'uomo nasce prima di tutto come narratore, impara a parlare prima che a scrivere, ed è insomma insita in lui la comunicazione orale di racconti, storie e avvenimenti. Una prerogativa fondamentale della facoltà del linguaggio risiede nella capacità dell'individuo di decodificare significato e senso dalle parole o dagli enunciati, siano essi veicolati in forma orale o scritta. A livello neurofisiologico, tale processo implica l'attivazione di specifiche aree della corteccia cerebrale. Secondo le evidenze emerse dagli studi di Dennis et al. (2019), le modalità di fruizione uditiva e visiva coincidono nell'attivazione delle medesime regioni preposte alla rappresentazione semantica, quali le cortecce temporale, parietale e prefrontale. Nonostante

tale sovrapposizione funzionale, gli autori suggeriscono la possibilità che queste strutture corticali elaborino le tipologie di informazioni linguistiche secondo modalità differenziate in base al canale di ricezione (Dennis et al., 2019).

La rappresentazione semantica gioca un ruolo fondamentale nei processi di comprensione e produzione linguistica. È stato ampiamente dimostrato che l'esposizione a stimoli narrativi complessi, come il racconto di storie, solleciti un maggior numero di regioni cerebrali rispetto a quello mobilitato dall'ascolto di singole parole o enunciati brevi (Dennis et al., 2019).

Sotto il profilo cognitivo, la rappresentazione semantica è il processo attraverso il quale il soggetto interpreta una narrazione acustica, traducendola in una configurazione immaginativa o immagine sonora. Tale proiezione mentale non è statica, bensì influenzata da variabili quali l'età del ricevente, lo sfondo socioculturale e le condizioni contestuali dell'ascolto. Di conseguenza, ogni elaborazione sonora mentale risulta essere un'esperienza unica e soggettiva, derivante dalla percezione delle componenti del linguaggio sonoro: un sistema integrato di forme acustiche e pause silenziose, il cui significato è mediato sia dalle risorse tecnico-espressive del supporto, sia dai fattori psicologici che governano la sfera percettiva e immaginativa dell'ascoltatore (Olivia Rodríguez Reséndiz, 2022). Gli effetti sonori vengono utilizzati per evocare un oggetto, creare uno spazio reale o immaginario, nonché per enfatizzare determinate scene e contribuire alla ricreazione di ambienti e atmosfere psicologiche.

Gli elementi acustici adempiono a molteplici funzioni: narrativa (generazione di senso logico), descrittiva (evocazione di cronotopi o soggetti), espressiva (veicolazione di stati emotivi) e ritmica (gestione della scansione temporale per il coinvolgimento dell'utente). Il silenzio, pur essendo spesso trascurato tra le componenti del linguaggio sonoro, riveste una funzione semantica ed estetica determinante, la cui interpretazione varia sensibilmente in base al contesto narrativo e al retroterra culturale dell'ascoltatore. Tali componenti vengono strutturate e correlate attraverso il montaggio; l'editing si configura dunque come il processo intellettuale fondamentale per la progettazione e la genesi delle immagini sonore.

La voce è quindi uno strumento che ha una forza di intimità: con essa si implica qualcosa in più della faccia, ci si inserisce intimamente nella realtà con una maggiore capacità di immersione. Tutte le case editrici, attraverso questo formato, concorrono per riuscire a catturare il nostro sguardo tramite le parole: l'audiolibro non necessita di attenzione visiva, ma solo della voce, rimanendo dunque su un altro livello rispetto ai più tradizionali prodotti editoriali (Galimberti, 2023).

2.2 Editing e produzione

La voce è l'elemento primario attraverso cui vengono letti i libri, questa infatti conferisce significato al testo attribuendone un valore intellettuale ed emotivo. L'intenzionalità, l'emozione, il ritmo, l'intonazione sono caratteristiche della voce che possono variare e modificarsi all'interno di un racconto per trasmettere sensazioni differenti.

Analizzando la struttura di un audiolibro capiamo come la voce costituisca la parte fondante di tale lavoro digitale, influenzando la ricezione e la riproduzione. In base a vari parametri, tra cui le modalità di registrazione e il tipo di interpretazione, la tipologia di lettura e la lunghezza, Rodríguez Reséndiz (2022) ha classificato svariate produzioni digitali di audiolibri.

Secondo questa classificazione possiamo, anzitutto, considerare la vocalità e l'interpretazione, per distinguere tra audiolibri amatoriale e professionali. Nei primi, i soggetti registrano, leggono e condividono le proprie registrazioni su piattaforme di tipo aperto che non richiedono accessi e abbonamenti. Queste tipologie di registrazioni mancano spesso di un'adeguata tecnica di recitazione e doppiaggio. La voce può mancare di dizione rendendo alcune parole di difficile comprensione. Inoltre, il ritmo è, in alcuni casi, lento rendendo l'ascolto meno coinvolgente. Negli audiolibri professionali, invece, le voci di lettura vengono interpretate da professionisti e/o attori che con tecniche adeguate interpretano la storia con intensità, volume, cadenza e ritmo adeguati. La capacità di queste voci permette di mantenere alta l'attenzione attraendo l'ascoltatore. Le parole sono ben comprensibili e assumono un significato specifico.

In secondo luogo, in base alla lunghezza possiamo suddividere tra audiolibri abbreviati o condensati e audiolibri integrali o completi. I primi risultano come un riassunto dell'opera, possono essere utilizzati per far conoscere un'opera o per presentare i concetti chiave e la trama. In questa tipologia di opera il testo è accorciato rispetto al testo integrale eliminando le descrizioni secondarie ma mantenendo intatta la storia principale. Negli audiolibri integrali o completi, invece, viene riprodotta parola per parola all'opera letterarie restituendola nella sua interezza. La lettura completa può essere interpretata da un narratore o da più voci che si rifanno a un'esperienza fedele del libro.

Rispetto alle modalità di produzione, inoltre, analizzando un campione di audiolibri, Rodríguez Reséndiz ha proposto la distinzione tra due modalità correlate alla struttura narrativa, quella tradizionale e quella "avanzata". Con modalità tradizionale fa riferimento a quella che può essere definita come la versione tradizionale dell'audiolibro, nella quale il libro viene letto ad alta voce e la voce rimane l'unico elemento sonoro della produzione, in una mera

registrazione della lettura del libro stampato. Questa può essere eseguita da voce amatoriale o da un doppiatore professionista, che possono interpretare più personaggi. L'uso della voce è enfatizzato come l'unico e più rilevante elemento del linguaggio sonoro.

Nella modalità avanzata, invece, vengono sfruttate le tecnologie digitali e, in particolare, e infrastrutture di registrazione e post-produzione, per elevare gli standard qualitativi dell'audiolibro, integrando strategicamente musica, effetti sonori e silenzi per generali paesaggi sonori complessi. L'audiolibro digitale avanzato sfrutta l'intero spettro del linguaggio acustico per costruire un'opera significativa e trasformare l'ascolto in un'esperienza immersiva e multisensoriale.

Secondo la prospettiva di West (1995), l'efficacia di una narrazione acustica si fonda su quattro pilastri strutturali, integrati da ulteriori elementi migliorativi. Tali pilastri sono:

- la voce, che deve distinguersi per nitidezza e assenza di artefatti acustici che possano compromettere la concentrazione dell'utente. È richiesta una pressione sonora adeguata alle esigenze del testo. Fondamentale è anche la tenuta fonatoria, ovvero la capacità di mantenere l'integrità timbrica per l'intera sessione di registrazione;
- il discorso, che deve risultare fluido e accessibile. Per garantire la massima comprensione a un pubblico eterogeneo, occorre evitare variazioni regionali o idiomi dialettali che potrebbero limitare la comprensione del messaggio;
- il lessico, che deve essere ben padroneggiato dal narratore, così da assicurare una lettura spontanea, priva di esitazioni o incertezze prosodiche;
- le abilità narrative, che è una categoria che comprende abilità meno tangibili, legate alla sensibilità del lettore. West include in questo ambito la capacità di veicolare le sfumature semantiche del testo, il controllo tecnico-espressivo della voce e la coerenza stilistica durante l'intera opera. Cruciale è la capacità di trasporre l'andamento ritmico e gli stati emotivi del testo nell'esperienza percettiva dell'ascoltatore.

L'audiolibro si configura come un prodotto sonoro digitale la cui evoluzione mediatica è strettamente legata all'impiego sinergico delle componenti del linguaggio acustico. La sua creazione non si esaurisce nella mera registrazione, ma sottende un complesso iter di post-produzione, comprendente montaggio, editing e assemblaggio, che richiede una convergenza di competenze tecniche e processi intellettuali attraverso cui i componenti del linguaggio vengono organizzati e giustapposti. Attraverso la sapiente organizzazione degli elementi sonori, l'audiolibro trascende il supporto testuale, stimolando la creazione di immagini

acustiche soggettive e rendendo l'esperienza di "lettura audio" un evento cognitivo unico per ogni fruitore.

2.2.1 Piattaforme di registrazione: Soundtrap

Esistono differenti modi per realizzare un audiolibro che si differenziano per costo, tempo e procedure. Nell'ampio panorama mediale che ritroviamo oggi nel web è possibile registrare, produrre e pubblicare audiolibri per chiunque. Esistono però anche piattaforme che permettono di assumere un doppiatore professionista per convertire storie in audio. Questo è particolarmente interessante se si pensa al mercato editoriale odierno; è infatti più probabile che un libro abbia maggior successo se esiste anche una sua versione ascoltabile.

Per riassumere le possibili strade che un individuo può percorrere per trasformare un libro in un prodotto da ascoltare, le modalità per la realizzazione di un audiolibro sono essenzialmente tre:

- assumere un doppiatore professionista che registri la storia, secondo differenti tariffe;
- utilizzare un software di registrazione e editing per lavorare in completa autonomia, con attrezzature facilmente reperibili in commercio e seguendo alcune buone pratiche di lavoro;
- procedere alla creazione automatica con intelligenza artificiale, usando piattaforme che permettono di trasformare un testo in audio attraverso voci sintetiche anche di alta qualità.

Considerato lo studio presentato nel presente lavoro, si ritiene utile soffermarsi su alcune buone pratiche da seguire se si vuole registrare un audiolibro in autonomia, che possono risultare utili più in generale in tutto l'ambito educativo.

Realizzare una registrazione vocale di alta qualità richiede tempo e preparazione, la voce deve essere curata ed allenata e, prima di iniziare, è fondamentale analizzare il testo per individuare la punteggiatura e i passaggi difficili. L'ambiente scelto deve essere silenzioso e privo di rumori di fondo. Per quanto riguarda la strumentazione, sono sufficienti i microfoni integrati o gli auricolari di smartphone e computer, purché posizionati allineati alla bocca a una distanza costante di 10-15 cm per evitare distorsioni e sbalzi di volume. Infine, per registrare e modificare l'audio ci si può affidare alle app predefinite reperibili sui dispositivi mobili o online.

Tra le piattaforme disponibili per la registrazione e produzione autonoma di audiolibri troviamo Soundtrap. Soundtrap è una piattaforma online per la creazione audio che funziona come una vera e propria DAW (Digital Audio Workstation) basata sul cloud. Sviluppata in Svezia e successivamente acquisita da Spotify, permette di registrare, modificare e mixare musica o podcast direttamente dal browser del computer o tramite app per smartphone e tablet, senza dover installare software pesanti.

Le sue caratteristiche principali includono:

- collaborazione in tempo reale. È considerata il "Google Docs dell'audio" e permette a più persone di lavorare contemporaneamente sullo stesso progetto musicale o podcast da luoghi diversi, comunicando tramite una chat integrata;
- studio musicale completo. Offre migliaia di loop gratuiti, campionamenti, effetti sonori e strumenti virtuali (come tastiere, sintetizzatori e drum machine) facili da usare anche per i principianti;
- creazione di Podcast. Include strumenti specifici per i creator, come la trascrizione automatica del parlato (che permette di modificare l'audio cancellando direttamente le parole dal testo scritto) e la possibilità di fare interviste da remoto;
- Soundtrap for Education. Esiste una versione speciale molto usata nelle scuole, che permette ai docenti di creare classi virtuali "protette", assegnare compiti audio (creare una canzone, registrare una lettura per migliorare la dizione, fare un podcast a tema storico) e seguire i progressi degli studenti in tempo reale.

2.3 L'audiolibro nella didattica

All'interno di "Un manifesto per la media education" (2020), in un capitolo intitolato "Oltre i rischi e i benefici", David Buckingham scrive:

I media fanno bene o male ai bambini? Troppo spesso, il dibattito su questo tema tende ad essere inquadrato nei termini di una dicotomia tra rischi e benefici. Il ruolo dell'educazione, secondo questa prospettiva è quello di massimizzare i benefici dei media e minimizzare i loro potenziali rischi (Buckingham, 2020, pag. 15).

Inoltre, in un capitolo successivo, intitolato “Diventare critici”, aggiunge che «L'apprendimento non è semplicemente una questione di accesso alle informazioni. Dobbiamo comprendere, interpretare e applicare queste informazioni per trasformarle in conoscenza» (Buckingham 2020, pag. 43).

Queste riflessioni ci offrono lo spunto per soffermarci sul ruolo della pedagogia dei media contemporanea, superando le visioni riduttive o polarizzate che spesso caratterizzano il dibattito sulle tecnologie digitali per i minori. Nell'era dell'iper-connessione, l'illusione pedagogica più pericolosa è quella di confondere l'accesso con la conoscenza. La transizione dall'informazione alla conoscenza avviene solo attraverso tre azioni chiave indicate dall'autore: comprendere, interpretare e applicare. Diventare critici, per Buckingham, significa quindi dotare lo studente di una "cassetta degli attrezzi" di interpretazione. Il ruolo della Media Education si sposta così da una dimensione puramente difensiva e strumentale a una dimensione riflessiva; il bambino non è solo un utente passivo da proteggere ma un cittadino digitale capace di decostruire i messaggi mediali e di ricostruirli in modo autonomo e consapevole.

A questo proposito, nelle nuove Indicazioni Nazionali per il curricolo Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione (2025), in una sezione per l'appunto intitolata “Scuola che integra le tecnologie digitali con prudenza e senso critico”, si trova:

La scuola dovrebbe formare un pensiero complesso, capace di valutare attentamente le nuove tecnologie facendone cogliere presupposti ed orientandone l'uso alla luce di chiari principi etici e pedagogici. [...] Per conseguire il loro pieno potenziale, dunque, le tecnologie digitali vanno integrate in un contesto in cui le dimensioni umane e sociali dell'apprendimento siano rafforzate e non ‘sostituite’ e in cui prevalga una mediazione chiaramente orchestrata dalla persona dell'insegnante. La scuola è il luogo ove è possibile far maturare una competenza chiave – quella digitale, appunto – che è parte del ventaglio di competenze compreso dalle Raccomandazioni europee per lo sviluppo della cittadinanza e la cui maturazione permette di orientarsi nell'universo digitale con autonomia, responsabilità, consapevolezza (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2025, pag. 9).

Il richiamo delle Indicazioni Nazionali sul ruolo delle tecnologie digitali a scuola offre una cornice normativa e pedagogica di fondamentale importanza per ripensare l'introduzione

di strumenti come l'audiolibro nell'età infantile. Il documento ministeriale esorta a un'integrazione guidata da prudenza e senso critico, un principio che scardina l'idea dell'audiolibro come semplice sostituto digitale del libro cartaceo o come strumento di puro intrattenimento passivo (il cosiddetto "baby-sitter digitale").

L'audiolibro, se introdotto senza una progettazione pedagogica, rischierebbe di tradursi in un ascolto isolato, in cui il flusso audio si sovrappone alla mente del bambino senza stimolarne il pensiero complesso. Al contrario, Indicazioni Nazionali per il curricolo Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione (2025) specificano che il pieno potenziale delle tecnologie si esprime solo quando le dimensioni umane e sociali dell'apprendimento vengono rafforzate e non sostituite. Nel contesto della prima infanzia, questo rinforzo si realizza concretamente attraverso la centralità della mediazione didattica dell'insegnante.

2.3.1 Audiolibri per bambini

La lettura è lo strumento primario per la crescita personale e l'acquisizione di nuove competenze. L'audiolibro ne rappresenta un'evoluzione chiave: pur mantenendo intatto il testo, sposta l'esperienza di fruizione dalla vista all'udito. Questo cambiamento è supportato dai nuovi modelli di alfabetizzazione digitale, che considerano audio, video e schermi come strumenti paritari alla carta per accedere alle informazioni in modo versatile e inclusivo. Questa transizione verso il digitale, si inserisce all'interno delle teorie sulle multiliteracies, che promuovono una visione dell'alfabetizzazione inclusiva e dinamica.

La "parola audio", generata tramite performance umana o sintesi vocale, trova oggi applicazioni eterogenee: dal supporto cognitivo nell'infanzia ai servizi per l'ipovisione, fino alla funzione di strumento compensativo fondamentale per studenti con DSA e mezzo per il potenziamento delle life skills. Riflettendo anche sulla situazione sociale odierna, possiamo considerare l'audiolibro anche come uno strumento compensativo alla povertà letteraria presente nelle dinamiche familiari moderne.

Si è già discusso dell'importanza e dei benefici dell'ascolto della voce che narra storie nello sviluppo delle capacità cognitive ed emotive del soggetto in età infantile. Nel periodo compreso tra gli 0 e i 6 anni, la fase dello sviluppo infantile è caratterizzata dall'apprendimento per imitazione sonora e dal progressivo affinamento del linguaggio, processi che trovano nel gioco la loro dimensione elettiva. In questo arco temporale, si presenta l'opportunità di stimolare le facoltà attentive del bambino attraverso la narrazione.

L'ascolto di una voce permette al bambino di interiorizzare la componente sonora delle emozioni, strutturando così il proprio bagaglio lessicale ed emotivo. Pertanto, l'audiolibro può assumere una significativa valenza pedagogica, ponendosi in stretta correlazione con la pratica della lettura ad alta voce, anche se questa rimane un'esperienza relazionale dal vivo imprescindibile e insostituibile.

Nel panorama editoriale attuale troviamo differenti prodotti digitali ed audiolibri dedicati ai bambini e alla prima infanzia. Alcune famose case editrici dedicate alle letture per bambini ampliano la loro gamma di prodotti introducendo formati audio dei classici. Un esempio di questo fenomeno è attuato dalla casa editrice Babalibri che con “Babalibri in Musica” propone classici del catalogo in edizione speciale con una fiaba musicale, letta da attori professionisti e arricchita dall'esecuzione dal vivo di brani scelti di musica classica. La collana, diretta da Maria Cannata, offre un'esperienza di ascolto totalmente nuova, in cui due modalità espressive diverse e complementari si alternano, dialogano e costruiscono una fitta rete di rimandi poetici, musicali e visivi. Per ogni titolo, la fiaba musicale può essere ascoltata tramite un QR code tattile presente nel libro.

La neurologa Gabriella Bottini in collaborazione con la piattaforma Audible, leader nel mondo degli audiolibri, restituisce una panoramica sull'effetto dell'ascolto di storie e voci sull'organismo umano. Rispetto all'ambito di nostro interesse, il soggetto in età infantile, la studiosa spiega che in ogni età di vita, a seconda del differente grado di sviluppo, si osserveranno benefici differenti e che nei bambini compresi nella fascia 0-6 anni l'esposizione a voci familiari agisce come stimolo per l'evoluzione del linguaggio e della sfera socioaffettiva. Attraverso l'ascolto, i bambini affinano la capacità di selezionare e decodificare stimoli acustici carichi di valenza emotiva. Come già evidenziato, elementi quali il timbro e l'intonazione costituiscono le fondamenta della comunicazione non verbale, promuovendo lo sviluppo attivo dell'empatia e delle competenze relazionali.

Il mercato degli audiolibri per l'infanzia sta vivendo una fase di espansione, spinto da una domanda crescente di contenuti che unisce intrattenimento e valore educativo. Questa tendenza è alimentata dalla versatilità tecnologica dei nuovi dispositivi – tra cui, *in primis*, la facilità di ascolto in ogni luogo - e da una maggiore sensibilità dei genitori verso il fenomeno dell'affaticamento da schermo. L'ascesa di piattaforme capaci di offrire esperienze interattive e immersive sta trasformando l'ascolto in uno strumento flessibile per stimolare la creatività e l'apprendimento nei più giovani.

Nelle pagine che seguono si cercherà di iniziare una riflessione sull'uso di tale strumento in un'ottica educativa, riflettendo sulla possibile integrazione a livello scolastico con un particolare accorgimento verso l'età infantile e i nidi d'infanzia.

Capitolo 3

IL NIDO D'INFANZIA COME CONTESTO EDUCATIVO

3.1 Lo spazio educativo

Il nido d'infanzia ha una sua specificità e una propria identità pedagogica, non paragonabile a quella di altri servizi. Riprendendo le riflessioni di Pennazio (2017), la pedagogia che contraddistingue i nidi d'infanzia si declina in quattro accezioni: come pedagogia della relazione, in quanto pone come fondamentale la cura e la crescita della relazionalità e della socialità; della cura, intesa come vicinanza fisica ed emotiva che si ripercuote nella ricerca continua del miglior benessere del bambino; dell'accoglienza, intesa come capacità di stare nelle relazioni con empatia e comprensione; dello spazio, che si esprime come strutturazione di un ambiente di vita accogliente ed intimo nel quale ogni bambino possa sperimentare al meglio le proprie capacità.

L'inserimento in una struttura come il nido rappresenta per il bambino un'occasione unica per sperimentare nuove esperienze sociali, per sviluppare la curiosità, l'autonomia e il gioco spontaneo; gli strumenti per la realizzazione di questi obiettivi diventano la conoscenza reciproca, l'ascolto, la tolleranza e il rispetto dei tempi personali (Borghi, Guerra, 2003, cit. Pennazio 2017, pag. 12).

La struttura accogliente deve predisporre una progettazione educativa che valorizzi le abilità di ogni soggetto nelle sue peculiarità. La progettazione deve essere condivisa tra tutti gli attori coinvolti; *in primis* con il nucleo familiare, che diventa il fulcro intorno al quale ruotano le azioni e le decisioni educative messe in atto, in un'ottica di scambio reciproco di informazioni, obiettivi e metodologie d'azione.

La famiglia non è un nucleo a sé stante, ma partecipa e fa parte di altri macro e microsistemi che la influenzano profondamente; a questi sistemi appartengono il lavoro, che condiziona l'aspetto economico e, quindi, le possibilità materiali del nucleo familiare, la cultura, che influenza le scelte in ambito etico e sociale, la comunità con la quale si entra in contatto e ci si confronta ogni giorno. Entrare in contatto con le famiglie fa, quindi, parte del lavoro dell'educatore e richiede impegno, comprensione ed empatia nella consapevolezza che il rapporto con i bambini è anche frutto del rapporto con l'intero nucleo familiare (Ianes, Cramerotti, 2005).

La strutturazione dello spazio rispecchia il pensiero pedagogico portato avanti dal servizio e contiene in sé buona parte del lavoro educativo, in quanto sollecita nel bambino l'istinto all'auto apprendimento e la capacità di interpretare ciò che lo circonda in base ai suoi bisogni, interessi e livelli di sviluppo (Pennazio, 2017).

L'asilo nido costituisce lo spazio istituzionale privilegiato del gioco, caratterizzato da una progettazione educativa che si ispira a un'idea di bambino competente e attivo, dotato di grande potenzialità e in grado di essere accompagnato nella conquista della propria autonomia.

Quando si riflette sullo spazio non si intende solamente la strutturazione fisica di questo ma si fa riferimento anche all'aspetto comunicativo-cognitivo che in esso viene a realizzarsi; con la consapevolezza che lo spazio influenza i comportamenti riducendo o amplificando situazioni disturbanti o di difficoltà comunicativa che potrebbero generare stress, favorire o ostacolare la socializzazione.

3.1.1 Gestione ed organizzazione dei tempi

I momenti che si trascorrono all'interno del nido seguono esigenze di tipo organizzativo e educativo. Con tempo istituzionale ci si riferisce sia alle regole del servizio di entrata ed uscita, sia all'organizzazione generale-temporale che include al suo interno la routine della giornata. Facendo invece riferimento al tempo educativo si prendono in considerazione i tempi di apprendimento che possono variare notevolmente da bambino a bambino (Pennazio, 2017).

La routine giornaliera si compone di momenti come l'entrata, la merenda, il momento delle attività, il cambio, il pranzo, il riposino che scandiscono il passare del tempo all'interno del nido. La scansione del tempo secondo determinati ritmi rappresenta per il bambino una sicurezza rispetto alle relazioni e al contesto, sostenendo l'instaurarsi di rapporti empatici e di fiducia.

L'organizzazione del tempo educativo deve prevedere momenti in cui i bambini svolgono attività guidate o stimulate dagli educatori e momenti in cui possono sperimentare in relativa autonomia oggetti e modi di giocare. Per quanto riguarda i momenti di gioco, sia libero che strutturato, i tempi di attenzione dei bambini possono variare sensibilmente e la conoscenza profonda del bambino e delle sue caratteristiche da parte del personale educativo deve guidare un'attenta progettazione di tempi, mantenendo sempre come principio quello della flessibilità, in modo da evitare momenti di sconforto e frustrazione.

La possibilità di apprendere attraverso modalità stimolanti e in tempi flessibili, che implicano la strutturazione di momenti basati sulle esigenze biologiche e non su quelle cronologiche, permette di accrescere l'apprendimento rendendolo un momento piacevole e denso di soddisfazioni.

Il tempo è un potente elemento educativo ed è espressione di cura, di attenzione e di rispetto delle esigenze infantili. Ciò implica l'abilità dell'adulto di predisporre nella giornata di ogni bambino attività di durata appropriata, che diventino per il bambino stesso appaganti e capaci di soddisfare la sua voglia di sperimentare con i suoi ritmi, i suoi interessi e le sue potenzialità (Pennazio, 2017).

Le attività si inseriscono all'interno di routine giornaliere che scandiscono la giornata dall'ingresso all'uscita del bambino dalla struttura scolastica. Ogni momento della giornata deve essere pensato e progettato, in quanto infonde sul piano didattico e conoscitivo nuovi apprendimenti; le routine, se ben organizzate e gestite, acquistano una imprescindibile valenza educativa correlata allo sviluppo di ogni bambino e lo aiutano a ricostruire il senso complessivo della giornata vissuta in quello specifico contesto (Pennazio, 2017). Queste routine includono vari momenti, tra cui:

- l'accoglienza e il ricongiungimento, che permettono il contatto tra famiglia e nido e aiutano il bambino a prepararsi a trascorrere la giornata nel servizio;
- il cambio, fondamentale per far acquisire al bambino una maggiore autonomia nel riconoscere il proprio corpo e nel compiere azioni legate alla pulizia personale;
- il pranzo e le merende, che aiutano il bambino a imparare progressivamente ad essere autonomo ed acquisire le regole di comportamento, oltre a dare la possibilità di assaggiare nuovi cibi;
- il riposino: ha una forte valenza emotiva-affettiva e rappresenta un momento estremamente delicato che può essere preceduto da momenti di rilassamento collettivi.

3.2 Il nido d'infanzia come luogo di apprendimento

La progettazione delle attività educative nel nido d'infanzia consiste nell'elaborazione di interventi educativi che siano in funzione delle esigenze del bambino e nella predisposizione delle condizioni più idonee per uno sviluppo armonico di tutte le dimensioni della sua personalità: dall'intelligenza all'affettività, dalla socializzazione alla motricità (Coppola, 1997, cit. in Pennazio, 2017, pag. 182).

Il gioco diventa la forma privilegiata di autoapprendimento e per questo deve essere sostenuta e alimentata. Si predispongono le condizioni affinché il bambino possa sviluppare la sua intelligenza attraverso l'azione sensomotoria sollecitando la curiosità di conoscenza e di appropriazione di spazi, oggetti e situazioni scelti tra quelli offerti dall'ambiente. L'intenzionalità muove il bambino verso gli stimoli che l'ambiente gli offre mentre l'intelligenza gli consente di agire e usare comportamenti o azioni motorie in risposta a determinati stimoli. La responsabilità dell'educatore sta nella costruzione di un clima e di un ambiente sano e stimolante; dove si condivide il piacere di affiancare e sostenere nel gioco arricchendo le attività con il fine ultimo di ampliare le capacità.

La scelta del nido da parte delle famiglie, secondo alcuni studi, è stata guidata da aspetti legati alla percezione del servizio come contesto nel quale, oltre alla possibilità di socializzazione e confronto tra pari, viene promosso il raggiungimento di obiettivi di apprendimento significativi mediante il confronto, l'utilizzo di strategie educative e lo svolgersi di esperienze educative.

Il nido diventa un contesto in cui apprendere sperimentando nel benessere; il benessere dell'individuo deve essere inteso come uno star bene dal punto di vista organico, psichico, emotivo e comportamentale (Ceciliani, 2016, cit. in Pennazio, 2017). Nella quotidianità del servizio questo si esplica nel soddisfacimento di alcuni bisogni fondamentali da parte dell'adulto e allo stesso tempo nella libertà di esplorazione da parte del bambino; spesso nel lavoro con bambini che presentano forme di disabilità questa autonomia viene limitata in quanto l'adulto interferisce spesso sostituendosi, agendo al posto loro.

La progettazione delle attività educative nel nido d'infanzia consiste nell'elaborare degli interventi educativi in funzione delle esigenze del bambino e nella predisposizione delle condizioni più idonee per uno sviluppo armonico di tutte le dimensioni della sua personalità: dall'intelligenza all'affettività, dalla socializzazione alla motricità (Coppola, 1997 cit. in Pennazio, 2017, pag. 182).

3.2.1 Materiale educativo e stimolazione cognitiva

Sì è sottolineata l'importanza di pensare e progettare il contesto nido in funzione del bambino poiché tali scelte metodologiche ed organizzative hanno ripercussioni sulla qualità dell'apprendimento e sulla promozione dello sviluppo inteso come acquisizione di nuove capacità relazionali e cognitive.

Quando si struttura lo spazio sezione è necessario pensare anche alla tipologia di materiali presenti al suo interno, nonché la loro disposizione e il significato che vogliono trasmettere; a questo proposito facendo riferimento a Borghi e Guerra (2002, cit. in Pennazio, 2017, pagg. 137-138) elencherò tre criteri di dominanza ritenuti basilari nella scelta dei materiali:

- la dominanza percettiva, che fa riferimento alle caratteristiche fisiche/percettive dell'oggetto e alla capacità di queste di stimolare la varietà di esperienze e la voglia di esplorare; queste qualità riguardano il colore, la rigidità ed elasticità, la durezza e la friabilità, la stabilità o l'instabilità, la possibilità di rimodellare, smontarli e rimontarli;
- la dominanza funzionale, che riguarda lo scopo esplicito dei materiali e il possesso di questi di caratteri pedagogici definiti; è legata all'utilizzo degli oggetti per organizzare i momenti di routine come, per esempio, ciò che serve per favorire il gioco individuale o di gruppo, per favorire il gioco motorio, esplorativo o cognitivo;
- la dominanza simbolica, che riguarda il fatto che la qualità degli oggetti assume un significato simbolico e che il bambino stabilisce una relazione soggettiva con i singoli oggetti, che acquistano in questo modo un preciso significato per lui. La morbidezza può, ad esempio, essere assimilata al senso di protezione e calore di un abbraccio.

Esistono inoltre varie tipologie di materiali che hanno funzionalità differenti, come:

- materiale strutturato: ha una specifica applicazione e un determinato obiettivo da portare a termine, deve essere usato nella maniera corretta per poter raggiungere le sue finalità;
- materiale semi strutturato: ha specifiche modalità di utilizzo che però possono variare in base alle esigenze del bambino;
- materiale non strutturato: di questa categoria fanno parte materiali naturali, di riciclo che non sono nati con finalità educative ma che possono stimolare la creatività e la scoperta nei bambini. Il loro fine di utilizzo non può essere programmato in anticipo, dall'utilizzo di questi materiali possono nascere combinazioni e riflessioni inedite frutto della curiosità dei bambini che si rapportano alle caratteristiche fisiche di questi materiali con un atteggiamento di indagine e ne esplorano le svariate proprietà.

L'attività ludica riveste un ruolo cruciale nello sviluppo delle funzioni cognitive, dell'immaginazione, della coordinazione motoria, della resilienza emotiva e della creatività,

configurandosi come il canale privilegiato attraverso cui i soggetti in età evolutiva interagiscono con l'ambiente circostante e assimilano esperienze di natura motoria, cognitiva e sensoriale. L'acquisizione di una piena competenza di gioco è tuttavia subordinata allo sviluppo di quattro prerequisiti fondamentali: la collaborazione, l'attenzione, l'imitazione e la motivazione. Quest'ultima, in particolare, esercita un'influenza determinante su tutte le altre abilità; al fine di mantenerla elevata, è indispensabile individuare gli interessi specifici del bambino, le sue preferenze e gli stimoli più attrattivi. Nel gioco i bambini si sentono liberi di esprimersi esplicitando le conoscenze acquisite fino a quel momento e facendo ipotesi sulla realtà.

Tenere in considerazione tali fattori diventa necessario nella progettazione di attività ed esperienze insieme al gruppo bambini. Nella strutturazione della sperimentazione pilota qui proposta, si è tenuto conto dei fattori contestuali e strumentali che possono incidere sulla riuscita di un'attività di apprendimento. L'utilizzo di materiali adeguati al compito, che sostenessero inoltre l'attenzione, è stato frutto di una ricerca attenta all'interno del panorama editoriale e mediale. In questo senso, l'attenzione ai tempi, ai materiali proposti e alle dinamiche cognitive e sociali hanno portato a scelte di tipo metodologico che verranno esplicitate nel prossimo capitolo dedicato a presentare i metodi e i materiali della ricerca.

Capitolo 4

METODI E MATERIALI

4.1 Progetto di ricerca

Come anticipato, la ricerca di tesi qui presentata mira a raccogliere alcune prime indicazioni sulla possibilità di usare strumenti tecnologici, e in particolare gli audiolibri, per arricchire l'input linguistico al quale sono esposti i bambini nella prima infanzia e favorire l'acquisizione della lingua. A questo scopo sono state confrontate attività di ascolto di audiolibri e lettura ad alta voce svolte con un piccolo gruppo di bambini del nido d'infanzia, con l'obiettivo di valutare gli effetti sull'acquisizione del lessico.

L'analisi parte da una convinzione: l'interazione umana è fondamentale per poter acquisire il linguaggio. Come evidenziato nei capitoli precedenti, nello scambio comunicativo con l'altro entrano in gioco meccanismi di apprendimento che permettono di acquisire culturalmente le varie sfaccettature di una lingua, ampliandone le modalità d'uso. Nella prima infanzia il continuo confronto con l'adulto di riferimento e con l'ambiente sociale sostiene l'apprendimento profondo delle parole e delle strutture linguistiche, ponendo le basi per una comunicazione efficace.

In particolare, come abbiamo visto, nella lettura interattiva di storie tra adulto e bambino si realizzano ponti comunicativi, emotivi e sociali. La stimolazione precoce del linguaggio attraverso la lettura di albi illustrati, integrata da domande, osservazioni e giochi linguistici, prepara il bambino alla complessità della lingua, abituando l'orecchio e sollecitando l'ascolto. L'utilizzo di storie accattivanti suscita l'interesse per le parole, il loro significato e la loro organizzazione rendendo l'apprendimento un momento di scambio arricchente. Le immagini permettono di rendere concretamente comprensibile ciò di cui si sta parlando, permettendo la conoscenza di nuove parole relative ad ambiti e contesti differenti dalla vita quotidiana. Inoltre, la natura relazionale dell'albo illustrato influenza lo sviluppo socio-emotivo, favorendo lo scambio comunicativo all'interno del particolare ambiente che si crea tra genitore, bambino e libro.

I cambiamenti socioculturali in atto nella società contemporanea fanno sì che la tecnologia stia diventando sempre più pervasiva in ogni ambito di vita, partecipando anche alla costruzione delle dinamiche familiari ed educative. In questo contesto, ci chiediamo che ruolo

possono avere le tecnologie anche rispetto all'acquisizione della lingua. Se è vero che non possono sostituirsi all'adulto nelle attività volte a favorire lo sviluppo socio-emotivo, ci chiediamo se possono avere un ruolo nel sostenere l'apprendimento linguistico.

Per raccogliere alcune prime risposte a questa domanda, è stata condotta una piccola sperimentazione pilota volta a verificare se la lettura di audiolibri può aiutare i bambini in età prescolare ad imparare parole ed espressioni nuove: in una sezione del nido d'infanzia sono state proposte due differenti attività, l'ascolto di un audiolibro tratto da un albo illustrato con supporto cartaceo e l'ascolto dello stesso albo illustrato attraverso lettura dialogica dell'educatrice, e prima e dopo la lettura sono state condotte attività volte a verificare l'acquisizione di nuove parole ed espressioni e il riconoscimento di serie automatiche (più precisamente, come vedremo di numeri e mesi).

La progettazione dell'esperienza è stata strutturata su più passaggi. Inizialmente sono state informate le famiglie sul progetto, sono stati richiesti i consensi e si sono raccolti dati rispetto a quelle che sono le abitudini casalinghe dei bambini riguardo la lettura e l'ascolto di audiolibri. Successivamente, anche tenendo conto dei dati raccolti, è stato strutturato il materiale che permettesse di mettere a paragone gli effetti dei due diversi tipi di attività di lettura. Nella progettazione, si è tenuto conto delle esigenze cognitive dei bambini rispettando i tempi e le capacità di ognuno.

L'esperienza è stata svolta all'interno di un nido d'infanzia con bambini in età prescolare tra i 30 e i 36 mesi. La scelta è stata fatta in accordo tra laureanda e relatrice per valorizzare il percorso lavorativo della studentessa, facendo confluire nella ricerca le conoscenze metodologiche proprie del lavoro quotidiano e le conoscenze acquisite durante il percorso di studi.

La scelta di lavorare su un'età infantile così vulnerabile e influenzabile ha richiesto una continua progettazione che tenesse in considerazione le esigenze dei bambini inseriti in un contesto strutturato, come descritto nel capitolo precedente, e che permettesse di inserire l'esperienza all'interno delle routine giornaliere, nel rispetto dei tempi e della pianificazione delle attività all'interno della quotidianità del nido d'infanzia.

Nel lavoro antecedente alla somministrazione dei test sono state vagliate differenti possibilità rispetto alle conoscenze da indagare, alle tempistiche, alle modalità di svolgimento e di dispensazione dei test, ponendo al centro di tutto il bambino come individuo capace e attivo che costruisce conoscenza in relazione con l'ambiente circostante.

Nella progettazione si è, inoltre, tenuto in considerazione l'intero apparato scolastico e familiare come elementi necessari per una riuscita efficace del progetto: la scuola e le famiglie

sono state informate e rese partecipi degli obiettivi e delle modalità di svolgimento attraverso spiegazioni informate e moduli di indagine.

Nei prossimi paragrafi verranno presi in esame i differenti ambiti di cui si è tenuto conto durante la strutturazione del progetto pilota di ricerca quali il contesto, la popolazione studio, i materiali, i tempi, le scelte metodologiche e le modalità organizzative. Nella definizione di tutti questi aspetti si è sempre tenuto ben presente che il lavoro con bambini in fasce d'età sensibili richiede, ancor più che in altre situazioni, che la progettazione delle attività sia attenta al mantenimento di un contesto affettivo-relazionale-cognitivo adeguato e rispettoso delle capacità di ogni bambino.

4.2 Partecipanti

Come anticipato, i soggetti presi in esame in questo studio sono bambini di 28-36 mesi. I bambini sono inseriti regolarmente all'interno di un nido d'infanzia facente parte di un plesso scolastico che comprende una sezione nido primavera e due sezioni di scuola dell'infanzia.

Il plesso, ubicato in una zona prevalentemente agricola, attualmente aderisce alla Federazione Italiana Scuole Materne (Fism) con la quale condivide gli intenti educativi e le modalità pedagogiche. Essendo una scuola paritaria, accreditata dal comune, accoglie prevalentemente bambini provenienti da famiglie italiane per lo più agiate, che abitano e conoscono il territorio e i suoi abitanti. Le famiglie, infatti, risultano inserite in comunità e reti sociali solide, con le quali condividono gli obiettivi formativi. Questa fitta rete di conoscenze permette ai bambini di fare esperienze significative anche al di fuori del contesto scolastico, con un particolare sguardo di attenzione verso quelle attività funzionali allo sviluppo di conoscenze sociali e cognitive.

La sezione nido accoglie 23 bambini dai 12 ai 36 mesi in una sezione mista, dove convivono differenti fasce d'età in una relazione reciproca di sostegno e crescita. Quella presentata risulta essere una fascia d'età estremamente eterogenea a causa del rapido evolversi delle capacità motorie, cognitive e relazionali. Per tale motivo, nella scelta del campione da analizzare si è deciso di restringere il campo alla fascia d'età che, in base ai differenti studi neuro cognitivi, risulta più adeguata per un'esplorazione nell'ambito espressivo-linguistico quale quella progetta. Ciò non toglie che, semplificando alcuni passaggi più complessi, lo studio non possa essere attuato in fasi successive anche con bambini di età minore che già presentino buone capacità comunicative.

Il criterio di selezione ha permesso di individuare un gruppo comunque eterogeneo per capacità e abilità, comprendente bambini con attitudini e comportamenti differenti. Ogni attività richiede oltre alle capacità di comprensione ricettiva verificate attraverso i test, abilità secondarie quali la condivisione dell'attenzione, il controllo degli impulsi e la flessibilità mentale. In base all'eterogeneità del campione è stato necessario svolgere valutazioni e ragionamenti sulle modalità di verifica delle conoscenze, in modo da valorizzare l'abilità di tutti i soggetti.

I bambini selezionati sono inseriti quotidianamente all'interno di una routine che scandisce i momenti della giornata sostenendo lo sviluppo di autonomie e relazioni (cfr. cap. 3). L'attività proposta si inserisce nel momento dedicato alle attività quotidiane che vertono su conoscenze sensoriali, motorie e cognitive.

Osservando le proposte presentate nella quotidianità all'interno del contesto scolastico, i bambini non hanno mai svolto attività mirate alla comprensione linguistica ricettiva attraverso domande di verifica del significato complessivo di una frase. Per questo la somministrazione è risultata particolarmente sfidante, non solo rispetto ai risultati attesi, ma anche rispetto alle modalità di consegna e svolgimento delle attività.

4.2.1 Autorizzazioni e consenso informato

Nel progettare lo studio, è stata dedicata particolare attenzione alle modalità informative dedicate alle famiglie e al contesto scolastico.

In primo luogo, si è chiesta l'autorizzazione al dirigente scolastico sulla possibilità di svolgere le somministrazioni all'interno dei locali della scuola, inserendo le attività nell'orario della routine quotidiana dei bambini. La scelta di proporre attività affini a quelle attuate nella progettazione scolastica annuale è stata fatta anche in funzione di un patto di intenti che potesse rispettare le scelte educative attuate dal plesso.

A questo proposito, occorre precisare che la stessa decisione di lavorare sugli audiolibri è stata frutto di un dialogo tra relatrice e studentessa per venire incontro alla filosofia scolastica. Inizialmente, infatti, era stata vagliata la possibilità di svolgere uno studio sulla capacità di ricezione linguistica dei bambini a seguito della visione di determinati cartoni animati, ma questa è stata scartata in quanto lontana dalle scelte scolastiche e familiari, esplicitamente volte ad evitare di proporre ai bambini cartoni, video e altri materiali audiovisivi.

A seguito del permesso ottenuto da parte dell'istituto scolastico, si è proceduto a richiedere il consenso informato ai genitori dei minori selezionati per la loro inclusione nello

studio pilota. A ogni famiglia è stato distribuito in formato digitale e cartaceo un piccolo fascicolo contenente: una richiesta semi-formale da parte della studentessa per la partecipazione del bambino alla sperimentazione (allegato 1); un modulo formale di consenso in cui inserire la firma del genitore (allegato 2); un breve abstract contenente gli obiettivi della ricerca e le modalità di somministrazione e raccolta dati (allegato 3).

All'interno di ogni fascicolo erano inoltre presenti un qr code e un link per la compilazione di un modulo sulle abitudini casalinghe dei bambini rispetto all'utilizzo di audiolibri e albi illustrati.

Il fascicolo è stato consegnato via e-mail da parte della segreteria scolastica e distribuito in modalità cartacea dall'educatrice, così da poter raggiungere tutti i genitori secondo le modalità preferite da ciascuno. I genitori che hanno risposto positivamente alla partecipazione allo studio hanno compilato il modulo in versione cartacea.

Nel complesso, delle 14 autorizzazioni consegnate, 12 sono state compilate con risposta positiva, mentre due non sono stati restituiti anche dopo sollecitazioni. Naturalmente, le attività sono state svolte solo con i 12 bambini per i quali era stata data l'autorizzazione.

4.3 Raccolta dati sulle abitudini dei partecipanti

Nel contesto scolastico, i bambini sono quotidianamente abituati alla lettura di più albi illustrati in differenti momenti della giornata, quali il *circle time* mattutino e la riconsegna del pomeriggio; inoltre, la scuola attua da novembre a maggio un progetto dedicato alla lettura che permette a ogni bambino di portare a casa settimanalmente un libro da condividere con i genitori, i fratelli e i nonni. All'interno della quotidianità scolastica i bambini sono quindi spesso stimolati all'ascolto e all'attenzione di racconti.

Ampliando lo sguardo anche al di fuori del contesto scuola, per comprendere le abitudini dei bambini presi in esame rispetto alla lettura e all'eventuale ascolto di albi illustrati e audiolibri nel contesto familiare è stato creato un piccolo questionario costituito da domande semi-aperte e chiuse. Come anticipato, la richiesta di compilazione è stata inserita all'interno del fascicolo di autorizzazione sotto forma di link e qr code.

Come evidenziato nella prima parte di questo lavoro, nell'atto narrativo entrano in gioco dinamiche relazionali e cognitive fondamentali per l'acquisizione di linguaggio da parte del bambino. Le storie che vengono lette veicolano parole e contenuti riferendosi a situazioni e personaggi, rendendo concreto il collegamento tra suono e significato; in questo senso diventa

interessante osservare come il contesto familiare promuova tale attività intenzionalmente per sviluppare le capacità del bambino.

Il questionario era anonimo e come domande di inizio erano richiesti il sesso e l'età del bambino/a. La scelta di rendere anonimi i questionari è stata legata a due motivazioni principali: da un lato, il rischio di sentirsi giudicati avrebbe potuto ostacolare o influenzare le famiglie nel fornire le risposte, mentre l'anonimato avrebbe potuto favorire una restituzione più veritiera rispetto alle abitudini familiari e alle modalità educative; dall'altro lato, non saper chi aveva dato le risposte avrebbe permesso di evitare *bias* di giudizio da parte della somministratrice ed errori valutativi frutto di giudizi e pregiudizi esterni allo studio.

4.3.1 Il questionario

Il questionario (riportato nell'allegato 4) è stato articolato in due macrocategorie: una dedicata alle abitudini di lettura degli albi illustrati e una incentrata sull'utilizzo di audiolibri e dispositivi digitali. Nella strutturazione del modulo attraverso Google sono state progettate ed inserite domande filtro, in base alla risposta data chi compilava veniva indirizzato alla sezione successiva o alla chiusura.

Il questionario includeva domande sulla frequenza e sulla durata delle attività di lettura dialogiche svolte al di fuori del contesto scolastico, chiedendo anche informazioni sui soggetti che partecipano insieme ai bambini alla lettura condivisa.

Nel caso di risposta affermativa sull'uso degli audiolibri, le domande focalizzate sul loro utilizzo indagano la frequenza di utilizzo, il supporto e i soggetti coinvolti in questa attività. La scelta di inserire la domanda "Durante l'ascolto viene fornito il libro corrispondente cartaceo?" mirava a raccogliere dettagli sulle modalità di ascolto in funzione della somministrazione.

Il questionario prevedeva anche quesiti volti ad indagare la fruizione di prodotti audiovisivi in ambito domestico. Secondo l'approccio teorico delle esaminatrici, il prodotto d'animazione rappresenta uno strumento di apprendimento complesso, in cui l'integrazione di codici visivi e sonori agisce da facilitatore semantico. L'esposizione a più stimoli può aiutare il bambino a contestualizzare il lessico, supportando la costruzione di significato e l'assimilazione dei contenuti verbali. Nel caso dello studio presentato, l'interesse era quello di indagare la capacità di sostenere l'attenzione su più stimoli.

Nel capitolo dedicato ai risultati e alla discussione vengono restituiti i dati raccolti dal questionario somministrato e come tali risultati sostengono le riflessioni interne alle attività proposte.

4.3.2 Struttura dei gruppi

Sulla base delle adesioni ricevute in prossimità dell'inizio delle fasi di somministrazione, sono stati creati due gruppi di lavoro composti da sei bambini ciascuno. L'esigenza di creare due gruppi di lavoro risponde alla struttura dello studio pilota, il quale prevede l'alternarsi dei due gruppi di ascolto. Come verrà descritto nel paragrafo dedicato alle fasi dello studio, i gruppi creati sono rimasti invariati fino alla fine delle somministrazioni. Tutte le prove sono state proposte sempre collettivamente all'intero gruppo in continuo dialogo e confronto; la scelta risponde a esigenze organizzative ed educative che verranno analizzate nelle prossime righe.

Nella fase di selezione e composizione dei gruppi si è tenuto conto delle capacità dei soggetti in termini di ricezione e produzione di linguaggio, attenzione, partecipazione e memorizzazione. Sulla base di tali criteri si è cercato di creare gruppi eterogenei di bambini in modo da poter raccogliere risultati quanto più reali e omogenei.

La scelta di raccogliere i dati collettivamente e non per singolo bambino è legata a ragioni sia organizzative che educative. Sul piano organizzativo, la progettazione dello studio, e di conseguenza la sua attuazione sul campo, ha richiesto tempo poiché si è cercato di vagliare tutte le possibilità e le criticità date dalle scelte attuate. Inoltre, il progetto pilota si è inserito all'interno della progettazione scolastica annuale e delle esigenze organizzative del contesto. Per tali motivazioni sono state selezionate apposite settimane di sperimentazione che tenessero in considerazione le esigenze dei bambini e diminuissero la possibilità di errori. Sul piano educativo, lo studio, che si propone di indagare le competenze linguistiche ricettive dei bambini, non mira ad un'analisi delle capacità linguistiche espressive dei singoli bambini, ma ad un riscontro rispetto alla funzionalità di proporre storie e audiolibri come promotori dell'ampliamento del linguaggio. Inoltre, proporre le attività e i test in gruppo permette a ogni bambino di beneficiare del confronto-dialogo con gli altri; il dialogo genera un "effetto valanga" promuovendo l'esposizione e l'ampliamento di idee. Mettendo insieme competenze e abilità differenti, infatti, un problema può essere affrontato da molteplici angolazioni, permettendo ad ogni individuo del gruppo di partecipare apportando il suo contributo. In particolare, in un'età così complessa, il sostegno dei compagni sostiene lo svolgersi dell'attività in un clima sereno e disteso.

Nella tabella 1 sono riportati i dati dei partecipanti. Si specifica che al fine di garantire la massima tutela della privacy, i dati personali sono stati pseudonimizzati mostrando esclusivamente una lettera che indica l'iniziale di un nome fittizio.

Gruppo 1	Sesso	Gruppo 2	Sesso
A.	Femmina	F.	Maschio
E.	Femmina	L.	Maschio
E.	Maschio	L.	Femmina
M.	Femmina	M.	Femmina
M.	Maschio	N.	Maschio
R.	Maschio	P.	Maschio

Tabella 1. I partecipanti divisi nei due gruppi

4.4 Albi illustrati

Lo studio presentato si propone di indagare la competenza ricettiva linguistica del bambino come conseguenza dell'ascolto di un albo illustrato o di una versione audiolibro dello stesso albo illustrato; per questo la scelta di un determinato testo risulta cruciale nello strutturarsi dei test e delle abilità da verificare. In particolare, per poter confrontare i due tipi di attività di lettura era necessario individuare due testi diversi che fossero il più possibile equilibrati e confrontabili per complessità e caratteristiche.

Per selezionare i testi adeguati rispetto all'età e alle capacità dei soggetti si sono tenuti in considerazione i seguenti parametri:

- parametro linguistico: i testi selezionati si collocano all'interno della categoria di libri dedicati e pensati per la prima infanzia, in tali testi il lessico viene adeguato rispetto alle competenze del soggetto in età evolutiva, permettendone una globale comprensione rispetto al significato della storia. La struttura delle frasi breve ed enfatica rende il testo maggiormente attraente per il bambino, mantenendo alta l'attenzione. Come visto nel capitolo 2, nel caso degli albi illustrati è necessario osservare, in fase di selezione, anche il rapporto esistente tra immagini e testo. In questi libri le immagini si fondono con la parte scritta per creare significato e specificare/ampliare il testo. I bambini devono essere quindi in grado di integrare i differenti livelli di significato per avere una comprensione profonda del testo;
- parametro di lunghezza: nel lavoro con bambini tra i due anni e mezzo e i tre anni è

necessario tenere in considerazione un possibile livello di attenzione e pazienza rispetto all'attività proposta. Per questo motivo i testi dovrebbero avere una lunghezza adeguata allo sforzo cognitivo possibile dei soggetti presi in esame. In base alla richiesta e alla capacità da analizzare sono disponibili differenti testi;

- parametro di interesse: gli albi illustrati presentano storie con temi e trame pertinenti all'età dei soggetti che suscitano coinvolgimento emotivo e culturale. È possibile dividere i temi in quattro grandi macroaree:
 - temi emotivo-relazionali: sono i temi più diffusi e hanno come scopo quello di sviluppare nel lettore un'intelligenza emotiva. Possono affrontare questioni come la gestione delle emozioni, il rapporto con i pari e con gli adulti di riferimento o aspetti quali la perdita e il lutto;
 - temi riguardanti il sé e lo scorrere del tempo: racconti che stimolano la riflessione sulla propria identità e autostima, sul passar del tempo e il conseguente modificarsi della natura;
 - temi sociali e civili: argomenti quali l'inclusione e la diversità, l'accoglienza del diverso, il rispetto dell'ambiente e dei cambiamenti della natura. Questi temi sostengono lo sviluppo dell'empatia verso ciò che ci circonda e ciò che apparentemente può risultare diverso;
 - temi esperienziali e quotidiani: analizzano e ampliano le conoscenze del bambino verso le routine quotidiane come i rituali della giornata e l'acquisizione di autonomie.

In base al tema è possibile proporre ai bambini storie che stimolano il loro interesse verso azioni quotidiane, informandoli sulle modalità comunicative e relazionali da mettere in atto nel rispetto di sé stessi e di chi li circonda.

Nella selezione degli albi illustrati, sono stati scelti albi illustrati inediti per i partecipanti. È stato necessario escludere i libri già letti, almeno in contesto scolastico, con l'obiettivo di ridurre le variabili legate a una pregressa familiarità con la trama e con le strutture linguistiche o narrative oggetto di indagine.

4.4.1 Elvis e Otto. L'amicizia vince!

Il primo testo selezionato è l'albo illustrato *Elvis e Otto. L'amicizia vince!*, edito da Terre di Mezzo illustrato e scritto da Chris Naylor-Ballesteros. Il libro fa parte di una serie sulle avventure dei due protagonisti che conta tre libri. L'età di lettura consigliata dall'editore è tra i

tre e i cinque anni. Viene pubblicato nel 2022 ed è costituito da 32 pagine.

La trama del libro riportata da Terre di Mezzo sul sito online è la seguente:

La volpe Elvis e l'orso Otto sono amici per la pelle. Peccato che a nascondino, il loro passatempo preferito, sia sempre e solo uno ad uscire vittorioso dal gioco. Finché, un bel giorno, contando fino a 100 e seguendo il filo di quella sciarpona rosa fluo attraverso le pagine, Elvis arriverà a scoprire che è l'amicizia a vincere su tutto! Un albo per divertirsi, emozionarsi – e anche imparare a contare!

(<https://www.terre.it/prodotto/elvis-e-otto-lamicizia-vince/?srsltid=AfmBOor-4MCtt84wR0sLDHC6jPQlwVxzWVq9jI4wLGK-XWZ5rlfKpaTB>, ultima consultazione maggio 2026).

Elvis e Otto è un albo illustrato che racconta la storia di due amici che adorano giocare a nascondino. Elvis è una volpe e Otto è un orso. A livello visivo la differenza fisica tra i due personaggi risulta impattante e divertente. Otto, infatti, risulta spesso buffo e maldestro nelle modalità di gioco nascondendosi in posti decisamente troppo piccoli per lui. Elvis, la volpe, è scaltro e con qualche stratagemma e indizio è sempre in grado di scovare il nascondiglio dell'amico. La sua figura è agile e intelligente. Tra i due amici nascono malumori riferibili alle dinamiche del gioco, Otto infatti dichiara di non avere abbastanza tempo per nascondersi. Da questa dichiarazione parte una lunga conta che occupa la maggior parte del racconto.

La struttura grafica dell'albo cattura lo sguardo attraverso dettagli colorati e ben identificabili: la sciarpa rosa e il berretto blu indossati dai due protagonisti diventano indizi visivi importanti che creano una doppia lettura della storia. Questi due elementi, e il loro utilizzo nella storia, si fondono con la parte scritta ampliando le dinamiche narrative. Le illustrazioni risultano semplici e si concentrano sui personaggi con colori tenui e coerenti.

Il testo contiene parti scritte con dimensioni differenti; questa variazione di corpo, intesa come cambiamento dell'altezza misurabile in punti tipografici o corpi, sostiene il lettore nell'interpretazione ad alta voce del testo enfatizzando l'importanza di alcuni snodi del racconto. In particolare, nel testo analizzato, questo stratagemma, viene utilizzato per dare dinamicità al racconto. Nella doppia pagina inserita nella figura 12 notiamo che le espressioni “piacerebbe tanto” “piace tanto” “tantissimo” vengono inserite una dopo l'altra per esprimere con maggior enfasi le emozioni dei due personaggi.

Nelle figure 9-12 vengono riportate la copertina e tre doppie pagine del libro prese dal sito online della casa editrice.



Figura 9. Copertina albo illustrato *Elvis e Otto. L'amicizia vince!* (fonte: <https://www.terre.it/prodotto/elvis-e-otto-lamicizia-vince/?srsltid=AfmBOor-4MCtt84wR0sLDHC6jPQlwVxzWVq9jI4wLGK-XWZ5rlfKpaTB>)



Figura 10. Pagine 2 e 3 dell'albo illustrato *Elvis e Otto. L'amicizia vince!* (fonte: <https://www.terre.it/prodotto/elvis-e-otto-lamicizia-vince/?srsltid=AfmBOor-4MCtt84wR0sLDHC6jPQlwVxzWVq9jI4wLGK-XWZ5rlfKpaTB>)



Figura 11. Pagine 4 e 5 dell'albo illustrato *Elvis e Otto. L'amicizia vince!* (fonte: <https://www.terre.it/prodotto/elvis-e-otto-lamicizia-vince/?srsltid=AfmBOor-4MCtt84wR0sLDHC6jPQlwVxzWVq9jI4wLGK-XWZ5rlfKpaTB>)

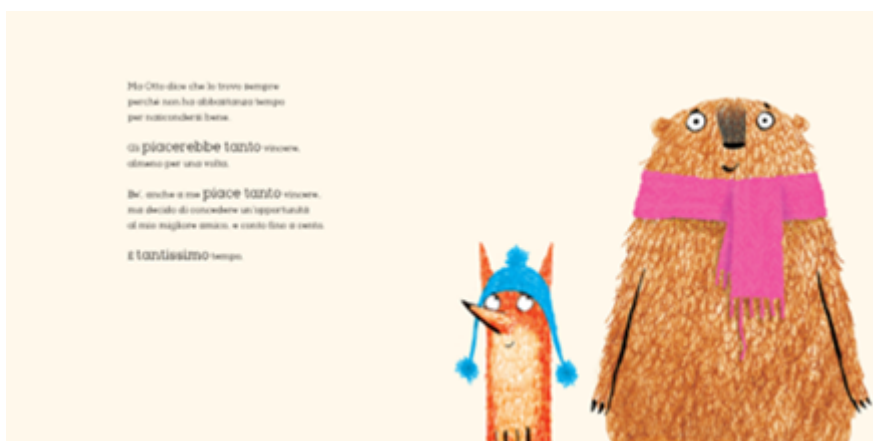


Figura 12. Pagine 6 e 7 dell'albo illustrato *Elvis e Otto. L'amicizia vince!* (fonte: <https://www.terre.it/prodotto/elvis-e-otto-lamicizia-vince/?srsltid=AfmBOor-4MCtt84wR0sLDHC6jPQlwVxzWVq9jI4wLGK-XWZ5rlfKpaTB>)

Con riferimento alle caratteristiche linguistiche, il testo della storia è costituito in totale da 402 parole; è scritto prevalentemente al presente indicativo per narrare l'azione nel suo svolgimento il che rende il racconto immediato e incalzante ("mi chiamo", "siamo", "piace", "giocare", "chiudo", "conto", "trovo", "comincio", "inizia"); le frasi sono generalmente brevi e coordinate, tipiche nella letteratura per l'infanzia, e facilitano la comprensione del testo ("io chiudo gli occhi e conto fino a dieci"); molto frequente è l'uso di pronomi personali quali "io" e "lui" per distinguere i protagonisti; vengono inserite e sottolineate all'interno del testo forme enfatiche ed esclamative che rendono il testo maggiormente dinamico per chi legge ("È tantissimo tempo", "Ed eccolo che sbuca!").

Il testo include una sequenza numerica progressiva, numeri cardinali da 1 a 100, che scandisce il ritmo della narrazione durante il gioco del nascondino. Soffermendosi sulla parte numerica vengono inserite nel testo, in ordine cronologico, sequenze numeriche quali: 1-10, 1-100, 1-20.

Questo testo risulta interessante poiché riporta dinamiche relazionali quotidiane attuabili durante il gioco. I personaggi, molto riconoscibili grazie alle differenze, propongono un rapporto di amicizia fatto di compromessi e rispetto. Il gioco del nascondino, inoltre, diverte l'ascoltatore che attraverso il racconto ne apprende le regole.

Sulla base delle caratteristiche del libro, in termini linguistici ed iconografici, sono state selezionate delle strutture linguistiche e numeriche da indagare.

Per la parte di ricezione linguistica del testo sono state selezionate tre frasi che, per modalità e struttura, sono utilizzate nel parlato quotidiano come formule fisse. Nella terminologia linguistica possono essere definite *collocazioni* e sono usate e ripetute come un'unità di significato in differenti ambiti. Le tre frasi selezionate, inserite nel contesto di

utilizzo, sono:

1. “Anzi è proprio un disastro!”: fa riferimento alla incapacità del personaggio Otto di trovare nascondigli complessi e adeguati. Elvis, infatti, dichiara che Otto è un disastro a giocare a nascondino poiché viene sempre scoperto velocemente.
2. “Ma decido di concedere un’opportunità ...”: fa riferimento alla decisione di Elvis di provare a contare fino a 100 per permettere all’amico di trovare un nascondiglio più difficile da scovare. Infatti, nel testo, l’orso Otto risulta triste in quanto l’amico lo trova troppo velocemente e lamenta di non aver abbastanza tempo per nascondersi.
3. “Trovo subito un indizio.”: si riferisce al filo della sciarpa dell’amico Otto. Il filo crea una pista da seguire per arrivare fino al nascondiglio dell’amico. Attraverso il filo la volpe è in grado di scovare la tana senza troppo impegno nonostante il lungo tempo concesso all’amico per nascondersi.

La scelta di esplicitare l’ambito di applicazione delle frasi selezionate risponde all’esigenza di contestualizzarne l’uso e le modalità comunicative. All’interno dell’apparato testuale, tali enunciati acquisiscono il loro pieno valore semantico e pragmatico solo attraverso l’integrazione con l’apparato iconografico. L’immagine, infatti, non funge da mero elemento decorativo, ma integra e decodifica la parte scritta; questa multicanalità permette al bambino, nel ruolo di ascoltatore e osservatore, di interiorizzare il significato dei messaggi in modo più immediato, chiaro e situato.

Oltre alla comprensione di queste tre frasi si è deciso di indagare anche la capacità di enumerazione a seguito di un ripetuto stimolo numerico. Il testo infatti presenta un ampio utilizzo dei numeri situato all’interno del gioco del nascondino, alcune stringhe numeriche vengono ripetute per più volte e quindi rese più familiari.

Nei prossimi paragrafi verranno specificate le modalità di verifica rispetto all’acquisizione delle strutture linguistiche e delle capacità di enumerazione.

4.4.2 Un anno di sorprese

Il secondo testo selezionato è “Un anno di sorprese”, un albo illustrato edito da Babalibri scritto da Leo Lionni e tradotto in italiano da Cristina Brambilla. Il libro è uscito nel 2024 ed è composto da 32 pagine. Consigliato a partire dai tre anni, affronta tematiche come l’amicizia, la natura e l’ambiente, la solidarietà e l’aiuto.

La trama del libro riportato da Babalibri sul sito online è la seguente:

È il primo giorno dell'anno e Milo e Mina, due topolini gemelli, fanno un incontro inatteso: un simpatico albero di nome Mel. È l'inizio di un'amicizia speciale che si rafforza, mese dopo mese. Durante il corso dell'anno, i gemelli tornano a trovare Mel con regolarità e curiosità, osservandolo crescere e cambiare con il mutare delle stagioni. Insieme, i tre amici trascorreranno un anno ricco di eventi e sorprese (<https://www.babalibri.it/pubblicazioni/un-anno-di-sorprese/>, ultima consultazione maggio 2026).

Il testo racconta la storia di due topini che col passare del tempo osservano i cambiamenti di un albero parlante di nome Mel. Tra i tre personaggi si crea un'amicizia speciale che dura tutto l'anno; un anno nel quale accadono cose sempre diverse in base alle stagioni che cambiano. Il rapporto di amicizia tra i protagonisti si rafforza attraverso una conoscenza profonda delle esigenze altrui. Il racconto si articola con il passare del tempo: a gennaio gli amici vengono presentati gli amici e lo spazio della natura come situazione iniziale; da febbraio a giugno assistiamo alla nascita e al consolidamento dell'amicizia, con il passare delle stagioni l'albero si trasforma e cresce la confidenza tra i personaggi; nei mesi più caldi dell'anno, l'albero esprime le sue preoccupazioni sulla vita che si esplicano nell'incendio e nel conseguente salvataggio da parte dei due gemelli; ad agosto il pericolo è passato e l'amicizia è salva; nei mesi d'autunno il clima diventa disteso e lento in preparazione del natale; nel mese di dicembre l'amicizia è consolidata e consapevole pronta per nuove avventure nell'anno nuovo.

La struttura dell'albo, stretto e allungato, si adatta perfettamente alla storia e alle immagini riportate. Uno dei protagonisti del libro è un albero che muta con il cambiare delle stagioni, la verticalità di questo personaggio si inserisce nell'intera lunghezza della pagina. Ogni doppia pagina rappresenta un mese dell'anno e riporta i cambiamenti dell'albero in modo scritto e iconografico. Questa struttura rende riconoscibile il cambiare delle stagioni e del tempo in modo chiaro e concreto anche per i bambini. Per ogni doppia pagina il cambiamento di Mel viene espresso attraverso uno scambio di battute con i due topolini incuriositi.

La grafica risulta essenziale e coerente, pochi elementi rappresentano il cambiare del tempo e l'effetto di questo sull'albero. Non sono stati aggiunti altri elementi indicati nel testo quali la casa dei topolini per lasciare il focus sul luogo dell'albero e sul rapporto tra i personaggi.

Il testo scritto viene posizionato in ogni pagina nella parte inferiore, permettendo a chi osserva il libro di concentrarsi sulla restante parte grafica che concretizza ed integra le

dinamiche testuali.

Nelle figure 13-16 vengono riportate la copertina e tre doppie pagine del libro prese dal sito online della casa editrice.



Figura 13. Copertina albo illustrato *Un anno di sorprese* (fonte: <https://www.babalibri.it/pubblicazioni/un-anno-di-sorprese/>)



Figura 14. Pagine 2 e 3 albo illustrato *Un anno di sorprese* (fonte: <https://www.babalibri.it/pubblicazioni/un-anno-di-sorprese/>)



Figura 15. Pagine 4 e 5 albo illustrato *Un anno di sorprese* (fonte: <https://www.babalibri.it/pubblicazioni/un-anno-di-sorprese/>)



Figura 16. Pagina 6 e 7 albo illustrato *Un anno di sorprese* (fonte: <https://www.babalibri.it/pubblicazioni/un-anno-di-sorprese/>)

Per rendere confrontabili le esperienze con i due testi, si è deciso di verificare la capacità di riproduzione di serie automatiche analoghe a quelle numeriche anche nella seconda lettura. L'attuale panorama editoriale degli albi illustrati ha reso complesso reperire un testo che presentasse una sequenza confrontabile a quella numerica presente nell'altro albo. Si è pertanto scelto questo albo perché contiene la serie delle stagioni e dei mesi dell'anno.

Il testo di *Un anno di sorprese* è costituito da un totale di 621 parole.

Considerato che, come abbiamo visto, *Elvis e Otto. L'amicizia Vince!* contiene 402 parole, si è deciso di usare solo una parte del secondo albo, per avere un numero di parole confrontabile e rendere l'impegno cognitivo il più possibile equilibrato rispetto a quello dell'altro albo anche in termini di lunghezza.

Rispetto alla memorizzazione di una sequenza di numeri, la sequenza dei mesi dell'anno risulta più complessa per l'età del target partecipanti; per questo si è stabilito di presentare solo

i primi mesi.

Sul piano linguistico, anche in questo testo le frasi sono brevi, coordinate, senza subordinate complesse; viene usato un registro colloquiale e accessibile destinato a un pubblico di bambini. Il discorso diretto occupa una parte preponderante del testo, donando un senso di immediatezza. Frequente è l'utilizzo di punti esclamativi per sottolineare l'enfasi emotiva ("Oh, Mel, sei bellissimo!" "Aiuto! Aiuto!"). Il testo viene diviso in blocchi che seguono il passare dei mesi dell'anno; infatti, il motore che fa avanzare il racconto non è solo l'azione dei personaggi ma anche il cambio di mensilità esplicitato all'inizio di ciascun paragrafo (*Primo giorno di gennaio, febbraio, ecc.*).

La parte scritta alterna descrizioni, azioni e dialoghi e vengono utilizzati differenti tempi verbali. Il dialogo e il discorso diretto rendono il ritmo incalzante anche per chi legge, che può alternare differenti tonalità di voce.

Sulla base delle valutazioni esplicitate e cercando di rendere il compito il più possibile equivalente a quello scelto per l'albo illustrato precedente, sono state selezionate all'interno del testo strutture linguistiche e di enumerazione adeguate alle capacità cognitive del target.

Anche per questo testo, quindi, per la parte di ricezione linguistica del testo sono state selezionate tre frasi che, per modalità e struttura, sono utilizzate nel parlato quotidiano come formule fisse. Le tre frasi selezionate, inserite nel contesto di utilizzo, sono:

1. "Non credevano alle proprie orecchie": si riferisce allo stupore provato dai due topolini nel vedere che l'albero Mel fosse capace di parlare. L'albero infatti dichiara attraverso discorso diretto "Non sono una scopa. Sono un albero e mi chiamo Mel!".
2. "Si scambiarono un'occhiata": fa riferimento alla capacità dei due topolini di trovare una soluzione per risolvere il problema dell'amico Mel. Questo, infatti, è impaurito dall'arrivo dell'estate e del caldo poiché le persone non fanno attenzione ai mozziconi di sigarette che possono causare un incendio.
3. "Passarono a salutare": i due topolini si preparano a partire per le vacanze, ma prima hanno il desiderio di salutare il loro amico Mel che non può partecipare poiché è un albero e non ha la possibilità di muoversi.

La scelta di esplicitare l'ambito di applicazione delle frasi selezionate risponde all'esigenza di contestualizzare l'uso e le modalità comunicative. All'interno dell'apparato testuale, tali enunciati acquisiscono il loro pieno valore semantico e pragmatico solo attraverso l'integrazione con l'apparato iconografico. L'immagine, infatti, non funge da mero elemento decorativo, ma integra e decodifica la parte scritta; questa multicanalità permette al bambino, nel ruolo di ascoltatore e osservatore, di interiorizzare il significato dei messaggi in modo più

immediato, chiaro e situato.

Come anticipato, oltre alle strutture linguistiche sopra descritte, rispetto al testo presentato, sono state indagate anche la conoscenza dei mesi e del cambio stagionale riferibile a questi. La struttura del testo calca su tale scansione temporale dedicando dialoghi e spiegazioni rispetto al variare delle caratteristiche temporali e strutturali dell'albero.

Le modalità di verifica rispetto all'acquisizione delle strutture linguistiche e delle capacità di enumerazione saranno descritte nei prossimi paragrafi.

4.5 Lettura dialogica e audiolibro: setting e strumenti

Il presente studio si propone di indagare l'apprendimento di parole, espressioni e serie automatiche di numeri e mesi nei bambini a seguito dell'esposizione all'ascolto di un audiolibro. Al fine di verificare tale ampliamento linguistico, gli effetti dell'audiolibro sono stati confrontati con quelli della lettura dialogica, condotta da un'educatrice inserita nel contesto scolastico. In giorni diversi, ai due gruppi sono stati proposti i due testi, ciascuno in una modalità diversa e incrociando i due testi in modo da poter confrontare i risultati: ad un gruppo è stato proposto il primo albo letto in presenza dall'educatrice, mentre il secondo albo è stato proposto come audiolibro, all'altro gruppo, invece, il primo albo è stato proposto come audiolibro, mentre il secondo è stato letto in presenza dall'educatrice.

Per ciascuna modalità di fruizione, sono state accuratamente definite le variabili relative al setting, alle procedure e agli strumenti impiegati.

Come abbiamo sottolineato nel capitolo dedicato agli albi illustrati, la lettura dialogica risulta ampiamente validata come metodologia per sviluppare il linguaggio. La partecipazione attiva del soggetto in tale processo che interagisce con l'adulto, che fa da impalcatura emotiva e cognitiva, permette una solida comprensione dell'uso linguistico anche in termini pragmatici.

Allo stesso tempo, l'emergere delle tecnologie digitali richiede di ripensare l'apprendimento sotto differenti punti di vista, sperimentando con nuovi strumenti e canali. Gli audiolibri in questo senso, pur mancando di interazione umana come nella lettura dialogica, potrebbero offrire una ricchezza lessicale, prosodica e standardizzata in grado di stimolare il soggetto sul piano linguistico.

Entrambe le somministrazioni sono state svolte all'interno della sezione nido. Si è, infatti, optato per un setting naturale e familiare che rispecchi il vissuto quotidiano del gruppo dei pari. Nello specifico, le sessioni di ascolto dell'audiolibro e di lettura dialogica sono state collocate nello spazio del *circle time*: uno spazio di confronto e dialogo dove i bambini sono abituati a

condividere attività di lettura. La familiarità con l'ambiente fisico e con le routine a esso collegate ha permesso di preservare la validità ecologica della ricerca, garantendo che l'attenzione dei bambini fosse focalizzata esclusivamente sullo stimolo linguistico (la storia) e non sulla decodifica di un contesto nuovo. La routine è stata in questo senso sfruttata come un facilitatore: riproporre la somministrazione nel luogo e nel tempo del *circle time* ha permesso ai bambini di comprendere il contesto e il momento, sapendo che cosa ci si aspetta da loro (sedersi, ascoltare e osservare l'educatrice) e rendendo la transizione verso l'attività di ricerca più fluida. Allo stesso tempo, proporre l'attività in un contesto conosciuto mirava a diminuire l'ansia della novità e dell'ignoto. Al contesto non sono stati aggiunti oggetti se non gli albi illustrati presentati precedentemente.

Per quanto riguarda le modalità di somministrazione, sono state applicate strategie di transizione e preparazione che permettessero ai bambini di entrare cognitivamente ed emotivamente nell'attività proposta, in linea con quanto discusso nei capitoli iniziali di questa tesi:

- il momento di raccolta e ritrovo del gruppo risponde alla necessità di traghettare i bambini dal flusso delle attività precedenti (gioco libero, merenda e routine del cambio) a una dimensione di raccoglimento e condivisione. L'educatrice invita il gruppo a confluire nello spazio del *circle time*, orientando lo spostamento fisico e preparando i bambini rispetto a ciò che succederà. Questo permette ai bambini di ridefinire i confini del gruppo, percepire la vicinanza dei pari e prepararsi emotivamente allo svolgimento dell'attività comunitaria;
- una volta stabilito il cerchio, viene verbalizzato ciò che sta per accadere; la prevedibilità delle azioni diventa fondamentale per restituire sicurezza al bambino. Dichiarare l'obiettivo aiuta a focalizzare l'attenzione creando un'aspettativa positiva. L'attività viene introdotta con frasi semplici quali: "Oggi ascolteremo insieme una storia";
- prima di iniziare la lettura, abbassando il livello di attivazione motoria, si crea un'atmosfera di attesa e silenzio. Si invitano i bambini a sperimentare il piacere della calma assicurandosi che lo stimolo linguistico venga recepito al massimo delle potenzialità.

Nella lettura dialogica è l'educatrice, che attraverso il movimento e la verbalizzazione, stabilisce il patto di relazione con i bambini e stimola in loro la curiosità. L'esperienza, in questa modalità narrativa, si co-costruisce nello spazio e nel rapporto tra bambino e adulto. L'educatrice legge tenendo il libro rivolto verso i bambini per mostrare le immagini e modulando il ritmo narrativo; la mimica facciale e la gestualità forniscono un ulteriore canale

di decodifica del significato delle parole. In questo senso, la lettura è stata pensata e svolta nel setting scolastico secondo le modalità sopra descritte durante la routine giornaliera.

Per quanto riguarda l'attività di ascolto dell'audiolibro, la somministrazione è avvenuta in forma collettiva tramite l'utilizzo di una cassa acustica, garantendo una diffusione sonora omogenea nello spazio del *circle time*. In base alle capacità del target partecipanti e per differenziare le due attività solo rispetto al canale di somministrazione della parte verbale, si è scelto di affiancare all'input sonoro il supporto cartaceo del libro: i bambini hanno così potuto sfogliare le pagine e osservare le illustrazioni in contemporanea al flusso narrativo registrato. Questa modalità ha permesso di supportare la comprensione del testo attraverso il canale visivo, simulando l'esperienza di una lettura tradizionale, ma mantenendo standardizzato lo stimolo vocale. L'uso della cassa ha mantenuto la dimensione sociale del gruppo, facendo vivere ai bambini un'esperienza condivisa. La scelta di rendere l'esperienza multicanale, verbale-orale e visiva-iconica, mirava a rendere l'ascolto concreto e situato anche in base alle esigenze dell'età dei partecipanti.

Nell'atto narrativo mediato dall'audiolibro il focus si è spostato sull'autonomia del bambino e sulla modalità di somministrazione. Una volta avviata la traccia audio, l'educatrice ha assunto un ruolo di osservatrice partecipante, non intervenendo per alterare lo stimolo. Il suo ruolo è stato puramente logistico e di supporto: sfogliare le pagine del libro cartaceo in perfetta sincronia con la voce narrante della cassa. I bambini, anche se privati dell'interazione verbale diretta con l'adulto, sono stati guidati dal canale visivo del libro e dal canale uditivo della cassa.

Al fine di ogni sessione di somministrazione i bambini sono stati invitati ad uscire dalla sezione per proseguire con i giochi e l'educatrice non ha ampliato in alcun modo l'attività, lasciando ai bambini la possibilità di far sedimentare autonomamente l'esperienza e le eventuali nuove conoscenze.

4.5.1 Registrazione dell'audiolibro

Nella progettazione, riflettendo sulle modalità di presentazione e selezione dell'audiolibro corrispondente agli albi illustrati sopra descritti, sono state riscontrate difficoltà di reperimento di materiale adeguato rispetto agli obiettivi dello studio e alle capacità del target di riferimento. In questo senso si sono fatte scelte che rispondessero ad esigenze di controllo delle variabili ed armonizzazione pedagogica.

Gli audiolibri commerciali reperibili su piattaforme, sia gratuite che a pagamento, presentano spesso ritmi narrativi serrati, sovrapposizioni musicali, effetti sonori, accenti

regionali e modalità di parlato differenti rispetto a quelli proposti nella lettura dialogica, che avrebbero rischiato di distogliere l'attenzione dei più piccoli dal codice linguistico, avrebbero aumentato il carico cognitivo e aggiunto delle variabili in questa fase non adeguate rispetto agli obiettivi dell'indagine.

Per tali motivazioni, si è deciso di registrare autonomamente un audiolibro attraverso la piattaforma gratuita di SoundTrap sperimentata ed utilizzata dalla laureanda all'interno del corso di studi per l'insegnamento di Text Mining. La piattaforma permette, attraverso il collegamento di microfoni, di registrare e post-produrre registrazioni vocali di differente lunghezza. L'incisione del testo in formato audio ha cercato di riprodurre la lettura dialogica, mantenendo lo stesso ritmo e la stessa intonazione. Non sono state aggiunte tracce audio o sfondi musicali di nessun tipo. Durante la riproduzione del testo sono state tenute in considerazione le scelte lessicali, di punteggiatura e semantiche svolte dall'autore del testo per rendere la lettura della storia più stimolante per il pubblico infantile.

La registrazione controllata del testo ha lo scopo di diminuire le variabili e rendere le esperienze (lettura dialogica e ascolto di audiolibro) paragonabili a livello di acquisizione linguistica, rendendo l'unica variabile indipendente la modalità di fruizione del testo. La produzione autonoma ha consentito inoltre di calibrare lo stimolo sonoro sulle specifiche esigenze cognitive dei bambini nella fascia d'età del nido (0-3 anni). Come detto, effetti sonori, ritmi veloci e sottofondi musicali avrebbero potuto distrarre o sovraccaricare la complessità dell'esperienza. La registrazione personalizzata ha permesso di mantenere un passo lento e pause calibrate per dare il tempo di guardare le immagini e ricollegarsi al testo. Eliminando le distrazioni, si è cercato di offrire uno stimolo pulito, chiaro e focalizzato esclusivamente sulla parola e sul lessico.

La registrazione è stata prodotta dall'educatrice-laureanda in modo da isolare e controllare la variabile relazionale e timbrica. Dal punto di vista del progetto sperimentale, l'impiego della medesima voce in entrambe le condizioni (lettura dialogica e audiolibro) ha permesso di isolare e neutralizzare la variabile timbrica e relazionale. L'utilizzo di una voce esterna, come quella di un doppiatore professionista non noto ai bambini, avrebbe potuto impattare sui livelli di attenzione e sul successivo apprendimento lessicale, inserendo variabili quali il fattore novità o la mancanza di sintonizzazione affettiva con il parlante. Mantenendo costante l'identità vocale, con le sue specifiche caratteristiche di timbro, prosodia familiare e inflessione linguistica, si è garantito che l'unica reale discrepanza tra le due somministrazioni risiedesse nella presenza fisica ed interattiva dell'adulto, e non nelle qualità intrinseche dello stimolo sonoro.

Sotto il profilo pedagogico, la voce dell'educatrice di riferimento rappresenta per i bambini del nido un elemento di continuità e sicurezza emotiva. Ascoltare una voce familiare provenire dal dispositivo acustico facilita l'accettazione dello strumento tecnologico e supportata l'attenzione sostenuta dei partecipanti, i quali possono applicare i medesimi schemi di riconoscimento acustico che attivano quotidianamente durante le routine di ascolto-lettura.

4.6 Metodologia di somministrazione

Al fine di garantire un'analisi sistematica, oggettiva e replicabile rispetto agli obiettivi prefissati dello studio proposto in relazione al corpus di albi illustrati selezionati, si è reso necessario strutturare un protocollo metodologico basato su concreti criteri di osservazione. La scelta di tali indicatori risponde all'esigenza scientifica di isolare e decodificare le singole componenti del codice iconico e verbale, nonché le loro dinamiche di interazione (iconico-testuale).

Per questo sono state fatte scelte rispetto a cosa verificare e come farlo in base alle esigenze dei partecipanti allo studio. La cura rispetto alle necessità dei target, in particolare in termini di mantenimento dell'attenzione e coinvolgimento cognitivo ed emotivo, ha indirizzato la strutturazione dei test verso determinate forme di presentazione.

Per valutare in modo quanto più controllato l'efficacia dell'audiolibro rispetto all'albo illustrato per l'acquisizione di linguaggio, l'indagine ha previsto una struttura sequenziale articolata in due fasi di rilevazione, speculari e complementari rispetto all'introduzione dello stimolo (lettura dialogica e ascolto dell'audiolibro della medesima storia).

Nello specifico, per ciascuna delle due diverse modalità di somministrazione dello stimolo, si è proceduto alla somministrazione di un pre-test antecedente all'esposizione dello stimolo (T0), finalizzato a stabilire le conoscenze già possedute dal gruppo di partecipanti in assenza di condizionamenti fornendo così un parametro di controllo interno. Successivamente all'intervento, è stato somministrato un post-test (T1), volto a misurare le eventuali variazioni o l'impatto generato dallo stimolo stesso. La struttura temporale è stata scelta per isolare l'effetto dello stimolo e verificare se, e in quale misura, l'intervento abbia introdotto cambiamenti significativi rispetto alla situazione iniziale. Le fasi e le finalità seguite sono riportate nella tabella 2.

Fasi	Finalità
------	----------

Fase 1: T0	Rilevazione delle conoscenze di partenza del gruppo partecipanti
Fase 2: somministrazione dello stimolo	Lettura dialogica o ascolto dell'audiolibro del medesimo albo illustrato
Fase 3: T1	Misurazione dell'impatto dopo l'esposizione a stimoli differenti.

Tabella 2. Fasi e finalità dei processi.

All'interno di ogni corpo di testo sono state selezionate strutture linguistiche possibilmente riproducibili e comprensibili da parte dei bambini, adeguate rispetto all'età e alle capacità, e quindi indagabili attraverso prove di test.

Considerata l'età dei partecipanti, proporre test tradizionali come scelte multiple o giudizi di grammaticalità sarebbe risultato troppo difficile e cognitivamente dispendioso. Per questo si è deciso di raccogliere i dati attraverso osservazioni dirette, registrazioni del parlato anche spontaneo in prove di produzione guidata attraverso domande aperte. Come verrà spiegato meglio di seguito, sono state svolte scelte differenti tra le modalità di verifica a T0 e T1. Questo è legato alla necessità di raccogliere le informazioni utili a valutare le attività, mantenendo il più possibile ridotto il carico cognitivo. Un test composto unicamente da domande aperte nel quale il bambino deve argomentare con le conoscenze possedute prima dell'esposizione allo stimolo sarebbe stato troppo dispendioso a livello cognitivo e avrebbe fatto calare rapidamente il livello di attenzione generale al compito. Per tale motivazione, nel test iniziale sono state inserite prove pratiche di selezione oggettuale/iconica e ai bambini è stato presentato un input verbale controllato, con richieste di rispondere tramite puntamento o manipolazione.

Il focus di verifica del disegno sperimentale del progetto pilota riguarda la verifica delle capacità ricettive legate alla dimensione pragmatica e prosodica della lingua. Per capacità pragmatica intendiamo la competenza del bambino di decodificare l'informazione linguistica prima di aver compreso appieno le regole sintattiche o il significato letterale di tutte le parole; il bambino attraverso l'integrazione tra il canale uditivo e il linguaggio iconografico del testo comprende l'enunciato poiché lo collega a un evento visibile rendendo l'apprendimento situato. Per capacità prosodica intendiamo la capacità del bambino di capire come e cosa viene detto all'interno di un racconto attraverso l'enfasi emotiva; l'inserimento di marcatori enfatici aiuta a

veicolare la componente sociale ed emotiva dell'enunciato al soggetto. Nella fascia d'età 0-3 anni, la comprensione delle strutture grammaticali non può essere isolata dal contesto d'uso e dagli indizi paralinguistici che caratterizzano l'input dell'adulto. In particolare, rispetto alla proposta dello studio pilota, la parte testuale non può essere scissa dall'apparato iconografico presente all'interno dell'albo illustrato che ha funzione integrativa ed esplicativa.

4.7 Le prove elaborate per T0 e T1 per *Elvis e Otto. L'amicizia vince!*

In questo paragrafo vengono presentate e analizzate le prove elaborate per valutare la comprensione delle specifiche strutture linguistiche selezionate all'interno dell'albo illustrato *Elvis e Otto. L'amicizia vince!* edito da Terredimezzo. La scelta di tali elementi è stata guidata dall'obiettivo di evidenziare come il testo scritto si articoli e si relazioni con la componente visiva, supportando lo sviluppo cognitivo e verbale del bambino. L'analisi si concentra su quegli elementi testuali che per rilevanza sono risultati particolarmente interessanti per lo studio pilota presentato.

Come anticipato, l'analisi e la strutturazione del test si sono concentrate su tre frasi quali:

- “Anzi è proprio un disastro” (pag. 1)
- “Ma decido di concedere un'opportunità” (pag. 5)
- “Trovo subito un indizio” (pag. 15)

In fase di selezione delle strutture linguistiche, si è scelto di escludere le congiunzioni avversative quali “anzi” e “ma”, in quanto risultano precoci rispetto alle competenze di coordinazione logico-sintattica della fascia d'età dei soggetti partecipanti. Allo stadio dello sviluppo attuale dei soggetti, il livello di elaborazione linguistica non è ancora pienamente sviluppato. I bambini si esprimono prevalentemente attraverso frasi singole o coordinate semplici.

Per ciascuna delle frasi target selezionate dall'albo, sono state elaborate delle frasi di controllo contenenti specifici distrattori. Questo ha permesso di verificare che la risposta del bambino fosse legata alla reale comprensione della struttura linguistica e non a scelte casuali. Nello specifico sono stati inseriti distrattori che differiscono per suono e significato. Per ogni frase selezionata sono state create due frasi modificando l'ultima parola in base a tali criteri; per essere chiari e comprensibili si indicheranno le variabili numerandole:

Variabile 1. Selezione di parole con significato uguale ma significante differente. Le parole usate come distrattori possono essere utilizzate con lo stesso intento e significato

all'interno della costruzione linguistica, ma si presentano con una struttura grammaticale e sonora differente.

Variabile 2. Selezione di parole con significato differente e significante simile. Le parole usate come distrattori non hanno lo stesso significato all'interno della frase rispetto alla struttura corretta ma presentano un'immagine acustica simile in parte.

I due distrattori individuati per ciascuna frase sono riportati nella tabella 3.

Frase corretta	Frase con distrattore del significante	Frase con distrattore del significato
È proprio un disastro	È un imbranato	È un furbastro
Decido di concedere un'opportunità	Decido di concedere una possibilità	Decido di concedere un'indennità
Trovo subito un indizio	Trovo subito un segnale	Trovo subito un comizio

Tabella 3. Frasi e distrattori albo illustrato *Elvis e Otto. L'amicizia vince!*

Per la parte di enumerazione si sono indagati i numeri e la loro funzione, richiedendo al gruppo di bambini di esplicitare con voce le capacità di contare rispetto a un numero proposto dalla somministratrice. Inoltre, si sono verificate le capacità di riconoscimento di stringhe ordinate e disordinate di numeri inserite in una fascia numerica da zero a venti.

4.7.1 Pre-test: verifica iniziale delle conoscenze

Prima di procedere con la somministrazione degli stimoli sperimentali, si è reso necessario inserire una fase di pre-test, definita come T0. Questo passaggio precedente all'attività è stato progettato con l'obiettivo di verificare le pre-conoscenze e le competenze linguistiche di partenza dei bambini. Accertare il livello di base del campione permette infatti di escludere che i risultati successivi siano influenzati da lacune pregresse o, al contrario, da abilità già eccezionalmente avanzate prima dell'esperimento. Parlando e lavorando con bambini nella fascia d'età tra i due anni e mezzo e i tre anni, tali risultati possono essere approssimativi, dobbiamo infatti tenere in considerazione le componenti emotive e sociali che possono entrare

in atto durante tale attività e che di conseguenza potrebbero influenzare le risposte ottenute. In generale si ritiene il risultato come una raccolta affidabile rispetto coordinate di tempo e contesto.

Il test si struttura in una sequenza di domande aperte volte a verificare la conoscenza delle strutture lessicali compresi i distrattori e le capacità di enumerazione.

La prima parte del test è costituita da domande stimolo volte a verificare la conoscenza pregressa delle espressioni linguistiche scelte. Le domande stimolo, poste per ciascuna delle frasi riportate nella tabella 3, sono elencate nella tabella 4.

Domande stimolo	
1-	Conosci questa frase?
2-	Cosa può voler dire questa frase?

Tabella 4. Domande stimolo parte linguistica test zero albo illustrato *Elvis e Otto. L'amicizia vince!*

La seconda parte del test iniziale si concentra sulla conoscenza e produzione di numeri e scale numeriche attraverso domande aperte volte a stimolare la verbalizzazione delle competenze (tabella 5).

Domande stimolo	
1-	Cosa sono i numeri?
2-	Cosa vuol dire contare e a cosa serve?
3-	Sapete contare? Proviamo a contare
4-	Contiamo fino a 10
5-	Contiamo fino a 20
6-	Quando contiamo possiamo dire 5-8-2?
7-	Quando contiamo possiamo dire 10-11-12?
8-	Quando contiamo possiamo dire 14-20-18?

Tabella 5. Domande stimolo parte numerica, pre- test, albo illustrato *Elvis e Otto. L'amicizia vince!*

Per l'analisi dei dati, le interazioni sono state videoregistrate. Coerentemente con quanto indicato nei moduli proposti alle famiglie, le registrazioni sono state utilizzate solo dall'educatrice-laureanda allo scopo di integrare le informazioni sui dati raccolti.

4.7.2 Post-test: verifica delle conoscenze dopo l'attività

Dopo l'esposizione dei gruppi ai due diversi tipi di attività, lettura dialogica e ascolto dell'audiolibro del medesimo albo illustrato, si è proceduto alla verifica delle abilità apprese. La somministrazione del test è avvenuta secondo le stesse modalità per entrambi i gruppi.

Come anticipato, il test di verifica al termine dell'attività è stato progettato con delle differenze rispetto al test iniziale, includendo prove di selezione di immagini e riducendo così il carico cognitivo, per mantenere alta l'attenzione e il coinvolgimento e permettere di valutare l'effettivo impatto nel percorso linguistico e narrativo.

Per quando riguarda la verifica delle competenze di enumerazione, le domande poste ai bambini sono rimaste le stesse presentate nel test iniziale con l'aggiunta di un quesito riguardante i numeri ascoltati all'interno della storia.

La sezione dedicata all'indagine del lessico ricettivo è stata progettata con l'obiettivo di valutare la capacità del bambino di identificare, comprendere e codificare le strutture lessicali e frasali presentate nel testo delle storie. Per rispondere alle necessità metodologiche descritte in precedenza, legate alla riduzione del carico cognitivo e al mantenimento di una soglia d'attenzione costante, questa area di verifica è stata strutturata attraverso due modalità di prove pratiche a risposta chiusa. La prima componente della sezione prevede un esercizio di riconoscimento orale delle frasi; al bambino viene fornito un input verbale e viene richiesto di identificare la struttura presente all'interno del testo dell'albo illustrato operando una selezione basata sull'ascolto e sul ricordo. La seconda componente, di natura iconica, consiste in un compito di riconoscimento per immagini delle frasi. Attraverso questa prova, lo stimolo linguistico viene affiancato e supportato da un input visivo: il bambino è chiamato ad associare la frase target alla corrispondente illustrazione grafica tra quelle proposte, rispondendo tramite puntamento o manipolazione oggettuale. Di seguito vengono illustrate le immagini selezionate e i distrattori. Questa modalità offre l'opportunità di osservare come il bambino integri l'informazione verbale con quella visiva, garantendo al contempo un approccio stimolante e calibrato sull'età dei partecipanti.

Nella prima parte viene chiesto ai bambini di riconoscere quali delle frasi inserite nella tabella 3 sono presenti nel testo, la domanda stimolo proposta dall'educatrice è “Hai sentito

questa frase nel testo?"; le domande vengono presentate seguendo tale ordine: errata, errata, corretta, errata, corretta, errata, errata, corretta, errata.

Nella seconda parte viene chiesto ai bambini di riconoscere la rappresentazione corretta della frase espressa dall'educatrice. Questa prova mira a comprendere l'acquisizione del significato della stringa di parole presentate. Per la creazione delle immagini è stata utilizzata la piattaforma digitale di intelligenza artificiale Gemini, interrogandola con le frasi che riporteremo di seguito. Per ogni frase vengono presentate tre raffigurazioni.

La prima struttura indagata attraverso la prova di comprensione per immagini è la frase "È proprio un disastro", alla quale vengono affiancate due rappresentazioni errate generate da due stimoli frasali quali: "Va a fare una passeggiata" e "È proprio tutto pulito". Si propone quindi una raffigurazione completamente errata e una raffigurazione opposta a quella corretta. Nelle figure 17-17 sono riportate le tre immagini presentate durante la somministrazione del test.



Figura 17. Raffigurazione della frase "È proprio un disastro", post-test, albo illustrato *Elvis e Otto. L'amicizia vince!*



Figura 18. Raffigurazione della frase "Va a fare una passeggiata", post-test, albo illustrato *Elvis e Otto. L'amicizia vince!*



Figura 19. Raffigurazione della frase “È proprio tutto pulito”, post-test, albo illustrato *Elvis e Otto. L'amicizia vince!*

La seconda struttura indagata attraverso la prova di comprensione per immagini è la frase “Decido di concedere un’opportunità”, alla quale vengono affiancate due rappresentazioni errate generate dalla due stimoli frasali quali: “Decido di arrabbiarmi con ferocia” e “Decido di negare un’opportunità”. Si propone quindi, come per la frase precedente, una raffigurazione completamente errata e una raffigurazione opposta a quella corretta. Nelle figure 20-22 sono riportate le immagini presentate durante la somministrazione del test.



Figura 20. Raffigurazione della frase “Decido di concedere un’opportunità”, post-test, albo illustrato *Elvis e Otto. L'amicizia vince!*



Figura 21 Raffigurazione della frase “Decido di arrabbiarmi con ferocia”, post-test, albo illustrato *Elvis e Otto. L'amicizia vince!*



Figura 22. Raffigurazione della frase “Decido di negare un’opportunità”, post-test, albo illustrato *Elvis e Otto. L’amicizia vince!*

La terza struttura indagata attraverso la prova di comprensione per immagini è la frase “Trovo subito un indizio”, alla quale vengono affiancate due rappresentazioni errate generate dalla due stimoli frasali quali: “L’orso dorme nel letto” e “Non trova nessun indizio”. Come nelle frasi precedenti, si propone quindi una raffigurazione completamente errata e una raffigurazione opposta a quella corretta. Nelle figure 23-25 sono riportate le immagini presentate durante la somministrazione del test.



Figura 23. Raffigurazione della frase “Trovo subito un indizio”, post-test, albo illustrato *Elvis e Otto. L’amicizia vince!*



Figura 24. Raffigurazione della frase “L’orso dorme nel letto”, post-test, albo illustrato *Elvis e Otto. L’amicizia vince!*



Figura 25. Raffigurazione della frase “Non trova nessun indizio”, post-test, albo illustrato *Elvis e Otto. L’amicizia vince!*

Nella seconda parte del test vengono indagate le capacità di enumerazione sviluppate dopo la somministrazione dello stimolo attraverso le domande riportate nella tabella 5, alle quali viene aggiunto un quesito riguardante il riconoscimento di numeri presenti all’interno della storia: “Hai sentito il numero 48? 312? 100? 1000?”

4.8 Le prove elaborate per T0 e T1 per *Un anno di sorprese*

In questo paragrafo vengono presentate e analizzate le specifiche strutture linguistiche selezionate all’interno dell’albo illustrato *Un anno di sorprese* edito da Babalibri. La scelta di tali elementi è stata guidata dall’obiettivo di evidenziare come il testo scritto si articoli e si relazioni con la componente visiva, supportando lo sviluppo cognitivo e verbale del bambino. L’analisi si concentra su quegli elementi testuali che per rilevanza sono risultati particolarmente interessanti per lo studio pilota presentato. Si sottolinea l’esigenza descritta nel paragrafo 4.4.2 rispetto al restringimento del testo presentato in fase di somministrazione per equiparare la lunghezza dei due testi. Per tali motivazioni, sono presentate frasi ritrovabili all’interno delle prime 18 doppie pagine.

Nello specifico l’analisi e la strutturazione del test si sono concentrate su tre strutture testuali quali:

- “Non credevano alle proprie orecchie” (pag. 2)
- “Si scambiarono un’occhiata” (pag. 12)
- “Passarono a salutare” (pag. 15)

Per ciascuna delle frasi target selezionate dall’albo, sono state elaborate delle frasi di controllo contenenti specifici distrattori. Questo ha permesso di verificare che la risposta del

bambino fosse legata alla reale comprensione della struttura linguistica e non a scelte casuali. Nello specifico sono stati inseriti i distrattori variabile 1 e variabile 2, inseriti nel paragrafo 4.7. I due distrattori individuati per ciascuna frase sono riportati nella tabella 6.

Frase corretta	Frase con distrattore del significante	Frase con distrattore del significato
Non credevano alle proprie orecchie	Non credevano a quello che sentivano	Non credevano alle proprie macchie
Si scambiarono uno sguardo	Si scambiarono un'occhiata	Si scambiarono una chiamata
Passarono a salutare	Passarono a dare il buongiorno	Passarono a mangiare

Tabella 6. Frasi e distrattori albo illustrato *Un anno di sorprese*.

Per comparare la parte di enumerazione presentata e verificata nell'albo illustrato *Elvis e Otto. L'amicizia vince!* si sono utilizzati i mesi dell'anno come lista di parole ad ordine fisso memorizzabile. Si sono indagate le capacità di esplicazione e conoscenza rispetto ai mesi dell'anno, richiedendo al gruppo di bambini di rispondere a domande stimolo proposte dalla somministratrice. Inoltre, si sono verificate le capacità di riconoscimento rispetto al cambiamento delle stagioni presentate all'interno della trama narrativa del libro.

Nei prossimi paragrafi si esplicano, del secondo albo illustrato, le domande e le modalità di verifica dei test iniziale e finale (pre-test e post-test).

4.8.1 Pre-test: verifica iniziale delle conoscenze

Prima di procedere con la somministrazione degli stimoli sperimentali, si è reso necessario inserire una fase di pre-test definita, come T0. Come descritto nel paragrafo 4.7.1 dedicato all'albo illustrato *Elvis e Otto. L'amicizia vince!*, questo passaggio precedente all'attività è stato progettato con l'obiettivo di verificare le pre-conoscenze e le competenze linguistiche di partenza dei bambini.

Il test si struttura in una sequenza di domande aperte volte a verificare la conoscenza delle strutture lessicali compresi i distrattori e le capacità di enumerazione.

La prima fase del test indaga l'eventuale conoscenza delle strutture linguistiche.

Per ogni frase riportata nella tabella 6 ("Frasi e distrattori" albo illustrato *Un anno di sorprese*) vengono poste oralmente le domande riportate nella tabella 4.

La seconda parte del test iniziale si concentra sulle conoscenze rispetto ai mesi dell'anno e al loro ordine, attraverso domande aperte volte a stimolare la verbalizzazione delle competenze; sono inseriti dei distrattori per diminuire la probabilità di ripetizione delle parti corrette:

Domande stimolo	
1-	Sapete cosa sono i mesi dell'anno?
2-	Sapete come si chiamano i mesi dell'anno?
3-	Provate a dire tutti i nomi dei mesi che conoscete o che vi vengono in mente
4-	Sapete cos'è la primavera? L'estate? L'autunno? L'inverno?
5-	Tra i mesi c'è febbraio?
6-	Tra i mesi c'è giugno?
7-	Tra i mesi c'è marzo?
8-	Quando c'è caldo possiamo essere ad agosto?
9-	Quando c'è freddo possiamo essere a gennaio?

Tabella 7. Domande stimolo parte su mesi e stagioni, per-test, albo illustrato *Un anno di sorprese*.

4.8.2 Post-test: verifica delle conoscenze dopo l'attività

Dopo l'esposizione dei gruppi ai due stimoli, lettura dialogica e ascolto dell'audio libro del medesimo albo illustrato, si è proceduto alla verifica delle abilità apprese come conseguenza della presentazione di uno stimolo linguistico e iconografico. La somministrazione del test è avvenuta secondo le stesse modalità per entrambi i gruppi.

Come indicato nel paragrafo 4.7.1 dedicato all'albo illustrato *Elvis e Otto. L'amicizia vince!*, il post-test presenta attività e quesiti differenti rispetto al pre-test per ridurre il carico cognitivo e mantenere alto il livello di attenzione e coinvolgimento.

Nella prima parte viene chiesto ai bambini di riconoscere quali delle frasi inserite nella tabella 6 sono presenti nel testo, la domanda stimolo proposta dall'educatrice è "Hai sentito questa frase nel testo?"; le domande vengono presentate seguendo tale ordine: errata, errata, corretta, errata, corretta, errata, errata, corretta, errata.

Nella seconda parte viene chiesto ai bambini di riconoscere la rappresentazione corretta della frase espressa dall'educatrice. Questa prova mira a comprendere l'acquisizione del significato della stringa di parole presentate. Per la creazione delle immagini è stata utilizzata la piattaforma digitale di intelligenza artificiale Gemini interrogandola con le frasi che riporteremo di seguito. Per ogni frase vengono presentate tre raffigurazioni, proponendo, oltre all'immagine corretta, un'immagine corrispondente ad una frase del tutto diversa da quella target e un'immagine corrispondente ad una frase simile a quella target e differenziata solo per una parola.

La prima struttura indagata attraverso la prova di comprensione per immagini è la frase “Non credevano alle proprie orecchie”, alla quale vengono affiancate due rappresentazioni errate generate dalla due stimoli frasali quali: “Si fa male alla gamba” e “Non credevano alle proprie macchie”. Nelle figure 26-28 sono riportate le immagini presentate durante la somministrazione del test.



Figura 26. Raffigurazione della frase “Non credevano alle proprie orecchie”, post-test, albo illustrato *Un anno di sorprese*.



Figura 27. Raffigurazione della frase “Si fa male alla gamba”, post-test, albo illustrato *Un anno di sorprese*.



Figura 28. Raffigurazione della frase “Non credevano alle proprie macchie”, post-test, albo illustrato *Un anno di sorprese*.

La seconda struttura indagata attraverso la prova di comprensione per immagini è la frase “Si scambiarono un’occhiata”, alla quale vengono affiancate due rappresentazioni errate generate dalla due stimoli frasali quali: “Mangiavano un gelato” e “Si scambiarono un gioco”. Nelle figure 29-31 sono riportate le immagini presentate durante la somministrazione del test.



Figura 29. Raffigurazione della frase “Si scambiarono un’occhiata”, post-test, albo illustrato *Un anno di sorprese*.



Figura 30. Raffigurazione della frase “Mangiavano un gelato”, post-test, albo illustrato *Un anno di sorprese*.



Figura 31. Raffigurazione della frase “Si scambiarono un gioco”, post-test, albo illustrato *Un anno di sorprese*.

La terza struttura indagata attraverso la prova di comprensione per immagini è la frase “Passarono a salutare”, alla quale vengono affiancate due rappresentazioni errate generate dalla due stimoli frasali quali: “Rimasero a letto” e “Passarono a mangiare”. Nelle figure 32-34 sono riportate le immagini presentate durante la somministrazione del test.



Figura 32. Raffigurazione della frase “Passarono a salutare”, post-test, albo illustrato *Un anno di sorprese*.



Figura 33. Raffigurazione della frase “Rimasero a letto”, post-test, albo illustrato *Un anno di sorprese*.



Figura 34. Raffigurazione della frase “Passarono a mangiare”, post-test, albo illustrato *Un anno di sorprese*.

Nella seconda parte del test vengono indagate le capacità di produzione mnemonica rispetto alla conoscenza dei mesi dell’anno e delle stagioni sviluppate dopo la somministrazione dello stimolo vocale attraverso le domande inserite nella tabella 7.

4.9 Organizzazione temporale dell’esperimento pilota

L’organizzazione temporale dell’esperienza è stata pianificata in modo da garantire una corretta transizione tra le diverse fasi di pre-test (volto a valutare le conoscenze di partenza dei partecipanti), esposizione allo stimolo (lettura dialogica o ascolto dell’audiolibro con supporto cartaceo del medesimo albo illustrato) e somministrazione del test finale per verificare le conoscenze linguistiche acquisite dopo le attività di stimolazione. L’intero studio si è svolto nell’arco di quattro settimane, precisamente tra il 27 aprile 2026 e il 22 maggio 2026. Progettare il momento della giornata in cui fare test e attività è fondamentale per evitare frustrazione e stanchezza. Per tale motivo i gruppi sono stati alternati tra la prima e la seconda somministrazione per ridurre tali variabili.

Di seguito viene riportato un elenco di sintesi con le fasi del progetto e della somministrazione, al quale seguirà una spiegazione dettagliata:

- Fase 1: reclutamento del campione e firma dei consensi informati, preparazione del setting e dei materiali
- Fase 2: somministrazione del pre-test per la comprensione delle conoscenze di partenza dei partecipanti
- Fase 3: esposizione allo stimolo, lettura dialogica o audiolibro con supporto cartaceo del medesimo audio libro
- Fase 4: raccolta dati dopo l’esperienza per verificare le conoscenze acquisite

La prima fase dell'esperimento pilota è stata dedicata alle attività preliminari e propedeutiche alla raccolta dati. In tale fase si è proceduto alla configurazione del setting sperimentale e alla creazione e analisi della strumentazione, al fine di prevenire anomalie tecniche durante i test. In questo senso, si sono ricercati e analizzati gli albi illustrati necessari alla sperimentazione osservando tutte le loro caratteristiche, linguistiche e grafiche; successivamente si sono creati gli audiolibri corrispondenti necessari per la fase esperienziale.

Parallelamente, è stata avviata la fase di reclutamento del campione attraverso la raccolta del consenso informato dei genitori all'interno del nido d'infanzia in cui i bambini sono inseriti. Ai genitori dei partecipanti che hanno espresso consenso per la partecipazione dei minori allo studio, sono state poste domande riguardo le abitudini di lettura e fruizione di contenuti audiovisivi nel contesto casalingo attraverso la compilazione di un modulo Google creato appositamente.

Una volta ricevuto il consenso di partecipazione, si sono realizzati i gruppi eterogenei di bambini in base alle capacità espresse nel contesto scolastico; si è poi proceduto con la calendarizzazione delle prove informando anche la struttura scolastica.

Le fasi numero due, tre e quattro sono state applicate per entrambe le prove di somministrazione riferite ai due albi illustrati *Elvis e Otto. L'amicizia vince!* e *Un anno di sorprese*.

La seconda fase è quella che ha visto l'effettivo ingresso dei partecipanti nel protocollo sperimentale attraverso la somministrazione del pre-test (T0). L'obiettivo di questa prova preliminare è quello di mappare e quantificare le conoscenze di partenza dei soggetti rispetto alle conoscenze oggetto di studio. Tali conoscenze sono state descritte nei paragrafi 4.7.1 e 4.8.1 e riguardano le abilità di comprensione di frasi selezionate all'interno dei testi.

La somministrazione avviene in presenza all'interno del contesto scolastico in cui i bambini sono quotidianamente inseriti in un ambiente semi-controllato e progettato per ridurre al minimo le distrazioni. Il tempo della prova non è stabilito in precedenza per potersi adattare alle esigenze dei bambini rispetto ai livelli di attenzione e pazienza al compito. La somministrazione del pre-test è stata svolta in un'unica giornata, una settimana prima dell'esposizione allo stimolo per permettere un eventuale variazione in caso di competenze già acquisite dai soggetti partecipanti.

La terza fase costituisce la parte operativa dell'esperimento pilota, focalizzandosi sull'esposizione guidata dei partecipanti allo stimolo narrativo. Per verificare l'efficacia delle diverse modalità di fruizione sull'acquisizione di linguaggio, il campione è stato suddiviso in

due gruppi sperimentali eterogenei per capacità ma omogenei per numero, definiti sulla base delle autorizzazioni concesse nella fase uno di reclutamento del campione.

I gruppi di partecipanti sono stati sottoposti in ordine differente allo stimolo narrativo per due giorni consecutivi, in modo da rendere più fondato l'apprendimento. Infatti, la scelta di proporre due esposizioni alla stessa storia, in base all'età dei partecipanti, risponde all'esigenza di esperire più volte dell'albo illustrato e prendere familiarità con la modalità.

Per la somministrazione degli stimoli narrativi in riferimento all'albo illustrato *Elvis e Otto. L'amicizia vince!* nella tabella 8 viene riportata la scansione oraria delle giornate di somministrazione e le modalità di fruizione dell'albo illustrato:

Giorno di somministrazione	Fascia oraria	Gruppo
Primo giorno	10:00	Gruppo uno: lettura dialogica
	10:30	Gruppo due: audiolibro
Secondo giorno	10:00	Gruppo due: audiolibro
	10:30	Gruppo uno: lettura dialogica

Tabella 8. Orari di somministrazione per gruppo albo illustrato *Elvis e Otto. L'amicizia vince!*

Per la somministrazione degli stimoli narrativi in riferimento all'albo illustrato *Un anno di sorprese* la scansione oraria delle giornate di somministrazione e le modalità di fruizione dell'albo illustrato sono riportate nella tabella 9:

Giorno di somministrazione	Fascia oraria	Gruppo
Primo giorno	10:00	Gruppo due: lettura dialogica
	10:30	Gruppo uno: audiolibro

Secondo giorno	10:00	Gruppo uno: audiolibro
	10:30	Gruppo due: lettura dialogica

Tabella 9. Orari di somministrazione per gruppo albo illustrato *Un anno di sorprese*.

La quarta e ultima fase dell'esperimento pilota è stata dedicata alla misurazione delle conoscenze linguistiche acquisite dai partecipanti a seguito dell'esposizione allo stimolo narrativo. Questa fase di post-test (T1) è risultata fondamentale per quantificare l'efficacia delle due diverse modalità di fruizione (lettura dialogica vs. audiolibro con supporto cartaceo) e per rilevare eventuali differenze significative nel livello di apprendimento e comprensione del testo.

La raccolta dati è stata fatta a due giorni dalla seconda esposizione allo stimolo per valutare gli effetti a breve termine; per le caratteristiche dei partecipanti si è ritenuto opportuno non far trascorrere troppo tempo tra l'esposizione e la verifica per evitare che altre attività proposte dal contesto scolastico interferissero con le nuove conoscenze. A ciascun gruppo di partecipanti è stato somministrato il test di verifica, presentato nei paragrafi 4.7.2 e 4.8.2.

Capitolo 5

RISULTATI E DISCUSSIONE

5.1 Introduzione

Questo capitolo è dedicato a presentare e discutere i risultati dell'esperienza. Il capitolo si sviluppa seguendo la strutturazione del capitolo precedente "Metodi e materiali", riportando, per ogni ambito esplicitato, i dati raccolti e una valutazione rispetto all'esperienza. Partendo dalla strutturazione dei gruppi e dall'analisi dei dati raccolti attraverso il questionario iniziale sulle abitudini di lettura, si proseguirà con le valutazioni di contesto arrivando negli ultimi paragrafi alla restituzione dei dati raccolti nei test iniziale e finale proposti per ogni albo illustrato ai bambini partecipanti.

5.2 Partecipanti e valutazione sulla strutturazione dei gruppi

La fase di somministrazione dell'attività si è svolta in modo ottimale. La numerosità dei gruppi si è rivelata adeguata, consentendo lo svolgimento di tutte le attività (test iniziale e finale, lettura e ascolto) in un clima di attenzione e serenità. L'abitudine dei bambini alla condivisione di spazi e routine, consolidata dall'esperienza quotidiana all'interno del contesto educativo del nido, ha favorito una partecipazione entusiasta e l'adozione di comportamenti cooperativi idonei. Inoltre, la dimensione del gruppo nel compito ha offerto un supporto decisivo per i bambini con maggiori difficoltà di attenzione e concentrazione. In quest'ottica, l'interazione tra pari ha attivato, come ipotizzato in fase di progettazione, dinamiche di tutoraggio spontaneo, in cui i bambini più competenti hanno fatto da guida ai compagni, fungendo da acceleratori dell'apprendimento.

Nella fase di pre-test, finalizzata come si è visto a rilevare le conoscenze pregresse attraverso una serie articolata di quesiti, la modalità di somministrazione collettiva si è rivelata efficace: di fronte alle iniziali difficoltà di molti partecipanti nel verbalizzare le risposte, il dibattito innescato dai bambini con maggiori competenze ha stimolato il resto del gruppo a verbalizzare le conoscenze possedute. Questo scambio dialogico ha generato nuove idee e argomentazioni, che i compagni hanno poi potuto arricchire con il proprio contributo personale. La dimensione collettiva allargata, sebbene metodologicamente complessa da gestire, ha,

quindi, creato una cornice che permettesse a tutti di sentirsi a proprio agio e partecipare alla discussione.

La fase di verifica delle conoscenze acquisite, successiva all'esposizione allo stimolo, ha offerto spunti di riflessione significativi, evidenziando un netto incremento del coinvolgimento dei partecipanti e alcune complessità di natura metodologica e gestionale, in particolare relative alla spiegazione delle consegne e alla sistematizzazione delle informazioni. Rispetto alla fase di pre-test, l'andamento del gruppo ha mostrato un'evoluzione positiva in termini di interattività e vivacità relazionale. La maggior parte dei bambini ha manifestato una spiccata propensione a mettersi in gioco esponendo e condividendo le conoscenze appena apprese.

Questo incremento della motivazione e dell'interesse si può attribuire, in parte, all'introduzione dei supporti visivi all'interno delle prove di verifica, che hanno trasformato il compito in un'attività percepita come più stimolante e ludica, capace di catturare l'attenzione e di favorire il recupero delle informazioni in modo più immediato e spontaneo.

Una criticità ha riguardato la raccolta dei dati in tempo reale durante la somministrazione in quanto le risposte dei bambini tendevano a sovrapporsi. Questo aspetto è da tenere in conto nel lavoro con soggetti che, per età evolutiva, In questo senso, le videoregistrazioni raccolte sono state fondamentali per la raccolta dei dati. Ciononostante, anche il video ha mostrato alcune criticità, in quanto presentava un sottofondo costante di vocio.

Al di là di questa criticità per la raccolta dei dati, è emerso chiaramente che i bambini inseriti nel gruppo si sono sentiti liberi di esprimersi e ampliare idee e concetti apportati dai compagni, rendendo la verifica un gioco di dialogo e partecipazione attiva. Le risposte raccolte sono frutto di un intenso scambio comunicativo tra soggetti competenti con differenti capacità espositive-argomentative.

Se, da un lato, il lavoro di gruppo è stato essenziale per stimolare e sostenere il confronto nelle fasi di pre-test e di verifica, dall'altro, nell'ultima fase, l'emergere di specifiche dinamiche interne, quali le differenze di esposizione e la struttura del compito, hanno complicato la raccolta dei dati. Per una successiva ricerca più sistematica, potrebbe essere opportuno condurre la fase di verifica anche con gruppi più ristretti.

Un'ultima riflessione va dedicata alla complessità del ruolo dell'educatrice in quanto figura deputata sia alla conduzione delle attività che alla raccolta dei dati. Nel presente studio, questi due ruoli, educatrice e somministratrice, si sovrappongono nella figura della laureanda.

Tale scelta metodologica comporta allo stesso tempo punti di forza e di debolezza.

Tra i punti di forza, i bambini hanno beneficiato di questa sovrapposizione in termini di sicurezza emotiva e libertà espressiva: la conoscenza approfondita dell'adulto che conduceva

le attività ha permesso loro di partecipare spontaneamente allo studio esprimendo il proprio temperamento senza timori o inibizioni. Questo elemento si è rivelato fondamentale per garantire l'autenticità dei dati raccolti: la familiarità ha azzerato l'effetto di soggezione o alterazione del comportamento che una figura esterna e sconosciuta avrebbe potuto introdurre.

Di contro, tra i punti di debolezza, la quotidianità del rapporto ha inevitabilmente attivato dinamiche relazionali e pregiudizi radicati nel legame di fiducia costruito nel tempo tra educatrice e bambini. In fase di analisi, l'interpretazione di alcune risposte è stata indubbiamente guidata dalla conoscenza approfondita che la ricercatrice ha delle specifiche modalità comunicative di ciascun partecipante.

Come prima conclusione, si può dunque ritenere che, per quanto migliorabile, la progettazione dei gruppi e delle modalità di somministrazione è risultata ottimale rispetto all'intento dello studio, al target e alle sue esigenze.

5.3 Questionario per la raccolta dati sulle abitudini di lettura dei partecipanti

Con riferimento al questionario, le risposte raccolte attraverso il modulo sono state convertite dal programma Google in un foglio di calcolo che ha permesso di visionare le singole risposte, oltre che il giorno di inserimento.

La consegna dei moduli è avvenuta tra il 31 marzo e il 13 aprile. Dal foglio di calcolo sono state estrapolate le informazioni per redigere i grafici e le tabelle di sintesi sotto riportati. Il modulo è rimasto disponibile e compilabile fino alla fine dello studio. Di undici famiglie che hanno aderito al progetto, le risposte registrate ed inserite sulla piattaforma risultano essere sette. Si segnala che una famiglia ha risposto una volta sola per due bambini e che un'altra famiglia ha commesso un errore perché ha indicato 16 mesi come età, anche se il questionario è stato distribuito solo ai genitori dei bambini di età compresa dai 28 ai 36 mesi.

In primo luogo, si è cercato di collegare l'età dei bambini ai diversi canali di fruizione, estraendo dal questionario le risposte alle domande filtro e incrociandole con l'età in mesi di ogni partecipante. Nella tabella 10 sono riportati i partecipanti in ordine crescente di età; tra parentesi sono riportati i dettagli sul tempo di utilizzo e sulle frequenze dichiarate.

Inoltre, come riportato nella figura 35, sono stati analizzati i dati relativi alla figura di riferimento con la quale vengono prevalentemente svolte le attività prese in considerazione per ogni macroarea del questionario (libri cartacei, audiolibri o cartoni animati); la frequenza è stata calcolata contando quante volte ogni singola figura familiare viene menzionata all'interno del campione di scelta.

Età (in mesi)	Lettura albi illustrati	Ascolto Audiolibri	Visione di cartoni e/o contenuti audio-visivi
16	Sì (ogni giorno)	No	No
28	Sì (più volte/sett)	No	No
31	Sì (più volte/sett)	Sì (<1h/sett)	Sì (<1h/giorno)
32	Sì (ogni giorno)	No	No
34	Sì (ogni giorno)	Sì (<1h/giorno)	Sì (>1h/sett)
36	Sì (ogni giorno)	No	No
36	Sì (ogni giorno)	Sì (<1h/sett)	Sì (<1h/giorno)

Tabella 10. Dati sull'abitudine alla lettura, all'ascolto di audiolibri e alla visione di prodotti audiovisivi ordinati per età.

Lettura Albi illustrati, ascolto audiolibro e visione cartoni animati

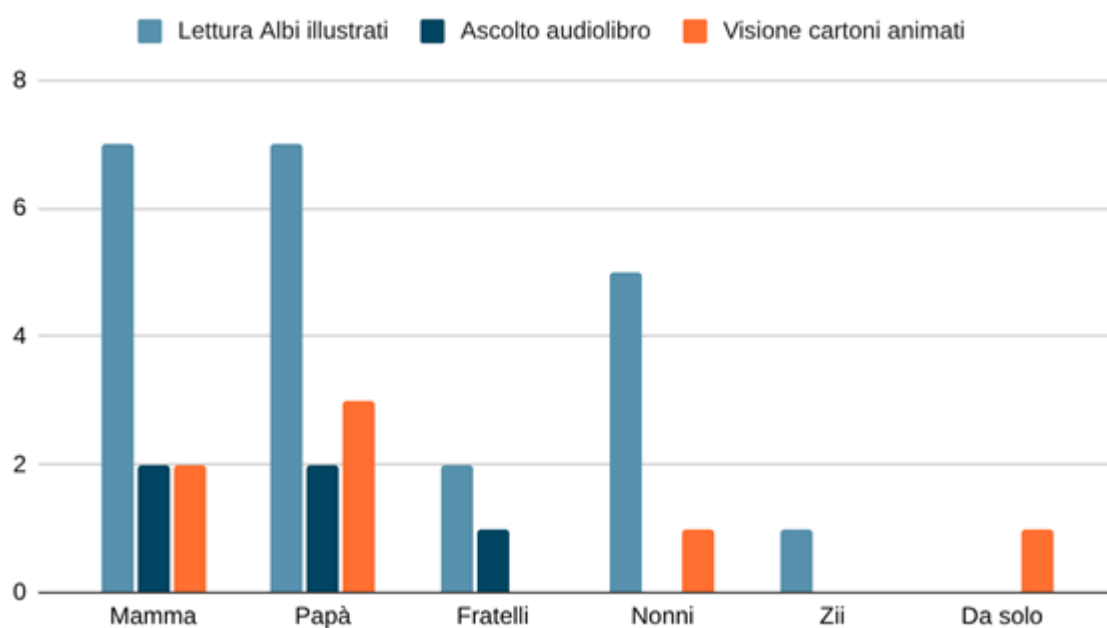


Figura 35. Grafico di distribuzione delle figure di accompagnamento per attività.

Per quanto riguarda le abitudini di lettura di albi illustrati, dunque, tutte le famiglie intervistate dichiarano di proporre regolarmente queste attività ai bambini nel contesto domestico. La frequenza di tale pratica si mantiene a livelli molto alti, cinque famiglie su sette leggono quotidianamente, mentre le restanti famiglie vi dedicano più momenti all'interno della settimana. Il tempo dedicato ogni giorno a ogni singola sessione di lettura è compreso tra i 10 e i 20 minuti. Questo risulta in linea con le capacità di attenzione sostenuta da parte dei bambini in questa fascia d'età.

Le attività di lettura sono svolte soprattutto dai genitori, sia dalla madre che dal padre, ma sono anche supportate dalla rete familiare più allargata: quattro famiglie dichiarano che i nonni condividono attivamente la lettura con i bambini, due dichiarano il coinvolgimento da parte dei fratelli e una il supporto da parte degli zii.

Nel complesso possiamo, quindi, dichiarare che l'attività di lettura viene stimolata e supportata in tutti i contesti familiari analizzati anche per un tempo sostenuto e in differenti momenti della quotidianità. La lettura congiunta di storie, oltre che essere condivisa con i genitori, viene svolta anche da altri congiunti come fratelli, nonni e zii. Il libro sembra agire come un vero e proprio catalizzatore di relazioni intrafamiliari.

Con riferimento agli audiolibri, invece, all'interno delle routine infantili, solo tre famiglie su sette dichiarano di farne uso come strumento educativo. Di questo campione, due propongono l'attività per meno di un'ora a settimana, mentre una dichiara di utilizzare lo strumento quotidianamente, indicando come scelta "meno di un'ora al giorno".

Per la maggioranza dei fruitori, due bambini su tre, l'ascolto dell'audiolibro non è un'attività esclusivamente uditiva, viene infatti fornito contestualmente il libro cartaceo corrispondente, che consente di tracciare un parallelismo tra visivo e uditivo sostenendo l'attenzione e la comprensione delle parole in relazione alle immagini.

Anche l'ascolto risulta essere un'attività condivisa che non sostituisce la presenza dell'adulto, le famiglie dichiarano che i bambini svolgono questa azione supportati dalla mamma, dal papà o dai fratelli.

L'atteggiamento e le abitudini delle famiglie nei confronti dei media digitali e della visione di cartoni animati rispecchiano le abitudini riscontrate per gli audiolibri. Quello che emerge, infatti, è una sovrapposizione netta tra i due ambiti: i quattro bambini che non ascoltano audiolibri sono anche coloro che non hanno alcun accesso a contenuti audiovisivi.

I tre bambini che fruiscono di contenuti audio-visivi mostrano un'esposizione controllata e monitorata al canale. Per due di loro il consumo è inferiore a un'ora al giorno, mentre per il terzo si attesta a meno di un'ora alla settimana.

Il mezzo di fruizione di prima scelta rimane la televisione, considerata lo schermo domestico più utilizzato e presente in tutte e tre le risposte positive; soltanto in un caso dichiara di affiancare all'uso della Tv quello del telefono cellulare.

In merito alla mediazione dell'adulto durante la visione, tutte e tre le famiglie dichiarano che l'attività è presidiata ed eseguita in compagnia del papà, due dichiarano che anche la mamma partecipa; mentre solo in un caso viene dichiarato che il bambino guarda i contenuti sia in presenza dei genitori o dei nonni sia in autonomia.

In conclusione, si può dichiarare che l'analisi evidenzia la coesistenza di due differenti modelli educativi all'interno del campione. Da un lato, vi è un orientamento più tradizionale e protettivo, che esclude categoricamente la tecnologia e i supporti digitali (audio e video) dalle routine dei bambini. Dall'altro lato si osserva un modello di integrazione dei canali, che introduce schermi e audiolibri come elementi integrativi, mantenendo però la fruizione sotto una generale supervisione adulta e all'interno di precisi limiti temporali. Entrambi i profili sottolineano la centralità della lettura ad alta voce da parte dei genitori, come esperienza narrativa, emotiva e relazionale decisiva nella prima infanzia.

Rispetto allo studio svolto nel contesto scolastico, la predisposizione dei bambini rispetto alla lettura dialogica di libri e storie risulta evidente anche nella realtà con un buon livello di attenzione e partecipazione. I bambini hanno richiesto, alla fine delle attività, altre letture, dimostrando un'attitudine all'ascolto e un forte interesse alle storie.

Per quanto riguarda l'utilizzo di audiolibri, tutti i bambini del campione sono risultati propensi all'ascolto durante la somministrazione nonostante tale attività non fosse, per tutti, integrata nel contesto familiare.

5.4 Albi illustrati: valutazioni rispetto all'utilizzo e al grado di gradimento

Con riferimento alla scelta degli albi illustrati (*Elvis e Otto. L'amicizia vince!* e *Un anno di sorprese*) e alla reazione da parte dei bambini, in generale si può sostenere che, per entrambi gli albi selezionati, la lettura svolta ad alta voce dall'educatrice ha suscitato maggior partecipazione da parte dei bambini, che tentavano di ripetere e affiancarsi alla voce narrante durante lo svolgersi della storia. I partecipanti, infatti, cercavano di intervenire con domande per ricavare informazioni su personaggi e dinamiche narrative che non ritenevano chiare.

Alcuni, hanno anche verbalizzato ed ampliato la storia esplicitando i dettagli presenti nella parte iconografica dell'albo illustrato.

In particolare, si riportano alcuni dati raccolti durante la lettura: nella lettura del testo di pagina 7 “Comincio a contare...e Otto inizia a correre...”, i bambini hanno iniziato a contare in modo spontaneo seguendo la voce narrante; alla visione della doppia pagina 9 e 10, un bambino ha esplicitato la parte iconografica aggiungendo “C'è un filo”; infine a pagina 29 è stata sottolineata l'espressione del personaggio Otto rappresentata iconograficamente aggiungendo “Sta facendo l'occhiolino”.

Per quanto riguarda la fruizione della storia attraverso l'ascolto dell'audio libro integrato con il supporto cartaceo, i bambini sono risultati un po' meno partecipativi, anche se il livello di attenzione è risultato ottimale e paragonabile a quello riscontrato con l'altro mezzo di fruizione dell'albo illustrato. L'ascolto è avvenuto in un clima di concentrazione e i bambini hanno partecipato con interesse a tale attività. La partecipazione attraverso commenti e domande è risultata nulla. Si potrebbe quindi dedurre che l'ascolto di un audiolibro, per quanto integrato con supporto cartaceo, ha richiesto uno sforzo maggiore di attenzione anche rispetto alla combinazione tra canale uditivo e canale visivo, oppure che la lettura attraverso il supporto digitale e il silenzio dell'educatrice presente abbiano inibito la naturale propensione dei bambini all'interazione.

Addentrando su una riflessione più mirata rispetto ai due testi, si può riportare che *Elvis e Otto. L'amicizia vince* ha suscitato molto interesse da parte dei bambini, riconducibile soprattutto all'utilizzo di colori ben identificabili e alle dinamiche narrative raccontate che ripercorrono dinamiche di gioco e relazionali vicine alla quotidianità. La conta, inserita all'interno del gioco del nascondino, ha reso l'ascolto dinamico e attivo sostenendo la curiosità dei bambini. L'altro albo illustrato, *Un anno di sorprese*, ha stimolato un ascolto profondo e più riflessivo, con meno interventi da parte dei bambini.

I libri presentati non erano conosciuti dai bambini, che si sono approcciati ai personaggi e alla narrazione con sguardo curioso e attento ai dettagli. In questo senso, si ritiene ben compiuto il lavoro di selezione e analisi rispetto ai criteri sopra descritti.

5.5 Lettura dialogica e audiolibro: valutazione di setting e strumenti

Con riferimento al setting e agli strumenti, per le quali, come si è detto, l'esperienza si è differenziata unicamente per le modalità di interazione con il testo, ciascuna sessione di attività ha avuto una durata di circa quindici minuti. In entrambe le modalità di somministrazione

(audiolibro e lettura dialogica dal vivo), l'educatrice ha raccolto le opinioni e i pensieri dei bambini senza ampliare o integrare il contenuto narrativo e linguistico in nessun modo.

La scelta di registrare e post-produrre la versione audiolibro di entrambi gli audiolibri selezionati attraverso la piattaforma SoundTrap usando la voce della stessa educatrice si è rivelata efficace e ottimale. L'incisione del prodotto ha infatti risposto a esigenze di standardizzazione del testo rispetto alla riproduzione lessicale e al ritmo, permettendo il controllo della variabile timbrica e relazionale. L'uso della medesima voce, dotata di un suono familiare e l'eliminazione di sottofondi musicali aggiuntivi, ha evitato il "fattore novità" o il disorientamento che avrebbe potuto causare la voce di un doppiatore esterno. Si sottolinea che nessun bambino ha dichiarato apertamente di aver riconosciuto la voce lettrice ascoltata, ma non si sono rilevati timori o spaesamenti.

5.6 Variabili di focus e osservazione

Con riferimento al disegno sperimentale articolato in una sequenza di tre fasi speculari e complementari è risultato efficace al fine di organizzare il lavoro e scandire i tempi necessari per la ricerca. In particolare, lo svolgimento del test iniziale somministrato una settimana prima rispetto all'esposizione dello stimolo, finalizzato a stabilire le conoscenze già possedute dal gruppo in assenza di condizionamenti fornendo un parametro di controllo interno, non ha creato particolari problemi al disegno sperimentale.

Rispetto alle tempistiche, si potrebbe riflettere sulla possibilità di svolgere tale prova con più margine di tempo dalla somministrazione dello stimolo per permettere la ricerca e analisi di un differente albo illustrato in caso di conoscenza pregressa delle strutture indagate da parte di alcuni partecipanti.

Come detto, la somministrazione del test è stata integrata nella routine quotidiana del nido d'infanzia, specificamente all'interno dello spazio temporale dedicato alle attività strutturate. Svolgere la prova nella sezione di appartenenza – un ambiente familiare e conosciuto – ha effettivamente permesso di ridurre al minimo i fattori di distrazione e le variabili contestuali; i bambini, già abituati a tale organizzazione didattica, hanno risposto positivamente sia alla ripartizione in gruppi sia alla richiesta di focalizzazione attentiva.

Sotto il profilo relazionale, la modalità collettiva si è rivelata particolarmente efficace nei momenti in cui lo scambio ha generato un dialogo autentico: in questo contesto, le produzioni verbali dei singoli sono state rielaborate e declinate in più versioni dal gruppo, fungendo da catalizzatore per l'ampliamento e l'arricchimento concettuale dei pari. In tal senso, la

composizione numerica dei gruppi è risultata adeguata per compensare le inibizioni comunicative iniziali di alcuni partecipanti, ma dare al contempo a tutti lo spazio per poter intervenire.

Tuttavia, emergono anche alcuni elementi critici legati alla natura della prova. Il carattere astratto e non concreto dei quesiti ha determinato un fisiologico calo della tenuta attentiva, manifestatosi dopo una prima fase positiva attraverso la perdita del focus visivo da parte dei bambini. Inoltre, la complessità della prima sezione del test, che è stato difficile non configurare come attività metalinguistica, ha richiesto un elevato impegno cognitivo e un ascolto decisamente sostenuto; ciononostante, grazie alla mediazione facilitante e al supporto dell'adulto, i bambini sono riusciti a portare a termine il compito in un clima di serenità e benessere emotivo.

La fase due, di esposizione allo stimolo per gruppi secondo una scansione oraria, è risultata efficace per il mantenimento dell'attenzione e il coinvolgimento. Progettare in anticipo il momento della giornata in cui inserire tale attività, oltre a considerare i tempi di lettura nella selezione dei testi, è risultato di fondamentale importanza per evitare l'accavallamento tra più esperienze all'interno del contesto scolastico.

La fase tre, che include la somministrazione del test dopo l'esposizione allo stimolo, è risultata ben organizzata e funzionale allo scopo di ricerca. I bambini hanno partecipato con entusiasmo e desiderio di esplicitare le conoscenze apprese.

La scelta di variare le modalità valutative nel pre-test nel post-test uno ha preservato l'attenzione al compito, evitando un eccessivo affaticamento cognitivo. Durante la somministrazione del post-test, seguendo le proposte e le esigenze emerse dai bambini, è stata introdotta un'attività grafica che permettesse ai bambini di rappresentare con il tratto le dinamiche della storia. Tale attività non era stata prevista, ma ha evidenziato l'esigenza dei bambini di sfruttare altri canali, oltre a quello verbale, per esprimersi. Alcuni di questi disegni verranno inseriti nel paragrafo in cui sono riportati i risultati del post-test, integrandoli con quanto detto dai bambini.

Sotto il profilo strettamente esecutivo, la sezione dedicata al riconoscimento delle frasi all'interno del testo ha presentato le maggiori criticità, richiedendo frequenti interventi di mediazione da parte dell'educatrice per guidare nuovamente il focus attentivo sul significato e sollecitare l'esplicitazione delle motivazioni sottese alle scelte. Al contrario, la prova di associazione tra frasi e immagini ha prodotto riscontri ampiamente positivi: stimolati dall'elemento visivo, la maggior parte dei bambini ha collegato correttamente la

rappresentazione iconica alla stringa verbale, argomentando adeguatamente la propria decisione.

Infine, la fase di enumerazione e capacità mnemonica successiva alla lettura è risultata decisamente più fluida, registrando il coinvolgimento attivo della quasi totalità del gruppo.

5.7 Elvis e Otto. *L'amicizia vince!* raccolta dati

Di seguito vengono riportati i dati raccolti durante la somministrazione dei due test iniziale e finale relativi al primo albo illustrato.

5.7.1 Pre-test: le conoscenze iniziali

Nella fase di valutazione iniziale, ad entrambi i gruppi sono state proposte le stesse domande (cap. 4, § 4.7.1). Nelle tabelle 11-14 sono riportate le risposte date dai due gruppi. L'ordine di raccolta sottorappresentato è uguale all'ordine di presentazione dei quesiti ai partecipanti.

Frase presentata	Risposta
Trovo subito un segnale	“Il segnale lo batto con la pala”
È un furbastro	“Dei giochi butta giù” “Butta giù dei giochi ma dopo li va a prendere” “Quando è un po' monello”
Decido di concedere un'opportunità	“Che gli puoi buttare i giochi perché è pericoloso da salire”
Trovo subito un comizio	Nessuna risposta
È proprio un disastro	“Vuol dire che uno rovescia” “La mamma e il papà mi buttano pum i miei pupazzi” “La mamma ha detto di no e il papà ha detto che è un disastro, adesso devo andare a letto”
Decido di concedere una possibilità	Nessuna risposta
È un imbranato	“La mamma e il papi martellano i giochi e dopo li aggiustano”
Trovo subito un indizio	“Trovo il tavolo, le sedie e gli sgabelli per disegnare”
Decido di concedere un'indennità	Nessuna risposta

Tabella 11. Risposte sulla comprensione delle frasi al pre-test, gruppo 1, per *Elvis e Otto. L'amicizia vince!* Frasi indagate: “è proprio un disastro”, “decido di concedere un'opportunità”, “trovo subito un indizio”.

Domanda	Risposta
Cosa sono i numeri?	“I numeri sono 1,2,3”
Cosa vuol dire contare e a cosa serve?	Nessuna risposta
Sapete contare? Proviamo a contare	“1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,14,14,13,17,18”
Contiamo fino a 10	“8,9,10”
Contiamo fino a 20	“1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,12,14,15,16,17,18,19,20” “8,9,10,5,6,8,9” “1,2,3,4,5,6,7,8,9,10”
Quando contiamo possiamo dire 5-8-2?	“1,2,3,4,5,6,7,8,9”
Quando contiamo possiamo dire 10-11-12?	“No”
Quando contiamo possiamo dire 14-20-18?	“Sì”

Tabella 12. Verifica sequenza numeriche, pre-test, gruppo 1, per *Elvis e Otto. L'amicizia vince!*

Frase presentata	Risposta
Trovo subito un segnale	Nessuna risposta
È un furbastro	“Grida perché bussa alla porta così a casa nostra”
Decido di concedere un’opportunità	Nessuna risposta
Trovo subito un comizio	Nessuna risposta
È proprio un disastro	“Un disastro è Matti”
Decido di concedere una possibilità	Nessuna risposta
È un imbranato	“Non lo so”
Trovo subito un indizio	“Quando vado al bar”
Decido di concedere un’indennità	Nessuna risposta

Tabella 13. Risposte sulla comprensione delle frasi al pre-test, gruppo 2, per *Elvis e Otto. L'amicizia vince!*
Frase indagate: “è proprio un disastro”, “decido di concedere un’opportunità”, “trovo subito un indizio”.

Domanda	Risposta
Cosa sono i numeri?	“Non lo so io” “I numeri sono di scrivere”
Cosa vuol dire contare e a cosa serve?	Nessuna risposta
Sapete contare? Proviamo a contare	“1,6,7,8,9,10 arancione diventa nera” “2,3,4,5,6,7,8”
Contiamo fino a 10	“1,2,3,4,8,5,8,9”
Contiamo fino a 20	“20,1,3” “1,2,3,4,5,6,7,8,9,5”
Quando contiamo possiamo dire 5-8-2?	“Sì” “Così è due”
Quando contiamo possiamo dire 10-11-12?	“Sì”
Quando contiamo possiamo dire 14-20-18?	“Sì”

Tabella 14. Verifica sequenze numeriche, pre-test, gruppo 2, per *Elvis e Otto. L'amicizia vince!*

5.7.2 Post-test: le conoscenze dopo l'esperienza

Di seguito, nelle tabelle 15-20, si riportano i dati raccolti dopo l'esposizione dei gruppi di partecipanti allo stimolo narrativo (cfr. cap. 4, § 4.7.2). L'ordine di raccolta sottorappresentato è uguale all'ordine di presentazione dei quesiti ai partecipanti.

Frase indagata	Risposta
Trovo subito un segnale	“Sì”
È un furbastro	“No”
Decido di concedere un'opportunità	“No”
Trovo subito un comizio	“No”
È proprio un disastro	“No”
Decido di concedere una possibilità	“Sì”
È un imbranato	“Sì”
Trovo subito un indizio	“Sì, era il filo”
Decido di concedere un'indennità	“No”

Tabella 15. Risposte sul riconoscimento delle frasi nel post-test, gruppo 1, *Elvis e Otto. L'amicizia vince!*, lettura dialogica in presenza. Domanda stimolo: “Hai sentito questa frase nel testo?”. Frasi indagate: “è proprio un disastro”, “decido di concedere un'opportunità” pagina”, “trovo subito un indizio”.

Frase indagata	Risposte
È proprio un disastro	La maggior parte dei bambini seleziona l'immagine numero 17, con motivazioni quali “È tutto sporco”. Chi ha selezionato l'immagine 18 dichiara “Questo è pulito”.
Decido di concedere un'opportunità	La maggior parte dei bambini seleziona l'immagine 21. Chi seleziona l'immagine 21 motiva la scelta dicendo “Qui è arrabbiato”, chi seleziona l'immagine 20 dichiara “Sta camminando e lo aiuta perché è vecchio”.
Trovo subito un indizio	La maggior parte dei bambini seleziona l'immagine 23 e 24. Chi seleziona l'immagine 23 motiva la scelta dicendo “Gioca a palla” “Sbatte contro un tronco con uno specchietto blu”, chi seleziona l'immagine 24 dichiara “Trova un fiorellino”.

Tabella 16. Risposte sul riconoscimento per immagini nel post-test, gruppo 1, *Elvis e Otto. L'amicizia vince!*, lettura dialogica in presenza. Domanda stimolo: “Quale immagine descrive questa frase”.

Domanda	Risposta
Cosa sono i numeri?	“Del libro fanno nascondino”

Cosa vuol dire contare e a cosa serve?	“Correvano per 1,2,3,4,5,6,7” “Si corre senza voce”
Sapete contare? Proviamo a contare	“10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,21,24,25,26,27,28,29”
Contiamo fino a 10	“1,2,3,4,5,6,7,8,9,10”
Contiamo fino a 20	“1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,14”
Quando contiamo possiamo dire 5-8-2?	“No 1,2,3,4,5,3”
Quando contiamo possiamo dire 10-11-12?	“Si”
Quando contiamo possiamo dire 14-20-18?	“No”
Hai sentito il numero 48? 312? 100? 1000?	“Si” Nessuna risposta “No” Nessuna risposta

Tabella 17. Verifica sequenze numeriche, post-test, gruppo 1, *Elvis e Otto. L'amicizia vince!*, lettura dialogica in presenza.

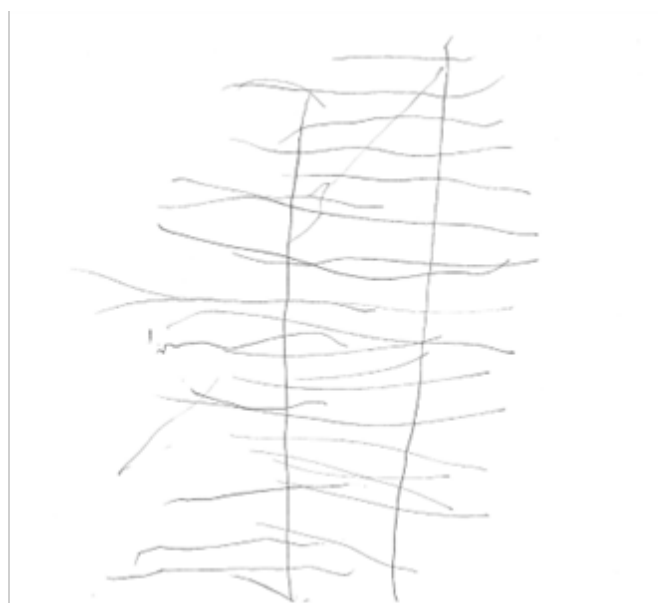


Figura 36. Rappresentazione grafica fatta per *Elvis e Otto. L'amicizia vince!*. Descrizione: “La sciarpa bella e rosa, un filo che la tira”.

Frase indagata	Risposta
Trovo subito un segnale	“Si 1,2,3”
È un furbastro	“Si”
Decido di concedere un’opportunità	“Si”
Trovo subito un comizio	“Si”
È proprio un disastro	“Si”
Decido di concedere una possibilità	“Si”
È un imbranato	“Si”
Trovo subito un indizio	“Si”

Decido di concedere un'indennità	"Sì"
----------------------------------	------

Tabella 18. Risposte sul riconoscimento delle frasi nel post-test, gruppo 2, *Elvis e Otto. L'amicizia vince!*, ascolto audiolibro. Domanda stimolo: "Hai sentito questa frase nel testo?". Frasi indagate: "è proprio un disastro", "decido di concedere un'opportunità" pagina", "Trovo subito un indizio".

Frase indagata	Risposte
È proprio un disastro	La maggior parte dei bambini seleziona l'immagine numero 17, con motivazioni quali "Ha fatto il poccio con i biscotti e tutta l'acqua" "Ha fatto un poccio in cucina"
Decido di concedere un'opportunità	La maggior parte dei bambini seleziona le immagini 20 e 21. Chi seleziona l'immagine 20 motiva la scelta dicendo "Fatto pace", chi seleziona l'immagine 21 dichiara "Qui è arrabbiato".
Trovo subito un indizio	La maggior parte dei bambini seleziona l'immagine 23 e 25. Chi seleziona l'immagine 23 motiva la scelta dicendo "Trova questi che sono delle zampe, vuole controllare con lo specchio quanto fa un indizio" "Ha trovato un bastone che c'è la pista", chi seleziona l'immagine 25 dichiara "Sta facendo la nanna".

Tabella 19. Risposte sul riconoscimento per immagini nel post-test, gruppo 2, *Elvis e Otto. L'amicizia vince!*, ascolto audiolibro. Domanda stimolo: "Quale immagine descrive questa frase".

Domanda	Risposta
Cosa sono i numeri?	"Giocando a nascondino" "Stanno contando"
Cosa vuol dire contare e a cosa serve?	Nessuna risposta
Sapete contare? Proviamo a contare	"19,26,28"
Contiamo fino a 10	"1,2,3,4,5,6,7,8,9,10"
Contiamo fino a 20	"1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,14,16,17,19,20,21,24,25,26,27,28"
Quando contiamo possiamo dire 5-8-2?	"Sì"
Quando contiamo possiamo dire 10-11-12?	"Sì"
Quando contiamo possiamo dire 14-20-18?	"No"
Hai sentito il numero 48? 312? 100? 1000?	"Sì" "Sì" "Sì" Nessuna risposta

Tabella 20. Verifica sequenze numeriche, post-test, gruppo 2, *Elvis e Otto. L'amicizia vince!*, ascolto audiolibro.



Figura 37. Rappresentazione grafica fatta per *Elvis e Otto. L'amicizia vince*. Descrizione: "L'orso e anche quello piccolo che giocano, l'amico è triste mentre giocano a nascondino"

5.8 "Un anno di sorprese" raccolta dati

Di seguito vengono riportati i dati raccolti durante la somministrazione dei test iniziale e finale relativi all'albo illustrato *Un anno di sorprese* (cfr. cap. 4, § 4.8.1).

5.8.1 Pre-test: le conoscenze iniziali

Nelle tabelle seguenti vengono riportati i dati raccolti durante la fase di verifica delle pre-conoscenze suddivisi per gruppo di indagine.

A entrambi i gruppi nella fase di valutazione del lessico ricettivo vengono proposte le stesse domande (cap. 4, § 4.8.1). Nelle tabelle 21-24 sono riportate le risposte date dai due gruppi. L'ordine di raccolta sottorappresentato è uguale all'ordine di presentazione dei quesiti ai partecipanti.

Frase presentata	Risposta
Passarono a mangiare	"No mangiare"
Si scambiarono uno sguardo	"Vuol dire che la faccia guarda l'altro e si arrabbiarono"
Non credevano alle proprie orecchie	"Che no" "Silenzio piano"
Passarono a dare il buongiorno	"Il buongiorno si" "Il buongiorno no" "Non vuol dire niente"

Si scambiarono un'occhiata	"No"
Non credevano a quello che sentivano	"No perché si arrabbiarono e dopo piangono" "La mia mamma"
Si scambiarono una chiamata	"Che chiamano gli altri e dopo scappano via"
Passarono a salutare	"Salutano e dopo vanno via" "Dopo mangiano e vanno a letto"
Non credevano alle proprie macchie	"Le macchie sono delle impronte di animali che dopo scappano via e vanno sull'albero"

Tabella 21. Risposte sulla comprensione delle frasi al pre-test, gruppo 1, per *Un anno di sorprese*. Frasi indagate: "Non credevano alle proprie orecchie", "Si scambiarono un'occhiata", "Passarono a salutare".

Domanda	Risposta
Sapete cosa sono i mesi dell'anno?	"Dare in montagna dopo cambia il meso"
Sapete come si chiamano i mesi dell'anno?	Nessuna risposta
Provate a dire tutti i nomi dei mesi che conoscete o che vi vengono in mente	Nessuna risposta
Sapete cos'è la primavera? L'estate? L'autunno? L'inverno?	"È una strada che io so cosa" "No" "È quando c'è la nebbia, non è ancora passato, si mettono gli stivali e dopo ballano"
Tra i mesi c'è febbraio?	"Sì" "No"
Tra i mesi c'è giugno?	"No" "Sì"
Tra i mesi c'è marziano?	"No"
Quando c'è caldo possiamo essere ad agosto?	"Sì" "No"
Quando c'è freddo possiamo essere a gennaio?	"Sì, a gennaio si usa la spada"

Tabella 22. Verifica sequenze dei mesi e stagioni, pre-test, gruppo 1, per *Un anno di sorprese*.

Frase presentata	Risposta
Passarono a mangiare	"Il panino"
Si scambiarono uno sguardo	"Vuol dire il libro che leggiamo la storia"
Non credevano alle proprie orecchie	"Queste sono le orecchie"
Passarono a dare il buongiorno	"Non lo so" "Qualcuno il buongiorno lo sveglia"
Si scambiarono un'occhiata	"No"
Non credevano a quello che sentivano	"Così non si sveglia"
Si scambiarono una chiamata	"I colori"
Passarono a salutare	"Boh" "Con le mani, si fa così"
Non credevano alle proprie macchie	"Boh"

Tabella 23. Risposte sulla comprensione delle frasi al pre-test, gruppo 2, per *Un anno di sorprese*. Frasi indagate: "Non credevano alle proprie orecchie", "Si scambiarono un'occhiata", "Passarono a salutare".

Domanda	Risposta
Sapete cosa sono i mesi dell'anno?	“No”
Sapete come si chiamano i mesi dell'anno?	“No”
Provate a dire tutti i nomi dei mesi che conoscete o che vi vengono in mente	Nessuna risposta
Sapete cos'è la primavera? L'estate? L'autunno? L'inverno?	“Che andiamo via in campagna su una montagna” “Il libro” “Vuol dire che c'è la neve”
Tra i mesi c'è febbraio?	“Sì”
Tra i mesi c'è giugno?	“Sì così arriva la neve”
Tra i mesi c'è marziano?	“No” “Sì così arriva la neve”
Quando c'è caldo possiamo essere ad agosto?	“Sì”
Quando c'è freddo possiamo essere a gennaio?	“Sì, così arriva il signore se è felice con il bimbo suo”

Tabella 24. Verifica sequenze dei mesi e stagioni, pre-test, gruppo 2, per *Un anno di sorprese*.

5.8.2 Post-test uno: le conoscenze dopo l'esperienza

Di seguito, nelle tabelle 25-30, si riportano i dati raccolti dopo l'esposizione dei gruppi di partecipanti allo stimolo narrativo (cfr. cap. 4, § 4.8.2).

Frase indagata	Risposta
Passarono a dare il buongiorno	“No”
Si scambiarono uno sguardo	“No”
Non credevano alle proprie orecchie	“No”
Passarono a salutare	“No”
Si scambiarono un'occhiata	“No”
Non credevano a quello che sentivano	“Sì” “No”
Si scambiarono una chiamata	“Sì”
Passarono a mangiare	“No”
Non credevano alle proprie macchie	“No”

Tabella 25. Risposte sul riconoscimento delle frasi nel post-test, gruppo 1, *Un anno di sorprese*, ascolto audiolibro. Domanda stimolo: “Hai sentito questa frase nel testo?”. Frasi indagate: “Non credevano alle proprie orecchie”, “Si scambiarono un'occhiata”, “Passarono a salutare”.

Frase indagata	Risposte
Non credevano alle proprie orecchie	La maggior parte dei bambini seleziona l'immagine numero 26, con motivazioni

	quali “Perché il bimbo quello ha fatto cambiare la mamma c’è l’arcobaleno”. Chi ha selezionato l’immagine 28 dichiara “Ci sono le lacrime”.
SI scambiarono un’occhiata	La maggior parte dei bambini seleziona le immagini 29 e 30. Chi seleziona l’immagine 29 motiva la scelta dicendo “Perché lì non hanno niente e contano 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,14”, chi seleziona l’immagine 30 dichiara “Perché 8,9,10,5,8,9”.
Passarono a salutare	La maggior parte dei bambini seleziona l’immagine 32 e 33. Chi seleziona l’immagine 32 motiva la scelta dicendo “Perché vanno a casa di loro, della volpe” “Perché sì”, chi seleziona l’immagine 33 dichiara “Qua dormono” “Sono a letto nel buio”.

Tabella 26. Risposte sul riconoscimento per immagini nel post-test, gruppo 1, *Un anno di sorprese vince*, ascolto audiolibro. Domanda stimolo: “Quale immagine descrive questa frase?”.

Domanda	Risposta
Sapete cosa sono i mesi dell’anno?	“Ai mesi dell’anno si fanno la neve, poi escono, poi giocano, poi vanno a casa e al nido”
Sapete come si chiamano i mesi dell’anno?	Nessuna risposta
Provate a dire tutti i nomi dei mesi che conoscete o che vi vengono in mente	Nessuna risposta
Sapete cos’è la primavera? L’estate? L’autunno? L’inverno?	“Quando si va a letto, si va in vacanza” “Ci si mette la canottiera, quando si balla e si va al mare” “Il papà ha la spada per combattere i draghi” “Quando c’è la neve che si va con il bob e gli sci e le palette”
Tra i mesi c’è febbraio?	“Sì dopo vanno sopra gli alberi”
Tra i mesi c’è giugno?	“Sì dopo fanno i giochi, vanno sugli alberi e giocano”
Tra i mesi c’è marziano?	“No” “Sì così arriva la neve”
Quando c’è caldo possiamo essere ad agosto?	“Sì, volano sul cielo con l’aereo sopra i tetti delle case”
Quando c’è freddo possiamo essere a gennaio?	“Sì, a gennaio faccio i giochi al parco con i miei amici e faccio colazione poi torno al nido”

Tabella 27. Risposte sulle sequenze dei mesi e sulle stagioni al post-test, gruppo 1, per *Un anno di sorprese*.



Figura 37. Rappresentazione grafica albo illustrato “Un anno di sorprese”. Descrizione: “I topolini, l’albero con le foglie e la neve.”.

Frase indagata	Risposta
Passarono a dare il buongiorno	“Sì, per mangiare”
Si scambiarono uno sguardo	“Sì, perché è pomeriggio, c’era scritto che non crescono le mele. Face aiuto c’è il fuoco, ha risolto l’acqua e ha detto via al fuoco e cadono giù le mele”
Non credevano alle proprie orecchie	“Sì”
Passarono a salutare	“Sì”
Si scambiarono un’occhiata	“Sì, l’orso ha fatto il poccio a casa”
Non credevano a quello che sentivano	“Sì”
Si scambiarono una chiamata	“Sì” “No”
Passarono a mangiare	“Sì, perché cadevano le mele”
Non credevano alle proprie macchie	“Sì”

Tabella 28. Risposte sul riconoscimento delle frasi nel post-test, gruppo 2, *Un anno di sorprese*, lettura dialogica in presenza. Domanda stimolo: “Hai sentito questa frase nel testo?”. Frasi indagate: “è proprio un disastro”, “decido di concedere un’opportunità” pagina”, “trovo subito un indizio”.

Frase indagata	Risposte
Non credevano alle proprie orecchie	La maggior parte dei bambini seleziona l’immagine numero 26, con motivazioni quali “Perché non ascoltavano” “Perché c’è una corda e piangono perché c’è il fuoco che si può scottare, aiuto mi fa male”.

	Chi ha selezionato l'immagine 28 dichiara "Qua si è fatto male".
SI scambiarono un'occhiata	La maggior parte dei bambini seleziona le immagini 29 e 30. Chi seleziona l'immagine 29 motiva la scelta dicendo "Qua si scambiano un'occhiata per ridere", chi seleziona l'immagine 30 dichiara "Qui perché c'è il fuoco".
Passarono a salutare	La maggior parte dei bambini seleziona l'immagine 32 e 33. Chi seleziona l'immagine 32 motiva la scelta dicendo "Salutarono e giocano da loro", chi seleziona l'immagine 33 dichiara "Salutano con la mano ciao ciao mentre dormono".

Tabella 29. Risposte sul riconoscimento per immagini nel post-test, gruppo 2, *Un anno di sorprese vince*, lettura dialogica in presenza. Domanda stimolo: "Quale immagine descrive questa frase?".

Domanda	Risposta
Sapete cosa sono i mesi dell'anno?	Nessuna risposta
Sapete come si chiamano i mesi dell'anno?	"Le mele che cadono, il topolino le prende le mele e se le mangia tutte"
Provate a dire tutti i nomi dei mesi che conoscete o che vi vengono in mente	Nessuna risposta
Sapete cos'è la primavera? L'estate? L'autunno? L'inverno?	"Cadono le mele" "No" "Quando c'è il sole" "Vuol dire che c'è la neve"
Tra i mesi c'è febbraio?	"Sì perché c'è la neve e il sole, arriva e gli alberi cadono le mele"
Tra i mesi c'è giugno?	"Sì"
Tra i mesi c'è marziano?	"Sì"
Quando c'è caldo possiamo essere ad agosto?	"Sì con le felpe"
Quando c'è freddo possiamo essere a gennaio?	"Sì"

Tabella 30. Risposte sulle sequenze dei mesi e sulle stagioni al post-test, gruppo 2, per *Un anno di sorprese*.



Immagine 38, rappresentazione grafica albo illustrato "Un anno di sorprese". Descrizione: "La coda e i topolini che mangiano le mele con il mal di pancia".

CONCLUSIONI

Il presente lavoro di ricerca si è proposto di condurre una prima indagine pilota sul potenziale impatto degli audiolibri nei processi di acquisizione linguistica nella prima infanzia. A fronte di un panorama editoriale e mediale in rapida espansione, l'obiettivo dello studio è stato quello di iniziare a verificare se, come e in che modalità, l'utilizzo quotidiano di audiolibri da parte di bambini possa ampliare le capacità di comprensione e produzione linguistica.

I dati raccolti ed elaborati nel corso della ricerca evidenziano come l'introduzione dell'audiolibro in contesto scolastico, se supportata dal testo visivo, favorisca un ascolto altamente ricettivo e interiorizzato nei bambini in età prescolare, pur differenziandosi significativamente dalle dinamiche della lettura dal vivo condotta da un adulto.

Rispetto al mezzo di fruizione del contenuto narrativo, la modalità tradizionale di lettura dialogica dal vivo condotta dall'educatrice ha suscitato una maggiore partecipazione attiva, spontanea e verbalizzata da parte dei bambini (domande sui personaggi, commenti sulle immagini, ripetizione di parole). L'audiolibro, al contrario, ha stimolato un ascolto più ricettivo e silenzioso (la partecipazione verbale è risultata quasi nulla), richiedendo ai bambini un maggiore sforzo cognitivo e di concentrazione per combinare autonomamente il canale uditivo della cassa con quello visivo del libro.

L'indagine preliminare sulle abitudini domestiche ha rivelato la coesistenza di due modelli educativi: uno tradizionale che esclude del tutto il digitale, e uno integrato che introduce schermi e audiolibri sotto la supervisione adulta. In entrambi i casi, emerge la centralità della lettura ad alta voce come pilastro relazionale fondamentale. Questi risultati si integrano con le evidenze raccolte sul campo; i bambini sono risultati maggiormente a loro agio nelle attività di lettura guidate dall'adulto, mettendo in atto comportamenti spontanei e socialmente apprezzati.

Le prove condotte insieme ai bambini prima e dopo l'esposizione allo stimolo (audiolibro o lettura dal vivo) evidenziano che i bambini esposti alla lettura dialogica dal vivo tendono a memorizzare e ripetere attivamente le espressioni linguistiche, creando collegamenti tra le frasi proposte nei test e l'intreccio narrativo della storia presentata. I bambini esposti all'audiolibro mostrano, invece, risposte più frammentarie o silenziose sul piano verbale, anche se permane una buona capacità di puntamento e selezione delle immagini corrette nei test visivi presentati in fase di verifica.

Rispetto alle modalità di conduzione dello studio, osservando i passaggi con sguardo critico, si mettono in luce alcuni nodi sistematici. Sottoporre i bambini ai test di verifica in

forma collettiva ha generato sovrapposizioni verbali e caos nelle risposte. Questo ha reso le videoregistrazioni difficili da trascrivere a causa di interferenze, rischiando la dispersione di dati preziosi sulla reale produzione linguistica individuale di ogni bambino. Ridurre il gruppo di verifica a un massimo di 2-3 bambini (o procedere individualmente) per rendere più facile e chiara la raccolta dei dati e permettere una mappatura precisa delle competenze linguistiche di ciascuno, eliminando al contempo l'effetto emulazione tra pari, potrebbe risultare efficace in uno studio più sistematico.

Per rendere la prova di ascolto dell'audiolibro maggiormente ancorata alla realtà quotidiana di fruizione, si potrebbero introdurre, all'interno della traccia audio, suoni guida standardizzati che avvisino l'ascoltatore del momento in cui girare la pagina. Questo, infatti, permetterebbe una fruizione autonoma del prodotto, che all'interno di questo studio è stata mediata dall'educatrice per rispondere alle differenti capacità del campione di partecipanti.

La sovrapposizione tra la figura della ricercatrice e quella dell'educatrice di sezione ha creato alcuni *bias* in termini relazionali e procedurali. I bambini cercavano l'approvazione e l'interazione visiva con l'adulto anche durante la somministrazione dell'audiolibro, alterando parzialmente la natura "indipendente" dello stimolo digitale, nonostante si sia cercato di mantenere un comportamento neutrale. Inoltre, nell'interpretazione delle risposte, le conoscenze approfondite dell'educatrice rispetto alle modalità comunicative dei partecipanti hanno influenzato alcune valutazioni di correttezza.

Nel complesso si può concludere che l'utilizzo di audiolibri in età infantile può, se adeguatamente progettato, sostenere ed ampliare le capacità di ricezione e produzione linguistica, anche se il vantaggio è risultato più legato agli aspetti ricettivi rispetto a quelli produttivi. Nello studio presentato, la lettura dialogica effettuata dal vivo da un adulto ha mostrato ancora maggiori successi in termini di partecipazione e apprendimento. Ciò nonostante, l'integrazione di queste due modalità di esperienza narrativa ha fornito risultati positivi anche in termini di socialità confronti e dialogo da parte dei bambini verso i loro pari. Questi risultati incoraggiano a proseguire su questa strada con indagini più sistematiche e su un campione numerico più ampio, ovviamente tenendo conto dei limiti che sono emersi già dalla prima indagine presentata in questo lavoro.

Allegati

Allegato 1. Richiesta semi-formale da parte della studentessa per la partecipazione del bambino alla sperimentazione

Cari Genitori, si avvicina la conclusione del mio percorso di laurea magistrale in Media Education per le Discipline Letterarie e l'Editoria presso l'Università di Modena e Reggio Emilia e sto preparando la tesi di laurea sotto la supervisione della prof.ssa Maria Elena Favilla, docente di Linguistica Applicata.

La tesi, dal titolo Il possibile ruolo degli audiolibri nell'acquisizione della lingua italiana, mira a valutare l'utilizzo degli audiolibri come strumento per favorire l'acquisizione del linguaggio nei bambini in età prescolare e, più precisamente, per arricchire il loro vocabolario. Per raccogliere dati e mettermi alla prova, vorrei svolgere insieme ai bambini della sezione Nido alcune attività di verifica della conoscenza di parole e proporre la lettura di libri in due diverse modalità: nella prima sarò io a raccontare una storia sfogliando un libro, come facciamo di solito, nell'altra, invece, resterò in silenzio e farò ascoltare un audiolibro.

Vi chiedo l'autorizzazione a svolgere queste attività con i vostri figli nel contesto nido e, in caso positivo, di compilare il modulo allegato (disponibile anche per la compilazione telematica) sulle abitudini di lettura dei bambini.

Preciso che i dati raccolti non saranno, in alcun modo, resi pubblici o divulgati e che saranno visti e usati solo da me per l'analisi dei dati necessaria per la mia tesi di laurea.

Per chi fosse interessato, allego informazioni più dettagliate sul progetto di ricerca e resto a disposizione per qualsiasi domanda o chiarimento.

Grazie in ogni caso,

Giorgia

Link per la compilazione del modulo sulle abitudini dei bambini:

<https://forms.gle/frCYuCTgpGwdPiLJ7>

Allegato 2. Modulo formare di consenso in cui inserire la firma del genitore

Autorizzazione per la partecipazione del minore alla ricerca universitaria: Il possibile ruolo degli audiolibri nell'acquisizione della lingua italiana

RESPONSABILI DELLA RICERCA

Giorgia Guerrieri, studentessa magistrale laureanda in Media Education per le Discipline Letterarie e l'Editoria, sotto la supervisione della prof. Maria Elena Favilla, docente di Linguistica Applicata presso il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università di Modena e Reggio Emilia.

OBIETTIVO DELLA RICERCA

Indagare se e come gli audiolibri possono favorire l'acquisizione del linguaggio in bambini in età prescolare, con particolare riferimento al lessico ricettivo.

METODOLOGIA UTILIZZATA PER LA RACCOLTA DATI

Verranno proposte due attività di lettura: nella prima, l'educatrice sfoglierà il libro insieme ai bambini e leggerà ad alta voce la storia; nella seconda, l'educatrice resterà in silenzio, mentre i bambini potranno sfogliare da soli il libro cartaceo, ascoltando l'audiolibro. Prima e dopo la lettura saranno proposte attività di gruppo per verificare la conoscenza da parte dei bambini di alcune parole.

Le attività saranno videoregistrate. Le videoregistrazioni rimarranno esclusivamente ad uso interno della laureanda per l'analisi dei dati e non saranno rese pubbliche o divulgate in alcun modo.

RISERVATEZZA

I dati saranno raccolti in forma anonima e utilizzati esclusivamente per scopi di ricerca scientifica. L'anonimato dei partecipanti sarà garantito con specifica adozione di misure finalizzate a consentire l'accesso e l'utilizzo ai soli operatori impegnati nella ricerca.

MODALITÀ DI RESTITUZIONE DEI RISULTATI DELLA RICERCA

Al termine dello studio, se i genitori saranno interessati, verrà organizzato un momento divulgativo per condividere attività e risultati. Presa visione del seguente consenso informato ed eventualmente chieste ulteriori delucidazioni ai responsabili della ricerca,

DICHIARO:

- di avere letto attentamente il presente documento;
- di essere stato/a informato/a riguardo alle finalità e agli obiettivi della presente ricerca;
- di avere avuto la possibilità di porre domande a proposito di qualsiasi aspetto della ricerca e di avere ricevuto spiegazioni chiare;

- di avere ricevuto soddisfacenti assicurazioni sulla riservatezza delle informazioni raccolte durante la ricerca;
- di essere consapevole di potermi ritirare in qualsiasi fase della ricerca;
- di avere liberamente dato il consenso alla partecipazione di mio/a figlio/a a tale ricerca.

Data

Firma del genitore/tutore legale:

Allegato 3. Breve abstract contenente gli intenti e le modalità di somministrazione e raccolta dati

Il possibile ruolo degli audiolibri nell'acquisizione della lingua italiana
Progetto di ricerca per la tesi di laurea di Giorgia Guerrieri, corso di laurea magistrale in Media Education per le Discipline Letterarie e l'Editoria, Università di Modena e Reggio Emilia. Rispetto ai cambiamenti sociali e linguistici in atto nella società contemporanea, ci chiediamo come l'utilizzo di strumenti tecnologici, e in particolare degli audiolibri, possano sostenere e supportare l'acquisizione della lingua italiana. A questo scopo saranno confrontate attività di ascolto di audiolibri e lettura ad alta voce da parte di una educatrice, con l'obiettivo di valutare gli effetti sull'acquisizione del lessico.

L'analisi parte da una convinzione: l'interazione umana è fondamentale per poter acquisire il linguaggio. Nello scambio comunicativo con l'altro entrano in gioco meccanismi di apprendimento che permettono di acquisire culturalmente le varie sfaccettature di una lingua, ampliandone le modalità d'uso. Nella prima infanzia il continuo confronto con l'adulto di riferimento e con l'ambiente sociale sostiene l'apprendimento profondo delle parole, ponendo le basi per una comunicazione efficace in maniera pragmatica e funzionale.

In questo processo, la lettura condivisa di albi illustrati svolge un ruolo fondamentale: quando adulto e bambino leggono insieme, si realizzano ponti comunicativi, emotivi e sociali. L'utilizzo di storie accattivanti suscita l'interesse per le parole, il loro significato e la loro organizzazione rendendo l'apprendimento un momento di scambio arricchente. Le immagini aiutano a rendere concretamente comprensibile ciò di cui si sta parlando, permettendo la conoscenza di nuove parole relative ad ambiti e contesti differenti dalla vita quotidiana. La stimolazione precoce del linguaggio attraverso la lettura degli albi illustrati, integrata da domande, osservazioni e giochi linguistici, prepara il bambino alla complessità della lingua, abituando l'orecchio e sollecitando l'ascolto. La natura relazionale di questo tipo di attività influenza lo sviluppo socio-emotivo, favorendo lo scambio comunicativo all'interno del particolare ambiente che si crea tra genitore, bambino e libro.

Nella società moderna i cambiamenti socio-culturali in atto evidenziano una sempre maggiore pervasività della tecnologia in ogni ambito di vita, fino a condizionare anche la costruzione delle dinamiche familiari ed educative. Se è vero che la tecnologia non può sostituirsi all'adulto nelle attività che portano allo sviluppo socio-emotivo, cognitivo e linguistico, ci chiediamo se può avere un ruolo di supporto nell'apprendimento linguistico, soprattutto per arricchire il tipo di input linguistico al quale sono esposti i bambini.

In questa prospettiva, sarà condotta una piccola sperimentazione pilota volta a verificare se l'ascolto di audiolibri può aiutare i bambini in età prescolare ad imparare parole nuove. A bambini di due/tre anni saranno proposte due differenti modalità di lettura: l'ascolto di un audiolibro tratto da un albo illustrato con supporto cartaceo e l'ascolto dello stesso albo illustrato attraverso lettura dialogica fatta da un'educatrice; attività di discussione di gruppo svolte prima e dopo la lettura nelle due modalità permetteranno di valutare l'acquisizione di nuove parole e costruzioni morfosintattiche.

Allegato 4. Il questionario

Conoscenza generale:

1. Età in mesi *

2. Sesso *

Contrassegna solo una scelta.

Maschio

Femmina

Conoscenza rispetto all'utilizzo di albi illustrati:

3. Nel contesto familiare vengono proposte attività di lettura? *

Contrassegna solo una scelta.

Sì

No *Passa alla domanda 7.*

4. Ogni quanto avviene la lettura di libri?

Contrassegna solo una scelta.

Ogni giorno

Più volte alla settimana

Una volta alla settimana

Mai

Altro:

5. Quanto tempo dura questa attività?

Contrassegna solo una scelta.

Zero

10 minuti

20 minuti

30 minuti

Altro:

6. Con chi è abituato/a a leggere il/la bambino/a? Sono possibili più risposte

È possibile inserire più scelte.

Mamma

Papà

Fratelli

Nonni

Altro:

Conoscenza rispetto all'utilizzo di audio libri:

7. Il bambino è abituato ad ascoltare audiolibri? *

Contrassegna solo una scelta.

Sì

No *Passa alla domanda 11.*

8. Per quanto tempo?

Contrassegna solo una scelta.

Meno di un'ora a settimana

Più di un'ora a settimana

Meno di un'ora al giorno

Più di un'ora al giorno

Altro:

9. Durante l'ascolto viene fornito il libro corrispondente cartaceo?

Contrassegna solo una scelta.

Sì

No

10. Il bambino/a con chi svolge questa attività? Sono possibili più risposte
È possibile inserire più scelte.

Mamma

Papà

Fratelli

Da solo

Altro:

Conoscenza rispetto alla visione di contenuti audio-visivi:

11. Il bambino è abituato a vedere cartoni o contenuti audio-visivi? *

Contrassegna solo una scelta.

Sì

No *Consegna modulo.*

12. Per quanto tempo?

Contrassegna solo una scelta.

Meno di un'ora a settimana Più

di un'ora a settimana Meno di

un'ora al giorno

Più di un'ora al giorno

Altro:

13. Su che dispositivo vengono guardati i cartoni o altri contenuti audio-visivi?

Sono possibili più risposte

È possibile inserire più scelte.

TV

Telefono

Tablet

Computer

14. Il bambino con chi svolge questa attività? Sono possibili più risposte
È possibile inserire più scelte.

Mamma

Papà

Fratelli

Da solo

Altro:

Bibliografia

Alberani, E. (2020). *La grammatica della fantasia arriva in Brasile: problemi e difficoltà nella prima traduzione in lingua portoghese di Gianni Rodari*. Tintas. Quaderni di letterature iberiche e iberoamericane, 9, pp. 27-44.

Ariès, P. (1960). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Treccani.

Arsena, A. (2020). *Gianni Rodari: un aedo del Novecento*. Studi sulla Formazione, Firenze University Press, 23(2), pp. 93-106.

Barsotti, S. (2015). *L'albo illustrato un crocevia di linguaggi*. Open Journal Per La Formazione in rete, 15(2), pp. 207-217.

Barsotti, S., Cantatore, L. (2024). *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Carocci editore.

Batini, F., Bertolucci, M., Toti, G. (2019). *Gli effetti della lettura di narrativa nell'infanzia: un mezzo per potenziare lo sviluppo di abilità cognitive e psicologiche*. Ricerche di Pedagogia, 211, pp. 121-134.

Batini, F., Giusti, S. (2021). *Tecniche per la lettura ad alta voce, 27 suggerimenti per la fascia 0-6*. Franco Angeli.

Bellatalla, L. (2016). *La letteratura per l'infanzia in Italia oggi: tra produzione e saggistica*. Analisi online della Didattica e della Formazione Docente, 12, pp. 22-34.

Biernacka-Licznar, K. (2012). *La nascita della letteratura per l'infanzia nell'Italia unita*. Italica Wratislaviensia, 3, pp.27-46.

Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la media education*. Mondadori Università.

Calabrese, S., Conti, V., Broglia, L. (2021). *Elogio alla visual literacy*. Enthimema, 27, pp. 90-113.

Cambi, F. (2012). *La letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica)*. Studi sulla Formazione, Firenze University Press, 15(2), pp. 171-175.

Campagnaro, M. (2016). *Letteratura per l'infanzia, visuallietracy e contaminazioni artistiche*. MeTis. Mondi educativi, Temi, indagini e suggestioni, 11(2), pp. 355-364.

Campagnaro, M. (2011). *Libri e albi illustrati. Analisi, strumenti e prospettive per una pedagogia dell'immaginazione*. Università degli Studi di Padova.

Cardona, M. (2008) *L'abilità di lettura e lo sviluppo della competenza lessicale*. Studi di Glottodidattica, 2(2), pp. 10-36.

Caso, R. (2024). *Promuovere la lettura nell'infanzia e nell'adolescenza. Percorsi e strumenti per educatori e per insegnanti*. Anicia.

D'Achille, P. (2019). *L'italiano contemporaneo*. Il Mulino Manuali.

Dallari, M. (2008). *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*. Edizioni Erickson.

De Santis, C. (2020). *Parole, paroline, paroloni. Sulla lingua degli albi illustrati*. Infanzia, 4, pp. 260-264.

De Santis, C. (2021). *Le grammatiche, reali e fantastiche, di Gianni Rodari*. Griseldaonline, pp. 1-10.

De Santis, C. (2025). *Lingua e linguaggi nella letteratura per l'infanzia in Italia: gli albi illustrati*. NARRATIVA, 47, pp. 25-38.

Deniz, F., Nunez-Elizalde, A., G Huth, A. L Gallant, J. (2019). *The Representation of Semantic Information Across Human Cerebral Cortex During Listening Versus Reading Is Invariant to Stimulus Modality*. *Journal of Neuroscience*, 39, 7722-7736.

Dickinson, D. K., Nesbitt, K., Hofer, K. (2019). *Effects of language on initial reading: Direct and indirect associations between code and language from preschool to first grade*. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, pp. 122-137.

Dindelli, Ilaria (2021) *I nuovi non-fiction picturebook. Uno studio sugli albi illustrati di divulgazione per l'infanzia*, [Dissertation thesis], Alma Mater Studiorum Università di Bologna. Dottorato di ricerca in [Scienze pedagogiche](#), 33 Ciclo. DOI 10.48676/unibo/amsdottorato/9969.

Filograsso, I. (2014). *Non siamo nati per leggere. Il ruolo dell'adulto nella formazione del pre-lettore*. Milano: VITA E PENSIERO, 2.1, pp. 281-293.

Gaggioli, C. (2021). *“Mille modi di leggere”: percorsi di educazione all’ascolto*. Erickson.

Galimberti, B. (2023). *Audiolibri, statistiche, reti e sistemi bibliotecari: l’andamento negli anni della pandemia*. *Ledizioni*, 1(1), pp. 121-138.

Garavini, M. (2016). *Collane e paratesto nel processo traduttivo: come i libri per bambini assumono una nuova identità nel sistema letterario d’arrivo*. Strenae.

Grilli, G. (2023). *I nuovi albi illustrati di divulgazione per l’infanzia: la conoscenza come esperienza attiva, dialogica, estetica*. *Società Italiana di Pedagogia*, 11, pp. 58-63.

Guasti, M. T. (2007). *L’acquisizione del linguaggio. Un’introduzione*. Raffaello Cortina Editore.

Hunt, P. (2002). *Understanding Children's Literature*. Roudledge.

Ianes, D.; Cramerotti, S. (2005). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di Vita Guida 2005-2006*.

Leman, P., Bremner, A., Parke, R. D., Gauvain, M. (2012). *Psicologia dello sviluppo, II edizione*. MC Graw Hill.

Masoni, L. (2025). *Albi illustrati tradotti dall'inglese: esperienze di lettura condivisa*. Letteratura per l'infanzia oggi in Italia, *Lingua e linguaggi*, 47, pp. 39-50.

Ministero dell'Istruzione e del Merito (2025). *Indicazioni Nazionali per il curricolo Scuola dell'infanzia e Scuole del Primo ciclo di istruzione*.

Panza, C. (2015). *Nati per leggere e lettura dialogica: a chi e come*. ACP Nati per leggere, 2.

Pennazio, V. (2017). *Il nido d'infanzia come contesto inclusivo Progettazione e continuità dell'intervento educativo per i bambini con disabilità nei servizi educativi per l'infanzia*. Traiettorie Inclusive Franco Angeli.

Picherle, S. B. (2020). *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Una narrativa per crescere e formarsi*. Edizioni QuiEdit.

Pileri, A. (2025). *La lettura ad alta voce come pratica intersoggettiva inclusiva nella prima infanzia*. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 27(2), pp. 43-54.

Reséndiz, P.O.R. (2022). *El audiolibro digital y las alternativas de la narración sonora*. *Austral Comunicaciòn*, 11(2), pp. 1-25.

Rodari, G. (1981). *Scuola di fantasia*. *Riforma della scuola*, 5, pp. 22-24.

Rollo, D. (2015). *La narrazione nello sviluppo del bambino*. *Rivista internazionale di Filosofia e Psicologia*, 6(2), pp. 341-349.

Romanzi, G. (2002). *Identità in narrazione all'asilo nido. Leggere e narrare il reale in prospettiva montessoriana*, Società Italiana di Pedagogia, 2, pp. 103-111.

Rubery, M. (2016). *The Untold Story of the Talking Book*. Harvard University Press.

Sannipoli, M. (2017). *Emergent literacy e lettura condivisa. Leggere senza saper leggere*. Form@re-Open Journal per la formazione in rete, 17(2), pp. 52-62.

Scierri, I., Bartolucci, M., Salvato, R. (2018). *Lettura e dispersione*. FrancoAngeli.

Sebastiani, A. (2018) “*Tante storie per giocare*”: Gianni Rodari, la radio, la letteratura, l'ideologia. GRISELDAONLINE, 17, pp. 1-13.

Silva, C., Mancaniello, M. R., Camizzi, L., Magrini, J. (2025). *La lettura ad alta voce e silenziosa nei contesti di educazione formale, informale e non formale*. Rivista Italiana di Educazione Familiare, 2, pp. 5-13.

Siracusa, F. (2025). *Una nuova prospettiva sugli audiolibri*. Sistema Editoria, 3(1), pp. 83-99.

Spelke, E. (2000). *Core Knowledge*. American Psychologist, pp. 1233-1243.

Sudeep, P. (2026). *Piattaforme di audiolibri per il mercato dei bambini (2025-2026)*. Mordor Intelligence Research & Advisory.

Tamburlini, G. (2015). *Lettura condivisa in famiglia e sviluppo del cervello nel bambino*. Medico e Bambino, 34(8), pp. 505-510.

Terrusi, M. (2024). *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Carocci Editore.

Ringraziamenti

Vorrei ringraziare la professoressa Favilla e la professoressa Sezzi per avermi dato l'opportunità di cimentarmi in questo lavoro accompagnandomi con pazienza e ascolto.

Vorrei poi ringraziare tutte le persone che in questi anni mi hanno accompagnata lungo tutto il percorso;

Grazie alla mia famiglia che mi ha sopportato con amore dandomi la forza di affrontare le difficoltà e le tortuosità di questo cammino, gioendo dei miei traguardi. Ai miei dolci nipoti, Ginevra e Alessandro, che bello poter riempire le giornate con le vostre voci piene d'amore.

Grazie alle mie colleghe per aver reso la quotidianità più leggera e piena di sorrisi. In particolare, a Ilaria e Sabrina, che immensa fortuna aver affrontato questa esperienza con il vostro appoggio.

Grazie ai meravigliosi bambini che ogni giorno mi accolgono con un sorriso o un abbraccio. Sono felice di aver portato un pezzetto di voi in questo mio lavoro finale.

Grazie alle mie amiche per accettarmi ogni giorno per come sono, per farmi sempre sentire speciale nelle mie sfaccettature.

Grazie ad Andrea per condividere questa vita insieme a me. Per essere il mio porto sicuro e appoggiarmi in ogni scelta, dandomi tutta la forza e l'amore possibile.

Guardando alla strada fatta con tanto impegno, agli sforzi e ai compromessi, sono grata di aver potuto condividere le fatiche con persone che mi vogliono bene e che ogni giorno mi trasmettono tutto l'appoggio e il sostegno possibile.