

La comunicazione come vettore di relazione sociale.
Tra lingua parlata e lingua scritta.
Leggere lo stampato maiuscolo, ma con le figure.
Incontrarsi nella scuola dei piccoli.

effeta n.1 giugno 2021

**Fondazione Gualandi
a favore dei sordi**



www.fondazionegualandi.it

Poste Italiane S.p.A.
Spedizione in Abb.Postale
D.L.353/2003
(conv. in L.37/02/2004 N°46)
art 1, comma 2, DCB Bologna
Contiene I.R.

sta



La comunicazione come vettore di relazione sociale. Cosa ci rimanda al proposito la ricerca scientifica > 4

[Sandra Benedetti](#)

Tra lingua parlata e lingua scritta > 11

[Angela Chiantera](#)

Leggere lo stampato maiuscolo, ma con le figure > 17

[Silvana Sola](#)

Incontrarsi nella scuola dei piccoli.

Tracce di esperienze nell'incontro con l'imprevisto e lo sconosciuto > 20

[Paola Vassuri](#)

Lasciarsi stupire... > 26

[Lorenzo Campioni](#)

Sommario



EFFETA

Mensile della Fondazione Gualandi a favore dei sordi
ANNO CXIV - Numero 1 - 2021

Direttore responsabile: Aldo Barbieri
Redazione: Via Nosadella 49 - 40123 Bologna
redazione@fondazionegualandi.it

In redazione: Beatrice Vitali, Franca Marchesi,
Lorenzo Campioni, Sandra Benedetti, Roberto Frabetti,
Silvana Sola, Elena Malaguti, Andrea Pancaldi,
Elena Tamburini, Paola Vassuri, Angela Chiantera
Progetto grafico e impaginazione: Chialab
Illustrazioni: Manuel Baglieri
Stampa: Litografia IP Srls, Firenze
Autorizzazione Tribunale di Bologna
N.4223 del 27.06.1972



Fondazione Gualandi
a favore dei sordi

Fondazione Gualandi a favore dei sordi
Via Nosadella 51a - 40123 Bologna

La rivista Effeta, che esce in stampa ogni 6 mesi, unisce le sue pagine a quelle che vengono aggiornate di frequente sul sito www.effeta.fondazionegualandi.it per raccontare idee, esperienze e riflessioni sulla sordità e sull'educazione.

Chi vuole ricevere ogni anno i due numeri stampati, li può richiedere alla segreteria tel/fax 051 6447918 - iniziative@fondazionegualandi.it con Nome, Cognome, qualifica e indirizzo esatto completo.



La comunicazione come vettore di relazione sociale.
Tra lingua parlata e lingua scritta.
Leggilo lo stampato rilasciato, ma con le figure
ricorrenti nelle scuole dei piccoli.

effeta n.1 giugno 2021
Fondazione Gualandi
a favore dei servizi

www.fondazionegualandi.it
Dante Alighieri S.p.A.
Via Salaria, 1000 - Roma
Tel. 06/49811111
P.IVA n. 01200204614
RIS. n. 01200204614
Codice Fiscale 01200204614

fta

La comunicazione è un tema altamente complesso e che può essere trattato da innumerevoli punti di vista. È sicuramente una condizione necessaria per l'uomo, per crescere, per relazionarsi con gli altri, per conoscere il mondo e per essere parte attiva nella società di tutti. *È impossibile non comunicare* è infatti uno dei fondamenti della teoria della comunicazione, così come ci racconta il primo articolo che fa da cornice all'intero numero. Abbiamo pensato di dedicare i due numeri del 2021 proprio a questa tematica, sia per porre l'attenzione alle rapide trasformazioni in essere, accelerate in modo particolare dalla pandemia, sia per provare a mettere in luce alcuni aspetti fondamentali in relazione soprattutto a chi ha difficoltà comunicative e linguistiche. Indagare la complessità della comunicazione, porta inevitabilmente ad interrogarci sulla necessità di utilizzare con consapevolezza i vari codici comunicativi che abbiamo a disposizione e, di conseguenza, di fare proposte ai bambini non solo pensate, ma anche e soprattutto di qualità. La competenza comunicativa che si sviluppa fin da piccolissimi, fatta di parole e gesti, si arricchisce progressivamente di altri codici, dal grafico, al musicale, al pittorico. Tra questi codici c'è anche la lingua scritta, vero proprio codice comunicativo che ha regole specifiche, e che è bene conoscere, come ci spiega il secondo articolo, per riuscire a soddisfare le esigenze conoscitive di tutti i bambini.

Le forme di lettura, da piccolissimi, possono essere tante e diverse e la lettura delle immagini, grazie ad albi illustrati di qualità, è sicuramente un ponte importante verso la lingua scritta, così come argomenta anche con molti esempi bibliografici un altro articolo. Tanti quindi sono gli aspetti da indagare e di cui essere consapevoli se vogliamo accompagnare i bambini nel loro percorso di crescita, in modo particolare chi ha più difficoltà. È per questo che la Fondazione Gualandi edizioni ha voluto pubblicare il libro "Cari genitori" di Roberto Frabetti. Non è solo un libro sul teatro per piccolissimi, ma è una lettera aperta per cercare di diffondere una particolare attenzione verso il bambino, i suoi tempi di crescita e il suo bisogno di immergersi in immaginari, in cui parole, gesti, sguardi, luci, suoni vanno a costituire un'esperienza sensibile che contribuisce alla sua crescita e a quella di chi gli sta vicino. Infine, un altro progetto nato dalla Collaborazione tra La Baracca-Testoni Ragazzi e Fondazione Gualandi, riguarda la comunicazione: Pezzi Unici, una serie di video online per educatori, insegnanti e adulti curiosi. Una forma comunicativa che vuole offrire suggestioni e indagare tematiche su arte ed educazione a 360 gradi, offrendo occasioni di riflessioni e un invito ad aprire lo sguardo per far fronte alle complessità del presente, partendo dalle singolarità e unicità di ognuno.

Aldo Barbieri e Beatrice Vitali.

fta

La comunicazione come vettore di relazione sociale

Cosa ci rimanda al proposito
la ricerca scientifica

Sandra Benedetti
pedagogista



Affrontare il tema della comunicazione in tempi di covid significa oscillare tra due dimensioni tragicamente ambivalenti: quella dell'eccessiva enfasi ad essa dedicata, stante l'ingente mole di notizie che ogni giorno ci travolge attraverso i social e i media, e quella della sua sottrazione forzata data l'impossibilità di viverla nella socialità, ossia nella relazione di vicinanza con il nostro prossimo.

Per questo motivo possiamo constatare quanto il covid abbia inconsapevolmente contribuito a sensibilizzarci, fino ad avvertirne la mancanza, sull'importanza della comunicazione vis à vis, ossia quella in cui agisce il corpo, lo sguardo, l'espressione del volto che si offre senza barriere, e che consente di favorire relazioni non solo agite a distanza con la parola.

Del resto sulla comunicazione e sul suo valore legato alla socialità, la storia ci rimanda studi e ricerche che già i nostri antenati greci, per esempio Aristotele nel IV secolo a.C. rimarcano, ricordandoci quanto essa fosse considerata prerogativa dell'uomo come essere sociale, e quindi predisposto ad esprimere il bisogno di contatto attraverso relazioni di scambio verbali e non.

È considerata prerogativa dell'uomo come essere sociale, e quindi predisposto ad esprimere il bisogno di contatto attraverso relazioni di scambio verbali e non.



A distanza di molti secoli dalle considerazioni aristoteliche, due personaggi che hanno fornito numerosi spunti scientifici sulla comunicazione, Paul Watzlavick e Gregory Bateson, hanno indicato alcuni *assiomi*, ossia principi evidenti che governano la comunicazione e che in quanto tali non hanno bisogno di essere dimostrati e definiti.

Entrambi rappresentanti autorevoli della scuola di Palo Alto, nata nella città della Silicon Valley nota per l'elettronica e oggi anche per la information technology (sede di Facebook, LinkedIn e di altre aziende della new economy) e inclusa nell'istituto del Mental Research, si sono dedicati a lungo alla comunicazione a partire da chi presentava disturbi di natura mentale nella dimensione comunicativa, finendo poi per indagare anche le relazione "tra sani", contribuendo in tal modo a definire i principi fondamentali della comunicazione.

[...] “è impossibile non comunicare”, per cui anche se si scegliesse di non parlare, comunque questo comportamento è già di per sé stesso una forma di comunicazione [...]

[...] nella comunicazione è fondamentale prestare attenzione alla qualità della relazione e all'insieme delle persone coinvolte, ma anche alle caratteristiche del contesto fisico in cui la relazione ha luogo, evitando così di limitare l'attenzione al solo contributo individuale.

Tra gli assiomi più significativi ricordiamo quello secondo il quale “è impossibile non comunicare”, per cui anche se si scegliesse di non parlare, comunque questo comportamento è già di per sé stesso una forma di comunicazione; il secondo assioma ci avverte che quando si comunica non si trasmette solo un contenuto, ma anche *la sua forma, attraverso cioè la modalità relazionale* con cui si esprime un determinato pensiero, il che favorisce anche una maggiore conoscenza dell'identità dell'altro.

E in questa direzione la ricerca ha approfondito l'importanza dei differenti canali attraverso i quali la comunicazione si esprime, mettendo in valore soprattutto quello non verbale o paraverbale con particolare riferimento a tono, volume, intensità, ritmo, pause, non disgiunto da quello cinesico che riguarda i movimenti del corpo, del volto, degli occhi.

Sia le ricerche condotte nella scuola di Palo Alto, sia da altri studiosi, come lo psicologo Albert Mehrabian, convergono sulla stessa tesi ossia che la *comunicazione non-verbale ha una funzione relazionale tanto quanto quella verbale* e l'efficacia relativa al contenuto di una comunicazione dipende, in realtà, solo in minima parte dal significato letterale espresso linguisticamente; ciò che invece si percepisce da un messaggio vocale è per la metà relativo ai movimenti del corpo, in particolar modo quelli facciali; l'aspetto vocale incide per un terzo, mentre le parole influenzano la comunicazione solo in minima parte, come ad esempio, alzare la voce, mentre si parla, indisporre l'interlocutore nei propri riguardi, indipendentemente da cosa si stia dicendo.

Nella relazione comunicativa con gli altri non va poi trascurato il fatto che tutta l'informazione che ci giunge *viene filtrata a seconda delle esperienze, delle caratteristiche personali e delle conoscenze acquisite*, e questi elementi fanno sì che uno stesso concetto, come per esempio, l'amore, l'amicizia o la fiducia, abbia diversi significati.

Ancora, un ulteriore fattore di importante rilievo nella comunicazione è rappresentato dal fatto che a volte ci si relaziona in condizioni di *uguaglianza*, altre volte di *disuguaglianza* e quindi ciò determina il fatto che una relazione può essere *simmetrica* (vi è una condizione di uguaglianza e un potere equo, ma non esiste integrazione) oppure *asimmetrica* o *complementare* (vi è una condizione di disuguaglianza che, se viene riconosciuta, consente che l'integrazione possa essere completata).

Quindi tutte queste considerazioni ci aiutano a rafforzare il concetto che nella comunicazione è fondamentale prestare attenzione alla *qualità della relazione* e all'insieme delle persone coinvolte, ma anche alle caratteristiche del *contesto fisico* in cui la relazione ha luogo, evitando così di limitare l'attenzione al solo contributo individuale.

Lo psicoanalista **Umberto Galimberti** (1994) chiarisce però, che anche lo stesso linguaggio, serve a modellare le relazioni, oltre che a comunicare i contenuti, in quanto anche la conversazione più vuca è in grado di mettere in luce che tipo di relazione e che grado di confidenza ci sono con la persona con cui si sta dialogando. Inoltre egli sostiene che ci siano tre fasi in una conversazione: apertura, sviluppo e chiusura, sia che si tratti di uno scambio obbligato, sia che si tratti di una conversazione amichevole.

Ma la comunicazione può avvenire anche solo con il corpo: sono lo stesso Franco Fornari e Galimberti a sottolineare come per esempio la danza sia una forma di espressione comunicativa.

Fornari sostiene che in origine "la vita è danzata in uno spazio ritmico-sonoro, dove il corpo vive leggerezza, fluttuazione, gioca con lo spazio e la gravità. Sembra quasi che l'inizio della vita – il periodo intrauterino – abbia lo stesso aspetto-funzione del simbolo: un fluttuare nello spazio di vita/senso; un giocare con, un giocarsi nella, un essere giocato dalla gravità/relativa assenza di gravità di codici risucchianti, ordinanti, de-terminanti, schematizzanti."¹



Galimberti, in analogia a Fornari, sostiene che “il luogo privilegiato della traduzione dei simboli e della distribuzione dell’eccedenza semantica è sempre stato, fin dalle epoche primitive, la danza in cui il corpo incarna le produzioni del senso simbolico o per confermarle nella ritmicità rituale, o per dissolverle nella frenesia orgiastica. Ciò è possibile perché nella danza il corpo abbandona i gesti abituali che hanno nel mondo il loro campo d’applicazione, per prodursi in sequenze gestuali senza intenzionalità, e senza destinazione che, nel loro ritmo e nel loro movimento, producono uno spazio e un tempo assolutamente nuovi, perché senza limiti e senza costrizioni.”² Questa potenzialità attribuita alla danza la si può assegnare anche a tutte le forme espressive ad alta intenzionalità comunicativa, come la pittura, il teatro delle ombre o del mimo, in cui si comunica mediante i gesti e gli atteggiamenti del corpo.

Nel vivere l’attuale situazione determinata dalla pandemia è inevitabile constatare come la comunicazione abbia subito un’inversione di rotta inedita, bandendo qualsiasi modalità relazionale ed imponendo a tutti noi un’unica forma di espressione: quella appoggiata ai mezzi informativi e alla comunicazione virtuale.

La distanza fisica, l’abolizione e il divieto coercitivo di raggrupparsi e di vivere qualsiasi situazione sociale, sia di natura ricreativa che di quotidiano impegno professionale, hanno rifondato ed esaltato un’unica forma comunicativa: quella on line consegnata ai mezzi informatici.

Come afferma Franco Berardi c’è in questa dimensione imposta dal covid una forte “divaricazione del tempo che viene”. A suo dire potremmo trarne vantaggio anche solo “immaginando una realtà che fino a ieri appariva impossibile ossia una diversa redistribuzione del reddito, una riduzione del tempo di lavoro, un abbandono del paradigma della crescita, un investimento delle energie sociali nella ricerca, nell’educazione e nella sanità.”³

E tuttavia per il momento dobbiamo piegarci all’evidenza e all’evenienza e constatare che a dominare nel contatto a distanza sono, sotto il profilo comunicativo, i mezzi tecnologici che stanno invadendo la scena, imponendo lo smart working e la DAD.

Ma già prima del covid, la sempre più massiccia diffusione dei mezzi di comunicazione ha fortemente indebolito il bisogno di comunicare, perché nonostante l’enorme quantità di voci diffuse dai media, o forse proprio per questo, la nostra società parla nel suo insieme solo con se stessa. Alla base infatti di chi parla e di chi ascolta non c’è, come un tempo, una diversa esperienza del mondo, perché sempre più identico è il mondo a tutti fornito dai media, così come sempre più identiche sono le parole messe a disposizione per descriverlo.

Pasolini aveva con abile premonizione definito questo processo: omologazione.

È così che il telefonino, la televisione, il computer hanno introdotto nuovi scenari nella modalità con cui si comunica e qualunque sia lo scopo per cui li impieghiamo, certamente la relazione che abbiamo con essi ha una caratteristica fortemente dipendente e unilaterale: ci istituisce come spettatori e non come partecipi di un'esperienza o attori di un evento. Inoltre ci obbliga ad una sorta di dipendenza tossica, perché le informazioni o le narrazioni ci arrivano facilmente in casa e ci inseriscono direttamente in un universo planetario dove il dominio sul mondo diventa da fantasticato a reale.

E così cessa la dimensione della scoperta che vede l'uomo viandante sulla terra; a lui si sostituisce il sedentario che guarda il mondo da un riquadro della cui assenza non sa più fare a meno.

Ciò a cui oggi assistiamo è qualcosa che forse i nostri predecessori avrebbero stentato a credere e cioè che con i servizi e le scuole chiuse, la comunicazione tra un bambino di otto mesi e la sua educatrice o insegnante, avvenga tramite il personal computer, magari ripetendo a distanza il noto ritornello "pappaccia", allo scopo di mantenere viva la memoria di un luogo educativo o scolastico temporaneamente privo di vita. Ma un conto è comunicare in rete dove l'immagine e la parola hanno il sopravvento, e un conto è dirsele di persona continuando ad avere una relazione sociale secondo natura, in cui un bambino incontra un suo coetaneo o un adulto in una relazione sociale.

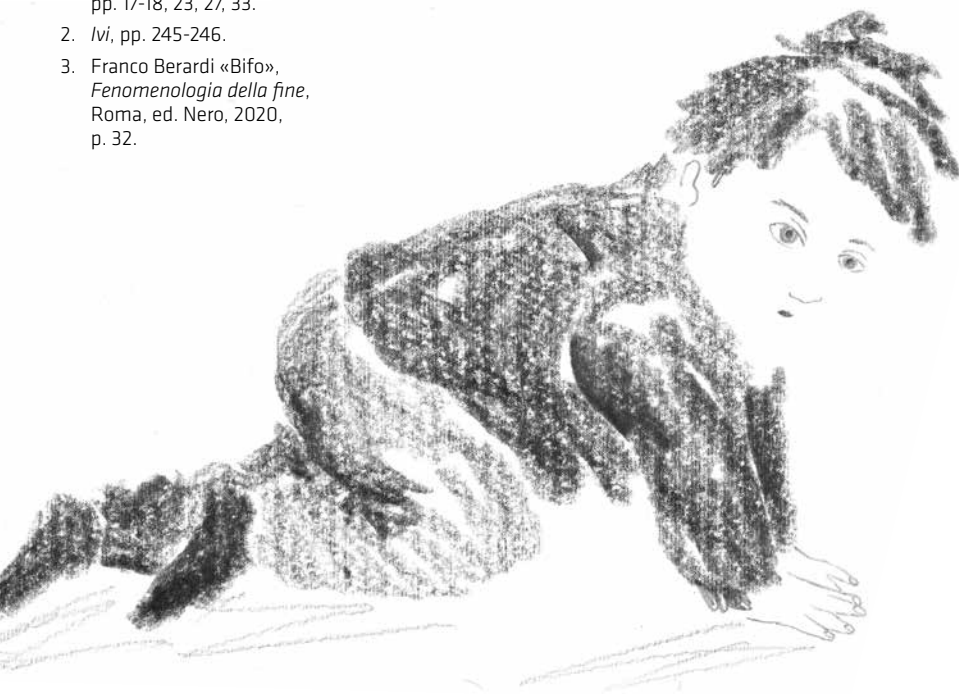
[...] quale sarà la comunicazione in futuro, dove il popolo della globalizzazione si è trovato, forse per la prima volta nella storia, a fare i conti con una condizione comune, cioè quella della precarietà fisica per abuso di uno spietato consumismo che ha travolto il pianeta degenerandolo?

La comunicazione al tempo del covid porta sotto traccia il significato semantico del termine pandemia, termine di origine greca che significa "di tutto il popolo". È bizzarro il fatto che essendosi appunto estesa a tutto il pianeta, la pandemia generata dal covid ci ha messo dinnanzi al fatto che siamo, almeno per lui, un solo popolo.

E allora la domanda sorge spontanea: quale sarà la comunicazione in futuro, dove il popolo della globalizzazione si è trovato, forse per la prima volta nella storia, a fare i conti con una condizione comune, cioè quella della precarietà fisica per abuso di uno spietato consumismo che ha travolto il pianeta degenerandolo?

Mi preoccupa la DAD anche se ne colgo la necessità legata alla contingenza che ha imposto una chiusura prolungata dei servizi educativi e delle scuole. Mi preoccupa soprattutto perché creando una frattura tra il corpo e il suo contatto con il corpo dell'altro, sia adulto che coetaneo, rafforza un vizio che già la scuola coltiva tacitamente quando si lascia scivolare nella consuetudine del suo agire; mi riferisco a quando presta sempre meno attenzione alla soggettività dei bambini, e sempre più all'oggettività delle loro prestazioni.

1. Franco Fornari, *Psicoanalisi della musica*, Milano, Longanesi, 1984, pp. 17-18, 23, 27, 33.
2. *Ivi*, pp. 245-246.
3. Franco Berardi «Bifo», *Fenomenologia della fine*, Roma, ed. Nero, 2020, p. 32.



Bibliografia

Berardi, F., *Fenomenologia della fine*, Roma, ed. Nero, 2020.

Fornari, F., *Psicoanalisi della musica*, Milano, Longanesi, 1984.

Galimberti, U., *I miti del nostro tempo*, Milano, Feltrinelli, 2009.

Galimberti, U., *Noi gli eremiti di massa*, Milano, Feltrinelli, 2002.

Goleman, D., *L'intelligenza emotiva. Che cos'è e perché può renderci felici*, Milano, Rizzoli, 2011.

Riva, G., *I social network*, Bologna, il Mulino, 2010.

Watzlawich, P., Helmick Beavin, J., Jackson Don D., *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971.

La tecnica è funzionale, ma deve essere comunque dominata e non dominare; la tecnica non può sovrastare la comunicazione che invece assume la sua massima espressione quando la relazione dei corpi, in contatto tra loro, generano sentimenti ed emozioni che solo attraverso la loro libera manifestazione consentono di aprire varchi riflessivi su sé stessi e oggetto di condivisione del pensiero con gli altri.

Allora la sfida non riguarda l'enfaticizzazione o la demonizzazione dei mezzi tecnologici sempre più sofisticati e per certi aspetti pervasivi, *quanto le modalità e i tempi* del loro impiego da parte di tutti noi, poiché le enormi potenzialità future, proprie dei mezzi di comunicazione, possono trasformarci profondamente, agendo anche sulle nostre personali rappresentazioni del mondo e di chi ci affianca.

Vale dunque la pena ricordare ciò che Galimberti non esita a sottolineare come rischio ossia che se telefonino, radio, televisione, computer determinano un nuovo rapporto tra noi e i nostri simili, tra noi e le cose, tra le cose e noi, allora i mezzi di comunicazione ci plasmano qualsiasi sia lo scopo per cui li impieghiamo, ancora prima che assegniamo ad essi uno scopo.

Come si vede, essere esposti non al mondo, ma alla visione del mondo, o se si preferisce *essere digitali*, incide sul nostro modo di fare esperienza, aspetto non del tutto trascurabile del quale occorre avere consapevolezza.

Soprattutto se a questa distorta visione del mondo esponiamo i bambini con una comunicazione che li sovrasta e non consente loro di manifestare appieno la loro autentica identità.



Tra lingua parlata e lingua scritta

Angela Chiantera
già docente di Didattica dell'italiano,
Università di Bologna

La lingua è, nell'esperienza di ognuno di noi, un potente mezzo di relazione con gli altri, di conoscenza del mondo e di organizzazione concettuale di questa conoscenza. Sin dalle prime fasi di apprendimento il bambino e la bambina usano le parole per analizzare la realtà, per imparare a conoscerne la complessità; il tutto all'interno di relazioni con altre persone che si offrono come interlocutori attivi e collaborativi in questo processo di scoperta e di rielaborazione dell'esperienza comune, linguistica e non.

In quanto codice comunicativo, una lingua aiuta i parlanti a realizzare, attraverso il suo uso condiviso, scopi di vario tipo: fare o rispondere a richieste di informazione o di azione, mettere in comune conoscenze ed esperienze, classificare e mettere in relazione informazioni, immaginare, fare congetture, scherzare, giocare... Ognuno di noi ha appreso tutto ciò nella relazione con altri che sapevano già usare la lingua e che erano disposti ad accoglierci come interlocutori all'interno dello scambio comunicativo.

Ha altresì sviluppato le sue competenze variando situazioni, scopi, interlocutori in un progressivo crescendo che ha avuto la sua condizione di base nella condivisione del contesto fisico e linguistico in cui interagiva. È con gli altri che abbiamo imparato ad ascoltare e parlare, domandare e rispondere; è dagli altri che abbiamo appreso come articolare i discorsi e il pensiero, come si possono dire le cose, in quanti modi e che effetto ha ognuno di essi.

La competenza comunicativa, fatta di parole e gesti, impara ad arricchirsi, progressivamente, di altri codici: grafico, musicale, corporeo. A questi si aggiunge la lingua scritta, che non rappresenta la semplice trascrizione della lingua orale, come molti pensano, ma un vero e proprio codice con sue regole d'uso e funzioni specifiche che usa i simboli scritti invece che quelli sonori.

Di fatto i messaggi prodotti con la lingua scritta presentano caratteristiche diverse, perché diverse sono le funzioni che esse devono assolvere: mentre la lingua orale ci serve per trasmettere informazioni nell'immediato e ad un interlocutore presente nel momento in cui parliamo (anche se non fisicamente: si pensi per esempio ad una telefonata), la lingua scritta ci permette di superare i limiti di tempo e di spazio e conserva il nostro messaggio nel tempo. Ecco come sintetizza questo concetto una bambina di 5 anni: "Se scriviamo qualcosa rimane sul foglio [...] Se nessuno lo cancella, rimane. Tu lo lasci lì e lo leggi quando poi sai leggere o anche dopo quando sei una mamma."

Questa permanenza del segnale (in assenza dell'interlocutore) comporta che esso sia formulato in modo da essere comprensibile a tutti coloro che lo leggeranno in luoghi e tempi diversi, quindi al di fuori del contesto in cui è stato prodotto. Ciò richiede una cura degli aspetti informativi e linguistici del testo che soltanto col tempo si impara a programmare, prestando attenzione alla organizzazione logica, alle scelte lessicali e sintattiche, alla coesione testuale complessiva, che deve rispettare le caratteristiche tipiche del tipo di scritto che si sta componendo.

È errato pensare che queste competenze compaiano solo dopo anni e anni di frequenza scolastica; in realtà molti studi (per esempio, già Lentin 1979 e Monighetti 1994) ed esperienze nelle scuole con bambini di 5 anni hanno mostrato come già a quell'età siano in grado di valutare le caratteristiche linguistiche di un testo scritto rispetto ad uno orale. Se, infatti, vengono invitati a dettare una storia perché possa essere scritta dall'insegnante, scelgono con cura le parole e le frasi perché 'suonino' come quelle che si trovano nei libri; in tal modo evidenziano che le letture ad alta voce ascoltate hanno lasciato in loro delle tracce che, più o meno consapevolmente, sanno riutilizzare nel loro dettato all'adulto.



La conoscenza della lingua scritta e quella del sistema di scrittura sono alla base della nostra capacità di leggere e di scrivere e l'una non può esistere senza l'altra [...].

Una qualunque conversazione coi bambini di 4-5 anni mette in evidenza che loro osservano con attenzione gli adulti che scrivono e leggono, intuiscono perché lo facciano, si pongono domande su come funzioni questo sistema simbolico e le risposte che si danno orientano il loro atteggiamento verso la lettura e la scrittura autonoma (realizzata mediante segni spontanei che evolvono gradatamente verso le lettere convenzionali).

Ecco allora che, nel percorso di conoscenza della lingua scritta da parte dei bambini, un primo filone di conoscenza relativo alla **lingua scritta**, ovvero alla “varietà funzionale della lingua che viene tipicamente usata in testi composti nella scrittura” (Halliday 1992, p. 83) deve intrecciarsi con la conoscenza del **sistema di scrittura**, ovvero del “mezzo con cui i significati creati dalla particolare lingua vengono ‘esternati’ in forma visiva anziché parlata” (Halliday 1992, p. 82) e cioè i caratteri e l’uso dello spazio. La conoscenza della lingua scritta e quella del sistema di scrittura sono alla base della nostra capacità di leggere e di scrivere e l’una non può esistere senza l’altra, pena il non completo apprendimento del codice scritto e la successiva regressione verso quell’analfabetismo funzionale di ritorno che caratterizza molti giovani e adulti.

L’insistenza, infatti, sull’apprendimento dell’alfabeto come base per l’apprendimento della lingua scritta non permette (e non ha permesso) a molti di capire che esso serve solo a patto che si sia capito *perché* usarlo, prima ancora di *come* usarlo.

Del resto, come ha scritto Vygotskij molti decenni fa, “l’insegnamento della scrittura è stato concepito in termini strettamente pratici. Si insegna ai bambini a tracciare le lettere e farne delle parole, ma non si insegna loro la lingua scritta. Il meccanismo del leggere quello che è scritto è così enfatizzato che oscura la lingua scritta in quanto tale. [...] Questa situazione riguarda lo sviluppo di un’abilità tecnica come suonare il piano: l’allievo sviluppa la destrezza delle dita e impara a toccare i tasti mentre legge la musica, ma non è coinvolto in nessun modo con l’essenza stessa della musica” (Vygotskij, 1987, pp. 153-154).

Quello che invece va valorizzato e fatto conoscere è il diverso modo di organizzazione del significato che la lingua scritta propone - lineare, logica, consequenziale, pianificata - e le risorse linguistiche che possono essere utilizzate per esplicitare i diversi piani semantici.

La centralità della ricerca del significato del messaggio scritto e la comprensione della sua funzione “comporta profonde implicazioni di ordine pedagogico-didattico, che spostano il nostro interesse dalla tecnica per il riconoscimento delle lettere alla considerazione della scrittura come sistema di rappresentazione, fondato su proprie leggi, il che richiede un vero apprendimento cognitivo. Imparare un codice di trascrizione, infatti, implica un apprendimento di tipo percettivo-motorio, in cui è sufficiente saper associare i suoni (fonemi) alle lettere scritte (grafemi) e coordinare i movimenti.

È evidente che, se ci limitiamo a questo tipo di conoscenza, dobbiamo unicamente indirizzare i nostri sforzi verso la ricerca della tecnica più idonea, cioè individuare quegli esercizi che, ripetuti secondo particolari sequenze, ci danno come performance la capacità di collegare correttamente ogni segno al suono corrispondente. Di contro, apprendere un sistema di rappresentazione implica un approccio più complesso, in quanto si tratta di scoprire quali siano le regole del suo funzionamento” (Pollam, 2003, pp. 113-14).

Perfezionare la lingua parlata...

Se apprendere un qualsiasi tipo di codice fa perno sull'elaborazione del significato (sia compreso che prodotto) occorre che i bambini piccoli abbiano occasione di capire come realizzare questo processo trovando mezzi linguistici sempre più elaborati per realizzare i loro scopi comunicativi.

È quindi essenziale che, innanzitutto, il bambino continui a sviluppare le sue capacità di uso della lingua orale, familiarizzando sempre più con un uso del **parlato decontestualizzato**, capace di riferirsi, cioè, ad argomenti non strettamente legati al contesto in cui avviene la comunicazione. Una preparazione di questo tipo consente di adottare forme di pensiero astratte e logiche, tipiche del ragionamento adoperato anche per la costruzione di un testo scritto.

La verbalizzazione, la discussione in piccolo gruppo, l'invenzione di storie si rivelano delle strategie di utilizzo della lingua particolarmente favorevoli all'avvicinamento a tipologie di pensiero tipiche della lingua scritta. Esplicitare le proprie idee, ipotesi, opinioni dà modo di parlare di eventi e situazioni distanti dalla situazione presente e richiedono l'utilizzo della capacità di decentrare il proprio punto di vista e avvicinarsi a quello dell'interlocutore, cercando di prevedere la possibile reazione del destinatario.

Risulta indispensabile allora fornire al bambino i mezzi per sviluppare una **consapevolezza epilinguistica** (spontanea, 'ingenua', legata a funzioni e usi linguistici quotidiani), che gli permetta non solo di parlare, ma di riflettere, in maniera spontanea, sui propri mezzi espressivi dicendo la sua opinione sui messaggi che ascolta intorno a sé; tutto ciò sfruttando le conoscenze che ha elaborato sulla lingua che usa quotidianamente.

In tal modo egli può percepire il codice linguistico non soltanto come un canale per trasmettere dei messaggi, ma anche come un oggetto su cui riflettere e di cui parlare.

Se una bambina chiama 'cuscio' un grande cuscino, lo fa perché ha messo a fuoco che le parole che finiscono in *-ino* indicano tendenzialmente cose più piccole del normale (*gattino, bambolina...*): da qui l'ipotesi che anche *cuscio*, ossia *cuscino* senza suffisso, indichi qualcosa di più grande e sia parola perfettamente utile per rappresentare quell'oggetto. Ciò che spesso gli adulti accolgono come fantasiose invenzioni linguistiche sono frutto di riflessioni epilinguistiche che rivelano il complesso lavoro di elaborazione delle regole grammaticali che sottostanno all'uso della lingua orale: per esempio, per i bambini *aperto* viene da *aprire*, come *finito* da *finire*, o *piangiuto* viene da *piangere*, come *tenuto* da *tenere*.

Da ciò consegue che, a casa come a scuola, è bene proporre occasioni in cui i bambini possano scambiare idee e giudizi su ciò che ascoltano e dicono per sviluppare gradatamente un "atteggiamento di riflessione nei confronti del linguaggio e del suo uso, distinto dai correnti processi di produzione e comprensione in atto quando si comunica verbalmente" (Pinto, 1993, p. 60).



Concretamente questa competenza permette di avere il controllo sulla forma e sulle funzioni del linguaggio proprio e altrui; il bambino è in grado di riflettere sul discorso e sulle sue strutture, di apportare delle correzioni ri-formulando o facendo riformulare all'altro il messaggio, di applicare delle regole e di giocare con le parole.

Un aspetto particolare di questa consapevolezza è la consapevolezza fonologica, che permette di identificare, nelle parole, le diverse unità foniche (fonemi e sillabe) e l'ordine in cui sono poste: è grazie ad essa, per esempio, che sappiamo distinguere tra *torta* e *trota* o tra *torta* e *storta*, o che riusciamo a fare una lista delle parole che iniziano con una stessa lettera, per usarle, magari poi, per comporre un tautogramma.

Quest'opera di riconoscimento e di manipolazione viene considerata, nella letteratura specialistica, come una delle basi per lo sviluppo del successivo apprendimento del sistema di scrittura, basato, nel caso dell'italiano, sulla corrispondenza fra il singolo fonema e la lettera (o le lettere, come nel caso di *-gn-* di *gnomo*, *-sc-* di *scena* o *-sch-* di *schema*...) che lo rappresenta. A partire dai 3 anni, quindi anche prima che, verso i 4 anni, il bambino abbia stabilizzato la conoscenza dei fonemi e perfezionato la loro pronuncia, egli "acquisisce una consapevolezza fonologica globale ed è in grado di riconoscere sillabe uguali all'inizio di diverse parole, di classificare le parole in funzione della loro lunghezza e infine di riconoscere e produrre rime.

In seguito il bambino sviluppa una consapevolezza fonologica analitica, è capace, cioè, di analizzare separatamente a livello uditivo i singoli suoni o fonemi nelle parole, di segmentare o unire sillabe/fonemi, di eliminare sillabe/fonemi iniziali, di discriminare parole foneticamente simili (Masotti, Barbieri, 2017, p. 68). Giocare con i suoni, scoprire come si pronunciano, cambiarli o invertirli, distinguere parole in base alla forma o alla lunghezza sono tutte attività che possono accompagnare le giornate dei bambini fin dall'inizio della loro esperienza linguistica.

...per conoscere e apprendere gradualmente la lingua scritta

Accanto a questo ruolo di accompagnamento nella conquista di una lingua sempre più esplicita e 'ragionata', manipolata, giocata, l'adulto può assumere quello di permettere ai bambini di ricavare, dall'osservazione di azioni sociali in cui leggere e scrivere hanno un'intenzionalità esplicita, alcune informazioni di base con le quali essi possano attribuire un senso all'uso del codice scritto all'interno della vita sociale, in tutti i contesti in cui possano osservarla. L'adulto che legge o che scrive per sé o per altri (bambini o adulti), commentando e valorizzando perché e come lo fa, insegna molto più sulla lingua scritta di ore e ore di esercitazioni tramite schede o insegnamenti espliciti relativi all'alfabeto o ad altre caratteristiche superficiali del codice scritto: queste ultime attività, oltre ad avere alla base una visione parziale e per tratti superficiale della lingua scritta, rischiano di mettere in atto inutili (quando non fuorvianti) precocismi che non tengono conto delle necessità cognitive e motivazionali dei bambini.

Analoghi risultati di scoperta e conoscenza si possono ottenere proponendo con continuità letture ad alta voce di libri illustrati scelti opportunamente o invogliando i bambini a provare e scrivere e leggere spontaneamente vari messaggi definiti nella loro intenzionalità comunicativa (inviti, volantini, cartoline).

Riprendendo quanto scritto dal saggista e narratore svizzero Peter Bichsel, si può affermare che la lettura è un'attività creativa, ben diversa dal semplice riconoscimento delle lettere, per cui è molto meglio insegnare a leggere che a riconoscerle (Bichsel, 1989). E la creatività consiste proprio nell'investigazione attiva del significato di un testo scritto, che richiama la stessa competenza messa in atto dal bambino per la comprensione dei messaggi orali: fare ipotesi su ciò verrà detto, costruire a poco a poco l'intera rappresentazione semantica del testo unendo uno ad uno i significati ricavati dalle varie proposizioni, produrre inferenze per realizzare ponti informativi nel caso il testo di partenza non sia esplicito sono meccanismi cognitivi che si attivano e si specializzano anche nei confronti dei messaggi scritti. "Imparare a parlare significa già imparare a leggere e, [], imparare a leggere rappresenta la normale prosecuzione e attivazione del linguaggio" (Lentin, 1979, p. 82).

Per quanto riguarda l'attività di scrittura, essa necessita dell'applicazione di conoscenze linguistiche e cognitive che vanno al di là della mera copiatura di lettere, in quanto l'elaborazione di un testo richiede l'abilità di "far funzionare all'interno del linguaggio orale le forme proprie dello scritto (maggiori spiegazioni, problemi di dialogo, di discorso indiretto, ecc.)" (Lentin, 1979, p.99). Partecipando a una situazione in cui l'adulto espliciti a parole ciò che intende inserire in un testo scritto è possibile, per il bambino, capire che cosa comporti ideare tale tipo di messaggio sia dal punto di vista strutturale che da quello linguistico.

Per facilitare la conoscenza di come si utilizzi la lingua scritta, dunque, il bambi-

no deve essere messo al corrente degli scopi del leggere e dello scrivere: in tal modo gli si permette di attivare strategie diversificate ed efficaci di accesso al significato e di utilizzo della comunicazione. L'acquisizione di tale consapevolezza presuppone l'esposizione del bambino alla lettura di diversi tipi di materiale scritto, per favorire la comprensione della pluralità delle funzioni assolte dalla lingua scritta: non solo libri narrativi, quindi, ma anche giornali, fumetti, volantini, cartoline e così via. Ascoltarne la lettura e vedere come sono fatti orienta la sua attenzione, soddisfacendo contemporaneamente la sua curiosità nei confronti di materiale cartaceo che incontra nella sua vita quotidiana a scuola e a casa.

Va quindi anche presa in considerazione l'idea che, per rendere l'intervento ancora più efficace, debba esserci una continuità tra contesto scolastico ed familiare: costruire la motivazione alla lettura e alla scrittura costituisce una operazione complessa che non può esaurirsi unicamente in ambito scolastico, ma necessita di una forte collaborazione da parte dei genitori che si rendano disponibili a leggere, scrivere e parlare di tutto ciò coi bambini.

Si può affermare, in conclusione, che l'apprendimento della lingua scritta non inizia e non termina di certo all'età di sei anni, ma è un processo di acquisizione lenta di competenze cognitive, linguistiche e sociali. Una familiarizzazione con testi scritti, fin dal nido e dalla scuola dell'infanzia, si rivela come il soddisfacimento di una reale esigenza conoscitiva del bambino, la quale non deve essere sottovalutata, ma considerata come punto di partenza per costruire il suo rapporto positivo con la lingua scritta in tutta la sua vita futura.

Riferimenti bibliografici

Bichsel, P., 1989, *Al mondo ci sono più zie che lettori*, Marcos y Marcos, Milano.

Halliday, M., 1992, *Lingua parlata e lingua scritta*, La Nuova Italia, Scandicci.

Lentin, L., 1979, *Dal parlare al leggere*, Emme edizioni, Torino.

Masotti, G., Barbieri M., 2017, *Prerequisiti della lettura*, in: Bonifacci P., Tobia V. (a cura di), *Apprendere nella scuola dell'infanzia*, Carocci, Roma.

Monighetti, I., 1994, *La parola e il senso. Un approccio interattivo all'apprendimento della lettura e della scrittura*, La Nuova Italia, Scandicci.

Pinto, G., 1993), *Dal linguaggio orale alla lingua scritta: continuità e cambiamento*, La Nuova Italia, Scandicci.

Pollam, M. L. (2003), *Il bambino e la lingua scritta Un laboratorio per imparare a leggere prima di leggere e a scrivere prima di scrivere*, IPRASE del Trentino, Trento.

Vygotskij, L., 1987, *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino.

Leggere lo stampato maiuscolo, ma con le figure

Silvana Sola

Docente di Illustrazione Isia Urbino,
cooperativa Giannino Stoppani



Leggere: il dizionario parla di interpretazioni di segni e scritte convenzionali, della capacità di seguire con gli occhi i caratteri di una scrittura, intendendo il significato di parole e frasi.

Ma le forme di letture possono essere tante e diverse.

Si legge prima di leggere la parola scritta attraverso le immagini che abitano i tanti libri dedicati ai bambini.

La ricchezza del visivo è una grande opportunità di scoperta, di conoscenza, di rinforzo al conosciuto: occhi che guardano, immaginano, inventano, raccontano, ciò che le figure mostrano, suggeriscono, evocano.

Questo fanno i bambini, in solitario o in occasioni collettive.

Bambini attenti alla voce dell'adulto narratore, bambini attivi nella partecipazione alla storia, bambini che possono attingere ad un bagaglio di figure utile all'esercizio di una educazione alle immagini che dovrebbe essere parte integrante dell'educare, a scuola, a casa, sempre.

Educazione alle immagini che spesso viene considerata non indispensabile, subordinata ad altri aspetti in una strana gerarchia di priorità educative.

Ma la consuetudine alle immagini abitua i bambini a fare i conti con un visivo quotidiano che può diventare uno straordinario viatico verso una lettura di lettere e parole.

Il primo anno della primaria si concluderà tra poco, un anno che di nuovo ha fatto i conti, nelle zone contraddistinte da una tavolozza di rossi diversi, con una didattica ad elastico, tra presenza e distanza.

Sarebbe interessante sapere quanto i libri non scolastici sono stati compagni fedeli dei nuovi lettori, quanto hanno supportato il desiderio di provarsi con l'esperienza nuova e straordinaria del leggere per la prima volta le parole stampate in pagina.

E seguendo il desiderio, o lo sforzo e la fatica, di diventare lettori autonomi molti editori si rivolgono a loro offrendo tanti e diversi esempi di storie che utilizzano un carattere stampato maiuscolo.

Le forme di letture possono essere tante e diverse. Si legge prima di leggere la parola scritta attraverso le immagini che abitano i tanti libri dedicati ai bambini.

La consuetudine alle immagini abitua i bambini a fare i conti con un visivo quotidiano che può diventare uno straordinario viatico verso una lettura di lettere e parole.

Ho catturato uno gnomo è il titolo appena dato alle stampe da Sinnos, la casa editrice romana che ha scelto, già diversi anni fa, di porre una particolare attenzione al tema della lettura sottolineando che:

“Leggere è un’azione complessa che richiede grande impegno e concentrazione.

A volte può comportare un’enorme fatica e apparire come una sfida insuperabile.

Noi di Sinnos siamo convinti che la lettura sia necessaria nella costruzione di pensiero critico e immaginazione e che sia un diritto di tutti. Riteniamo l’alta leggibilità un valore importante nella progettazione di ogni libro perché è fondamentale che la lettura sia accessibile a tutti...”

E partendo da queste riflessioni dal 2006 la casa editrice ha realizzato la font *leggimi* e ha individuato una specifica modalità di messa in pagina, azioni finalizzate ad aiutare i futuri lettori ad avvicinarsi con serenità ai libri pensati per loro.

Caratteristiche precise nella costruzione dei libri che evitano un affollamento percettivo, ma contemporaneamente pongono una grande attenzione alla qualità delle storie che, pur nella necessaria brevità del testo, devono avere un giusto ritmo e riuscire a catturare l’attenzione del lettore in erba, aiutate dalla potenza delle immagini.

E accanto a gnomi dispettosi storie da West, elefanti curiosi, lupi mannari, e piccole narrazioni di un quotidiano che da ordinario può diventare straordinario.

Lo scaffale dei libri in stampato maiuscolo è ricco, variegato, rivolto a lettori diversi, potenziale aiuto per avvicinarsi alla lettura rispettando le esigenze individuali.

Non libri miracolosi che aprono improvvisamente i varchi della conoscenza, ma sicuramente strumenti necessari per poter creare autonomie, per accompagnare il bambino a decifrare da solo sequenze di caratteri, parole, prime storie.

Altri gli editori che offrono ottime proposte per *leggere maiuscolo*.



Potremmo definire un evergreen il personaggio della nuvola Olga, la felice creazione firmata da Nicoletta Costa che da molti anni accompagna i primi lettori in un mondo volutamente semplice e rassicurante. Testimone della longevità dei titoli e dell'apprezzamento dei bambini *La nuvola Olga e la luna ballerina* dichiara di essere alla quinta ristampa, felice presenza nel catalogo Emme Edizioni.

È un ingresso recente quello di Babalibri tra gli editori che stampano maiuscolo. La casa editrice milanese, forte di scelte editoriali di ottima fattura che invitano i bambini a vivere la straordinaria esperienza dell'albo illustrato, si rivolge direttamente ai primi lettori con la collana "Superbaba". Testi corti, medi, un po' più lunghi, formato tascabile, si rivolgano a chi vuole leggere da solo.

Tra i titoli un racconto speciale firmato per il testo da Gwendoline Raisson e da Vincent Pianina per le illustrazioni, *Il colibrì che salvò l'Amazzonia*, un libro che narra di un incendio nella foresta amazzonica, di distruzione e ricostruzione, dell'uccello più piccolo del mondo e del coraggio.

Altrettanto speciale, ma con contenuti diversi e un testo brevissimo è *Questo non è un libro*, di Jeanne Willis con le immagini Tony Ross. La coppia letteraria britannica regala a chi lo leggerà ironia, divertimento, in un intreccio armonico tra parole e immagini.

Il libro è pubblicato per i tipi di Piemme/ Il battello a vapore e incluso in "ABC", collana in stampatello maiuscolo, come pure *Di chi ha paura il lupo cattivo?*, il recente testo di Paola Barbato, che gioca sullo stereotipo e sulla possibile risposta alla domanda lupecca: "perdere il pelo oppure il vizio?"

Gianni Rodari, uno dei grandi interpreti della letteratura italiana del secolo scorso, ha scritto moltissimo e la sua prosa/poesia/filastrocca incontra piccoli e grandi lettori.

La casa editrice Emme edizioni propone una collana intitolata "Leggo una storia con il Maestro Gianni" che raccoglie testi brevi scelti tra le raccolte dal grande autore di Omegna.

Tra gli altri *L'Orso pescatore*, tratto da *Fiabe lunghe un sorriso*, dove si alternano cacciatori, fenomeni da baraccone, ribaltamenti.

Lo scaffale cresce, la diversità delle proposte allarga lo sguardo e si pone in aiuto per costruire bibliografie, per dispensare consigli a scuola, in libreria, in biblioteca.

Per la continuità, per ritrovare personaggi che hanno accompagnato il bambino nella crescita, Franco Cosimo Panini ristampa, in altra veste editoriale *Il pesce nonno e le stelle*, una storia classica di Pimpa che racconta il mondo fantastico della cagnolina a pois, personaggio nato dalla penna di Francesco Tullio Altan nel 1975.

Formati contenuti, tascabili accanto ai quali possiamo mettere alcuni esempi di libri illustrati che scelgono lo stampatello maiuscolo dichiarando che gli albi devono continuare ad essere indispensabile corredo educativo anche alla scuola primaria.

Volumi medi, una copertina cartonata per *E Dudi?* il testo Biagio Bagini accompagnato dalle immagini di Massimo Alfaioli, pubblicato da Giunti che dichiara in copertina che *Leggo io in maiuscolo*.

È grande invece il formato scelto da Topipittori per l'albo *Un bravo elefante*, che affianca alle parole di Giovanna Zoboli le illustrazioni di Simona Mulazzani e offre un testo con un carattere maiuscolo che, per dimensioni e ritmo, è perfetto anche per una lettura autonoma.

David McKee è l'autore che ha dato vita al noto Elmer, l'elefante patchwork in un mondo di elefanti grigi, e assieme a lui a molte altre storie che raccontano il superamento dello stereotipo e godere della meraviglia.

Ed è un titolo a sua firma che chiude la sintetica bibliografia che viaggia nell'editoria per ragazzi con caratteri stampa maiuscoli.

Tre mostri, in catalogo per Lapis edizioni, rinnova la volontà dell'autore ad andare oltre le apparenze.

Insieme a David McKee invitiamo i bambini ad aprirsi allo stupore e andare, leggendo, serenamente verso l'imprevisto.

Incontrarsi nella scuola dei piccoli.

Tracce di esperienze nell'incontro con l'imprevisto e lo sconosciuto

Paola Vassuri
Pedagogista

A partire dall'inizio degli anni Novanta arrivarono nei nidi alcuni bambini sordi. L'imprevisto e lo sconosciuto entrava nel nido: si trattava di incontrare per la prima volta la problematica della sordità. Era un nuovo pianeta per noi educatori, quasi sconosciuto perché non ancora incontrato e studiato nella pratica e non ancora parte del nostro patrimonio di esperienza.



L'imprevisto e lo sconosciuto sono due aspetti che caratterizzano ricorrentemente il mondo della scuola e dei bambini. Ed è proprio attraverso l'imprevisto e lo sconosciuto che voglio raccontare l'incontro con la disabilità sensoriale nei nidi e nelle scuole dell'infanzia. Verso la fine degli anni Ottanta a Bologna ero una giovane coordinatrice pedagogica di nidi e di scuole dell'infanzia in un quartiere popolare della città, il quartiere Navile.

L'integrazione una scelta fondativa per la scuola dei piccoli

I nidi e le scuole dell'infanzia a Bologna erano luoghi accoglienti per **tutti i bambini**. I primi regolamenti istituzionali confermavano quel **"tutti"** come condizione fondamentale per una piena e armoniosa formazione fin dalla prima infanzia. I bambini erano descritti come unici, con diverse storie e nel contempo con il diritto all'educazione in contesti sociali appositamente predisposti. In quella unicità si iscrivevano tutti i tipi di differenze sociali, di salute, di provenienza. Quando sono

arrivata come coordinatrice a Bologna (1984) erano circa 10 anni dall'avvio di quel percorso di chiusura delle scuole differenziali e nel contempo si era affermato l'inserimento dei bambini disabili come valore e condizione educativa necessaria per **tutti i bambini**.

Crescere in una dimensione sociale aperta, accogliente significava riconoscere l'importanza delle interazioni sociali fra bambini, sviluppare sensibilità, scoprire le proprie e altrui risorse. La scuola dei piccoli si caratterizzava come campo aperto, con un potenziale di sviluppo dal valore promozionale per la crescita di ciascuno. Il valore sperimentale era in quegli anni enorme non solo per i nidi e le scuole dell'infanzia, bensì fu una fonte di ispirazione per tutta la scuola di base. I percorsi di raccordo e la ricerca di strategie per la continuità delle esperienze formative e sociali dei bambini erano l'anello pratico che coniugava le nuove attese con la programmazione di nuove condizioni di integrazione sociale nelle classi del grado successivo. L'esperienza con le storie dei bambini e le diverse forme di disabilità erano in sviluppo per conoscenza e per qualità della progettazione.

In questa nuova prospettiva l'arrivo di un nuovo bambino nel nido e a scuola apriva percorsi di conoscenza e di futuro ambientamento. In quegli anni abbiamo cominciato a comprendere come le storie di ogni individuo a partire dal suo patrimonio biologico, siano simili e nel contempo differenti. Abbiamo scoperto che nulla deve essere dato per scontato, che la posizione più efficace nel lavoro educativo per educatori e insegnanti è l'apertura a conoscere i bambini e scoprirne i percorsi di crescita. Abbiamo appreso che i modelli precostituiti di crescita vanno sospesi, che i parametri sono utili ma non sostituiscono i bambini reali. Costruire da parte degli adulti un 'sapere dei bambini' con cui si è in relazione, è il punto di partenza per una scuola inclusiva. Abbiamo verificato quanto lo stereotipo in educazione possa essere dannoso per i bambini e per gli educatori stessi, poiché ha effetti di logoramento delle potenzialità dell'adulto. Solo una parte dei bambini può corrispondere allo stereotipo e questo causa molta fatica professionale e molta frustrazione nelle relazioni e nell'esercizio della professionalità.

Il lavoro educativo nelle comunità scolastiche è fenomenologicamente caratterizzato **dall'incertezza** anche dopo aver progettato contesti riconoscibili e sicuri per il gioco, la cura, l'apprendimento. **Incertezza e non insicurezza!** L'incertezza è collegata alla consapevolezza professionale che:

- ogni bambino arriva a scuola con una sua storia articolata, non nota;
- insieme agli altri deve poter trovare buone condizioni per esprimersi e costruire;
- le strategie metodologiche consolidate mantengono sempre un carattere sperimentale e rinnovabile;
- in educazione i fenomeni si ripetono ma non sono mai uguali, presentano sempre risvolti che inducono a riflettere e a innovare gli strumenti, professionali, perché i bambini sono simili e unici.

Dunque l'imprevisto e lo sconosciuto è di casa nei nidi e nelle scuole dell'infanzia. Ma a volte l'imprevisto e lo sconosciuto hanno una dimensione più radicale di altre volte e scuotono più profondamente le corde della professionalità. A partire dall'inizio degli anni Novanta arrivarono nei nidi alcuni bambini sordi, altri in osservazione pediatrica con una verifica diagnostica di sordità in corso. L'imprevisto e lo sconosciuto entrava nel nido: si trattava di incontrare per la prima volta la problematica della sordità. Era un nuovo pianeta per noi educatori, quasi sconosciuto perché non ancora incontrato e studiato nella pratica e non ancora parte del nostro patrimonio di esperienza.

Quattro brevi storie diverse e collegate

E. e P. erano due bambine di 7 e 8 mesi che arrivarono in due nidi dello stesso territorio, entrambe figlie di madri sorde. Erano in osservazione, ancora non si sapeva se erano anche loro sorde. Le pediatre del servizio materno infantile, che collaboravano e svolgevano il loro prezioso servizio nei nidi, ci comunicarono che era in programmazione l'esame dei potenziali evocati uditivi¹. Le madri erano cresciute con il metodo oralista, ma in entrambi i casi la comunicazione verbale non era sciolta, ed era foneticamente difficile da comprendere. Pur forti della consistente esperienza di colloqui con i genitori, in questo caso invece ci sentimmo spiazzate, di là da un muro invisibile. Provammo frustrazione per non costruire un valido contatto di vicinanza. Eravamo senza strumenti per comunicare. Avvertimmo nel contempo da parte di entrambe le madri molta forza e una distanza che forse era un loro modo di dirci di prestare attenzione, che il nostro sapere non era sufficiente e che la fiducia non era scontata. Con noi erano presenti le pediatre e la loro collaborazione fu importantissima per fare i conti con questa situazione comunicativa di partenza. Avemmo la conferma di quanto fosse importante un lavoro di équipe per ricercare le condizioni migliori per affrontare un imprevisto e una dimensione sconosciuta.

Le storie che poi si sono sviluppate in continuità con le scuole dell'infanzia frequentate dalle due bambine furono molto importanti e ricche di variabili differenti. Per E. la diagnosi di sordità arrivò intorno all'anno di vita, la coppia madre-bambina ci apparve molto solida e non fu semplice condividere tanti aspetti educativi e soprattutto il percorso di logopedia. Anche il concetto di riabilitazione e di terapia fu fonte di malintesi e di aspetti da chiarire ricorrentemente anche per l'esperienza della madre di crescita secondo il metodo oralista. E. era una bambina vivace, veloce ad apprendere, immediata nelle sue azioni e reazioni e la lingua orale non l'aiutava a saper aspettare, a mediare nell'interlocuzione. Nella scuola di tutti ci pareva sempre di più man mano si proseguiva di aver bisogno insieme a lei e agli altri bambini di praticare due lingue: quella del corpo e quella orale. La sola lingua orale non era sufficiente ed E. 'tagliava corto', procedeva velocemente con le azioni lasciando gli altri sempre un pò spiazzati e collocandosi spesso fuori dai contesti. Fu una esperienza importante ed io ricordo E. e la sua mamma con molto riconoscimento.

Al contrario P. era udente. Questa notizia spiazzò la madre, e questo fu oggetto di confronto per noi da conoscere e da comprendere per far emergere nel gruppo un atteggiamento di vicinanza, non fu facile sospendere il giudizio ma fu utile per far posto nella nostra professione all'empatia. P. man mano cresceva occupò uno spazio importante nella comunicazione fra la madre e la scuola, era una risorsa importante e la vedemmo pian piano assumere una maturità che ci interrogava. Anche in questo caso sentivamo l'utilità di un bilinguismo diffuso fra di noi per superare gli ostacoli della comunicazione.

MT. e MR. arrivarono al nido, figli di genitori udenti, entrambi con diagnosi di sordità profonda. L'imprevisto e lo sconosciuto si è presentato prima di tutto in famiglia creando spiazzamento, dolore, crisi nella coppia con l'avvio di percorsi sofferti di accettazione della problematica sensoriale, in cui sono stati coinvolti i servizi di nido poi di scuola dell'infanzia. In quegli anni i servizi sanitari di riabilitazione cercavano altre strade oltre a quella oralista praticata a Bologna in caso di bambini sordi. La consapevolezza dell'importante conquista dei primi sei anni di vita della lingua parlata si allargava alla complessità dei linguaggi iconici, corporei, analogici topologici che appartengono allo sviluppo nell'infanzia. La conquista dei codici orali da parte di entrambi bambini si rivelava difficile nella pratica di un contesto udente e spesso era frustrante nelle relazioni per bambini e adulti, mentre la nuova prospettiva sulla pluralità dei linguaggi dava maggior esiti positivi sia sul piano emotivo che cognitivo. Tuttavia come educatori e insegnanti sentivamo forte i dubbi e la preoccupazione per il benessere dei due bambini.

Eravamo in una fase di ricerca e di scoperta e dovevamo fare i conti anche con la suggestione ambivalente dei genitori di trovare soluzioni chirurgiche che risolvessero il problema. Pur comprendendo il loro punto di vista noi osservavamo i bambini e in quell'età emerge forte il tema della conquista del senso di sé e dunque il tema dell'accettazione di se stessi è molto forte, così pure il tema dell'elaborazione delle proprie caratteristiche e nulla può cancellare un aspetto intrinseco del corpo. Dunque qualsiasi siano gli interventi resta per l'individuo e per il gruppo la piena accettazione di lui e delle sue risorse, attraverso un insieme di strumenti che favoriscono la comunicazione fra gli individui.

L'esperienza degli impianti cocleari² era ancora in divenire all'inizio degli anni Novanta. In particolare l'esperienza scolastica di MR. ebbe un carattere sperimentale grazie anche ad insegnanti di scuola dell'infanzia e di scuola primaria davvero lodevoli, perché capaci di fare spazio ad ogni bambino e a costruire insieme alla pedagoga e ai tecnici del Servizio materno infantile dell'ASL (pediatra-logopedista-psicologa) un contesto caratterizzato dal plurilinguismo che include la lingua italiana dei segni per tutti i bambini.

1. Lo screening uditivo neonatale è diventato obbligatorio in tutti i punti nascita di Bologna e provincia nel 2009, anche grazie all'impegno e alla sollecitazione della Fondazione Gualandi; nel 2012 è stato attivato in tutti i punti nascita dell'Emilia Romagna e nel 2017 è diventato protocollo nazionale.

2. L'impianto cocleare è un orecchio artificiale elettronico che prende avvio grazie al professor Kurt Burian che nel 1977 impiantò un dispositivo multicanale. Nel 1989 iniziò la produzione dei primi impianti.



Lasciarsi stupire...

Recensione di **Lorenzo Campioni**
pedagogista

È un'operazione difficile recensire il libro di Roberto Frabetti senza correre il pericolo di infrangere un genere letterario (epistolare) in apparenza semplice e diretto ma in più punti poetico e ricercato, anche se l'autore modestamente si autodefinisce "teatrante". Un teatrante che si considera fortunato per avere avuto la possibilità di "fare teatro per e con i bambini e gli adolescenti", con al proprio attivo tante esperienze vissute che lo rendono un punto di riferimento internazionale per il teatro per bambini.

Cari genitori, un vero regalo studiato, accarezzato, arricchito di esperienze, fondato su un lavoro di ricerca intrigante che dura dal lontano 1986, anno di nascita del teatro per bambini nei primi mille giorni di vita. Un'occasione insolita di osservazione, attenta a raccogliere frammenti, piccoli dettagli ma preziosi dell'umanità in crescita.

I primi anni di vita considerati come "l'età del grande apprendimento", come ci confermano studi non solo in campo pedagogico, psicologico ma anche economico e neuroscientifico. Infatti "Guidati dal loro trascinate bisogno di conoscere e dalla loro incontenibile curiosità, i bambini piccoli, osservano il mondo, lo analizzano, lo sperimentano e lo fanno proprio".

Il testo, corredato da alcune immagini, tramite il racconto degli incontri con le bambine e i bambini, riserva preziosi sguardi non solo per i genitori ma per colleghi attori, educatrici, insegnanti. È un invito dolce e responsabile a imparare dai bambini e a "perderci a guardarli nel loro spettacolare percorso d'apprendimento. Osservandoli nella complessità e unicità della loro età", convinti che hanno i loro tempi, le loro modalità di percezione, di conoscenza, di esplorazione della realtà, di spe-

rimentazione e che fanno proprie situazioni, anche se nell'immediato, apparentemente, non dimostrano interesse.

Il teatro, non come 'recita' ma come arte, si basa "sull'espressività corporea e sulla relazione tra i diversi corpi, quelli degli attori e quelli del pubblico", in cui parola, gestualità, suono si fondono e scorrono insieme. Si tratta di mettersi in ascolto dei bambini e dei ragazzi e ci si augura "attori, registi, autori che non insegnino nulla, se non la bellezza del camminare assieme": una visione di teatro alta fondata sul rispetto del bambino, nella consapevolezza del proprio ruolo educativo e nel "garantire la continuità della qualità degli eventi" artistici. Una visione che impegna l'attore a regalare ai bambini in buone storie "parole di qualità, ricercate e significanti, accompagnate da sonorità pulite, variegata, adulte e non pseudo-in-

Roberto Frabetti

Cari genitori

Pensieri disordinati sul teatro per i piccolissimi.

Illustrazioni
Manuel Baglieri

FONDAZIONE
GUALANDI
EDIZIONI



Cari genitori. Pensieri disordinati sul teatro dei piccolissimi.

Di **Roberto Frabetti**

Bologna, Fondazione Gualandi edizioni, 2021

Il libro è acquistabile sul sito www.fondazionegualandi.it



fantili”, che sappiano “interpretare la realtà fisica quotidiana e il mondo delle emozioni”.

Cari genitori, una lettera aperta e una guida al teatro, in cui si chiede al genitore di rendersi disponibile “a una situazione comunitaria, dove cogliere tutto quanto possa essere positivo e utile per i figli, ma anche per tutti i bambini presenti”. Il genitore come mediatore che ha “l’onere e l’onore di accompagnarsi al bambino, prima, durante e dopo lo spettacolo, creando le condizioni perché sia davvero possibile, quando tutto funziona, condividere quell’esperienza sensibile”.

Una proposta artistica di alta qualità che mira a costruire comunità temporanee e che aiuta il singolo genitore ad assumere “un ruolo attivo, ponendo attenzione alle diverse modalità di partecipazione” e “pronti a lasciarvi stupire dalla vostra bimba, dal vostro bimbo.

Dalla sua autonomia nel farsi catturare dalle parole e dalle immagini”.

L’auspicio di Frabetti è, al riguardo, che “il teatro possa aiutare mamme e babbi a sorprendersi ancora una volta della complessità emotiva e cognitiva dei loro bambini”. Un auspicio realizzabile e realizzato in moltissimi casi per il professionista che ama dialogare con i genitori, prima e dopo lo spettacolo.

Cari genitori, si può definire un libro di pedagogia vissuta, una lezione ricca di spunti, di considerazioni fondamentali per l’educazione dei piccoli “per ricordare quanto i bambini siano straordinariamente e semplicemente complessi”, a cui si aggiunge “la bellezza della particolarità di ogni bimbo o bimba”. La lettera è un racconto che riguarda la ricchezza straordinaria delle capacità cognitive, relazionali, sociali, di connessione del bambino piccolo; queste si manifestano pienamente solo se c’è rispetto

dei suoi ritmi di crescita. Un vero trattato lieve di pedagogia e di psicologia del bambino piccolo, visto con l’occhio attento di un attore interessato a entrare in relazione con ogni bambino, a dedicargli tempo, spazio e ascolto rispettoso senza alcuna pretesa di dominarlo. Considero il testo di Frabetti un antidoto alla superficialità che può coinvolgere anche chi tutti i giorni ha la fortuna di frequentare i bambini e condividere gran parte della giornata con loro. Fino a quando un’educatrice o un’insegnante conserva la freschezza di lasciarsi stupire dalle piccole o grandi conquiste quotidiane di ogni bambino e si esercita nella capacità di osservare con curiosità, interesse e partecipazione l’attività laboriosa e indefessa dei bambini, si può affermare che lì si fa educazione e cura di qualità.

la Fondazione informa

La **Fondazione Gualandi a favore dei sordi** è un ente privato, nato nel 2003 a Bologna, dalla trasformazione dell'Istituto Gualandi per sordomuti e sordomute, antica istituzione di pubblica assistenza e beneficenza. Tutto quello che fa nasce da esigenze e richieste e fin dall'inizio si è data la precedenza ad attività concrete: fare educazione dei bambini e degli adolescenti con difficoltà uditive con l'obiettivo di sostenere la costruzione di capacità personali e di comunicazione, in un ambiente favorevole di gioco e di scoperta; fare formazione a insegnanti, educatori, assistenti alla comunicazione, genitori, per condividere conoscenze e metodi; far circolare informazioni, ricerche, studi ed esperienze per l'educazione provenienti dall'Italia e dall'estero

Servizi educativi 1/6 anni

Il nido d'infanzia "Il cavallino a dondolo" accoglie bambini da 1 a 3 anni. Il nido, in un ambiente di gioco e scoperta, garantisce un'esperienza che grazie alla collaborazione attiva in piccoli gruppi di bambini e la sollecitazione di tutti i sensi rende possibile un vero percorso educativo inclusivo. In un progetto di continuità le stesse esperienze di conoscenza e di comunicazione vengono fatte all'interno della **scuola dell'infanzia "Al cinema"**, aperta a settembre 2013, dove i bambini tra i 3 e i 5 anni trovano un ambiente ricco di occasioni e stimoli. Anche in questo caso è stata pensata una scuola capace di offrire nuove opportunità per tutti, attraverso strategie comunicative efficaci, attività che partono dall'interesse dei bambini, formazione continua degli insegnanti.

Entrambe le scuole sono convenzionate con il Comune di Bologna.

Per informazioni:
beatricevitali@
fondazionegualandi.it;
tel. 051 6446656



AL CINEMA!

SCUOLA DELL'INFANZIA

vedere fare pensare **raccontare**

Attività di formazione

Grazie alla pratica e alla riflessione quotidiana all'interno dei servizi da lei gestiti, la Fondazione propone e realizza corsi di formazione per altre scuole, nidi, comuni, enti, in modo da promuovere un nuovo e consapevole modo di creare contesti inclusivi. Da alcuni anni è in atto la collaborazione per la formazione del personale con alcune realtà, nel contesto regionale e nazionale

Si sono *realizzati*, ovviamente a distanza data la situazione sanitaria dovuta alla pandemia, proposte formative rivolte al personale insegnante ed agli educatori delle scuole dell'infanzia e della scuola primaria, in collaborazione con altri Enti:

- ▶ Contesti inclusivi: spazi/tempi/materiali/ relazioni nella scuola dell'infanzia, organizzato nell'ambito del progetto ACCESS -accessibilità, comunicazione e sottotitoli per le persone sorde-promosso dalla FIADDA e finanziato dalla Regione Emilia-Romagna
- ▶ Sordità e didattica inclusiva organizzato nell'ambito del progetto ACCESS -accessibilità, comunicazione e sottotitoli per le persone sorde-promosso dalla FIADDA e finanziato dalla Regione Emilia-Romagna
- ▶ Le difficoltà a scuola dei bambini sordi e dei bambini con difficoltà linguistiche e comunicative: strategie e risorse per una didattica inclusiva.

Il corso è organizzato nell'ambito del Progetto Lunetta Park, coordinato da Archilabò

- ▶ Sordità e didattica inclusiva, per educatori impegnati nell'integrazione scolastica, organizzato per conto della Cooperativa Quadrifoglio.
- ▶ Contesti inclusivi: spazi/tempi/materiali/relazioni nella scuola dell'infanzia, per educatori impegnati nell'integrazione alla scuola dell'infanzia, organizzato per conto della Cooperativa quadrifoglio
- ▶ Laboratorio all'interno del Corso di specializzazione per sostegno didattico e inclusione per studenti dell' Università di San Marino
- ▶ Supervisione nido "il melograno", Coop progetto 5, Arezzo
- ▶ Corso di formazione scuole statali IC Badaloni di Recanati e supervisione a un gruppo di lavoro.
- ▶ Corso di italiano L2 per sordi stranieri, per conto del Cefal, nell'ambito del progetto nazionale "Conoscenze"

È in via di realizzazione

Corso di formazione, a partire da settembre, organizzato nell'ambito del progetto ACCESS -accessibilità, comunicazione e sottotitoli per le persone sorde-promosso dalla FIADDA e finanziato dalla Regione Emilia-Romagna, che ha ottenuto l'accreditamento dal MIUR regionale, per il quale a breve inizieranno le iscrizioni.

Per informazioni, richieste inviare una mail a iniziative@fondazionequalandi.it

Laboratorio ragazzi e giovani adulti

Da diversi anni per gli adolescenti e i giovani adulti sordi si offrono diverse attività finalizzate al potenziamento di strumenti comunicativi comuni e allo sviluppo di competenze utili all'inserimento lavorativo e sociale. Nella primavera scorsa, causa pandemia, il laboratorio volto al potenziamento delle competenze linguistiche dei ragazzi/adulti sordi, perlopiù stranieri, si è adeguato alle limitazioni previste dai vari D.P.C.M. e si è svolto a distanza; a ottobre è ripreso, e continua tuttora, sempre nella modalità da remoto, con l'obiettivo di mantenere un contatto costante con il gruppo, favorendo momenti di scambio, confronto e socializzazione

Per informazioni, richieste e prenotazioni una mail a iniziative@fondazionequalandi.it

la Fondazione informa

Accessibilità: un nuovo importante ambito di lavoro

Negli ultimi anni, anche a seguito di normative nazionali e internazionali che hanno messo in primo piano il tema della promozione dell'accessibilità, intesa in senso ampio, di strutture, spazi, realtà culturali e lavorative e molto altro, si sono moltiplicate le iniziative ed i progetti rivolti a intervenire in questo ambito,

In particolare la Fondazione Gualandi, dopo il lavoro realizzato negli anni scorsi (in partenariato con Istituto Cavazza, Cooperativa Accaparlante, ecc) attraverso la richiesta da parte di Comune di Bologna e Fondazione Innovazione urbana di interventi per valutazione dell'accessibilità dei musei cittadini, e della zona universitaria, è stata recentemente coinvolta in progetti quali:

- ▶ Extra sonoro; incontro formativo all'interno dell'iniziativa "incontri ravvicinati del terzo tipo" organizzata da IT.A.C.A', con il contributo della Chiesa valdese, in occasione di IT.A.C.A' Festival del turismo responsabile.
- ▶ Accessibilità digitale del nuovo sito del Comune di Bologna; Fondazione è stata coinvolta, insieme ad altre realtà che si occupano di accessibilità, dalla Società Auticon (società di consulenza informatica che assume esclusivamente personale nello spettro dell'autismo come consulenti IT, specializzata nel testing dei sistemi informativi, analisi dati e sviluppo software) per un progetto sperimentale relativo al testing del nuovo sito del COBO. DA questo primo lavoro stanno emergendo altre proposte di collaborazione
- ▶ Interventi per garantire la fruibilità dei Musei, nell'ambito del progetto ACCESs (Accessibilità, Comunicazione Cultura E Sottotitoli per le persone sorde) promosso da Fiadda regionale attraverso finanziamento della Regione Emilia-Romagna, a partire da giugno
- ▶ Interventi per sensibilizzare il personale di alcune Aziende presenti nella RER, progetto proposto da ENS, attraverso finanziamento della RER, a partire da giugno

Dai il tuo contributo!

Anche quest'anno si può devolvere il 5 per mille alla Fondazione Gualandi per sostenere parte di progetti a favore delle persone sorde.

Anche grazie al vostro contributo continueranno ad essere sostenute queste iniziative!

**Aiuta a finanziare
le attività della Fondazione**

c/c IT42B0538702416000001200435,

BPER: Banca

Motivazione: Attività educative

Fondazione Gualandi

Cinque per mille

**A sostegno dei progetti
per le persone sorde**

**Il numero di partita IVA da
inserire nella dichiarazione
dei redditi per sostenere
la Fondazione è 00385140371**

NOVITA

Pezzi Unici

Video on line per educatori, insegnanti e chi si occupa di educazione

Pezzi unici è un "contenitore", una serie di incontri on-line su Arte e Educazione per condividere riflessioni e testimonianze. Parole e immagini. Un percorso di pensieri lasciati correre in libertà, per suggerire, per lasciare dubbi e domande, per raccogliere esperienze e storie vissute.

Nasce dalla collaborazione tra Fondazione Gualandi e La baracca-Testoni ragazzi, da un'idea di Beatrice Vitali e Roberto Frabetti.

Ogni puntata, un tema diverso, una nuova suggestione, a partire da quella della prima puntata che ha dato il nome a tutta la serie: **"Pezzi unici... Sapersi porre davanti alle bambine e ai bambini nella loro unicità"**. Ogni puntata è di breve durata, circa 40', e contiene interviste, parole e pensieri di bambine e bambini di diverse età, redazionali e altre rubriche corte e interventi sul tema.

Non vogliono essere "formazioni" esaustive, ma spunti per provare a riflettere da prospettive diverse e guardare all'infanzia nella sua complessità. Per vedere Pezzi unici bisogna accedere alla piattaforma **visionifestival.it** Una volta registrati sarà possibile vedere in forma gratuita le prime quattro puntate.



La prima puntata è appunto **"Pezzi unici... Sapersi porre davanti alle bambine e ai bambini nella loro unicità"**. di Beatrice Vitali, Dario Canè e Roberto Frabetti. Disegni e montaggio di Manuel Baglieri. Con interviste a Gusti -illustratore e autore di Malko e papà, vincitore del BRAW 2016 sezione disabilità-; Roberto Parmeggiani -presidente CDH, autore e sindaco di Sasso Marconi-; Giovanna Ghezzi -osteopata- ed Enrico Montalbani -illustratore-

La seconda puntata è **"Corpi narranti ... Andare oltre la parola, una comunicazione globale. Stupirsi dei nostri racconti corporei"**. Con interviste a Clara Woods -artista di 15 anni disabile-; Silvia traversi - coreografa-; Omar Meza -Coreografo, Granada- ; Simone Pierini -direttore della fotografia e autore di "Parchi gioco a Berlino, la guida impossibile"- Dario Canè.

La terza puntata è dedicata a **"L'arte del racconto... Far vedere l'invisibile, ricercare lo stupore e la memorabilità degli eventi"**. Una lunga intervista a Marco Baliani, grande attore e narratore.

Infine la quarta puntata **"Lasciarsi stupire... Curiosi per i misteri dell'infanzia"**.

Stiamo già lavorando ad altre puntate e ad altri temi perchè crediamo sia importante diffondere il più possibile idee a favore di un atteggiamento curioso, attento e rispettoso verso l'infanzia e verso ogni bambino, ognuno custode di una propria unicità.

