



LA CONVERSAZIONE TRA CAREGIVERS E BAMBINI ALL'INTERNO DEI SERVIZI EDUCATIVI PRESCOLARI: GLI ESITI DI UNA RICERCA TOSCANA

Paola Caselli¹

RIASSUNTO

Il contributo illustra i tratti salienti gli esiti principali di due ricerche-azione-formazione di ambito pedagogico, quali “La parola al centro” e il percorso di monitoraggio e implementazione della qualità dei servizi educativi di Firenze e Provincia del Consorzio “CO&SO”, condotte di recente in Italia da Clara Silva² presso l’Università degli Studi di Firenze, all’interno di una rosa di servizi per l’infanzia per la fascia d’età 0-6 della Toscana. Le ricerche hanno mirato a promuovere la riflessione degli educatori sul linguaggio rivolto quotidianamente ai bambini, esplorando le conversazioni che hanno luogo nei servizi per l’infanzia tra *caregivers* e bambini, tra bambini, e tra gli educatori stessi³, nell’ottica di migliorare, anche a partire da un uso più consapevole delle parole utilizzate, la qualità delle prassi educative. In questa cornice, entrambi in progetti hanno rappresentato un’occasione di indagine del linguaggio dello *staff* educativo e di riflessione sul ruolo dell’adulto nel facilitare l’acquisizione delle *skills* linguistico-comunicative, ma anche emotivo-affettive, nei bambini che frequentano i servizi per l’infanzia.

Parole-chiave: Educazione e cura dell’infanzia. Servizi educativi prescolari. Conversazione adulto-bambino. Interazione linguistico-comunicativa. Dimensione emotivo-affettiva.

A CONVERSA ENTRE EDUCADORES E CRIANÇAS NO INTERIOR DOS SERVIÇOS EDUCACIONAIS PRÉ-ESCOLARES: RESULTADOS DE UMA PESQUISA TOSCANA

RESUMO

A contribuição ilustra os principais resultados de duas pesquisas-ação-formação realizadas no âmbito pedagógico, intituladas "A palavra no centro" e "o caminho de monitoramento e implementação da qualidade dos serviços educacionais de Florença e da província do consórcio 'CO&SO'". As pesquisas foram recentemente conduzidas na Itália pela Professora Doutora Clara Silva, na Universidade de Florença, no interior de diversos serviços educativos ofertados para a faixa etária de 0 a 6 da Região da Toscana. A pesquisa teve como foco promover a reflexão dos educadores sobre a linguagem dirigida diariamente às crianças, explorando as conversas que ocorrem nos serviços para a infância entre educadores e crianças, entre as crianças com seus pares e entre os próprios educadores. O objetivo é melhorar, a partir de um uso mais consciente das palavras utilizadas, a qualidade das práticas educativas. Neste contexto, os dois projetos representaram uma oportunidade para investigar a linguagem da equipe educacional e refletir sobre o papel do adulto em facilitar a aquisição de habilidades linguístico-comunicativas, também as emocional-afetivas, em crianças que frequentam os serviços educativos para a primeira infância.

¹ Ph.D. in Scienze della Formazione e Psicologia (*curriculum* in Metodologie della ricerca nei servizi educativi), Cultrice della Materia in Pedagogia generale e sociale, e collaboratrice nel gruppo di ricerca della Prof.ssa Clara Silva presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Interculture, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell’Università degli Studi di Firenze (UNIFI). E-mail: <paola.caselli@unifi.it>. ORCID ID.: <https://orcid.org/0000-0003-0068-5583>.

² La Sottoscritta si è addottorata nel 2019 con una tesi incentrata sul tema della “parola” nella relazione educativa, dal titolo: “*La parola al centro*”. *La conversazione tra educatori e bambini nei servizi educativi da 0 a 6 anni* (tutor di Ph.D.: Prof.ssa Clara Silva).

³ In questa sede ci soffermeremo sulle prime: ovvero, le conversazioni adulto-bambino, al nido e alla scuola dell’infanzia.



Palavras-chave: Educação e cuidado da infância. Serviços educativos pré-escolares. Conversação entre adulto-criança. Interação linguístico-comunicativa. Dimensão afetivo-emocional.

Il contesto e gli obiettivi della ricerca

In queste pagine sono sintetizzati i tratti salienti e gli esiti del percorso di ricerca-azione-formazione “La parola al centro”, condotto a Lucca, Pistoia ed Empoli, in Toscana, tra 2014 e 2017, e di quello di monitoraggio e implementazione della qualità dei servizi educativi di Firenze e provincia del Consorzio “CO&SO”, effettuato tra 2015-2017⁴, all’interno del quale ampio spazio è stato dato al tema della “parola condivisa” tra educatori e bambini. Entrambi i percorsi di ricerca citati sono stati coordinati da Clara Silva presso il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia⁵ dell’Università degli Studi di Firenze.

Per quanto riguarda gli obiettivi, le ricerche hanno mirato a promuovere la riflessione degli educatori sul linguaggio rivolto ai bambini all’interno della relazione educativa, esplorando le conversazioni che hanno luogo nei servizi per l’infanzia prescolari, rivolti in Italia alla fascia d’età 0-6 anni, tra *caregivers* e bambini, ma anche tra bambini e tra gli educatori stessi, nell’ottica di migliorare, anche a partire da un uso migliore e più consapevole delle parole impiegate, la qualità delle pratiche e delle proposte educative. Sotto questo profilo, entrambi in progetti – e in particolare “La parola al centro” – hanno rappresentato un’occasione di indagine del linguaggio verbale dello *staff* educativo e di riflessione sul ruolo dell’adulto nel sostenere l’acquisizione delle competenze relazionali, linguistico-comunicative, ma anche emotivo-affettive, nei bambini che frequentano i servizi educativi prescolari. In virtù di ciò e a partire dalla consapevolezza che i servizi prescolari sono contesti densamente “abitati” da parole (BOVE, in MANTOVANI, SILVA, FRESCHI, 2016; SILVA, 2016d, 2016f, 2016g), le ricerche – pur con modalità diverse, ma presentando tra loro profonde analogie – si sono poste i seguenti obiettivi: accrescere negli educatori la consapevolezza del valore pedagogico-educativo e cognitivo, ma anche relazionale ed affettivo-emotivo, delle parole scambiate ogni giorno nei servizi; promuovere la conoscenza dell’importanza della relazione tra adulti e bambini nei delicati passaggi che segnano la continuità educativa, ponendo al centro dell’osservazione e dell’analisi le pratiche discorsive

⁴ Laddove non diversamente specificato e come riportato già nel titolo e nel paragrafo iniziale del presente contributo, in questa sede ci riferiremo alle due ricerche in oggetto con il sostantivo “unitario” di “ricerca”, alla luce dei numerosi punti in comune.

⁵ Oggi Dipartimento di Formazione, Lingue, Interculture, Letterature e Psicologia (FORLILPSI).

tra adulti e bambini; delineare buone prassi conversazionali, capaci di favorire nei bambini, fin dalla primissima infanzia, l'acquisizione delle competenze linguistiche, cognitive, relazionali, affettive; infine, porre attenzione ai vissuti emotivi-affettivi, espressi dai bambini anche attraverso le parole, nel loro progressivo, delicato, "diventare grandi" (SILVA, 2016 d, 2016f, 2016g). Si tratta, dunque, di percorsi di ricerca che si pongono sia uno scopo conoscitivo che, sotto il profilo della formazione di educatori e insegnanti, trasformativo-implementativo.

Premesso ciò, al fine di un inquadramento più completo dei servizi educativi analizzati è delineiamo una panoramica di sintesi della *Early Childhood Education and Care* (ECEC) regionale e del cosiddetto "Approccio Toscano" all'educazione dell'infanzia (CATARSI, FORTUNATI, a cura, 2011; CATARSI, FORTUNATI, 2012), cui afferiscono i nidi, il centro 0-6 e la scuola dell'infanzia oggetto dell'indagine. Nel panorama Italiano, la Regione Toscana – con Emilia-Romagna, Liguria e Umbria – rappresenta un caso *sui generis* di gestione ottimale dei servizi per l'infanzia 0-6 anni, che hanno potuto contare sul sostegno, da parte delle istituzioni regionali e locali, attento e continuato nel tempo, concretizzatosi attraverso specifici provvedimenti di carattere normativo già dalla prima metà degli anni Settanta. La Toscana è stata la prima Regione, in Italia, a legiferare in tema di servizi per la prima infanzia e a normare i nidi d'infanzia (CATARSI, FORTUNATI, 2012; SILVA, 2018a; SILVA, FRESCHI, CASELLI, in FORTUNATI, a cura, 2015d). Sotto il profilo storico-normativo, è nuovamente la Toscana ad aver parlato per prima, ufficialmente, di "sistema integrato per l'infanzia", inserendo tale definizione nella Legge Regionale n. 22 del 14 aprile 1999 ("Interventi educativi per l'infanzia e gli adolescenti"). Con questa Legge, il nido viene affiancato e arricchito – guardando dunque all'ECEC in ottica globale – dai servizi integrativi: centri per bambini e famiglie, spazi-gioco, servizi educativi domiciliari per l'infanzia, ecc. Dunque, non stupisce che, nel contesto italiano, la Toscana abbia costituito negli anni terreno fertile per la messa in atto di un articolato sistema di buone pratiche educative; prassi da intendere naturalmente in maniera flessibile, che sono andate costituendo negli anni una cornice di riferimento per i servizi educativi per l'infanzia, secondo quello che Enzo Catarsi ha appunto definito l'"Approccio Toscano" – o, in prospettiva internazionale, "*Tuscany Approach*" – all'educazione⁶. Sebbene esso si componga di molteplici aspetti, l'asse portante dell'Approccio Toscano è costituito dalla promozione della qualità e della continuità educativa (CATARSI, FORTUNATI, 2012; SILVA, BOFFO, FRESCHI,

⁶ Si fa notare come la definizione di "approccio" sia più congrua e preferibile, in ambito pedagogico, rispetto a quella di "modello", che indica un insieme di regole, indicazioni e dettami più rigidi, precostituiti e 'prescrittivi' rispetto alla prima.

a cura, 2017a). In sintesi, il *Tuscany Approach* è caratterizzato dai seguenti punti chiave: cura degli spazi educativi ed educazione al “Bello”, inteso come strumento pedagogico-educativo; particolare attenzione dedicata alla documentazione delle attività educative; potenziamento del sistema integrato dei servizi e della continuità educativa zero-sei anni; promozione del nido come luogo cardine dell’educazione familiare e del sostegno alla genitorialità; apertura dei servizi a famiglie, comunità locale, territorio; centralità del ruolo del coordinatore pedagogico nel promuovere la qualità dei servizi; infine, grande attenzione alla formazione professionale, sia iniziale che in servizio, degli educatori (CATARSI, FORTUNATI, 2004, 2012; CATARSI, FORTUNATI, a cura, 2011; SILVA, 2018a, 2019; SILVA, FRESCHI, 2015c; SILVA, SHARMHAD, CALAFATI, a cura, 2018d).

Nel quadro del sistema ECEC toscano e della *macro-cornice* dell’ECEC regionale appena delineata, di seguito sono riportati gli specifici contesti nei quali si sono svolte le ricerche oggetto di questo contributo⁷, ovvero:

- **Pistoia** (le videosservazioni sono state svolte durante il Progetto “La parola al centro”, 2014-2015): coinvolto un nido d’infanzia e una scuola dell’infanzia comunale;
- **Empoli** (le videosservazioni sono state svolte durante il Progetto “La parola al centro”, 2015-2016): coinvolti due nidi d’infanzia comunali, uno dei quali, al momento delle riprese, presentava uno degli *staff* educativi con l’età anagrafica più alta: alcune educatrici, oggi in pensione, al momento della ricerca sul campo avevano maturato quasi 40 anni di esperienza nel servizio;
- **Firenze città** (le videosservazioni sono state svolte durante il “Monitoraggio qualità servizi educativi per l’infanzia Consorzio ‘CO&SO’”, 2016-2017): coinvolto un centro infanzia 0-6;
- **Area metropolitana Nord-Ovest di Firenze** (le videosservazioni sono state svolte durante il “Monitoraggio qualità servizi educativi per l’infanzia Consorzio ‘CO&SO’”, 2016-2017): coinvolto un nido d’infanzia;

⁷ In questa sede non approfondiamo, per ragioni di spazio e di opportunità, il contesto lucchese, concentrando invece l’attenzione su Pistoia, Empoli e Firenze e provincia.

- **Provincia Sud di Firenze:** (le videosservazioni sono state svolte durante il Monitoraggio qualità servizi educativi per l'infanzia Consorzio 'CO&SO'", 2016-2017): coinvolto un nido d'infanzia servizio privato convenzionato.

Questo, dunque, il *framework* contestuale generale all'interno del quale si iscrive la ricerca empirica della tesi in oggetto, che sotto il profilo dei soggetti coinvolti si è articolata come segue:

- **soggetti osservati:** è stato osservato, analizzato e interpretato il parlato di 22 adulti⁸ (21 educatori: 19 donne e due uomini, oltre alla cuoca del nido "Saltapicchio" di Pontassieve, che ha un ruolo molto attivo, anche sotto il profilo educativo e relazionale, all'interno del servizio; tutti gli adulti presi in esame sono madrelingua italiani), e 74 bambini, di età compresa fra un anno di età (in questo caso, i loro interventi conversazionali si limitano, naturalmente, a vocalizzi e prime parole) e 4 anni circa, madrelingua italiani, senza disabilità né – per quanto sia possibile stabilire con certezza in tale fascia d'età – disturbi dell'apprendimento;
- **età dei soggetti:** l'età dei *caregivers* varia dai 25-35 anni (nella maggioranza dei casi, in quanto 13, tra educatrici e educatori, appartengono a tale *range* anagrafico), ai 45-50 anni circa nel caso di due soggetti (una insegnante della scuola dell'infanzia di Pistoia e una cuoca del nido nella provincia sud di Firenze), ai 50-55 nel caso di cinque educatrici; infine, ai 60 anni e oltre di due educatrici – oggi in pensione – coinvolte nel *break* presso il nido di Empoli selezionato;
- **durata del girato e dei video analizzati:** le conversazioni sono state registrate all'interno di 13 video, della durata media di 9,24 minuti (per un girato totale di 115,32 minuti);

Per quanto riguarda soggetti e contesti della ricerca, sono state videosservate le conversazioni spontanee accadute durante alcune attività e *routines* che, nel quotidiano, hanno luogo nei servizi selezionati, ritenute particolarmente interessanti sia sotto il profilo pedagogico-educativo che conversazionale, quali: il momento del *break*; il pranzo; alcune

⁸ Il numero totale dei soggetti è stato calcolato tenendo conto del fatto che tre educatori e la cuoca sono presenti in più di un momento, fra quelli selezionati.

attività ludico-educative di vario tipo (laboratorio di manipolazione della creta; lettura ad alta voce di un albo illustrato; attività con il riso soffiato con il gruppo dei “piccolissimi” del nido; laboratorio con l’uso del microscopio; laboratorio di *collage* e pittura).

Le metodologie della ricerca

Sotto il profilo metodologico, la ricerca si è avvalsa di molteplici metodi e strumenti ed è stata condotta assumendo una postura sia conoscitiva-fenomenologica che ermeneutica, *discovered oriented*; ovvero, aperta a eventuali modifiche nel corso stesso della ricerca, a seconda delle contingenze e dei soggetti selezionati, in virtù del fatto che ogni evento educativo rappresenta un fenomeno particolarmente complesso (MORTARI, 2007, 2009). Nello specifico, la ricerca si è così articolata: in una prima fase sono state effettuate le osservazioni videoregistrate delle conversazioni che hanno luogo tra educatori e bambini, relative ad alcuni momenti significativi della vita quotidiana di alcuni servizi per l’infanzia toscani. Le videoregistrazioni sono state integralmente sbobinate e le conversazioni sono state trascritte secondo l’approccio della *Conversation Analysis*, attraverso il metodo di codifica del parlato “Jefferson”, scelto in quanto ampiamente condiviso all’interno della comunità scientifica internazionale e caratterizzato da un discreto margine di rimodellamento dei simboli da parte del ricercatore. Infine, il trascritto è stato analizzato, sia sotto il profilo quantitativo che qualitativo, e interpretato alla luce degli esiti delle ricerche, sia nazionali che internazionali, condotte sul tema dello sviluppo del linguaggio infantile e del ruolo dell’*input* dell’adulto (CASELLI, 2019).

Per quanto riguarda le metodologie di ricerca, l’analisi del materiale raccolto è stata effettuata sia da un punto di vista quantitativo che qualitativo. Sotto il profilo dell’analisi quantitativa, alla luce dei *corpora* selezionati e delle finalità d’indagine, essa è stata eseguita sia – e soprattutto, vista la particolarità e la ridotta dimensione dei *corpora* ridotti: ben inferiori alle 15/20.000 parole necessarie affinché un’analisi automatica del testo possa dirsi statisticamente rappresentativa – manualmente, che con l’ausilio di *softwares*. L’analisi quantitativa è stata integrata da un’analisi qualitativa del parlato, a partire dalla trascrizione codificata delle conversazioni, condotta in armonia con l’approccio metodologico della *Conversation Analysis*. Video e relativo parlato sono stati analizzati con l’ausilio di griglie osservative appositamente costruite, allo scopo di osservare e far emergere stili conversazionali e qualità del linguaggio – anche in relazione agli aspetti emotivi-affettivi che

entrano in gioco nella comunicazione educatori/bambini – dei e delle *caregivers*. Le griglie si articolano in tre ambiti tematici, afferenti a stile relazionale-conversazionale dell'educatore, modalità e strategie di promozione dello sviluppo linguistico-narrativo nel bambino; aspetti emotivi-affettivi delle conversazioni. Ciascun ambito si struttura a sua volta in una serie di indicatori, che sono stati individuati a partire dal “sistema di codifica per l'analisi degli enunciati materni” di Camaioni, Longobardi, Venuti e Bornstein (1998), e di D'Odorico, Cassibba e Jacob (1999). Tali modelli, pensati originariamente per analizzare il linguaggio materno, risultano applicabili – una volta adattati, in armonia con gli obiettivi della ricerca – anche in questo contesto, giacché mirano a indagare gli aspetti tutoriali, didattico-educativi, conversazionali, di controllo-ingiuntivi, ma anche emotivo-affettivi delle conversazioni tra *caregivers* e bambini di età prescolare. Gli indicatori sono stati strutturati nell'ottica di rilevare la presenza o meno (e la relativa frequenza) nel parlato dei *caregivers* di – ad esempio – ripetizioni, estensioni, *recasting* del parlato del bambino, riparazioni, utilizzo di formule sociali (ad es., *grazie, prego*), incoraggiamenti, impiego di formule concessive, temporali, ipotetiche, causali, direttive, argomentative, informative, mantenimento del contatto visivo da parte dell'adulto, ecc. Alla luce di queste considerazioni, l'analisi testuale delle conversazioni è stata condotta secondo una serie di criteri metodologici che, ispirandosi agli approcci d'indagine della linguistica computazionale, sono stati adattati al contesto e agli obiettivi propri delle ricerche in oggetto. Per ogni educatore osservato in ciascuna attività/*routine* selezionata, sono stati pertanto individuati e analizzati i seguenti aspetti del parlato: dimensione del vocabolario; estensione lessicale; numero di turni; occorrenze; Lunghezza Media dell'Enunciato per parola (LMEp, per turno): si tratta di un indice comunemente utilizzato per valutare lo sviluppo grammaticale di bambini con sviluppo tipico, ideato da Brown (1973). In questo caso si è deciso di calcolare la LMEp sia degli adulti che dei bambini, per ottenere entrambi dati; per il computo della LME abbiamo adottato i criteri individuati, tra gli altri, da Devescovi, con Pizzuto (1995) e Caselli (2001) – attualmente prevalenti in Italia e nei Paesi di lingua neolatina – secondo cui, nel caso dell'Italiano, la LME dev'essere calcolata sulla base delle parole prodotte (LMEp), e non dai singoli morfemi, per evitare una possibile sovrastima dell'effettiva competenza morfosintattica-lessicale dei bambini. Nell'ottica di evitare una disomogeneità di calcolo nel computo delle LME si è pertanto inteso come “enunciato” la sequenza di parole – incluse quelle vuote – contenute in una intera presa di turno sia degli adulti che dei bambini. Infine, è stata eseguita una sintesi sintattico-lessicale: al calcolo delle

voci sopra indicate abbiamo aggiunto il computo dei turni nei quali fossero presenti formule imperative/ingiuntive/assertive utilizzate dagli educatori; formule interrogative; locuzioni verbali impersonali; *toscanismi*; imprecisioni e/o errori linguistici (lessicali e/o sintattici e/o grammaticali); espressioni colloquiali (ad es., chiamare un bambino *amore*, invece che col proprio nome), vezzeggiativi, diminutivi, e simili; ripartenze e/o parole interrotte; sovrapposizioni di parlato; termini e verbi ad Alta Disponibilità (AD) e a Bassa Frequenza (BF) d'uso. In questa sede è apparso interessante calcolare quante e quali parole e verbi a AD e/o a BF siano stati pronunciati, sia dagli educatori che dai bambini, così da includere anche i termini che esulano dal lessico di base. Ciò in virtù dell'importanza dell'uso di parole rare, o decontestualizzate – e nel caso dei bambini in età prescolare, questo vale anche per i termini a AD, la cui comprensione può richiedere il supporto del *caregiver* – che, se opportunamente proposte, possono giocare un ruolo di rilievo nel favorire l'espansione del vocabolario dei bambini, stimolando il ragionamento logico e i processi inferenziali.

Gli esiti della ricerca

Dalle ricerche in oggetto, sotto il profilo linguistico, conversazionale e affettivo-relazionale, emerge il seguente quadro generale. Nel complesso, la Lunghezza Media dell'Enunciato dei *caregivers* osservati⁹ è di 11,05 parole per turno, contro le 2,8 dei bambini. Vista l'età media dei bambini – nella maggior parte dei casi, i soggetti coinvolti nelle conversazioni hanno tra i due anni e i due anni e mezzo – è naturale che gli adulti parlino di più. Inoltre, sebbene si debba tenere presente che si tratta di casi di studio, giacché il campione selezionato e il *corpus* del parlato non consentono di fare medie statisticamente rappresentative, la LME del parlato dei bambini è in linea con *range* d'età e livello di sviluppo: tra i 19 e i 26 mesi, la LME è, infatti, di 1,2-1,6 parole; parimenti, nella fase sintattica primitiva, che si verifica tra i 20 e i 29 mesi di vita, la LME varia tra 1,6 e 2,8 parole, che tra i 24 e i 33 mesi aumentano a 1,9-3,0, nella cosiddetta “fase di completamento della frase nucleare” (CASELLI, PASQUALETTI, STEFANINI, 2007). Tuttavia, ci chiediamo se LME particolarmente estese, riscontrate nel parlato di alcuni educatori/educatrici esaminate, superiori alle 13

⁹ Il calcolo tiene conto sia dei *caregivers* che compaiono nel girato soltanto una volta, sia di quelli che, come detto, partecipano a più di una delle attività e dei momenti osservati; ciò che infatti conta, ai fini del computo della LME complessiva sono le LME dei singoli educatori, in ciascuna delle attività in cui – che si tratti di una sola volta, o di più – sono coinvolti.

parole per turno non siano dovute anche a fattori psicologici ed emotivi in parte *stress* correlati. Osservando i video si ha talvolta l'impressione che, in special modo in presenza di gruppi numerosi di bambini, gli educatori tendano a riempire di parole ogni spazio relazionale. Ciò emerge in maniera evidente nel caso del *break* a un centro infanzia 0-6 di Firenze e in quello di un nido empoiese, come dimostra anche il frequente uso, nel primo caso, di termini e verbi finalizzati a controllare i bambini, riportare – più dal punto di vista dei *caregivers* che effettivo – la calma, e minimizzare la confusione. In questi casi, sembra che gli educatori, temendo di perdere il controllo della situazione, cerchino “conforto” nel linguaggio: in tal senso, parlare molto riempie il vuoto, dando sollievo psicologico-emotivo. Premesso, doverosamente, che non stiamo parlando di *caregivers* la cui qualità professionale risulti compromessa e che non siamo in presenza di atteggiamenti caratterizzati da gravi criticità, non va dimenticato che il mestiere di educatore di nido e quello di insegnante di scuola dell'infanzia sono ritenuti usuranti sotto il profilo psico-fisico e a medio-alto rischio di *burnout* (CONVERSO ET AL., 2015). In relazione alle possibili motivazioni psicologiche ed emotive che spingono taluni *caregivers* – soprattutto i più “anziani” – a parlare molto, il passaggio della ricerca appena citata che risulta più interessante riguarda il fatto che

il disagio psicosociale degli operatori del settore materno-infantile si registra soprattutto in relazione al coinvolgimento profondo nelle dinamiche di sviluppo emozionale, cognitivo e biologico dei bambini, alla tensione generata dalla responsabilità per l'incolumità dei bambini. Si annoverano inoltre le condizioni strutturali degli ambienti non sempre ottimali [...]. Lavorare con i bambini di età compresa fra 0 e 6 anni implica inoltre l'esposizione continua a rumore e l'impegno continuo della voce, nonché un significativo coinvolgimento della sfera fisica [...]. Un ulteriore aspetto riguarda il *trend* di invecchiamento [...]. L'Italia [è] il Paese al mondo con la più alta quota d'insegnanti ultracinquantacinquenni. [...]. Diversi studi [...] hanno rilevato relazioni negative dell'età con il *burnout* e altri sintomi internalizzanti (ansia, depressione e umore irritabile) [...]. L'esaurimento emotivo mostra infatti un incremento significativo all'aumentare dell'età (CONVERSO ET AL., 2015, pp. 92-104).

Abbiamo visto come, sotto vari aspetti, il linguaggio degli adulti presenti dunque dinamiche – anche emotive – complesse, giocando un ruolo-chiave nello sviluppo, linguistico e non solo, del bambino. È stata più volte sottolineata l'importanza di rivolgere quotidianamente ai bambini, in special modo nei primissimi anni di vita, una grande quantità di parole: l'esposizione al linguaggio verbale degli adulti, ora intesa anche sotto il profilo quantitativo, è fondamentale per lo sviluppo linguistico-lessicale. Tuttavia, l'analisi e

l'interpretazione dei dati relativi a parlato e stile conversazionale di educatori e educatrici stimola a riflettere anche sulla *qualità* del linguaggio rivolto ai bambini, e sul suo ruolo nel promuovere l'acquisizione sia delle competenze linguistico-narrative, sia di quelle emotive-affettive, profondamente interrelate con le prime (MCCARTNEY, 1984). Gli studiosi sono ancora discordi sia sul *come* promuovere la qualità linguistica, sia sull'effettiva efficacia del CDS nel favorire l'acquisizione delle competenze verbali. In molti casi si ritiene proficuo esporre i bambini, fin dalla prima infanzia, a un linguaggio sintatticamente complesso e ricco di parole, anche "difficili"; altre ricerche, invece, sostengono che sia essenziale, da parte degli adulti, ridurre la complessità lessicale e sintattica, adattando il linguaggio alle capacità e al livello di sviluppo del bambino. Al di là delle diverse posizioni adottate dagli studiosi in merito alla tipologia di linguaggio da utilizzare, c'è un aspetto su cui si concorda: ovvero, l'importanza di esporre i bambini a una lingua e a un linguaggio scanditi in maniera chiara, composti da termini non banali, significativi e pedagogicamente pensati. Soprattutto, c'è sintonia, da parte dei ricercatori, nell'assegnare alle conversazioni con l'adulto – conversazioni che siano realmente tali, nelle quali il bambino abbia tempo e modo di inserirsi – un ruolo chiave nella promozione dello sviluppo linguistico infantile:

L'importanza di considerare le abilità socio-conversazionali in età precoce è supportata da considerazioni che suggeriscono come abilità pragmatiche di base, ben sviluppate, giochino un ruolo cruciale nei processi di acquisizione del linguaggio e dello sviluppo di competenze di "assertività" e "responsività" all'interno di uno scambio interattivo attivo in contesti sociali diversi. Una sorveglianza di questi aspetti può contribuire a individuare punti deboli nelle abilità considerate in questo studio come "acquisite" alle diverse età per sensibilizzare il genitore [*e il caregiver, N.d.A.*] sull'importanza dello sviluppo di tali competenze (BONIFACIO, MONTICO, GIROLAMETTO, 2013, p. 251).

I *caregivers* analizzati parlano, nel complesso, un Italiano corretto; sono presenti alcuni errori, generalmente non gravi. Per contro, la maggior parte dei *caregivers* parla con l'inflessione toscana, più o meno marcata a seconda dei soggetti: tendenzialmente forte nel parlato delle educatrici di età più elevata e in quello della cuoca del nido nella Provincia Sud di Firenze; quasi impercettibili, invece, nei e nelle *caregivers* più giovani. Parimenti, è diffuso l'uso di toscanismi, ancora una volta maggiormente presenti nel parlato delle educatrici più grandi; meno utilizzati, invece, i termini a BF, rari o decontestualizzati, mentre si rileva un discreto impiego, soprattutto durante le attività ludico-didattiche, di termini a AD. Possiamo ipotizzare che la presenza più o meno marcata dell'inflessione locale sia attribuibile sia a

fattori anagrafici che relativi alla formazione e al livello culturale dello *staff* educativo; fatte salvo rare eccezioni, la qualità della lingua parlata tende a diminuire con l'aumentare dell'età dei *caregivers*. Inoltre, maggiore è l'età degli educatori, maggiori sono, generalmente, le probabilità che non possiedano la laurea o un titolo *post-secondario* vocazionale; titoli, questi, che pur non garantendo certo automaticamente un'elevata qualità linguistica, implementano il quadro culturale e pedagogico generale degli educatori che ne siano in possesso e la qualità dell'ECEC.

La dimensione emotivo-affettiva degli scambi conversazionali tra educatori e bambini

In ambito linguistico-lessicale un discorso a parte merita l'ampio impiego, da parte della stragrande maggioranza degli educatori osservati, di interiezioni a scopo essenzialmente comunicativo e/o direttivo-rafforzativo. Un uso frequente di interiezioni rischia infatti di frammentare il flusso della frase, rendendola più faticosa da comprendere da parte dei bambini di età inferiore ai due anni e mezzo. Tuttavia, le interiezioni non sono mere "aggiunte decorative", rispetto all'enunciato. Al contrario, assumono spesso una forte connotazione e funzione emotiva, di cui è necessario tenere conto, poiché si tratta di

un tipo particolare di "parola": è una voce "olofrastica" perché veicola, diversamente da tutti gli altri tipi di parole del lessico verbale (nomi, verbi, preposizioni...) un atto comunicativo intero, cioè comprensivo sia di un performativo che di un contenuto proposizionale. Ad esempio, l'interiezione *tòh* significa "questo fatto mi sorprende", cioè ha un performativo di informazione e, in particolare, informa di uno stato emotivo di sorpresa provato dal parlante. Per questo molte interiezioni (almeno la maggioranza di quelle informative) fanno parte del lessico emotivo: perché menzionano sempre l'aspetto 1. Di ciò che abbiamo chiamato "significato emotivo" (che il parlante sta provando un'emozione) e molto spesso anche l'aspetto 2. (Quale emozione sta provando) [...]. Il contenuto emotivo dell'interiezione molto spesso è comunicato anche dall'intonazione con cui l'interiezione è pronunciata (POGGI, MAGNO CALDOGNETTO, 2004, pp. 56-58).

La riflessione sul portato emotivo del linguaggio consente un collegamento sia all'impiego peculiare del *Child Directed Speech* da parte degli educatori selezionati, sia all'uso e alla funzione di vezzeggiativi, diminutivi, appellativi e soprannomi. Per quanto riguarda il *Child Directed Speech*, tutti i *caregivers* si rivolgono ai bambini utilizzando il CDS, inteso come linguaggio concreto, ridondante, contingente e sintatticamente semplice, ma pochi la sua tipica intonazione prosodica. Più specificamente, gli educatori maschi non la usano mai: in

alcuni casi, abbassano o modulano la voce, parlando più dolcemente, ma non utilizzano la vera e propria prosodia materna del CDS. Per contro, tendono a fare un uso abbastanza ampio di tale intonazione – con frequenti cambi nel tono della voce, enfattizzazioni, onomatopee, ripetizioni dei vocalizzi dei bambini più piccoli, ecc. – le educatrici più ‘anziane’, oltre alla cuoca del “Saltapicchio”. Le ragioni di tali atteggiamenti vocali sono molteplici; possiamo ipotizzare che il linguaggio degli educatori presenti maggiori analogie con il CDS riscontrato nei padri, rispetto a quello materno, giacché oltre ad essere *caregivers* attivi in contesti *extra*-familiari, le loro cure e prassi educative differiscono sensibilmente da quelle tipiche della diade primaria madre-bambino. Le ricerche sono sostanzialmente concordi nel sostenere che i padri, in special modo quando leggono insieme a bambini di età inferiore ai tre/quattro anni, differiscono dalle madri; a differenza di quest’ultime, infatti, e in maniera analoga alla maggior parte degli educatori presi in esame, i padri tendono ad alzare il tono di voce ma non a variarlo, né a enfattizzare il parlato. È probabile che questo diverso atteggiamento vocale sia dovuto al fatto che le interazioni comunicative-conversazionali dei padri e delle madri con i propri bambini rivestono funzioni e perseguono obiettivi differenti (BROESCH, BRYANT, 2018; MORRA PELLEGRINO, SCOPESE, 1989a, 1989b; TOMASELLO, 2003). In ogni caso, è opportuno tenere presente che lo scarso uso, da parte degli educatori osservati, dell’intonazione del CDS è da attribuire anche al fatto che le conversazioni analizzate coinvolgono bambini di due-due anni e mezzo (quattro quelli della scuola dell’infanzia), e non i “piccolissimi”. Tuttavia, neanche l’educatrice del nido dell’area fiorentina Sud selezionato, che guida l’unica attività osservata che coinvolge bambini di età inferiore ai due anni utilizza l’atteggiamento vocale e mimico-visuale proprio del CDS.

A questo proposito, in correlazione con quanto affermato riguardo ai *caregivers* secondari, viene da chiedersi se il fatto che l’intonazione tipica del CDS sia utilizzata soprattutto dalle educatrici più anziane e dalla cuoca non poggia su motivazioni sì di tipo culturale, ma anche affettivo, in armonia con quanto precedentemente detto sul portato emotivo del lessico. Il discorso relativo alla presenza e al ruolo delle componenti affettive del parlato introduce, infine, la riflessione sia sullo stile relazionale-conversazionale degli educatori che sul ruolo della dimensione emotiva-affettiva nelle interazioni con i bambini. Per quanto riguarda il primo, pressoché tutti i *caregivers* osservati, nel relazionarsi con i bambini, si pongono alla loro altezza e mantengono il contatto visivo. Parimenti, nel complesso, educatori e educatrici parlano con tono calmo, mostrando un atteggiamento disteso e

utilizzando un tono di voce mediamente basso/normale. Tuttavia, raramente, nei video analizzati, si riscontra la presenza di vere e proprie *conversazioni* tra adulti e bambini: quali ne siano le pur non secondarie ragioni, solo in pochi casi i e le *caregivers* consentono infatti ai bambini di diventare *partners* attivi nel dialogo; più che a conversazioni, si assiste spesso a un “monologo” dell’educatore, intervallato da qualche parola dei bambini, cui spesso non viene dato seguito. È, invece, importante che gli adulti stimolino e nutrano le conversazioni con i bambini, ponendo domande articolate, non retoriche o limitate a una semplice risposta sì/no, e assumendo una postura narrativa-argomentativa e realmente “dialogante”:

un ruolo importante a questo proposito è svolto dalle domande rivolte al bambino, che sono progressivamente più complesse ed implicano elaborazioni cognitive sempre più evolute. [...]. Alle domande del tipo più elementare, volte a far parlare il bambino su chi ha fatto che cosa a chi, l’adulto progressivamente affianca domande volte a chiarire come le cose si sono verificate e sviluppate, perché sono capitate e qual è l’opinione del bambino sull’accaduto. Con l’aiuto dell’adulto il bambino deve impadronirsi di alcune capacità fondamentali per un individuo sociale: ad esempio, saper raccontare un evento vissuto, mantenendo l’interesse dell’interlocutore, esplicitando chiaramente antefatti e conseguenze senza eccedere o difettare nell’informazione, rispondere a tono alle domande dell’altro, difendere il proprio punto di vista (MORRA PELLEGRINO, SCOPESI, 1989°, p. 267).

Ferme restando le – in ogni caso, relative – “carenze conversazionali” degli adulti emerse dallo studio, concludiamo con una nota decisamente positiva: sebbene ci sia la tendenza, in gran parte dei e delle *caregivers*, a parlare *ai* bambini, più che *con* loro, abbiamo senz’altro rilevato anche la presenza di vere e proprie conversazioni. In alcuni casi gli adulti si mostrano attenti e partecipi; coinvolgono attivamente i bambini nelle interazioni conversazionali, attuando – pur in misura variabile – strategie basate, ad esempio, sulla contingenza semantica, e di *recasting* o espansione del parlato dei bambini, stimolandone il pensiero decontestualizzato. In particolar modo, nel caso del *break* presso un nido di Pistoia assistiamo a conversazioni adulto-bambino particolarmente articolate, agevolate dall’utilizzo, pedagogicamente pensato, del CDS: entrambe le *caregivers* si rivolgono ai bambini guardandoli negli occhi, con atteggiamento disteso, voce rilassata e frasi brevi. Il parlato è comprensibile, ma non povero; interiezioni e ripartenze sono minime. La qualità del loro dell’Italiano è molto buona; sotto il profilo conversazionale, entrambe attuano strategie di *recasting*, di promozione del linguaggio decontestualizzato e di riparazione, mostrandosi coinvolte anche sotto il profilo affettivo.

Conclusioni

Nel corso delle ricerche in oggetto è emerso come il linguaggio, in special modo quello rivolto ai bambini all'interno delle relazioni e dei contesti educativi, presenti dinamiche delicate, e complesse. Tali dinamiche sono sì legate ad aspetti fisiologici e biologici, ma devono essere inquadrare all'interno di una più ampia cornice interpretativa, che tenga conto di molteplici fattori – pedagogici, psicologici, emotivi e affettivi, ma anche sociali e culturali – strettamente interrelati. La stretta interconnessione tra linguaggio – inteso nelle sue componenti lessicali, morfologiche, sintattiche – stile relazionale e conversazionale dell'adulto, e valorizzazione della dimensione affettiva del parlato è confermata anche in ambito neuroscientifico. Recenti ricerche internazionali ¹⁰ hanno dimostrato che una relazione linguisticamente stimolante e, parimenti, densa di affettività tra bambino e *caregiver* rappresenta un aspetto-chiave per lo sviluppo non soltanto linguistico, ma anche cognitivo, psicologico ed emotivo-affettivo, del primo. In questa cornice, i dati emersi dalle ricerche afferenti a “La Parola al Centro” e al percorso di monitoraggio della qualità dei servizi del Consorzio “Co&SO” – pur non intendendo essere, come detto, statisticamente rappresentative, ma volendo rappresentare e offrire degli studi di caso che stimolino ulteriori riflessioni in ambito pedagogico e educativo – hanno confermato la presenza di diversi tipi di approcci linguistico-lessicali e stili relazionali-conversazionali, e di differenti livelli di valorizzazione della dimensione emotiva-affettiva del parlato, da parte degli educatori e delle educatrici. Tendenzialmente, i *caregivers* più giovani osservati parlano un Italiano nel complesso corretto, articolato secondo la struttura tipica del CDS, non caratterizzato da forte inflessione toscana e con intonazione prosodica lieve o assente. Per contro, gli educatori più anziani – 55 anni e oltre – rivolgono ai bambini un Italiano generalmente meno corretto sul piano lessicale, spesso caratterizzato da toscanismi, talvolta con intonazione prosodica tipica del CDS ma, in molti casi, affettivamente più denso. Tuttavia, sono emersi anche numerosi punti di convergenza, soprattutto *ex negativo*, relativi alle componenti affettive delle conversazioni. Nel complesso, nonostante ogni conversazione – intesa come relazione intersoggettiva intessuta di parole – sia caratterizzata da un portato emotivo-affettivo di grande rilievo, i *caregivers* analizzati non sembrano averne piena consapevolezza. La maggior parte di essi non accoglie e/o non approfondisce il parlato dei bambini, nei suoi aspetti

¹⁰ Per i cui dettagli bibliografici si rimanda ai *Riferimenti*.

emotivi; le domande dei bambini vengono spesso lasciate cadere, oppure viene data una risposta “affettivamente sbrigativa”. Come abbiamo visto nei passaggi conclusivi del precedente capitolo, riteniamo che le motivazioni sottese a tale comportamento siano molteplici, e complesse; la scarsa attenzione dedicata dalla maggior parte degli educatori alla dimensione affettiva-emotiva del linguaggio – il loro e quello dei bambini con cui interagiscono – può essere infatti dovuta sia a lacune culturali, personali e/o legate al percorso e profilo formativo del *caregiver*, sia allo *stress* lavoro correlato.

Gli aspetti appena considerati inducono, infine, un'ultima riflessione. I dati emersi dalle ricerche sul campo in oggetto hanno permesso di delineare una panoramica generale del parlato degli educatori, inteso sia dal punto di vista specificamente linguistico-lessicale, sia da quello relazionale-conversazionale e affettivo, confermando la loro stretta interrelazione. Ciò invita e sollecita a collegare il tema della “parola agita” tra adulti e bambini, all'interno dei servizi educativi prescolari, a quello della formazione di educatori e insegnanti. Abbiamo visto, infatti, come l'atteggiamento comunicativo-conversazionale faccia parte dell'uomo; eppure, sebbene si tratti come detto di casi di studio, le interazioni linguistiche esaminate dimostrano che parlare con l'altro, specialmente nel caso di bambini in età prescolare, è cosa tutt'altro che semplice e spontanea. Soprattutto, quando, come adulti, interagiamo, non sempre si ha la consapevolezza, oltre che degli aspetti linguistici della conversazione, del portato affettivo ed emozionale racchiuso e trasmesso attraverso le parole: nostre, e altrui. Se, come ha affermato Heidegger, «il linguaggio è la casa dell'essere» ([ed. or. 1947], trad. it. 1987, p. 267), alla luce degli esiti – anche – di queste ricerche, concludiamo evidenziando l'importanza di pensare e *ri*-pensare, sia in fase iniziale che in servizio – e possiamo ipotizzare e auspicare, non soltanto in Italia – la formazione di educatori e insegnanti dei servizi 0-6, nell'ottica di promuoverne la consapevolezza linguistica, conversazionale, relazionale, comunicativa. Una consapevolezza dell'uso delle parole, delle potenti pedagogie implicite che esse veicolano, della dimensione emotiva e affettiva, oltre che di contenuto, che innerva la relazione con l'altro. Tutto ciò tenendo conto sia – e anzitutto – dei bisogni e del benessere del bambino, sia dei *caregivers*, che quotidianamente sono chiamati a svolgere un lavoro complesso, centrale sotto il profilo pedagogico, ed emotivamente denso e coinvolgente, ma allo stesso tempo faticoso e, in Italia, spesso non abbastanza riconosciuto sotto il profilo sociale, economico, politico, culturale. Fattori, quelli appena elencati, di cui i percorsi formativi volti a potenziare

la qualità delle prassi educative, a cominciare da quelle “agite” attraverso la parola, sono chiamate a tenere conto.

Riferimenti

BONIFACIO, S., MONTICO, M., GIROLAMETTO, L. *Lo sviluppo delle abilità socio-conversazionali del bambino dai 12 ai 36 mesi*, **Quaderni acp**, vol. 20, no. 6, pp. 248-251, 2013.

BOVE, C. **Le parole nella relazione con i bambini: osservare il “linguaggio in azione” al nido**, in MANTOVANI, S., SILVA, C., FRESCHI, E. (a cura), **Didattica e nido d’infanzia. Metodi e pratiche d’intervento educativo**. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni, 2016, pp. 25-58.

BROESCH, T., BRYANT, G.A. *Fathers’ infant-directed speech in a small-scale society*, **Child Development**, vol. 89, no. 2, Mar/Apr 2018, pp. 29-41.

BROWN, R. *Development of the first language in the human species*, **American Psychology**, no. 28, 1963, pp. 97-106.

CASELLI, P. *The role of caregivers in children’s linguistic-conversational development: A review of Italian pedagogical studies*, **Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete**, vol. 19, no. 2, pp. 393-404, 2019.

CATARSI, E., FORTUNATI, A. **Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l’infanzia. Il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del “Tuscany Approach” per i bambini e le famiglie**. Roma: Carocci, 2004.

CATARSI, E., FORTUNATI, A. (a cura), **L’approccio toscano all’educazione della prima infanzia**. Azzano San Paolo: Junior, 2011.

CATARSI, E., FORTUNATI, A. **Nidi d’infanzia in Toscana. Il bello, la qualità e la partecipazione nella proposta del “Tuscany Approach” per i bambini e le famiglie**. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari Edizioni, 2012.

CASELLI, M.C., PASQUALETTI, P., STEFANINI, S. **Parole e frasi nel “Primo vocabolario del bambino”**. **Nuovi dati normativi fra 18 e 36 mesi e Forma breve del questionario**. Milano: FrancoAngeli, 2007.

CONVERSO, D., VIOTTI, S., SOTTIMANO, I., CASCIO, V., GUIDETTI, G. *Capacità lavorativa, salute psico-fisica, burnout ed età, tra insegnanti d’infanzia ed educatori di nido: uno studio trasversale*, **La Medicina del Lavoro**, vol. 106, no. 2, pp. 91-108, 2015.

DEVESCOVI, A., PIZZUTO, E. **Lo sviluppo grammaticale**, in SABBADINI, G. (a cura), **Manuale di neuropsicologia dell’età evolutiva**. Bologna: Zanichelli, 1995, pp. 260-285.

DEVESCOVI, A., CASELLI, M.C., *Una prova di ripetizione di frasi per la valutazione del primo sviluppo grammaticale*, **Psicologia clinica dello sviluppo**, vol. 5, no. 3, pp. 341-364, 2001.

HEIDEGGER, M. **Lettera sull'«umanismo»**, in Id., **La dottrina di Platone sulla verità**, trad. it. a cura F. Volpi. Milano: Adelphi, 1987 (ed. or. Über den «Humanismus», 1947).

MCCARTNEY, K. *Effect of quality of day care environment on children's language development*, **Developmental Psychology**, vol. 20, no. 2, March 1984, pp. 244-260.

MORRA PELLEGRINO, M.L., SCOPESI, A. **Dal dialogo preverbale alla conversazione. Lo sviluppo in età prescolare della comunicazione tra bambini e con l'adulto**. Milano: FrancoAngeli, 1989a.

MORRA PELLEGRINO, M.L., SCOPESI, A. **Istituzioni educative prescolari e sviluppo del linguaggio**, in MORRA PELLEGRINO, M.L., SCOPESI, A., **Dal dialogo preverbale alla conversazione. Lo sviluppo in età prescolare della comunicazione tra bambini e con l'adulto**, cit., pp. 243-269, 1989b.

MORTARI, L. **Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche**. Roma: Carocci, 2007.

MORTARI, L. **La ricerca per i bambini**. Milano: Mondadori Università, 2009.

POGGI, I., MAGNO CALDOGNETTO, E. **Il parlato emotivo. Aspetti cognitivi, linguistici e fonetici**, in ALBANO LEONI, F., CUTUGNO, F., PETTORINO, M., SAVY, R. (a cura), **Atti del Convegno Il parlato italiano. Napoli, 12-15 febbraio 2003**. Napoli: D'Auria, 2004, pp. 54-65.

REGIONE TOSCANA **Legge regionale del 24 marzo 1973, n. 16, Disciplina degli asili-nido** (Bollettino ufficiale della Regione Toscana n. 149 del 12.06.1973).

REGIONE TOSCANA **Legge regionale 2 settembre 1986, n. 47, Nuova disciplina degli asili nido** (Bollettino ufficiale della Regione Toscana n. 44 dell'11.11.1986).

REGIONE TOSCANA **Legge regionale del 14 aprile 1999, n. 22, Interventi educativi per l'infanzia e gli adolescenti** (Bollettino Ufficiale della Regione Toscana n. 12 del 23.04.1999).

REGIONE TOSCANA **Regolamento dell'8 agosto 2003, n. 47/R, Regolamento di esecuzione della L.R. 26.7.2002, n. 32 (Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale, lavoro)**, (Bollettino Ufficiale della Regione Toscana n. 37, parte prima, del 18.08.2003).

REGIONE TOSCANA **Regolamento del 30 luglio 2013, n. 41/R (testo coordinato), Regolamento di attuazione dell'articolo 4 bis della legge regionale 26 luglio 2002, n. 32 (Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro) in materia di servizi educativi per la prima infanzia** (Bollettino Regionale Ufficiale n. 28, parte prima, del 25.06.2014).

REGIONE TOSCANA **Regolamento del 20 giugno 2014, n. 33/R (testo coordinato), Modifiche al Regolamento emanato con decreto del Presidente della Giunta regionale 30 luglio 2013, n. 41/R (Regolamento di attuazione dell'articolo 4 bis della legge regionale 26 luglio 2002,**

n. 32 “Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro in materia di servizi educativi per la prima infanzia”) in materia di titoli di studio, requisiti organizzativi e strutturali dei servizi educativi e semplificazione (Bollettino Regionale Ufficiale n. 28, parte prima, del 25.6.2014).

REGIONE TOSCANA-SETTORE INFANZIA (2014) **Linee Guida per l'applicazione del Nuovo Regolamento dei servizi educativi per la prima infanzia.**

SILVA, C. **Parole per dire, parole per accogliere**, intervento in seno al Seminario di studio *Le parole al centro*, 31 marzo 2015, Empoli, 2015a.

SILVA, C. (a cura) **La parola al centro. Interazioni linguistiche tra bambini, tra bambini e adulti e tra adulti, a.e. 2014-2015** (Progetto realizzato in collaborazione con Centro Studi “Bruno Ciari” di Empoli; *dossier* del corso di formazione per il personale educativo dei servizi educativi 0-6), 2015b.

SILVA, C., FRESCHI, E. **L'evoluzione dei servizi per l'infanzia in Italia: l'esperienza toscana**, in AA.VV., **Proceedings of the 25th EECERA Annual Conference “Innovation, Experimentation and Adventure in Early Childhood”, Barcelona, Catalunya, Spain, 7th-10th September 2015**, EECERA, 2015c, pp. 1-11.

SILVA, C., FRESCHI, E., CASELLI, P. **The Tuscan Approach issues in the International Case Review**, in FORTUNATI, A. (a cura) **TALE. Tuscan Approach Learning For Early Childhood Education and Care. Activities, Results and Perspectives**. Firenze: Istituto degli Innocenti, 2015d, pp. 47-73.

SILVA, C., BOTTIGLI, L., FRESCHI, E. (a cura) **Costruire reti. L'esperienza livornese nella gestione dei servizi alla prima infanzia**, cit., 2016a.

SILVA, C. **Dall'educare al co-educare: traiettorie di senso nelle esperienze del nido d'infanzia**, in MANTOVANI, S., SILVA, C., FRESCHI, E. (a cura), **Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo**, cit., pp. 139-149, 2016b.

SILVA, C. (a cura) **Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea**. PISA: ETS, 2016c.

SILVA, C. **Governance e intenzionalità pedagogica del sistema integrato pubblico-privato per la fascia 0-6**, in SILVA, C., BOTTIGLI, L., FRESCHI, E. (a cura), **Costruire reti**, cit., 2016d, pp. 17-32.

SILVA, C. **L'internazionalizzazione della ricerca sull'educazione e cura nella prima infanzia in Europa**, in SILVA, C. (a cura), **Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea**, cit., 2016e, pp. 55-74.

SILVA, C. La parola al centro, **Infanzia**, no. 1, 2016f, pp. 28-29.

SILVA, C. La relazione educativa e i suoi caratteri, **Dialoghi**, settembre 2016g, no. 3, p. 10.

SILVA, C. (a cura) **Progetto di ricerca-azione-formazione “La parola al centro”**. **Interazioni linguistiche tra bambini, tra bambini e adulti e tra adulti**. Report finale. Firenze, 2016h.

SILVA, C., BOFFO, V., FRESCHI, E. (a cura) **Il bello, i bambini, Mirò e l'arte contemporanea. Un'esperienza internazionale dell'incontro dei bambini con l'arte**. Reggio Emilia: Edizioni Junior-Bambini S.r.l., 2017a.

SILVA, C., CASELLI, P. *A alteridade mora no coração da identidade. Por uma ética pedagógica intercultural*, **Currículo sem Fronteiras**, Mag/Ago 2017b, vol. 17, no. 2, pp. 248-259.

SILVA, C. *The early childhood education and care system for children aged 0-6: regulatory pathway and pedagogical considerations*, **Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete**, vol. 18, no. 3, pp. 182-192, 2018a.

SILVA, C., FRESCHI, E., CASELLI, P. *ECEC in the European Union: analysis and governance of ECEC systems of four Member States*, **Form@re-Open Journal per la Formazione in Rete**, vol. 18, no. 1, pp. 234-247, 2018b (DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-22725>).

SILVA, C., BAJZÁTH, A., PIOVANO C. (a cura) **The intercultural needs of educators in early childhood services. The results of an international research realized in the framework of the Erasmus KA2 Strategic Partnerships Multicultural Early Childhood Education MECEC+ Project**. Budapest: Galileo Progetti Nonprofit Kft., 2018c.

SILVA, C., SHARMHAD, N., CALAFATI, C. (a cura) **La qualità pedagogica nei servizi educativi per la prima infanzia. Un percorso di ricerca-azione nei servizi del Consorzio CO&SO**. Milano: FrancoAngeli, 2018d.

SILVA, C., **Il Master in Coordinamento Pedagogico di nidi e servizi per l'infanzia: una risposta puntuale dell'Università degli Studi di Firenze**, in FORTUNATI, A. PUCCI, A. (a cura) **Insieme, unici e diversi. Nuovi spunti dal Tuscan approach all'educazione dei bambini**, Firenze: Istituto degli Innocenti, 2019, pp. 84-89.

TOMASELLO, M. **Constructing a Language: a Used-Based Theory of Child Language Acquisition**, Cambridge (MA): Harvard University Press, 2003.

RECEBIDO 15 DE OUTUBRO DE 2019.

APROVADO 06 DE NOVEMBRO DE 2019.