

# Cambiamo prospettiva

Un percorso per sviluppare la comprensione di sé e dell'altro alla scuola dell'infanzia

Arianna Mori e Ada Cigala

MATERIALI  
EDUCAZIONE



Erickson

## IL LIBRO

### CAMBIAMO PROSPETTIVA

Comprendere la prospettiva altrui o *perspective taking* è la capacità degli individui di assumere un punto di vista diverso dal proprio inferendo le percezioni, i pensieri e le emozioni che caratterizzano l'altro e guidano i suoi comportamenti. Il *perspective taking* è fondamentale per lo sviluppo dei bambini già in età prescolare; consente infatti di riconoscere gli altri, acquisire consapevolezza di sé e crescere cognitivamente, emotivamente e socialmente.

*Cambiamo prospettiva* propone un training finalizzato alla promozione del *perspective taking* attraverso l'utilizzo di spazi, tempi e materiali che connotano il contesto educativo della scuola dell'infanzia.

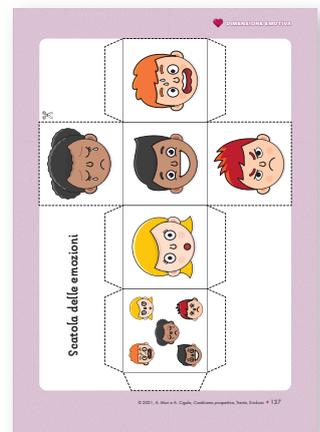
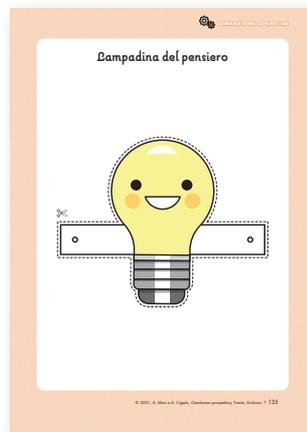
Le attività proposte nel percorso sono strutturate in 20 incontri e sono finalizzate al potenziamento di tre componenti dell'abilità di mettersi nei panni degli altri:

- la *percezione* («Che cosa vede il mio compagno dalla sua posizione?»);
- la *cognizione* («Quali conoscenze ha quella persona rispetto a una determinata situazione?»);
- l'*emozione* («Come si sente l'altro in questa situazione?»).

Il volume a colori contiene materiali ritagliabili per stimolare e accompagnare — attraverso il gioco — i bambini e le bambine alla scoperta delle diverse prospettive, dei pensieri e delle emozioni proprie e altrui.



Esercizi del training



Materiali ritagliabili e fotocopiables

## LE AUTRICI

### ARIANNA MORI

Psicologa libero professionista e Dottoressa di ricerca in Psicologia. Conduce corsi di formazione per educatori (0-6 anni) su temi legati allo sviluppo tipico e atipico e all'inclusione.



### ADA CIGALA

Professore associato di Psicologia dello sviluppo e dell'educazione presso l'Università di Parma. Svolge attività di formazione e consulenza per insegnanti e operatori che lavorano in contesti educativi.



€ 21,00



9 788859 025764

www.ericson.it

# INDICE

- 7 Introduzione
- 13 Cap. 1 «Dal tuo punto di vista»: il perspective taking
- 21 Cap. 2 Il perspective taking: una capacità adattativa
- 29 Cap. 3 Imparare il perspective taking: interventi per la promozione della capacità di mettersi dal punto di vista degli altri
  
- 39 Training di potenziamento del perspective taking
- 129 Materiali da ritagliare
  
- 141 Appendice Perspective taking in situazioni di sviluppo atipico
  
- 149 Bibliografia

# Introduzione

Iniziamo con tre esempi tratti da osservazioni condotte da insegnanti di scuola dell'infanzia che hanno preso parte ad alcuni dei nostri percorsi di formazione, che esemplificano molto bene la capacità dei bambini di mettersi nei panni degli altri.

1. Desiré (4 anni) vuole fare il percorso d'equilibrio sulle ruote, ma non ci riesce e chiede aiuto all'educatrice. Dopo vari tentativi fatti con l'adulto, la bambina riprova in autonomia il percorso, ma alla prima difficoltà inizia a chiedere aiuto agitandosi.

L'educatrice sta per avvicinarsi a Desiré, quando Matteo (4 anni), un bambino della sua sezione, che ha osservato la scena a qualche metro di distanza, interviene per aiutare l'amica.

Matteo prende per mano Desiré, l'accompagna nel percorso, e in alcuni momenti la supporta verbalmente negli ostacoli, dicendole e mostrandole come mettere i piedi: «Dai Desiré metti i piedi qui!».

Alla fine del percorso i bambini si abbracciano e adesso è Desiré che vuole aiutare Matteo nel gioco, anche se il bambino non dimostra alcuna difficoltà a svolgere il tragitto in autonomia.

2. Ci stiamo preparando per andare a giocare in giardino, chiediamo di mettere i giochi in ordine nella sezione, per poi uscire tutti insieme.

Dopo aver riordinato, i bambini a uno a uno si dispongono in fila davanti alla porta. Gianluca non si unisce al gruppo, prende la scatola delle costruzioni e portandola sul tavolo si mette a giocare.

Alice (5 anni) si guarda intorno, si accorge che l'amico è rimasto da solo al tavolo, si stacca dalla fila, si avvicina a Gianluca, si siede accanto a lui e gli domanda se lo può aiutare nel rimettere via il gioco per andare in giardino.

Il compagno la guarda, la bambina sorride e gli domanda: «Gianluca vuoi uscire in giardino?». Gianluca risponde: «Certo!». Alice replica: «Allora mettiamo a posto insieme». I due bambini mettono le costruzioni nella scatola, inizia Alice seguita da Gianluca. Riposto il gioco Alice dice: «Dai Gianluca andiamo in fila anche noi» e Gianluca risponde: «Arrivo subito». I due bambini si uniscono al gruppo ed escono in giardino.

3. Siamo in sezione e i bambini, dopo aver finito alcune attività ai tavoli, stanno giocando liberamente. Margherita (5 anni) e Arianna (5 anni) stanno giocando con la casa delle bambole, Gabriel, un bimbo di quasi 4 anni, si avvicina a loro e prende un personaggio. Arianna gli dice: «No Gabriel!», lui si arrabbia e scappa piangendo. Margherita corre da Gabriel e gli chiede: «Ti sei arrabbiato?», lui annuisce e Margherita porgendogli la mano gli dice: «Non arrabbiarti vieni a giocare con noi». Gabriel prende la mano di Margherita e la segue. Quando i tre bimbi sono riuniti è Margherita che gestisce il gioco: propone a Gabriel di giocare con un personaggio, ma lui vuole la bambola che ha preso in mano, Margherita lo guarda negli occhi, gli dice: «Quella la stava usando Arianna, tu prendi questo così giochiamo insieme, gliela

ridai?». Gabriel ci pensa un attimo e poi restituisce ad Arianna la bambola. I tre iniziano a giocare insieme... Gabriel osserva molto Margherita... lei a un certo punto lo tranquillizza dicendo: «Vedi che ci divertiamo insieme?». Continuano a giocare per altri venti minuti.

Il *perspective taking* — definito come l'abilità di comprendere pensieri, sentimenti, percezioni e, in generale, punti di vista differenti dal proprio — rappresenta una competenza fondamentale per lo sviluppo socio-affettivo del bambino. Capire come si sente un compagno, che cosa sta pensando o che cosa riesce o non riesce a vedere dal posto in cui si trova aiuta i bambini ad attribuire un significato al comportamento altrui e li guida nel regolare, di conseguenza, le proprie azioni e reazioni nei confronti degli altri.

In questa prospettiva, Matteo, Alice e Margherita hanno aiutato Desiré, Gianluca e Gabriel a gestire un momento di difficoltà poiché sono stati in grado di decentrarsi dal proprio punto di vista e assumere quello dei compagni. Osservandoli e provando a comprendere i loro pensieri e le loro emozioni, hanno potuto aiutarli, confortarli e trovare una strategia adattativa per risolvere la situazione in modo efficace.

È proprio a partire dall'osservazione di interazioni quotidiane come queste e dalla consapevolezza dell'enorme potenzialità di questi preziosi momenti interattivi che è iniziato il nostro lavoro di ricerca-azione e formazione sul *perspective taking*.

Dalla ricerca all'esperienza sul campo, alla documentazione. Questo è il processo che ci ha portate a progettare e realizzare questo volume. L'obiettivo principale del documentare è quello di poter lasciare traccia di un percorso molto significativo che riteniamo possa diventare uno *strumento di riflessione e di lavoro* per tutti gli insegnanti e tutte le insegnanti della scuola dell'infanzia.

Il *perspective taking* è un'abilità fondamentale per lo sviluppo dei bambini: consente di riconoscere gli altri, di avere consapevolezza di se stessi, di crescere cognitivamente, emotivamente e socialmente. Pensiamo sia importante che gli insegnanti possano scoprire il ruolo significativo del contesto scolastico nel promuovere questa competenza, e che possano farne esperienza nel quotidiano con i loro bambini attraverso le riflessioni e le proposte di questo volume.

Abbiamo cercato di rendere evidente come questa abilità possa configurarsi come parte integrante delle pratiche educative quotidiane, messe in atto non solo dai ricercatori, ma anche da insegnanti e genitori, che sono ogni giorno a contatto diretto con i bambini. Siamo convinte, infatti, che interventi di questo tipo, condotti da ricercatori esperti ma «estranei» ai contesti di vita del bambino, dovrebbero essere supportati e consolidati dal lavoro costante di figure significative. Esercizi quotidiani di *perspective taking* tra i bambini e tra bambini e adulti, all'interno di routine quotidiane in contesti familiari, come la scuola e la famiglia, rappresentano pratiche fondamentali di supporto a tali interventi. Potenziare la capacità dei bambini di comprendere meglio il punto di vista degli altri significa intervenire con attività pensate e strutturate, come abbiamo cercato di rendere evidente nel volume, ma anche saper cogliere, stimolare e rinforzare le azioni spontanee del bambino nel quotidiano e le situazioni e gli scambi interattivi che si generano tra i bambini.

Lo stralcio di conversazione che segue ne è un esempio.

Gruppo Sezione, sono circa le 11.

In sezione sono presenti 28 bambini e 3 educatori. Il gruppo è in sezione in cerchio dopo aver salutato la mamma di Alessia che ha trascorso la mattinata con noi a scuola. Una delle insegnanti si accorge che Alessia, 5 anni, sta piangendo e si rivolge a lei chiedendole: «Perché piangi?» e alcune bambine

sue amiche rispondono in coro: «Perché è andata via la sua mamma». Alessia singhiozzando annuisce. Elena, che le era seduta a fianco comincia ad accarezzarle il braccio. Alessia si lascia toccare. Giorgia, rivolgendosi alle insegnanti dice: «Anche io ero triste perché la mia mamma non c'è». L'insegnante interviene chiedendo: «E tu Giorgia, che cosa hai fatto per sentirti meglio?». La bambina risponde: «Ho fatto un disegno per la mamma così quando torna glielo do». Una delle insegnanti si rivolge al gruppo e chiede che cosa possono fare loro per far passare la tristezza all'amica. Beatrice risponde: «Possiamo cantare»; Davide: «Possiamo fare un gioco tutti insieme»; Giorgia: «Puoi fare un disegno come ho fatto io».

Allora le insegnanti si rivolgono ad Alessia chiedendo: «Tra le idee dei tuoi compagni quale potrebbe farti passare la tristezza?». Alessia risponde: «Cantare». L'insegnante: «Quale canzone vorresti cantare?». Alessia risponde: «Il leprotino». Cominciano a cantare.

In questa conversazione si costruisce in modo spontaneo tra i bambini e l'insegnante uno spazio di perspective taking molto significativo, che offre a ciascuno la possibilità di assumere altri punti di vista oltre al proprio, di comprendere le emozioni e i pensieri altrui, intessendo un importante contesto di contenimento di emozioni spesso faticose per i bambini.

Anche i genitori, aiutati a diventare consapevoli dell'importanza del perspective taking per i loro figli ed «equipaggiati» con strategie e strumenti efficaci, possono diventare dei promotori di perspective taking durante i momenti di vita in famiglia.

Ci auguriamo che il processo che ci ha guidate in modo appassionato e creativo nella stesura di questo libro — dalla ricerca all'esperienza sul campo, alla documentazione — riparta in modo generativo proprio dalle idee, azioni ed emozioni di ogni insegnante che si attiveranno nella lettura di queste pagine.

E, come è successo a noi, siamo certe che in questo processo generativo anche i punti di vista degli adulti si amplieranno e diventeranno maggiormente consapevoli.

Questo volume rappresenta quindi l'esito di un lungo lavoro finalizzato a individuare, attraverso l'osservazione dei bambini, da una parte, e l'approfondimento delle ricerche nell'ambito, dall'altra, un percorso efficace e al tempo stesso piacevole per promuovere il perspective taking nei bambini.

Abbiamo così pensato a uno strumento pratico, composto da numerose schede operative che possano aiutare gli insegnanti a «osservare con nuove lenti» le attività che quotidianamente propongono ai bambini in sezione, per poterle trasformare in occasioni di promozione e sviluppo dell'abilità di perspective taking.

## **Training di potenziamento del perspective taking: la proposta operativa**

Il percorso di training presentato nel volume deriva dal lavoro di formazione e intervento condotto in questi anni in numerose scuole dell'infanzia con gli insegnanti e con i bambini che ci ha dato modo di condividere diverse riflessioni e realizzare molteplici percorsi focalizzati sull'abilità di perspective taking. L'esperienza nelle scuole, in particolare, ci ha permesso di constatare come, gli insegnanti, attraverso i progetti e le attività che quotidianamente realizzano con i bambini, partecipino e contribuiscano in modo rilevante, anche se non sempre consapevole, allo sviluppo delle abilità di perspective taking dei bambini, abilità significative per lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale e soprattutto per un buon adattamento al contesto.

Queste molteplici esperienze nei contesti educativi per l'infanzia e parallelamente le attività di studio e ricerca su questi temi, ci hanno consentito, nella duplice veste di formatrici e ricercatrici, di mettere a punto un training finaliz-

zato alla promozione del perspective taking nelle sue tre componenti principali: *percettiva, cognitiva ed emotiva*. Un training che si è andato definendo nel tempo, integrando di volta in volta gli esiti e le riflessioni delle diverse esperienze nelle scuole. Gli strumenti della ricerca ci hanno consentito di poter «valutare» l'efficacia di questo training, nel senso che è stato possibile evidenziarne l'impatto nel promuovere e potenziare le abilità di perspective taking dei bambini coinvolti nei percorsi.

Si tratta, come si avrà modo di vedere, di un training *facilmente realizzabile nelle scuole* nel senso che prevede l'utilizzo di spazi, tempi, materiali e attività che connotano il contesto educativo della scuola dell'infanzia; si tratta proprio per questo di un *training ecologico*, che prevede l'impiego di attività e metodologie, quali quella del disegno, della drammatizzazione, della lettura di storie e della conversazione, molto note ai bambini e piacevoli per loro, e che, dall'altro lato, fanno parte della «cassetta degli attrezzi» degli insegnanti e rientrano nelle modalità previste nei progetti educativi delle diverse scuole. Alla base del training c'è l'idea che sia, non tanto la metodologia in sé, quanto il suo utilizzo *consapevole e intenzionale* il principale fattore di promozione di determinate abilità nei bambini. Inoltre, un altro presupposto che sta alla base del percorso è la considerazione del *gruppo come spazio nel quale fare esperienza*: spazio di espressione, confronto, integrazione di diversi punti di vista percettivi, cognitivi, emotivi dei bambini.

## La struttura del training

Il training di potenziamento si configura come un intervento mirato alla promozione dell'abilità di perspective taking dei bambini, ovvero della loro capacità di assumere il punto di vista di un'altra persona. Tale intervento focalizza l'attenzione sulle tre dimensioni di questa abilità:

1. percettiva (ciò che *vede* l'altro)
2. cognitiva (ciò che *pensa* l'altro)
3. emotiva (ciò che *sente* l'altro).

L'intero percorso è costituito da 20 incontri da condursi in giorni differenti. Ciascun incontro ha una durata di circa 45 minuti, a meno che non sia diversamente indicato, da svolgersi in piccolo gruppo (6-8 bambini circa). Ogni incontro si propone di potenziare in modo specifico una componente del perspective taking, essendo tuttavia dimensioni interrelate, all'interno delle specifiche attività anche le altre due componenti possono essere rafforzate.

Le attività, ecologiche e ben note ai bambini, sono mutate direttamente dal contesto della scuola dell'infanzia e si articolano in lettura di storie, riflessione/discussione, drammatizzazione, disegno e prove empiriche di decentramento.

I momenti di riflessione/discussione in gruppo hanno l'obiettivo di favorire un confronto di tipo circolare, all'interno del quale vengono ripresi, evidenziati e valorizzati i diversi punti di vista dei bambini. L'obiettivo di questi momenti è quello di rendere riconoscibili ai bambini le diverse prospettive emergenti, e di dare loro l'opportunità di fare un'esperienza diretta di perspective taking, di rendersi conto dei diversi punti di vista dei compagni, su aspetti e questioni di volta in volta differenti.

L'adulto che conduce il gruppo stimola all'ascolto, alla riflessione e alla partecipazione, nel rispetto dei tempi e delle modalità di ciascuno.

Inoltre, le domande proposte dall'adulto devono sempre essere di tipo esplorativo e non giudicante e/o valutativo. L'obiettivo è infatti quello di conoscere il punto di vista del bambino e aiutarlo a riflettere su percezioni, emozioni e pensieri differenti dai propri, non quello di ottenere risposte corrette. Nel corso degli incontri, indipendentemente dal tipo di attività, vengono forniti ai bambini feedback positivi e spiegazioni da parte dell'adulto.

Infine, particolare importanza riveste l'organizzazione dello spazio fisico. Durante le attività di gruppo i bambini e gli insegnanti dovrebbero essere posizionati in cerchio o semicerchio, se non diversamente esplicitato, in modo che ciascuno possa essere visibile da tutti gli altri. Questo renderà possibile un'attività inclusiva anche dal punto di vista spaziale.

### *I materiali*

All'interno delle attività viene proposto l'uso di alcuni materiali (si veda la sezione «Materiali da ritagliare») utilizzabili per stimolare e accompagnare i bambini alla scoperta delle prospettive, dei pensieri e delle emozioni proprie e altrui. Attraverso il gioco infatti possono acquisire più facilmente una maggiore consapevolezza di sé e di ciò che provano i loro compagni.

I materiali possono essere fotocopiati (se ne consiglia la copia a colori) e ritagliati per poi essere incollati su cartoncino rigido in modo da renderli più resistenti; sono agevolmente fruibili, a seconda della tipologia, con l'aggiunta di elastici, colla e velcro.

## Il perspective taking: una capacità adattativa

### Perspective taking e adattamento socio-cognitivo nei contesti di vita

Come accennato nel primo capitolo, la capacità di assumere il punto di vista emotivo, percettivo e cognitivo di un'altra persona consente a un bambino una maggiore comprensione di una situazione, o evento di natura sociale, e quindi anche una maggiore possibilità di individuare le ragioni dei comportamenti di altre persone coinvolte, e anche di farsi delle aspettative rispetto alla comparsa di alcuni comportamenti piuttosto di altri. Ecco quindi che il perspective taking è una abilità che influenza il piano rappresentativo, ma anche quello comportamentale, e gioca un ruolo fondamentale nell'adattamento al contesto sia dal punto di vista cognitivo sia socio-emotivo (Weil, Hayes e Capurro, 2011).

Molte ricerche sono state condotte al fine di comprendere quali relazioni specifiche vi siano tra il perspective taking e altri aspetti dello sviluppo dei bambini. In primo luogo, è interessante notare come alcuni di questi studi hanno evidenziato la connessione tra la capacità di perspective taking e alcune aree dello sviluppo cognitivo, quali la creatività (Suddendorf e Fletcher-Flinn, 1999), la fantasia (Taylor e Carlson, 1997), le abilità linguistiche (Astington e Jenkins, 1999; Cutting e Dunn, 1999; Jenkins e Astington, 1996), il gioco simbolico (Taylor e Carlson, 1997) e le funzioni esecutive, come la capacità di pianificare un'azione e di regolazione della risposta dominante (Berti e Cigala, 2020; Brown-Schmidt, 2009; Nilsen e Graham, 2009).

Un maggior numero di ricerche evidenzia una connessione tra le capacità di perspective taking e la competenza socio-emotiva in età evolutiva. In particolare, emerge che i bambini che hanno una buona capacità di perspective taking si mostrano maggiormente competenti nelle relazioni con i pari: riescono a instaurare un maggior numero di *relazioni di amicizia* (Klin, Schultz e Cohen, 2000), risultano essere *più accettati e graditi* dai compagni (Slaughter, Dennis e Pritchard, 2002) e in generale mostrano un maggior *adattamento al contesto della scuola* dell'infanzia (Bolnick, 2009).

Un altro aspetto molto rilevante riguarda la relazione tra perspective taking e la capacità dei bambini di *risolvere i conflitti* con i pari. In particolare dagli studi emerge una maggiore abilità nell'assumere la prospettiva dei compagni, soprattutto in termini di emozioni e pensieri: i bambini con una buona capacità di perspective taking si mostrano più in grado di adottare risoluzioni adattative, flessibili (Cutting e Dunn, 1999) e non aggressive, quali la *negoiazione* (Foote e

Holmes-Lonergan, 2003; Ruffman et al., 2003), la *distrazione* e la *riconciliazione post-conflitto* (Dunn e Herrera, 1997).

L'assunzione di punti di vista diversi dal proprio consente altresì una *riduzione degli stereotipi negativi* (Yee e Bailenson, 2006), così come una maggiore capacità di *coordinarsi con gli altri in una attività di gruppo* (Galinsky, Ku e Wang, 2005).

Anche la capacità di *regolare le proprie emozioni* in modo adattativo al contesto risulta essere in relazione con l'abilità di perspective taking, infatti, la comprensione dei pensieri, percezioni ed emozioni altrui consente ai bambini di anticipare quali azioni si presenteranno in determinate situazioni e di regolare le proprie emozioni ed espressioni comportamentali in modo funzionale allo specifico contesto (Hinnant e O'Brien, 2007).

Una delle relazioni più indagate è sicuramente quella tra capacità di perspective taking e *comportamento prosociale*, inteso come un comportamento volontario emesso allo scopo di apportare beneficio a un'altra persona (Eisenberg, 1986). Il comportamento prosociale, in realtà, rappresenta una categoria sovraordinata che contiene al suo interno svariati comportamenti come aiuto, conforto, incoraggiamento e condivisione. Le ricerche in generale evidenziano come i bambini che si mostrano più capaci nel decentramento, in particolare quello emotivo e cognitivo, avendo una maggiore consapevolezza dei pensieri e degli stati d'animo di un proprio compagno in una determinata situazione, sono più capaci di mettere in atto comportamenti di tipo prosociale verso di lui al fine di apportare un benessere al compagno stesso (Cekaite, 2020; Carlo et al., 2010; Hinnant e O'Brien, 2007; Ensor, Spencer e Hughes, 2011).

Parallelamente, anche la relazione tra perspective taking e *comportamento aggressivo* è stata ampiamente indagata in età evolutiva, in generale emerge che i bambini con scarse abilità di perspective taking hanno difficoltà nell'utilizzo di strategie comunicative adeguate e mettono in atto con maggiore frequenza condotte aggressive per raggiungere i propri scopi (Güluy Ogelman et al., 2016; Belacchi e Farina, 2012; Bowie, 2010; Kaukiainen et al., 1996; Richardson et al., 1994).

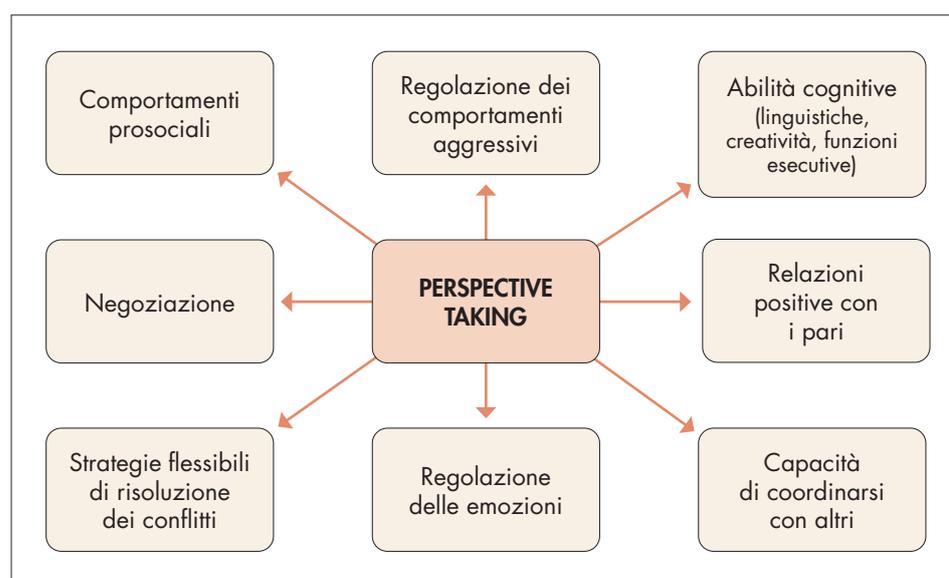


Fig. 2.1 Perspective taking e adattamento socio-cognitivo.

## Perspective taking e contesto familiare

Come già detto, le basi dello sviluppo della capacità di perspective taking si collocano nei primi mesi di vita, in particolare cruciale è la comparsa dei primi segnali di intersoggettività tra le figure significative e il bambino. A partire da queste premesse, diversi studiosi si sono interrogati sui fattori di sviluppo del perspective taking: «Attraverso quali processi avviene lo sviluppo della capacità di perspective taking in un bambino? Come mai ci sono percorsi evolutivi così differenti nei bambini rispetto a questa capacità?».

Le differenze individuali nello sviluppo della capacità di perspective taking dipendono fortemente dal contesto familiare di appartenenza. In particolare la *qualità affettiva delle relazioni* con le figure primarie contribuisce in modo molto significativo allo sviluppo della capacità dei bambini di comprendere il punto di vista di altre persone. Relazioni connotate da una buona qualità affettiva sono quelle nelle quali troviamo adulti disponibili, emotivamente e cognitivamente, a riconoscere i bisogni dei bambini, veicolati attraverso comunicazioni espressive precoci, ad accogliere questi bisogni e a contenerli in modo contingente e coerente. I bambini, che sono coinvolti in esperienze relazionali di questo tipo nei primi mesi di vita, fanno l'esperienza ripetuta che i propri stati emotivi vengono compresi e accolti. Questa esperienza, così significativa dai punti di vista emotivo e cognitivo, consentirà progressivamente al bambino di costruire uno spazio mentale per fare posto all'altro e quindi per comprendere gli stati mentali di un'altra persona.

Nello specifico, all'interno di questo approccio di particolare interesse è il costrutto di *mind-mindedness* (Meins, 1997), che si riferisce alla disposizione delle figure adulte di riferimento a considerare i bambini come agenti dotati di stati mentali e di intenzionalità. Nelle interazioni quotidiane che si ripetono, l'adulto, attraverso il proprio comportamento e il proprio linguaggio, attribuendo al bambino degli stati mentali, gli permette di acquisire una rappresentazione simbolica dei propri pensieri ed emozioni e di quelli degli altri (Fonagy e Target, 2001; Liverta Sempio, Marchetti e Lecciso, 2005). In altre parole, la propensione delle figure di riferimento primarie a trattare il bambino come dotato di stati mentali — mantenendo la disponibilità a riconoscerli e a rispondervi in modo adeguato — favorisce l'abilità di decentramento del bambino e quindi la sua capacità a cogliere quelli degli altri (Meins e Fernyhough, 1999).

Altri approcci hanno invece evidenziato il ruolo che hanno le *interazioni linguistiche* all'interno del contesto familiare come fattori di promozione della capacità di perspective taking dei bambini (Howe e Rinaldi, 2004; Dunn, Brown e Beardsall, 1991). Infatti, le ricerche evidenziano che le conversazioni quotidiane e spontanee, riguardanti gli stati emotivi e i pensieri propri e altrui, costituiscono delle preziose opportunità di promozione della capacità di perspective taking dei bambini già a partire dai 18 mesi (Ruffman, Slade e Crowe, 2002; Peterson e Slaughter, 2003). L'esperienza di essere considerato a tutti gli effetti un partecipante attivo di precoci conversazioni familiari consente al bambino di comprendere che gli interlocutori di un discorso possono differenziarsi nelle loro opinioni e nei loro punti di vista. Nel corso di queste conversazioni viene utilizzato un linguaggio mentalistico (termini riferiti a sentimenti, credenze, desideri e intenzioni), che promuove nel bambino la capacità di cogliere ed esprimere il punto di vista proprio e altrui (Peterson e Slaughter, 2003).

In accordo con quanto evidenziato finora, altri interessanti studi hanno trovato delle relazioni molto significative tra le capacità di perspective taking dei genitori

e le medesime capacità nei bambini: i genitori con buone capacità forniscono ai propri figli opportunità continue e crescenti di riconoscere la prospettiva degli altri (Farrant et al., 2012; van Lissa et al., 2014).

Sebbene le precoci interazioni tra bambino e caregiver giochino un ruolo fondamentale nello sviluppo della disposizione del bambino a decentrarsi dal proprio punto di vista, le pratiche e i comportamenti genitoriali quotidiani continuano a facilitarne e sostenerne lo sviluppo anche durante l'età prescolare (Knafo et al., 2008). In questo senso, particolare attenzione è stata rivolta alle modalità di *socializzazione emotiva* delle figure parentali (Denham e Kochanoff, 2002) e alla *filosofia meta-emotiva* dei genitori (Katz e Windecker-Nelson, 2006; Gottman, Katz e Hoven, 1997). Con «socializzazione emotiva parentale» ci si riferisce alle pratiche e alle strategie che quotidianamente, e molto spesso inconsapevolmente, i genitori adottano per gestire le emozioni proprie e quelle degli altri membri della famiglia. La «filosofia meta-emotiva» riguarda invece ciò che i genitori pensano rispetto alle proprie emozioni e a quelle dei propri bambini: quale consapevolezza hanno delle emozioni? Quale valore attribuiscono ad esse e quale significato? Come viene considerata l'espressione delle emozioni in famiglia? La filosofia meta-emotiva dei genitori influenza il loro stile di socializzazione emotiva, cioè le strategie messe in atto nella gestione delle emozioni proprie e dei figli.

In particolare, i genitori con una filosofia emotiva definita *coaching* pensano che tutte le emozioni possano essere espresse e accettate, rispondono alle emozioni negative del figlio in modo supportivo, aiutandolo a comprenderle, accettarle e regolarle stimolandone l'espressione in famiglia e fornendo al bambino accettazione e contenimento. All'opposto, i genitori con filosofia emotiva di tipo *dismissing* percepiscono le emozioni negative come dolorose e avvertono che il loro compito di genitori sia quello di aiutare il loro bambino a liberarsi in fretta da queste emozioni. In questi genitori è evidente una mancanza di consapevolezza rispetto alle proprie emozioni e a quelle del proprio figlio. Infine, i genitori con stile *disapproving* non solo mostrano una completa inconsapevolezza rispetto alle proprie emozioni e a quelle del figlio, ma sono direttamente ed esplicitamente critici e punitivi nei con-

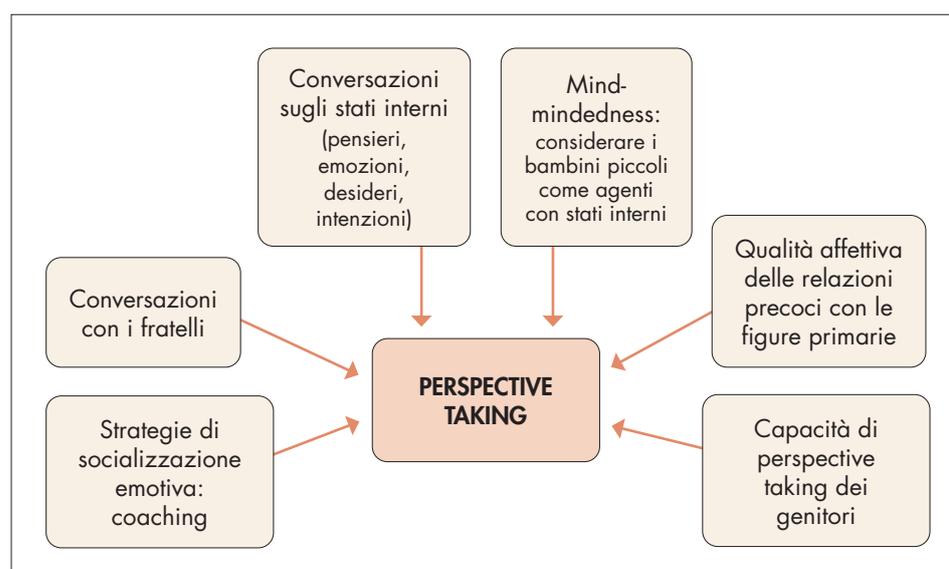


Fig. 2.2 Perspective taking e contesto familiare.

fronti dell'espressione di emozioni negative da parte del bambino. Lo stile coaching è quello che promuove un maggiore sviluppo della capacità di perspective taking dei bambini. Si è visto altresì che all'interno del sistema familiare, oltre ai genitori occupano un ruolo rilevante nei processi di socializzazione emotiva anche i fratelli. Le ricerche mostrano infatti come gli scambi e le conversazioni con i fratelli, in merito ai propri e altrui pensieri, opinioni ed emozioni, promuovano la capacità di mettere in dialogo punti di vista differenti e quindi di sviluppare una capacità di perspective taking emotivo, percettivo e cognitivo (Cassidy et al., 2005; Ruffman et al., 1998; Brown, Donelan-McCall e Dunn, 1996).

## Perspective taking e contesto scolastico

L'ingresso nelle prime comunità educative, a partire dal nido e dalla scuola dell'infanzia, rappresenta una ulteriore occasione per promuovere lo sviluppo del perspective taking (cognitivo, emotivo e percettivo). Il contesto scolastico si configura come un ambito nel quale i bambini possono partecipare in modo attivo alla co-costruzione di esperienze di apprendimento della loro capacità di perspective taking. In particolare, è possibile individuare nel contesto scolastico due dimensioni che concorrono allo sviluppo della capacità di decentramento dei bambini: una dimensione più formale e strutturata, e una dimensione informale e meno strutturata.

La prima dimensione fa riferimento alle attività che vengono proposte ai bambini in questi contesti e alle modalità di svolgimento delle stesse: lavori di gruppo, conversazioni, lettura di storie, disegno, drammatizzazione, nelle quali viene incoraggiata e stimolata nei bambini la comprensione di propri e altrui pensieri, credenze, emozioni e punti di vista percettivi. Ad esempio, far esercitare i bambini nella comprensione di un brano, individuando insieme i diversi punti di vista dei protagonisti, o distinguendo tra il significato di un'affermazione del protagonista e le sue vere intenzioni, può essere il punto di partenza per arrivare a sviluppare una buona capacità di perspective taking e quindi anche una capacità di pensiero critico.

Inoltre, queste attività avvengono spesso all'interno di un piccolo gruppo, contesto privilegiato per fare l'esperienza del confronto tra differenti punti di vista. Sono interessanti i risultati di alcune ricerche che evidenziano come soprattutto il contesto disomogeneo per età, che include bambini di età differenti, è una risorsa importante per stimolare e attivare la capacità di perspective taking (Venturelli e Cigala, 2017). Spesso inoltre le modalità proposte ai bambini sono quelle del problem solving di gruppo che inducono proprio la comprensione di tutti i punti di vista dei partecipanti al fine di raggiungere una soluzione.

Ovviamente, tutto questo avviene se c'è una *intenzionalità educativa*, vale a dire se gli adulti sono consapevoli di questi importanti processi che avvengono nelle attività proposte ai bambini. Molto spesso, purtroppo, non si ha una chiara consapevolezza delle potenzialità delle attività presentate in termini di promozione dello sviluppo della capacità di perspective taking. Solitamente nelle programmazioni degli insegnanti vengono maggiormente esplicitati e dichiarati altri tipi di obiettivi di apprendimento, quali ad esempio: lo sviluppo del linguaggio, l'acquisizione di alcune conoscenze naturali, fisiche, matematiche, ecc.

Anche la dimensione informale e meno strutturata del contesto scolastico risulta un fattore significativo di apprendimento della capacità di decentrarsi dei

bambini. Infatti, il nido e la scuola dell'infanzia sono spazi nei quali i bambini vivono molteplici interazioni spontanee, sia con adulti insegnanti, sia con i compagni; si tratta di relazioni complesse che hanno un impatto molto significativo nella vita dei bambini, anche in ambiti extrascolastici (Lalonde e Chandler, 1995). Queste relazioni si connotano per emozioni positive e negative, infatti, nei contesti scolastici vengono tessute le prime interazioni intime, preferenziali, di amicizia, ma in essi si disputano anche grandi conflitti, confronti e discussioni per la conquista di un gioco, per far valere il proprio punto di vista, per la vicinanza con un amico o con l'adulto, ecc. In particolare, le situazioni di conflitto costituiscono una occasione per imparare a comprendere le idee, i pensieri e le emozioni di altri coinvolti nella discussione, perché è riuscendo a considerare anche le argomentazioni degli interlocutori che si giunge ad attivare importanti processi di negoziazione e di risoluzione pacifica del conflitto. Al contrario, i bambini che fanno più fatica nel decentrarsi tendono a irrigidirsi sulle proprie posizioni e non contemplanò la possibilità di una mediazione e di una negoziazione (Foote e Holmes-Lonergan, 2003; Ruffman et al., 2006). Nell'ambiente scolastico, inoltre i bambini fanno le prime esperienze di *relazioni complesse* e articolate, che richiedono di tenere in considerazione contemporaneamente punti di vista differenti e di coordinarsi in modo flessibile.

Tutte queste relazioni spontanee che si consolidano progressivamente nel contesto scolastico, nelle occasioni meno strutturate, rappresentano delle vere e proprie «palestre di perspective taking», nelle quali i bambini possono allenare e mettere in pratica le loro capacità nel tentativo di adattarsi maggiormente alle relazioni: avere più amici e relazioni stabili, adottare strategie di risoluzione dei conflitti, aiutare un amico a regolare le sue emozioni, collaborare con gli altri in un gioco o in un'attività, rispettare i turni di parola e ascoltare gli altri, rispettare lo spazio altrui, ecc.

Sulla scorta di quanto argomentato in precedenza, di fondamentale importanza rimane sempre la qualità *della relazione tra gli insegnanti e i bambini*: un insegnante che accoglie l'espressione delle emozioni dei bambini e garantisce l'esperienza del contenimento emotivo contribuisce allo sviluppo di uno spazio mentale del bambino nel quale riconoscere, comprendere e accogliere gli stati mentali. Inoltre, gli insegnanti, stimolando gli alunni a utilizzare termini meta-cognitivi e metalinguistici, forniscono loro sia un linguaggio per pensare, sia un

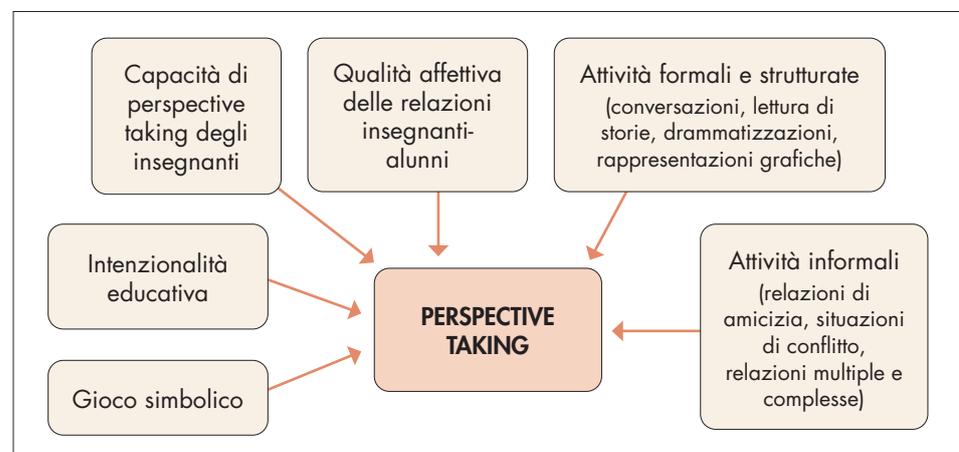


Fig. 2.3 Perspective taking e contesto scolastico.

linguaggio sul pensiero, rendendoli maggiormente abili nella comprensione delle prospettive altrui (Lecciso, Liverta Sempio e Marchetti, 2005).

Un'altra esperienza fondamentale nella promozione del perspective taking dei bambini è sicuramente il gioco simbolico, in quanto in esso i bambini immaginano e assumono spontaneamente altre prospettive (emozioni, pensieri e percezioni) e coordinano punti di vista differenti in trame a volte molto complesse e articolate. Diverse ricerche mostrano come i bambini che hanno una buona capacità di perspective taking riescono a co-costruire giochi di finzione nei quali si evidenzia una elevata condivisione del significato del gioco stesso, una facilitazione reciproca e un maggiore grado di mantenimento nel tempo dello stesso (Tan-Niam, Wood e O'Malley, 1998).

# Training di potenziamento del perspective taking

Dimensione PT	Incontri	Schede
 Percettiva	<b>1</b> Tu che cosa vedi?	Che cosa si vede? Che cosa cambia? Io e te Statue e pittori
	<b>2</b> Disegna dal tuo posto	Pittori insieme Tanti disegni per il tutto
	<b>3</b> Punti di vista	Le diverse dimensioni
	<b>4</b> Lo spazio esterno	Nascondino in giardino
	<b>5</b> Lo spazio interno	Da ogni punto di vista
	<b>6</b> Spazio di gioco	I gatti e il topolino
	<b>7</b> Materiali naturali	Piccoli esploratori della natura
 Cognitiva	<b>8</b> Il dilemma	Possibili scelte
	<b>9</b> Che cosa significa pensare?	In cerca di definizioni
	<b>10</b> Penso così... quindi faccio così	I pensieri nelle azioni
	<b>11</b> I tesori della mente	Lo scrigno dei desideri
	<b>12</b> Pensieri in libertà	A che cosa sto pensando?
	<b>13</b> I burattini	Il teatro della diversità
	<b>14</b> Pensieri altrui	Penso, penso... ma non dico
 Emotiva	<b>15</b> Sentire giocando	Emozioni tra le righe
	<b>16</b> Emozioni difficili	Quando mi arrabbio... quando ti arrabbi Quando sono triste... quando sei triste
	<b>17</b> Espressività emotiva	La pesca delle emozioni
	<b>18</b> Capire le emozioni	Come ti senti? Come si sente?
	<b>19</b> Racconti emozionanti	Inventiamo una storia
	<b>20</b> Te lo leggo in faccia	Un volto espressivo



# 1 Tu che cosa vedi?

**PT PERCETTIVO:** Esercizi di movimento nello spazio.

**OBIETTIVO:** Potenziare il perspective taking percettivo, ovvero la capacità di comprendere prospettive spaziali differenti dalla propria.

**MATERIALE:** Oggetti conosciuti dai bambini presenti all'interno delle sezioni della scuola dell'infanzia, tavoli e sedie, fogli e colori.

**SCHEDE:** Sono previste 3 schede composte, in totale, da 6 esercizi:

- *Che cosa si vede? Che cosa cambia?* (3 esercizi)
- *Io e te* (2 esercizi)
- *Statue e pittori* (1 esercizio).

Le schede proposte prevedono il coinvolgimento diretto dei bambini in alcuni semplici esercizi mirati a promuovere la consapevolezza che un oggetto o una persona appaiono differenti se guardati da diverse prospettive spaziali.

**APPRENDIMENTO:** Alla fine di ogni esercizio è importante mettersi in cerchio e riflettere insieme su che cosa è successo, evidenziare e rendere riconoscibili ai bambini i diversi punti di vista, riflettere sul fatto che non c'è qualcuno che sbaglia o qualcuno che ha ragione, ma che possono piuttosto co-esistere prospettive differenti dello stesso oggetto/persona, a seconda del punto di vista percettivo dell'osservatore.

**NOTE:** Ciascuna delle schede può essere eseguita in circa 45 minuti. Pertanto, gli insegnanti, al fine del potenziamento del perspective taking percettivo attraverso esercizi di movimento nello spazio, possono decidere quale delle tre utilizzare nell'incontro, a seconda delle specifiche esigenze educative. Si possono anche utilizzare tutte in incontri successivi.

# Che cosa si vede? Che cosa cambia?

L'insegnante posiziona, in punti diversi, 3 oggetti (conosciuti dai bambini) di differenti forme e dimensioni all'interno o all'esterno della sezione, poi chiede ai bambini di osservarli da diverse angolazioni.

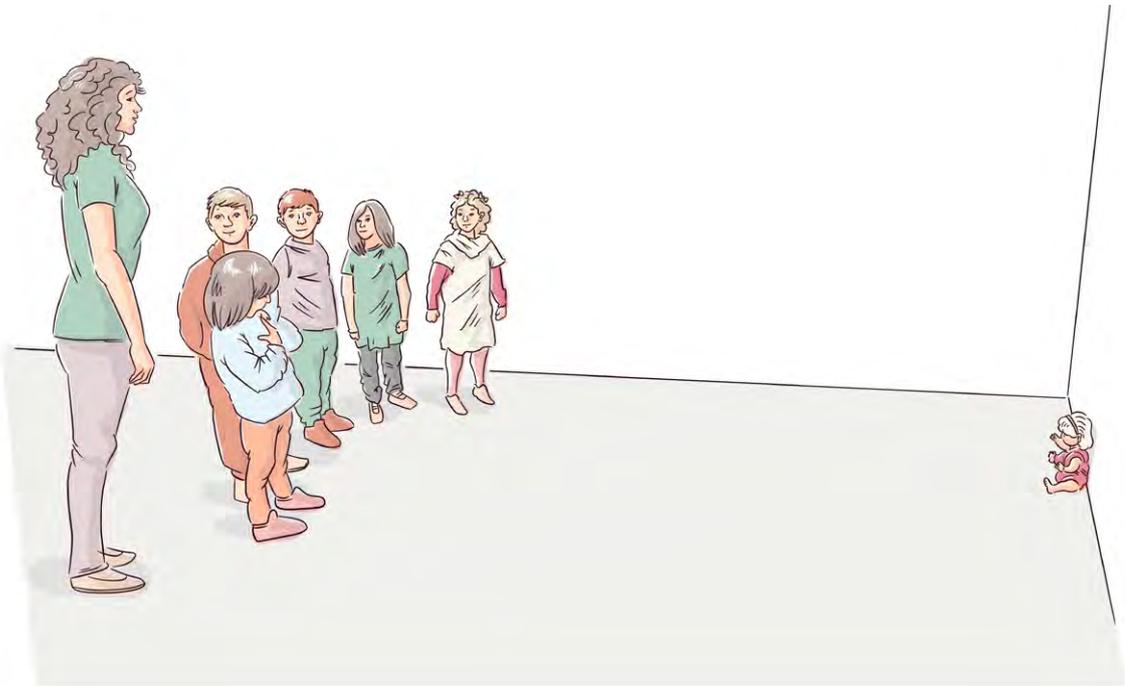
## In classe

L'insegnante posiziona il primo oggetto sul pavimento della classe e dice:

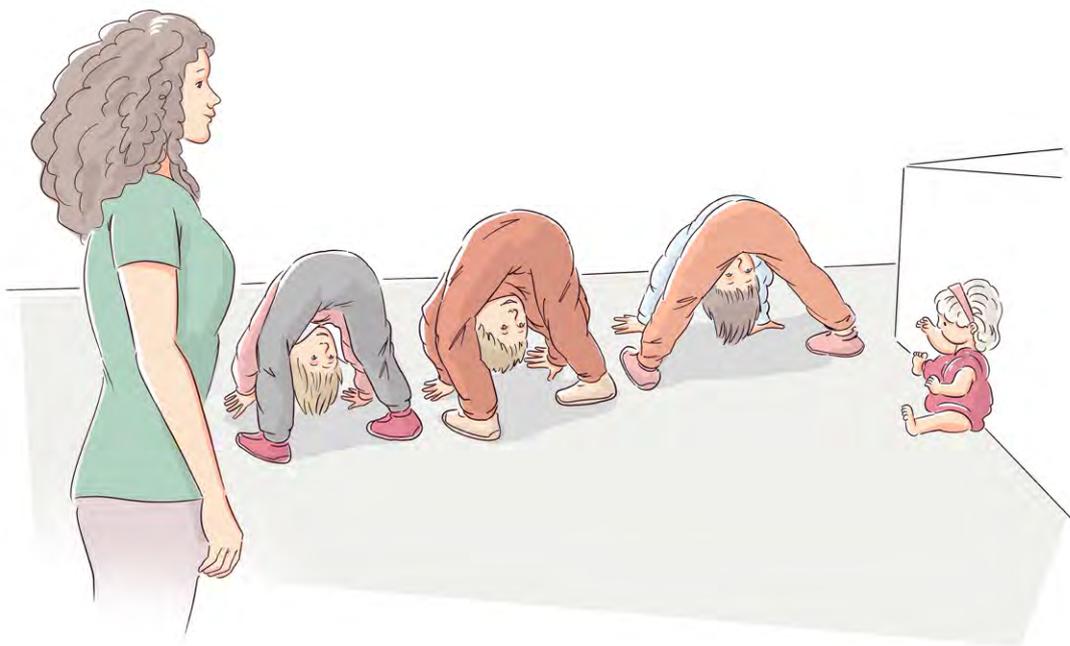
1 «Guardiamo questo oggetto da vicino. Che cosa vediamo? Quali particolari possiamo notare?».



2 «Ora allontaniamoci un po'. Che cosa vediamo? Notiamo gli stessi particolari di prima? Notiamo cose diverse? Rispetto a prima è più grande o più piccolo?».



3 «Ora avviciniamoci di nuovo e guardiamo l'oggetto mettendoci a testa in giù. Che cosa vediamo? Che cosa è cambiato?».





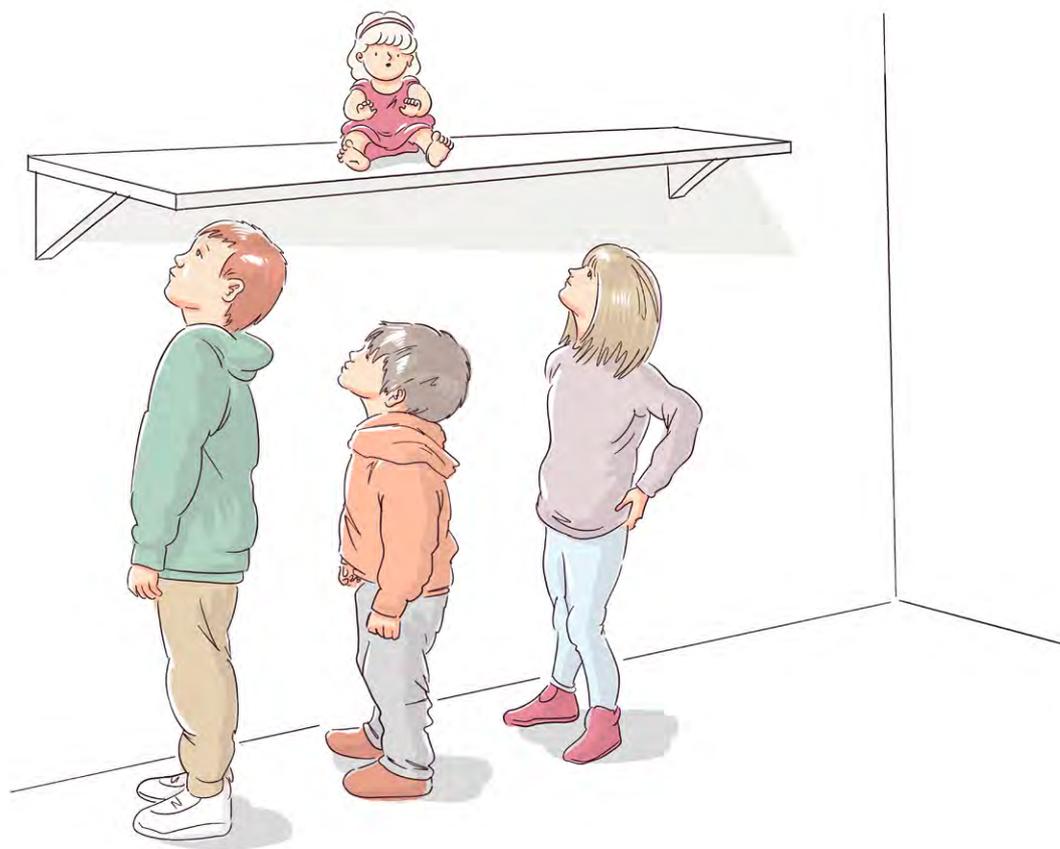
L'insegnante accompagna nella riflessione domandando ad esempio:

1. «Che cosa avete fatto?».
2. «Che cosa avete notato?».
3. «Come sembrava l'oggetto guardato da vicino?».
4. «Come sembrava l'oggetto guardato da lontano?».
5. «Secondo voi l'oggetto è rimasto sempre fermo al suo posto o si è spostato?».

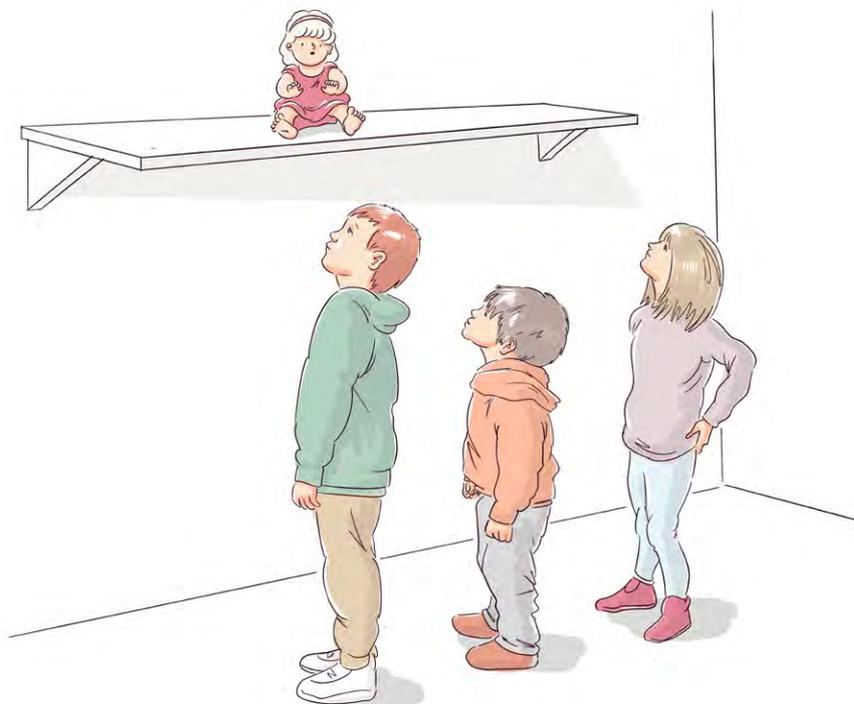
## Sulla mensola

L'insegnante posiziona il secondo oggetto su una mensola e dice:

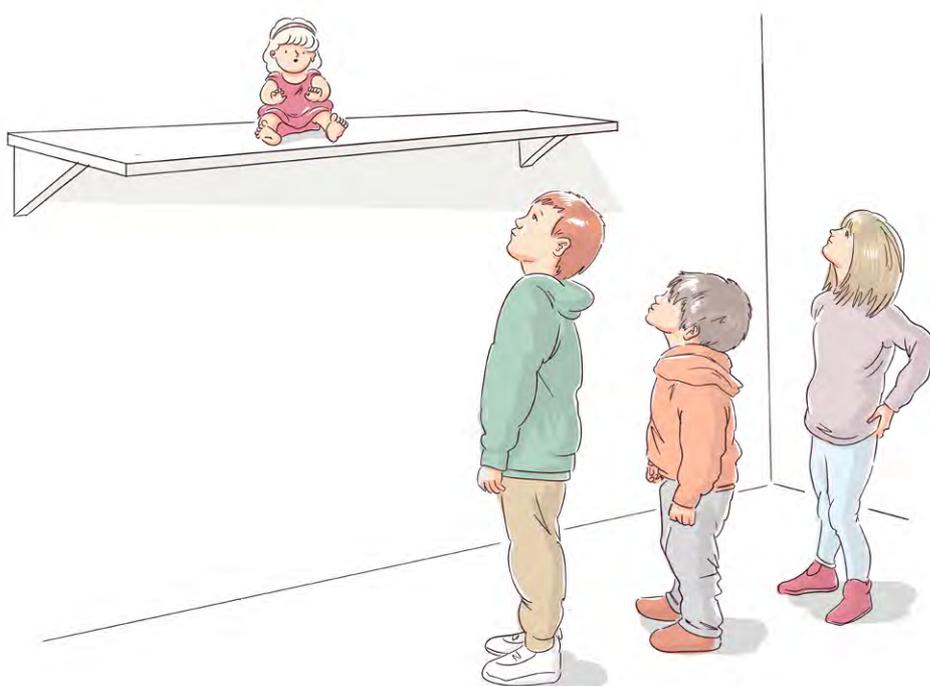
- 1 «Mettiamoci tutti sotto alla mensola e guardiamo l'oggetto. Lo vediamo? Che cosa vediamo? Che cosa non ci fa vedere l'oggetto?».



2 «Ora allontaniamoci un po' dalla mensola (*spostarsi in modo che l'oggetto sopra la mensola sia visibile solo in parte*). Che cosa vediamo? Vediamo tutto l'oggetto o solo una parte? Quale parte?».



3 «Spostiamoci ancora un po' (*allontanarsi in modo che l'oggetto sia totalmente visibile*) e proviamo a guardare di nuovo. Che cosa vediamo? Che cosa è cambiato rispetto a prima?».





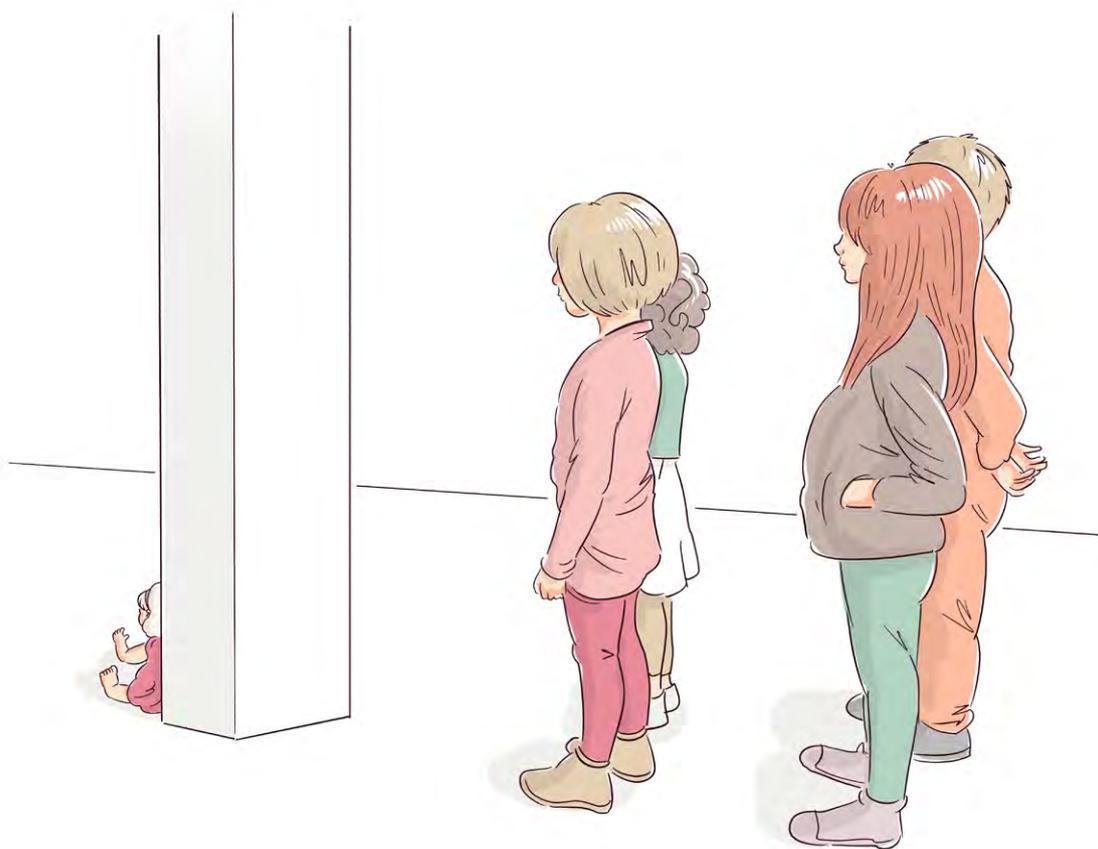
L'insegnante accompagna nella riflessione domandando ad esempio:

1. «Che cosa avete fatto?».
2. «Che cosa si vedeva la prima volta?».
3. «Quando vi siete allontanati un po' dalla mensola, avete visto qualcosa di diverso?».
4. «E l'ultima volta? Che cosa avete visto?».
5. «Secondo voi l'oggetto è rimasto sempre fermo o si è spostato?».

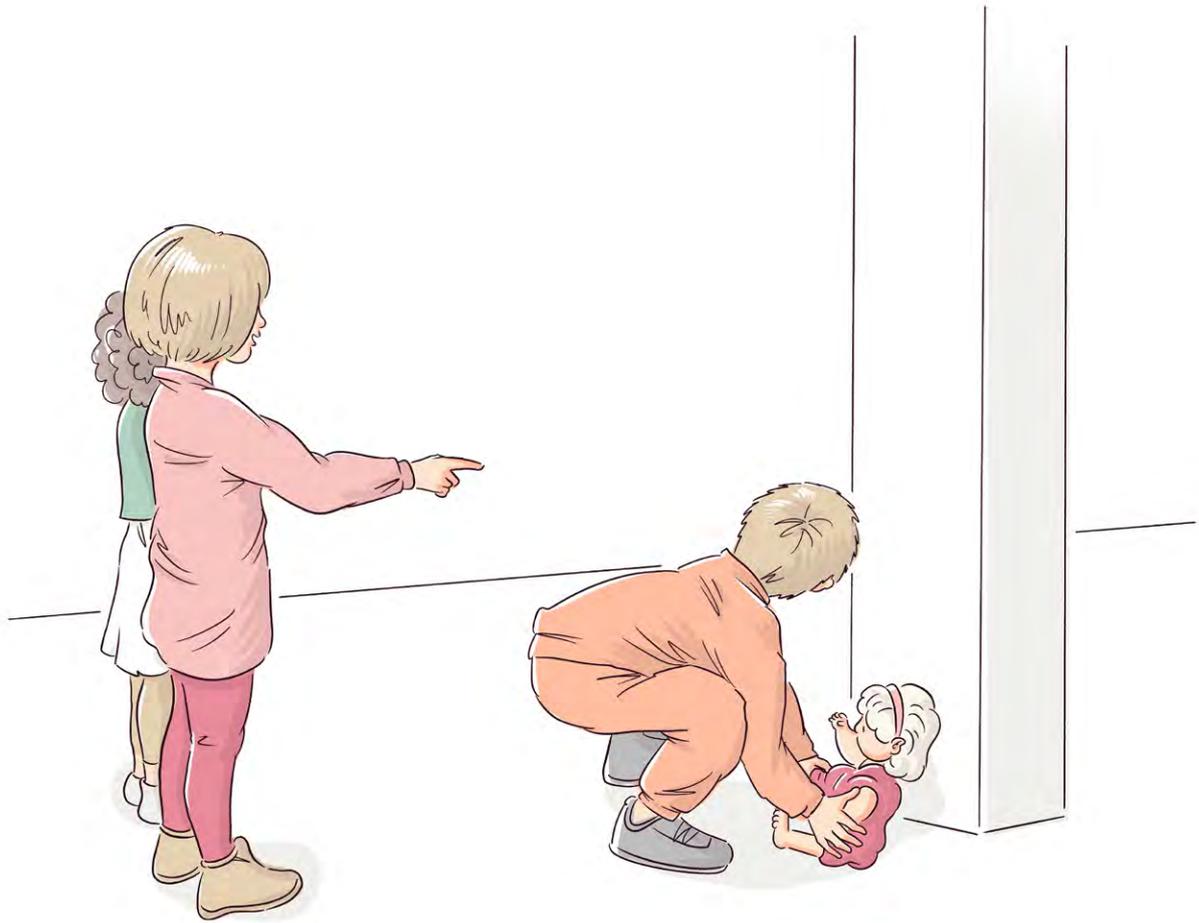
## Fuori dalla classe

L'insegnante posiziona il terzo oggetto al di fuori della sezione (nel corridoio/atrio, nel cortile/giardino), in modo tale che esso risulti nascosto alla vista dei bambini (dietro a un pilastro, un mobile, una tenda, un albero), e dice:

- 1 «Guardiamo tutti in quella direzione (*indicando la direzione del pilastro, mobile, tenda, albero*). Che cosa vediamo?».



- 2 L'insegnante lascia che i bambini descrivano tutto ciò che vedono dalla loro prospettiva percettiva e poi dice: «Proviamo ad andare dall'altra parte (porta i bambini sul lato opposto, dal quale l'oggetto sarà totalmente visibile). Che cosa vediamo?».



- 3 L'insegnante lascia che i bambini descrivano tutto ciò che vedono dalla nuova prospettiva e quando un bambino si accorge della presenza dell'oggetto chiede: «L'oggetto era qui anche prima? Perché prima non lo abbiamo visto e adesso lo vediamo?».

**L'insegnante accompagna nella riflessione domandando ad esempio:**



1. «Che cosa avete fatto?».
2. «Che cosa si vedeva la prima volta?».
3. «E dall'altra parte che cosa si vedeva?».
4. «Secondo voi l'oggetto è rimasto sempre fermo o si è spostato?».

## Io e te

I bambini vengono divisi in coppie e a ciascuno viene chiesto di descrivere il compagno frontalmente e da dietro, dall'alto e dal basso.

### Davanti e dietro

L'insegnante inizia l'esercizio conducendo la prima coppia di bambini al centro della stanza, mentre gli altri rimangono seduti, con il ruolo di spettatori. L'adulto spiega che, all'interno della coppia, un bambino avrà il ruolo di «osservatore» e l'altro di «osservato». Le coppie di bambini, che inizialmente svolgono il ruolo di spettatori, saranno poi coinvolte, una dopo l'altra, nell'esercizio.

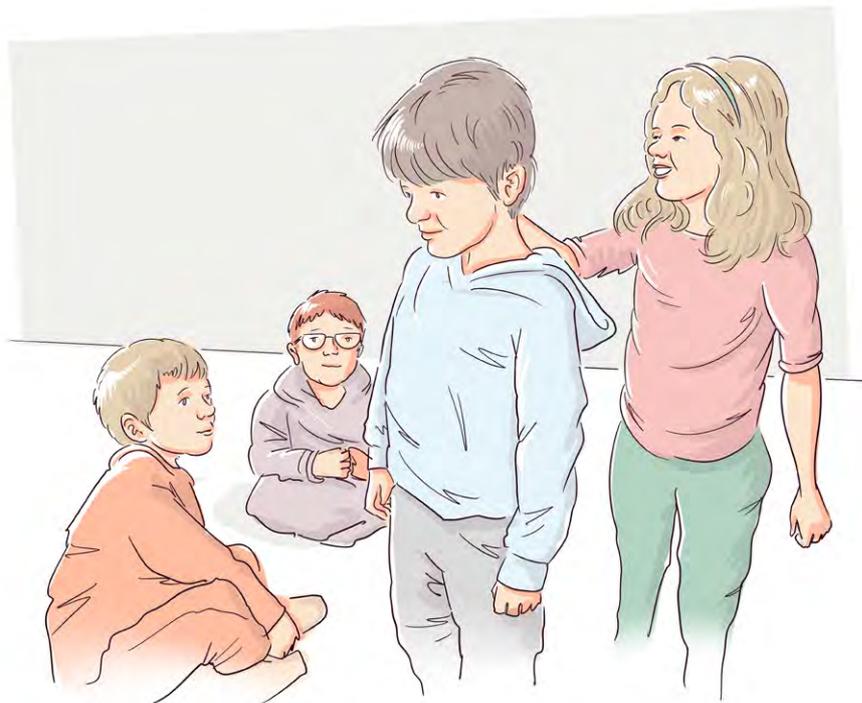
**1** I bambini vengono posti l'uno di fronte all'altro e l'insegnante può chiedere al bambino osservatore:

- «Guarda il viso del tuo compagno. Che cosa vedi?».
- «Guarda i vestiti del tuo compagno. Che cosa vedi?».

L'insegnante chiede di soffermarsi sui dettagli del viso (occhi, naso, bocca, orecchie, ecc.) e dei vestiti (colore, disegni, decorazioni, ecc.).



- 2 Terminata questa fase, il bambino osservato gira le spalle al compagno e l'osservatore lo descrive da questa nuova prospettiva. L'insegnante conduce l'esercizio con domande simili alle precedenti. È importante che si soffermi sul fatto che, da questa nuova prospettiva, diventano visibili parti diverse (nuca, capelli, schiena, parte posteriore delle gambe, ecc.) e dei vestiti (colore, disegni, decorazioni, ecc.).



- 3 L'adulto esplicita le differenze tra le due osservazioni, ma soprattutto fa comprendere che il compagno osservato rimane sempre la stessa persona, anche se si vedono parti diverse del corpo e dei vestiti. Vengono coinvolti anche i bambini spettatori con domande stimolo:
- «Che cosa cambia se osserviamo un compagno di fronte o da dietro?».
  - «Se lo guardiamo di fronte, riusciamo a vedere cose che sono dietro, come la schiena?».
  - «Ci sono cose che vediamo meglio? Ci sono cose che vediamo peggio?».
  - «Il nostro compagno rimane sempre lo stesso o cambia?».

L'esercizio viene riproposto scambiando i ruoli all'interno della coppia e procedendo a turno con le altre coppie di bambini.

**L'insegnante accompagna nella riflessione domandando ad esempio:**

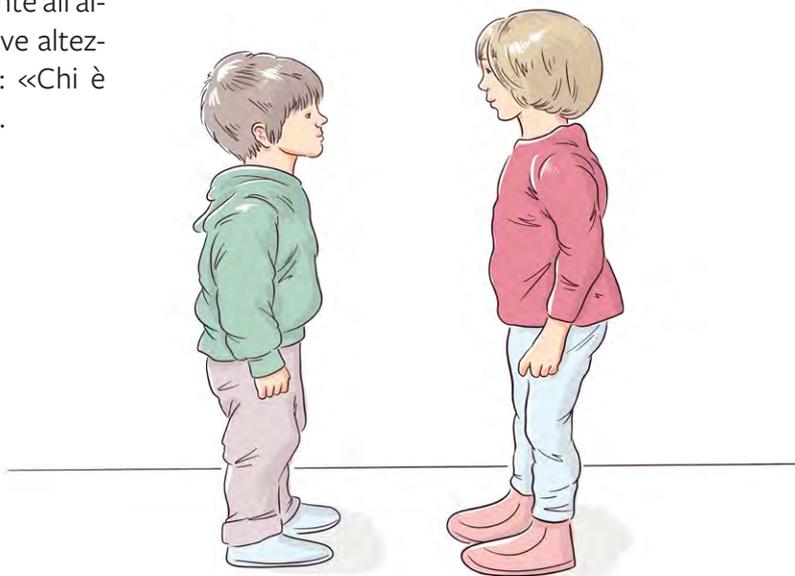
1. «Che cosa avete fatto?».
2. «Che cosa avete notato?».
3. «Vedevate le stesse cose?».
4. «Che cosa cambia? Perché?».



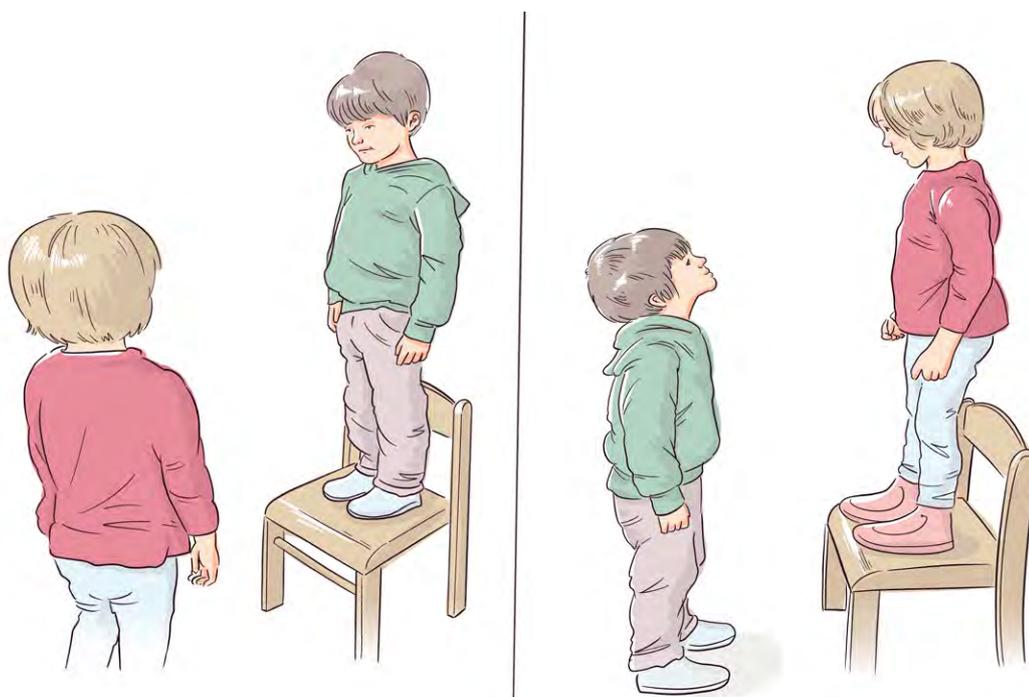
## Dall'alto in basso

L'insegnante divide i bambini a coppie e utilizza un oggetto (tavolo, sedia, gradino) sul quale si possa salire e scendere senza pericolo. Come nell'esercizio precedente, una coppia di bambini svolge l'esercizio e gli altri assumono il ruolo di spettatori.

- 1 I bambini messi l'uno di fronte all'altro confrontano le rispettive altezze con domande del tipo: «Chi è più alto? Chi è più basso?».

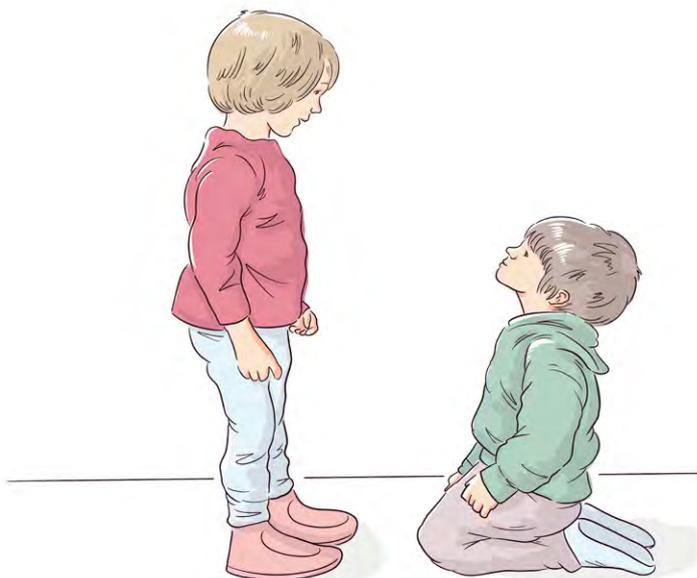


- 2 Un bambino rimane in piedi a terra e l'altro viene aiutato a salire su una sedia. L'insegnante procede chiedendo: «Ora chi è più alto?». Poi si rivolge a uno dei due: «Il tuo compagno è più alto o più basso di prima?».

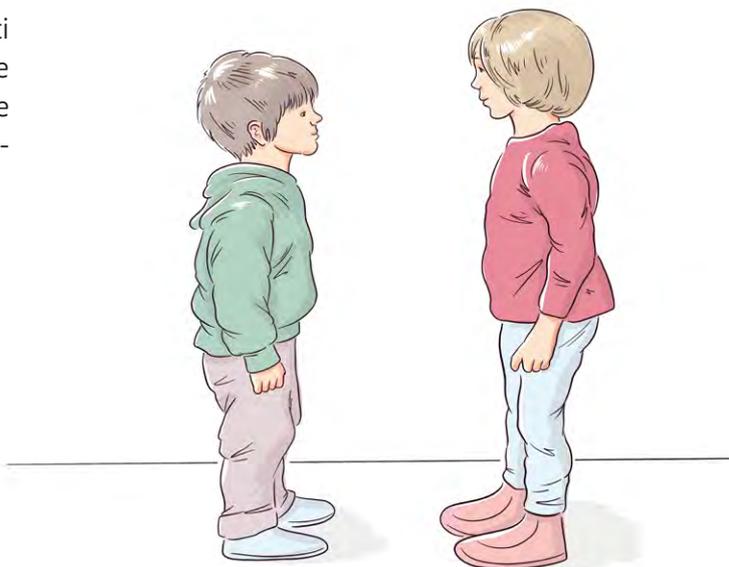




**3** Il bambino in piedi sulla sedia scende e viene invitato a mettersi sulle ginocchia. L'insegnante domanda ancora una volta: «Ora chi è più alto?». Poi si rivolge a uno dei due: «Il tuo compagno è più alto o più basso di prima?».



**4** I due bambini vengono posti nuovamente nella posizione iniziale (in piedi uno di fronte all'altro) per confrontare nuovamente le rispettive altezze.



Alla fine dell'esercizio il gruppo di bambini riflette sul fatto che l'altezza dei due compagni non è variata nel corso dell'esercizio e che la percezione del cambiamento di altezza dipende dal cambio di prospettiva percettiva.



**L'insegnante accompagna nella riflessione domandando ad esempio:**

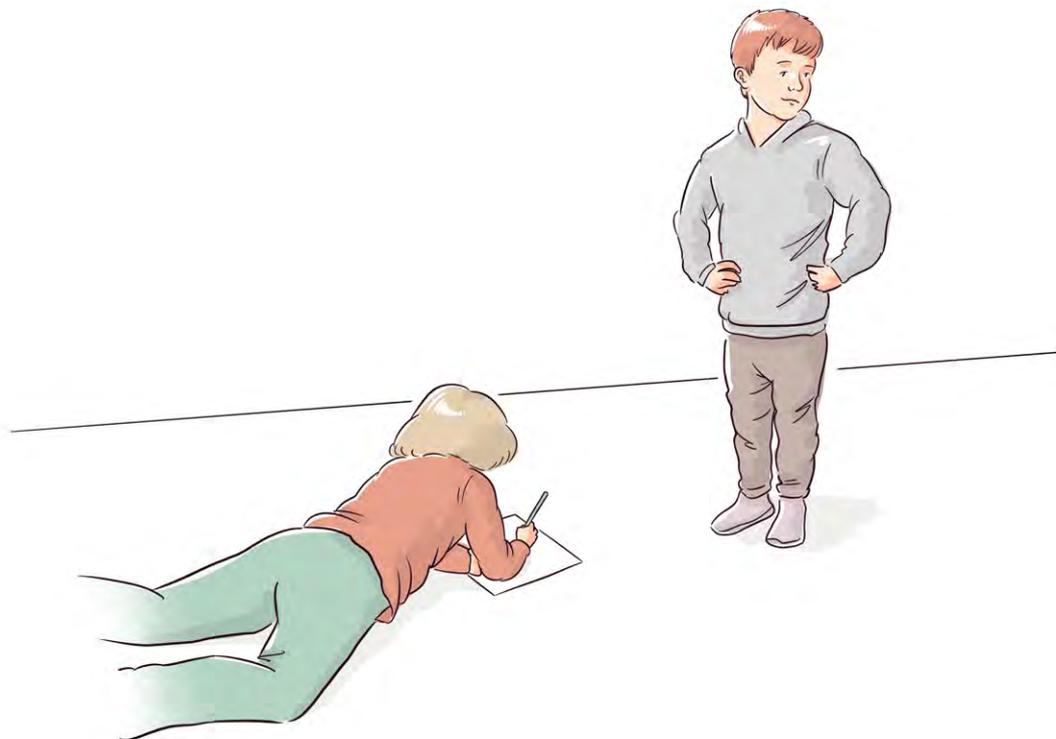
- «Che cosa cambia se osserviamo un compagno da sopra una sedia?».
- «Il nostro compagno sembrerà più grande o più piccolo? Perché secondo voi?».
- «Se stiamo in piedi sulla sedia vediamo cose diverse del nostro compagno? Ci sono cose che vediamo meglio o che vediamo peggio?».
- «Il nostro compagno rimane sempre lo stesso o cambia?».

## Statue e pittori

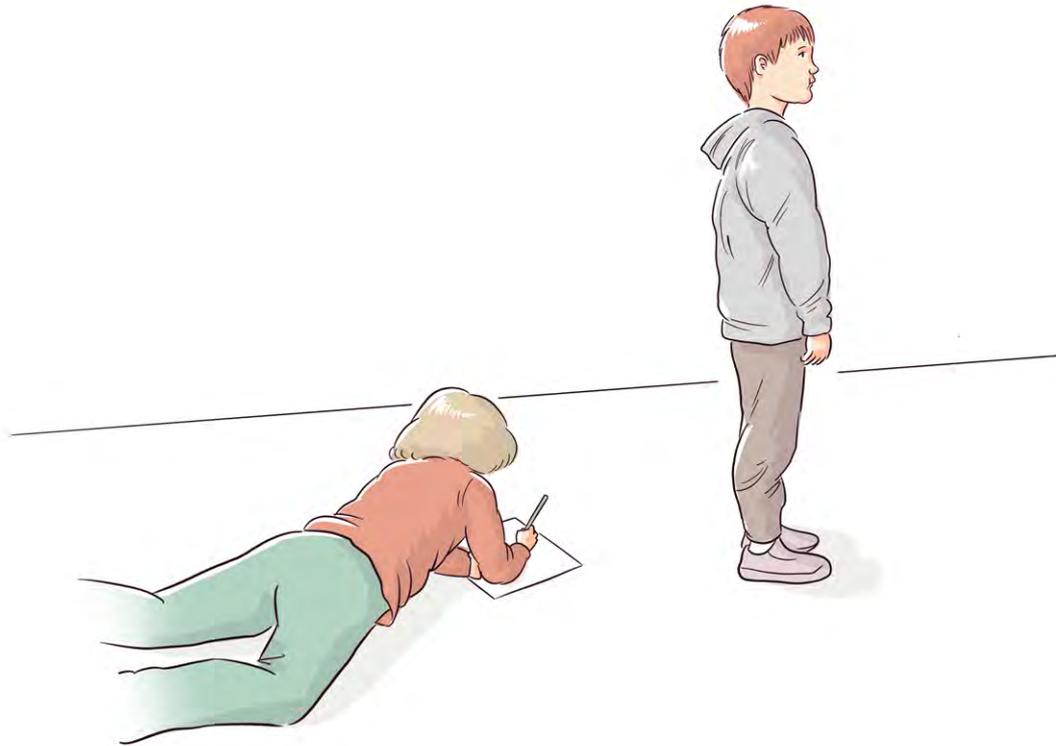
2 bambini vengono divisi a coppie. Un membro della coppia svolge il ruolo di «statua» e l'altro di «pittore».

### Disegni fronte e retro

1 La statua rimane in piedi immobile e il pittore, sdraiato a terra o seduto al banco davanti al compagno, l'osserva e disegna. Prima di fronte.



2 Poi il compagno si gira e il pittore lo disegna da dietro.



3 Una volta terminati tutti i disegni, l'insegnante coinvolge tutte le coppie di bambini in un esercizio di gruppo: osservare e confrontare le «opere dei pittori» con le «statue reali».

Alla fine il gruppo di bambini riflette sul fatto che il compagno osservato (la statua) rimane lo stesso anche se la prospettiva percettiva adottata mostra parti del corpo e vestiti diversi.



**L'insegnante accompagna nella riflessione domandando ad esempio:**

- «Che cosa cambia se disegniamo un compagno da davanti o da dietro?».
- «Ci sono cose che vediamo meglio o che vediamo peggio?».
- «Il nostro compagno rimane sempre lo stesso o cambia?».

# Materiali da ritagliare

## Dimensione percettiva

- **Occhiali da esploratore:** per guardare le cose da un'altra prospettiva.
- **Lente di ingrandimento:** per osservare i dettagli degli oggetti e notare come cambiano, a seconda della prospettiva dalla quale si guarda.

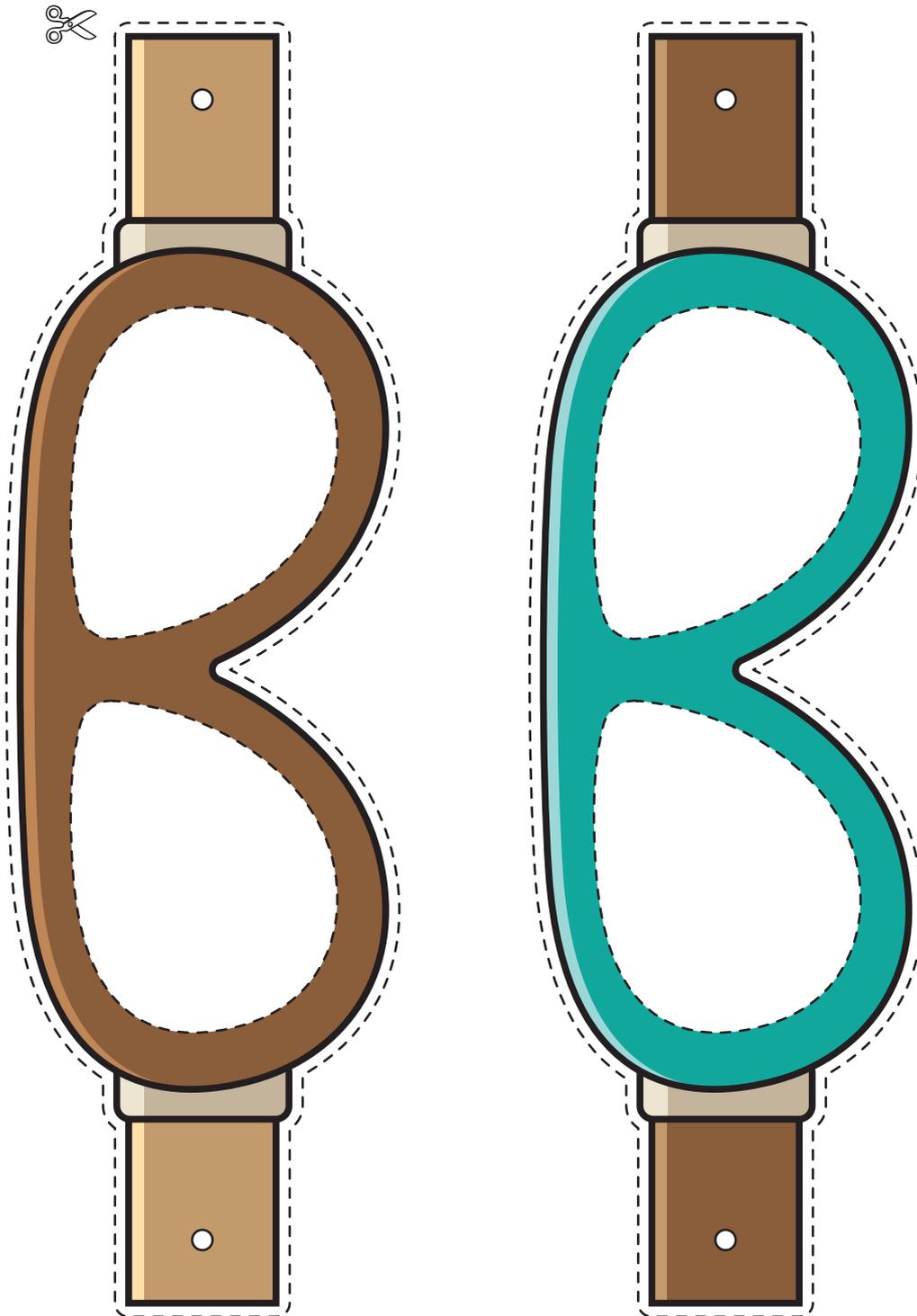
## Dimensione cognitiva

- **Monete d'oro:** per esprimere i propri desideri e parlarne.
- **Nuvolette del pensiero:** per dare vita ai propri pensieri e giocare a comprendere quelli degli altri.
- **Lampadina del pensiero:** per dare luce ai propri pensieri e indovinare oggetti misteriosi.

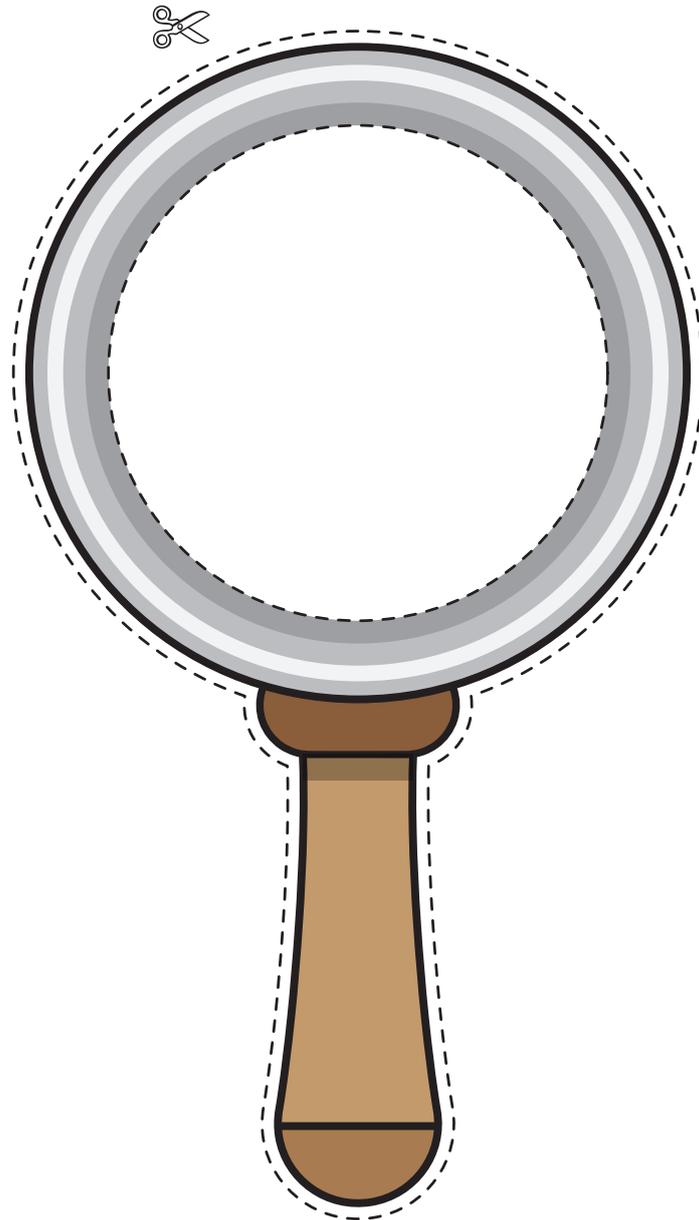
## Dimensione emotiva

- **Carte emotive:** per ricordare le diverse espressioni e giocare con le emozioni di base.
- **Scatola delle emozioni:** per riporre le proprie emozioni e imparare a comprenderle.
- **Espressioni delle emozioni e volti da costruire:** per realizzare e visualizzare le diverse emozioni e riflettere sui propri vissuti emotivi.

# Occhiali da esploratore

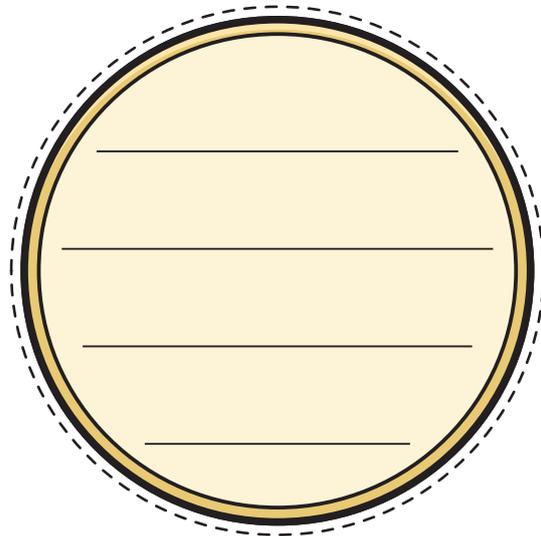
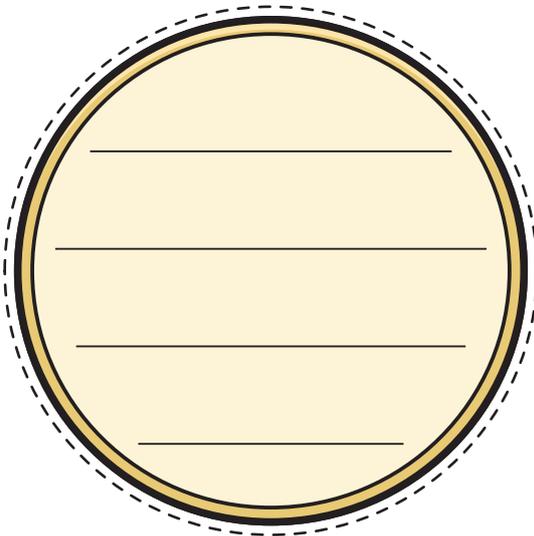


# Lente di ingrandimento



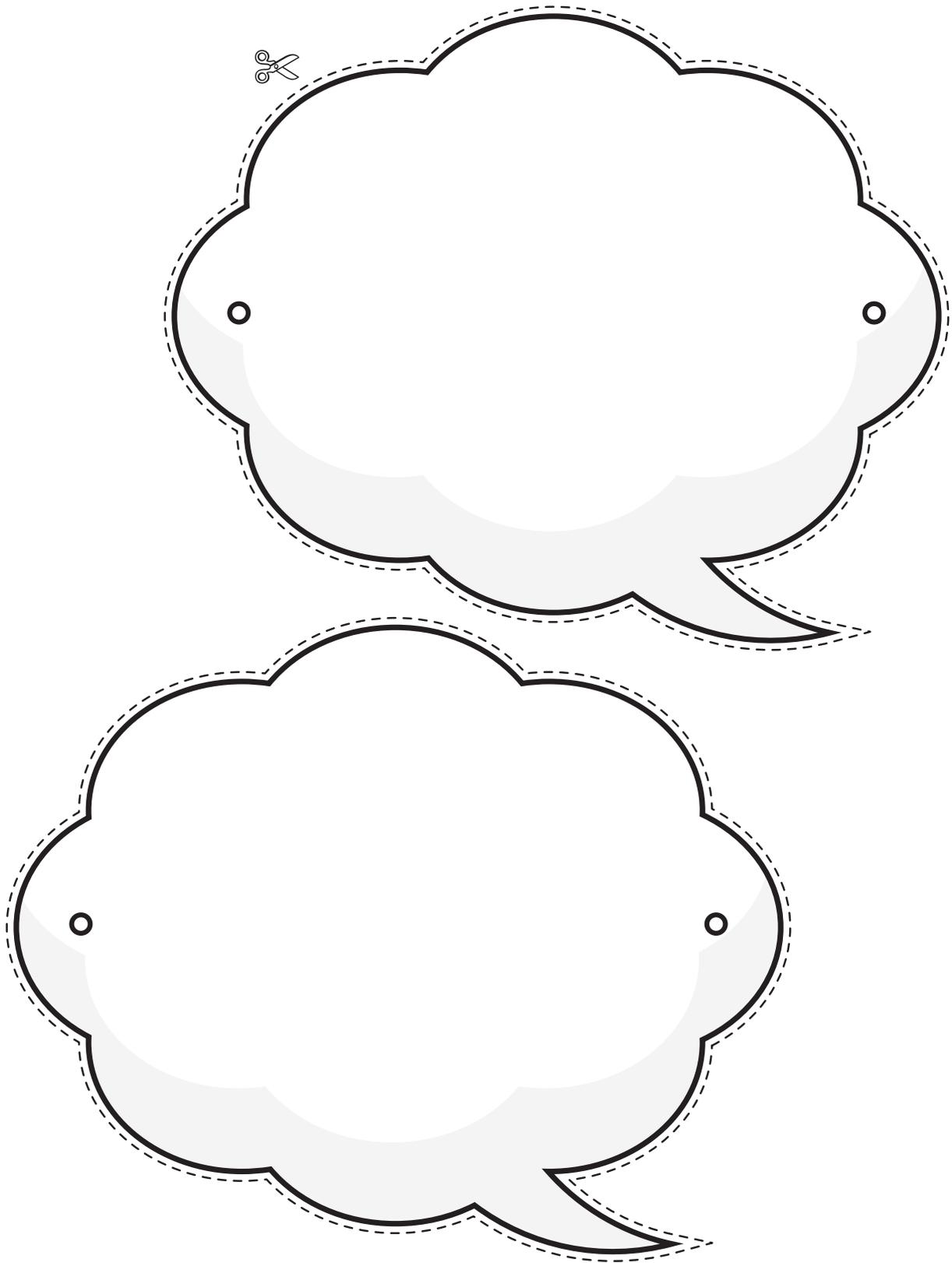


# Monete d'oro





# Nuvolette del pensiero





# Lampadina del pensiero

