DIPARTIMENTO DI MEDICINA E CHIRURGIA

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN PSICOBIOLOGIA E NEUROSCIENZE COGNITIVE

Linguaggio, narrazione e story telling nello sviluppo del bambino

Relatore:

Prof.ssa Rollo Dolores

Controrelatore:

Prof.ssa Fabbri Destro Maddalena

Laureanda:

Molinari Diletta 281172

Anno accademico 2018/2019

Abstract

Il presente elaborato riguarda linguaggio, narrazione e storytelling nello sviluppo del bambino. È suddiviso in tre capitoli, nel primo vengono esposte le varie tappe nello sviluppo delle capacità linguistiche del bambino, in particolare le ipotesi teoriche, i circuiti neurali sottostanti il linguaggio, la comunicazione prelinguistica e linguistica. Inoltre viene trattata l'evoluzione e la nascita del linguaggio dal punto di vista dello sviluppo del sistema specchio nell'uomo. Infine vengono definite le caratteristiche dello sviluppo delle capacità narrative nel bambino. Quest'ultimo paragrafo introduce l'argomento del secondo capitolo, che tratta di una modalità di lettura condivisa ovvero lo storytelling, e viene presentato un esempio di ricerca che si propone di esaminare se una pratica di storytelling (e story-acting), integrata come componente del curriculum prescolare, può aiutare a promuovere tre dimensioni chiave della preparazione scolastica dei bambini: abilità narrative e linguistiche, alfabetizzazione e competenza sociale. Vengono poi descritte le interazioni che si creano tra le variabili che intervengono in questo processo, ovvero le interazioni bambino-adulto-libro, e sono analizzati gli stili narrativi del bookreader. A conclusione, nel terzo e ultimo capitolo viene esposto uno studio riguardo la lettura condivisa effettuata con bambini con autismo, che ha lo scopo di esplorare l'efficacia di libri manipolativi per promuovere un miglioramento del linguaggio.

The paper talks about Language, Narration and Storytelling in the development of the child. It is divided into three chapters, the first is the various stages in the development of the child's linguistic abilities, in particular the theoretical hypotheses, the neural circuits underlying the language, the prelinguistic and linguistic communication. Furthermore, is treated the evolution and the birth of the language from the point of view of the development of the mirror system in men. Finally, are defined the characteristics of the development of narrative skills in the child. This last paragraph introduces the topic of the second chapter, which deals with a shared reading mode, the storytelling, and an example of research is presented which aims to examine whether a practice of storytelling (and story-acting), integrated as a component of the preschool

curriculum, can help to promote three key dimensions of children's school preparation: narrative and linguistic skills, literacy and social competence. In conclusion, are described the interactions that are created between the variables that intervene in this process, the child-adult-book interactions, and the narrative styles of the bookreader. In conclusion, in the third and last chapter, is presented a study on shared reading with children with autism, which aims to explore the effectiveness of manipulative books to promote language improvement.

Sommario

Introduzione 4

Capitolo 1 6

LO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO 6

1.1 Ipotesi teoriche 6

1.2 I circuiti neurali sottostanti il linguaggio 7

1.3 La comunicazione prelinguistica 8

1.4 La comunicazione linguistica 12

1.5 Neuroni specchio e linguaggio 18

1.6 Lo sviluppo delle capacità narrative 23

Capitolo 2 32

LETTURA CONDIVISA: LO STORY TELLING 32

2.1 Story telling e story acting: uno studio 33

2.2 Le interazioni bambino-libro-adulto 40

2.3 Gli stili narrativi del bookreader 57

Capitolo 3 69

AUTISMO E STORY TELLING 69

3.1 Il disturbo dello spettro autistico 69

3.2 Una ricerca narrativa con bambini ASD 71

Conclusioni 76

Bibliografia 77

Ringraziamenti 104

Introduzione

Questo elaborato nasce per descrivere le caratteristiche dello sviluppo linguistico e narrativo del bambino, per presentare la pratica dello story telling con le sue potenzialità, e per evidenziare come queste possano avere conseguenze sullo sviluppo cognitivo, sociale, educativo del bambino. Le modalità di narrazione che verranno presentate sono story telling e story acting. La prima si riferisce a un tipo di comunicazione, di narrazione (in inglese: "narrare un racconto"): è l'attività di narrare per comunicare pensieri, emozioni, esperienze o più in generale messaggi, tramite un processo di immedesimazione. Le attività di story telling rivestono un ruolo di primaria importanza nel processo educativo poiché la narrazione ha un ruolo centrale nella crescita e nell'educazione dei bambini, in quanto è un'attività motivante e divertente oltre che un esercizio di condivisione sociale, sviluppa l'ascolto e la concentrazione, stimola la fantasia. L'altra modalità di narrazione che questo elaborato andrà a citare è lo story acting, un tipo di attività che unisce lo story telling e la recitazione, o nel caso specifico dei bambini, la narrazione di storie unita al gioco. In particolare verrà esposta una ricerca effettuata in una scuola materna con bambini intorno ai tre anni di età in cui vengono messe in atto pratiche di story telling e story acting.

Prima di arrivare a descrivere questa modalità di narrazione, nelle pagine che seguono verranno esposte le principali teorie e informazioni riguardo lo sviluppo del bambino, in particolar modo lo sviluppo del linguaggio e di conseguenza lo sviluppo delle capacità narrative del bambino. In più verrà descritta la recente scoperta in ambito neuroscientifico grazie ai ricercatori dell'Università di Parma del sistema mirror, in relazione allo sviluppo del linguaggio.

Inoltre verranno delineate le interazioni che si creano durante la pratica di storytelling tra le tre componenti principali ovvero adulto-bambino-libro, e verranno descritti due stili di narrazione materna, narrativo e paradigmatico, e messi a confronto per capirne

la frequenza di utilizzo e quale di questi due stili è più efficace nell'interazione con il bambino.

Nel dettaglio quindi questo elaborato si divide in tre capitoli:

- Nel primo capitolo viene introdotto il tema dello sviluppo linguistico e prelinguistico nel bambino. Successivamente viene descritto lo sviluppo delle capacità narrative e viene trattato anche il tema del sistema mirror in relazione allo sviluppo del linguaggio;
- Nel secondo capitolo viene riportata una ricerca che utilizza la modalità di narrazione sia dello story telling che dello story acting, i vari tipi di interazione che sono coinvolti durante la lettura di libri ovvero adulto-bambino-libro, e viene presentata una ricerca che indaga gli stili narrativi materni più efficaci con differenze analogie;
- Nel terzo capitolo viene esposta una ricerca che ha utilizzato la tecnica dello story telling con bambini a sviluppo tipico e bambini con autismo, confrontandone i risultati.

Capitolo 1

LO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO

1.1 Ipotesi teoriche

La capacità di entrare in contatto con l'altro attraverso il codice linguistico è una peculiarità propria dell'essere umano e, in quanto tale, non condivisa con altre specie animali. Per questa ragione, diverse sono le teorie su come avviene lo sviluppo linguistico ovvero su come i bambini imparano a parlare. L'evidenza secondo cui il linguaggio viene appreso spontaneamente durante il corso dello sviluppo senza istruzioni formali ma, viceversa, attraverso la semplice esposizione al codice linguistico, ha portato il noto linguista statunitense Noam Chomsky (1928) a postulare la teoria della "grammatica universale". Secondo questa teoria esisterebbe una serie di regole innate, comuni a tutte le lingue, attraverso cui i bambini, precocemente nello sviluppo, apprendono il linguaggio. L'apprendimento della lingua sarebbe guidato da un processo biologico geneticamente determinato sotteso a una struttura neurale modulare, i cui contenuti sarebbero specificati nella dotazione genetica individuale. Alla teoria modulare della mente, in anni recenti si è contrapposta un'ottica diversa di stampo neurocostruttivista di cui Karmiloff-Smith (1938-2016) è stata una delle maggiori esponenti. Per il neurocostruttivismo da un'iniziale organizzazione cerebrale dominio-generale si arriverebbe a un'organizzazione di moduli specifici come quello linguistico. Contrariamente alla teoria innatista, nell'ottica neurocostruttivista le abilità precoci dei neonati vengono interpretate come predisposizioni innate nell'incanalare le risorse attentive (che nel caso del linguaggio sono strettamente legate al contesto sociale) verso particolari categorie di input ambientali che agiscono sul cervello facilitandone l'apprendimento.

L'uso del linguaggio quindi richiede il coordinamento fra capacità linguistiche, cognitive, sociali e di memoria: per questo viene esclusa ogni ipotesi localizzazionista in senso stretto ma viene studiato un vasto network anatomo-funzionale di cui fanno parte circuiti neurali costituiti da diverse regioni cortico-sottocorticali.

1.2 I circuiti neurali sottostanti il linguaggio

Il processamento linguistico negli adulti avviene prevalentemente nell'emisfero sinistro attraverso un network corticale che include: le aree del lobo frontale sinistro anteriori al giro centrale che comprendono l'area di Broca e le regioni del lobo temporale superiore con l'area di Wernicke. Nel network linguistico dell'adulto ci sono due vie dorsali di collegamento tra aree temporali, parietali e frontali, attraverso il fascicolo arcuato e il fascicolo longitudinale superiore e una via ventrale che collega la corteccia temporale con quella frontale inferiore ventrale attraverso il sistema uncinato e capsulare (Catani, 2005). Per quanto riguarda lo sviluppo nel bambino di questo sistema di connessioni alcune ricerche hanno dimostrato che nel neonato di pochi giorni sono presenti capacità di discriminazione sia di suoni che di prosodie differenti e che sono già attive sia le regioni frontali che temporali (Dehaene, 2002). Non è stata invece evidenziata la connettività strutturale e funzionale fra l'area di Broca e il lobo temporale, che avrebbe tempi di maturazione più protratti e sarebbe deputata al processamento di strutture sintattiche complesse. Ma come detto, il sistema linguistico coinvolge e utilizza diversi aspetti. Molto prima dell'emergenza del linguaggio sarebbe funzionalmente attivo un circuito simile a quello degli adulti per quanto riguarda l'attivazione della corteccia temporale superiore e del giro angolare dell'emisfero sinistro, deputati alla comprensione della struttura fonologica di frasi (Pena, 2003).

Per quanto riguarda le basi neurali dello sviluppo lessicale e semantico, sono stati condotti diversi studi che hanno evidenziato un effetto di familiarità per le parole già presente in epoca molto precoce (Thierry, 2003). Infine in merito allo studio delle basi neurofunzionali dell'acquisizione delle capacità sintattiche, sarebbero presenti come negli adulti componenti distribuite nel giro temporale superiore e nel giro frontale inferiore dell'emisfero sinistro, ma più lente. Questo indicherebbe che il sistema sottostante il processing sintattico è già attivo a questa età, anche se ancora molto immaturo (Oberecker, 2006). L'insieme di questi dati indica da un lato la precoce attivazione di circuiti neurali simil-adulti implicati nel processamento di varie

componenti linguistiche, dall'altro la loro immaturità neurofisiologica. Un altro aspetto importante per il linguaggio è la memoria di lavoro, quindi si può pensare che l'evoluzione di questa memoria ha svolto una funzione di supporto nello sviluppo delle capacità linguistiche: le recenti scoperte circa il funzionamento di un efficiente circuito dorsale fronto-temporale sinistro nel neonato suggeriscono che questo network potrebbe costituire la base di un precoce loop fonologico a supporto dell'apprendimento linguistico (Leroy, 2011).

1.3 La comunicazione prelinguistica

Il bambino, prima di iniziare a padroneggiare il linguaggio, è capace di comunicare intenzionalmente i propri bisogni e i propri desideri utilizzando vari comportamenti quali gesti e vocalizzi. Già nei primi giorni dopo la nascita il bambino è predisposto a rispondere in modo selettivo agli stimoli ambientali e sociali, e mostra di preferire alcuni elementi piuttosto che altri. In particolare il neonato mostra una preferenza per figure schematiche di facce che presentano elementi (occhi e bocca) nella loro collocazione naturale anziché in una non convenzionale, figure di volti con lo sguardo rivolto verso di lui piuttosto che avverso, movimenti biologici messi in atto da esseri animati anziché movimenti casuali prodotti meccanicamente da un computer, e inoltre prediligono il volto e la voce della madre rispetto a quelli di altre figure femminili (Farroni, 2002). Grazie a questo meccanismo il bambino elabora l'informazione dell'ambiente umano in modo separato rispetto a quello fisico e in questo modo il neonato è socialmente responsivo e attivo, producendo segnali che suscitano una reazione obbligata da parte dei caregivers. In particolare, sono i comportamenti di pianto e sorriso esibiti dai neonati che si dimostrano capaci di causare questo tipo di effetto. Il pianto è un mezzo molto efficace sia perché evoca una risposta spontanea di accudimento sia perché si manifesta in forme differenti che vengono riconosciute come tali dalle persone che si prendono cura del bambino. Il sorriso e in generale le espressioni facciali delle emozioni (tristezza, rabbia, disgusto, sorpresa, gioia) sono un altro segnale di comunicazione precoce, finalizzati a costruire una prima relazione di natura socio-affettiva. Per esempio, la

percezione del sorriso del neonato suscita una risposta nella madre che mette in atto un'interazione faccia a faccia con il bambino, il quale a sua volta risponde con vocalizzi ed eccitazione motoria. La modalità comunicativa è la condivisione dello sguardo, che fa sì che si crei l'interazione diadica madre-bambino in cui il comune oggetto d'attenzione è l'altro. A partire dai 5 mesi, quando l'attenzione del bambino si rivolge all'ambiente esterno circostante e inizia ad afferrare ed esplorare gli oggetti l'interazione diventa triadica: lo sguardo del bambino si dirige sempre di più su elementi dell'ambiente per lui interessanti e iniziano gesti come il grasping e il pointing, e in particolare in quest'ultimo la madre ha un ruolo fondamentale perché anch'essa deve interagire con l'oggetto indicato dal bambino porgendoglielo e commentandolo. Queste prime manifestazioni di comunicazione tuttavia non sono ancora propriamente intenzionali, poiché determinate da stati fisiologici del bambino o da stimoli esterni. La comunicazione intenzionale compare verso i 9-10 mesi circa e rappresenta una tappa cruciale nello sviluppo comunicativo del bambino. Dopo la fase pre-intenzionale, quella intenzionale è riconoscibile perché i comportamenti quali pianto, sorriso e vocalizzi vengono prodotti esclusivamente per uno scopo comunicativo, cioè diretti all'altro con il fine di raggiungere specifici obiettivi. Alcuni autori individuano due tappe fondamentali nella capacità di utilizzare intenzionalmente i segnali comunicativi: la prima, attorno agli 8-9 mesi prevede lo sviluppo di forme proto-richiestive in cui il bambino utilizza un adulto per raggiungere un oggetto di suo interesse attraverso mezzi comunicativi come lo sguardo, le vocalizzazioni o il grasping; la seconda compare fra i 10-12 mesi ed è definita proto-dichiarativa, in cui il bambino utilizza sia gli stessi mezzi comunicativi citati sopra, sia un suo commento non verbale che può essere un suono o un'espressione facciale particolare per ottenere l'attenzione e il coinvolgimento dell'adulto (Bates, Camaioni, Volterra, 1975). A questo punto dello sviluppo l'interazione tra la madre e il bambino è rivolta al mondo esterno che diventa il centro dell'attenzione congiunta, e a questo punto possiamo parlare di interazione triadica (madre-bambino-oggetto del mondo esterno) e lo scopo comunicativo del bambino influenza gli stati mentali della madre così che condivida con lui ciò che sta avvenendo.

Qual era il sistema gestuale iniziale comunicativo nei primati? Possiamo distinguere tra sistemi che sono chiusi nel senso che hanno un repertorio piccolo e fisso e sistemi i cui elementi possono essere combinati per fornire un repertorio di significati aperto.

- la capacità mimetica inerente a F5 e all'area di Broca aveva il potenziale di produrre vari tipi di sistemi chiusi relativi ai diversi tipi di campi motori presenti in quell'area (mano, bocca e laringe);
- il primo sistema aperto ad evolversi in rotta verso il linguaggio umano era un sistema gestuale manuale che sfruttava il sistema di osservazione e di corrispondenza dell'esecuzione;
- questo ha aperto la strada all'evoluzione del sistema di vocalizzazione aperto che conosciamo come linguaggio.

Per quanto riguarda il primo punto, sia le aree di F5 che quelle di Broca hanno le strutture neurali per il controllo dei movimenti oro-laringei, oro-facciali e brachio-manuali. Inoltre, sono entrambi dotati di meccanismi che collegano la percezione dell'azione e la produzione di azioni. Questo è vero per i gesti brachio-manuali e, nel caso dell'area umana di Broca, per le attività linguistiche, comprese quelle che non richiedono la produzione del parlato. È probabile che la capacità umana di comunicare oltre quella di altri primati dipenda dalla progressiva evoluzione del sistema specchio nella sua globalità. Coerente con questo punto di vista è l'osservazione di Donald che la capacità mimetica, un'estensione naturale del riconoscimento dell'azione, è centrale per la cultura umana (come danze, giochi e rituali tribali) e che l'evoluzione di questa capacità era un precursore necessario per l'evoluzione del linguaggio. I gesti dei primati che sono stati più probabilmente utilizzati per la comunicazione persona a persona (a differenza dei segnali diretti a "tutti", piuttosto che a un ricevitore specifico) sono quelli oro-facciali. A favore di questo punto di vista sono i seguenti fatti: i movimenti oro-facciali sono usati per la comunicazione da scimmie, scimpanzè e umani, e né le scimmie né gli umani usano i gesti manuo-brachiali come loro principale modo naturale di comunicare. Le eccezioni sono le persone sorde che usano naturalmente la lingua dei segni, alcune popolazioni indiane nel Nord America e alcune tribù australiane aborigene. L'alternanza apri-chiudi della mandibola tipica della comunicazione oro-facciale delle

scimmie sembra persistere negli umani dove forma la "cornice" sillabica nella produzione del parlato (Camaioni, 2001).

La parola, quindi, fu un'evoluzione diretta dei gesti oro-facciali, dopo la quale seguì uno stadio di espansione durante il quale apparve un sistema di vocalizzazione aperto? Una prima ragione per dubitare di questo scenario è che utilizzando la comunicazione oro-facciale, lo scambio di comunicazioni è essenzialmente limitato a due attori. La possibilità di introdurre un terzo elemento in questa comunicazione one-to-one è molto limitata. Al contrario, se i gesti manuali sono associati alla comunicazione oro-facciale, le possibilità del mittente aumentano notevolmente. Il mittente potrebbe indicare al ricevente la posizione di una terza persona o di un oggetto, o anche dare una certa descrizione delle loro caratteristiche. Una seconda ragione sta nel fatto che le proprietà combinatorie per l'apertura del linguaggio sono praticamente assenti nella forma base primata della comunicazione oro-facciale. Al contrario, sono inerenti al sistema brachio-manuale, sia quando è usato per azioni transitive (azioni dirette verso oggetti) sia quando è impiegato per gesti intransitivi (come nel caso della lingua dei segni americana) (Camaioni, 2001).

Queste considerazioni suggeriscono che, ad un certo punto, un sistema di comunicazione brachio-manuale si è evoluto a complemento di quello oro-facciale. Questo sviluppo ha notevolmente modificato l'importanza della vocalizzazione e del suo controllo. Mentre durante la fase oro-facciale chiusa, i suoni potevano aggiungere molto poco al messaggio gestuale (ad esempio, il gesto oro-facciale 'essere spaventato', il gesto oro-facciale più vocalizzazione 'essere più spaventato'), la loro associazione con i gesti permise loro di assumere il carattere più aperto e referenziale che i gesti brachio-manuali avevano già raggiunto. Un oggetto o un evento descritto in modo gestuale (ad esempio, un oggetto di grandi dimensioni - una grande apertura di braccia e un piccolo oggetto - una piccola apertura delle dita) potrebbe ora essere accompagnato dalla vocalizzazione. Se i suoni identici venissero costantemente utilizzati per indicare elementi identici (come un oggetto grande - grande apertura della bocca, vocale 'a', e piccolo oggetto - piccola apertura della bocca, vocale 'i'), un vocabolario primitivo di suoni significativi potrebbero iniziare a svilupparsi.

Una conseguenza importante di questo nuovo uso funzionale della vocalizzazione fu la necessità del suo controllo abile. Nel sistema di comunicazione oro-facciale, l'aggiunta di un suono aveva solo una valenza emotiva che semplicemente rafforzava il significato trasmesso dall'espressione facciale; la sua esecuzione precisa aveva un'importanza relativa. Pertanto, la vocalizzazione potrebbe rimanere sotto il controllo del vecchio sistema situato nelle aree mediali del cervello. La situazione cambiò radicalmente quando i suoni acquisirono un valore descrittivo e dovettero quindi rimanere gli stessi in situazioni identiche e, inoltre, dovettero essere imitati quando emessi da altri individui. Questi nuovi requisiti non potrebbero essere raggiunti dagli antichi centri di vocalizzazione emotiva. Questa nuova situazione è stata probabilmente la causa dell'emergere dell'area umana di Broca da un precursore simile a F5 che aveva già proprietà speculari, di un controllo dei movimenti oro-laringei e, inoltre, di un legame stretto con la corteccia motoria primaria adiacente. La pressione evoluzionistica per un'emissione sonora più complessa (combinatoria) e le possibilità anatomiche per essa erano quindi gli elementi che muovevano il linguaggio dalle sue origini mano-brachiali all'emissione sonora.

I gesti manuali perdono progressivamente la loro importanza, mentre, al contrario, la vocalizzazione acquisisce autonomia, fino a quando la relazione tra comunicazione gestuale e vocale si è invertita e i gesti diventano puramente un fattore accessorio per la comunicazione sonora. A questo punto è decollato il discorso.

1.4 La comunicazione linguistica

Dal compimento del primo anno di età (che coincide con la pronuncia delle prime parole) al secondo, il vocabolario di un bambino raggiunge più di 150 parole, con differenze individuali: i bambini precoci nel processo di acquisizione del linguaggio arrivano a raggiungere 600 vocaboli diversi, mentre i bambini lenti ne possiedono in media meno di 50. Tra il secondo e il terzo anno di vita il vocabolario si arricchisce fino a più di 400 parole fino ad arrivare alle quasi 6000 al quinto anno di età.

La parola è un elemento fondamentale nel processo di acquisizione del linguaggio e il lessico è considerato come lo scheletro della struttura linguistica. I linguisti definiscono il concetto di parola distinguendo unità di analisi sonore e unità di analisi grafiche: la prima è la parola fonologica cioè l'articolazione del segmento di suoni all'interno di un discorso, l'altra è la parola ortografica delimitata da spazi e segni di interpunzione. I linguisti inoltre classificano la parola in base alle sue proprietà, cioè alle informazioni lessicali: così tutte le parole presentano un significato, una forma fonica, proprietà morfologiche e una forma sintattica. L'informazione più importante contenuta in una parola è il suo significato, ovvero il suo valore informativo oggettivo, che è la parte condivisa da tutti i parlanti di una comunità linguistica e che consente lo scambio di informazioni.

La psicolinguistica estende le definizioni date dalla linguistica integrandole con quelle della psicologia, assumendo come obiettivo quello di studiare le rappresentazioni delle parole nella mente dei parlanti. Secondo Flores d'Arcais (1993) le fasi che si susseguono nel processo di produzione delle parole sono: concettualizzazione del contenuto, linearizzazione e pianificazione sintattica della frase, attivazione del programma articolatorio. Il processo ha inizio con la rappresentazione mentale di ciò che si vuole dire e con la ricerca della corrispondente informazione fonetica nello specifico lessico di output; la sequenza di energia acustica viene poi interpretata dal segnale fisico dell'onda sonora del parlato senza chiare distinzioni, in seguito la percezione categoriale dei suoni del linguaggio consente di distinguere demarcazioni considerate il prodotto del processo di riconoscimento della parola.

Il lessico è descritto come una serie di oggetti mentali (rappresentazioni) che corrispondono a elementi della realtà e il termine "lessico mentale" definisce quindi l'insieme delle conoscenze intorno alle parole di cui i parlanti si servono per l'elaborazione espressiva e ricettiva del linguaggio. Il lessico mentale quindi si riferisce all'insieme delle parole che ogni individuo possiede nel proprio vocabolario interno, incluse le informazioni riguardanti la pronuncia, il significato, la classe grammaticale, il contesto in cui quella parola può venire utilizzata e le relazioni con le altre parole della rete lessicale (Laudanna & Burani, 1993). Alcuni autori hanno descritto modelli

esplicativi dell'organizzazione delle parole nei diversi sistemi rappresentazionali: uno in particolare è Levelt (Levelt & Roelofs & Meyer, 1999) secondo il quale la produzione di parole è concepita come la messa in atto di un processo che porta dalla preparazione concettuale all'articolazione (Vedi Fig. 1).

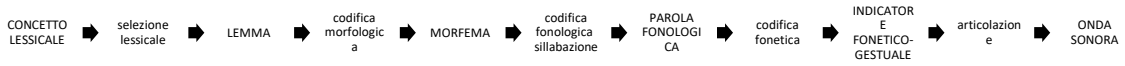


Fig. 1

Dai 6 mesi al primo anno di vita i bambini sono in grado di abbinare suoni arbitrari ai significati realizzando il processo di mappatura dei suoni sui significati (mapping sounds to meanings) ed è in questa fase che devono riuscire a integrare le informazioni possedute mediante esperienza diretta con quelle ricavabili dal sistema linguistico stesso. Diversi autori (Markman, 1990; Carey & Bartlett, 1978; Keil, 1979; Bruner, 1983) hanno analizzato come si sviluppa questa capacità e sono vari i fattori cognitivi che entrano in gioco nel modo in cui il bambino apprende l'associazione tra significati e parole:

- Ipotesi del lexical biases: secondo questa teoria il bambino nascerebbe dotato di "vincoli cognitivi", cioè principi che lo guidano nel processo di apprendimento. Questi vincoli limitano il potenziale valore referenziale del nuovo termine da un punto di vista percettivo o linguistico; uno di questi induce il bambino a limitare le interpretazioni che si possono dare alle parole in modo da attribuire a ciascun referente una sola parola (Markman, 1990). Questo principio prevede che il repertorio del bambino all'inizio sia caratterizzato da un'economia di vocabolario in cui non sono presenti sinonimi e l'ampliamento del lessico avrebbe luogo in base al "principio dell'attribuzione rapida del significato" secondo il quale le parole nuove vengono attribuite a oggetti nuovi di cui il bambino non possiede il nome. Il "vincolo dell'oggetto integro" invece prevede che un nome venga associato a un oggetto nella sua interezza. Per ultimo l'autore parla di "vincolo tassonomico" grazie al quale quando ai bambini viene insegnato un nome, essi sono in grado di associarlo ad una categoria.

- Fast-mapping phenomenon: secondo questa ipotesi l'apprendimento delle parole avverrebbe in due fasi, la prima in cui il bambino stabilisce un legame tra parola e referente ma ha una conoscenza parziale del significato, la seconda fase di mappatura lenta in cui la rappresentazione della parola iniziale si completa attraverso l'esperienza arrivando a raggiungere lo stesso significato che ha per gli adulti (Carey & Bartlett, 1978). L'acquisizione di nuove parole tramite il fast mapping può essere facilmente perduta se non avviene una frequente ripetizione delle parole.
- Ipotesi categoriale: la rappresentazione iniziale del significato di una parola ha la funzione di segnaposto nel lessico mentale del bambino e contiene caratteristiche percettive osservabili e l'assegnazione analogica a categorie ontologiche che possono essere attivate sulla base di indizi percettivi (Keil, 1979).
- Apprendimento sociale: secondo gli autori che sostengono questa tesi l'acquisizione delle parole avverrebbe attraverso l'apprendimento sociale, in particolare è il comportamento dei genitori a focalizzare l'attenzione del bambino sulle relazioni tra i fonemi e i loro significati. Un ruolo importante lo rivestirebbe il fenomeno dell'attenzione condivisa, ovvero l'alternanza dello sguardo da parte del caregiver tra oggetto e bambino (Bruner, 1983).

Fino ad ora si è parlato dello sviluppo dell'acquisizione della parola e della costruzione del significato, ed è grazie a queste fasi che il bambino arriva a sviluppare un vero e proprio vocabolario. La prima tappa dello sviluppo lessicale si colloca dai 9-12 mesi poiché in questo periodo emerge la capacità di discriminare percettivamente pattern di suoni linguistici associati a significati e alla produzione delle prime parole, inoltre è l'età in cui avviene il passaggio tra la fase di comunicazione pre-intenzionale e quella intenzionale. Dai 3 ai 5 anni si può notare un ulteriore salto nella crescita del vocabolario, per cui arrivano a possedere intorno alle 6000 parole (Gopnik & Meltzoff, 1987): questa velocità è spiegata dal fatto che il legame tra suono e significato si basa ora su una sofisticata comprensione di natura concettuale, ciò fa in modo che i bambini capiscano che gli oggetti sono elementi non singoli ma raggruppabili e classificabili in categorie.

I bambini sono orientati non al riconoscimento di singole sillabe, ma alle loro combinazioni, cioè all'insieme di suoni che si presentano con una certa frequenza. Questo perché l'architettura del sistema di elaborazione del linguaggio prevede che i bambini intorno ai 10-12 mesi di età usino solo categorie fonetiche rilevanti per una particolare lingua: all'inizio del percorso di apprendimento il bambino è già abile nel segmentare il flusso continuo dell'onda sonora del parlato e nel riconoscere le forme lessicali dall'onda sonora acustica (Gonzalez-Gomez & Nazzi, 2013). Nonostante ciò, alcune ricerche hanno sottolineato l'importanza dei precursori precedenti alla produzione di parole, per esempio vi sarebbe similarità tra la struttura del babbling (lallazione) e le prime parole (Williams & Elbert, 2003). Ciò che differenzia le prime parole dalle lallazioni è che queste ultime non hanno un referente preciso anche se possono essere utilizzate per esplicitare intenzioni comunicative, e il loro valore comunicativo è comprensibile anche da altri fattori quali intonazione, sguardo, postura, reiterazione. Molte ricerche hanno evidenziato che i bambini iniziano ad usare vere parole nel momento in cui appaiono nel loro repertorio dei gesti rappresentativi che dimostrano il raggiungimento della capacità simbolica, usata anche nelle attività del gioco di finzione. In questo modo le prime parole sono prima accompagnate da gesti deittici e poi da gesti rappresentativi, indipendenti dal contesto e con valenza simbolica. L'uso precoce dei gesti predice un miglior vocabolario a 24 mesi (Bavin et al., 2008).

Il modo in cui i bambini partecipano alle attività con oggetti e persone e strutturano le loro conoscenze sul mondo si riflette sul processo di ampliamento del vocabolario, ed è così che i bambini diventano sempre più abili nel parlare anche del passato e del futuro e a definire il tempo. Nello stesso periodo mostrano interesse anche per gli aspetti che definiscono le loro sensazioni e i loro sentimenti e iniziano a dare giudizi anche sulle persone che li circondano e non solo sugli oggetti concreti. Questa abilità viene definita in letteratura *lessico psicologico*, cioè le parole che si riferiscono a stati psicologici. La produzione di questo lessico può essere interpretata come una delle dimostrazioni della capacità dei bambini di comprendere i fenomeni psicologici e della formazione della teoria della mente. Intorno al secondo anno di età i bambini sono interessati a oggetti nascosti, parlano di persone o oggetti non fisicamente presenti in quel momento e

iniziano a riferirsi ad avvenimenti del passato o del futuro; sempre a questa età se si analizzano i discorsi dei bambini si può notare che sono già in grado di differenziare le emozioni: dai 28 mesi sono in grado di collegare stati interni (felicità, rabbia, tristezza, ecc.) con i comportamenti delle persone (Bretherton & Beegley, 1982). Sempre a due anni sanno che il desiderio guida l'azione, e quindi sono in grado di predire quest'ultima in base al desiderio; inoltre sono in grado di inferire che le persone sono felici se i loro desideri sono esauditi, e sono tristi quando questo non accade. Il lessico delle emozioni si fa in breve tempo specifico intorno al terzo anno di età, periodo in cui i bambini iniziano ad essere in grado cogliere la soggettività dei desideri e quindi sanno capire la differenza tra le situazioni in cui un personaggio desidera qualcosa che invece un altro non vuole (Wellman & Wolley, 1990).

L'ultimo passaggio fondamentale nello sviluppo delle capacità linguistiche è il processo di acquisizione dell'uso della grammatica. Questo avverrebbe in quattro fasi in cui si hanno differenze negli enunciati dei bambini:

- Prima fase: passaggio da enunciati di una sola parola a enunciati formati da due parole, il significato è legato al contesto ed è riconoscibile l'intenzione comunicativa con cui sono esperiti.
- Seconda fase: avviene la grammaticalizzazione dell'enunciato, caratterizzato dalla presenza del verbo e dalla morfologia libera ovvero dell'uso di articoli e pronomi. Gli enunciati sono ancora riferiti al presente.
- Terza fase: uso sempre più sensibile del verbo e la sintassi assume un ruolo più rilevante.
- Quarta fase: la grammatica si ristruttura in funzione del discorso.

Lo sviluppo del linguaggio può essere descritto in termini di interazione tra le modalità pragmatiche volte a mettere in rilievo le informazioni importanti e i sistemi di referenza, le funzioni grammaticali e le strutture sintattiche (Bates, 1976).

1.5 Neuroni specchio e linguaggio

Le prime evidenze sperimentali della presenza dei sistemi di neuroni specchio nella scimmia si sono avute nel 1991 grazie al gruppo di neurofisiologia di Parma guidato dal professor Rizzolatti. I ricercatori in quel momento si stavano concentrando sullo studio dei neuroni che si trovano nell'area motoria F5 per capire sia come i neuroni di quest'area si attivassero durante gli atti di afferramento di un oggetto, sia come rispondevano alle presentazioni degli oggetti stessi. Durante questa ricerca, uno sperimentatore afferrò un oggetto posto su un tavolino per mostrarlo e successivamente porgerlo alla scimmia per studiarne i neuroni: fu proprio durante questo atto che un neurone mostrò un'attivazione molto forte. Da quel momento i ricercatori fecero osservare alla scimmia vari tipi di presa e atti motori, e osservarono che i vari neuroni erano collegati tra loro da un significato comune, il riconoscimento di un atto motorio. Da ciò seguirono altri studi che dimostrarono che i neuroni specchio si attivano sia quando la scimmia esegue un atto motorio finalizzato, sia quando osserva un altro individuo eseguire un atto motorio uguale o simile. Questi circuiti neurali sono stati localizzati inizialmente nelle aree motorie supplementari (F5) e nell'area intraparietale anteriore (AIP) dei macachi e sembrano coinvolti non soltanto nelle risposte motorie a uno stimolo sensoriale, ma anche nel riconoscimento – cioè nella rappresentazione – dell'atto motorio potenziale e complessivo (Rizzolatti et al. 1996a). La caratteristica specifica dei sistemi neuronali specchio consiste nelle funzioni sensoriali e motorie che si attivano in relazione a uno specifico atto o sequenza comportamentale: essi, dunque, sono stati indicati come 'neuroni-afferrare-soltanto-con-la-mano', 'neuroni-afferrare-con-la-mano-e-con-la-bocca', 'neuroni-strappare', 'neuroni-tenere' ecc. (Fogassi et al., 2005; Iacoboni et al., 2005). Durante l'osservazione o ancor prima dell'esecuzione degli atti motori, le informazioni senso-motorie attivano i circuiti neurali specchio che anticipano l'intenzione, ossia lo scopo dell'azione e assumono il controllo della realizzazione della stessa. In altri termini, i neuroni specchio permettono di stabilire una relazione tra l'informazione visiva e il riconoscimento dello schema motorio: ciò richiede l'intervento di precisi meccanismi di anticipazione e di controllo che implicano una relazione causale tra l'attivazione neurale e gli effetti che essa determina. Questa

relazione causale, e la relativa convalida degli effetti motori, genera una conoscenza di base del significato degli atti codificati che permette sia la comprensione (ovvero il riconoscimento) sia l'esecuzione dell'azione (Rizzolatti et al., 1996a). L'osservazione, quindi, la comprensione e il riconoscimento delle intenzioni delle azioni degli altri attiva sistemi neurali comuni e, di conseguenza, modelli motori simili. Gli schemi motori sono compresi e riconosciuti dall'osservatore perché fanno parte del suo bagaglio di conoscenze, infatti la presenza dei neuroni specchio costituisce una sorta di substrato neurale primario che, ancor prima di essere funzionale ai comportamenti imitativi o riproduttivi, consente di comprenderli e di riconoscerli. Queste strutture neuronali, dunque, sono state definite 'specchio' per la loro capacità di attivarsi automaticamente sia quando si osserva compiere sia quando si compie un'azione. Più precisamente, lo scopo dell'azione ne determinerebbe l'attivazione e la differenza rispetto ai circuiti con funzioni esclusivamente percettive o motorie: dal momento che essi entrano in gioco nel caso del riconoscimento, della rappresentazione mentale delle azioni e delle intenzioni degli altri (Umiltà et al., 2001).

Dopo i primi esperimenti sulle scimmie, i circuiti specchio sono stati localizzati anche nelle aree motorie umane grazie alle tecniche di risonanza funzionale (Rizzolatti et al., 1996b). In particolare, le funzioni dell'area F5 dei macachi sembrano corrispondere a quelle dell'area 44 di Brodmann (Binkofski & Buccino 2006). Altre indagini sperimentali – condotte attraverso la registrazione dei potenziali motori evocati (MEP) e l'ausilio della risonanza magnetica funzionale (fMRI) – hanno evidenziato che durante l'osservazione di un determinato contesto, oppure nel caso dell'articolazione manuale e orofacciale, nell'uomo si attivano i sistemi specchio delle aree del lobo parietale inferiore (specie l'area 40 di Brodmann), del lobo frontale posteriore e quelli della corteccia premotoria dorsale (Fadiga et al., 1995). Nel momento in cui alcuni soggetti comprendevano l'intenzione 'afferrare la tazzina per bere il caffè' (anziché 'per metterla a posto') si determinava il picco di attivazione maggiore dei neuroni specchio del giro frontale inferiore posteriore destro. Come si è visto, attraverso i sistemi di neuroni specchio – sfruttando modalità sensoriali differenti – sono possibili la codifica e il riconoscimento degli schemi motori. Nell'uomo essi appaiono più ampi ed estesi di quelli trovati negli

altri animali e, ovviamente, anche le proprietà funzionali assumono caratteristiche diverse: soprattutto per il fatto di poter agire in relazione alla presenza di oggetti (azioni transitive), in loro assenza (vale a dire senza una finalità motoria immediata) o, come nei gesti intransitivi, di rispondere ad azioni solo mimate (pantomime orofacciali e manuali) o simboliche (Buccino et al., 2001; Ferrari et al., 2003).

Nell'uomo i comportamenti di imitazione veri e propri riguardano la riproduzione volontaria di un'azione finalizzata a un processo di apprendimento (Del Giudice et al., 2009). Ciò sembra confermato da alcuni studi secondo cui i comportamenti osservati vengono prima scomposti in una serie di azioni semplici e poi ricomposti nella nuova modalità motoria da imitare e da apprendere (Iacoboni et al., 2001; Byrne, 2003). Secondo alcuni studiosi, la specie Homo ha progressivamente sviluppato diverse modalità comunicative a partire dai comportamenti di imitazione e di apprendimento consentiti dalle caratteristiche funzionali dei neuroni specchio e, soprattutto, dal loro controllo cognitivo (Molnar-Szakacs et al., 2006). Tali forme di comunicazione sarebbero state dapprima di tipo gestuale, ovvero brachio-manuale, da cui però nel corso dell'evoluzione filogenetica, gradualmente, si sarebbero originate le articolazioni del linguaggio verbale (Gentilucci & Corballis, 2006). Ma, rispetto alle ipotesi che vorrebbero l'origine del linguaggio dai vocalizzi animali, in questo caso l'attenzione è posta al progressivo passaggio dai gesti manuali ai gesti orali (Corballis, 2009; Zlatev, 2008). I richiami animali apparentemente possono sembrare più 'vicini' alle vocalizzazioni umane, tuttavia esistono notevoli differenze di natura sia strutturale sia funzionale. Infatti, dal punto di vista morfologico cerebrale i vocalizzi dei primati coinvolgono prevalentemente le aree sottocorticali (giro del cingolo, diencefalo, tronco encefalico), nell'uomo l'articolazione vocale interessa invece le aree corticali, specie quelle dell'emisfero sinistro e, in particolare, dei lobi frontale (area di Broca) e temporale (Jürgens, 2002). Nei primati, inoltre, mancano le tipiche strutture morfologiche del tratto vocale sopralaringeo che consentono l'articolazione dei suoni linguistici (Lieberman et al., 1972). Dal punto di vista funzionale, d'altro canto, le 'produzioni' vocali animali sono legati esclusivamente a scopi emotivi legati alla sopravvivenza: segnalare pericoli (paura), indicare la presenza di propri simili (gioia), di cibo (sorpresa),

nei rituali di accoppiamento ecc. (Hauser et al., 2002). Le articolazioni vocali umane implicano – oltre, ovviamente, alle esigenze comunicative ed emotive di questo tipo – anche comportamenti cognitivi e linguistici molto più complessi, ad esempio gli scambi relazionali soggettivi e intersoggettivi o l'uso computazionale e referenziale di simboli verbali e grafici. Nel corso dell'evoluzione, la specie di ominidi Homo Habilis probabilmente iniziava a comunicare attraverso una rudimentale forma di proto-linguaggio gestuale. L'evoluzione umana successiva, dall'Homo Sapiens-Sapiens in poi, sarà caratterizzata dall'uso intenzionale e cognitivo delle capacità di comunicazione gestuale e vocale. Alla base di questo lento passaggio evolutivo pare ipotizzabile un meccanismo istintivo di atti comunicativi condivisi che avrebbero permesso di accostare e, dunque, di associare il significato del gesto a quello della parola (Arbib, 2005; Gentilucci & Corballis, 2006).

Insieme al ruolo della percezione uditiva bisogna considerare anche l'importanza dei processi mnemonici e delle caratteristiche ricorsive della lingua (Aboitiz et al., 2006). Sembra naturale inoltre il riferimento delle configurazioni manuali delle lingue dei segni (LS) alla primordiale comunicazione gestuale: è nota, infatti, la funzione dei lobi frontale e parietale per la comprensione e la produzione della LS, così come probabilmente lo è quella dei sistemi specchio (Corina & Knapp, 2006). Durante l'evoluzione filogenetica, quindi, il linguaggio verbale pare aver sfruttato le possibilità consentite dall'area di Broca e dai circuiti specchio (in particolare dai sistemi di neuroni specchio-eco), sia per quanto riguarda il riconoscimento degli schemi motori fonetici sia nel momento dell'articolazione vocale (Rizzolatti et al., 2006).

L'area 44 di Brodmann è coinvolta nella rappresentazione dei movimenti della bocca e della mano, i sistemi neuronali specchio più importanti sono localizzati a livello dei lobi frontale (soprattutto dell'area di Broca e della corteccia premotoria) e parietale (inferiore e anteriore) dell'emisfero sinistro. Le indagini di brain imaging – utilizzando la fMRI e la stimolazione magnetica transcranica (TMS) – hanno evidenziato che i circuiti specchio sono responsabili oltre che della rappresentazione dei movimenti della bocca e della mano, anche degli atti mimati e dei movimenti del piede (Aziz-Zadeh et al., 2004; Buccino et al., 2004a; Binkofski & Buccino, 2006). Inoltre, diversi esperimenti hanno

dimostrato che negli uomini si attivano importanti aree specchio di entrambi gli emisferi (in particolare il giro frontale inferiore dell'area di Broca) nel momento in cui essi osservavano comportamenti motori oro-facciali (ad esempio masticare) di individui della propria specie anziché di altri animali (scimmie, cani ecc.): risultati simili si sono avuti nel momento in cui il repertorio motorio piuttosto che mangiare riguardava i comportamenti comunicativi orali. Guardare mangiare un'altra persona, osservare un uomo che parla o ascoltare frasi evidentemente evoca un repertorio d'atti maggiore rispetto a quello richiesto, per comportamenti analoghi, dalle altre specie animali. La modalità comunicativa del cane (l'abbaiare) infatti è molto più lontana dal corrispettivo comportamento motorio umano, quindi necessita di un minore coinvolgimento dell'attività neurale (Buccino et al., 2004b). Alcuni ricercatori (utilizzando sempre la fMRI) hanno studiato la funzione neurale dell'area di Broca durante l'esecuzione di un compito in cui bisognava associare il riconoscimento di uno schema motorio o accompagnare l'espressione gestuale (manuale) alla produzione di un predicato verbale. In questo caso, è stata osservata l'attivazione dei circuiti specchio del giro frontale inferiore, del giro precentrale, della corteccia parietale inferiore e superiore e del solco intraparietale dell'emisfero sinistro che costituirebbero i correlati morfologici e funzionali dell'articolazione vocale (Hamzei et al., 2003; Skipper et al., 2007; Sato et al., 2008; Borghi & Scorolli, 2009).

Considerando nel complesso gli aspetti produttivi e percettivi, il linguaggio umano presenta una rilevante componente motoria evidente nell'articolazione vocale, nella gestualità non verbale, nella struttura delle lingue segnate e nella scrittura. I comportamenti linguistici chiamano in causa prevalentemente le funzioni corticali dell'emisfero sinistro nelle stesse parti in cui i sistemi neuronali specchio sembrano più diffusi e in stretta sinergia con le aree motorie (Corballis, 2009). Le recenti ipotesi sulla progressiva e parallela evoluzione sia dei sistemi specchio sia, di conseguenza, delle funzioni comunicative gestuali e verbali poggiano quindi sulla straordinaria importanza cognitiva e linguistica dell'area 'motoria' di Broca, responsabile dei movimenti laringei, oro-facciali, brachio-manuali e sede, appunto, delle più importanti strutture neuronali specchio (Rizzolatti & Arbib, 1998; Iacoboni & Wilson, 2006). Probabilmente,

l'evoluzione del tratto vocale 5 sopralaringeo della specie Homo sapiens-sapiens ha sfruttato appieno le possibilità delle strutture corticali specchio (naturalmente assieme alle altre funzioni cognitive) e consentito lo sviluppo della facoltà del linguaggio verbale e della corrispettiva funzione linguistica (Corballis, 2009).

L'evoluzione del linguaggio sembra perciò passata attraverso una serie di tappe in cui l'importanza dei sistemi neurali specchio coinvolti nei processi di comprensione-riconoscimento immediato di specifici atti motori, l'imitazione, l'apprendimento, la riproduzione e l'uso intenzionale degli stessi appaiono necessari e determinanti. Dunque, essi non solo costituirebbero il prerequisito (preconcettuale e prelinguistico) neurale e motorio dell'articolazione del linguaggio gestuale e verbale umano, ma avrebbero un ruolo determinante anche nel riconoscimento degli stati emotivi che sono alla base delle esperienze soggettive e sociali (Rizzolatti & Arbib, 1998).

1.6 Lo sviluppo delle capacità narrative

Il nostro sé si costruisce da un lato grazie all'interiorizzazione dei significati culturali e alla condivisione di nuove visioni del mondo, dall'altro la costruzione della nostra visione della realtà alimenta il circuito simbolico-culturale e concorre alla trasformazione della cultura stessa (Bruner, 2002; Smorti, 2003). Quindi lo sviluppo individuale e il processo di appropriazione degli strumenti della cultura di appartenenza, soprattutto il linguaggio, possono essere studiati e compresi nell'ambito delle relazioni interpersonali. Per il processo di appropriazione culturale il ruolo del linguaggio si presenta come cruciale: in quanto mezzo attraverso cui sono negoziate le relazioni interpersonali è un potente strumento che l'individuo ha a disposizione per organizzare le esperienze costruire la realtà.

Il bambino fin dai primi momenti di vita è immerso in storie implicite che gli insegnano i significati della cultura attraverso le regolarità degli eventi. I tre stadi di sviluppo di cui parla Nelson (1996) descrivono il percorso seguito dal bambino per affrancarsi dal piano della realtà ricostruendola nel pensiero: la partecipazione a script, format, routine lo fa entrare nel mondo delle rappresentazioni schematiche di come gli eventi sono e

dovrebbero essere; la mimesi offre la prima forma di rappresentazione simbolica basata sul' imitazione e la comunicazione intenzionale; con il linguaggio il bambino passa dalla partecipazione agli script alla loro rappresentazione linguistica. Prima di essere narrati attraverso le storie, quindi, gli script sono vissuti e organizzati in forme rappresentazionali prelinguistiche. Lo sviluppo della capacità di usare il linguaggio in forma narrativa permette al bambino di produrre script. Il discorso narrativo non è una semplice traduzione linguistica di una sequenza di eventi poiché esso conferisce un ordine e una struttura al continuo fluire dell'esperienza. Si può parlare di "struttura dell'evento" per riferirsi alla sequenza dei fatti e di "struttura del discorso" per riferirsi al modo in cui i fatti vengono organizzati nel discorso. La narrativa è una struttura simbolica che permette di tradurre in discorso il mondo degli eventi e delle azioni (Bruner, 1996).

La narrativa è la prima forma attraverso la quale l'esperienza umana acquista significato e il significato narrativo è un processo cognitivo che organizza le esperienze umane in episodi significativi. Questa definizione della narrativa implica che essa è cognitiva, è organizzata temporalmente e consiste in episodi dotati di significato anche se discreti. Attraverso la narrazione l'esperienza viene organizzata, ordinata e trasmessa con le storie. Storie che prendono la forma di un testo scritto o parlato e che si svolgono in un contesto. Tanto il testo quanto il contesto delle storie però rimandano ai processi mentali sottostanti. La narrazione come atto linguistico rimanda alla grammatica mentale che è alla sua base (Smorti, 1994). La narrazione è quindi un tipo di pensiero e un tipo di linguaggio: come pensiero consiste in una modalità preconcettuale di organizzazione delle esperienze, come linguaggio permette l'esplicitazione, e perciò la condivisione e la trasmissione di questo tipo di struttura rappresentazionale dell'esperienza. Proprio perché la narrativa è qualcosa di più di due o più azioni temporalmente correlate, il suo sviluppo, sia come capacità di produrre e comprendere storie, sia come organizzazione temporale causale di eventi nel pensiero, implica una serie di abilità quali le abilità verbali e di progettare eventi nel tempo, l'abilità di discriminare eventi canonici da non canonici, disegnare gli eventi in termini di necessità, probabilità e incertezza, l'abilità di assumere il punto di vista dei differenti attori e nei

differenti locazioni spazio temporali, l'abilità di ridare un corso gli eventi secondo modi umanamente e culturalmente comprensibili (Nelson, 1996).

Per Bruner (1991) la capacità tipicamente umana di narrare si fonda su un tipo specifico di pensiero, il pensiero narrativo, che si contrappone e si collega a quello paradigmatico. Il pensiero paradigmatico sembra tipico del ragionamento scientifico nel suo orientamento gerarchico che connette oggetti e/o eventi al di fuori del contesto, procedendo per falsificazioni e generalizzazioni verso la definizione di leggi estensive. Quando si ricorre al pensiero paradigmatico si mette in relazione il caso particolare a leggi generali, si costruiscono classi di equivalenza, gerarchie di categorie astratte dal tempo e depositate in memoria. D'altro canto il pensiero narrativo è tipico del ragionamento quotidiano e perciò si fa influenzare dal contesto, che organizza oggetti e/o eventi in senso orizzontale di coerenza. Questo tipo di pensiero non mira a verificare teorie bensì a narrare storie, non generali ma specifiche e sensibili alle variazioni del contesto. Il pensiero narrativo in quanto basato sui singoli casi di eventi è, in un certo senso, un pensiero clinico e ideografico, che non cerca leggi generali e normative, valide per tutti (Smorti, 1994). Mentre il pensiero paradigmatico si organizza in concetti o categorie, l'organizzazione interna del pensiero narrativo ruota attorno a temi o collezioni. In un caso si parlerà di rappresentazione categoriale, nell'altro di rappresentazione schematica (Mandler, 1984) o di categorie concettuali versus schemi evolutivi o script (Nelson, 1986). In quanto modi diversi di rappresentare il mondo, diverse sono anche le strategie invocate per organizzarne gli eventi, strategie che coesistono e interagiscono in età adulta, mentre si dispongono l'una consecutiva all'altra nel corso dello sviluppo. Se i primi modi usati dai bambini per classificare corrispondono a copioni, questi non vengono abbandonati dall'adulto ma piuttosto vengono integrati in sistemi concettuali più elaborati, che prevedono la coesistenza di modi diversi di classificazione, ora prevalentemente narrativi, ora prevalentemente paradigmatici (Rollo, 2007). Se il bambino racconta le routine delle sue giornate ed estende, generalizzandolo, il racconto a tutti i casi che incontra, l'adulto procede in modo contrario, generalizzando le leggi anche ai propri casi. I due modi di pensare sono presenti nell'individuo e nella realtà e difficilmente possono essere discriminati l'uno

dall'altro, perché spesso agiscono congiuntamente e vengono attivati alternativamente a seconda degli aspetti del contesto che prevalgono: in quanto modalità di organizzazione concettuale, il linguaggio narrativo segna allora il passaggio dal piano prelinguistico ed esperienziale a quello categoriale e paradigmatico (Nelson, 1996). Il pensiero narrativo appare così come una modalità di pensare che sottostà alle narrazioni e in esse si realizza, una capacità cognitiva che è nello stesso tempo capacità narrativa indispensabile per i rapporti sociali e per farsi un'idea di sé e degli altri; d'altra parte troviamo le capacità cognitive paradigmatiche che sottostanno al ragionamento logico-matematico e alla scoperta mediante sperimentazione delle leggi causali (Battacchi, 2006). La conclusione perciò è che si può senza dubbio convivere con entrambi i mondi, con il paradigmatico, controllato e definito, e con il narrativo, imprevedibile e soggetto alla variabilità delle azioni umane, senza necessarimente ridurli l'uno nell'altro.

La produzione di storie è oggetto di interesse di molte ricerche in diversi ambiti disciplinari, in particolare le narrative infantili sono state e sono attualmente oggetto di studi approfonditi volti, da una parte, ad individuare le strutture cognitive e linguistiche che sono alla base della competenza narrativa e, dall'altra, ad indagarne le fasi di sviluppo.

Karmiloff-Smith (2001) individua nella narrazione una delle tappe fondamentali dello sviluppo del linguaggio, in quanto il racconto di storie richiede al bambino la capacità di tenere conto ed integrare simultaneamente un gran numero di fattori. Questo è il motivo per cui, nonostante nel linguaggio dei bambini siano presenti distinzioni grammaticali a livello di enunciato a un'età relativamente precoce, la piena padronanza del discorso è un traguardo che viene raggiunto più tardi.

Nella letteratura psicologica (Baumgartner, Devescovi & D'Amico, 2000), è stato rilevato che la competenza narrativa implica l'integrazione di conoscenze di diverso tipo:

– concettuale, che si riferiscono ad una conoscenza generale del mondo, delle persone e delle cose di cui si narra e di come essi si muovono, si relazionano e interagiscono. Tale conoscenza include, nello specifico dei diversi generi narrativi, la rappresentazione di eventi generalizzati, il ricordo di episodi specifici e la conoscenza dei tipi più comuni di interazioni sociali;

– linguistico, che includono gli espedienti linguistici necessari alla stesura di una storia, dall'uso dei pronomi e dei connettivi all'individuazione dei tempi verbali e alla selezione del lessico adeguato;
– strutturale, relative alla conoscenza macrolinguistica delle componenti strutturali proprie dei diversi generi narrativi;
– pragmatico, riferite alla prospettiva del narratore sugli eventi narrati e sul contesto in cui la narrazione avviene e quindi la capacità di esprimere valutazioni sugli eventi e sui personaggi della storia.
Vediamoli nel dettaglio nei sotto paragrafi che seguono.

1.6.1 Aspetti strutturali

Coerenza e coesione sono due aspetti specifici ed essenziali nell'organizzazione di un testo, inteso come una forma comunicativa (De Beaugrande & Dressler, 1994; Hickman, 2004; Winskel, 2007); in tal senso, dunque, assumono un ruolo fondamentale nell'organizzazione di un discorso narrativo.
Molte ricerche hanno focalizzato il proprio interesse su questi due importanti aspetti della competenza narrativa, cercando di individuare le relazioni che intercorrono durante lo sviluppo tra i due indici e di studiarne i cambiamenti nelle modalità di impiego nella costruzione di un discorso narrativo da parte di bambini, di età prescolare e scolare, e adulti (Hickman, 2004).
La coerenza fa riferimento alla conoscenza strutturale relativa agli elementi costitutivi di una storia e rimanda al modello della grammatica delle storie, o schema, come definita da Rumelhart (1975), riprendendo la nozione di schema mentale di Bartlett (1932). La coerenza ha pertanto a che fare con i meccanismi mediante i quali la mente organizza la propria conoscenza, richiamandola alla memoria e adoperandola per interpretare nuove conoscenze.
Lo schema delle storie individua regolarità strutturali nei testi narrativi, le cui parti costitutive sono categorie astratte relative al tipo di informazione che si presentano nelle storie e l'ordine con cui si susseguono. Le categorie riguardano l'introduzione del contesto e dei personaggi, l'evento iniziale che scatena le azioni dei

personaggi, i tentativi di risoluzione del problema da parte del protagonista e degli altri personaggi, infine le conseguenze e la conclusione della storia. Tali conoscenze guidano l'individuo alla formulazione di ipotesi sugli eventi e all'interpretazione degli stessi (Levorato, 1988).
Molti studi sono stati effettuati con l'intento di dimostrare che sia i bambini che gli adulti possiedono uno schema mentale relativo alle storie e che la loro capacità di comprenderle e ricordarle varia a seconda che il racconto presentato sia mal strutturato o, al contrario, ben formato (D'Amico, Devescovi, & Tonucci, cit. in Vicari & Caselli, 2002).

1.6.2 Aspetti linguistici

La coesione si riferisce al modo in cui le componenti di superficie del testo sono collegate tra loro e viene raggiunta attraverso il rispetto delle regole della morfologia e della grammatica nella costruzione di ciascuna frase: riferimenti temporali, concordanza temporale, ordine delle parole etc. La coesione riguarda anche gli indici linguistici espliciti che collegano una frase alla successiva: avverbi, congiunzioni e qualsiasi espressione che espliciti la relazione tra due frasi. Ci si riferisce ancora a meccanismi di coesione facendo riferimento a fenomeni linguistici quali i sistemi di referenza e co-referenza, e le modalità di coordinazione e/o subordinazione sintattica.
Tali fenomeni sono stati ampiamente trattati in letteratura e molti studi hanno evidenziato che, nei bambini, l'emergere di una struttura concettuale per le narrazioni è strettamente legata allo sviluppo delle abilità linguistiche relative agli aspetti sopradescritti (Berman & Slobin, 1994; Orsolini, 1990).
Berman (1998), analizzando storie in ebraico, nota, ad esempio, che i bambini di 3 e 4 anni mancano della padronanza linguistica e grammaticale necessarie per raccontare una storia, mentre in età scolare raggiungono lo stadio della grammaticizzazione, dando alla narrazione la forma di un concatenamento sequenziale di eventi. Altri studi su storie inglesi e tedesche (Bamberg & Marchman, 1990) indicano che a 5 anni i bambini usano strategie linguistiche per descrivere singole attività a livello locale, senza rilevanza rispetto alla struttura globale dell'episodio, mentre a 9 cominciano ad avere una visione

globale della storia, incrementando l'uso di una sintassi complessa. Infine, in adolescenza, le storie sono organizzate in una struttura gerarchica in cui intenzioni del protagonista e catene causali sono pienamente esplicitate.

1.6.3 Aspetti socio-cognitivi

La capacità di comprendere e attribuire a sé stessi e agli altri pensieri, desideri e credenze, è un aspetto dello sviluppo cognitivo, sociale ed emotivo, che permette ai bambini di comprendere che le altre persone hanno intenzioni, pensieri e sentimenti diversi dai loro e di utilizzare tali conoscenze per spiegarne e prevederne i comportamenti.

Negli ultimi vent'anni una cospicua quantità di studi ha dimostrato che la capacità di comprendere e attribuire stati mentali, nei bambini con sviluppo tipico, si evolve fino a strutturarsi in una vera e propria Teoria della Mente: a 2 anni i bambini anticipano e inferiscono il comportamento altrui sulla base di conoscenze elementari relative ai desideri, tra i 3 e i 4 anni comprendono che le azioni delle persone e ciò che essi dicono sono guidati dalle loro credenze, vere o false che siano, che possono essere diverse da persona a persona (Wellman, Phillips, & Rodriguez, 2000); tra i 5 e i 6 anni, iniziano a capire che anche le emozioni che le persone provano sono influenzate dalle credenze e ne determinano gli atteggiamenti e il comportamento (Pons, Harris, & De Rosnay, 2004).

Le ricerche che hanno indagato le conoscenze infantili sugli stati psicologici, dalla presenza nel loro lessico di termini riferiti agli stessi stati psicologici, hanno messo in evidenza che i bambini, già all'età di 20 mesi, usano parole che si riferiscono a stati psicologici interni come il dispiacere, la volontà, mentre a 28 già parlano di percezioni, sensazioni, emozioni primarie quali la felicità, la rabbia, la tristezza e la paura.

Solo dalla fine dei 3 anni compaiono termini con riferimento a processi cognitivi quali il pensare, il sapere o il ricordare (Bretherton & Beegley, 1982, cit. in Baumgartner & Devescovi, 1996). Anche Wellman (1991), in una sua ricerca longitudinale, concorda nell'affermare che i riferimenti a desideri e volontà compaiono prima dei termini riferiti al sapere, a credenze e pensieri; inoltre, egli afferma che il bambino è in grado di distinguere gli stati interni propri da quelli altrui più precocemente

quando si riferisce ai desideri rispetto a quando si riferisce alle credenze.

La prima forma di conoscenza narrativa del bambino si struttura a partire dagli script: possedere uno script significa sapere chi (attore) fa cosa (azione) e perché, all'interno della routine in oggetto. I significati perciò sono implicite nel contesto di svolgimento della routine e il bambino li attribuisce ad un'azione o ad un attore a seconda che sia contemplata o meno da quello script. Per un bambino partecipare e possedere un MER (mental event representation - rappresentazione mentale degli eventi) e condividerlo con le persone della sua famiglia e della sua cultura vuol dire poter elaborare lo stesso tipo di significati e di aspettative per gli eventi a cui tutti partecipano. La capacità del bambino di produrre narrazioni più o meno articolate e coerenti dipende da diversi fattori, il primo dei quali è ovviamente l'età: con lo sviluppo il bambino acquisisce sia forme linguistiche che forme narrative sempre più evolute. Tuttavia, i processi di sviluppo sono influenzati anche dai diversi generi narrativi, per cui le capacità narrative sono più precoci nella narrazione di eventi personali e di routine presenti nella comunicazione verbale dei bambini a partire dal terzo anno di età, mentre le narrazioni fantastiche sono appreso successivamente e perfezionate solo in età scolare. Lo sviluppo delle capacità narrative è influenzato anche da fattori culturali, dal tipo e dalla quantità delle esperienze quotidiane legate alla narrazione, e delle modalità interattive comunicativo utilizzate dall’adulto.

Il pensiero narrativo in quanto linguaggio per parlare di sé ha almeno due piani: la padronanza del linguaggio che determina il livello linguistico e formale esplicito della narrazione e il lessico impiegato dai narranti che, a prescindere dai diversi livelli individuali di sviluppo linguistico, rimanda a modelli generali e tipici di narrare che si modificano nell’arco della vita. Per quanto riguarda il linguaggio usato nelle narrazioni, esso si evolve secondo differenze individuali che non possono essere ricondotte ad un unico modello esplicativo. Diversamente, il lessico delle storie, cioè la struttura linguistica, i modi di organizzazione del linguaggio nelle storie, sembra seguire tappe evolutive generali che prescindono dai gradi individuali di sviluppo del linguaggio. La capacità di comprendere e produrre narrazioni è legata all'acquisizione e allo sviluppo di diverse abilità che richiamano le caratteristiche stesse del lato narrativo. Se la

narrazione si caratterizza per essere multidimensionale, in quanto un tipo di pensiero, un tipo di linguaggio ed anche un modo di organizzare gli scambi interattivi, allora è naturale che la produzione narrativa consista in un compito linguistico, sociale e cognitivo per svolgere il quale occorre avere capacità di ordine linguistico, cognitivo, sociale e pragmatico. In quanto competenza linguistica la narrazione implica non solo la capacità lessicali, ma soprattutto morfosintattiche per usare espedienti linguistici che permettono di dare coesione e coerenza alla narrazione. In quanto competenza cognitiva richiede il possesso di conoscenze e ricordi sulla struttura degli eventi, nonché sulla narrazione e sui generi narrativi, in modo da articolare storie di volta in volta modulate sul genere di cui fanno parte. Narrare significa anche essere competenti dal punto di vista pragmatico, cioè possedere la capacità di esprimere il proprio punto di vista e le proprie valutazioni e di mantenere vivo l'interesse dell'ascoltatore (Rollo, 2007).

Capitolo 2

LETTURA CONDIVISA: LO STORY TELLING

Durante il corso dello sviluppo il bambino passa da un sé di tipo ecologico, in cui le prime informazioni relative a sé stesso sono indivisibili da quelle sull'ambiente, a un sé interpersonale, in cui la differenziazione di sé stessi dagli altri avviene parallelamente al riconoscimento della mente altrui. L'accesso ai modi in cui il mondo struttura semioticamente concetti, idee, contesti e teorie avviene attraverso il linguaggio (Rollo, 2015). Il linguaggio travolge fin da subito il mondo del bambino e tutte le attività in cui esso è coinvolto. Nel corso dei primi anni di vita, attraverso il linguaggio i bambini imparano a raccontare le proprie esperienze, a narrare e a organizzare le proprie memorie in racconti strutturati adeguatamente. Fin dai primi anni di vita il bambino viene a contatto con materiale narrativo e libri: egli si trova immerso non solo tra libri di figure, favole e storie popolari, ma anche tra fumetti, film, cartoni animati e quelle rielaborazioni di fatti quotidiani ed eventi autobiografici che gli adulti gli presentano in forma di racconto. Il leggere insieme le storie o il raccontare storie sono modalità di interazione con il bambino assai ricche di potenzialità. Gli scambi comunicativi presenti nella narrazione sono oggi riconosciuti fondamentali non solo ai fini dello sviluppo del linguaggio orale, ma anche per la crescita conoscitiva ed emotiva dell'individuo (Rollo, 2015).

Un'altra modalità di narrazione importante ai fini dello sviluppo linguistico e cognitivo è lo story acting, un tipo di attività che unisce lo story telling e la recitazione, o nel caso specifico dei bambini, la narrazione di storie unita al gioco. I programmi di apprendimento basati sul gioco promuovono prestazioni accademiche durature rispetto a programmi più tradizionali. Inoltre, ci sono notevoli differenze riguardo al modo in cui il gioco utilizzato come fine accademico è concettualizzato, in particolare esistono due diverse modalità, il gioco libero e il gioco guidato. Il gioco libero generalmente si riferisce ad attività autodirette che sono divertenti, coinvolgenti, volontarie e flessibili, non hanno obiettivi estrinseci e spesso contengono un elemento di finzione. Il gioco guidato

è un approccio di scoperta-apprendimento intermedio tra l'istruzione didattica e il gioco libero. Gli insegnanti sono visti come partner collaborativi che creano esperienze flessibili e basate sull'interesse che incoraggiano la naturale curiosità dei bambini, il coinvolgimento attivo e i processi di sense-making. In questi contesti, gli adulti sostengono l'apprendimento dei bambini commentando le loro scoperte, giocando con loro e creando giochi o attività ben pianificati.

2.1 Story telling e story acting: uno studio

Lo studio che si andrà a riportare in seguito ha indagato se un'attività che combina lo storytelling con lo story-acting (STSA), eseguita come parte integrante del curriculum prescolare, può promuovere le capacità dei bambini, provenienti da famiglie a basso reddito, in tre aree principali che contribuiscono alla loro preparazione e al successo nell'istruzione: narrativa e altre abilità linguistiche, alfabetizzazione emergente e competenza sociale (Nicolopoulou, Cortina, Ilgaz, Cates & de Sa, 2015).

Lo studio è stato condotto in classi di bambini prescolari in sei centri che facevano parte di un'organizzazione per l'infanzia che aiutava bambini a basso reddito provenienti da diverse etnie in un'area urbana di medie dimensioni nel nord-est degli Stati Uniti. In modo randomizzato, sono state assegnate sei classi al gruppo sperimentale in cui la pratica STSA è stata introdotta e condotta durante l'anno scolastico. Altre sette aule, che hanno continuato le loro normali attività senza modifiche, sono state assegnate al gruppo di controllo. Lo studio è stato condotto in due anni (2005-2007), ma ogni classe partecipante è stata studiata per un anno e nessun bambino è stato incluso nello studio per più di un anno. C'erano tre gruppi sperimentali e tre di controllo nel primo anno, tre gruppi sperimentali e quattro di controllo nella seconda.

Hanno partecipato alla ricerca 216 bambini, quasi tutti di 3 e 4 anni, di cui 119 bambini del primo anno (52 del gruppo di controllo e 67 del gruppo sperimentale), e 97 bambini del secondo anno (59 di controllo e 38 sperimentale).

Questo campione era etnicamente diverso e non demograficamente insolito per gli standard delle classi prescolari a basso reddito negli Stati Uniti nord-orientali. Circa la metà dei bambini erano bianchi non ispanici (49%), il 24,5% era ispanico, il 24% era afroamericano e il 2,5% era di altre minoranze etniche. (Per le analisi statistiche, le categorie di afroamericano, ispanico e altro sono state combinate come minoranza: quindi 1 = non-minoranza; 2 = minoranza.) Anche se alcuni bambini parlavano spagnolo e inglese, l'inglese era la lingua dominante per tutti i bambini che hanno partecipato allo studio. Tutti i bambini provenivano da famiglie a basso reddito. Sebbene i bambini nelle condizioni sperimentali e di controllo fossero sostanzialmente simili in molte caratteristiche demografiche, c'erano alcune eccezioni. I bambini in condizioni sperimentali provenivano maggiormente da famiglie monoparentali (cioè, da una madre single) rispetto ai bambini in condizioni di controllo (72% vs 54%).

La STSA è stata condotta dagli insegnanti nelle aule di intervento, di solito con la collaborazione degli assistenti di ricerca dello studio (Nicolopoulou et al., 2015). Generalmente si verificava circa due volte a settimana, anche se la frequenza media era maggiore nel secondo anno rispetto al primo anno. Dopo che il pre-test (in settembre-ottobre) fu completato, la STSA fu introdotta nelle aule di intervento e rimase in funzione per tutto l'anno scolastico fino alla fine di aprile. Le classi di controllo proseguono con le loro attività abituali. Prima dell'introduzione della STSA, gli insegnanti e gli assistenti nelle classi di intervento sono stati formati come gruppo per due ore nello svolgimento dell'attività e hanno ricevuto anche un manuale dettagliato per l'orientamento. Tutte le aule in entrambe le condizioni sono state visitate due volte alla settimana da gruppi di due assistenti di ricerca qualificati, di solito laureati e studenti universitari in psicologia.

La parte dello storytelling della STSA si è svolta durante il "choice time", quando i bambini erano liberi di impegnarsi in diverse attività a loro disposizione. L'insegnante o l’assistente di ricerca si sono resi disponibili a raccogliere le storie che i bambini volevano comporre e dettare. Questi dettati narrativi erano volontari e in gran parte auto-iniziati; a nessun bambino era richiesto di comporre una storia, anche se alcuni dei più reticenti venivano occasionalmente incoraggiati (ma non spronati) a farlo. Ai bambini è stato

permesso di raccontare qualsiasi tipo di storia che desideravano, ma c'era un limite di una pagina per storia per consentire a quanti più bambini possibile di essere ospitati ogni giorno. Il narratore annotò la storia in modo letterale con un intervento minimo, ripetendo le parole del bambino mentre le scriveva e leggendo la storia al bambino quando fu completata.

La parte della STSA di story-acting ha avuto luogo in un contesto di gruppo, con l'intera classe riunita. L'insegnante ha guidato l'attività. Uno per uno, tutte le storie narrate durante quel giorno venivano lette ad alta voce e messe in scena nell'ordine narrato. L'insegnante prima ha letto la storia mentre tutti i bambini ascoltavano. Poi chiamò i nomi e i ruoli degli attori-bambini, che stavano fuori dall'area designata come palcoscenico. Mentre la storia veniva letta ancora una volta, veniva interpretata dall'attore-bambino e dagli altri attori-bambini. Questo processo è stato ripetuto fino a quando tutte le storie narrate durante quel giorno erano state messe in scena.

A tutti i bambini in entrambe le condizioni sono stati somministrati pre test e post test per 11 misure che coprono il vocabolario espressivo, le abilità narrative, l'alfabetizzazione emergente, le abilità dichiarate e gli elementi di competenza sociale (cooperazione tra pari e autoregolamentazione). I pre test sono stati somministrati all'inizio dell'anno scolastico (settembre / ottobre) e i post test alla fine (maggio). Nelle aule di intervento, la STSA è stata condotta durante l'intero periodo tra il pre test e il post test.

<u>Misure di abilità linguistiche:</u>

-Vocabolario: Express Vocabulary Test (EVT): misura le capacità dei bambini di recuperare e usare parole appropriate ("Cosa vedi?" Mentre il bambino mostra un'immagine colorata) e di generare sinonimi ("Dimmi un'altra parola per ____?"). L'EVT è quindi utile per capire la conoscenza del vocabolario e le abilità linguistiche che possono contribuire alla preparazione scolastica del bambino.

-Comprensione narrativa: questo compito è un adattamento del Test of Narrative Language (Gillam & Pearson, 2004) e comprendeva tre sotto task: raccontare al bambino una storia (a) senza immagini, (b) con quattro immagini in sequenza e (c) con una singola

immagine complessa. In ogni sotto task, al bambino è stato prima raccontata la storia e in seguito gli venivano poste sette domande di comprensione. Ogni risposta corretta ha ricevuto due punti e una risposta parzialmente corretta un punto.

Misure di alfabetizzazione: sono state utilizzate tre sottoscale del Phonological Awareness Literacy Screening: PreK (PALS, Invernizzi, Sullivan, Meier, & Swank, 2004) per valutare le abilità che sono in grado di predire il futuro successo nella lettura: Beginning Sound Awareness (si chiede al bambino di rispondere verbalmente scandendo il primo suono di una parola), Rhyme Awareness (si chiede al bambino di indicare un'immagine che fa rima con una parola di stimolo), e Print and Word Awareness (si pone una serie di domande che misurano la conoscenza del libro, della parola e della sillaba). Perché possa essere somministrato questo test, il bambino deve avere almeno 4 anni all'inizio dell'anno scolastico, dal momento che il PALS non è progettato per l'utilizzo con bambini di età inferiore a questa.

Misure delle abilità di finzione: questa misura è stata inclusa nell'analisi principalmente per il suo legame con lo sviluppo della competenza sociale, dal momento che le abilità cognitive e simboliche che essa indaga sono considerate tra le basi necessarie per il gioco di finzione e l'autoregolazione nei bambini (Harris, 2000; Sachet & Mottweiler, 2014). Ai bambini è stato chiesto di fingere (cioè di immaginare e mettere in scena) tre semplici atti (a) diretti a sé stessi (ad esempio, succhiare un lecca-lecca) e gli stessi tre atti (b) diretti verso un altro (ad esempio, una scimmia fantoccio) - l'ordine di queste due sub-attività era sistematicamente alternato. La terza attività secondaria (c) testava la capacità dei bambini di fingere azioni un po' più complesse (ad esempio tagliare un foglio) che chiedeva loro di immaginare due oggetti simultaneamente (ad esempio, forbici e carta) e metterli in relazione tra loro. Un sostegno (ad esempio carta) veniva fornito se il bambino non era in grado di eseguire queste azioni da solo. I punteggi totali delle tre attività secondarie erano compresi tra 0 e 21.

Misure di competenza sociale:

-Valutazione del gioco tra pari: è stata utilizzata per valutare la capacità dei bambini di cooperare con i pari. È stata utilizzata una misura di valutazione del gioco osservativa

adattata della Penn Peer Interaction Scale, uno strumento di valutazione sviluppato da Fantuzzo e colleghi (Fantuzzo et al., 1995). Sono state condotte due osservazioni di tre minuti per ogni bambino in una settimana da studenti universitari e laureati che hanno osservato il bambino in una serie di impostazioni specifiche che offrivano le migliori interazioni di gioco (ad es. Angolo di gioco libero). L'osservatore ha scritto un resoconto dell'intero episodio e ha valutato il comportamento del bambino controllando "sì" o "no" per un totale di 18 elementi comportamentali; ogni "sì" è stato segnato come 1 punto e ogni "no" è stato segnato come -1 punti. Tre distinti gruppi di sei elementi ciascuno costituivano tre fattori: play disruption (ad esempio, perturbare il gioco degli altri, distruggere le cose degli altri, avviare lotte e argomenti), play disconnect (es. vaga senza meta, si rifiuta di giocare quando invitato, viene ignorato dagli altri), e play interaction (ad esempio, condivide i giocattoli con gli altri, aiuta gli altri bambini, conforta gli altri quando sono feriti). I punteggi totali per ogni sottoscala variavano da -12 a 12 punti e sono stati segnati separatamente.

-Valutazione dell'autoregolazione: l'autoregolazione dei bambini è stata valutata con un'altra misura osservativa ideata dagli autori, basata sulla scala di valutazione degli insegnanti di Kashiwagi (Olson e Kashiwagi, 2000). Le osservazioni seguivano una procedura simile a quella appena descritta per la scala di interazione peer play modificata: studenti universitari e laureati addestrati osservavano ogni bambino per due periodi di tre minuti in giorni diversi in una serie di situazioni specifiche che richiedevano autoregolazione. Dopo aver redatto un resoconto dell'episodio osservato, l'osservatore ha valutato il comportamento del bambino segnando "sì" o "no" (punteggio 1 o -1) per un totale di 15 voci, 10 che misuravano l'autoinibizione (ad esempio, accetta i ruoli assegnati in modo corretto, è in grado di attendere pazientemente il proprio turno, è in grado di inibire i propri desideri; i punteggi totali andavano da -20 a 20), e 5 che misuravano l'autoaffermazione (es. inizia il contatto con gli altri, è in grado di dire ciò che desidera, è in grado di chiedere se può prendere in prestito le cose; i punteggi totali andavano da -10 a 10).

I risultati sono stati i seguenti:

-Vocabolario (EVT): i risultati non hanno supportato l'ipotesi dei ricercatori. Sebbene ci sia stato un miglioramento generale dei punteggi EVT dei bambini dal pre-test al post-test, ciò non differiva in funzione del Gruppo o dell'interazione Tempo X Gruppo.

-Comprensione narrativa: i punteggi di comprensione narrativa per tutti i bambini sono migliorati da pre-test a post-test e il miglioramento è stato maggiore per il gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo, ma tale differenza era significativa solo per il secondo anno.

-Print and word awareness: nonostante i punteggi dei bambini siano migliorati complessivamente da autunno a primavera, questo è stato differenziato da un significativo effetto del Gruppo, che indica che il miglioramento è stato significativamente più pronunciato per il gruppo di controllo.

-Beginning sound awareness: i punteggi dei bambini sono migliorati da autunno a primavera. Sorprendentemente, il miglioramento complessivo è stato maggiore per il gruppo di controllo rispetto al gruppo sperimentale, con un significativo effetto del Gruppo. Tuttavia, nel secondo anno c'è stato un miglioramento significativamente maggiore per il gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo, con un'interazione significativa di Tempo X Gruppo.

-Rhyme awareness: non c'è stato alcun miglioramento significativo in questi punteggi da autunno a primavera.

-Capacità di fingere: mentre i punteggi di finzione sono migliorati complessivamente da autunno a primavera, i bambini del gruppo sperimentale sono migliorati più di quelli del gruppo di controllo con un effetto del Gruppo significativo.

-Play disruption: un effetto desiderabile qui sarebbe una diminuzione dell'interruzione del gioco. Complessivamente, i livelli medi di interruzione sono diminuiti per il gruppo sperimentale e aumentati per il gruppo di controllo, in accordo con l'ipotesi, ma questo effetto complessivo del Gruppo non era statisticamente significativo. Per il primo anno, tuttavia, la differenza nei risultati tra i gruppi sperimentali e di controllo era statisticamente significativa, con un significativo effetto di interazione Tempo X Gruppo.

-Play disconnection: i punteggi sono rimasti gli stessi per tutto l'anno.

-Play interaction: nonostante ci sia stato un aumento significativo nelle interazioni di gioco dall'autunno alla primavera, questo aumento non differiva in funzione del Gruppo o di Tempo X Gruppo.
-Autoinibizione: i punteggi aumentano per il gruppo sperimentale ma diminuiscono per il gruppo di controllo, con un significativo effetto del Gruppo.
-Autoaffermazione: c'è stato un aumento generale di autoaffermazione da autunno a primavera, ma questo non è cambiato in funzione del Gruppo.

Nel complesso, sebbene non uniformemente, i risultati hanno supportato l'ipotesi generale dei ricercatori: i bambini del gruppo sperimentale mostrerebbero miglioramenti maggiori rispetto ai bambini del gruppo di controllo per le abilità che rientrano in tutte e tre le dimensioni che riguardano lo sviluppo necessario adeguato ad entrare alla scuola primaria. Nello specifico, la partecipazione alla STSA è stata significativamente associata a miglioramenti nelle seguenti misure: abilità linguistiche, comprensione narrativa (risultati positivi in entrambi gli anni e significativi nel secondo), alfabetizzazione emergente, scrittura e consapevolezza delle parole; in termini di competenza sociale, sono stati riscontrati maggiore autoinibizione e ridotta interruzione del gioco (l'interruzione del gioco è stata ridotta in entrambi gli anni e l'associazione era significativa nel primo anno); capacità di finzione, che, ai fini di questo studio è legata principalmente, ma non esclusivamente, alla competenza sociale.
In conclusione, questo studio ha cercato di esaminare gli effetti della pratica di story telling e story acting (STSA) originariamente sviluppata da Vivian Paley al fine di valutare il suo valore educativo e di sviluppo per i bambini in età prescolare a basso reddito. In particolare, ha esaminato se questa attività narrativa e basata sul gioco, che opera come componente regolare del curriculum prescolare, può migliorare le capacità dei bambini partecipanti in tre dimensioni chiave, interconnesse alla loro preparazione scolastica: narrativa e altre abilità linguistiche, alfabetizzazione emergente e competenza sociale.
La STSA è strutturata e facilitata dagli insegnanti e, allo stesso tempo, esemplifica gli approcci centrati sul bambino, basati sul gioco e costruttivisti, nell'educazione della prima infanzia. La sua modalità di combinare composizione volontaria e narrazione di

storie da parte di singoli bambini e l'attuazione pubblica di tali storie con e per i loro coetanei ha diverse implicazioni significative. Una delle implicazioni è che le storie dei bambini sono condivise, non solo con gli adulti, ma soprattutto con altri bambini, non nell'interazione uno-a-uno, ma in un'arena pubblica condivisa che offre ai bambini continue possibilità di condivisione, sperimentazione e scambio narrativo. La STSA aiuta a costruire una cultura comune nella classe che a sua volta aiuta a motivare e stimolare la partecipazione dei bambini, e richiede e incoraggia simultaneamente capacità di autoregolazione (McNamee, 1987; Nicolopoulou, 2002; Nicolopoulou et al., 2010). Alcuni professionisti e sostenitori della STSA lo hanno trattato come il nucleo di un esauriente "curriculum narrativo" (Cooper, 2005), ma questo studio ha considerato il suo potenziale come un modulo del curriculum più delimitato che può operare in combinazione ad una varietà di diversi programmi scolastici prescolari. Le precedenti analisi della STSA, sia teoriche che empiriche, hanno offerto ragioni plausibili per aspettarsi che essa possa sollecitare efficacemente l'entusiasmo e le abilità esistenti dei bambini piccoli per promuovere ulteriormente le loro capacità in tutti e tre i campi di preparazione scolastica sopra delineati.

Il setting di lettura condivisa di un libro di figure in cui lettore (generalmente un genitore) e bambino costruiscono la narrazione intorno a delle immagini, si presenta come emblematico della narrazione nel corso dello sviluppo. Diverse sono le componenti di questo sistema: dagli stili dell’adulto che legge con il bambino, al comportamento e alla competenza messa in gioco dal bambino, passando attraverso le caratteristiche del libro che viene letto.

2.2 Le interazioni bambino-libro-adulto

I bambini che non imparano a leggere precocemente durante la loro carriera scolastica sono a serio rischio di necessitare di educazione speciale in futuro (McGill-Franzen, 1993; Slavin, 1994). Il Consiglio nazionale delle ricerche (1998) ha suggerito che "ridurre il numero di bambini che entrano a scuola con conoscenze e competenze di

alfabetizzazione inadeguate è un importante passo verso la prevenzione delle difficoltà di lettura".

La lettura di libri illustrati è stata raccomandata come attività importante per promuovere le competenze linguistiche e di alfabetizzazione dei bambini durante gli anni prescolari. Infatti, la lettura in casa di libri illustrati è collegata allo sviluppo del linguaggio dei bambini (DeBaryshe, 1993; Ninio, 1983; Ninio & Bruner, 1978; Payne, Whitehurst, & Angell, 1994; Snow & Goldfield, 1982, 1983), e allo sviluppo di abilità di alfabetizzazione.

In questa ricerca, Fletcher e Reese sostengono che la lettura di libri illustrati influenzi lo sviluppo del linguaggio durante i primi tre anni di vita.

Dai resoconti dei genitori che leggono libri ai propri figli, è risaputo che la lettura di storie ai bambini prima dei 12 mesi è una pratica comune, almeno in alcune culture e classi socioeconomiche.

Perché la lettura di libri illustrati può essere un contesto particolarmente importante da esaminare per l'apprendimento precoce del linguaggio nei bambini? Oltre al suo potenziale di esporre i bambini a un nuovo vocabolario, gli adulti parlano anche in modi più complessi durante la lettura di libri illustrati rispetto alle impostazioni free-play. Le misure del linguaggio dei genitori come la lunghezza media dell'enunciato, le risposte sensibili alle espressioni del bambino e l'astrazione sono più alte nel contesto di lettura di libri rispetto ad altri contesti (ad esempio, il gioco e i pasti) (Crain-Thoreson, Dahlin, Powell, 2001; Hoff-Ginsberg, 1991; Lewis e Gregory, 1987; Sorsby e Martlew, 1991). Inoltre, la lettura del libro illustrato può essere particolarmente favorevole agli sforzi dei genitori per guidare l'attenzione e la partecipazione dei propri figli.

Considerato che i genitori guidano la partecipazione dei bambini durante la lettura, la maggior parte delle ricerche in questo campo ha adottato un quadro Vygotskiano per analizzare e interpretare le interazioni nella lettura di libri. Vygotskij (1978) ha proposto che l'interazione sociale, e in particolare il linguaggio durante l'interazione sociale, è fondamentale per lo sviluppo cognitivo dei bambini. Nel caso dell'apprendimento di nuove parole, Vygotskij ha fornito l'esempio di come ascoltare una parola non familiare

possa indurre i bambini a scoprirne il significato attraverso l'aiuto di un partner più competente.

La lettura del libro illustrato rappresenta un contesto eccellente per l'apprendimento di nuovi vocaboli perché l'attenzione è interamente sulla storia; i bambini non devono estrarre nuovo vocabolario dal flusso di attività in corso, come in un contesto di gioco libero.

Naturalmente, gli adulti devono strutturare la lettura del libro in una modalità che sia adeguata al livello di sviluppo del bambino in modo che esso possa massimizzare il potenziale di apprendimento del linguaggio. Vygotskij (1978) ha proposto che l'insegnamento più efficace si svolge all'interno della zona di sviluppo prossimale del bambino.

Un adulto può avere una discreta conoscenza del vocabolario corrente del bambino, ma come fa a conoscere il potenziale di apprendimento del bambino per l'acquisizione di un nuovo vocabolario? Ciò che la letteratura ipotizza è che gli adulti acquisiscano sensibilità nel valutare l'apprendimento linguistico di un singolo bambino attraverso la lettura precoce e frequente di libri illustrati.

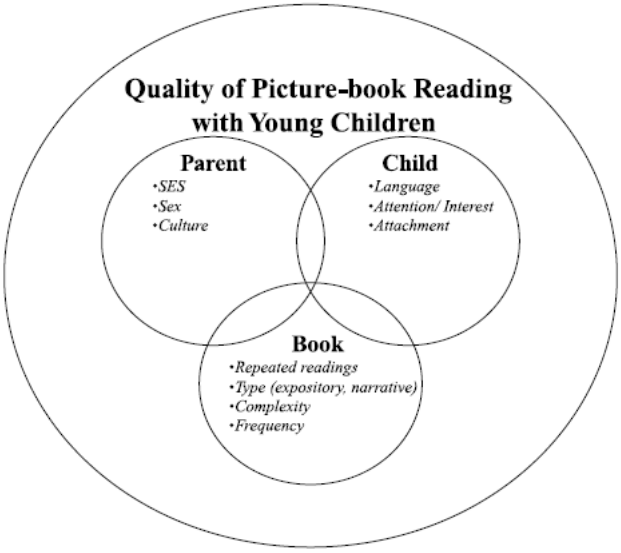
Un ultimo elemento nel contesto di lettura di libri illustrati da considerare, oltre alla qualità dello scaffolding degli adulti e al potenziale di apprendimento del bambino, è il tipo di libro utilizzato. Un libro troppo complesso in termini di linguaggio o contenuto non avrà lo stesso potenziale beneficio per il linguaggio del bambino come uno appena al di sopra del livello di sviluppo attuale del bambino.

In conclusione, all'interno dell'interazione di lettura del libro illustrato, ci sono tre componenti: un adulto, un bambino e un libro (Martinez & Roser, 1985; van Kleeck, 2003). Ogni componente interagisce con gli altri componenti per stabilire l'interazione sociale (Pellegrini & Galda, 2003), cioè le caratteristiche di ciascuna componente interagiranno per influenzare la qualità complessiva dell'interazione (Pellegrini & Galda, 2003; Reese et al., 2003; van Kleeck, 2003).

Le diverse domande principali che riguardano le tre diverse componenti nelle interazioni durante la lettura di libri sono:

- Quali comportamenti tra genitore e figlio sono usati durante la lettura di libri illustrati dalla nascita fino all'età di 3 anni?
- I comportamenti dei bambini e dei genitori durante la lettura di libri illustrati predicono lo sviluppo del linguaggio? (c)
- Quali caratteristiche genitoriali e / o infantili influenzano la qualità della lettura del libro illustrato?
- La qualità della relazione genitore-figlio influisce sulla qualità della lettura del libro illustrato?
- Quali caratteristiche dei libri alterano la qualità della lettura del libro illustrato?

Nella ricerca che si andrà a presentare saranno proposti diversi meccanismi che possono spiegare le differenze di sviluppo nella qualità della lettura e le differenze individuali attraverso la diade genitore-figlio.



La panoramica proposta sui fattori che influenzano la qualità della lettura di libri illustrati (Kathryn L. Fletcher, Elaine Reese).

Le caratteristiche metodologiche di questo studio state le seguenti: tutti i bambini inclusi nella ricerca avevano meno di tre anni, le interazioni di lettura consistevano in un adulto (ad esempio, madre, padre, tutore legale o sperimentatore) come "lettore" e un bambino impegnato in un'interazione one-on-one con il libro, i bambini inclusi nella ricerca erano a sviluppo tipico, senza malattia o disabilità diagnosticata, e infine gli esiti

come i comportamenti dei genitori e/o dei bambini sono stati esaminati con un affidabile schema di codifica osservazionale. Le procedure utilizzate sono state per esempio la lettura da parte della madre di un libro fornito dallo sperimentatore e la lettura del libro preferito del bambino direttamente a casa, la visione di un film in particolare assegnato dagli studiosi, la lettura da parte della madre dello stesso libro due volte a settimana per tre settimane, la lettura di un libro di figure da parte non solo della madre ma anche del padre e con la presenza del fratello o sorella, e altre modalità simili.

2.2.1 I genitori

Il quadro generale che emerge dalla ricerca trasversale e longitudinale è che per i bambini minori di 18 mesi i genitori tendono a deviare dal testo (Martin, 1998), usano strategie di attenzione (DeLoache & DeMendoza, 1987; Martin, 1998; Senechal, Cornell et al., 1995; van Kleeck et al., 1996), puntano alle immagini (ad esempio, Murphy, 1978), ed etichettano e commentano le immagini (DeLoache & DeMendoza, 1987; Martin, 1998; Murphy, 1978; Ninio, 1983; Senechal, Cornell et al ., 1995; van Kleeck et al., 1996; Wheeler, 1983). Al contrario, per i bambini di età superiore ai 18 mesi, i genitori facevano domande e tenevano più spesso conversazioni su immagini e storie rispetto ai bambini più piccoli (Goodsitt et al., 1988; Martin, 1998; Murphy, 1978; Senechal, Cornell et al., 1995; Snow & Goldfield, 1982, 1983; Wheeler, 1983). Quando gli veniva chiesto, le madri riportano che i loro comportamenti sono in gran parte basati sulla conoscenza che hanno sulle abilità linguistiche e cognitive dei loro figli (DeLoache & DeMendoza, 1987). Questa ricerca è coerente con uno studio precedente sulla lettura di libri illustrati con bambini piccoli, incentrata sul supporto per lo sviluppo del linguaggio (Moerk, 1985). Secondo Moerk (1985), la lettura di libri illustrati prima dei 18 mesi di età serve come attività di categorizzazione ed etichettamento per i genitori e i loro bambini. Con la crescente competenza linguistica del bambino, tuttavia, questa attività si trasforma poi in una interazione di "test e feedback" (Moerk, 1985) condotta dal genitore. Moerk (1985) ha inoltre dichiarato che ''. . . per il periodo poco prima dell'età di un anno a circa 3 anni, i bambini fanno un uso molto attivo dei libri illustrati e delle informazioni verbali che li accompagnano, familiarizzandosi con nuovi referenti ed estendendo il loro

repertorio di vocabolario''. Pertanto, i comportamenti di lettura dei genitori con bambini al di sotto dei tre anni si concentrano sull'apprendimento del vocabolario e della conversazione.

Tuttavia, sebbene vi siano alcune prove di correlazioni concomitanti tra i comportamenti materni e l'abilità linguistica dei bambini, sono scarsi i dati specifici che collegano il livello linguistico dei bambini ai comportamenti dei genitori. Nessuna ricerca ha esaminato quale aspetto specifico delle abilità linguistiche sviluppate dai bambini (ad es. lessicale, sintattico e pragmatico) possa influenzare le tecniche di lettura dei genitori.

Le ricerche che hanno studiato gli effetti dei programmi di lettura dialogica con i bambini piccoli hanno incluso un gruppo sperimentale e di controllo e l'uso di misure di linguaggio standardizzate (Whitehurst et al., 1988). Whitehurst e colleghi (1988) hanno rilevato che i genitori nel gruppo sperimentale differivano significativamente dai genitori di controllo nel loro uso dei comportamenti facenti parte programma (ad esempio espansioni, domande, ripetizioni, ecc.). Alla fine del programma, anche i bambini i cui genitori facevano parte del gruppo sperimentale hanno ottenuto punteggi più elevati rispetto alle misure linguistiche standardizzate rispetto ai bambini i cui genitori erano nel gruppo di controllo (Whitehurst et al., 1988). Le maggiori differenze riportate riguardavano le misure del linguaggio espressivo: i comportamenti parentali sulla frequenza di lettura non erano differenti all'inizio del test o post-test, quindi presumibilmente questi effetti sul linguaggio espressivo erano dovuti alla qualità e non semplicemente alla frequenza della lettura (Whitehurst et al., 1988). Tuttavia, va notato che anche la frequenza, la durata e la routine della lettura sono aumentate nel gruppo sperimentale rispetto al gruppo di controllo; un fattore che potrebbe anche migliorare le competenze linguistiche dei bambini. In conclusione, il cambiamento della qualità dei comportamenti dei genitori durante la lettura con i bambini facilita lo sviluppo del linguaggio, in particolare il linguaggio espressivo.

Per capire meglio come i genitori possono differire nelle loro tecniche di lettura, alcuni ricercatori hanno esaminato le pratiche di lettura tra genitori e figli di diversi gruppi socioeconomici (SES) e culturali (Hammer, 2001). In due dei tre studi che hanno esaminato madri di diverso status socioeconomico, è risultato che le madri di gruppi SES

più alti utilizzano un linguaggio più elaborato e più vario durante la lettura rispetto alle madri dei gruppi SES inferiori (Ninio, 1980; Peralta de Mendoza, 1995). In un campione di madri afro-americane e dei loro bambini, le madri a basso e medio reddito hanno adottato comportamenti simili con i loro bambini con l'eccezione delle madri di gruppi SES più bassi che usano più direttive rispetto alle madri di medio status socioeconomico (Hammer, 2001). Altri studi hanno esaminato le differenze culturali nelle pratiche di lettura di libri con bambini piccoli (Haynes & Saunders, 1998). In un campione di famiglie della classe operaia bianche e afroamericane, le madri bianche hanno posto domande più del tipo "sì-o-no" ai loro bambini durante la lettura del libro rispetto alle madri afro-americane (Anderson-Yockel & Haynes, 1994). Allo stesso modo, le domande da parte della madre durante la lettura erano rare nei gruppi afroamericani a basso e medio reddito (Hammer, 2001).

Sebbene fattori quali il livello economico e la cultura possano influenzare i comportamenti di lettura dei genitori, anche altri fattori come le credenze dei genitori e le abilità di lettura possono modificare il modo in cui i genitori leggono ai loro figli. Palacios, Gonzalez e Moreno (1992) hanno esaminato la relazione tra le credenze dei genitori circa le pratiche genitoriali (cioè tradizionali, paradossali e moderni) e i comportamenti dei genitori durante la lettura con i loro bambini di 22 mesi. In generale, i genitori moderni facevano ai loro figli più domande rispetto agli altri due tipi di genitori (Palacios et al., 1992). Questo però era l'unico studio con bambini piccoli che ha cercato di collegare le convinzioni e gli atteggiamenti genitoriali alle pratiche di lettura; tuttavia, le credenze materne sulla lettura dei bambini giocano un ruolo importante nella frequenza e nella qualità dell'interazione della lettura con i bambini in età prescolare (DeBaryshe, 1992). È stato riscontrato che le madri con problemi di lettura hanno stili di lettura simili con i loro bambini di 14 mesi rispetto alle madri senza problemi di lettura (Laakso, Poikkeus & Lyytinen, 1999).

Anche il sesso del genitore è stato esaminato: nell'unico studio che ha confrontato lo stile di lettura di libri di madri e padri, i comportamenti di lettura con i bambini sono stati valutati allo stesso modo sulle due misure sostegno/caloroso e ostile/distaccato

(Frosch, Cox & Goldman, 2001): ne è emerso che i padri erano considerati più distaccati durante la lettura rispetto alle madri (Frosch et al., 2001).

Per quanto riguarda invece il comportamento dei genitori e la scelta del libro, per i bambini di età inferiore ai 3 anni di solito sono gli adulti che si assumono la responsabilità di scegliere i libri da acquistare o da prendere in prestito in una biblioteca. Una volta che una storia diventa familiare, i bambini piccoli possono richiederla, ma inizialmente sono i genitori scelgono libri per i loro figli. I libri per bambini più popolari includono testi narrativi (ad esempio libri di favole), testi espositivi, libri per imparare l'alfabeto o per imparare a contare. Sebbene il libro sia un componente importante delle interazioni di lettura, pochissimi ricercatori hanno esaminato come la natura del testo possa influenzare la qualità della lettura con i bambini (Pellegrini & Galda, 2003; Sulzby & Teale, 1987; van Kleeck, 2003). Esaminando la lettura di libri espositivi e narrativi, le madri dei bambini di 2 anni hanno utilizzato più domande, etichette e feedback positivi per i libri espositivi rispetto ai libri di narrativa e più descrizioni per libri narrativi (Potter & Haynes, 2000). Coerentemente con questo risultato, in un campione afroamericano a basso reddito di madri e bambini di 4 anni, Pellegrini, Perimutter, Galda e Brody (1990) hanno riferito che le madri utilizzavano più strategie di insegnamento e che i bambini partecipavano di più ai libri espositivi rispetto ai libri di narrativa. Quindi, i genitori sembrano modificare le loro strategie di lettura per diversi tipi di libri, forse nel tentativo di abbinare l'età e il livello di abilità dei loro figli. Oltre al tipo di libro, i libri pubblicati per bambini variano anche nella loro complessità in un continuum da immagini semplici e luminose senza testo, immagini semplici con testo di una sola parola e più immagini con racconti. In un campione di madri a basso reddito e medio reddito, Peralta de Mendoza (1995) hanno esaminato un libro semplice (un'immagine per pagina) e un libro più complesso (più immagini per pagina) senza testo. Le caratteristiche del linguaggio materno erano simili nei due gruppi con il libro complesso; tuttavia, i bambini hanno partecipato più al libro semplice rispetto a quello complesso. Per le madri del gruppo a basso reddito, le immagini aggiuntive contenute nel libro complesso possono aver fornito spunti per sollecitare il loro uso linguistico (Peralta de Mendoza, 1995). In uno studio su bambini piccoli (9, 17 e 27 mesi) e le loro madri, Senechal, Cornell e colleghi

(1995) hanno utilizzato due diversi tipi di libri (libri senza testo e libri con testo). In breve, i genitori e i loro figli usavano maggiormente libri senza testo che libri con testo. Quando il testo era presente, i genitori tendevano a leggerlo. Pertanto, le interazioni di lettura tra genitori e figli piccoli variano a seconda del tipo e/o della complessità dei libri letti.

In conclusione, quali sono gli effetti della lettura frequente di libri sui genitori? Le frequenti interazioni di lettura estendono la conoscenza dei genitori sulla competenza linguistica dei propri figli. Ninio e Bruner (1978) hanno affermato che i comportamenti materni durante la lettura non sono casuali ma, al contrario, ". . . sembra essere basato su un 'inventario' costantemente aggiornato e dettagliato dell'esposizione passata del bambino a oggetti ed eventi, delle parole che ha già capito e delle forme di espressione che ha raggiunto. ". La frequente lettura di libri illustrati consente ai genitori di strutturare la lettura successiva alle competenze linguistiche e cognitive in evoluzione dei propri figli.

La conoscenza materna del vocabolario specifico nonché la sensibilità materna alla competenza linguistica dei figli (Martin & Reutzel, 1999), sono stati associati ai comportamenti materni durante la lettura. Questa maggiore conoscenza e sensibilità contribuiranno a creare la "corrispondenza" tra i comportamenti di scaffolding del genitore e la zona di sviluppo prossimale del bambino (ad es. Vygotskij, 1978). Con una lettura frequente, i genitori potrebbero diventare più bravi a percepire i limiti del bambino nella zona di sviluppo prossimale e nelle interazioni strutturali per renderli opportunamente stimolanti per il bambino. Una lettura di alta qualità a sua volta aumenterebbe la frequenza di lettura perché sarebbe probabilmente più piacevole per genitori e figli. Quindi, iniziare a leggere presto ottimizza la qualità della lettura, che a sua volta aumenta la frequenza di lettura, e quindi aumenta la probabilità di apprendimento del linguaggio.

2.2.2 I bambini

Finora, pochi studi hanno esaminato le caratteristiche individuali dei bambini o i livelli di abilità che possono influenzare i comportamenti dei bambini o dei genitori durante la lettura. Sebbene non ci siano stati dati diretti che collegano le capacità linguistiche

specifiche dei bambini ai loro comportamenti nei confronti della lettura di libri, i ricercatori hanno esaminato la reattività dei bambini (ad esempio, comportamenti verbali e non verbali come il pointing) durante la lettura. La reattività dei bambini sembra giocare un ruolo importante nella qualità della lettura del libro illustrato. I bambini piccoli (di età compresa tra 9, 17 e 27 mesi) con alti livelli di vocalizzazione sono stati interrogati e hanno ricevuto più feedback dai genitori rispetto ai bambini con livelli più bassi di vocalizzazione (Senechal, Cornell et al., 1995). Ai genitori che hanno ignorato le interazioni spontanee del loro bambino durante la lettura sono stati assegnati punteggi di qualità inferiore rispetto ai genitori che hanno risposto ai tentativi di partecipazione dei loro figli (Bus et al., 1997). Una recente ricerca con bambini in età prescolare ha evidenziato che la relazione tra le abilità linguistiche dei bambini e i loro comportamenti durante la lettura dovrebbe essere attentamente esaminata (Morrow, 1988; Reese & Cox, 1999). In questi studi, i lettori non erano genitori, ma piuttosto un familiare adulto. Per bambini di 4 anni con bassi punteggi linguistici, le letture ripetute (ad esempio, lettura dello stesso libro) hanno aumentato i commenti e le domande da parte dei bambini rispetto a quelli con punteggi linguistici bassi ma che leggono libri diversi (Morrow, 1988). I bambini di quattro anni con punteggi linguistici più alti hanno imparato più vocaboli da lettori che adottavano uno stile performing (ad esempio, alla fine della lettura spiegavano il significato della storia) rispetto a quelli i cui lettori adottavano uno stile descrittivo (ad esempio, che si concentravano sull'etichettatura e sulla descrizione delle immagini) mentre i bambini con un vocabolario iniziale più basso hanno imparato più vocaboli con lo stile descrittivo (Reese & Cox, 1999). Inoltre, i genitori di bambini in età prescolare con ritardi linguistici attuano più conversazioni durante la lettura di libri rispetto ai genitori di bambini senza ritardi linguistici (ad esempio Van Kleeck & Vander Woude, 2003). Strettamente collegate allo sviluppo del linguaggio precoce, anche le differenze individuali dell'attenzione o dell’interesse dei bambini nei confronti dei libri possono influenzare la qualità della lettura di libri illustrati (Karrass et al., 2003; Senechal, Cornell et al., 1995). La lettura del libro illustrato è un'attività tra un adulto e un bambino che richiede attenzione condivisa, ovvero "uno stato di attenzione durante il quale il bambino e il partner condividono un sito di

interesse, come un oggetto o un evento, nelle loro immediate vicinanze" (Adamson & Chance, 1998). I ricercatori hanno descritto la lettura come un'attività che facilita la capacità dei bambini di mantenere l'attenzione (ad esempio, DeLoache & DeMendoza, 1987) che, a sua volta, ha implicazioni per lo sviluppo del linguaggio (Karrass et al., 2003; Tomasello & Farrar, 1986; Tomasello & Todd, 1983). All'interno delle interazioni di gioco, le differenze individuali nelle capacità dei bambini di rispondere o di mantenere l'attenzione condivisa con i caregiver sono state collegate allo sviluppo del linguaggio (Claassen, Mundy, Mallik, & Willoughby, 2002; Karass, Braungart-Rieker, Mullins, & Lefever, 2002). All'interno delle interazioni di lettura, l'attenzione ai libri è stata anche usata come metodo per misurare l'interesse dei bambini nei confronti del libro (Crain-Thoreson & Dale, 1992; Ortiz et al., 2001; Senechal, Cornell et al., 1995). In uno dei pochi studi effettuati per esaminare la qualità della lettura e l'interesse dei bambini nei confronti dei libri, Ortiz e colleghi (2001) hanno esaminato gli effetti di lettura con genitori a reddito medio con l'intenzione di incoraggiare l'interesse dei bambini di 2 anni ai libri. I bambini i cui genitori erano stati addestrati in tecniche specifiche hanno dimostrato un maggiore interesse al libro rispetto ai bambini i cui genitori non partecipavano attivamente alla lettura (Ortiz et al., 2001). Quindi, il legame tra l'interesse dei bambini e la qualità della lettura del libro è quasi certamente bidirezionale, in cui una migliore qualità della lettura del libro porterà ad un maggiore interesse da parte del bambino.

Anche la qualità della relazione di attaccamento dei bambini con le loro madri è legata ad una maggiore qualità dell'interazione di lettura. In generale, i bambini che hanno un attaccamento sicuro alle loro madri sperimentano letture più frequenti e di migliore qualità rispetto ai bambini con un attaccamento di tipo insicuro (Bus & van IJzendoorn, 1988, 1992, 1997; Frosch et al., 2001). Molto probabilmente la sensibilità materna porta sia all'attaccamento sicuro del bambino (Ainsworth, Blehar, Waters, & Wall, 1978; de Wolff & van IJzendoorn, 1997) sia a interazioni di lettura di qualità superiore in cui la madre è più sensibile agli interessi e al livello linguistico del bambino. I primi studi in questo settore si sono concentrati principalmente sui collegamenti tra forza dell'attaccamento, frequenza di lettura e qualità della lettura in soggetti olandesi. Bus e

van IJzendoorn (1988, 1992) hanno dimostrato che la sicurezza dell'attaccamento dei bambini era associata a letture più frequenti e caratterizzate da comportamenti più calorosi, più reattivi e più stimolanti da parte delle madri. I bambini con un attaccamento sicuro sono a loro volta più attenti e reattivi durante la lettura del libro rispetto agli altri bambini.

Quindi, la relazione tra frequenza e qualità della lettura può essere moderata dallo stato del legame di attaccamento (Bus, 2001; Bus & van IJzendoorn, 1992, 1995; Frosch et al., 2001). Secondo Bus (2003), le madri che hanno con il figlio un attaccamento sicuro sono più sensibili agli interessi e ai comportamenti spontanei durante la lettura rispetto alle altre madri, probabilmente a causa dell'influenza della sensibilità materna. Poiché le madri con figli con un buon attaccamento strutturano la lettura attorno alle capacità e agli interessi dei loro figli, la lettura è sia cognitiva che stimolante ed emotivamente soddisfacente. Questo probabilmente aumenterà la frequenza delle future interazioni di lettura. Allo stesso modo, si può immaginare lo schema opposto, con l'influenza negativa nelle diadi con bambini con un legame di attaccamento insicuro che portano a una diminuzione della frequenza di lettura (Bus, 2001a, 2001b, 2003) (vedi Fig. 2).

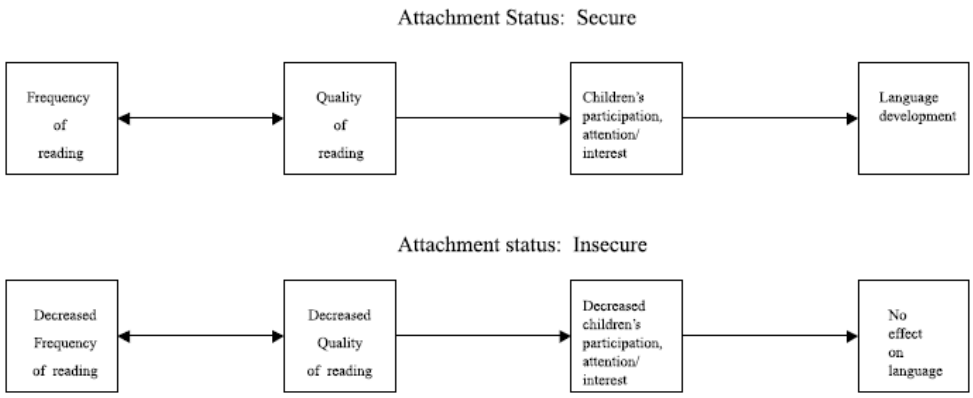


Fig. 2

Rapporto tra attaccamento e frequenza e qualità della lettura (Kathryn L. Fletcher, Elaine Reese).

La scoperta che l'attaccamento è associato solo ai comportamenti di lettura delle madri, e non ai padri (Frosch et al., 2001), fornisce anche un supporto indiretto per questo argomento. I padri hanno meno probabilità di leggere ai loro bambini rispetto alle madri (Karrass et al., 2003). Quindi, i padri possono avere poca o nessuna storia di lettura con

i loro figli rispetto alle madri, riducendo potenzialmente esperienze di lettura negative (Bus et al., 1997; Frosch et al., 2001).

La relazione tra frequenza e qualità è bidirezionale, in modo tale che la frequenza di lettura stessa porta a una lettura di qualità superiore se i genitori sono più consapevoli delle capacità linguistiche dei loro figli attraverso la lettura frequente. Questa relazione causale tra frequenza e qualità si nota principalmente per le diadi con un legame di attaccamento sicuro. Se la frequenza di lettura del libro porta effettivamente a una qualità superiore, le interazioni di qualità superiore porterebbero a letture ancora più frequenti per una spirale positiva di benefici. Potrebbe presentarsi anche l'effetto opposto nel caso di un rapporto di attaccamento madre-figlio non sicuro: la qualità della lettura potrebbe deteriorarsi con la frequenza a causa dei comportamenti intrusivi e di overcontrolling delle madri. In questi casi ci aspetteremmo una spirale verso il basso tale che una maggiore frequenza porterebbe a esperienze anche di qualità inferiore che creerebbero un effetto negativo nei bambini verso i libri e alla fine porterebbero a una diminuzione della frequenza di lettura del libro.

Le caratteristiche e i comportamenti dei bambini piccoli durante la lettura possono anche influire sui potenziali esiti evolutivi legati alla lettura (van Kleeck, 2003). Nei contesti di gioco, i bambini che fanno pointing suscitano nelle madri il comportamento di etichettatura degli oggetti ed è questo che permette lo sviluppo del vocabolario dei bambini (ad esempio Masur, 1981). Secondo Masur (1981), ". . . i comportamenti di alcuni bambini sono essi stessi stimolatori dei potenti stimoli linguistici della madre". Questo può essere vero anche nei contesti di lettura di libri. Le segnalazioni dei genitori sull'interesse dei bambini ai libri (ad esempio, basso o alto interesse) a 24 mesi erano correlate alle abilità di vocabolario a 24 mesi (Lyytenin et al., 1998). Il coinvolgimento dei bambini (risposte verbali e non verbali) durante la lettura di un libro illustrato a 24 mesi di età ha previsto in modo significativo l'abilità linguistica dei bambini all'età di 30 mesi e 54 mesi (Crain-Thoreson & Dale, 1992). Ulteriori dati su questo campione sono stati raccolti all'età di 6 anni (Dale, Crain-Thoreson & Robinson, 1995). In uno studio successivo, il coinvolgimento dei bambini a 24 mesi era altamente correlato con le misurazioni del rendimento di lettura all'età di 6 anni. Analogamente, in un campione

più giovane, è stata presa in considerazione una misura di coinvolgimento dei figli (cioè la capacità di risposta, la misura dell'interesse e il tempo trascorso nell'interazione con la lettura) durante la lettura tra le madri (con o senza problemi di lettura) e i loro figli con misure di linguaggio infantile a 18 mesi (Laakso et al., 1999). Sebbene vi fossero poche differenze tra madri con e senza disabilità di lettura, vi erano grandi differenze individuali nell'impegno dei bambini in entrambi i gruppi. In breve, le differenze individuali nella partecipazione dei bambini durante la lettura possono mediare i benefici della lettura sullo sviluppo del linguaggio.

Le madri che sono più propense a interagire con la lettura hanno anche maggiori probabilità di avere figli che sviluppano preferenze per quanto riguarda storie o libri in particolare. Sebbene siano i genitori a scegliere i libri inizialmente, i bambini piccoli richiedono spesso libri specifici da leggere più e più volte. È stato dimostrato che le letture ripetute influenzano l'apprendimento del vocabolario (Snow & Goldfield, 1983) e la partecipazione dei bambini durante la lettura (Morrow, 1988). In particolare, letture ripetute cambiano il livello di partecipazione dei bambini e il loro tipo di partecipazione. In uno studio longitudinale, il bambino tendeva a scegliere le stesse immagini attraverso letture ripetute e ripeteva il linguaggio che sua madre aveva usato in precedenza durante la lettura (Snow & Goldfield, 1983). In un esame delle risposte spontanee dei bambini, i bambini dai 2 ai 3 anni hanno letto lo stesso libro in sei sessioni (Fletcher e Jean-Francois, 1998). A fronte di ciò stato dimostrato che i bambini durante la lettura di libri di favole preferiti ripetendo il testo esatto e usando la stessa intonazione incontrata durante la lettura con i genitori (Sulzby, 1985; Sulzby & Teale, 1987). Sono state analizzate le letture ripetute anche su bambini in età prescolare (Martinez & Roser, 1985). In uno studio su bambini di 4 anni a basso reddito, i bambini sono stati assegnati a una delle tre condizioni: lettura ripetuta, letture diverse e una condizione di controllo (Morrow, 1988). I bambini nella lettura ripetuta hanno commentato più dei bambini nelle diverse letture, mentre i bambini nelle diverse letture hanno posto più domande rispetto ai bambini nella lettura ripetuta. Le domande sulla scrittura sono aumentate nel gruppo di letture ripetute ma non negli altri due gruppi.

Un'altra metodologia utilizzata per esaminare l'impatto delle letture ripetute è quella di osservare diadi che leggono libri familiari, presumibilmente libri letti ripetutamente a casa. In questi studi, ai genitori viene spesso chiesto di fornire un libro familiare per l'osservazione della lettura (Goodsitt et al., 1988; Haden, Reese, & Fivush, 1996). Sfortunatamente, questi studi non controllavano o rendevano conto del numero di volte in cui il libro era stato letto (van Kleeck, 2003). Nonostante queste limitazioni, la partecipazione dei genitori e dei bambini durante la lettura è risultata diversa dai libri più familiari rispetto ai libri nuovi. In uno studio, le madri dovevano leggere ai loro figli di 2, 3 e mezzo e 5 anni un romanzo e un libro familiare (Goodsitt et al., 1988). Indipendentemente dall'età, tutti i bambini hanno parlato più frequentemente durante la lettura di libri familiari rispetto ai romanzi. Mentre l'etichettatura era più frequente con i romanzi, le discussioni sulla storia erano più frequenti con libri familiari. Inoltre, l'uso da parte dei bambini delle affermazioni ricordate dal testo è aumentato attraverso l'età e quasi tutte sono avvenute con il libro familiare (Goodsitt et al., 1988). Questo è coerente con i risultati di un campione di bambini in età prescolare. Gli stili di lettura materna variano tra libri familiari e non familiari (Haden et al., 1996). Quando i bambini erano di 58 mesi, le descrizioni e l'etichettatura materna, così come le previsioni o le inferenze, aumentavano con libri non familiari, mentre i commenti delle madri sulla scrittura e sulle conoscenze generali aumentavano con i libri familiari. Pertanto, le strategie materne sembrano andare oltre alla semplice trama in libri familiari rispetto a libri non familiari alla fine del periodo prescolare. Queste strategie consentono ai bambini di concentrarsi maggiormente sulla scrittura e sui collegamenti tra il testo e il mondo, entrambi processi di livello superiore.

Con che frequenza i genitori leggono ai bambini di età inferiore ai 3 anni e in che modo questa frequenza potrebbe essere correlata alle caratteristiche di genitore e figlio? Sebbene gli studi abbiano riportato per diversi campioni che l'età di insorgenza della lettura si verifica prima dei 12 mesi di età (DeBaryshe, 1993; Huebner, 2000), solo pochi studi hanno riportato dati sulla frequenza di lettura con bambini sotto ai 3 anni (Britto, Fuligni & Brooks-Gunn, 2002; Karrass et al., 2003; Lyytenin et al., 1998; Teale, 1986; Yarosz & Barnett, 2001). Esaminando i dati di un campione rappresentativo a livello

nazionale di genitori con figli di età inferiore ai tre anni (ad esempio, Commonwealth Fund Survey of Parents with Young Children), i genitori hanno riferito che la lettura giornaliera era relativamente rara con bambini sotto i 12 mesi (22%), ma aumentava con i bambini di 1 e 2 anni (44 e 45%, rispettivamente) (Britto et al., 2002). In un campione di genitori a reddito medio di neonati di 8 mesi, circa il 67% delle madri e il 50% dei padri riferiscono di leggere ai loro bambini (Karrass et al., 2003). Per ogni campione, circa il 37% dei genitori non riporta alcuna lettura a bambini al di sotto dei 12 mesi di età (Britto et al., 2002; Karrass et al., 2003).

In questi studi è emerso che le madri leggono libri ai loro figli più frequentemente rispetto ai padri e il sesso del loro bambino non influiva sulla frequenza di lettura (Britto et al., 2002; Karrass et al., 2003). I genitori con status socioeconomico più elevato hanno riportato letture più frequenti ai bambini rispetto ai genitori di status più bassi (Britto et al., 2002). Inoltre, il livello di istruzione materna era correlato alla frequenza delle letture riportate per i bambini dalla nascita ai 6 anni (Yarosz & Barnett, 2001), ma non la loro educazione dei genitori. Inoltre, lo stress genitoriale e i problemi generali erano anche associati negativamente alla frequenza della lettura materna ai bambini (Karrass et al., 2003). In un campione di bambini di 2 anni e mezzo e 3 anni e mezzo provenienti da famiglie a basso reddito, la lettura dei libri era rara nella maggioranza delle famiglie (Teale, 1986).

Tuttavia, Yarosz e Barnett (2001) hanno riscontrato che la frequenza di lettura era influenzata dall'etnia, rilevando una frequenza particolarmente bassa di letture di libri nelle famiglie ispaniche. In questo gruppo, il 48% delle madri con un livello d'istruzione di scuola superiore ha riferito di non leggere mai ai propri figli di età inferiore ai 6 anni.

In conclusione, le frequenti letture di alta qualità con bambini piccoli aumenteranno le loro opportunità di sviluppo linguistico. DeTemple and Snow (2003) ha suggerito che la relazione tra lettura e vocabolario è "bidirezionale", in cui i bambini con vocabolario elevato sono più reattivi e più interessati alla lettura rispetto ai bambini con vocabolari più scarsi (Lyytenin et al., 1998). Pertanto, l'aumento della frequenza delle interazioni di lettura che facilitano le abilità di vocabolario aumenterà l'interesse e la partecipazione dei bambini durante la lettura, migliorando ulteriormente il loro apprendimento

linguistico. I bambini di due anni con una maggiore esperienza di lettura hanno usato un numero maggiore di enunciati e frasi più complesse durante la lettura rispetto ai bambini del gruppo di controllo (Valdez-Menchaca e Whitehurst, 1992). L'impegno dei bambini durante la lettura del libro illustrato era significativamente correlato con la frequenza della lettura del libro in un campione di bambini di 2 anni verbalmente precoci (Crain-Thoreson & Dale, 1992). I bambini i cui genitori hanno effettuato le letture di libri hanno iniziato a leggere più frequentemente rispetto ai bambini di controllo; quindi, l'aumento della qualità della lettura ha aumentato anche la frequenza di lettura (Ortiz et al., 2001). Questi risultati indicano la natura bidirezionale dell'impegno e dell'interesse dei bambini nella lettura, con conseguente aumento della frequenza di lettura, che porta a maggiori opportunità di apprendimento del linguaggio.

2.2.3 Il libro

Il nesso causale tra frequenza e qualità è supportato se si esamina la transizione che si verifica quando una diade legge ripetutamente (cioè una maggiore frequenza) lo stesso libro (cioè il testo è mantenuto costante). All'interno di una prospettiva Vygotskiana, il trasferimento graduale della responsabilità per la struttura della lettura passa da genitore a figlio all'interno di letture ripetute (ad esempio, Snow & Goldfield, 1983; Sulzby & Teale, 1987). I bambini piccoli sono in grado di etichettare e parlare di immagini familiari e persino di recitare il testo, mentre i genitori possono estendere le discussioni ad altri elementi della storia e collegamenti con esperienze del mondo reale (DeTemple, 2001). Secondo van Kleeck (2003), in questo modo, i genitori aumentano il livello di astrazione e, quindi, aumentano le richieste cognitive sul bambino, muovendosi all'interno della loro zona di sviluppo prossimale.

Oltre alle strategie di lettura, la scelta dei libri da parte dei genitori può essere un altro modo in cui i genitori mettono continuamente alla prova le abilità linguistiche dei propri figli durante la lettura. Secondo la teoria di Vygotskij (Vygotsky, 1978), i libri che vanno oltre l'attuale livello di funzionamento del bambino, ma all'interno della loro zona di sviluppo prossimale, dovrebbero essere usati per un apprendimento ottimale della lingua (ad esempio Van Kleeck, 2003). Considerando questo, la complessità del libro

relativa al livello di sviluppo del bambino, può avere conseguenze opposte per genitori e bambini piccoli, con libri semplici che aumentano la partecipazione dei bambini e libri più complessi che aumentano la partecipazione dei genitori. La scelta di libri appropriati per i bambini piccoli richiederà ai genitori di essere sensibili alle competenze linguistiche dei propri figli. Frequenti interazioni di lettura di alta qualità aumentano la sensibilità dei genitori al livello di sviluppo linguistico dei propri figli, aiutandoli nella scelta di libri appropriati. I genitori possono anche incoraggiare l'interesse dei loro figli a leggere, consentendo loro di assumere un ruolo più attivo nella scelta dei libri da leggere (Ortiz et al., 2001) o dall'essere sensibili ai loro interessi individuali (Bus, 2003).

2.3 Gli stili narrativi del bookreader

Sebbene un implicito senso del sé sia già evidente prima dell'acquisizione del linguaggio (Rochat, 2010), sembra chiaro che, durante l'infanzia, la strutturazione di un esplicito concetto di sé è principalmente guidata dalla crescita concomitante della competenza linguistica. Questo perché la comprensione e la produzione di forme grammaticali come i pronomi personali e le coniugazioni dei verbi richiedono ai bambini di tracciare una distinzione esplicita tra i ruoli che possono essere assunti da loro stessi o da altre persone (Bates, 1990). In effetti, ricerche recenti suggeriscono che la padronanza del riferimento personale è strettamente correlata all'uso del linguaggio per esprimere gli stati mentali propri e altrui (Markova e Smolík, 2014). L'assunto di fondo è che, per produrre correttamente pronomi personali e termini di stato mentale, i bambini devono acquisire una piena consapevolezza dei propri desideri, sentimenti e pensieri (Rochat, 2010); inoltre, devono anche capire che altre persone possono avere credenze diverse o addirittura false su una determinata situazione (Spataro et al., 2017). In altre parole, hanno bisogno di acquisire una Teoria della Mente (ToM) (Low & Perner, 2012).
La teoria della mente può essere definita come la "capacità di apprezzare l'esistenza degli stati mentali propri e altrui (ad esempio, intenzioni, emozioni, desideri) e usarli per spiegare e prevedere i comportamenti" (Longobardi et al., 2016, Lecce et al., 2015). In

laboratorio, questo insieme complesso di abilità viene tipicamente esaminato testando la comprensione da parte dei bambini della falsa credenza di primo e secondo grado (Wellman & Liu, 2004). Tuttavia, è stata definita una distinzione cruciale tra il passaggio da compiti di falsa credenza all'uso spontaneo delle proprie abilità di ToM durante conversazioni e interazioni con colleghi e adulti (Grazzani & Ornaghi, 2012). Sebbene l'esistenza di una relazione tra questi due domini sia stata contestata (Charman & Shmueli-Goetz, 1998; Meins et al., 2006; Longobardi et al., 2016), la produzione spontanea di un mental state language (MSL: un tipo specifico di linguaggio che include termini percettivi, fisiologici, emotivi, cognitivi e morali) ha dimostrato di prevedere e predire l'acquisizione di ToM e, più in generale, l'emergere della consapevolezza meta-rappresentativa (Bartsch & Wellman, 1995). L'acquisizione di una ToM e la produzione associata di MSL sono fortemente influenzati dalla qualità e dalla frequenza delle interazioni sociali a cui i bambini sono esposti durante i loro primi anni di vita. Più specificamente, gli approcci interazionisti allo sviluppo cognitivo postulano che l'uso del linguaggio durante le conversazioni madre-bambino ha un'importanza centrale nel promuovere lo sviluppo delle abilità di lettura della mente (Ruffman et al., 2002; Symons, 2004), poiché i bambini imparano a interpretare il significato delle loro esperienze partecipando ad attività culturalmente condivise (Bamberg, 2011). La partecipazione dei bambini alle interazioni comunicative è anche fondamentale per costruire la loro capacità di costruire e condividere storie con gli altri - un'abilità di conversazione che emerge nei primi anni della fanciullezza ed è fortemente predittiva dello sviluppo cognitivo, di alfabetizzazione e di socioemotività, così come prontezza scolastica e risultati accademici (Cristofaro & Tamis-LeMonda, 2012).

In questo ampio contesto, diversi ricercatori hanno iniziato a esaminare le origini sociali della memoria, chiedendosi se le differenze negli stili narrativi materni possono influenzare la memoria dei bambini per gli eventi narrati (ad esempio, Lange & Carroll, 2003). Fivush e colleghi (2006), ad esempio, hanno studiato le conversazioni madre-bambino sugli eventi passati e hanno scoperto che i figli di madri “elaborative”, che si preoccupavano di dare descrizioni riccamente dettagliate (ad esempio "Mamma e nonno si avvicinavano e papà cucinava hamburger alla griglia": Haden, 1998) e di porre

domande aperte (ad esempio "Cosa abbiamo fatto allo zoo?" E "Chi era lì con noi? ": Fivush et al., 2006), acquisivano molte più informazioni rispetto ai figli delle madri “ripetitive” (Haden et al., 2001). Una simile distinzione tra stili di interazione questa volta di tipo narrativa e paradigmatica è stata designata da Tessler (1986) e Tessler e Nelson (1994), sulla base di precedenti lavori di Bruner (1986). Secondo questi autori, le madri narrative tendono a interpretare eventi e azioni in termini di intenzioni e stati mentali (ad esempio "La rana sta saltando sulla pietra perché ha paura di affogare": Tessler & Nelson, 1994); inoltre, fanno frequenti riferimenti alle esperienze autobiografiche dei loro figli (ad esempio, "Ti ricordi quando siamo andati alla partita di rugby?": Farrant & Reese, 2000); le madri paradigmatiche, d'altro canto, si concentrano sull'etichettare gli oggetti e specificare le loro relazioni con categorie sovraordinate (ad esempio, "Che tipo di animale è quello? Un uccello, giusto!": Tessler & Nelson, 1994), o sul ripetere il contenuto esatto di una frase precedente (ad esempio, la mamma chiede "Ci siamo divertiti, no?" e poi ripete "Sì, ci siamo divertiti": Haden, 1998). Sebbene tutti i genitori producano enunciati narrativi e paradigmatici quando interagiscono con i loro figli, la maggior parte di essi mostra una chiara predominanza di uno stile rispetto all'altro (Lange & Carroll, 2003).

Adottando questa ipotesi, Tessler e Nelson (1994) codificarono le conversazioni spontanee che avvenivano tra le madri ei loro figli durante una visita al museo: i risultati mostrarono che i bambini delle madri narrative ricordavano gli oggetti del museo in modo più accurato rispetto ai figli delle madri paradigmatiche.

Inoltre, negli studi successivi, l'uso di uno stile narrativo durante le interazioni genitore-figlio è stato trovato in relazione ad altri aspetti dello sviluppo cognitivo dei bambini, incluso lo sviluppo della coscienza (Laible & Thompson, 2000), il riconoscimento delle emozioni (Ontai & Thompson, 2002), lo sviluppo delle competenze socio-comunicative (Tadi'c et al., 2013) e della ToM (Ontai & Thompson, 2008).

Oltre agli stili narrativi, un ampio corpus di ricerche è arrivato alla conclusione che la frequenza con cui le madri si riferiscono al MSL durante le conversazioni è positivamente e significativamente associata alla prestazione dei bambini nei compiti di ToM e allo sviluppo del loro lessico psicologico (Ornaghi et al., 2011). Allo stesso modo, LaBounty e

colleghi (2008) hanno riportato che la frequenza delle spiegazioni emotive delle madri a 3,5 anni prevedeva la rispettiva comprensione delle emozioni da parte dei bambini.

Considerando lo sfondo empirico brevemente riassunto, lo studio che si andrà a presentare in seguito ha cercato di esaminare la relazione tra stili narrativi (come classificato da Tessler & Nelson, 1994 e modificato da Rollo, 2003) e l'uso di MSL nelle conversazioni materne durante un'attività di lettura di libri condivisa.

In particolare gli autori (Rollo, Longobardi, Spataro & Sulla, 2017) erano interessati a capire se le madri narrative e paradigmatiche differivano nell'uso di specifiche categorie di termini di stato mentale e/o o nella quantità totale di lessico psicologico diretto ai bambini. Oltre a questo obiettivo primario, gli autori si sono concentrati anche sul determinare la variabilità degli stili materni in funzione dell'età e del sesso dei bambini, e sul fatto che le madri narrative e paradigmatiche riferissero il loro MSL a diversi agenti: il sé, il bambino, la diade, il contesto o altri (ad esempio, i personaggi descritti nel libro).

Per quanto riguarda la prima questione, gli studi disponibili indicano che sia le madri che i padri tendono ad essere più narrativi con le figlie femmine che con i figli maschi (Reese et al., 1993) e che le madri dei bambini tra i 40 ei 70 mesi di età tendono a diventare più narrative nel tempo. Riguardo alla seconda questione, ci sono alcune prove che dimostrano che i riferimenti materni agli stati interni degli altri giocano un ruolo chiave nello sviluppo precoce del lessico psicologico. Taumoepeau e colleghi (2008), ad esempio, hanno scoperto che i riferimenti materni agli stati cognitivi altrui a 24 mesi erano correlati al successivo sviluppo del MSL dei bambini a 33 mesi. Allo stesso modo, uno studio di Longobardi e colleghi (2016) ha mostrato che i riferimenti materni agli stati mentali degli altri a 16 mesi erano associati alla capacità dei bambini di usare il MSL per comunicare le loro emozioni a 20 mesi.

Quindi gli obiettivi dello studio erano: confermare la validità della distinzione tra stili comunicativi narrativi e paradigmatici; indagare se l'uso delle madri di questi due stili comunicativi variava in funzione dell'età dei bambini; identificare i termini nei discorsi madre-bambino e determinare le differenze relative all'età e al sesso dei bambini; verificare se le madri classificate come paradigmatiche o narrative differivano nel loro uso di MSL; e infine indagare se le madri narrative e paradigmatiche differivano nella

frequenza con cui attribuivano i termini degli stati mentali a diversi agenti (Rollo et al., 2017).

Sono state osservate tredici diadi madre-figlio. Sono state incluse solo le madri e i bambini a sviluppo tipico la cui prima lingua era l'italiano. I bambini erano 19 femmine e 11 maschi di età compresa tra 4 anni e 1 mese, e 5 anni e 11 mesi. L'età media delle madri era di 35 anni. I bambini furono reclutati da una scuola pubblica del nord Italia; appartenevano a un gruppo socioeconomico medio; la loro comprensione del linguaggio è stata testata con l'adattamento italiano del Peabody Picture Vocabulary Test-R (PPVT-R; Dunn and Dunn, 1981; versione italiana di Stella et al., 2001). Il campione non ha riportato precedenti di trattamenti psichiatrici o disturbi neurologici. Al fine di esplorare eventuali differenze in base all'età dei bambini, sono stati creati tre gruppi equilibrati in termini di numerosità ed età, ciascuno composto da 10 bambini: il primo gruppo con età media 4,05 anni; il secondo con età media di 5,05 anni; e infine il terzo gruppo era composto da bambini che avevano 5 anni e 11 mesi.

Le diadi sono state osservate singolarmente nei loro ambienti domestici durante un'interazione di lettura di un libro. Le istruzioni date alle madri erano le seguenti: "Guarda questo libro illustrato con tuo figlio e comportati come fai normalmente quando leggi un libro illustrato a casa". L'osservatore ha familiarizzato con ogni coppia prima di ogni osservazione per non interferire in qualsiasi modo durante l'interazione narrativa, al fine di mantenere la validità ecologica.

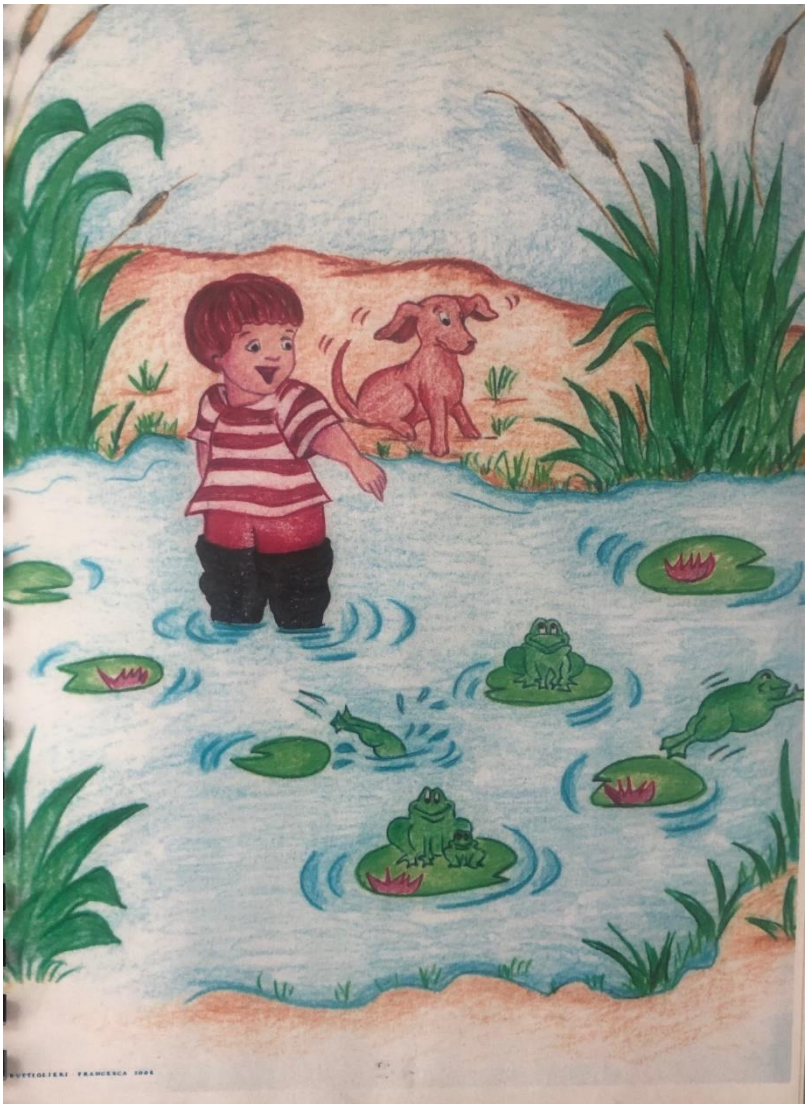


Fig. 3

Il libro illustrato, "Frog, where are you?" (Mayer, 1969) (Vedi Fig. 3) è un libro costituito da 24 figure, in bianco e nero, dove viene illustrata la storia di un bambino, un cane e una rana. Durante la notte, mentre il bambino e il cane stanno dormendo, la rana fugge dal barattolo in cui era stata riposta. Il mattino seguente, dopo aver scoperto che la rana è fuggita, il bambino e il cane iniziano a cercarla. Durante la loro ricerca avranno una serie di avventure e piccoli ostacoli, causati dall'incontro con altri animali, che vivono nel bosco, le api, la talpa, il gufo, il cervo. Alla fine, i due protagonisti riusciranno nel loro intento. L'ultima figura del libro che conclude la storia, ritrae il bambino, il cane e la rana che tornano felici verso casa. La storia presenta una struttura tipica con un personaggio

principale (il bambino) e dei coprimari (il suo cane e la rana), un evento problematico (il ragazzo ha una rana che scappa via), un insieme di vicende conseguenti al problema (gli episodi della ricerca), e un lieto fine (il ragazzo trova la rana). Lo strumento è stato considerato appropriato per il presente studio, perché non ha indotto alcun modo particolare di raccontare la storia e quindi ha permesso alle madri di esibire il loro solito stile narrativo. La durata delle sessioni era variabile, da 15 a 25 minuti. Per valutare lo stile materno, le narrazioni sono state registrate con audio, trascritte e poi valutate da due giudici.

Lo schema di codifica comprendeva tre passaggi:

-In primo luogo, le trascrizioni sono state divise in enunciati - l'unità minima di analisi, formalmente definita come "un flusso ininterrotto di linguaggio, che si distingue dalle altre espressioni sulla base di lunghe pause, struttura grammaticale e cambiamenti nell'intonazione vocale "(Longobardi et al., 2016). Ogni enunciazione è stata quindi classificata come narrativa o paradigmatica da due codificatori. Lo stile materno fu definito dalla prevalenza relativa delle espressioni narrative o paradigmatiche (più del 50%) sul numero totale di enunciati prodotti durante la narrazione. La Tabella 1 riporta esempi delle otto categorie narrative osservate nel presente studio, tra le 18 originariamente proposte da Tessler e Nelson (1994), e da Rollo e Benelli (2003).

Style	Categories	Definition	Example
Narrative	(1) Describe activity	A depiction in basic, "surface" form of a behavior or occurrence taking place in view of mother and child.	*This frog is swimming in the pond.*
	(2) Autobiographical	A reference to something in the (usually shared) personal past; often a way of explaining by means of connecting the sight/activity/occurrence with something already experienced by the child.	*Where were we, not so long ago, when we saw something like this?*
	(3) Aesthetic/Affective	A depiction in aesthetic rather informative terms or expression of an emotion or attitude toward the thing observed.	*Those white flowers are beautiful, aren't they? I love those! They're my favorite!*
	(4) Interpretation	Utterance going beyond the basic information given about the feelings, intentions, possible future sequence of events or behavior relating to the person or object being observed.	*The frog is jumping on the stone because she's afraid to drown*
Paradigmatic	(5) Describe category	Utterance labeling an object (or person) defining class it belongs to.	*What kind of animal is that? A bird, right!*
	(6) Basic knowledge	Often used for purpose of explaining something in the present situation referring to something child already know ("semantic" knowledge rather than "episodic" experience).	*Sure, you know that. Where do frogs live?*
	(7) Specific physical properties/size	Reference, often for purpose of focusing attention, to perceptual properties of the object.	*Look at these flowers, as they are great!*
	(8) Similarities/generalizations	Also used as a form of classification.	*This is the same kind as that one.*

Tabella 1. Schema di codifica usato per categorizzare le espressioni materne.

(Fonte: Rollo, Longobardi, Spataro, Sulla, 2017)

-Le trascrizioni sono state codificate secondo le otto categorie del lessico mentale usato da Camaioni e colleghi. Seguendo questi autori, sono state calcolate due misure: la proporzione complessiva di termini di stati interni prodotti da ciascuna madre, rispetto al numero totale di parole utilizzate durante l'interazione; e la frequenza relativa di ogni categoria, rispetto al numero totale di termini di stati interni prodotti durante l'interazione.

-Infine, per ogni termine di stato interno prodotto dalle madri, i due giudici hanno codificato se questi si riferivano alla madre, al bambino, alla diade, ai personaggi della storia (codificati come "contesto") o ad altri identificati come entità diverse dalla coppia madre-figlio e dai personaggi descritti nel libro illustrato.

Il primo obiettivo di questo studio era identificare due diversi stili materni utilizzati durante le interazioni di lettura del libro illustrato.

Seguendo la procedura delineata, 14 madri su 30 (46,7%) sono state classificate come Narrative, mentre le restanti 16 madri sono state classificate come Paradigmatiche (53,3%). Se analizzati rispetto alle fasce d'età dei bambini, i due stili materni hanno mostrato una chiara tendenza evolutiva che ha coinciso con l'aumento dell'età dei bambini. Le madri di bambini di 4.05 anni erano più narrative che paradigmatiche (90% vs 10%); al contrario, le madri dei bambini più grandi sono risultate più paradigmatiche (70% vs 30% e 80% vs 20%). Nel complesso, questi risultati confermano l'esistenza dei due stili materni osservati nello studio di Tessler e Nelson (1994), ma indicano anche che le madri adattano il loro stile narrativo a seconda dell'età dei bambini.

Per quanto riguarda l'uso del MSL da parte delle madri durante la lettura del libro illustrato, le percentuali complessive dei termini interni dello stato, sul totale delle parole prodotte dalle madri, andavano da un minimo di 1,37 ad un massimo di 11,39. Considerando le diverse categorie di linguaggio di stato interno, i termini emotivi (positivi), percettivi e comunicativi sono stati usati più frequentemente rispetto agli altri termini di stati mentali.

Nella Figura 4, si possono osservare i tipi di parole di stati interni utilizzate dalle madri con i loro figli. Si nota che le madri dei bambini più piccoli usavano una più ampia varietà di parole di stati interiori che si riferivano alla percezione e all'emozione, mentre le madri dei bambini più grandi usavano più parole che si riferivano a stati cognitivi o volitivi.

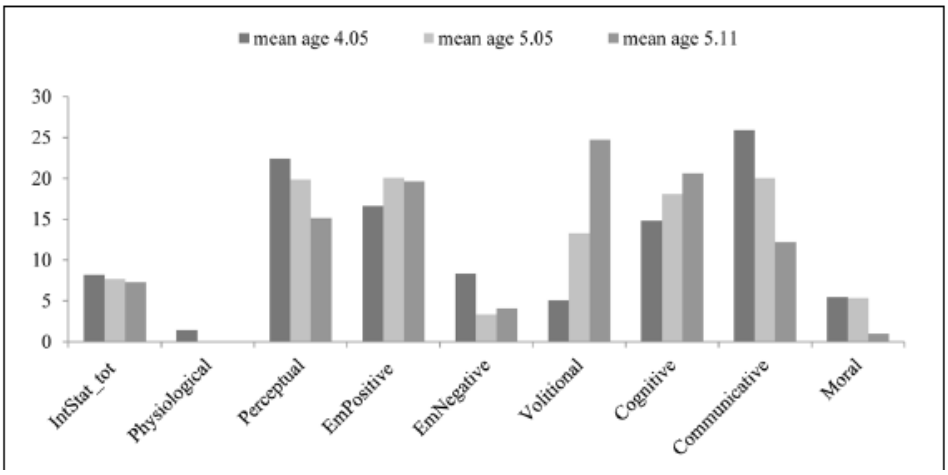


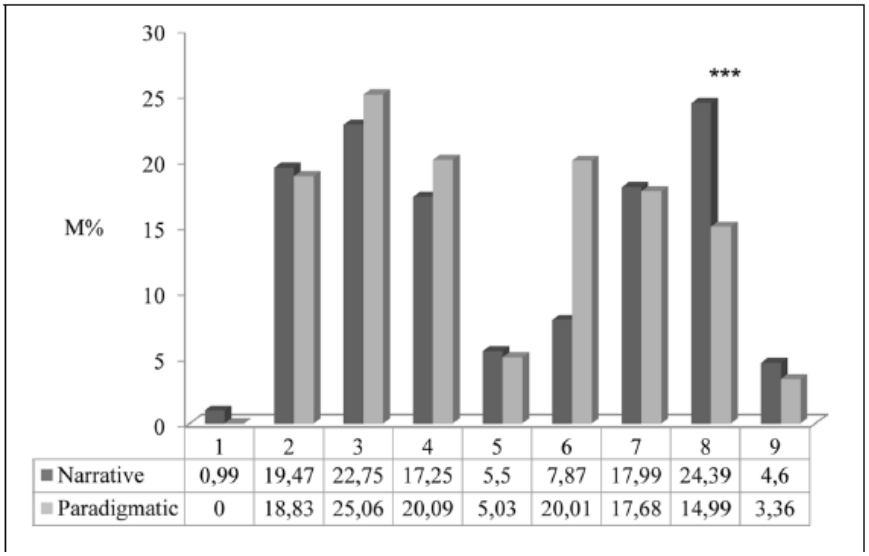
Fig. 4. Media delle percentuali dell'utilizzo di termini riferiti a stati mentali da parte dalle madri, in funzione della categoria e dell'età dei bambini.

(Fonte: Rollo, Longobardi, Spataro, Sulla, 2017)

Per verificare formalmente le differenze nell'uso delle categorie di MSL da parte delle madri in funzione dell'età dei bambini, i ricercatori hanno utilizzato una MANOVA (analisi multivariata della varianza) che ha mostrato una differenza significativa nell'uso dei termini comunicativi con una tendenza decrescente: le madri dei bambini più piccoli usavano termini più comunicativi rispetto alle madri dei bambini di 5.05e 5.11 anni. Confronti post hoc con il test di Bonferroni hanno indicato che l'uso dei termini comunicativi era significativamente più basso nelle madri dei bambini più grandi (5,11 anni) rispetto alle madri dei bambini più piccoli (4,05 anni). Un aumento marginalmente significativo è stato invece rilevato nell'uso di termini volitivi. Le madri di bambini di 5,11 anni hanno utilizzato più termini volitivi rispetto alle madri dei bambini di 5.05 e 4.05 anni.

Per quanto riguarda il genere dei bambini, non è stata trovata alcuna differenza significativa: le madri hanno usato termini riferiti a stati interni allo stesso modo con maschi e femmine. Tuttavia, è interessante notare che le madri hanno affrontato gli stati emotivi positivi più frequentemente con le figlie femmine che con i maschi, mentre gli stati emotivi negativi erano diretti più frequentemente ai figli maschi.
Uno degli scopi principali di questa ricerca era verificare se le madri classificate come narrative o paradigmatiche differivano rispetto all'uso del lessico psicologico. Una MANOVA eseguita sulle otto categorie di termini di stati mentali ha trovato solo una differenza significativa tra i gruppi di stile materno: le madri narrative usavano termini comunicativi più frequentemente rispetto alle madri Paradigmatiche.

Inoltre, guardando la Figura 5 si può notare che c'era una differenza significativa per la categoria volontà, con le madri paradigmatiche che usano questi termini più frequentemente di quelle narrative. Al contrario, le madri narrative tendevano a usare termini fisiologici più frequentemente rispetto alle madri paradigmatiche.



	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Narrative	0,99	19,47	22,75	17,25	5,5	7,87	17,99	24,39	4,6
Paradigmatic	0	18,83	25,06	20,09	5,03	20,01	17,68	14,99	3,36

Fig. 5. Media delle percentuali dell'utilizzo di termini riferiti a stati mentali da parte dalle madri, in funzione della categoria e dello stile narrativo. 1=parole riferite a termini fisiologici, 2=parole riferite a termini percettivi, 3=parole riferite ad emozioni, 4=parole riferite a emozioni positive, 5= parole riferite a emozioni negative, 6=parole riferite a

termini volitivi, 7=parole riferite a termini cognitivi, 8=parole riferite a termini comunicativi, 9=parole riferite a termini morali.

(Fonte: Rollo, Longobardi, Spataro, Sulla, 2017)

L'ultimo scopo del presente studio era di verificare se le madri narrative e paradigmatiche differivano nel modo in cui riferivano i termini riferiti agli stati mentali a sé stessi, al bambino, alla diade, ai personaggi del libro illustrato (contesto) o agli altri. Nel complesso, le parole riferite a stati interni erano connesse principalmente al contesto o al bambino, mentre i riferimenti ad altri, alla madre stessa o alla diade erano relativamente rare.

Come ultimo punto, sono state analizzate le possibili differenze nei riferimenti del MSL materno in funzione dell'età dei bambini. I risultati della MANOVA, riportati nella Tabella 2, mostrano che le madri dei bambini più piccoli hanno riferito il loro MSL al contesto più frequentemente rispetto alle madri dei bambini più grandi. Confronti post hoc con la correzione di Bonferroni hanno mostrato che le madri di bambini di 4 anni e mezzo hanno riferito al contesto termini mentali più spesso rispetto alle madri di bambini di 5.05 anni.

References of mothers' MSL	Children's age in years			$F_{(2,27)}$	P
	4.05 (N = 10)	5.05 (N = 10)	5.11 (N = 10)		
Mother	4.5 (6.37)	13.22 (14.88)	11.41 (13.73)	1.3	0.29
Child	24.45 (13.59)	30.35 (16.35)	35.39 (16.61)	1.19	0.32
Mother and child	2.00 (2.92)	9.68 (11.46)	3.22 (4.96)	3.11	0.061
Context	57.31 (17.38)	30.22 (21.35)	36.45 (26.24)	4.02	0.030
Other	11.72 (8.23)	14.62 (11.29)	13.51 (12.87)	0.235	0.79

Statistics and p-values (MANOVA) are reported in the last two columns.

Tab.2. Media delle percentuali di termini di stati mentali riferiti a madre, bambino, madre e bambino, contesto e altro, in funzione dell'età del bambino.

(Fonte: Rollo, Longobardi, Spataro, Sulla, 2017)

In sintesi, il presente studio ha esaminato le caratteristiche del discorso materno durante le interazioni narrative con i propri figli, con particolare attenzione al diverso uso di MSL da parte delle madri narrative e paradigmatiche. I risultati hanno dimostrato che:

-gli stili narrativi materni cambiano in funzione dell'età dei bambini, in modo tale che le madri dei bambini di 4 anni erano più narrative che paradigmatiche, mentre le madri di bambini di 5 e 6 anni esibivano il modello opposto;

-l'uso di termini comunicativi diminuisce con l'età dei bambini, ed era più frequente nelle madri narrative che in quelle paradigmatiche;

-le madri adattano i termini del loro MSL all'età dei bambini, così che i termini riferiti agli stati interni sono prima riferiti ai personaggi del libro, poi al bambino e infine alla diade.

Capitolo 3
AUTISMO E STORY TELLING

3.1 Il disturbo dello spettro autistico

Il disturbo dello spettro autistico (ASD) è una disabilità inerente allo sviluppo definita da criteri diagnostici che includono deficit nella comunicazione sociale e nell'interazione sociale, e modelli di comportamento, interessi o attività limitati e ripetitivi.

Qui di seguito si elencano i criteri diagnostici facendo riferimento al Diagnostic Statistic Manual 5 (DSM-5, 2013).

A. Deficit persistente nella comunicazione sociale e nell'interazione sociale in diversi contesti, non spiegabile attraverso un ritardo generalizzato dello sviluppo, e che si manifesti attraverso:

1. Deficit nella reciprocità socio-emotiva: un approccio sociale anormale e difficoltà nella conversazione e/o un ridotto interesse nella condivisione degli interessi, delle emozioni e degli affetti e/o una mancanza di iniziativa nell'interazione sociale.
2. Deficit nei comportamenti comunicativi non verbali usati per l'interazione sociale, che vanno da una povera integrazione della comunicazione verbale e non verbale, oppure un'anormalità nel contatto oculare e nel linguaggio del corpo, o deficit nella comprensione e nell'uso della comunicazione non verbale, fino alla totale mancanza di espressività facciale e gestualità.
3. Deficit nello sviluppo e nel mantenimento di relazioni appropriate al livello di sviluppo (non comprese quelle con i genitori e caregiver): difficoltà nel regolare il comportamento rispetto ai diversi contesti sociali e/o difficoltà nella condivisione del gioco immaginativo e nel fare amicizie e/o apparente mancanza di interesse per le persone.

B. Comportamenti e/o interessi e/o attività ristrette e ripetitive come manifestato da almeno due dei seguenti punti:

1. Linguaggio e/o movimenti motori e/o uso di oggetti, stereotipato e/o ripetitivo: come semplici stereotipie motorie, ecolalia, uso ripetitivo di oggetti, frasi idiosincratiche.
2. Eccessiva aderenza alla routine, comportamenti verbali o non verbali riutilizzati e/o eccessiva resistenza ai cambiamenti (rituali motori, insistenza nel fare la stessa strada o mangiare lo stesso cibo quotidianamente, domande o discussioni incessanti o estremo stress a seguito di piccoli cambiamenti).
3. Fissazione in interessi altamente ristretti con intensità o attenzione anomale: forte attaccamento o preoccupazione per oggetti inusuali, interessi eccessivamente perseveranti o circostanziati.
4. Iper-reattività e/o Ipo-reattività agli stimoli sensoriali o interessi inusuali rispetto a certi aspetti dell'ambiente: apparente indifferenza al caldo/freddo/dolore, risposta avversa a suoni o tessuti specifici, eccessivo odorare o toccare gli oggetti, fascinazione verso luci o oggetti in movimento.

C. I sintomi devono essere presenti nella prima infanzia (ma possono non diventare completamente manifesti finché la domanda sociale non eccede il limite delle capacità).

D. L'insieme dei sintomi deve compromettere il funzionamento quotidiano.

E. Queste alterazioni non sono meglio spiegate da disabilità intellettiva o da ritardo globale dello sviluppo. La disabilità intellettiva e il disturbo dello spettro dell'autismo spesso sono presenti in concomitanza.

La diagnosi di Disturbi dello Spettro Autistico secondo il DSM-5 include sotto questa etichetta diagnostica il Disturbo Autistico (autismo), la Sindrome di Asperger, il Disturbo disintegrativo dell'infanzia, e Disturbi pervasivi dello sviluppo non altrimenti specificati. Segni e sintomi iniziali sono in genere evidenti nel primo periodo di sviluppo; tuttavia, i deficit sociali e gli schemi comportamentali potrebbero non essere riconosciuti come sintomi dell'ASD fino a quando il bambino non è più in grado di soddisfare le richieste sociali, educative, lavorative o affrontare importanti fasi dello sviluppo. Le limitazioni funzionali variano tra le persone con ASD e potrebbero svilupparsi e peggiorare nel tempo.

La prevalenza globale dell'autismo è aumentata da venti a trenta volte da quando i primi studi epidemiologici furono condotti alla fine degli anni '60 e all'inizio degli anni '70. A

quel tempo, le stime di prevalenza dagli studi europei erano 1 su 2.500 bambini nella popolazione, e dalle stime di prevalenza degli anni 2000 erano l'1%-2% su tutti i bambini. L'aumento della prevalenza del disturbo dello spettro autistico non sembra mostrare prevalenze geografiche e/o etniche, in quanto è stato osservato in tutte le popolazioni del mondo, di ogni razza o ambiente sociale; presenta, viceversa, una prevalenza di sesso, in quanto il rapporto maschio : femmina del disturbo è di circa 4 : 1 (CDC, 2018). L'aumento della prevalenza dell'autismo è stato oggetto di numerose indagini, tuttavia l'ipotesi più significativa attribuisce questo aumento a un miglioramento nell'identificazione del disturbo e delle tecniche utilizzate per giungere alla diagnosi (Lai et al., 2014). Sebbene le ragioni alla base delle variazioni di prevalenza siano difficili da studiare empiricamente, alcuni studi suggeriscono che gran parte del recente aumento di prevalenza è probabilmente attribuibile a fattori estrinseci come un miglioramento nell'identificazione del disturbo e delle tecniche utilizzate per raggiungere la diagnosi (Baio, 2014).

Numerosi studi hanno dimostrato i notevoli benefici dell'identificazione precoce di questo disturbo in termini di miglioramenti sull'outcome sintomatologico (Dawson e Bernier, 2013; Cangialose e Allen, 2014). Indagare le differenti traiettorie di sviluppo del disturbo ha permesso di sostenere che l'intervento precoce sui bambini a rischio potrebbe incidere in maniera significativa sull'esito a lungo termine della sintomatologia.

3.2 Una ricerca narrativa con bambini ASD

La lettura di libri illustrati è stata raccomandata come un'attività importante per promuovere le competenze linguistiche e di alfabetizzazione dei bambini durante gli anni prescolari. In effetti, la lettura di libri illustrati come un contesto sistemico in cui ci sono tre componenti fondamentali (un bookreader, un bambino e un libro), è stata collegata allo sviluppo del linguaggio dei bambini e alle letture emergenti. Oltre alle strategie di lettura, la scelta dei libri da parte dei genitori può essere un altro modo in

cui i genitori mettono continuamente alla prova le abilità linguistiche dei propri figli. Secondo la teoria di Vygotskij, i libri che vanno oltre l'attuale livello di funzionamento del bambino, ma all'interno della loro zona di sviluppo prossimale, dovrebbero essere usati per un apprendimento ottimale del linguaggio. Lo scopo dello studio che si andrà in seguito a presentare era quello di esplorare l'efficacia dei libri manipolativi per promuovere un miglioramento linguistico nei bambini con autismo.

Questo studio ha indagato le capacità narrative e la loro relazione con la teoria della mente in soggetti autistici. In particolare, vengono esplorati gli effetti del libro manipolativo nei bambini a sviluppo tipico e nei bambini con diagnosi di autismo o di disturbo pervasivo dello sviluppo non altrimenti specificato (Pervasive Developmental Disorder - Not Otherwise Specified (PDD-NOS)).
Lo scopo degli autori era quello di verificare se ci sono differenze significative tra la narrativa nei bambini a sviluppo tipico e quelli PDD-NOS, se il grado di sviluppo linguistico influenza la capacità narrativa e infine se il tipo di libro influenza l'attività linguistica. I partecipanti erano 20 bambini di età compresa tra 60 e 62 mesi di età: 10 bambini con autismo o PDD-NOS e 10 bambini a sviluppo tipico. I 10 bambini con autismo sono stati diagnosticati dai clinici della comunità. La diagnosi è stata confermata tramite interviste ai genitori e basata sui criteri diagnostici del DSM-IV. Infatti, i bambini autistici hanno presentato le seguenti caratteristiche: -compromissione delle interazioni sociali; -interessi ristretti, stereotipati o ripetitivi; -ritardo del linguaggio. Se i libri manipolativi promuovono lo sviluppo di storie più complesse, avremo informazioni sul tipo di testo usato per la riabilitazione linguistica del bambino. La ricerca è sviluppata in due fasi: nella prima fase di questo studio sono stati raccolti i dati sul livello linguistico dei bambini a sviluppo tipico e con PDD-NOS utilizzando il TVL (Test per la valutazione della lingua in età prescolare); nella seconda fase sono stati letti dal ricercatore tre libri illustrati, con storie diverse, ma con gli stessi personaggi e la stessa sequenza di eventi. Una differenza sostanziale era sul tipo di libri: uno presentava solo illustrazioni, uno illustrazioni e brevi testi, uno era un libro di fiabe narrativo che forniva quattro situazioni manipolative come i lembi di sollevamento e le illustrazioni che si dispiegano. I tre libri

utilizzati nell'analisi sono stati creati ad hoc. I libri erano ben illustrati e giudicati ugualmente attraenti per i bambini. I dati analizzati sono stati discorsi spontanei tra le diadi ricercatore-bambino durante la lettura del libro; sono stati considerati tre set di funzioni comunicative: - analisi delle caratteristiche formali dell'output linguistico come misurato dalla lunghezza media dell'enunciato (MLU), numero di enunciati totali e numero di parole diverse; - analisi del livello narrativo della conversazione; - lessico mentale. Per l'analisi del lessico mentale nel discorso dei bambini, sono state applicate 8 categorie. Per ogni testo gli autori hanno calcolato la proporzione di parole mentali/parole totali utilizzate e la proporzione di ciascun tipo di parole mentali/parole mentali totali. Inoltre, al termine delle letture, ai bambini sono state poste domande per verificare memoria e competenza in base alla narrazione delle storie.

La prima scoperta importante di questo studio è stata che i bambini con autismo hanno dimostrato una maggiore lunghezza media dell'enunciato (MLU) durante la lettura del libro manipolativo, ma anche durante la lettura della storia con illustrazioni e testo. Dato che la MLU riflette la lunghezza delle espressioni in morfemi, questi dati possono essere interpretati per evidenziare che i bambini autistici erano in grado di dimostrare una maggiore lunghezza della frase e/o la complessità della sintassi in risposta a queste due tipologie di libro. È importante sottolineare che questo effetto non è stato osservato solo nei bambini che presentavano deficit del linguaggio espressivo, ma era presente anche nei bambini a sviluppo tipico. I risultati ottenuti in TVL hanno una significativa correlazione positiva con i punteggi di coerenza e di complessità narrativa utilizzati dai bambini nelle loro narrative. I bambini a sviluppo tipico mostrano una produzione verbale più alta rispetto ai bambini con PDD-NOS, in base alla lunghezza media dell'enunciazione prodotta nelle loro narrazioni; è il libro manipolativo ad indurre una performance significativamente diversa. È stata presa in considerazione anche l'analisi della grammatica della storia. Le narrative prodotte durante la lettura congiunta sono state codificate su una scala di 5 punti che vanno da "No story" (1), "Sketch" (2), "Incomplete story" (3), "Essential story" (4) e "Complete story" (5).

Una struttura episodica ben strutturata è organizzata attorno all'attività diretta da un protagonista principale che reagisce a un evento o a uno stato di mancanza iniziale e tenta di cambiarlo. Nello specifico, include un evento iniziale che evoca una risposta interna al protagonista per ottenere un cambiamento di stato, uno sforzo diretto dall'obiettivo avviato dal protagonista principale, tentativi di raggiungere questo obiettivo, un risultato e possibilmente una risposta valutativa o una reazione al risultato. In questa ricerca tutti i bambini sono più competenti nella storia manipolativa, dove producono una narrazione più ricca con una struttura episodica ben strutturata. Le prestazioni dei bambini autistici sono migliori quando interagiscono con il libro manipolativo o con il libro con illustrazioni e testi. Le prestazioni dei bambini a sviluppo tipico sono migliori quando interagiscono con il libro con solo illustrazioni.

Questi risultati forniscono informazioni sulla sensibilità dei bambini a sottili cambiamenti nel compito di comunicazione. È stato dimostrato, per esempio, che le narrazioni orali dei bambini sono alterate in risposta alle caratteristiche contestuali dell'interazione. Girolametto e colleghi (2000) hanno trovato variazioni nella comunicazione dei bambini nel contesto della lettura del libro rispetto all'attività con il playdough. Questo aveva indotto gli autori a ipotizzare che, dal momento che i libri di fiaba manipolativi erano più "da gioco" dei racconti di narrativa, la produzione dei genitori poteva essere alterata durante le interazioni di lettura di libri manipolativi e che questa variazione avrebbe influenzato le produzioni dei bambini. I bambini usavano frasi più lunghe o più complesse e chiedevano una percentuale più alta di domande con i libri manipolativi. Questa analisi preliminare suggeriva che le caratteristiche manipolative del libro alteravano l'esperienza linguistica del bambino. Sembra che l'opportunità di una partecipazione non verbale abbia fornito un motivo di miglioramento autonomo delle capacità linguistiche dei bambini.

Considerando la lettura del libro illustrato con i bambini piccoli come un contesto sistemico in cui ci sono tre componenti fondamentali (un bookreader, un bambino e un libro), gli adulti devono strutturare la lettura del libro in modo sensibile al livello di sviluppo del bambino affinché esso possa massimizzare il potenziale di apprendimento del linguaggio. Vygotskij (1934) ha proposto che l'insegnamento più efficace si svolga

all'interno della zona di sviluppo prossimale del bambino: la distanza tra i livelli linguistici attuali del bambino e il loro potenziale per l'apprendimento di un nuovo vocabolario. L'adulto può avere sensibilità nella stima del potenziale di apprendimento linguistico di un bambino attraverso una lettura precoce e frequente di libri illustrati. Un ultimo elemento da considerare nel contesto di lettura del libro illustrato, oltre alla qualità dello scaffolding degli adulti e al potenziale di apprendimento del bambino, è il tipo di libro. Il libro di fiabe manipolativo sembra facilitare la lunghezza e la complessità dell'output linguistico dei bambini e fornisce un contesto in cui i bambini sono motivati a diventare partner di conversazione più attivi.

Conclusioni

Grazie all'esposizione di queste ricerche riguardo la pratica di lettura condivisa di story telling, è emerso che questa modalità narrativa comune nelle famiglie di bambini in età prescolare è molto utile per quanto riguarda lo sviluppo di alcune competenze quali la capacità linguistica e le competenze sociali. In particolare è emerso che le letture ripetute possono influire sull'apprendimento del linguaggio attraverso due percorsi diversi: attraverso cambiamenti nel linguaggio dei genitori o cambiamenti nella partecipazione dei bambini. Inoltre, queste ricerche hanno evidenziato che i comportamenti spontanei e l'attenzione dei bambini durante la lettura con un adulto predicono lo sviluppo del linguaggio. In più, le frequenti interazioni di lettura estendono la conoscenza dei genitori sulla competenza linguistica dei propri figli.

Nello specifico, dunque, la partecipazione alla pratica di story telling e story acting è stata significativamente associata a miglioramenti nelle seguenti misure: abilità linguistiche, comprensione narrativa, alfabetizzazione emergente, scrittura e consapevolezza delle parole; in termini di competenza sociale, sono stati riscontrati maggiore autoinibizione e ridotta interruzione del gioco.

Per quanto riguarda i risultati della ricerca che riguarda gli stili narrativi adottati dalla madre o dal bookreader, è stato dimostrato che l'uso di termini comunicativi diminuisce con l'età dei bambini, ed era più frequente nelle madri narrative che in quelle paradigmatiche; gli stili narrativi materni cambiano in funzione dell'età dei bambini, in modo tale che le madri dei bambini di 4 anni erano più narrative che paradigmatiche, mentre le madri di bambini di 5 e 6 anni esibivano il modello oppsto; infine, le madri adattano i termini del loro mental state language all'età dei bambini, così che i termini riferiti agli stati interni sono prima riferiti ai personaggi del libro, poi al bambino e infine alla diade.

La funzionalità delle pratiche di story telling e story acting è importante nello sviluppo delle capacità linguistiche e cognitive del bambino anche per la sua connessione con i neuroni specchio: grazie a questo sistema mirror, avviene una simulazione motoria che si attiva durante le pratiche di story telling e story acting, che aumentano l'empatia e l'apprendimento imitativo.

Bibliografia

Aboitiz F., García R.R., Bosman C., Brunetti E. (2006) *Cortical memory mechanisms and language origins*, in «Brain and Language», 98, pp. 40-56.

Adamson, L. B., & Chance, S. E. (1998). Coordinating attention to people, objects, and language. In A. M. Wetherby, S. F. Warren, & J. Reichle (Eds.), *Transition in prelinguistic communication: Preintentional to intentional and presymbolic to symbolic* (pp. 15–37). Baltimore, MD: Brookes.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Albert, R. R., Schwade, J. A., & Goldstein, M. H. (2018). The social functions of babbling: acoustic and contextual characteristics that facilitate maternal responsiveness. *Developmental science*, *21*(5), e12641.

Anderson-Yockel, J., & Haynes, W. O. (1994). Joint book-reading strategies in working-class African American and white mother–toddler dyads. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 583–593.

Arbib M.A. (2005) *From monkey-like action recognition to human language: an evolutionary framework for neurolinguistics*, in «Behavioral and Brain Sciences», 28, pp. 105-67.

Arbib, M. A. (2006). A sentence is to speech as what is to action?. *Cortex*, *42*(4), 507-514.

Arbib, M. A. (2008). From grasp to language: embodied concepts and the challenge of abstraction. *Journal of Physiology-Paris*, *102*(1-3), 4-20.

Aziz-Zadeh L., Iacoboni M., Zaidel E., Wilson S., Mazziotta J.C. (2004) *Short communication. Left hemisphere motor facilitation in response to manual action sounds*, in «European Journal of Neuroscience», 19, pp. 2609-12.

Baio, J. (2014). *Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years-autism and developmental disabilities monitoring network*, *11 sites*, Unites States, 2010.

Bamberg, M. (2011). Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory Psychology*. 21, 3–24. doi: 10.1177/0959354309355852.

Bamberg, M., & Marchman, V. (1990), *What holds a narrative together ? The linguistic encoding of episode boundaries*, « Papers in Pragmatics », 4, pp. 58-121.

Bartlett, F. C. (1932), *Remembering*. Cambridge, ma, Cambridge University Press.

Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children Talk about the Mind*. New York, NY: Oxford University Press.

Bates E. (1976). *language and context. the acquisition of pragmatics.* New York: academic press.

Bates, E. (1990). "Language about me and you: pronominal reference and the emerging concept of self," eds, in *The Self in Transition: Infancy to Childhood*, eds (D.

Cicchetti, M. Beeghly, D. Cicchetti, and M. Beeghly) (Chicago, IL: University of Chicago Press), 165–182.

Battacchi M. W. (2006), *Attualità dell'idea di narrazione in psicologia*, in Codispoti, Simonelli (2006), pp. 3-10.

Baumgartner E., Devescovi A., D'Amico S. (2000), *Il lessico psicologico dei bambini*, Carocci, Roma.

Bavin E., Reilly S., Prior M., Eadie P., Bretherton L., Ukoumunne O. (2008). the early language in Victoria study: predicting vocabulary at age one and two years from gesture and object use. *Journal of child language*.

Berman, R., & Slobin, D. I. (1994), *Relating events in narratives*, Hillsdale, nj, Laurence Erlbaum Associates.

Binkofski F., Buccino G. (2006) *The role of ventral premotor cortex in action execution and action understanding*, in «Journal of Physiology», 99, pp. 396-405.

Borghi A.M., Scorolli C. (2009) *Language comprehension and dominant hand motion simulation*, in «Human Movement Science», 28, pp. 12-27.

Brandi, L., & Bigagli, A. (2004). Neuroni specchio, linguaggio e autismo. *Quaderni del Dipartimento di Linguistica, Firenze, Università di Firenze*, (14), 153-162.

Britto, P. R., Fuligni, A. S., & Brooks-Gunn, J. (2002). Reading, rhymes, and routines: American parents and their young children. In N. Halfon, K. T. McLearn, & M. A. Schuster (Eds.), *Child rearing in America: Challenges facing parents with young children* (pp. 117–145). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Bruner J. S. (1996), *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge (MA).

Bruner J. S. (2002), *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, LaTerza, Roma-Bari.

Bruner J.S. (1983). *Child's talk: learning to use language.* New York: Norton.

Bruner J.S. (1991), *La costruzione narrativa della "realtà"*, in M. Ammaniti, D.N. Stern (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, LaTerza, Roma-Bari, pp. 17-42.

Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bucca, A. (2010). Imitazione, apprendimento, evoluzione del linguaggio Il ruolo attivo dei sistemi di neuroni specchio. *PsicoLab. net*, 1-7.

Buccino G., Binkofski F., Fink G.R., Fadiga L., Fogassi L., Gallese V., Seitz R.J., Zilles K., Riggio L. (2004a) *The mirror neuron system and action recognition*, in «Brain and Language», 89, pp. 370-6.

Buccino G., Lui F., Canessa N., Patteri I., Lagravinese G., Benuzzi F., Porro C.A., Rizzolatti G. (2004b) *Neural circuits involved in the recognition of actions performed by non conspecifics: an fMRI study*, in «Journal of Cognitive Neuroscience», 16, pp. 114-26.

Bus, A. G. (2001a). Parent–child book reading through the lens of attachment theory. In L. Verhoeven & C. E. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 39–53). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bus, A. G. (2001b). Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 179–191). NY: The Guilford Press.

Bus, A. G. (2003). Social–emotional requisites for learning to read. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 3–15). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1988). Mother–child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study. *Child Development*, 59, 1262–1272.

Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1992). Patterns of attachment in frequently and infrequently reading mother–child dyads. *Journal of Genetic Psychology*, 153, 395–403.

Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1995). Mothers reading to their 3-year-olds: The role of mother–child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 30, 998–1015.

Bus, A. G., & van IJzendoorn, M. H. (1997). Affective dimension of mother–infant picture book reading. *Journal of School Psychology*, 35, 47–60.

Bus, A. G., Belsky, J., van IJzendoorn, M. H., & Crnic, K. (1997). Attachment and bookreading patterns: A study of mothers, fathers, and their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 81–98.

Bus, A. G., van IJzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1–21.

Byrne R.W. (2003) *Imitation as behaviour parsing*, in «Philosophical Transactions of the Royal Society of London», 358, pp. 529-36.

Camaioni, L. (Ed.) (2001). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Il Mulino, Bologna.

Cangialose A. e Allen. P.J. (2014), *Screening for autism spectrum disorders in infants before 18 months of age*, «Journal of Pediatric Nursing», vol. 40, pp. 33-37.

Carey S., Bartlett E. (1978). Acquiring a single new word. *Papers and Reports on child language development*.

CDC (Centers for Disease Control and Prevention) (2018), *DPrevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years: Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites,* United States, 2014, ≪MMWR Surveillance Summaries≫, vol. 67, n. 6, pp. 1-23.

Charman, T., & Shmueli-Goetz, Y. (1998). The relationship between theory of mind, language and narrative discourse: an experimental study. *Current Psychology*. Cogn. 17, 245–271.

Claussen, A. H., Mundy, P. C., Mallik, S. A., &Willoughby, J. C. (2002). Joint attention and disorganized attachment status in infants at risk. *Development and Psychopathology*, 14, 279–291.

Cooper PM. Literacy learning and pedagogical purpose in Vivian Paley's storytelling curriculum. Journal of Early Childhood Literacy. 2005; 5:229–251. doi: 10.1177/1468798405058686.

Corballis M.C. (2009) *Language as gesture*, in «Human Movement Science», 28, pp. 556-65.

Corballis M.C. (2009) *Language as gesture*, in «Human Movement Science», 28, pp. 556-65.

Corballis, M. C. (2009). Language as gesture. *Human Movement Science*, *28*(5), 556-565.

Corina D.P., Knapp H. (2006) *Sign language processing and the mirror neuron system*, in Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, 421–429.

Crain-Thoreson, C., & Dale, P. S. (1992). Do early talkers become early readers? Linguistic precocity, preschool language, and emergent literacy. *Developmental Psychology*, 28, 421–429.

Crain-Thoreson, C., Dahlin, M. P., & Powell, T. A. (2001). Parent–child interaction in three conversational contexts: Variations in style and strategy. In P. R. Britto & J. Brooks-Gunn (Eds.). *The role of family literacy environments in promoting young children's emerging literacy skills: New directions in child development* (Vol. 92, pp. 23–38). San Francisco: Jossey-Bass.

Cristofaro, T. N., & Tamis-LeMonda, C. S. (2012). Mother-child conversations at 36 months and at pre-kindergarten: relations to children's school readiness. J. *Early Child Literacy* 12, 68–97. doi: 10.1177/14687984114 16879.

D'Amico, S., Devescovi, A., & Tonucci, F. (2002), La *capacità narrativa di bambini con sviluppo tipico e con sindrome di Williams*, in *I disturbi dello sviluppo*, a cura di S. Vicari & M. C. Caselli, Bologna, Il Mulino, pp. 119-136.

Dale, P. S., Crain-Thoreson, C., & Robinson, N. M. (1995). Linguistic precocity and the development of reading: The role of extralinguistic factors. *Applied Psycholinguistics*, 16, 173–187.

D'Amico, S., Albano, S., Marano, A., & Devescovi, A. (2008). La valutazione della competenza narrativa in bambini prescolari e scolari attraverso un libro illustrato. *Rivista di psicolinguistica applicata*, *7*, 69-92.

Dawson G. e Bernier R. (2013), *A quarter century of progress on the early detection and treatment of autism spectrum disorder*, «Development and Psychopathology», vol. 25, pp. 1455-1472.

De Beaugrande, R. A., & Dressler, W. U. (1994), *Introduzione alla linguistica testuale*, Bologna, Il Mulino.

DeBaryshe, B. D. (1992*). Early language and literacy activities in the home* (Final report to the U.S. Department of Education Field Initiated Studies Program). Greensboro, North Carolina (ERIC Document Reproduction Service No. ED 351406).

DeBaryshe, B. D. (1993). Joint picture book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, 20, 455–461.

DeBaryshe, B. D. (1993). Joint picture book reading correlates of early oral language skill. *Journal of Child Language*, 20, 455–461.

Del Giudice M., Manera V., Keysers C. (2009) *Programmed to learn? The ontogeny of mirror neurons*, in «Developmental Science», 12, 2, pp. 350-63.

DeLoache, J. S., & DeMendoza, O. A. P. (1987). Joint picturebook interactions of mothers and 1-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 111–123.

DeLoache, J. S., & DeMendoza, O. A. P. (1987). Joint picturebook interactions of mothers and 1-year-old children. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 111–123.

DeTemple, J., & Snow, C. E. (2003). Learning words from books. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 16–36). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1981). *Manual for the Peabody Picture Vocabulary Test-Revised*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Fadiga L., Fogassi L., Pavesi G. Rizzolatti G. (1995) *Motor facilitation during action observation: a magnetic stimulation study*, in «Journal of Neurophysiology», 73, pp. 2608-11.

Fantuzzo JW, Sutton-Smith B, Coolahan KC, Manz P, Canning S, Debnam D. (1995), Assessment of play interaction behaviors in young low-income children: Penn Interactive Peer Play Scale. *Early Childhood Research Quarterly*. 10:105–120. doi: 10.1016/0885-2006(95)90028-4.

Farrant, K., & Reese, E. (2000). Maternal style and children's participation in reminiscing: stepping stones in children's autobiographical memory development. *Journal of Cognitive Development.* 1, 193–225. doi: 10.1207/S15327647JCD010203.

Ferrari P.F., Gallese V., Rizzolatti G., Fogassi L. (2003) *Mirror neurons responding to the observation of ingestive and communicative mouth actions in the monkey ventral premotor cortex.* European journal of neuroscience.

Fivush, R., Haden, C. A., and Reese, E. (2006). Elaborating on elaborations: Role of maternal reminiscing style in cognitive and socioemotional development. *Child Development.* 77, 1568–1588. doi: 10.1111/j.1467-8624.2006.00960.x.

Fletcher, K. L., & Jean-Francois, B. (1998). Spontaneous responses to repeated reading in young children from at risk backgrounds. *Early Childhood Development and Care*, 146, 53–68.

Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental review*, *25*(1), 64-103.

Fogassi L., Ferrari P.F., Gesierich B., Rozzi S., Chersi F., Rizzolatti G. (2005) *Parietal lobe: from action organization to intention understanding*, in «Science», 308, pp. 662-7.

Frosch, C. A., Cox, M. J., & Goldman, B. D. (2001). Infant–parent attachment and parental and child behavior during parent–toddler storybook reading interaction. *Merrill Palmer Quarterly*, 47, 445–474.

Frosch, C. A., Cox, M. J., & Goldman, B. D. (2001). Infant–parent attachment and parental and child behavior during parent–toddler storybook reading interaction. *Merrill Palmer Quarterly*, 47, 445–474.

Frosch, C. A., Cox, M. J., & Goldman, B. D. (2001). Infant–parent attachment and parental and child behavior during parent–toddler storybook reading interaction. *Merrill Palmer Quarterly*, 47, 445–474.

Gentilucci M., Corballis M.C. (2006) *From manual gesture to speech: A gradual transition*, in «Neuroscience and Biobehavioral Reviews», 30, pp. 949-60.

Gentilucci M., Corballis M.C. (2006) *From manual gesture to speech: A gradual transition*, in «Neuroscience and Biobehavioral Reviews», 30, pp. 949-60.
Gentilucci, M., Dalla Volta, R., & Gianelli, C. (2008). When the hands speak. *Journal of physiology-Paris*, *102*(1-3), 21-30.

Gillam, RB.; Pearson, NA (2004), *Test of Narrative Language*, Pro-Ed; Austin, TX.
Gonzalez-Gomez N., Nazzi T. (2013). Effects of prior phonotactic knowledge on infant word segmentation: the case of non-adjacent. *Journal of speech, language and hearing research*.

Goodsitt, J., Raitan, J. G., & Perlmutter, M. (1988). Interaction between mothers and preschool children when reading a novel and familiar book. *International Journal of Behavioral Development*, 11, 489–505.

Goodsitt, J., Raitan, J. G., & Perlmutter, M. (1988). Interaction between mothers and preschool children when reading a novel and familiar book. *International Journal of Behavioral Development*, 11, 489–505.

Gopnik A., Meltzoff A. (1987). The development of categorisation in the second year and its relation to other cognitive and linguistic developments. In *Child development.*

Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2012). How do use and comprehension of mentalstate language relate to theory of mind in middle childhood? *Cognitive Development.* 27, 99–111. doi: 10.1016/j.cogdev.2012.03.002.

Haden, C. A. (1998). Reminiscing with different children: relating maternal stylistic consistency and sibling similarity in talk about the past. *Developmental Psychology*. 34, 99–114. doi: 10.1037/0012-1649.34.1.99.

Haden, C. A. (1998). Reminiscing with different children: relating maternal stylistic consistency and sibling similarity in talk about the past. *Developmental Psychology*. 34, 99–114. doi: 10.1037/0012-1649.34.1.99.

Haden, C. A., Ornstein, P. A., Eckerman, C. O., and Didow, S. M. (2001). Mother–child conversational interactions as events unfold: linkages to subsequent remembering. *Child Development.* 72, 1016–1031. doi: 10.1111/1467-8624. 00332.

Haden, C. A., Reese, E., & Fivush, R. (1996). Mothers_ extratextual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes*, 21, 135–169.

Hammer, C. S. (2001). ''Come and sit down and let Mama read'': Book reading interactions between African American mothers and their infants. In J. L. Harris & A. G. Kamhi (Eds.), *Literacy in African American communities* (pp. 21–43). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hamzei F., Rijntjes M., Dettmers C., Glauche V., Weiller C., Büchel C. (2003) *The human action recognition system and its relationship to Broca's area: an fMRI study*, in «NeuroImage», 19, pp. 637-44.

Harris, PL. (2000) *The work of the imagination*. Blackwell; Malden, MA.

Hauser M.D., Chomsky N., Fitch W.T. (2002) *The faculty of language: what is it, who has it, and how did it evolve?*, in «Science», 286, pp. 2526-8.

Haynes, W. O., & Saunders, D. J. (1998). Joint book-reading strategies in middle-class African American and white mother–toddler dyads: Research note. *Journal of Children's Communication Development*, 20, 9–17.

Hickmann, M. (2004), *Coherence, cohesion, and context. Some comparative perspectives in narrative,* in *Relating events in narrative*, Eds. S. Strömqvist & L. Verhoeven, Mahwah, nj, Erlbaum, pp. 281-306.

Hickmann, M. (2004), *Coherence, cohesion, and context. Some comparative perspectives in narrative,* in *Relating events in narrative*, Eds. S. Strömqvist & L. Verhoeven, Mahwah, nj, Erlbaum, pp. 281-306.

Hoff-Ginsberg, E. (1991). Mother–child conversation in different social classes and communicative settings. *Child Development*, 62, 782–796.

Houwen, S., Visser, L., van der Putten, A., & Vlaskamp, C. (2016). The interrelationships between motor, cognitive, and language development in children with and without intellectual and developmental disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, *53*, 19-31.

Huebner, C. E. (2000). Community-based support for preschool readiness among children in poverty. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 5, 291–314.

Iacoboni M., Koski L.M., Brass M., Bekkering H., Woods R.P., Dubeau M.C., Mazziotta J.C., Rizzolatti G. (2001) *Reafferent copies of imitated actions in the right superior temporal cortex*, in Proceedings of National Academy of Sciences of USA», 98, 24, pp. 13995-9.

Iacoboni M., Wilson S.M. (2006) *Beyond a single area: motor control and language within a neural architecture encompassing Broca's area*, in «Cortex», 42, pp. 503-6.

Ilgaz, H., & Aksu-Koç, A. (2005). Episodic development in preschool children's play-prompted and direct-elicited narratives. *Cognitive Development*, *20*(4), 526-544.

Invernizzi, M.; Sullivan, A.; Meier, J.; Swank, L. (2004), *Phonological awareness literacy screening: PreK teacher's manual*. University of Virginia Press: Richmond, VA.
Jürgens U. (2002) *Neural pathways underlying vocal control*, in «Neuroscience & Biobehavioral Reviews», 26, pp. 235-58.

Karass, J., Braungart-Rieker, J. M., Mullins, J., & Lefever, J. B. (2002). Processes in language acquisition: the roles of gender, attention, and maternal encouragement of attention over time. *Journal of Child Language*, 29, 519–543.

Karrass, J., VanDeventer, M. C., & Braungart-Rieker, J. M. (2003). Predicting shared parent–child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology*, 17, 134–146.

Karrass, J., VanDeventer, M. C., & Braungart-Rieker, J. M. (2003). Predicting shared parent–child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology*, 17, 134–146.
Keil F. (1979). *Semantic and conceptual development: an ontological perspective.* Harvard University Press.

Laakso, M.-L., Poikkeus, A.-M., & Lyytinen, P. (1999). Shared reading interaction in families with and without genetic risk for dyslexia: Implications for toddlers' language development. *Infant and Child Development*, 8, 179–195.

Laakso, M.-L., Poikkeus, A.-M., & Lyytinen, P. (1999). Shared reading interaction in families with and without genetic risk for dyslexia: Implications for toddlers' language development. *Infant and Child Development*, 8, 179–195.

Laible, D. J., & Thompson, R. A. (2000). Mother–child discourse, attachment security, shared positive affect, and early conscience development. *Child Development*. 71, 1424–1440. doi: 10.1111/1467-8624.00237.

Lange, G., and Carroll, D. E. (2003). Mother-child conversation styles and children's laboratory memory for narrative and nonnarrative materials. *Journal of Cognitive Development.* 4, 435–457. doi: 10.1207/S15327647JCD0404_03.

Laudanna A., Burani. C. (1993). *Il lessico: processi e rappresentazioni.* Roma: La nuova Italia scientifica.

Lecce, S., Demicheli, P., Zocchi, S., & Palladino, P. (2015). The origins of children's metamemory: the role of theory of mind. *Journal of Experimental Child Psychology*. 131, 56–72. doi: 10.1016/j.jecp.2014.11.005.

Lee, H., Fawcett, J., & DeMarco, R. (2016). Storytelling/narrative theory to address health communication with minority populations. *Applied nursing research*, *30*, 58-60.

Levelt W.J.M., Roelofs A., Meyer A.S. (1999). A theory of lexical access in speech production. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(1), 1-38.

Levorato, M. C. (1988), *Racconti, storie, narrazioni*, Bologna, Il Mulino.

Lewis, C., & Gregory, S. (1987). Parents_ talk to their infants: The importance of context. *First Language*, 7, 201–216.

Lieberman Ph., Crelin E.S., Klatt D.H. (1972) *Phonetic ability and related anatomy of the newborn, adult human, Neanderthal man, and the chimpanzee*, in «American Anthropologist», 74, pp. 287-307.

Lieven, E. (2014). First language development: a usage-based perspective on past and current research. *Journal of child language*, *41*(S1), 48-63.

Localization of grasp representations in humans by PET: 1. Observation versus execution, in «Experimental Brain Research», 111, pp. 246-52.

Longobardi, E., Lonigro, A., & Laghi, F. (2016). References to mental states in mother–child conversation in the second year of life. *Journal of Child and Family Studies.* 25, 756–766. doi: 10.1007/s10826-015-0255-y.

Low, J., & Perner, J. (2012). Implicit and explicit theory of mind: state of the art. *British Journal Developmental Psychol*. 30, 1–13. doi: 10.1111/j.2044-835X.2011.02074.x.

Lyytenin, P., Laakso, M., & Poikkeus, A. (1998). Parental contributions to child_s early language and interest in books. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 297–308.

Mandler J. M. (1984*), Stories, scripts, and scenes: aspects of schema theory*, Erlbaum, Hillsdale (NJ).

Markman E.M. (1990). Constraints children place on word meanings. *Cognitive Science*, 14(1), 57-77.

Markova, G., & Smolík, F. (2014). What do you think? The relationship between person reference and communication about the mind in toddlers. *Social Development*. 23, 61–79. doi: 10.1111/sode.12044.

Martin, L. E. (1998). Early book reading: How mothers deviate from printed text for young children. *Reading Research and Instruction*, 37, 137–160.

Martin, L. E. (1998). Early book reading: How mothers deviate from printed text for young children. *Reading Research and Instruction*, 37, 137–160.

Martin, L. E., & Reutzel, D. R. (1999). Sharing books: Examining how and why mothers deviate from the print. *Reading Research and Instruction*, 39, 39–70.

Martinez, M., & Roser, N. (1985). Read it again: The value of repeated readings during storytime. *The Reading Teacher*, 38, 782–786.

Masur, E. F. (1981). Mothers_ responses to infants_ object-related gestures: Influence on lexical development. *Journal of Child Language*, 9, 23–30.

McGill-Franzen, A. (1993). *Shaping the preschool agenda: Early literacy, public policy, and professional beliefs*. Albany, NY: State University of New York Press.

McNamee, GD. (1987), The social origins of narrative skills. In: Hickmann, M., editor. *Social and functional approaches to language and thought*. Academic Press; Orlando, FL: p. 287-304.

Meins, E., Fernyhough, C., Johnson, F., & Lidstone, J. (2006). Mind-mindedness in children: individual differences in internal-state talk in middle childhood. *British Journal Development Psychology*. 24, 181–196. doi: 10.1348/026151005X80174.

Moerk, E. L. (1985). Picture book reading by mothers and young children and its impact upon language development. *Journal of Pragmatics*, 9, 547–566.

Molnar-Szakacs I., Kaplan J., Greenfield P.M., Iacoboni M. (2006) *Observing complex action sequences: The role of the fronto-parietal mirror neuron system*, in «NeuroImage», 33, pp. 923-35.

Morrow, L. M. (1988). Young children_s responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly*, 23, 89–107.

Morrow, L. M. (1988). Young children_s responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly*, 23, 89–107.

Morrow, L. M. (1988). Young children_s responses to one-to-one story readings in school settings. *Reading Research Quarterly*, 23, 89–107.

Murphy, C. M. (1978). Pointing in the context of a shared activity. *Child Development*, 49, 371–380.

Nelson K. (1986), *Event knowledge: structure and function in development*, Erlbaum, Hillsdale (NJ).

Nelson K. (1996), *Language in cognitive development: the emergence of the mediated mind*, Cambridge University Press, New York.

Nicolopoulou A, de Sá A, Ilgaz H, Brockmeyer C. Using the transformative power of play to educate hearts and minds: From Vygotsky to Vivian Paley. *Mind, Culture, and Activity*. 2010; 5:61–71. doi: 10.1080/10749030903312512.

Nicolopoulou, A. Peer-group culture and narrative development. In: Blum-Kulka, S.; Snow, CE., editors. *Talking to adults: The contribution of multiparty discourse to language acquisition*. Erlbaum; Mahwah, NJ: 2002. p. 117-152.

Nicolopoulou, A., Cortina, K. S., Ilgaz, H., Cates, C. B., & de Sá, A. B. (2015). Using a narrative-and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early childhood research quarterly*, *31*, 147-162.

Ninio, A. (1983). Joint book reading as a multiple vocabulary acquisition device. *Developmental Psychology*, 19, 445–451.

Ninio, A., & Bruner, J. (1978). The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, 5, 1–15.

Olson SL, Kashiwagi K. Teacher ratings of behavioral self-regulation in preschool children: A Japanese/U.S. comparison. *Journal of Applied Developmental Psychology*; 21:609–617. doi: 10.1016/S0193-3973(00)00056-3.

Ontai, L. L., and Thompson, R. A. (2002). Patterns of attachment and maternal discourse effects on children's emotion understanding from 3 to 5 years of age. *Social Development*. 11, 433–450. doi: 10.1111/1467-9507.00209.

Ontai, L. L., and Thompson, R. A. (2008). Attachment, parent–child discourse and theory-of-mind development. *Social Development*. 17, 47–60. doi: 10.1111/j.1467-9507. 2007.00414.x.

Ornaghi, V., Brockmeier, J., & Gavazzi, I. G. (2011). The role of language games in children's understanding of mental states: a training study. *Journal of Cognitive Development*. 12, 239–259. doi: 10.1080/15248372.2011.563487.

Orsolini, M. (1990), *Episodic structure in children's fantasy narratives : Breakthrough to decontextualised discourse*, « Language and Cognitive Processes », 5 (1), pp. 53-79.

Ortiz, C., Stowe, R. M., & Arnold, D. H. (2001). Parental influence on child interest in shared picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 16, 263–281.

Palacios, J., Gonzalez, M., & Moreno, M. (1992). Stimulating the child in the zone of proximal development: The role of parents_ ideas. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi, & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2nd ed., pp. 71–94). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, 9, 427–440.

Pellegrini, A. D., & Galda, L. (2003). Joint reading as a context: Explicating the ways context is created by participants. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 321–335). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Pellegrini, A. D., & Galda, L. (2003). Joint reading as a context: Explicating the ways context is created by participants. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 321–335). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Pellegrini, A. D., Perimutter, J. C., Galda, L., & Brody, G. H. (1990). Joint reading between black Head Start children and their mothers. *Child Development*, 61, 443–453.

Peralta de Mendoza, O. A. (1995). Developmental changes and socioeconomic differences in mother-infant picturebook reading. *European Journal of Psychology of Education*, 10, 261–272.

Pons, F., Harris, P. L., & De Rosnay, M. (2004), *Emotion comprehension between 3 and 11 years: Developmental periods and hierarchical organizations*, « European Journal of Developmental Psychology », 1*,* pp. 127-152.

Potter, C. A., & Haynes, W. O. (2000). The effects of genre on mother–toddler interaction during joint book reading. *Infant–Toddler Intervention*, 10, 97–105.

Reese, E., & Cox, A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, 35, 20–28.

Reese, E., Cox, A., Harte, D., & McAnally, H. (2003). Diversity in adults_ styles of reading books to children. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 37–57). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Reese, E., Haden, C. A., & Fivush, R. (1993). Mother-child conversations about the past: relationships of style and memory over time. *Cognitive Development*. 8, 403–430. doi: 10.1016/S0885-2014(05)80002-4.

Rizzolatti G., Arbib M.A. (1998) *Language within our grasp*, in «Trends in Neurosciences», 21, pp. 188-94.

Rizzolatti G., Arbib M.A. (1998) *Language within our grasp*, in «Trends in Neurosciences», 21, pp. 188-94.

Rizzolatti G., Fadiga L., Gallese V., Fogassi L. (1996) *Premotor cortex and the recognition of motor actions*, in «Cognitive Brain Research», 3, 2, pp. 131-41.

Rizzolatti G., Fogassi L., Gallese V., (2006) *Specchi nella mente*, in «Le Scienze», 460, pp. 51-61.

Rizzolatti G., Freund H.-J. (2001) *Action observation activates premotor and parietal areas in a somatotopic manner: an fMRI study*, in «European Journal of Neuroscience», 13, pp. 400-4.

Rizzolatti, G., & Arbib, M. A. (1998). Language within our grasp. *Trends in neurosciences*, *21*(5), 188-194.

Rochat, P. (2010). “Emerging self-concept,” in Wiley-Blackwell *Handbook of Infant Development*, eds J. G. Bremner and T. D. Wachs (Oxford: Wiley-Blackwell), 320–344.

Rollo D., & Fogassi L. (Ed.). (2018). *L’altro sono io: i neuroni specchio nello sviluppo dell’uomo. Cosa sono e a cosa servono*. Milano: San Paolo.

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

Rollo, D. (Ed.). (2007). *Narrazione e sviluppo psicologico: aspetti cognitivi, affettivi e sociali*. Roma:Carocci.

Rollo, D., & Benelli, B. (2003). “Narrazione, rappresentazione di eventi e categorizzazione nelle interazioni madre-bambino,” in *Processi di Sviluppo nel Ciclo di Vita. Saggi in Onore di Marta Montanini Manfredi*, ed. P. Corsano (Milano: Edizioni Unicopli), 177–198.

Rollo, D., & Farris, L. (2012). Picture book reading with young children: a systemic context to promote the change in children with autism. In *Methods, Models, Simulations And Approaches Towards A General Theory Of Change* (pp. 273-283).

Rollo, D., Longobardi, E., Spataro, P., & Sulla, F. (2017). The Construction of Self in Relationships: Narratives and References to Mental States during Picture-Book Reading Interactions between Mothers and Children. *Frontiers in psychology*, *8*, 2060. Roma, Carocci Editore.

Ruffman, T., Slade, L., and Crowe, E. (2002). The relation between children’s and mothers’ mental state language and theory-of-mind understanding. *Child Development*. 73, 734–751. doi: 10.1111/1467-8624.00435.

Rumelhart, D. E. (1975), *Notes on schema for stories*, in *Representation and understanding : Studies in cognitive science*, Eds. D. G. Bobrow & A. Collins, New York: Academic Press, pp. 211-236.

Sachet, AB.; Mottweiler, CM (2014), The distinction between role-play and object-substitution in pretend play. In: Taylor, M., editor. *The Oxford handbook of the development of imagination. Cambridge University Press*; New York, NY, p. 175-185.

Sato M., Mengarelli M., Riggio L., Gallese V., Buccino G. (2008) *Task related modulation of the motor system during language processing*, in «Brain and Language», 105, pp. 83-90.

Senechal, M., Cornell, E. H., & Broda, L. S. (1995). Age-related differences in the organization of parentinfant interactions during picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 317–337.

Senechal, M., Cornell, E. H., & Broda, L. S. (1995). Age-related differences in the organization of parentinfant interactions during picture book reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 10, 317–337.

Senechal, M., Cornell, E. H., & Broda, L. S. (1995). Age-related differences in the organization of parentinfant interactions during picture book reading. Early Childhood Research Quarterly, 10, 317–337.

Skipper J.I., Goldin-Meadow S., Nusbaum H.C., Small S.L. (2007) *Speech-associated gestures, Broca's area, and the human mirror system*, in «Brain and Language», 101, pp. 260-77.

Slavin, R. (1994). Preventing school failure: The challenge and the opportunity. In R. Slavin, N. L. Karweit, & B. A. Wasik (Eds.), *Preventing early school failure: Research, policy, and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Smorti A. (1994), *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*, Giunti, Firenze.

Smorti A. (2003), *La psicologia culturale. Processi di sviluppo e comunicazione sociale*, Carocci Roma.

Snow, C. E., & Goldfield, B. A. (1982). Building stories: The emergence of information structure from conversation and narrative. In D. Tannen (Ed.), *Analyzing discourse: Text and talk*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Snow, C. E., & Goldfield, B. A. (1983). Turn the page please: Situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language*, 10, 551–569.

Snow, C. E., & Goldfield, B. A. (1983). Turn the page please: Situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language*, 10, 551–569.

Snow, C. E., & Goldfield, B. A. (1983). Turn the page please: Situation-specific language acquisition. *Journal of Child Language*, 10, 551–569.

Sorsby, A. J., & Martlew, M. (1991). Representational demands in mothers_ talk to preschool children in two contexts: Picture book reading and a modeling task. *Journal of Child Language*, 18, 373–393.

Spataro, P., Rossi-Arnaud, C., & Longobardi, E. (2017). Are belief-based justifications associated with metalinguistic awareness? A cross-sectional study in school-age children. *Infant Child Development*. doi: 10.1002/icd. 2048.

Stella, G., Pizzoli, C. E., & Tressoldi, P. E. (2001). *Peabody Test di Vocabolario Recettivo*. Torino: Omega Edizioni.

Sulzby, E., & Teale, W. H. (1987*). Young children's storybook reading: Longitudinal study of parent–child interaction and children's independent functioning* (Final report to the Spencer Foundation). Ann Arbor, Michigan (ERIC Document Reproduction Service No. ED 334541).

Sulzby, E., & Teale, W. H. (1991). Emergent literacy. In R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 727–757). New York: Longman.

Symons, D. K. (2004). Mental state discourse, theory of mind, and the internalization of self–other understanding. *Developmental Review.* 24, 159–188. doi: 10.1016/j.dr.2004.03.001.

Tadi´c, V., Pring, L., and Dale, N. (2013). Story discourse and use of mental state language between mothers and school-aged children with and without visual impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders.* 48, 679–688. doi: 10.1111/1460- 6984.12040.

Taumoepeau, M., & Ruffman, T. (2008). Stepping stones to others' minds: maternal talk relates to child mental state language and emotion understanding at 15, 24, and 33 months. *Child Development*. 79, 284–302. doi: 10.1111/j.1467-8624. 2007.01126.x.

Teale, W. (1986). Home background and young children_s literacy development. In W. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and Reading* (pp. 173–206). Norwood, NJ: Ablex Publishing.

Tessler, M., & Nelson, K. (1994). Making memories: the influence of joint encoding on later recall by young children. *Consciousness and Cognition*. 3, 307–326. doi: 10.1006/ccog.1994.1018.

Tomasello, M., & Farrar, M. J. (1986). Joint attention and early language style. *Child Development*, 57, 1454–1463.

Tomasello, M., & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, 197–212.

Toni, I., De Lange, F. P., Noordzij, M. L., & Hagoort, P. (2008). Language beyond action. *Journal of Physiology-Paris*, *102*(1-3), 71-79.

Umiltà M.A., Kohler E., Gallese V., Fogassi L., Fadiga L., Keysers C., Rizzolatti G. (2001) *I Know What You Are Doing: A Neurophysiological Study*, in «Neuron», 31, pp. 155-65.

Valdez-Menchaca, M. C., & Whitehurst, G. J. (1992). Accelerating language development through picture book reading a systematic extension to Mexican day care. *Developmental Psychology*, 28, 1106–1114.

Van Kleeck, A. (2003). Research on book sharing: Another critical look. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 271–320). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Van Kleeck, A., & Vander Woude, J. (2003). Book sharing with preschoolers with language delays. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 58–92). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Van Kleeck, A., & Vander Woude, J. (2003). Book sharing with preschoolers with language delays. In A. van Kleeck, S. A. Stahl, & E. B. Bauer (Eds.), *On reading books to children: Parents and teachers* (pp. 58–92). Mahwah, NJ: Erlbaum.

van Kleeck, A., Alexander, E. I., Vigil, A., & Templeton, K. E. (1996). Verbally modeling thinking for infants: Middle-class mothers_ presentation of information structures during book sharing. *Journal of Research in Childhood Education*, 10, 101–113.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wellman H.M., Walley J. (1990). from simple desires to ordinary beliefs: the early development of everyday psychology. *Cognition*.

Wellman, H. M. (1991), *From desires to beliefs : Acquisition of a theory of mind*, in *Natural theories of mind*, Ed. A. Whiten, Oxford, Blackwell, pp. 19-38.

Wellman, H. M., & Liu, D. (2004). Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development.* 75, 523–541. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x.

Wellman, H. M., Phillips, A. T., & Rodriguez, T. (2000), *Young children's understanding of perception, desire, and emotion*, « Child Development », 71 (4), pp. 895-912.

Wheeler, M. P. (1983). Context-related age changes in mothers_ speech: Joint book reading. *Journal of Child Language*, 10, 259–263.

Whitehurst, G. J., Falco, F., Lonigan, C. J., Fischel, J. E., Valdez-Menchaca, M. C., & Caulfield, M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, 24, 552–558.

Williams A.L., Elbert M. (2003). a prospective longitudinal study of phonological development in late talkers. *Language,speech and hearing services in schools*.

Winskel, H. (2007), *The expression of temporal relations in Thai children's narratives*, « First Language », 27 (2), pp. 133-158.

Yarosz, D. J., & Barnett, W. S. (2001). Who reads to young children? Identifying predictors of family reading activities. *Reading Psychology*, 22, 67–81.

Zlatev J. (2008) *From proto-mimesis to language: Evidence from primatology and social neuroscience.* Journal of Physiology-Paris, 102(1-3), 137-151.

Ringraziamenti

Vorrei innanzitutto ringraziare la Professoressa Rollo, relatrice di questa tesi di laurea, oltre che per la conoscenza che mi ha donato in questi due anni con le sue lezioni, per la disponibilità e la precisione dimostratemi durante il periodo di stesura. Ringrazio inoltre la professoressa Fabbri Destro, controrelatrice, per avermi proposto l'argomento di questa tesi.

Il più grande ringraziamento va a mia madre e mio padre che hanno sempre creduto in me, e che con il loro affettuoso e instancabile sostegno, sia morale che economico, mi hanno permesso di arrivare fin qui oggi; senza di loro non sarei giunta a questo traguardo. Un grazie anche al mio piccolo ma grande fratello Dario, che nonostante sia

il mio esatto opposto, è sempre presente nel momento in cui ho bisogno, e sa sempre farmi ridere.

Grazie alle mie nonne, ai miei zii e a tutta la mia famiglia, che hanno sempre avuto un pensiero per me.

Grazie a Raffaele, il mio ragazzo, il mio migliore amico, la mia spalla; grazie per le risate, i sorrisi, le emozioni che hai saputo regalarmi in questi due anni, che hanno reso questo percorso un po' meno faticoso. Grazie perché credi in me, per il tuo amore, perché ci sei.

Grazie alle mie colleghe e colleghi, compagni di studio e pause caffè, senza i quali non sarei riuscita ad ottenere i risultati che ho ottenuto, ma soprattutto l'università non sarebbe stata così divertente.

Grazie infine alle mie amiche di sempre, Hellen, Tania, Valeria, Mariateresa, Jennifer, Elena, Annalisa, perché da anni sono nella mia vita e per sempre vi rimarranno. Grazie anche agli altri miei amici, nuovi e vecchi, per aver condiviso con me le esperienze più importanti, vi voglio bene.