

Studi

# La narrazione nello sviluppo del bambino

Dolores Rollo

Ricevuto: 14 dicembre 2014; accettato: 15 gennaio 2015

**Riassunto** Sono numerosi i lavori recenti che riprendono i lavori pionieristici di Bruner e Ninio sulla lettura condivisa di libri di figure, condividendo con i lavori originari l'idea che questa situazione interattiva rappresenti un momento evolutivo importante, in cui il genitore può comunicare sia conoscenze sulle cose che sul modo in cui le cose avvengono. Il format narrativo della lettura condivisa di un libro di figure è stato messo in relazione allo sviluppo del linguaggio, all'alfabetizzazione, ma anche allo sviluppo cognitivo, socio-emotivo e della teoria della mente durante gli anni prescolari. Infatti, la forma narrativa si riferisce ad eventi routinari, dotati di un contesto spazio-temporale, di uno scopo, di una motivazione, di emozioni, una conclusione e una valutazione. Il presente lavoro esplora il format della lettura condivisa di un libro di figure, come un setting sistemico nel quale ci sono tre componenti fondamentali: un book reader, un bambino e un libro.

PAROLE CHIAVE: Lettura condivisa; Interazione narrativa; Sviluppo infantile; Teoria della mente; Linguaggio.

**Abstract** *Narrative in Infant's Development* – Many recent works recall the pioneering work on joint picture book reading of Bruner and Ninio, sharing with the original study the idea that this interactive situation represents an important developmental event, in which the parent can communicate knowledge about things and the way things happen. The narrative format of joint picture book reading has been linked to children's language development, print concepts, emergent readings, as well as to cognitive, socio-emotional and theory of mind development during the preschool years. In fact, the narrative form refers to a mundane event, with a specific setting in time and place, recounts a central achievement or goal, its motivation, accompanying emotions, as well as a conclusion and evaluation. The purpose of this study is to explore joint book reading as a systemic context in which there are three fundamental components: a book reader, a child and a book.

KEYWORDS: Joint Picture Book; Narrative; Children's Development; Theory of Mind; Language.



## Introduzione

NEL CORSO DELLO SVILUPPO IL bambino passa da un sé ecologico, in cui le prime informazioni relative a se stesso non sono scindibili da quelle sull'ambiente, a un sé interper-

sonale e concettuale, in cui la differenziazione progressiva di se stessi dagli altri avviene parallelamente al riconoscimento della mente altrui e degli altrui ruoli e funzioni.<sup>1</sup> Se all'inizio il bambino conosce il mondo facendone esperienza, poi dalla ripetizione delle sue

---

D. Rollo - Dipartimento di Neuroscienze, Università di Parma, via Volturno, 39 - 43125 Parma (I)

E-mail: dolores.rollo@unipr.it (✉)



esperienze ricava gli elementi per approdare *in toto* al mondo condiviso e “culturale”.<sup>2</sup>

L'accesso primario al mondo socio-culturale avviene prendendo parte alla sua *routine*, ma l'accesso ai modi in cui il mondo struttura semioticamente concetti, idee, contesti e teorie avviene solo attraverso il linguaggio.<sup>3</sup>

Attraverso le parole si assiste, al “farsi” intersoggettivo delle cose: la cultura entra nella mente individuale attraverso il linguaggio e grazie al linguaggio il sé individuale incorpora elementi pluralistici, che vanno oltre l'esperienza individuale.

L'assunto di fondo qui è che il linguaggio è costituito da simboli condivisi socialmente [...] e il bambino è immerso sin dalla nascita in un mondo sociale che diventa sempre più articolato, definito, simbolico e sistematico. In quest'ottica il linguaggio stesso è uno dei molti sistemi culturali.<sup>4</sup>

Il linguaggio investe fin da subito tutte le routine e le attività in cui il bambino è coinvolto. Nel corso dei primi anni di vita, i bambini, attraverso il linguaggio apprendono, oltre che la capacità di narrare e di organizzare le proprie memorie, anche un sapere attorno alle forme più adeguate per raccontare l'esperienza.<sup>5</sup> Il contatto con il materiale narrativo e con i libri di storie, è un'esperienza sempre più precoce per il bambino che vive in società alfabetizzate. Fin dai primi anni di vita egli si trova immerso in un mondo di narrazioni: non solo libri di figure, favole e storie più o meno canonizzate nella cultura in cui vive, ma anche fumetti, film, cartoni animati e quelle rielaborazioni di fatti quotidiani e eventi autobiografici che gli adulti gli presentano in forma di racconto.

D'altra parte 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 e la notevole circolazione di informazioni che

caratterizzano quest'attività incentrata sul materiale scritto, sono oggi riconosciuti fondamentali non solo ai fini dello sviluppo del linguaggio orale, ma anche per la nascita del futuro lettore-scrittore e per la crescita conoscitiva ed emotiva dell'individuo.<sup>6</sup>

L'esposizione precoce e intensa dei bambini alle storie, infatti, sembra connettersi positivamente sia con lo sviluppo emotivo e cognitivo, che con le successive acquisizioni di lettura e scrittura. Grazie alla “frequentazione” orale col testo narrativo e con i libri di storie, il bambino incomincia a imparare termini, regole e caratteristiche organizzative della lingua scritta, assai prima dell'ingresso nella scuola e dell'inizio dell'alfabetizzazione “formalizzata”.<sup>7</sup> Per esempio, durante la lettura di una storia, l'adulto propone al bambino vocaboli strettamente inerenti il codice scritto (“pagina”, “capitolo”), formule tipiche del testo narrativo (“c'era una volta...”, “e vissero felici e contenti”) e lo mette in contatto con alcune regole convenzionali di organizzazione del materiale scritto (andamento destrasinistra, alto-basso, ecc.). È probabile che le abilità narrative e testuali intrattengano un rapporto di circolarità e reciproca influenza con l'apprendimento della lingua scritta: esse sono cioè un prerequisito all'alfabetizzazione e un ponte di grande importanza per la sua acquisizione, ma a loro volta sono incrementate dall'alfabetizzazione.

Nell'ottica dello sviluppo infantile, pertanto, la narrazione può essere concepita come un fecondo spazio di passaggio dal codice orale a quello scritto e come una sorta di *trait d'union* che collega il bambino che ascolta storie a quello che le racconta, il bambino che le ascolta dalla madre a quello che le usa per ricordare eventi vissuti o per parlare di sé. In mezzo troviamo il libro con le sue caratteristiche formali e il genere letterario che trasmette.<sup>8</sup>

### ■ La lettura condivisa di un libro di figure: le interazioni adulto-libro-bambino

Una delle situazioni particolari in cui spesso si trovano adulto e bambino e a parti-

re dalla quale si inizia a strutturare la capacità di costruire storie è il format della *lettura di figure*. La caratterizzazione della interazione a partire dall'osservazione di un libro di sole figure, come di un compito routinario specifico spetta a Ninio e Bruner<sup>9</sup> che osservando longitudinalmente – dai 5 mesi ai 2 anni – le interazioni fra madre e bambino durante la lettura di un libro di figure, identificarono la peculiarità del linguaggio usato dalla madre in questa occasione nell'uso di pochi enunciati, ripetuti ciclicamente e riconducibili a quattro categorie: vocativo di richiamo (Guarda! Vedi!), domanda (Cos'è quello?), etichettamento (È un...) e rinforzo o *feedback* (Sì, bravo! No, non è quello). Questi enunciati, inoltre, si susseguivano secondo un ordine relativamente fisso: all'inizio prevalevano i vocativi di richiamo, seguiti dalle domande e dall'etichettamento, mentre i rinforzi chiudevano l'interazione.<sup>10</sup>

Da parte sua il bambino per poter prendere parte alla lettura di figure deve possedere diverse abilità come, ad esempio, la capacità di *presa di turno* (il bambino deve sapersi inserire puntualmente ed in modo appropriato nelle pause del suo interlocutore) e la capacità di *condivisione dell'attenzione*.

Diversi lavori più recenti,<sup>11</sup> condividono con i lavori originari l'idea che questa situazione interattiva routinaria rappresenti un momento evolutivo importante, in cui il genitore può comunicare sia conoscenze sulle cose che sul modo in cui le cose avvengono, contribuendo allo sviluppo cognitivo oltre che della competenza linguistico-narrativa.

Il setting in cui un adulto legge insieme a un bambino un libro di figure comprende tre variabili (libro, bookreader e bambino) inserite in una dimensione più ampia costituita dal contesto che è in grado di modificare l'interazione stessa.<sup>12</sup> La fig. 1 rende l'idea della complessità che l'interazione narrativa implica e delle tre variabili principali coinvolte.

Ogni componente interagisce con le altre nello stabilire la qualità dell'interazione di lettura.<sup>13</sup> Con il termine "qualità" descriviamo una sorta di "partita" tra le tre compo-

nenti in gioco nel corso della lettura, tale da essere influenzata dalle varie tipologie di genitori, bambini, e libri.<sup>14</sup> Attraverso una sintesi della letteratura esistente Fletcher e Reese<sup>15</sup> affrontano diverse questioni principali che coinvolgono le tre diverse componenti del comportamento interattivo durante la lettura:

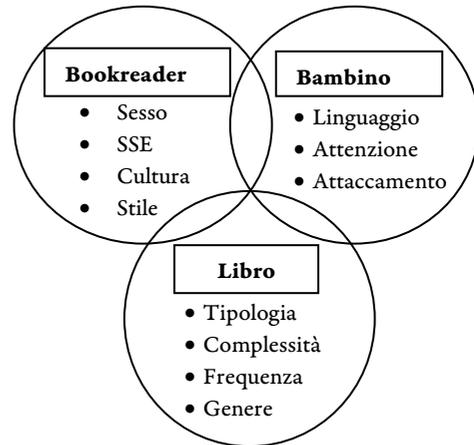


Figura 1. L'interazione di lettura di un libro di figure

- Quali sono i comportamenti utilizzati dal *bookreader* durante la lettura del libro illustrato dalla nascita ai primi anni di vita?
- Quali comportamenti di genitori e figli durante la lettura del libro illustrato, favoriscono lo sviluppo del linguaggio?
- Quali caratteristiche del bambino incidono sulla qualità di lettura del libro?
- La qualità della relazione tra genitore e bambino (per esempio il tipo di attaccamento) ha un impatto sulla qualità di lettura di libri con figure?
- Quali caratteristiche dei libri possono influenzare la qualità della lettura?

## Il bookreader

Nel panorama attuale della ricerca, diversi studi prendono in considerazione le variabili dell'adulto come lo stile di lettura<sup>16</sup> o lo status socio-economico del bambino come lo stile di attaccamento o lo sviluppo linguistico<sup>17</sup> e l'esistenza di qualche relazione tra il lessico psicologico prodotto dalla madre, durante la lettura di libri illustrati o di figure isolate, e quello del bambino.<sup>18</sup>

In estrema sintesi, la letteratura ha individuato alcune delle variabili principali che caratterizzano l'adulto quando si intrattiene a leggere un libro di figure con il bambino, e come queste possano incidere in qualche modo sull'interazione, soprattutto per ciò che riguarda le conseguenze a breve e lungo termine sullo sviluppo cognitivo-linguistico e delle capacità pre-scolastiche del bambino.<sup>19</sup> Tra queste Hoff ha evidenziato:<sup>20</sup>

- (1) *Influenza delle funzioni comunicative dei discorsi materni*: certi stili comunicativi materni sono più idonei a sviluppare il linguaggio del bambino rispetto ad altri. In particolare, il rivolgersi direttamente al bambino durante la comunicazione, il sollecitarlo a intervenire e la maggiore frequenza con cui si utilizzano tali modalità, sono positivamente correlate con lo sviluppo sia della grammatica che del vocabolario; al contrario, l'uso di termini "direttivi" nei confronti del bambino è positivamente correlato con una minore acquisizione delle suddette abilità;
- (2) *Influenza della quantità dei discorsi diretti al bambino*: la quantità dei discorsi rivolti al bambino ha una certa valenza sul suo sviluppo linguistico, in quanto la ricerca ha già da tempo evidenziato che la possibilità di avere accesso con una maggiore frequenza ai modelli linguistici (in primis quelli forniti dai genitori), favorisce un più

rapido sviluppo del linguaggio;

- (3) *Influenza della ridondanza dei discorsi diretti al bambino*: la ripetizione da parte dell'adulto di una sequenza di vocalizzazioni (che possono essere tra loro differenti anche di poco), unitamente alle frequenti espansioni, sia proprie ma anche di quanto detto dal bambino, costituiscono un predittore positivo del successivo sviluppo grammaticale del bambino;
- (4) *Influenza della complessità sintattica e della ricchezza lessicale dei discorsi diretti ai bambini*: anche se al riguardo esistono dati contrastanti, i ricercatori paiono però essere concordi sul fatto che il bambino che ascolta vocalizzazioni più estese (vedi LME) sono più avvantaggiati per ciò che riguarda lo sviluppo sintattico;
- (5) *Influenza degli aiuti forniti dalla madre per la comprensione di parole nuove da parte del bambino*: l'aiuto fornito dalla madre durante la comunicazione con il proprio bambino, per esempio specificando in diversi modi quanto detto e/o riferendosi a oggetti concreti che sono stati richiamati durante la conversazione, è direttamente correlato con un precoce sviluppo del vocabolario nel bambino. Una situazione particolare è costituita appunto, dalla lettura di un libro di immagini.

A proposito di stile usato dall'adulto durante la narrazione del passato e ai suoi effetti sul ricordo, a partire dalla distinzione posta da Bruner<sup>21</sup> tra le due fondamentali dimensioni del pensiero, Tessler e Nelson<sup>22</sup> confrontarono l'effetto dello stile con cui le madri presentano ai figli eventi nuovi, come una visita al museo e la planimetria di un quartiere cittadino, sul ricordo da parte dei bambini dell'evento in questione. Le autrici sistema-

tizzarono gli stili materni all'interno di due macro-categorie: stile Narrativo *vs* stile Paradigmatico. Lo stile narrativo è caratterizzato da: descrizioni dinamiche, di oggetti e di attività, un'alta proporzione di riferimenti a ricordi autobiografici, uso della fantasia o del "gioco verbale". Più in generale, le "madri narrative" enfatizzano la contestualizzazione dell'evento, ricorrendo a variazioni sulle sequenze temporali, inducendo il bambino a riferirsi alla sua esperienza personale, ai suoi stati emotivi o all'immaginazione.

Al contrario, lo stile paradigmatico mostra un'alta proporzione di categorizzazioni e specificazioni che richiamano le proprietà degli oggetti o degli eventi, le analogie e le differenze, il rapporto parte-tutto. Nelle espressioni delle "madri paradigmatiche" si vuole indurre la decontestualizzazione con richiami diretti alle conoscenze generalizzate che il bambino si è costruito nella sua esperienza.

Nelle ricerche citate le madri narrative, tendenti a contestualizzare gli oggetti negli eventi dell'esperienza, sembravano essere più "efficaci" nel favorire il ricordo da parte dei loro figli, rispetto alle madri piuttosto attente alla costruzione di categorie paradigmatiche, avulse dal contesto esperienziale specifico.

Il racconto con cui i bambini ricostruiscono gli eventi vissuti è facilitato dalle madri più elaborative anche negli studi di Fivush,<sup>23</sup> dove per elaborazioni si intendono i commenti attraverso cui la madre fornisce nuove informazioni sugli accadimenti di cui si parla. Il modo di parlare delle madri sembra influenzare il modo dei figli di raccontare il passato e sembra esserci un rapporto direttamente proporzionale tra la quantità di informazioni fornite dal racconto delle madri e quelle contenute nei ricordi dei figli. Reese e Newcombe<sup>24</sup> a sostegno dello stile narrativo elaborativo, propongono l'attuazione di un training finalizzato a incrementarlo in un gruppo di madri che, confrontato con madri non sottoposte al *training*, sembra essere funzionale all'arricchimento della narrazione autobiografica da parte dei bambini.

Che si chiamino elaborative *vs* ripetitive<sup>25</sup>

oppure narrative *vs* paradigmatiche,<sup>26</sup> le madri di fronte al compito di "lettura di figure" esibiscono stili conversazionali diversi e modulati sull'età e sulle capacità dei bambini. D'altra parte, sembra che non si possa identificare uno stile materno "puro", quanto piuttosto un continuum di stili oppure le caratteristiche che in letteratura vengono indicate come tipiche di uno stile in realtà non lo sono completamente.<sup>27</sup> Già la ricerca di Ninio e Bruner evidenziò la tendenza della madre a modulare le informazioni fornite sulla competenza presunta del bambino: a seconda delle competenze che le madri attribuiscono ai loro bambini, mentre leggono i libri illustrati, fanno un uso diverso di spiegazioni o di definizioni. Le madri, perciò, adattano il modo in cui leggono i libri illustrati all'età e alle abilità dei bambini.

### Il bambino che condivide la narrazione

Numerose ricerche hanno esaminato le relazioni esistenti tra il lessico mentale prodotto dalla madre, durante la lettura di libri illustrati o di figure isolate, e il lessico mentale del bambino, ma anche tra lessico mentale e successivi compiti di falsa credenza.<sup>28</sup> In particolare, nei due studi di Ruffman, Slade e Crowe e di Taumoepeau e Ruffman si evidenziano le variazioni che possono toccare lo stile materno relativamente al lessico mentale, e le conseguenze che ne possono derivare sulla comprensione della mente da parte dei bambini. Il disegno sperimentale del primo studio – consistito nella registrazione delle conversazioni avvenute nelle diadi madre-bambino in tre diversi momenti dello sviluppo tra i 3 e i 4 anni durante la lettura di figure, e delle successive performance dei bambini nei compiti di falsa credenza – ha permesso di chiarire il ruolo della conversazione materna:

- (a) sono specifiche referenze di stato mentale che sembrano predire le performance di teoria della mente dei bambini (i termini di stato mentale come *pensare, sapere, volere e*

*sperare*), mentre altri aspetti del discorso materno, come commenti descrittivi o commenti causali non sembrano avere alcun impatto sui bambini;

- (b) anche le precoci abilità linguistiche dei bambini predicono le successive performance di teoria della mente indipendentemente dal discorso materno sugli stati mentali. L'uso materno di termini come *pensare* e *conoscere* è probabile che aiuti i bambini a comprendere le false credenze perché quando essi attribuiscono una falsa credenza a qualcuno hanno bisogno di usare le stesse costruzioni linguistiche.

Questi studi mostrano che, sebbene ci sia chiaramente una relazione tra il fatto che la madre parli di stati mentali ai bambini e una varietà delle misure della comprensione sociale da parte dei bambini (lessico mentale, riconoscimento delle emozioni, falsa credenza), ancora non c'è chiarezza (1) se questa relazione sia causale e (2) se sia guidata dagli aspetti della lingua materna. Secondo Taumoepeau e Ruffman<sup>29</sup> si può ritenere che le madri usino in modo differenziale i termini riferiti a stati mentali (come i desideri o le emozioni), nella misura in cui si inseriscono diversamente nella *zona di sviluppo prossimale* dei figli, per assisterli nella comprensione di altri tipi di stato mentale e oltre che della vita mentale in generale.

Benché una grande quantità di dati ha esaminato i comportamenti dei genitori, alcuni studi hanno esaminato anche il comportamento dei bambini durante la lettura con l'adulto.<sup>30</sup>

Anche se i risultati di vari studi danno l'impressione di profondi cambiamenti nel comportamento dei bambini nel corso dei primi tre anni, i risultati di studi longitudinali hanno rivelato l'esistenza di una routine stabile nella lettura, come sottolineato già da Ninio e Bruner dovuta tanto all'adulto quanto al bambino, che tende a volte a discutere e ritornare sulle immagini. Il bambino con cui l'adulto si intrattiene durante la lettura di un libro di immagini, perciò, non è uno spettatore estraneo che subisce passivamente ciò che

gli sta accadendo intorno, ma è, invece, l'attore principale di questa interazione.

Diversi sono i comportamenti osservati nel bambino mentre assiste alla lettura di un libro di lettura: l'utilizzo del gesto di indicare, per esempio (l'indicare una immagine del libro da parte del bambino, sollecita l'adulto a soffermarsi, ripetere, ampliare il discorso) o di vocalizzazioni (bambini con alti livelli di vocalizzazione sono interrogati più frequentemente e ricevono maggiori *feedback* dai genitori rispetto a bambini con livelli più bassi di vocalizzazione). In quanto attività di attenzione condivisa, i ricercatori hanno descritto la lettura condivisa di un libro di figure come un'attività che facilita la capacità del bambino a rimanere attento; il che ha delle implicazioni per lo sviluppo del linguaggio.

La narrazione è un'abilità multidimensionale che comprende molte competenze acquisite dall'individuo durante lo sviluppo, abilità di tipo cognitivo, emotivo-affettivo e sociale, oltre a quelle di ordine linguistico.<sup>31</sup>

La capacità di comprendere e produrre narrazioni è legata all'acquisizione e allo sviluppo di diverse abilità che richiamano le caratteristiche stesse dell'atto narrativo: dal distacco dalla situazione presente all'ordine sequenziale. Eventi e stati devono essere raccontati lungo una sequenza lineare coerente che, in estrema sintesi, comprende: evento iniziale, sviluppo, risoluzione. Dal punto di vista delle capacità richieste, questa caratteristica implica la capacità cognitiva di rappresentazione di eventi generalizzati, ma anche la memoria di eventi specifici.

### Considerazioni conclusive

Il setting "sistemico" 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, spesso separate solo a scopo di analisi, ma difficilmente scomponibili nella realtà: 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.

Nel panorama attuale della ricerca sono diversi gli studi che prendono in considerazione le variabili dell'adulto e l'esistenza di qualche relazione tra queste e lo sviluppo del bambino, così come sono numerosi e ormai classici gli studi che evidenziano l'andamento evolutivo delle abilità linguistiche, cognitive ed emotive strutturantesi nella competenza narrativa infantile.

Tra le poche ricerche che esaminano la relazione tra il tipo di libro e la qualità dell'interazione di lettura, Kaderavek e Justice<sup>32</sup> svolgono un'indagine per verificare se il tipo di libro possa influenzare la produzione linguistica di bambini con deficit del linguaggio. Gli autori, confrontando un libro manipolativo – che presenta cioè opportunità di manipolazione consistenti nel sollevamento di lembi e nell'apertura delle illustrazioni – con un libro illustrato, ottengono risultati a favore del primo.<sup>33</sup>

Diverse sembrano essere le potenzialità abilitative e riabilitative della narrazione, pochi studi però si prefiggono l'obiettivo di esplorare sia le funzionalità del libro sia altri aspetti connessi all'interazione di lettura di un libro di figure, come per esempio la frequenza di lettura e le relazioni tra la lettura di libri e l'impiego di nuove modalità di lettura come smartphone o i-pad.

Nello specifico, si ritiene che ancora molto si possa fare per verificare l'efficacia di diversi tipi di libri nella lettura condivisa con bambini a sviluppo atipico (con disturbo del linguaggio, per esempio, oppure con autismo i cui limiti comunicativi-narrativi potrebbero essere compensati da specifiche modalità narrativo-manipolative) confrontati con bambini a sviluppo tipico. Indagare le relazioni tra le diverse tipologie di libro e altre caratteristiche del setting narrativo come lo stile di lettura dell'adulto e la variabilità individuale del bambino, potrebbe avere importanti implicazioni per l'intervento educativo e la riabilitazione linguistica.

## Note

<sup>1</sup> Cfr. K. NELSON, *Event Knowledge: Structure and Function in Development*, Erlbaum, Hillsdale (NJ) 1986; K. NELSON, *Language in Cognitive Development: The Emergence of the Mediate Mind*, Cambridge University Press, New York 1996; K. NELSON, L. KESSLER SHAW, *Developing a Socially Shared Symbolic System*, in: E. AMSEL, J.P. BYRNES (eds.), *Language, Literacy and Cognitive Development. The Development and Consequences of Symbolic Communication*, Erlbaum, Mahwah (NJ) 2002, pp. 27-57; D. ROLLO (a cura di), *Narrazione e sviluppo psicologico*, Carocci, Roma 2007.

<sup>2</sup> Cfr. K. NELSON, *Language in Cognitive Development: The Emergence of the Mediate Mind*, cit.; D. ROLLO, B. BENELLI, *Narrazione, rappresentazione di eventi e categorizzazione nelle interazioni madre-bambino*, in: P. CORSANO (a cura di), *Processi di sviluppo nel ciclo di vita. Saggi in onore di Marta Montanini Manfredi*, Unicopli Milano 2003, pp. 177-198; D. ROLLO (a cura di), *Narrazione e sviluppo psicologico*, cit.; D. ROLLO, L. FARRIS, *Picture Book Reading with Young Children: A Systemic Context to Promote the Change in Children with Autism*, in: G. MINATI, M. ABRAM, E. PESSA (eds.), *Methods, Models, Simulations and Approaches Toward a General Theory of Change*, World Scientific, Singapore 2012, pp. 273-283

<sup>3</sup> K. NELSON, *Language in Cognitive Development: The Emergence of the Mediate Mind*, cit., p. 312.

<sup>4</sup> K. NELSON, L. KESSLER SHAW, *Developing a Socially Shared Symbolic System*, cit., p. 27.

<sup>5</sup> Cfr. J.S. BRUNER, *Acts of Meaning*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1990; J.S. BRUNER, *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 1996 (trad. it. *La cultura dell'educazione*, traduzione di L. CORNALBA, Feltrinelli, Milano 1977).

<sup>6</sup> Cfr. G.L. DOCTOROFF, J.A. GREER, D.H. ARNOLD, *The Relationship Between Social Behaviour and Emergent Literacy Among Preschool Boys and Girls*, in: «Journal of Applied Developmental Psychology», vol. XXVII, n. 1, 2006, pp. 1-13.

<sup>7</sup> Cfr. A.L. BAILEY, A.C. MOUGHAMIAN, *Telling Stories Their Way*, in: «Narrative Inquiry», vol. XVII, n. 2, 2007, pp. 203-229; D. ROLLO, L. FARRIS, *Picture Book Reading with Young Children: A Systemic Context to Promote the Change in Children with Autism*, cit.

<sup>8</sup> Cfr. K. FLETCHER, B.E. REESE, *Picture Book Reading with Young Children: A Conceptual*

*Framework*, in: «Developmental Review», vol. XXV, n. 1, 2005, pp. 64-103; K.M. YONT, C.E. SNOW, L. VERNON-FEAGANS, *The Role of Context in Mother-child Interactions: An Analysis of Communicative Intents Expressed During Toy Play and Book Reading with 12-month-olds*, in: «Journal of Pragmatics», vol. XXXV, n. 3, 2003, pp. 435-454.

<sup>9</sup> Cfr. A. NINIO, J.S. BRUNER, *The Achievement and Antecedents of Labelling*, in: «Journal of Child Language», vol. V, n. 1, 1978, pp. 1-15.

<sup>10</sup> Cfr. D. ROLLO (a cura di), *Narrazione e sviluppo psicologico*, cit.

<sup>11</sup> Cfr. C.A. HADEN, P.A. ORNSTEIN, D.J. RUDEK, D. CAMERON, *Reminiscing in the Early Years: Patterns of Maternal Elaborativeness and Children's Remembering*, in: «International Journal of Behavioral Development», vol. XXXIII, n. 2, 2009, pp. 118-130; E. HOFF, *How Social Contexts Support and Shape Language Development*, in: «Developmental Review», vol. XXVI, n. 1, 2006, pp. 55-88; G.L. DOCTOROFF, J.A. GREER, D.H. ARNOLD, *The Relationship Between Social Behaviour and Emergent Literacy Among Preschool Boys and Girls*, cit.

<sup>12</sup> Cfr. K. FLETCHER, B.E. REESE, *Picture Book Reading with Young Children: A Conceptual Framework*, cit.

<sup>13</sup> Cfr. K. FLETCHER, B.E. REESE, *Picture Book Reading with Young Children: A Conceptual Framework*, cit.

<sup>14</sup> Cfr. E. REESE, R. NEWCOMBE, *Training Mothers in Elaborative Reminiscing Enhances Children's Autobiographical Memory and Narrative*, in: «Child Development», vol. LXXVIII, n. 4, 2007, pp. 1153-1170

<sup>15</sup> Cfr. K. FLETCHER, B.E. REESE, *Picture Book Reading with Young Children: A Conceptual Framework*, cit.

<sup>16</sup> Cfr. R. FIVUSH, F.A. FROMHOFF, *Style and Structure in Mother-Child Conversation about the Past*, in: «Discourse Processes», vol. XI, 1988, pp. 177-204; S.D. GEST, N.R. FREEMAN, C.E. DOMITROVICH, J. WELSH, *Shared Book Reading and Children's Language Comprehension: The Moderating Role of Parental Discipline Practices*, in: «Early Childhood Research Quarterly», vol. XIX, n. 2, 2004, pp. 319-336; J.Y. KANG, Y. KIM, B.A. PAN, *Five-year-olds' Book Talk and Story Retelling: Contributions of Mother-child Joint Bookreading*, in: «First Language», vol. XXIX, n. 3, 2009, pp. 243-265; P.S. KAPLAN, J.K. SLITER, A.P. BURGESS, *Infant-directed Speech Produced by Fathers with Symptoms of Depression: Effects on Infant Associative Learning in a Conditioned-attention Paradigm*, in:

«Infant Behavior & Development», vol. XXX, n. 4, 2007, pp. 535-545.

<sup>17</sup> Cfr. J.N. KADERAVEK, L.M. JUSTICE, *The Effect of Book Genre in the Repeated Readings of Mothers and Their Children with Language Impairment: A Pilot Investigation*, in: «Child Language Teaching and Therapy», vol. XXI, n. 1, 2005, pp. 75-92; J. KARRASS, J. BRAUNGART-RIEKER, *Effects of Shared Parent-infant Book Reading on Early Language Acquisition*, in: «Applied Developmental Psychology», vol. XXVI, n. 3, 2005, pp. 133-148.

<sup>18</sup> Cfr. D. ROLLO, F. BUTTIGLIERI, *Mother and Infant talk about Mental States: Systemic Emergence of Psychological Lexicon and Theory of Mind Understanding*, in: G. MINATI, M. ABRAM, E. PESSA (eds.), *Processes of Emergence of Systems and Systemic Properties*, World Scientific, Singapore 2009, pp. 777-786; T. RUFFMAN, L. SLADE, E. CROWE, *The Relation Between Children's and Mother's Mental State Language and Theory of Mind Understanding*, in: «Child Development», vol. LXXIII, n. 3, 2002, pp. 734-751; M. TAUMOEPEAU, T. RUFFMAN, *Mother and Infant Talk About Mental States Relates to Desire Language and Emotion Understanding*, in: «Child Development», vol. LXXVII, n. 2, 2006, pp. 465-481.

<sup>19</sup> K. REYNOLDS, A.L. BAILEY, *Becoming Independent Storytellers: Modelling Children's Development of Narrative Macrostructure*, in: «First Language», vol. XXXIII, n. 1, 2012, pp. 68-88; D. LEYVA, E. REESE, M. WISER, *Early Understanding of the Functions of Print: Parent-child Interaction and Preschoolers' Notating Skills*, in: «First Language», vol. XXXII, n. 3, 2012, pp. 301-323.

<sup>20</sup> E. HOFF, *How Social Contexts Support and Shape Language Development*, cit.

<sup>21</sup> J.S. BRUNER, *Acts of Meaning*, cit.

<sup>22</sup> Cfr. M. TESSLER, K. NELSON, *Making Memories: The Influence of Joint Encoding on Later Recall by Young Children*, in: «Consciousness and Cognition», vol. III, n. 3-4, 1994, pp. 307-326.

<sup>23</sup> Cfr. R. FIVUSH, F.A. FROMHOFF, *Style and Structure in Mother-Child Conversation About the Past*, cit.; K. NELSON, R. FIVUSH, *The Emergence of Autobiographical Memory: A Social Cultural Developmental Theory*, in: «Psychological Review», vol. CXI, n. 2, 2004, pp. 486-511.

<sup>24</sup> Cfr. E. REESE, R. NEWCOMBE, *Training Mothers in Elaborative Reminiscing Enhances Children's Autobiographical Memory and Narrative*, cit.

<sup>25</sup> Cfr. R. FIVUSH, F.A. FROMHOFF, *Style and Structure in Mother-Child Conversation about the Past*, cit.

<sup>26</sup> M. TESSLER, K. NELSON, *Making Memories: The Influence of Joint Encoding on Later Recall by Young Children*, cit.

<sup>27</sup> Cfr. D. ROLLO, B. BENELLI, *Narrazione, rappresentazione di eventi e categorizzazione nelle interazioni madre-bambino*, cit.; D. ROLLO (a cura di), *Narrazione e sviluppo psicologico*, cit.

<sup>28</sup> Cfr. T. RUFFMAN, L. SLADE, E. CROWE, *The Relation Between Children's and Mother's Mental State Language and Theory of Mind Understanding*, cit.; M. TAUMOEPEAU, T. RUFFMAN, *Mother and Infant Talk About Mental States Relates to Desire Language and Emotion Understanding*, cit.; D. ROLLO, F. BUTTIGLIERI, *Mother and Infant talk about Mental States: Systemic Emergence of Psychological Lexicon and Theory of Mind Understanding*, cit.

<sup>29</sup> Cfr. M. TAUMOEPEAU, T. RUFFMAN, *Mother and Infant Talk About Mental States Relates to Desire Language and Emotion Understanding*, cit.

<sup>30</sup> Cfr. K. FLETCHER, B.E. REESE, *Picture Book Reading with Young Children: A Conceptual Framework*, cit.

<sup>31</sup> Cfr. D. ROLLO (a cura di), *Narrazione e sviluppo psicologico*, cit.

<sup>32</sup> Cfr. J.N. KADERAVEK, L.M. JUSTICE, *The Effect of Book Genre in the Repeated Readings of Mothers and Their Children with Language Impairment: A Pilot Investigation*, cit.

<sup>33</sup> Cfr. M. STADLER, M. MCEVOY, *The Effect of Text Genre on Parent Use of Joint Book Reading Strategies to Promote Phonological Awareness*, in: «Early Childhood Research Quarterly», vol. XVIII, n. 4, 2003, pp. 502-512.