

## *19. Prevenzione e interventi precoci a supporto della relazione genitore-bambino: il Dialogic Book-Sharing*

*di Loredana Cena, Alice Trainini, Dolores Masè,  
Daniela Poli Martinelli, Federica Cunegatti,  
Luisa Silvia Nodari, Sara Zecca, Sofia Bonetti Zappa,  
Claudia Leviti*

### **19.1. La comunicazione nel periodo perinatale**

Nel periodo perinatale gli apprendimenti precoci costituiscono le basi della costruzione della mente e delle progressive funzioni psichiche che si sviluppano nel feto/bambino a seguito delle sue esperienze a partire dal periodo prenatale: esperienze relazionali in primis con le figure genitoriali mediano il suo contatto con l'ambiente attraverso le funzioni di handling, holding e object presenting (Winnicott, 1981), tre importanti processi psichici che consentono al bimbo l'integrazione (tenere in braccio), la personalizzazione (manipolare) e la relazione oggettuale, con la presentazione degli oggetti da parte della madre (object presenting). La sua capacità di tenere in braccio il bambino (holding), la sua capacità di manipolarlo e maneggiarlo (handling) consentono l'elaborazione immaginativa delle esperienze sensoriali e motorie che andranno a costituire il vero Sé del bimbo, il raggiungimento della coesione psiche-soma e la sua conoscenza del mondo (object presenting). Le relazioni primarie sono fondate sulla qualità e l'efficacia della comunicazione con i caregivers, veicolata attraverso canali prevalentemente non verbali: madre e feto/neonato, comunicano attraverso un reciproco "dialogo" (dal lat. dialōgus, gr. διάλογος, der. di διαλέγομαι, logos "parola", dia "tra") in uno scambio inter-soggettivo, costituito prevalentemente da messaggi corporei, sensoriali, tattili, preverbal, attraverso cui inizia a strutturarsi la mente del bimbo. La mente umana è relazionale (Siegel, 2001) e l'essere umano è predisposto alla intersoggettività (Lavelli, 2007): primaria (entro i 9 mesi, Trevarthen, 1979) e secondaria (dopo i nove mesi Trevarthen, Hubley, 1978) che si declina e seconda delle età in diverse "forme" di intersoggettività (Carli, Rodini, 2008), consentendo lo sviluppo della vita sociale e relazionale umana.

Le neuroscienze ci consentono di comprendere i molteplici meccanismi di risonanza e le modalità con cui il corpo si interfaccia col mondo sociale: con la scoperta dei neuroni specchio (Gallese, 2003) i meccanismi di rispecchiamento del cervello umano hanno evidenziato quanto fondamentale e costitutiva sia la relazione che ci lega agli altri. A livello neurofisiologico c'è una dimensione condivisa: non solo le mie azioni, emozioni e sensazioni sono simili a quelle dell'altro, ma anche la sottostante base neurobiologica è in parte comune; i neuroni specchio sarebbero le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività. La simulazione incarnata (*embodied simulation*), è quel meccanismo automatico e pre-riflessivo del nostro cervello che è cruciale nel determinare la consonanza intenzionale con l'altro (Gallese *et al.*, 2006) ed è uno dei meccanismi alla base della nostra intersoggettività: ci consente di comprendere il senso del comportamento motorio altrui, attraverso i nostri stessi stati o processi mentali, coinvolgendo la sfera dell'intersoggettività. L'intersoggettività si sviluppa dalla intercorporeità: il sé è innanzitutto fisico e si origina dalla possibilità di interagire con l'altro. Vedere e immaginare di vedere, agire e immaginare di agire, esperire un'emozione e immaginarsela, si fondano sull'attivazione di circuiti cerebrali in parte identici, grazie alla simulazione incarnata che media la capacità di condividere il significato delle azioni, le intenzioni motorie di base, i sentimenti, e le emozioni degli altri individui, fondando così la nostra identificazione e connessione con loro. Il movimento, il tatto, la propriocezione sono implicati ogni volta che entriamo in connessione con gli altri: gli studi sul cervello hanno mostrato l'integrazione tra le diverse modalità sensoriali, per cui le aree visive rispondono anche a stimoli tattili e acustici, le aree somatosensoriali e le aree acustiche rispondono nello stesso tempo a stimoli visivi, così come le aree motorie rispondono anche a stimoli sensoriali<sup>1</sup>. Il modello della "simulazione incarnata" descrive un meccanismo funzionale di base del nostro cervello che ci mette in relazione con gli altri: utilizziamo le stesse rappresentazioni neurali non linguistiche che presiedono alle nostre azioni, emozioni e sensazioni per riconoscerle negli altri; è il meccanismo più antico da un punto di vista evolutivo e il più precoce a manifestarsi dal punto di vista dello sviluppo dei singoli individui.

I prodromi della intersoggettività si possono rilevare fin dal periodo prenatale: sono state osservate in utero, attraverso le ecografie, le prime interazioni di coppie di gemelli (Negri, 1996) e si sono analizzati i profili

1. Questi riscontri mostrano come il cervello non obbedisca a criteri di corrispondenza tra ciò che appare in coscienza e zone cerebrali ma esercita una funzione più globale di raggruppamento di insiemi sensoriali che suggerisce l'esercizio di una relazione interpersonale.

cinematici dei loro movimenti; entro la 14<sup>a</sup> settimana di gestazione, i feti gemelli non solo mostrano movimenti autodiretti e movimenti diretti verso la parete uterina, ma gesti rivolti specificatamente al gemello (Castiello *et al.*, 2010). Nello specifico, tra la 14<sup>a</sup> e la 18<sup>a</sup> settimana gestazionale diminuiscono i movimenti autodiretti e aumentano quelli in direzione del gemello: questi primi contatti non avvengono accidentalmente, ma riflettono una pianificazione motoria; la durata del movimento e il tempo di decelerazione sono più lunghi per i movimenti diretti verso l'altro, rispetto ai movimenti verso di sé o verso la parete uterina, suggerendo che già a partire dalla 14<sup>a</sup> settimana di gestazione il contatto tra le coppie risulta da una pianificazione e dall'esecuzione di movimenti sociali che obbediscono a specifici schemi cinematici.

Durante il periodo prenatale il cervello di un bambino comincia a formarsi entro le prime settimane dal concepimento e per quanto riguarda il linguaggio, gli studi di DeCasper (1980) e Mehler (1988) hanno evidenziato che i neonati a termine hanno già memorizzato la voce materna e sono sensibili alle proprietà prosodiche della loro lingua madre (Dal Gobbo, 2008). Il bambino all'interno del grembo ascolta la madre: il suo respiro, mutevole, ritmico, i suoni degli organi addominali connessi alle numerose funzioni: alimentazione, digestione, evacuazione. Su questo sfondo sonoro si inserisce la voce materna come vibrazioni sonore che giungono al feto direttamente dall'interno, propagandosi attraverso gli organi; dalla laringe la voce scende lungo la colonna vertebrale e giunge al bacino che funge da cassa di risonanza. I bambini sperimentano il linguaggio prima di nascere: il linguaggio umano è costituito da suoni e il suono viaggia attraverso la pelle e i fluidi: il feto può sentire l'intonazione, la durata, il ritmo, l'enfasi. Fin dalla gravidanza il bambino apprende e alla nascita manifesta interesse verso la voce umana e riconosce quella materna; in particolare diventano familiari gli aspetti prosodici della comunicazione non verbale: il tono, la melodia stimolano il bambino e lo coinvolgono, il ritmo vocale può tranquillizzarlo o eccitarlo, rassicurarlo o preoccuparlo. Si può pensare che il feto, attraverso la voce materna possa imparare a conoscere i sentimenti della madre, in una comunicazione reciproca ed entrare in sintonia con lei. L'ascolto e la conoscenza di questa voce sono per lui un'esperienza globale e profonda, in grado di coinvolgere tutti gli altri sensi e rendere attiva la sua mente in formazione. L'aspetto prosodico della voce da parte della madre attiva nel neonato specifiche zone cerebrali normalmente interessate alla regolazione delle emozioni: il suono, vocale o strumentale, svolge un ruolo importante per lo sviluppo della funzionalità neurale e la componente prosodica della voce materna è una forma di contatto emozionale, un potente attivatore che viene memorizzato. I suoni percepiti dal feto influenzano le capacità linguistiche dopo la nascita (Partanen *et al.*, 2013).

Stimoli olfattivi e gustativi provenienti dal contatto con il corpo della madre consentono una comunicazione non verbale con il bimbo (Hym *et al.*, 2021): i neonati subito dopo il parto se appoggiati sul ventre materno si spostano verso il seno seguendo l'odore del latte materno e mostrano più movimenti di radicamento della testa in presenza dell'odore del seno rispetto a un odore diverso. Questi risultati suggeriscono che i movimenti esplorativi della testa sono adattabili alle informazioni olfattive e sono molto più complessi di un semplice riflesso in quanto possono essere modificati da stimoli (odore della madre) che vengono elaborati a livello corticale.

Nei primi mille giorni di vita, il principale strumento di comunicazione genitore-bambino (Cena, Imbasciati, Baldoni, 2010) è il corpo: in gravidanza la madre comunica con il feto il suo stato emotivo per via transplacentare, alla nascita la vicinanza corporea, lo stringere il neonato tra le braccia (holding) sono gesti che contribuiscono a sintonizzarla con il proprio bambino in una relazione “incarnata” e consentono il legame di attaccamento. L'esperienza corporea madre-figlio nei primi mesi prosegue il contatto feto-utero, assicurando una continuità relazionale indispensabile all'attaccamento (Imbasciati, Cena, 2015a, 2015b, 2018). Lo sviluppo del Sé corporeo del bambino prende forma dagli scambi intersoggettivi, intercorporei precoci (Ammanniti, Gallese, 2014) e la comunicazione corporea è prevalentemente non verbale, veicolata attraverso i cinque sensi.

Il tocco ha una primaria importanza: è stato dimostrato che un neonato riesce a discriminare un tocco affettivo della madre da uno disinteressato e sa modulare la propria risposta fisiologica sulla base del tocco di cui ha fatto esperienza (Della Longa *et al.*, 2021). Questi effetti si possono evidenziare nelle ricerche con i neonati pretermine ricoverati nelle Unità di Terapia Intensiva Neonatale che sono esposti a procedure estremamente stressanti, con conseguenze a livello biologico (Montirosso, 2016). L'emotività negativa del bambino nato pretermine e ricoverato in UTIN viene valutata in termini di comportamenti ritirati, di protesta, di lamento o di pianto, con uno stato di stress e viene valutata la funzione del tocco materno nel moderare gli effetti sui parametri biologici (Mariani Wigley *et al.*, 2021). Le ricerche di Montirosso hanno messo molto bene in evidenza come l'alterato stato di metilazione del gene trasportatore della serotonina non sia solo una conseguenza della nascita prematura di per sé, quanto piuttosto dello stress correlato all'ambiente della Terapia Intensiva Neonatale. Il tocco affettuoso della madre, secondo Montirosso, avrebbe un ruolo nell'espressione dell'emotività del bambino, in quanto sembrerebbe moderare la relazione tra alti livelli di metilazione del suddetto gene e alti livelli di emotività negativa del bambino: il tocco materno affettivo è una comunicazione fondamentale che pertanto contrasterebbe lo stress, favorendo

risposte adattative che hanno una ricaduta positiva sul comportamento nei successivi mesi dello sviluppo.

Nel periodo postnatale i neonati mostrano un'attivazione neurale selettiva per il volto umano, il network corticale deputato all'elaborazione degli stimoli visivi simili a un volto umano rispetto a stimoli visivi di altro tipo è strutturato e funzionante alla nascita (Buiatti *et al.*, 2019). Il contatto visivo espresso come preferenza per il volto materno ha la funzione di agganciare e mantenere lo sguardo del caregiver in interazione, oltre alla funzione di rispecchiamento (Winnicott, 1960; Fonagy *et al.*, 2002) e contribuisce allo sviluppo dell'intersoggettività.

Le prime forme di comunicazione madre-neonato sono costituite da pattern di interazione ricorrenti e relativamente stabili con cui i membri della diade si influenzano reciprocamente, in un sistema in cui le reazioni dell'uno sono determinate dall'espressione dell'altro, e viceversa. Il bambino inizia a riconoscere, ricordare, attendersi le modalità ricorrenti attraverso le quali ha "imparato" a interagire con la madre: il contatto visivo vs. il distoglimento dello sguardo, i movimenti di approccio reciproco vs. approccio-evitamento, la responsività della madre e l'espressione di emozioni positive vs. negative o, al contrario, la scarsa responsività della madre e il mantenimento di un basso livello di attivazione (Lavelli, 2007). Si evince l'importanza che assume la sensibilità materna, intesa come risposta contingente, appropriata e affettiva ai bisogni e alle esperienze del figlio, per il futuro sviluppo del bambino. Le neuroscienze hanno dimostrato i cambiamenti a livello neurale: neonati che interagiscono con madri meno sensibili mostrano un ridotto volume della materia grigia sottocorticale, rispetto a neonati che interagiscono con madri adeguatamente responsive (Sethna *et al.*, 2017). Intorno ai 9-10 mesi di vita, all'interno dell'interazione diadica avviene la condivisione di qualcosa cui entrambi i membri della diade prestano attenzione e che diventa argomento nella loro protoconversazione: si tratta dello sviluppo dell'attenzione congiunta o attenzione condivisa, tappa fondamentale nell'acquisizione della competenza relazionale con l'ambiente circostante e precursore del linguaggio verbale. Attenzione congiunta, imitazione e gioco simbolico sono elementi che, a partire dal secondo anno di vita, rappresentano i precursori della comunicazione verbale. È stata anche indagata la possibile relazione tra attenzione congiunta, imitazione e gestualità e il successivo sviluppo linguistico di bambini con età media compresa tra 1 e 3 anni: i risultati suggeriscono che lo sviluppo del linguaggio è correlato alle abilità nell'attenzione congiunta, nell'imitazione e nella comunicazione gestuale; più nello specifico, è stato riscontrato che l'azione di avviare l'attenzione congiunta su un oggetto è correlata alla successiva capacità sia di comprensione, sia di produzione del linguaggio. Il

linguaggio verbale gradualmente riassume le funzioni della comunicazione gestuale simbolica, integrandola: i bambini progressivamente manifestano gesti simbolici (saluto, silenzio, pollice alzato, ecc.), e la frequenza dei gesti simbolici è risultata correlata alla successiva produzione linguistica. La frequenza del pointing dichiarativo con il solo dito indice aumenterebbe con il livello linguistico, sia in produzione che in comprensione (Cochet, Byrne, 2016). Le ricerche che in questi anni hanno analizzato aspetti della comunicazione prelinguistica e linguistica del bambino nella prima infanzia hanno indagato i predittori di una buona comunicazione linguistica, utili per promuovere interventi psicopedagogici ed educativi, come ad esempio la funzione delle prime vocalizzazioni, che se incentivate in concomitanza con lo sguardo congiunto bambino-genitore, risultano predire il vocabolario espressivo in età successive (Donnellan *et al.*, 2020).

## **19.2. La lettura dialogica precoce come spazio intersoggettivo nella relazione genitore-bambino**

I primi mille giorni di vita sono i più significativi per quanto riguarda lo sviluppo neuromentale del bambino (Imbasciati, Cena, 2018) in quanto, tra i processi di apprendimento, la comunicazione linguistica acquisisce una importanza specifica in questo periodo evolutivo. Gli studi dell'Infant Research hanno messo in evidenza come il bimbo alla nascita manifesti già competenze comunicative primarie, apprese durante il periodo prenatale, che si sviluppano se adeguatamente stimolate dai caregivers. L'acquisizione del linguaggio avviene attraverso progressive fasi che si succedono con modalità simili e, al tempo stesso, questo processo è caratterizzato da grandissime variabili individuali che riguardano non solo i tempi, ma anche i modi e le strategie di apprendimento. Lo sviluppo linguistico può essere favorito dalle esperienze ambientali e in questa prospettiva una lettura del caregiver al bambino in età precoce si è dimostrata un "mediatore" efficace nella prima infanzia per promuovere lo sviluppo delle abilità linguistiche (Bus, Van IJzendoorn, 1995; Demir-Lira *et al.*, 2019; Leech *et al.*, 2022): con questa pratica educativa i genitori etichettano gli oggetti più frequentemente rispetto ad altre attività come il gioco o i pasti e forniscono ai bambini un feedback linguistico più coerente e informativo (Snow, Goldfield, 1983; Wells, 1985). Nella prima infanzia la lettura avviene attraverso lo scambio interattivo: l'adulto e il bambino possono focalizzarsi su aspetti comuni e condivisi guardando le illustrazioni, facendo domande e parlando della storia, con modalità differenti a seconda della età e capacità (Rowland *et al.*, 2016). La lettura condivisa ha un impatto significativo sul-

lo sviluppo del vocabolario, sulla comprensione orale, sulla consapevolezza fonemica e sulle capacità di riconoscimento delle parole (Centre for Community Child Health, 2008): ricerche empiriche sulla lettura condivisa hanno messo in evidenza che queste capacità a 8 mesi correlano con le abilità linguistiche a 12 mesi e, ancor di più, a 16; tale effetto si riscontrerebbe prevalentemente nel linguaggio espressivo, più di quello ricettivo (Karrass, Braungart-Rieker, 2005).

Nelle ricerche internazionali da oltre un decennio sono stati Lynne Murray e Peter Cooper (Università di Reading, UK) a mettere in evidenza con ricerche empiriche come la condivisione “dialogica” del libro nella prima infanzia, creando uno spazio intersoggettivo privilegiato possa favorire lo sviluppo cognitivo del bambino. Viene indicato lo stile dialogico intersoggettivo dell’adulto (Murray *et al.*, 2022) come il più efficace nel favorire lo sviluppo del linguaggio.

Nei primi mille giorni di vita il bimbo manifesta interesse verso la voce umana: nello scambio comunicativo genitore-bambino è prevalente l’aspetto non verbale della comunicazione, rispetto all’aspetto cognitivo dei messaggi verbalizzabili. I bimbi, infant, non comprendono ancora il “significato” delle parole: la comunicazione avviene con il corpo, attraverso mediatori sensoriali, “significanti”, che veicolano i significati trasmessi dalle emozioni (Imbasciati, 2020). Nella comunicazione preverbale gli affetti del genitore “passano” e vengono trasmessi più o meno consapevolmente nella comunicazione intersoggettiva diadica non verbale con il bimbo (Imbasciati, Cena, 2018).

Il rapporto affettivo che si instaura con il genitore durante la lettura consente al bambino di apprendere e di acquisire una sempre maggiore consapevolezza dei propri sentimenti ed emozioni (Causa, 2002): è importante parlare al bambino, nominando gli oggetti che si usano, leggendogli storie per aiutarlo a formare un vocabolario ricco, ma soprattutto considerare che la vicinanza del caregiver durante i momenti di dialogo o di condivisione di una lettura permetterà al bambino di formare e rafforzare le competenze legate alle relazioni, al riconoscimento e al controllo delle proprie emozioni e di conseguenza al rapporto con se stesso e con il mondo. Quando il genitore dà un nome alle cose e alle azioni, fornisce al bambino due stimoli nello stesso momento: da una parte nomina gli oggetti che possono essere percepiti (object presenting) e dall’altra comunica al figlio la sua volontà di dialogare con lui attraverso il corpo, la vicinanza, la mimica facciale e le parole anche se non sono ancora comprese nel loro significato verbale: sfogliare, toccare, condividere un libro con un bambino in età precoce rappresenta un’esperienza emozionale intensa che viene memorizzata e stimola lo sviluppo neuromentale del bambino (Imbasciati, Cena, 2020).

Un aspetto che è di fondamentale rilevanza nella lettura precoce condivisa genitore-bambino sono le “disposizioni affettive” con cui i genitori si avvicinano a condividere questa attività “con” i loro bambini (Imbasciati, Cena, 2018): la lettura comporta ritmi e pause che scandiscono la comunicazione tra chi ascolta e chi legge, sollecitando la creazione di uno spazio affettivo “intersoggettivo” che predispose la costruzione di un legame. I messaggi affettivi che il caregiver trasmette inconsapevolmente nella comunicazione non verbale consentono di memorizzare l’esperienza relazionale (Cena, 2010); questa esperienza relazionale nel primo anno di vita favorisce l’attaccamento (Bus, Van Ljzendoorn, 1988; Bus, Van Ljzendoorn, 1995). Nei primi mille giorni di vita è auspicabile la creazione di un legame di attaccamento sicuro. Gli studi indicano che imparare a comunicare rappresenta forse il processo di sviluppo più importante che avviene durante l’infanzia. Attraverso le prime comunicazioni visive-facciali, uditive-prosodiche e tattili-gestuali, il bimbo e il genitore imparano a vicenda le strutture ritmiche l’uno dell’altro, favorendo in questo modo un’interazione molto intensa. In questo rispecchiamento empatico le interazioni primarie tra madre e figlio avvengono prevalentemente nell’area visiva: durante le comunicazioni affettive insite nelle transazioni fatte di sguardi reciproci, secondo Schore (Schore, 2003a,b) la madre psicobiologicamente sintonizzata, sincronizza lo schema comportamentale spaziotemporale della sua stimolazione con le manifestazioni spontanee dei ritmi organici del bambino. Grazie a questa “sensibilità” la madre valuta le espressioni non verbali degli stati emozionali e dell’eccitamento affettivo del bambino, li regola, e li ritrasmette al piccolo: all’interno della diade possono verificarsi frequenti momenti di de-sintonizzazione, e di rottura delle interazioni che possono dare origine a problemi di regolazione. Studi sulla riparazione interattiva che segue una de-sintonizzazione diadica convalidano l’importanza della funzione genitoriale, che consente di riparare il disequilibrio emotivo del bambino. In questo quadro di alterazione e riparazione (Beebe, Lackmann, 2004) il genitore che avverte una rottura causata da stress per il bimbo, può essere in grado di risintonizzarsi e di tornare a regolare gli stati negativi di eccitamento del bambino (Tronik, 1989).

Un altro aspetto importante nella lettura precoce condivisa è che può essere considerata, uno “spazio transizionale”, come il “gioco” (Winnicott, 1974), in cui il bambino sperimenta le proprie fantasie, le proprie attese, le proprie ipotesi e condivide le rappresentazioni della realtà con l’altro: il libro diventa allora un “mediatore” nella relazione genitore bambino. La struttura delle storie in genere consente di sperimentare elementi di realtà, di conflitto, ipotesi narrative, aspetti di attesa e di sorpresa. Winnicott descrive come fenomeni transizionali non solo attività connesse all’uso di un

oggetto esterno, ma anche un gesto, una tonalità della voce. Una funzione che egli attribuisce a questi fenomeni è la difesa contro l'angoscia depressiva, specialmente nel momento dell'addormentamento del bambino, perché il sonno facendo perdere i legami percettivi con la realtà rende la separazione, il distacco dal contatto con la realtà, una esperienza profondamente terrificante e la voce della madre (la prosodia della sua voce che ha memorizzato precocemente) che racconta una storia, magari che si ripete, diventa rassicurante per il bimbo. Questa area viene definita da Winnicott "spazio potenziale" tra madre e bambino: è un'area intermedia di esperienza a cui contribuiscono la realtà interna e la vita esterna. Il gioco, come il libro nella prima infanzia (e anche in età successive), si colloca in questa area transizionale, nella quale soggettivo e oggettivo sono indistinti: il bambino può raccogliere oggetti o fenomeni dal mondo esterno e usarli al servizio di qualche elemento che deriva dalla realtà interna o personale. Winnicott (1974) colloca il fenomeno del gioco nell'ambito di uno spazio potenziale che si manifesta fra la madre e il bambino o che congiunge la madre con il bambino e sottolinea che il gioco può avvenire soltanto in un contesto protetto, dove il bambino percepisce di potersi fidare; così è per la lettura. Il gioco è sempre un'esperienza creativa e la capacità di giocare, come di ascoltare una storia o usare una illustrazione condivisa in maniera creativa permette al soggetto di sviluppare l'intero potenziale della propria fantasia: un atteggiamento ludico verso il mondo, in cui può collocarsi il libro come oggetto transizionale. In questa terza area neutra e intermedia tra il soggettivo e l'oggettivo, può comparire l'atto creativo, che permette al soggetto di trovare se stesso, attraverso l'altro, il genitore, e di essere a contatto con il nucleo del proprio Sé. Il compito evolutivo della separazione, necessario al bambino per crescere, troverebbe secondo Winnicott negli oggetti culturali la risposta creativa dell'essere umano: la natura di questi oggetti culturali, arte, poesia, è proprio quella di essere la "terza area", in cui si sviluppa il gioco e gli altri svaghi (Winnicott, 1975). La caratteristica di questo luogo dipende dalle esperienze di vita del bambino, se esse cioè avvengono in un clima di fiducia: nella interazione tra la madre/ambiente e il bambino, la madre/ambiente è tale perché disponibile ad adattarsi ai bisogni del bambino, pur rimanendo stabilmente se stessa. La vita culturale dell'essere umano origina nello spazio potenziale che congiungeva originariamente madre e bambino ed è in continuità con il giocare in modo creativo, manifestandosi nel gioco e nei suoi derivati come la lettura ludica, intersoggettiva emozionale e creativa, la quale può potenziare gli aspetti cognitivi del pensiero e del linguaggio.

### 19.3. Una ricerca sulla “lettura precoce”

Nell'ambito dei progetti di prevenzione del disagio relazionale, socio-emozionale e per il benessere psicofisico dei bambini nella prima infanzia e delle loro famiglie, l'Osservatorio di Psicologia Clinica Perinatale del Dipartimento di Scienze Cliniche e Sperimentali, con il CdL in Assistenza Sanitaria, dell'Università di Brescia ha sviluppato un'indagine esplorativa sul territorio bresciano volta a indagare la pratica psicoeducativa della lettura precoce nella prima infanzia. I dati raccolti hanno permesso di comprendere le abitudini e le conoscenze dei genitori in merito alla buona pratica della lettura in età precoce.

Sono stati informati dello studio 737 genitori di bambini frequentanti 12 asili nido situati nella città di Brescia e provincia (sette erano collocati in zone periferiche e cinque in città) e hanno partecipato all'indagine 380 genitori di bambini con età compresa tra 0 e 3 anni. I genitori, madri e padri hanno ricevuto informazioni sulle finalità della ricerca volontaria e gratuita e coloro che si sono resi disponibili a partecipare hanno firmato il consenso e sono stati invitati a rispondere alle domande di un questionario costruito ad hoc.

Alcuni risultati della indagine: il 77% del campione ha un'età compresa tra i 20 e i 40 anni; per quanto riguarda il genere, il campione è abbastanza omogeneo, le madri hanno risposto al 56%. Il campione appartiene a una fascia medio-alta dal punto di vista culturale e professionale, infatti il 43% dei genitori è in possesso di diploma, il 34% ha un titolo di laurea e il 71% svolge una professione a tempo indeterminato. Dall'indagine è emerso che il 37% dei genitori che legge al bambino/a inizia a farlo già dalla gravidanza o nei primi 3 mesi dopo la nascita. Questo dato indica che la maggior parte del campione ha una buona percezione e/o conoscenza riguardo all'utilizzo precoce della pratica della lettura al figlio. Il 91% dei genitori ritiene che la pratica della lettura favorisca lo sviluppo cognitivo del bambino; più della metà dei genitori (63%) ha affermato che legge al proprio bambino. I genitori del campione dimostrano una buona conoscenza dell'argomento: la maggior parte (93%) ritiene che, durante il momento della lettura con il bambino/a, le disposizioni affettive da loro manifestate influenzino “molto/abbastanza” l'effetto del raccontare storie o filastrocche. Un altro elemento rilevante nell'indagine riguarda le modalità di utilizzo dei libri: il 64% dei genitori ritiene che il libro possa venire utilizzato anche come giocattolo; nell'87% dei casi i libri sono stati usati con modalità in cui la mamma o il papà legge e il bambino partecipa guardando le immagini.

Nel suddetto questionario sono state inserite domande relative all'uso della TV, cellulare, tablet e altri dispositivi digitali, confrontate con quelle relative alla lettura: il 52% dei genitori affermano che i bambini passano davanti alla TV da 0 a 30 minuti al giorno e il 28% oltre i 30 minuti, a differenza della lettura, che viene praticata oltre i 30 minuti solo dal 4% dei genitori. Questo dato fa riflettere in merito alla presenza preponderante della tecnologia all'interno della vita familiare, che può rappresentare un potente fattore di rischio per lo sviluppo della relazione genitore-bambino, quando l'uso del dispositivo digitale avviene autonomamente da parte del bambino, senza il controllo e la mediazione del genitore. Per quanto riguarda l'utilizzo dei dispositivi digitali nella prima infanzia la metà dei genitori (45%) ha affermato che i bambini non passano "mai" del tempo davanti al cellulare, tablet, ecc. Un'ultima domanda indaga l'opinione dei genitori in merito al delegare a strumentazioni elettroniche la lettura di storie ai propri bambini: la quasi totalità del campione (97%) ha affermato che non è auspicabile che a leggere le fiabe ai loro figli sia una strumentazione elettronica. Questa domanda è stata inserita nel questionario considerando che esistono in commercio dispositivi tecnologici (come Alexa) per la lettura di storie ed è stato rilevato in letteratura che diversi genitori (28%) delegano a tali dispositivi la lettura di storie prima dell'addormentamento dei figli, per mancanza di tempo, ma anche con la precisa "volontà" di integrare consapevolmente la tecnologia nella vita quotidiana dei loro bambini (Ripamonti, 2016). A tal proposito si rende necessaria una riflessione: leggere storie ai bambini, magari prima di andare a dormire può essere un rituale molto importante, che rassicura della presenza e vicinanza del genitore in un momento cruciale, quale quello dell'addormentamento, e delegare a dispositivi digitali questo compito può mettere a rischio la qualità della relazione genitore-bambino. La lettura di fiabe prima dell'addormentamento di un bimbo ha lo scopo di creare un legame intimo tra il genitore che legge e il bimbo che ascolta: effetto che nessun dispositivo digitale potrà mai consentire.

Nel campione di genitori che hanno partecipato alla ricerca metà del numero totale dimostra una buona conoscenza in merito alla pratica educativa della lettura precoce, indicando consapevolezza dei suoi benefici. Risulta tuttavia che tale modalità intersoggettiva non è inserita con continuità tra le consuetudini quotidiane della famiglia e potrebbe essere utile attivare interventi precoci di promozione di questo intervento psicoeducativo, estendendolo anche a una popolazione socioculturale svantaggiata, che potrebbe fruire dei benefici illustrati dalla ricerca internazionale.

## 19.4. La metodologia del Dialogic Book-Sharing

Nella ricerca internazionale il Book-Sharing (BS) viene descritto come un metodo utilizzato per la prima volta da Whitehurst (Whitehurst *et al.*, 1988, 1994, 1999): i genitori vengono formati, individualmente o in piccoli gruppi, per attuare una speciale forma di lettura condivisa con i loro bambini insegnando loro la padronanza del linguaggio, etichettando gli oggetti, interrogando e commentando le immagini raffigurate in quello che viene chiamato “discorso decontestualizzato”, cioè un discorso che si estende oltre le rappresentazioni pittoriche del libro per far emergere concetti nuovi e non familiari, indicato per la promozione di abilità linguistiche e di alfabetizzazione (Hargrave, Sénéchal, 2000). La promozione di strategie per stimolare lo sviluppo linguistico nei bambini piccoli, attraverso la promozione della lettura condivisa con il caregiver può trovare argomentazione nella teoria di Vygotsky (1978) che sosteneva che il linguaggio del bambino e lo sviluppo cognitivo si formano all'interno di un contesto di interazione sociale. Diversi studi controllati condotti principalmente negli Stati Uniti, hanno dimostrato che i caregivers possono essere formati per svolgere letture condivise assumendo comportamenti evocativi o interattivi durante la condivisione del libro con il bambino, e che da tale pratica deriverebbero benefici significativi per il suo sviluppo (Arnold *et al.*, 1994; Lonigan, Whitehurst, 1998).

In particolare, per i bambini in condizioni di povertà, le opportunità linguistiche a casa possono essere estremamente limitate e la condivisione di libri è un evento significativamente meno probabile in queste famiglie rispetto a quelle a reddito medio o alto (Anderson, Stokes, 1984; Teale, 1986): pertanto l'opportunità di utilizzare libri attraverso conversazioni condivise assume importanza ed efficacia (Bond, Wasik, 2009), poiché tali conversazioni forniscono una struttura attorno alla quale l'adulto aiuta a promuovere il linguaggio dei bambini e lo sviluppo del vocabolario (Ezell, Justice, 2005; Justice *et al.*, 2005; Reese *et al.*, 2010). Sono stati condotti studi sulla differente efficacia della lettura condivisa, per lo sviluppo del bambino, a seconda della classe sociale della famiglia, ed è stato indicato come migliori abilità linguistiche e di alfabetizzazione si riscontrassero in tutte le classi sociali prese in esame (Raikes *et al.*, 2006). Un filone parallelo ha riscontrato anche vantaggi simili nell'utilizzo della condivisione di libri con bambini con ritardo linguistico (Ezell *et al.*, 2000).

La metodologia del Book-Sharing, diversa dalla semplice lettura di un libro effettuata da un adulto a un bambino che lo ascolta passivamente (Peskina, Astington, 2004), è stata ulteriormente strutturata da Lynne Murray e Peter Cooper dell'Università di Reading (UK) nel “Dialogic Book-Sharing”

(DBS; Cooper *et al.*, 2014) una forma “intersoggettiva” di utilizzo di libri illustrati, vantaggiosa per i neonati e i bambini nella prima infanzia e in età prescolare: non è tanto il contenuto narrativo e testuale del libro a definire un buon intervento di Dialogic Book-Sharing, ma l’interazione che si attiva tra adulto e bambino, che stimola, attraverso un dialogo strutturato attività quali l’apprendimento lessicale, la capacità di attenzione, ma soprattutto la consapevolezza e la verbalizzazione di emozioni, sensazioni, pensieri e relazioni (Murray *et al.*, 2016). Nel DBS il fine ultimo non è solo coinvolgere il bambino attraverso il racconto della storia, delle parole o la drammatizzazione del lettore, ma piuttosto quello di condividere con il bambino ciò che narrano le immagini e le emozioni, avendo cura di rispettare i tempi, il “ritmo” e le modalità preferite del bambino. In questo modo è facilitata una sorta di circolarità e scambio emozionale, che favorisce lo sviluppo di una relazione intersoggettiva e di un attaccamento sicuro. Durante la lettura dialogica, l’adulto deve prestare “attenzione” a ciò che interessa al bambino, seguirne l’interesse, coinvolgerlo attivamente, nominando e indicando ciò che il bambino sta guardando, formulando commenti, ponendo domande, collegando il contenuto del libro all’esperienza infantile, sostenendo il suo interesse attraverso l’uso di vocalizzazioni e gestualità (Vally *et al.*, 2015).

Murray e Cooper hanno strutturato una specifica metodologia costituita da steps successivi in cui presentano progressivamente le differenti modalità di utilizzo del libro e di approccio alla lettura dialogica intersoggettiva in un setting di apprendimento gruppale: si formano così con un training i genitori che poi la applicheranno autonomamente nella propria vita quotidiana con il figlio. Lynne Murray ha presentato tale metodologia e la sua efficacia a novembre 2021 in un Seminario internazionale organizzato dall’Osservatorio di Psicologia Clinica Perinatale dell’Università di Brescia nell’ambito della 8<sup>a</sup> edizione del Corso di Perfezionamento in Psicologia Clinica Perinatale. Il training al Dialogic Book-Sharing si struttura attraverso otto sessioni che vengono progressivamente attivate. Durante il primo incontro viene proposta un’introduzione generale all’importanza del tono della voce, che deve essere vivace e vengono date le basi per impostare la routine di lettura condivisa. Nella successiva sessione si approfondiscono le azioni di “indicare e attribuire un nome” alle figure mostrate durante la condivisione del libro e viene spiegato come coinvolgere il bambino in modo tale che diventi un partecipante attivo. A questa fase segue quella di “approfondire e fare collegamenti” e viene spiegato come collegare il contenuto del libro alle esperienze del bambino per coinvolgerlo, ponendo domande quali “Dove? Chi? Cosa?”. Durante la quarta sessione si pone l’attenzione sulle emozioni di base: felicità, tristezza, rabbia e paura e vie-

ne illustrato come parlare dei sentimenti dei personaggi del libro, usando la mimica facciale e il tono della voce. Nella sessione successiva vengono approfonditi aspetti della precedente e vengono ricercate le motivazioni per cui i personaggi della storia si comportano in un determinato modo e provano certi sentimenti: viene illustrata la metodologia da utilizzare per chiedere cosa i personaggi stiano pensando, incoraggiando il bambino a essere curioso riguardo a cosa accadrà successivamente nella storia. La sesta fase pone l'attenzione alle diverse prospettive dei personaggi: si aiuta il bambino a comprendere che persone diverse possono vedere le cose diversamente. Infine, nelle ultime due sessioni viene svolto un ripasso dei principi che costituiscono la metodologia "Dialogic Book-Sharing". Vengono consegnati ai genitori opuscoli di approfondimento e viene avviata una discussione di gruppo su come rimanere motivati nella promozione della lettura condivisa e scegliere i libri più adatti per i propri figli.

Murray e Cooper hanno sviluppato una serie di ricerche randomizzate e controllate (Cooper *et al.*, 2014; Murray *et al.*, 2016, 2018, 2023) per valutare l'efficacia della loro metodologia, soprattutto in regioni svantaggiate come il Sud Africa, dove i bambini esposti a fattori di rischio socioeconomico e familiare hanno scarse competenze linguistiche, cognitive e di alfabetizzazione e pertanto l'introduzione della condivisione di libri in questi contesti può essere particolarmente vantaggiosa per l'alfabetizzazione e la riduzione del divario sociale. Sono stati esaminati gruppi di diadi con bambini di età compresa tra 14 e 18 mesi, che hanno ricevuto una formazione al DBS, mentre altri gruppi di controllo una formazione comparativa all'utilizzo dei giocattoli: sono stati valutati il comportamento delle madri durante la condivisione di libri o di giocattoli prima e dopo il training e si è valutata l'attenzione e il linguaggio del bambino. Le madri che hanno ricevuto una formazione al DBS si sono impegnate maggiormente rispetto alle madri del gruppo di controllo e sono diventate più facilitanti e più sincrone nel comportamento con i loro bambini durante il training e più partecipative anche durante il gioco.

La metodologia di DBS, economica e di funzionale applicazione, è una potenziale risorsa per favorire lo sviluppo cognitivo del bambino in contesti a basso o medio reddito in cui tale sviluppo è comunemente compromesso. Alcuni ricercatori hanno applicato la metodologia (Vally *et al.*, 2015) nel Messico dove è stata utilizzata per due anni dalle insegnanti di scuola materna, ottenendo buoni risultati per quanto riguarda il vocabolario ricettivo ed espressivo dei bambini, rispetto al gruppo controllo (che non ha ricevuto l'intervento) e sono state evidenziate differenze nella quantità e nella qualità del linguaggio espressivo poiché i bambini che hanno ricevuto l'intervento hanno prodotto più enunciati rispetto agli altri bambini,

nonché frasi più lunghe e più complesse, con tempi maggiori di attenzione sostenuta, rispetto ai bambini del gruppo di controllo. Un secondo studio è stato condotto nelle zone rurali del Bangladesh da insegnanti che hanno sperimentato la metodologia con un campione di bambini dai cinque ai sei anni, che rispetto al gruppo controllo (senza intervento) hanno evidenziato miglioramenti nel vocabolario espressivo; un terzo studio è stato condotto in una comunità del Sudafrica: in questo contesto è stato valutato positivamente l'impatto della stimolazione DBS sulle competenze di lettura e alfabetizzazione dei bambini (Department of Basic Education, 2011).

Altri studi svolti in comunità sudafricane svantaggiate hanno indagato se lo sviluppo socio-emotivo dei bambini abbia beneficiato della condivisione di libri con il DBS (Murray *et al.*, 2016): sono state fatte valutazioni, iniziali e follow-up periodici in merito alle interazioni caregiver-neonato durante la condivisione del libro e nel momento del gioco; i caregivers che hanno ricevuto la formazione hanno mostrato miglioramenti significativi nell'interazione durante la condivisione dei libri ed è stato rilevato anche positivamente il comportamento prosociale del bambino. Le ricerche effettuate in paesi ad alto reddito hanno indicato che lo sviluppo cognitivo precoce è un fattore determinante del progresso scolastico e dell'alfabetizzazione e nei paesi a basso e medio reddito, i deficit di sviluppo giocano un ruolo critico per la povertà che caratterizza la società a causa dell'impatto negativo sul progresso dell'istruzione e di conseguenza sulle future opportunità di lavoro e di guadagno. I bambini dei paesi a basso e medio reddito sono a rischio di sviluppare problemi a livello cognitivo, sociale e comportamentale a causa di fattori quali la mancanza di stimolazione cognitiva, attaccamento insicuro, aggressioni e violenza dei genitori durante la prima infanzia (Dowdall *et al.*, 2017). In persistenti condizioni di scarsa stimolazione cognitiva e talvolta pratiche educative genitoriali aggressive e violente è probabile che i bambini manifestino problematiche cognitive, sociali e comportamentali. I caregivers coinvolti nella formazione della metodologia di DBS hanno mostrato miglioramenti significativi nelle interazioni di condivisione di libri (sensibilità e reciprocità), ma anche, in misura minore, nelle interazioni di gioco, i bambini nel gruppo di intervento, una volta concluso il percorso, hanno manifestato comportamenti pro-sociali significativamente maggiori rispetto ai bambini del gruppo di controllo.

Caregiver di bambini da 23 a 27 mesi hanno ricevuto un training in merito alla condivisione di libri illustrati con il loro bambino, seguendo uno specifico programma (progetto BEBS – The Benefits of Early Book Sharing) che è stato messo a punto in ambienti socioculturali che presentano diversi fattori di rischio per lo sviluppo della violenza, tra i quali bassi livelli di genitorialità positiva e sensibile, bassi livelli di comportamento

prosociale, alti livelli di genitorialità negativa, alti livelli di aggressività, scarsa attenzione, cognizione generale e comprensione sociale (Dowdall *et al.*, 2017). Il processo BEBS è stato avviato in Sudafrica, dove la violenza costituisce un grave onere sociale e sanitario: i risultati sono raccolti attraverso valutazioni del bambino, delle interazioni caregiver-bambino registrate in video e delle interviste con i caregivers. Il fine di questo intervento è quello di ridurre le pratiche di genitorialità negativa con la promozione di caratteristiche genitoriali positive nel contesto della condivisione dei libri. Uno studio più recente sviluppato in Brasile (Murray *et al.*, 2019) riguarda la valutazione di interventi con bambini di età compresa tra 30 e 42 mesi; tra gli interventi somministrati la metodologia di DBS è risultata essere la più promettente per la promozione dello sviluppo sociale ed emotivo dei bambini, con finalità di prevenzione di comportamenti aggressivi e violenti. Conclusa la fase di intervento e il follow-up a sei mesi si è valutata l'aggressività infantile e due principali esiti secondari: lo sviluppo cognitivo e socio-emotivo del bambino e la genitorialità. Rispetto ai bambini di famiglie che non hanno ricevuto alcun intervento (gruppo di controllo), i bambini nelle famiglie in cui è stata proposta la metodologia hanno mostrato meno aggressività e prestazioni migliori in termini di linguaggio, funzione esecutiva, attenzione ed empatia/comprendimento delle emozioni.

Le disparità nell'alfabetizzazione e nei risultati scolastici dei bambini sono questioni di interesse pubblico a livello globale (Walker *et al.*, 2011; Garcia, Weiss, 2017): le differenze sostanziali nelle abilità linguistiche associate allo stato socioeconomico della famiglia e all'educazione dei genitori si manifestano precocemente (Fernald *et al.*, 2013; Justice *et al.*, 2020) e possono influenzare anche le età successive, in particolare l'istruzione e l'occupazione futura (Fagan *et al.*, 2007; Bornstein, 2014). La potenza e le potenzialità della lettura condivisa sta nel fatto che i bambini si impegnano precocemente in una comunicazione "intersoggettiva primaria" faccia a faccia con i loro caregiver (Trevarthen, 1979), seguita da una fase "intersoggettiva secondaria" caratterizzata da un'attenzione condivisa (Abney *et al.*, 2020): la condivisione di libri illustrati DBS inizia in genere in quest'ultima fase ed è un processo intersoggettivo in cui i libri vengono utilizzati per sostenere l'interesse del bambino e coinvolgerlo in un'interazione reciproca. La condivisione di libri fornisce uno spazio contenuto per l'attenzione congiunta in un ambiente intimo fisicamente vicino che è associato all'attaccamento sicuro (Bus, van IJzendoorn, 1997) e agli stati fisiologici positivi e affettivamente condivisi (Waters *et al.*, 2017) che promuovono lo sviluppo cognitivo e del linguaggio (Bus *et al.*, 1997). Anche una review e meta-analisi (Dowdall *et al.*, 2020) ha confermato l'utilità degli interventi di DBS per migliorare lo sviluppo del linguaggio infantile,

dovuto alla peculiare caratteristica di questi interventi, che puntano a incoraggiare il bambino ad assumere un ruolo verbale attivo durante l'attività (Mol *et al.*, 2008). I risultati di questa meta-analisi evidenziano che lettura dialogica è ugualmente efficace anche nei casi in cui i caregivers abbiano bassi livelli di istruzione e sottolineano l'importanza di inserire questa metodologia in ogni programma che abbia l'obiettivo di supportare l'alfabetizzazione precoce e lo sviluppo del linguaggio nei neonati e nei bambini piccoli.

Recenti studi hanno rilevato che l'arricchimento del vocabolario espressivo del bambino nella prima infanzia è mediato dalla capacità cognitiva di fare previsioni: il ruolo della capacità predittiva nel plasmare i risultati evolutivi sottolinea che i bambini in età prescolare sviluppano migliori abilità linguistiche quando vengono offerte maggiori opportunità di prevedere le informazioni imminenti durante la lettura condivisa, attraverso pause strategiche o domande mirate (Wang *et al.*, 2022). Benefici del DSB si sono riscontrati anche nei bambini più grandi (dai 4 ai 6 anni di età) dopo 6 settimane di intervento di lettura dialogica condivisa insieme a un genitore: progressi nella comprensione narrativa hanno dimostrato che i programmi di lettura dialogica possono sostenere non solo il miglioramento del lessico ricettivo ed espressivo, ma anche competenze linguistiche più ampie, come le abilità inferenziali (Dicataldo *et al.*, 2022).

### **19.5. Aspetti psicoeducativi dell'intervento precoce DBS a supporto della relazione genitore bambino**

La letteratura ha indicato gli effetti positivi sullo sviluppo dei bambini della metodologia del Dialogic Book-Sharing, tuttavia tale intervento psicoeducativo si rivela interessante come supporto alla genitorialità e con tali finalità viene da noi proposto tra gli interventi precoci nei primi mille giorni di vita del bambino. Il genitore o un caregivers coinvolto all'accudimento del bambino applicherà l'intervento con il proprio figlio, dopo un training guidato da uno psicologo/psicopedagogo esperto. Il metodo psicoeducativo si presta a essere un intervento efficace sia per affrontare problematiche dello sviluppo cognitivo, sociale e comportamentale del bambino, quindi utilizzabile in quei contesti socioculturali svantaggiati, ma in particolare per i miglioramenti nella qualità delle interazioni caregiver-bambino, nella sensibilità dei caregivers ai segnali del bambino. Durante il training con la guida dello psicologo facilitatore il genitore attraverso comportamenti evocativi o interattivi di condivisione del libro con il bambino, viene guidato a osservarlo e a seguirne l'interesse, a porre domande aperte,

accompagnare il figlio nel dialogo, ascoltando le sue risposte, ripetendole ed espandendole, lodando e incoraggiando la partecipazione del bambino.

Nella condivisione dialogica del libro sono state analizzate da Murray e Cooper le caratteristiche e specificità che un libretto per la prima infanzia deve avere per favorire un approccio positivo del bimbo. I formati con cui gli albi vengono realizzati, per questo periodo dello sviluppo, sono importanti: devono essere facilmente manipolabili, anche per poter essere portati in bocca dal bambino, le illustrazioni grandi e i colori vivaci, la parola scritta quasi inesistente. L'editoria per l'infanzia, in questi ultimi anni, ha prodotto una moltitudine di opuscoli e libretti in svariati format, stimolanti come giochi, per essere fruiti con piacevolezza.

Nei primi anni di vita l'uso del libro nella interazione diadica è un "gioco": le immagini colorate ed evocative (animali e oggetti di uso comune per il bambino) stimolano l'attenzione e l'immaginazione del genitore, che trasmette al bambino le sue emozioni, creando un dialogo interattivo all'interno della relazione. Riteniamo inoltre che il benessere socio-emozionale dell'intervento DBS sia estensibile anche al genitore: la possibilità di venire coinvolti in azioni piacevoli con il proprio figlio può portare effetti positivi anche nei casi di disturbi affettivi genitoriali (depressione, ansia). Il genitore può venire coinvolto in modo piacevole con il proprio bambino e il libro diventa un "mediatore" nella interazione e una risorsa quando la relazione può presentare difficoltà comunicative da parte del genitore. In un contesto di lettura adeguato il genitore diventa più disponibile per il bambino, gli dedica attenzione e tempo in uno "spazio potenziale" in cui gli presenta il libro, l'oggetto (object presenting) in modo ludico e creativo, attraverso una connessione intercorporea e intersoggettiva, in cui il bimbo è attivo e partecipa ascoltando le sue parole e la prosodia della sua voce.

Il bambino e l'adulto "giocano" in questo "spazio potenziale" di creatività condivisa, che possono arricchire con la propria immaginazione e con simboli: i primi libri vengono utilizzati come giochi e diventano strumenti di "mediazione" nella relazione. In questa prospettiva la lettura dialogica precoce è uno spazio privilegiato di comunicazione che stimola le competenze sociali, cognitive e linguistiche, l'attenzione e la memoria del bambino, ma in primis emozioni e affetti nella relazione. Questi aspetti connessi alla intimità della relazione e al potersi fidare dell'altro, favoriscono l'attaccamento sicuro e fanno del Dialogic Book Sharing un intervento precoce "attachment based".

L'applicazione di un tale percorso psico-educativo di lettura precoce nella prima infanzia può consentire il potenziamento delle risorse educa-

tive offerte nei contesti di servizi educativi, socio-sanitari, centri per la prima infanzia, strutture materno-infantili, a supporto della genitorialità e della relazione genitore-bambino. Tale intervento può rappresentare un valore aggiunto per l'assistenza alle famiglie, in funzione del miglioramento del benessere psicofisico, della qualità della vita del bambino e dei suoi genitori, nonché del benessere sociale del territorio. L'accessibilità del modello DBS ha mostrato un'efficacia qualitativamente significativa e di funzionale applicazione in diversi contesti ecologici e servizi educativi. Rappresenta un'opportunità strategica per i possibili effetti e ricadute positive in termini di prevenzione del disagio socio-emozionale, cognitivo e per la promozione della salute psicosociale delle comunità territoriali, locali e della popolazione che frequenta i servizi materno-infantili della prima infanzia, in risposta anche ai nuovi bisogni sociali, di salute ed educativi attualmente accentuati dalla situazione pandemica Covid-19 e dalle azioni adottate per contrastare la diffusione del virus, con conseguenti situazioni di disagio nelle fasce più vulnerabili della popolazione.

## **19.6. La applicazione della metodologia Dialogic Book Sharing in uno studio sul territorio italiano**

I primi mille giorni di vita sono un periodo fondamentale per lo sviluppo del bambino e sono di interesse centrale per le ricerche che l'Osservatorio di Psicologia Clinica Perinatale del Dipartimento Scienze Cliniche e Sperimentali dell'Università di Brescia sta svolgendo da diversi anni.

Le Neuroscienze evidenziano come le esperienze precoci influenzino la struttura cerebrale infantile, i neonati e i bambini piccoli dipendono dagli adulti per l'accudimento primario e per regolare i loro livelli emozionali e di stress; quando ciò si verifica in modo soddisfacente, attraverso la qualità delle relazioni primarie, i sistemi neurobiologici di gestione dello stress si sviluppano in modo appropriato. La qualità delle interazioni genitore-bambino è protettiva dello sviluppo neuromentale del bambino (Imbasciati, Cena, 2020) e le ricerche dell'Osservatorio da molti anni sono focalizzate sulla promozione della qualità delle relazioni affettive con i caregiver (Imbasciati, Cena, 2010; Cena, Imbasciati, Baldoni, 2010, 2012) attraverso progetti di prevenzione e di Early Childhood Intervention (Imbasciati, Cena, 2007, 2011, 2010, 2015a,b, 2017, 2018, 2020).

Su queste premesse si basa lo Studio randomizzato controllato no profit "Prevenzione e Interventi precoci genitore-bambino – Dialogic Book-Sharing – nei primi mille giorni di vita" promosso dall'Osservatorio di Psicologia Clinica Perinatale, in cui verrà applicata con modalità di pre-

venzione la metodologia internazionale di intervento precoce “Dialogic Book-Sharing” ideata da Lynne Murray e Peter Cooper (Università di Reading, UK), esposta nei paragrafi precedenti.

Gli obiettivi dello studio sono: rilevare gli effetti del Dialogic Book-Sharing sulle interazioni genitore-bambino, secondo quanto esposto nei precedenti paragrafi ed esplorare l’impatto sullo sviluppo affettivo, comunicativo, cognitivo, dell’attenzione, linguistico, del bambino/a nei primi due anni di vita.

Come precedentemente descritto l’accessibilità del Modello DBS ha mostrato un’efficacia qualitativamente significativa e di funzionale applicazione (Murray *et al.*, 2019) in diversi contesti internazionali, ma non sono ancora stati adeguatamente evidenziati gli esiti della sua applicazione con uno studio empirico sul territorio italiano. L’Osservatorio di Psicologia Clinica Perinatale ha progettato il suddetto studio attraverso Unità Operative (UO) multiprofessionali (vedi Tabella 1), in alcuni Servizi materno-infantili/educativi del territorio nazionale (Consultori, Asili nido, Comunità mamma-bambino) che hanno dato la disponibilità ad applicare il percorso “Dialogic Book-Sharing”. Lynne Murray e Peter Cooper seguono l’applicazione del modello ed effettuano la supervisione allo studio.

È stato organizzato dall’Osservatorio di Psicologia Clinica Perinatale con la cooperazione di Lynne Murray, Peter Cooper e un loro collaboratore il Dott. Mauro Belluardo, PhD, assegnista di ricerca alla Università di Parma un Corso di formazione propedeutico all’applicazione della metodologia Dialogic Book-Sharing, rivolto agli operatori socio-sanitari della perinatalità (psicologi, psicoterapeuti, educatori...) che costituiscono le UO nei servizi del territorio nazionale in cui verrà applicato lo studio.

Saranno invitate a partecipare allo studio, con adesione volontaria e gratuita, diadi genitore-bambino di età compresa tra 14 e 20 mesi. Il programma di intervento precoce si baserà sulla metodologia Dialogic Book-Sharing adattata al contesto italiano e sarà strutturato in 4 incontri settimanali della durata di 90 minuti ciascuno, presso il servizio materno-infantile/educativo frequentato dalla diade genitore-bambino.

Un operatore dell’Unità Operativa rileverà i dati in due sessioni: prima (baseline) e dopo l’intervento. Una valutazione di follow-up verrà effettuata dopo 4 settimane dalla conclusione del percorso.

Per un’opportuna valutazione dell’efficacia dell’intervento, in ogni Unità Operativa è prevista la costituzione di due gruppi: uno “index” (in cui l’intervento preventivo verrà attivato immediatamente) e uno a cui non verrà proposto subito il percorso di Dialogic Book-Sharing, ma che entrerà a far parte di una “lista di attesa” e che parteciperà successivamente al percorso. I partecipanti saranno assegnati al gruppo “index” o al gruppo in lista di attesa secondo una procedura di randomizzazione.

Tab. 1 - Unità Operative dello Studio

<b>Unità operativa</b>	<b>Referenti</b>
Brescia Asili nido Alice nel paese delle meraviglie	Dott.ssa Bonetti Alice Pedagogista
Brescia Comunità mamma-bambino • Istituto Vittoria Razzetti • Istituto Palazzolo Suore delle poverelle	Dott.ssa Fontana Elisa Educatrice Dott.ssa Nodari Luisella Psicologa
Bergamo Asilo nido Latte e Miele	Dott.ssa Maggi Jessica Pedagogista
Milano Asilo nido Arcobaleno	Dott.ssa De Gregorio Giovanna Pedagogista
Mantova Asilo nido Ospedale Carlo Poma	Dott.ssa Agosta Sara Psicologa
Mantova Asili nido Comune di Mantova	Dott.ssa Vitali Sara Psicologa
Como Asilo nido Mami Gioc	Dott.ssa Biundo Katia Pedagogista
La Spezia Consultorio ASL5	Dott.ssa Coscia Giuseppina Psicologa
	Dott.ssa Samperi Elsa Psicologa
Firenze Asili nido • Il Pollicino • Suore serve di Maria	Dott.ssa Viviani Ilaria Psicologa
Roma Asili nido XIV Municipio Comune di Roma • Gallo Alfonso • Tesori di Gulliver	Dott.ssa Pascucci Marta Psicologa
Napoli Asilo nido Casa di Cleo	Dott.ssa Rezza Carmela Psicologa
Salerno Reparto di Ginecologia e Ostetricia/Nido/ Centro PMA Ospedale "San Luca" Vallo della Lucania ASL di Salerno	Dott.ssa Guariglia Antonella Psicologa

La raccolta dei dati verrà effettuata in entrambi i gruppi prima e dopo il ciclo di incontri, durante un colloquio condotto da un operatore socio-sanitario. Il genitore verrà invitato a:

- rispondere alle domande di un questionario per rilevare dati sociodemografici (età, nazionalità, titolo di studio, professione, condizione economica, ecc.), relativi alla gravidanza; eventuale presenza di disturbi affettivi, dati relativi al comportamento e allo sviluppo linguistico del bambino/a;
- partecipare a una videoregistrazione di un'interazione genitore-bambino della durata di 5 minuti.

Le Unità Operative saranno costantemente seguite e supportate dall'Osservatorio di Psicologia Clinica Perinatale, con la partecipazione della Prof.ssa Lynne Murray e del Prof. Peter Cooper, attraverso incontri periodici per monitorare lo svolgimento dello studio.

## Bibliografia

- Abney D.H., Suanda S.H., Smith L.B., Yu C. (2020), "What are the building blocks of parent-infant coordinated attention in free-flowing interaction?", *Infancy*, 25, 871-887.
- Ammanniti M., Gallese V. (2014), *La nascita della intersoggettività*, Raffaello Cortina, Milano.
- Anderson A., Stokes S. (1984), "Social and institutional influences on the development and practice of literacy", in Goelman H., Oberg A., Smith F. (Eds.), *Awakening to literacy*, Heinemann, Portsmouth, NH, pp. 24-37.
- Arnold D.H., Lonigan C.J., Whitehurst G.J., Epstein J.N. (1994), "Accelerating language development through picture book reading: Replication and extension to a videotape training format", *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 235-243.
- Beebe B., Lachmann F. (2003), *Infant Research e trattamento degli adulti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Berboth S., Morawetz C. (2021), "Amygdala-prefrontal connectivity during emotion regulation: A meta-analysis of psychophysiological interactions", *Neuropsychologia*, 153(6251), 107767.
- Bettelheim B. (1976), *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*, Knopf, New York. Tr. it. *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano, 2001.
- Bion W.R. (1962), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1972.
- Bond M.A., Wasik B.A. (2009), "Conversation stations: Promoting language development in young children", *Early Childhood Education Journal*, 36, 467-473.
- Bornstein M.H. (2014), "Human infancy... And the rest of the lifespan", *Annual Review of Psychology*, 65, 121-158.
- Buiatti M., Di Giorgio E., Piazza M., Polloni C., Menna G., Taddei F., Baldo E., Vallortigara G. (2019), "Cortical route for facelike pattern processing in human newborns", *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 116(10), 4625-4630.

- Bus A.G., Van IJzendoorn M.H. (1988), "Mother-child interactions, attachment, and emergent literacy: A cross-sectional study", *Child Development*, 59(5), 1262-1272.
- Bus A.G., Van IJzendoorn M.H. (1995), "Mothers reading to their three-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 dimensions of mother-infant picture book reading", *Journal of School Psychology*, 35, 47-60.
- 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), 1-21.
- 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(1), 81-98.
- Carli L., Rodini C. (2008), *Le forme di intersoggettività. L'implicito e l'esplicito nelle relazioni interpersonali*, Raffaello Cortina, Milano.
- Castiello U., Becchio C., Zoia S., Nelini C., Sartori L., Blason L., D'Ottavio G., Bulgheroni M., Gallese V. (2010), "Wired to be social: the ontogeny of human interaction", *PLoS one*, 5(10), e13199.
- Causa P. (2002), "La lettura ad alta voce", *Medico e Bambino*, 9, 611-612.
- Cena L. (2012), "I bambini e i loro genitori nei complessi scenari della consultazione e degli interventi psicoterapeutici", in Cristini C., *Il cambiamento psicoterapeutico*, vol. unico, FrancoAngeli, Milano, pp. 170-189.
- Cena L., Imbasciati A., Baldoni F. (2010), *La relazione genitore-bambino: dalla psicoanalisi infantile a nuove prospettive evoluzionistiche dell'attaccamento*. Springer Science & Business Media.
- Cena L., Imbasciati A., Baldoni F. (2012), *Prendersi cura dei bambini e dei loro genitori*, Springer, Milano.
- Centre for Community Child Health (2008), *Policy Brief No 13: Literacy in Early Childhood*. [www.rch.org.au/ccch/policybriefs.cfm](http://www.rch.org.au/ccch/policybriefs.cfm)
- Cochet H., Byrne R.W. (2016), "Communication in the second and third year of life: Relationships between nonverbal social skills and language", *Infant behavior & development*, 44, 189-198.
- Cooper P.J., Vally Z., Cooper H., Radford T., Sharples A., Tomlinson M., Murray L. (2014), "Promoting mother-infant book sharing and infant attention and language development in an impoverished South African population: a pilot study", *Early Childhood Education Journal*, 42, 143-152.
- Dal Gobbo A. (2008), "La musica delle parole", *Quaderni Associazione Culturale Pediatri*, 15(2), 89.
- DeCasper A.J., Fifer W.P. (1980), "Of human bonding: newborns prefer their mothers' voices", *Science*, 208(4448), 1174-1176.
- Della Longa L., Dragovic D., Farroni T. (2021), "In Touch with the Heartbeat: Newborns' Cardiac Sensitivity to Affective and Non-Affective Touch", *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2212.

- Demir-Lira Ö.E., Applebaum L.R., Goldin-Meadow S., Levine S.C. (2019), "Parents' early book reading to children: relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input", *Developmental Science*, 22, e1274.
- Department of Basic Education Republic of South Africa. Department of Basic Education annual report 2010/2011. [www.education.gov.za](http://www.education.gov.za)
- Dicataldo R., Rowe M.L., Roch M. (2022). "Let's Read Together: A Parent-Focused Intervention on Dialogic Book Reading to Improve Early Language and Literacy Skills in Preschool Children", *Children (Basel, Switzerland)*, 9(8), 1149. <https://doi.org/10.3390/children9081149>
- Donnellan E., Bannard C., McGillion M.L., Slocombe K.E., Matthews D. (2020), "Infants' intentionally communicative vocalizations elicit responses from caregivers and are the best predictors of the transition to language: A longitudinal investigation of infants' vocalizations, gestures and word production", *Developmental Science*, 23(1), e12843.
- Dowdall N., Cooper P.J., Tomlinson M., Skeen S., Gardner F., Murray L. (2017), "The Benefits of Early Book Sharing (BEBS) for child cognitive and socio-emotional development in South Africa: study protocol for a randomised controlled trial", *Trials*, 18, 118.
- Dowdall N., Melendez-Torres G. J., Murray L., Gardner F., Hartford L., Cooper P. J. (2020), "Shared Picture Book Reading Interventions for Child Language Development: A Systematic Review and Meta-Analysis", *Child Development*, 91(2), e383-e399.
- Ezell H.K., Justice L.M. (2005), *Shared storybook reading: Building young children's language and emergent literacy skills*, Paul H. Brookes, Baltimore, MD.
- Ezell H.K., Justice L.M., Parsons D. (2000), "Enhancing the emergent literacy skills of preschoolers with communication disorders: A pilot investigation", *Child Language Teaching and Therapy*, 16, 121-140.
- Fagan J., Holland C., Wheeler K. (2007), "The prediction from infancy of adult IQ and achievement", *Intelligence*, 35, 225-231.
- Fernald A., Marchman V. A., Weisleder (2013), "A SES differences in language processing skill and vocabulary are evident at 18 months", *Developmental Science*, 16, 234-248.
- Fonagy P., Target M. (2001), *Attaccamento e funzione riflessiva*, Raffaello Cortina, Milano.
- Fonagy P., Gergely G., Jurist E.L., Target M. (2002), *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del Sé*. Tr. it. Raffaello Cortina, Milano, 2004.
- Gallese V. (2003), "The roots of empathy: the shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity", *Psychopathology*, 36(4), 171-180.
- Gallese V., Migone P., Eagle M.N. (2006), "La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività e alcune implicazioni per la psicoanalisi", *Psicoterapia e Scienze Umane*, fascicolo 3.
- Garcia E., Weiss E. (2017), "Reducing and Averting Achievement Gaps. Key Findings From the Report 'Education Inequalities at the School Starting Gate' and Comprehensive Strategies to Mitigate Early Skills Gaps", *Economic Policy Institute*, London.

- Goldsmith S.C., Pokala N., Shen W., Fedorov A.A., Matsudaira P., Almo S.C. (1997), "The structure of an actin-crosslinking domain from human fibrin", *Nature Structural Biology*, 4(9), 708-712.
- Hargrave M., Sénéchal A.C. (2000), "A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading", *Early Childhood Research Quarters*, 15, 75-90.
- Hill D. (2015), *Teoria della regolazione affettiva. Un modello clinico*, Raffaello Cortina, Milano, 2017.
- Hym C., Forma V., Anderson D.I., Provasi J., Granjon L., Huet V., Carpe E., Teulier C., Durand K., Schaal B., Barbu-Roth, M. (2021), "Newborn crawling and rooting in response to maternal breast odor", *Developmental Science*, 24(3), e13061.
- Imbasciati A. (2020), *Bodybrainmind. Sette lezioni per una neuropsicoanalisi*, Mimesis, Milano, 2020.
- Imbasciati A., Cena L. (2010), *I bambini e i loro caregivers*, Borla, Roma.
- Imbasciati A., Cena L. (2015a), *Psicologia Clinica Perinatale per gli operatori sanitari e psicosociali. Vol. 1: Neonato e radici della salute mentale*, FrancoAngeli, Milano.
- Imbasciati A., Cena L. (2015b), *Psicologia Clinica Perinatale per gli operatori sanitari e psicosociali. Vol. 2: Genitorialità e sviluppo della mente del bambino*, FrancoAngeli, Milano.
- Imbasciati A., Cena L. (2017), *Psicologia Clinica Perinatale. Neuroscienze e Psicoanalisi*, FrancoAngeli, Milano.
- Imbasciati A., Cena L. (2018), *Il futuro dei primi mille giorni di vita. Psicologia Clinica Perinatale*, FrancoAngeli, Milano.
- Imbasciati A., Cena L. (2020), *Psicologia Clinica Perinatale babycentered*, FrancoAngeli, Milano.
- Imbasciati A., Dabrassi F., Cena L. (2007), *Psicologia Clinica Perinatale. Vademecum per tutti gli addetti alla nascita (genitori inclusi)*, Piccin, Padova.
- Imbasciati A., Dabrassi F., Cena L. (2011), *Psicologia Clinica Perinatale per il futuro individuo: un uomo transgenerazionale*, Espresso Edizione - Edizione del Capricorno, Torino.
- Justice L.M., Jiang H., Bates R., Koury A. (2020), "Language disparities related to maternal education emerge by two years in a low-income sample", *Maternal and Child Health Journal*, 24, 1419-1427.
- Justice L.M., Meier J., Walpole S. (2005) "Learning new words from storybooks: Findings from an intervention with at-risk kindergartener", *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 36, 17-32.
- Kandel E. (2005). *Psychiatry, psychoanalysis, and the new biology of mind*, American Psychiatric Publishing, Inc, Arlington, VA.
- Karrass J., Braungart-Rieker J.M. (2005), "Effects of shared parent-infant book reading on early language acquisition", *Applied Developmental Psychology*, 26, 133-148.
- Lavelli M. (2007), *Intersoggettività. Origini e primi sviluppi*, Raffaello Cortina, Milano.

- Leech K.A., McNally S., Daly M., Corriveau K.H. (2022), “Unique effects of book-reading at 9-months on vocabulary development at 36-months: insights from a nationally representative sample of Irish families”, *Early Childhood Research Quarters*, 58, 242-253.
- Lonigan C.J., Whitehurst G.J. (1998), “Relative efficacy of parent and teacher involvement in a shared-reading intervention for preschool children from low-income backgrounds”, *Early Childhood Research Quarterly*, 13(2), 263-290.
- Mariani Wigley I., Mascheroni E., Fontana C., Giorda R., Morandi F., Bonichini S., McGlone F., Fumagalli M., Montiroso R. (2021), “The role of maternal touch in the association between SLC6A4 methylation and stress response in very preterm infants”, *Developmental psychobiology*, 63(1), e22218.
- Mehler J., Jusczyk P., Lambertz G., Halsted N., Bertoni J., Amiel-Tison C. (1988), “A precursor of language acquisition in young infants”, *Cognition*, 29(2), 143-178.
- Mol S.E., Bus A.G., de Jong M.T., Smeets D.J. (2008), “Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis”, *Early Education and Development*, 19, 7-26.
- Montiroso R., Provenzi L., Giorda R., Fumagalli M., Morandi F., Sirgiovanni I., Pozzoli U., Grunau R., Oberlander T.F., Mosca F., Borgatti R. (2016), “SLC6A4 promoter region methylation and socio-emotional stress response in very preterm and full-term infants”, *Epigenomics*, 8(7), 895-907.
- Morawetz C., Riedel M.C., Salo T., Berboth S., Eickhoff S.B. (2020), “Laird AR, Kohn N. Multiple large-scale neural networks underlying emotion regulation”, *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 116, 382-395.
- Murray L., De Pascalis L., Tomlinson M., Vally Z., Dadomo H., MacLachlan B., Cooper P.J. (2016), “Randomized controlled trial of a book-sharing intervention in a deprived South African community: Effects on carer-infant interactions, and their relation to infant cognitive and socio-emotional outcome”, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57, 1370-1379.
- Murray L., Jennings S., Mortimer A., Prout A., Melhuish E., Hughes C., Duncan J., Holmes J., Dishington C., Cooper P.J. (2018), “The impact of early-years provision in Children Centres (EPICC) on child cognitive and socio-emotional development: study protocol for a randomised controlled trial”, *Trials*, 19(1), 450.
- Murray L., Jennings S., Perry H., Andrews M., De Wilde K., Newell A., Mortimer A., Phillips E., Liu X., Hughes C., Melhuish E., De Pascalis L., Dishington C., Duncan J., Cooper P.J. (2023), “Effects of training parents in dialogic book-sharing: The Early-Years Provision in Children Centers (EPICC) study”, *Early Childhood Research Quarterly*, 62, 1-16.
- Murray L., Rayson H., Ferrari P.F., Wass S.V., Cooper P.J. (2022), “Dialogic Book-Sharing as a Privileged Intersubjective Space”, *Frontiers in Psychology*, 13, 786-991.
- Murray J., Santos I.S., Bertoldi A.D., Murray L., Arteché A., Tovo-Rodrigues L., Cruz S., Anselmi L., Martins R., Altafim E., Biolo Soares T., Andriotti M.G., Gonzalez A., Oliveira I., Freitas da Silveira M., Cooper J.P. (2019), “The effects of two early parenting interventions on child aggression and risk for

- violence in Brazil (The PIÁ Trial): protocol for a randomised controlled trial”, *Trials*, 20(1), 253.
- Negri R. (1996), *Il neonato in Terapia Intensiva. Un modello neuropsicoanalitico di prevenzione*, Raffaello Cortina, Milano.
- Partanen E., Kujala T., Näätänen R., Liitola A., Sambeth A., Huotilainen M. (2013), “Learning-induced neural plasticity of speech processing before birth”, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 110(37), 15145-15150.
- Peskin J., Astington J. (2004), “The effects of adding metacognitive language to story texts”, *Cognitive Developmental*, 19, 253-273.
- Raikes H., Pan B.A., Luze G., Tamis-LeMonda C.S., Brooks-Gunn J., Constantine J., Banks Tarullo L., Raikes A.H., Rodriguez T.E. (2006), “Mother-child book reading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life”, *Child Development*, 77(4), 924-953.
- Reese E., Sparks A., Leyva D. (2010), “A review of parent interventions for preschool children’s language and emergent literacy”, *Journal of Early Childhood Literacy*, 10, 97-117.
- Ripamonti D. (2016), “Bambini e tecnologie digitali: opportunità, rischi e prospettive di ricerca”, *Studies & Research*, 7(2), 143-157.
- Rowland C., Noble C., Lingwood J., Coates A. (2016), “How does shared book-reading help boost child language development in the early years?”, *LuCiD Evidence briefing 3: Shared book-reading*.
- Siegel D.J. (2001), “Memory: an overview, with emphasis on developmental, interpersonal, and neurobiological aspects”, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(9), 997-1011.
- Sethna V., Pote I., Wang S., Gudbrandsen M., Blasi A., McCusker C., Daly E., Perry E., Adams K., Kuklisova-Murgasova M., Busuulwa P., Lloyd-Fox S., Murray L., Johnson M.H., Williams S., Murphy D., Craig M.C., McAlonan G.M. (2017), “Mother-infant interactions and regional brain volumes in infancy: an MRI study”, *Brain Structure & Function*, 222(5), 2379-2388.
- Schore A.N. (1994), *Affect Regulation and the Origin of the Self. The Neurobiology of Emotional Development*, Norton, New York.
- Schore A.N. (2003a), *La regolazione degli affetti e la riparazione del Sé*, Astrolabio, Roma, 2010.
- Schore A.N. (2003b), *Affect Dysregulation and Disorders of the Self*, Norton, New York.
- Snow C.E., Goldfield B.A. (1983), “Turn the page please: Situation-specific language acquisition”, *Journal of Child Language*, 10, 551-569.
- Teale W.H. (1986), “Home background and young children’s literacy development”, in Teale W.H., Sulzby E. (a cura di), *Emergent literacy: Writing and reading*, pp. 173-206.
- Trevarthen C.B. (1979), “Communication and cooperation in early infancy: a description of primary intersubjectivity”, in Bulowa M., *Before Speech: the Beginning of Human Communication*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 321-347.
- Trevarthen C.B., Hubble P.A. (1978), “Secondary intersubjectivity: confidence, confiding and acts of meaning in the first year”, in Lock J., *Action, Gesture and Symbol*, Academic Press, London, pp. 183-229.

- Vally Z., Murray L., Tomlinson M., Cooper P.J. (2015), "The impact of dialogic book-sharing training on infant language and attention: a randomized controlled trial in a deprived South African community", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 65, 865-873.
- Vygotsky L. (1978). *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge.
- Wang S., Tzeng O., Aslin R.N. (2022), "Predictive brain signals mediate association between shared reading and expressive vocabulary in infants", *PLoS one*, 17(8), e0272438.
- Walker S.P., Wachs T.D., Grantham-McGregor S., Black M., Nelson C.A., Huffman S.L., Baker-Henningham H., Chang M.S., Hamadani D.J., Lozoff B., Meeks Gardner M.J., Powell A.C., Rahman A., Richter L. (2011), "Inequality in early childhood: risk and protective factors for early child development", *Lancet*, 378, 1325-1338.
- Waters S.F., West T.V., Karnilowicz H.R., Mendes W.B. (2017), "Affect contagion between mothers and infants: examining valence and touch", *Journal of Experimental Psychology: General*, 146, 1043-1051.
- Wells G. (1985). *Language development in the pre-school years (Vol. 2)*, CUP Archive, Cambridge.
- Whitehurst G.J., Arnold D.S., Epstein J.N., Angell A.L., Smith M., Fischel J.E. (1994), "A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families", *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Whitehurst G.J., Falco F.L., Lonigan C.J., Fischel J.E., DeBaryshe B.D., Valdez-Menchaca M.C., Caulfield M. (1988), "Accelerating language development through picture book reading", *Developmental Psychology*, 24, 552-559.
- Whitehurst G.J., Zevenbergen A.A., Crone D.A., Schultz M.D., Velting O.N., Fischel J.E. (1999), "Outcomes of an emergent literacy intervention from Head Start through second grade", *Journal of Educational Psychology*, 91(2), 261-272.
- Winnicott D.W. (1960), "The theory of the parent-infant relationship", *The International journal of psycho-analysis*, 41, 585-595.
- Winnicott D.W. (1970), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Armando, Roma.
- Winnicott D.W. (1974), *Gioco e realtà*, Armando, Roma.
- Winnicott D.W. (1975), *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, Martinelli, Firenze.
- Winnicott D.W. (1981), *Dalla pediatria alla psicoanalisi: scritti scelti*, Martinelli, Firenze.