

La lettura ad alta voce come pratica intersoggettiva inclusiva nella prima infanzia

Anna Pileri¹

Abstract

La lettura ad alta voce, in famiglia e nei servizi per la prima infanzia, è un'esperienza relazionale ad alta intensità affettiva che va oltre l'aspetto educativo e linguistico. Si configura come una pratica intersoggettiva, in cui il testo diventa veicolo per una sintonizzazione emotiva tra adulto e bambino. Attraverso la prosodia vocale, il ritmo, la mimica e il contatto visivo, l'adulto crea uno spazio condiviso di co-costruzione narrativa e affettiva. Studi di Stern (1985), Trevarthen e Gratier (2008) evidenziano come questa esperienza si radichi nelle protoconversazioni tipiche della comunicazione precoce, offrendo al bambino² non solo parole, ma modelli per riconoscere, comprendere, memorizzare, esprimere e regolare le emozioni.

Parole chiave: lettura ad alta voce, sintonizzazione affettiva, interazioni, prima infanzia, emozioni.

Abstract

Reading aloud, both within the family and in early childhood education settings, is a relational experience of high emotional intensity that goes beyond its educational and linguistic dimensions. It takes shape as an intersubjective practice in which the text becomes a vehicle for emotional attunement between adult and child. Through vocal prosody, rhythm, facial expressions, and eye contact, the adult creates a shared space of narrative and emotional co-construction. Studies by Stern (1985), Trevarthen, and Gratier (2008) highlight how this experience is rooted in the protoconversations typical of early communication, offering the child not only words but also models for recognizing, understanding, memorizing, expressing, and regulating emotions.

Keywords: reading aloud, affective attunement, interactions, early childhood, emotions.

¹ Professoressa associata in Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione "Giovanni Maria Bertin" dell'Università di Bologna.

² La scelta dell'uso del maschile generalizzato al plurale è di natura puramente convenzionale.

1. *Introduzione*

La lettura ad alta voce in famiglia e nei servizi per la prima infanzia rappresenta molto più di una semplice attività educativa: essa si configura come un rito relazionale ad alta densità affettiva, che coinvolge il bambino e l'adulto in un'esperienza di co-costruzione emotiva, narrativa e cognitiva che favorisce benessere (Batini, 2021). Al di là del contenuto semantico delle parole, ciò che viene trasmesso in questi momenti è una forma di intimità comunicativa, dove il testo diventa pretesto e contenitore per uno scambio più profondo. Durante la lettura condivisa, il *caregiver* – genitore o educatore – non si limita a decodificare un testo: modula la voce, varia l'intonazione, il volume, il registro, sincronizza il respiro con quello del bambino, accompagna la narrazione con gesti e sguardi, inserisce pause strategiche che catturano l'attenzione e stimolano l'anticipazione. In questo processo si attivano numerosi segnali multimodali – prosodia, ritmo, mimica, contatto visivo – che rendono la lettura un'esperienza incarnata e profondamente intersoggettiva.

Trevarthen e Gratier hanno evidenziato come la comunicazione precoce tra adulto e bambino sia fondata su forme di dialogo musicali e ritmiche, in cui la voce e il corpo si fanno strumenti di regolazione affettiva. La lettura ad alta voce, da questo punto di vista, rappresenta un'estensione sofisticata e culturalmente mediata di quelle protoconversazioni primarie che costituiscono le basi dell'intersoggettività. Attraverso la lettura condivisa, il bambino apprende non solo parole, ma modi di sentire, modulare e comunicare le emozioni. L'adulto diventa specchio e guida, capace di rispecchiare e amplificare gli stati interni del bambino, fornendo un primo modello di come si possa abitare l'esperienza emotiva e narrativa insieme a un altro. Questo processo – che Stern ha definito *affective attunement* (sintonizzazione affettiva) – è cruciale per la costruzione del senso di sé e dell'altro, e trova nella lettura un terreno particolarmente fertile. In contesti familiari, specialmente nei primi anni di vita, la lettura ad alta voce contribuisce così non solo all'acquisizione linguistica, ma anche alla formazione di una base sicura relazionale, sostenendo lo sviluppo dell'empatia, dell'autoriflessione e della capacità di mettersi nei panni dell'altro. Si tratta, quindi, di un atto educativo complesso, che opera simultaneamente su piani semantici, prosodici e affettivi, e che merita di essere compreso non solo come tecnica di alfabetizzazione, ma come pratica intersoggettiva co-emancipativa. Nella relazione tra adulto e bambino, si costruisce uno spazio di reciprocità affettiva e simbolica, in cui la parola diventa il punto di partenza per un

dialogo multisensoriale, tanto corporeo quanto narrativo, trasformando la lettura in una forma di comunicazione.

L'interesse crescente delle scienze dell'educazione, della psicologia dello sviluppo e delle neuroscienze sociali verso questa pratica deriva dalla sua capacità di attivare meccanismi fondamentali per lo sviluppo del senso di sé, dell'altro e della relazione. Il valore intersoggettivo della lettura ad alta voce risiede proprio nella possibilità di vivere congiuntamente un'esperienza narrativa che genera appartenenza, regolazione emotiva e co-costruzione di significati.

2. Il ruolo del caregiver nella co-costruzione narrativa: lettura condivisa

Nella lettura ad alta voce, il ruolo del genitore o dell'educatore va ben oltre quello del semplice lettore: l'adulto è regista e interprete, ma anche partner affettivo e regolatore emozionale. La voce, modulata in base al contenuto e al vissuto del bambino, diventa lo strumento principale di questa interazione. Secondo Stern (1985), nella sintonizzazione affettiva, l'adulto rispecchia selettivamente lo stato interno del bambino, traducendolo in una forma espressiva condivisa, come l'intonazione di una frase, un'esclamazione giocosa o un sorriso che accompagna la suspense narrativa. Questo rispecchiamento non è imitativo, bensì interpretativo e creativo: consente all'adulto di "entrare in risonanza" con l'emozione del bambino, offrendo un modello di riconoscimento e regolazione affettiva.

In questa dinamica, il testo narrato diventa uno spazio transizionale (Winnicott, 1971, trad. it. 1974), una zona intermedia tra realtà interna e realtà esterna, dove il bambino può esplorare in sicurezza emozioni, paure, desideri e significati. La storia non è soltanto ascoltata: è vissuta, negoziata, abitata. Il bambino, lungi dall'essere un ricevente passivo, partecipa attivamente: anticipa eventi, fa domande, si emoziona, commenta, crea connessioni con la propria esperienza. L'interazione narrativa si nutre di questa reciprocità profonda, che consente l'emergere di una co-costruzione del significato. Il *caregiver*, in questo contesto, assume una funzione narrativa (Bruner, 1990), accompagnando il bambino nella costruzione di senso in cui gli eventi narrativi si intrecciano con quelli della sua esperienza quotidiana. Bruner sostiene che la mente umana è intrinsecamente orientata a costruire il significato attraverso narrazioni: esse organizzano l'esperienza, danno coerenza al tempo e alla soggettività, permettono di comprendere l'intenzionalità e le emozioni degli altri. La lettura condivisa diventa quindi un'occasione educativa in

cui si sviluppano abilità fondamentali come la comprensione narrativa, e la capacità di mentalizzazione (Fonagy, Target, 2002). Molteplici ricerche confermano l'importanza della qualità dell'interazione durante la lettura. Uno studio di Bus, van IJzendoorn e Pellegrini (1995) ha mostrato che i bambini coinvolti in letture interattive con adulti sensibili e responsivi presentano migliori risultati in termini di sviluppo linguistico, comprensione del testo e abilità narrative. La lettura dialogica, proposta da Whitehurst e Lonigan (1998), enfatizza proprio questa dimensione partecipativa e relazionale: l'adulto non legge soltanto, ma coinvolge il bambino con domande, incoraggiamenti, riformulazioni, rafforzando il legame e favorendo l'emergere di competenze metacognitive. Non si tratta dunque di un ruolo neutro, ma profondamente relazionale e trasformativo. Attraverso la lettura, l'adulto trasmette modelli culturali, valori, ruoli emotivi e modalità di interazione. Il bambino apprende non solo parole e concetti, ma anche come si può stare con l'altro in un tempo condiviso, come si può ascoltare e farsi ascoltare, come si costruisce insieme una storia, un senso, un mondo. Come evidenziato da Trevarthen (2001), la comunicazione tra adulto e bambino è fin dai primi mesi profondamente ritmica, affettiva e intersoggettiva: la lettura ad alta voce prosegue e raffina questa forma di dialogo originario, inserendola in una cornice narrativa e simbolica.

Nella lettura condivisa, inoltre, il *caregiver* fornisce un sostegno fondamentale allo sviluppo dell'empatia. Mar, Oatley e Peterson (2009) affermano che l'esposizione alla narrativa – soprattutto in contesti condivisi – stimola l'attivazione delle aree cerebrali legate all'empatia e alla comprensione dell'altro. L'adulto, attraverso la narrazione di storie che includono punti di vista diversi, emozioni complesse e conflitti, aiuta il bambino a mettersi nei panni dei personaggi, a comprendere stati mentali differenti, a sviluppare una forma embrionale di pensiero etico. Possiamo anche definirlo un rituale relazionale, capace di strutturare il tempo, costruire memoria affettiva, creare routine significative. Secondo alcuni studi longitudinali (Mol *et al.*, 2008), i bambini esposti con continuità a pratiche di lettura condivisa in ambito familiare mostrano una maggiore propensione alla lettura autonoma, migliori abilità di autoregolazione e un'attitudine più positiva nei confronti della comunicazione e dell'apprendimento. Ciò suggerisce che il ruolo dell'adulto non è solo iniziale, ma generativo: crea le condizioni per uno sviluppo che si autoalimenta.

In questo incontro tra voce, testo e presenza, si costruisce una delle esperienze più ricche e formative dell'intera infanzia. l'adulto è regista e interprete, ma anche partner affettivo e regolatore emozionale. La voce,

modulata in base al contenuto e al vissuto del bambino, diventa lo strumento principale di questa interazione. Stern (1985) sostiene che nella “sintonizzazione affettiva” l’adulto rispecchia selettivamente lo stato interno del bambino, traducendolo in una forma espressiva condivisa, come l’intonazione di una frase, un’esclamazione giocosa, un sorriso che accompagna la suspense narrativa. Il testo narrato diventa così uno “spazio transizionale” (Winnicott, 1971, trad it. 1974), dove l’adulto si pone come mediatore tra realtà e immaginazione, tra significati culturali e vissuti personali. L’infanzia non si limita ad ascoltare: il bambino partecipa attivamente, anticipa eventi, fa domande, si emoziona, costruisce senso. L’interazione narrativa si nutre di questa reciprocità: il bambino porta il proprio mondo interiore nella storia, e l’adulto le accoglie, le rilancia, le organizza.

3. Meccanismi affettivi e regolazione emotiva

Uno degli aspetti più rilevanti della lettura ad alta voce è la sua funzione di regolazione affettiva. Come anticipato, quando l’adulto legge a voce alta non sta semplicemente trasmettendo contenuti narrativi: egli costruisce un contesto emotivo in cui il bambino può sentire, esplorare e integrare emozioni anche intense, all’interno di una cornice sicura e protetta. Il linguaggio paraverbale – intonazione, ritmo, volume, pause – insieme alla mimica facciale, al contatto visivo e la prossimità corporea, contribuisce a costruire una “coreografia emotiva” condivisa che aiuta il bambino a dare un nome e una forma a ciò che prova. Questa dimensione si avvicina al concetto di co-regolazione, centrale nelle teorie dell’attaccamento (Bowlby, 1969) e nella neurobiologia interpersonale (Siegel, 2012). Il bambino, in questa esperienza intersoggettiva, apprende non solo il significato delle parole, ma anche come le emozioni possono essere espresse, vissute e trasformate grazie alla presenza dell’altro, e allo scambio con questo.

La voce del genitore o dell’educatore, che si modula per enfatizzare una scena triste, spaventosa, gioiosa o buffa, diventa uno strumento narrativo affettivo. In questo modo, il bambino può sperimentare l’emozione in un contesto relazionale che garantisce sicurezza, accompagnamento e rispecchiamento. Infatti, questo processo non è mai unidirezionale, ma è il frutto di un dialogo in cui i partner coinvolti nello scambio rispondono, verbalmente o non verbalmente, si adattano e si sintonizzano.

La co-regolazione è il processo attraverso il quale un adulto aiuta il bambino a gestire i propri stati interni fino a quando questi non diventa

in grado di farlo autonomamente (Beebe, 2016). In questo senso, la lettura ad alta voce rappresenta uno spazio relazionale di esercizio emotivo, in cui il bambino impara a tollerare la tensione narrativa, ad aspettare, a comprendere i passaggi emotivi, a fare esperienza di emozioni complesse senza sentirsi sopraffatto.

La neurobiologia interpersonale, elaborata da Siegel (2012), sostiene che le interazioni affettive significative tra adulto e bambino modellano direttamente lo sviluppo delle reti neurali deputate alla regolazione delle emozioni, alla consapevolezza di sé e alla capacità empatica. La lettura condivisa – soprattutto quando vissuta con regolarità, in un clima affettivo positivo e autentico – stimola tali connessioni, favorendo lo sviluppo del sistema nervoso autonomo e della capacità di autoregolazione.

Come sottolinea Trevarthen (1999), l'esperienza narrativa, grazie alla sua struttura temporale (inizio, sviluppo, climax, conclusione), permette al bambino di organizzare l'esperienza emotiva entro una trama temporale ed affettiva coerente, dinamica ma al contempo prevedibile, nella quale può intervenire. Ogni storia raccontata diventa un piccolo laboratorio in cui si apprendono le dinamiche emotive della vita: paura e coraggio, perdita e ritrovamento, rabbia e riconciliazione. L'adulto accompagna il bambino in questo percorso simbolico, fornendo modelli di lettura emotiva e strumenti per l'elaborazione di esperienze interne che, da solo, il bambino non saprebbe ancora decifrare o verbalizzare.

La qualità affettiva della lettura non risiede così solo nel contenuto delle storie, ma soprattutto nel modo in cui vengono raccontate, nella presenza emotiva dell'adulto e nella capacità di entrare in relazione autentica con il vissuto del bambino. È questa qualità relazionale a trasformare un semplice atto di lettura in un'esperienza di crescita affettiva reciproca, che nutre il legame, costruisce fiducia e contribuisce allo sviluppo della mente relazionale del bambino.

4. La lettura come spazio intersoggettivo

Numerosi studi confermano che la pratica della lettura ad alta voce attiva reti neurali legate non solo al linguaggio, ma anche all'elaborazione delle emozioni, all'empatia e alla teoria della mente (Hutton *et al.*, 2015; Mar, Oatley, Peterson, 2009; Kendeou *et al.*, 2005; Lieberman, 2007). Le ricerche di Trevarthen e Gratier (2008) mostrano che la comunicazione precoce tra adulto e bambino è fondata su forme dialogiche musicali e ritmiche. La lettura, da questo punto di vista, rappresenta una forma

culturalmente evoluta di quelle “protoconversazioni” che avvengono nei primi mesi di vita: un dialogo a due voci dove il contenuto è secondario rispetto alla qualità della relazione.

Altri studi (Bus, van IJzendoorn, Pellegrini, 1995; Whitehurst, Lonigan, 1998) evidenziano come la lettura dialogica, che coinvolge attivamente il bambino, favorisca lo sviluppo cognitivo, linguistico ed emotivo. Tuttavia, il valore più profondo della lettura condivisa risiede nel suo essere una pratica di intersoggettività incarnata: un momento in cui due menti e due corpi si incontrano in uno spazio simbolico che favorisce la costruzione condivisa di senso.

Nel panorama delle pratiche educative e relazionali della prima infanzia, si tratta di una delle modalità più potenti per la costruzione dell’intersoggettività. Un’attività che, pur avendo un impatto rilevante sullo sviluppo linguistico e cognitivo, rivela la sua natura più profonda nel promuovere un incontro tra menti e corpi all’interno di uno spazio simbolico condiviso (Trevvarthen, Gratier, 2008).

Come rilevano Mar, Oatley e Peterson (2009), il coinvolgimento narrativo prodotto dalla lettura permette al lettore e all’ascoltatore di “simulare” stati mentali altrui, favorendo lo sviluppo di una comprensione empatica degli altri. Questa simulazione mentale, che si attiva anche nei bambini molto piccoli, ha un valore formativo essenziale per la costruzione della teoria della mente, ovvero la capacità di attribuire pensieri, desideri e intenzioni agli altri (Kendeou *et al.*, 2005; Lieberman, 2007).

La ricerca di Hutton *et al.* (2015), condotta attraverso risonanza magnetica funzionale (fMRI) su bambini in età prescolare, ha mostrato che la lettura condivisa stimola le aree cerebrali coinvolte nell’integrazione multimodale delle informazioni (visive, linguistiche ed emotive). Tali risultati rafforzano l’idea che la lettura ad alta voce non sia un’attività passiva, ma un’esperienza interattiva profondamente incarnata e multisensoriale.

Dal punto di vista della psicologia dello sviluppo, la lettura ad alta voce si configura come una forma evoluta di comunicazione intersoggettiva. Le ricerche di Trevvarthen e Gratier (2008) mostrano che la comunicazione tra adulto e bambino, fin dai primissimi mesi di vita, si struttura attorno a “protoconversazioni” caratterizzate da scambi ritmici, musicali e affettivamente sintonizzati. La lettura condivisa, in questo senso, può essere letta come una prosecuzione di queste forme originarie di scambio, in cui il contenuto verbale assume un ruolo subordinato rispetto alla qualità dell’interazione: tono della voce, ritmo, espressione del volto, postura e contatto visivo sono tutti elementi che contribuiscono alla costruzione del significato condiviso (Imberty, 2015; Pileri, 2018).

In questo quadro, leggere non è semplicemente un atto di trasmissione di contenuti, ma una vera e propria esperienza intercorporea, in cui il bambino è coinvolto in un processo di co-costruzione del significato. Come sottolineano Stern (2004) e Gallese (2003), l'intersoggettività non è solo un fatto cognitivo, ma è innanzitutto un'esperienza incarnata che prende forma attraverso la reciprocità corporea, emotiva e intenzionale.

Questa prospettiva è ulteriormente rafforzata dalle ricerche sulla lettura dialogica, una metodologia educativa che mira a coinvolgere attivamente il bambino nella narrazione attraverso domande, commenti e inviti alla partecipazione. Gli studi di Bus, van IJzendoorn e Pellegrini (1995) e quelli di Whitehurst e Lonigan (1998) mostrano che la lettura dialogica favorisce significativamente lo sviluppo lessicale, la comprensione del testo e le abilità narrative dei bambini. Tuttavia, ciò che rende questa pratica particolarmente rilevante è la sua capacità di rafforzare il legame adulto-bambino, generando uno spazio relazionale caratterizzato da attenzione condivisa, sintonizzazione affettiva e reciprocità.

Secondo Bruner (1983), l'atto narrativo è sempre un processo di negoziazione intersoggettiva: le storie non vengono solo raccontate, ma costruite insieme, attraverso l'interpretazione e la rielaborazione personale. La lettura, in questo senso, diventa un "luogo terzo" (Ricoeur, 1983, trad. it. 1986) in cui adulto e bambino si incontrano per condividere emozioni, significati e punti di vista. Un aspetto centrale di questo processo è la temporalità condivisa. Come osserva Stern (2004), le esperienze relazionali più significative si svolgono in un tempo "presente-vissuto", in cui entrambi i partecipanti sono pienamente coinvolti, e la narrazione offre proprio questo tipo di contesto: un tempo narrativo, denso di intenzionalità e apertura, che consente al bambino di sentirsi visto, ascoltato e riconosciuto.

Il valore della lettura come spazio intersoggettivo si rivela cruciale anche nei contesti educativi e scolastici, in particolare quando si lavora con bambini provenienti da contesti socioculturali svantaggiati o con bisogni educativi speciali. L'inclusività non può essere perseguita unicamente attraverso dispositivi organizzativi o interventi strutturali (Dainese, 2016), ma richiede esperienze relazionali autentiche, nelle quali ogni bambino possa sentirsi partecipe, valorizzato e riconosciuto nella propria unicità. In questa prospettiva, la lettura condivisa si configura come uno strumento pedagogico privilegiato, poiché consente di valorizzare le differenze (Goussot, 2013; Pileri, 2024) e di costruire legami di significato tra bambini e adulti e tra bambini, fondati sull'ascolto reciproco e sulla partecipazione emotiva.

Laddove la comunicazione verbale risulti difficile o limitata, la narrazione può rappresentare un canale alternativo, accessibile e ricco di possibilità espressive, cognitive e relazionali (Nussbaum, 2011; Cottini, 2018). Essa può inoltre trasformarsi in un'esperienza multisensoriale e mediata, in cui voce, ritmo, gesto, immagini tattili o rappresentazioni visive assumono un ruolo centrale, favorendo il coinvolgimento di tutti i bambini.

La lettura, supportata da libri tattili, albi illustrati, materiali visivi adattati o ausili tecnologici, contribuisce ad ampliare i canali comunicativi e a garantire a ciascun partner dell'esperienza condivisa - comprese le persone con deficit sensoriali - un accesso significativo e personalizzato all'esperienza narrativa (Caldin, Polato, 2024).

Anche la dimensione corporea della lettura gioca un ruolo fondamentale nella creazione di uno spazio relazionale accogliente. Come osservano Merleau-Ponty (1945, trad. it. 2003) e, più recentemente, Sheets-Johnstone (2011), il corpo è il primo luogo della conoscenza e della relazione: la prossimità fisica, il contatto, il ritmo della voce e della respirazione costituiscono le basi preriflessive dell'esperienza intersoggettiva.

Infine, risulta essenziale non trascurare il potenziale trasformativo di questa pratica. Gli studi di Nikolajeva (2014) evidenziano come la lettura condivisa possa favorire anche nei genitori e negli educatori una maggiore consapevolezza emotiva, empatia e disponibilità all'ascolto. In questo modo, viene creata un'occasione di crescita reciproca, in cui si apprende non solo cosa leggere, ma come stare con l'altro.

Conclusioni

Alla luce di quanto evidenziato, possiamo affermare che la lettura ad alta voce costituisce uno spazio relazionale denso, dove si intrecciano parole, corpi, emozioni e intenzioni. È un luogo simbolico in cui si esercita e si rinnova, ogni volta, la possibilità di incontrare l'altro in modo autentico. In un'epoca dominata dalla velocità e dalla frammentazione comunicativa, riscoprire il valore della lettura come esercizio alla lentezza, presenza e reciprocità rappresenta una sfida educativa fondamentale. Sostenuta da riflessioni teoriche e da evidenze empiriche, una pratica educativa e relazionale di straordinaria ricchezza. Lungi dall'essere una semplice attività didattica o ricreativa, essa assume la forma di un'esperienza intersoggettiva complessa, in cui si intrecciano molteplici pattern comunicativo-relazionali. Attraverso la sintonizzazione affettiva, la co-costruzione narrativa e la regolazione emotiva, l'adulto accompagna il bambino nello sviluppo

delle sue competenze comunicative, empatiche e riflessive, contribuendo alla costruzione del sé e alla qualità del legame educativo. La lettura ad alta voce rappresenta anche una rilevante forma di inclusione e partecipazione, capace di creare spazi in cui ogni bambino, a prescindere dalla sua condizione, possa sentirsi accolto, riconosciuto e coinvolto. In un tempo in cui le relazioni educative rischiano di essere impoverite o standardizzate, riscoprire il valore della lettura come gesto di cura, narrazione e presenza, significa riaffermare una visione dell'infanzia come tempo fondata dell'umano e della relazione come nucleo vitale dell'agire pedagogico.

Riferimenti bibliografici

- Batini F. (a cura di) (2021): *Ad alta voce. La lettura che fa bene a tutti*. Firenze: Giunti.
- Beebe B. (2016): *The mother-infant interaction picture book: Origins of attachment*. New York: Norton.
- Bowlby J. (1969): *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bruner J. (1983): *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner J. (1990): *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 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*, n. 65 (1), pp. 1-21. (<https://doi.org/10.3102/00346543065001001>).
- Caldin R., Polato E. (2024): Mediatori per la disabilità visiva: il ruolo dei libri tattili. In *La ricerca storico-pedagogica tra contesti educativi e sfide sociali. Studi in onore di Giuseppe Elia*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 214-226.
- Cottini L. (2018): *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- Dainese R. (2016): *Le sfide della Pedagogia Speciale e la Didattica per l'inclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Fonagy P., Target M. (2002): Early intervention and the development of self-regulation. *Psychoanalytic Inquiry*, n. 22 (3), pp. 307-335.
- Gallese V. (2003): The roots of empathy: The shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. *Psychopathology*, n. 36 (4), pp. 171-180.
- Goussot A. (2013): Nuove prospettive per la pedagogia speciale: piste e proposte di ricerca. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, n. 1 (1), pp. 11-21.

- Hutton J. S., Horowitz-Kraus T., Mendelsohn A. L., *et al.* (2015): Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories. *Pediatrics*, n. 136 (3), pp. 466-478 (<https://doi.org/10.1542/peds.2015-0359>).
- Imberty M. (2015): Preface. In Pileri A., *Musicalité communicative à la crèche : étude interculturelle*. Saarbrücken: Presses Académiques Francophones, pp. 9-17.
- Kendeou P., Bohn-Gettler C. M., White M. J., *et al.* (2005): Predicting reading comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, n. 97 (3), pp. 491-504.
- Lieberman M. D. (2007): Social cognitive neuroscience: A review of core processes. *Annual Review of Psychology*, n. 58, pp. 259-289 (<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085654>).
- Mar R. A., Oatley K., Peterson J. B. (2009): Exploring the link between reading fiction and empathy: Ruling out individual differences and examining outcomes. *Communications*, n. 34 (4), pp. 407-428.
- Merleau-Ponty M. (1945): *Fenomenologia della percezione*. Trad. it. Milano: Bompiani, 2003.
- Mol S. E., Bus A. G., de Jong M. T., *et al.* (2008): Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development*, n. 19 (1), pp. 7-26.
- Nikolajeva M. (2014): *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Nussbaum M. C. (2011): *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Pileri A. (2018): *Disabilità e Migrazione: interazioni e processi d'inclusione nei nidi di Parigi*. Padova: Libreriauniversitaria.it.
- Pileri A. (2024). *Pensare e agire per l'inclusività: Sguardi sul profilo dell'insegnante per il sostegno*. Milano: FrancoAngeli.
- Ricœur P. (1983): *Tempo e racconto I*. Trad. it. Milano: Jaca Book, 1986.
- Sheets-Johnstone M. (2011): *The primacy of movement*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Siegel D. J. (2012): *The developing mind: How relationships and the brain interact to shape who we are*. New York: Guilford Press.
- Stern D. N. (1985): *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. New York: Basic Books.
- Stern D. N. (2004): *The present moment in psychotherapy and everyday life*. New York: Norton.
- Trevarthen C. (1999): Musicality and the intrinsic motive pulse: Evidence from human psychobiology and infant communication. *Musicae Scientiae*, Special Issue, pp. 155-215.

- Trevarthen, C. (2001): Intrinsic Motives for Companionship in Understanding: Their Origin, Development, and Significance for Infant Mental Health. *Infant Mental Health Journal*, n. 22 (1-2), pp. 95-131 ([https://doi.org/10.1002/1097-0355\(200101/04\)22:1<95::AID-IMHJ4>3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<95::AID-IMHJ4>3.0.CO;2-6)).
- Trevarthen C., Gratier M. (2008): Musical narrative and motives for culture in mother-infant vocal interaction. *Journal of Consciousness Studies*, n. 15 (10-11), pp. 122-158.
- Whitehurst G. J., Lonigan C. J. (1998): Child development and emergent literacy. *Child Development*, n. 69 (3), pp. 848-872.
- Winnicott D. W. (1971): *Gioco e realtà*. Trad. it. Roma: Armando Editore, 1974.