

# LA LETTURA AD ALTA VOCE

## Lo sviluppo delle competenze che costituiscono la capacità di leggere

PASQUALE CAUSA

Pediatra di Famiglia, Centro per la Salute del Bambino, Unità locale di Napoli

La lettura ad alta voce fatta da un adulto al bambino già dal primo anno di vita si inquadra nell'ambito della promozione del benessere psico-fisico del bambino, favorisce un buon rapporto genitori/figli e facilita lo sviluppo delle competenze necessarie per imparare a leggere all'inizio della scuola primaria; segna quindi il destino della carriera scolastica del bambino, determina come considererà il sapere e come si percepirà come discente, e influenza in ultima analisi il suo futuro da adulto<sup>1</sup>. Questo articolo si propone di rivisitare le evidenze scientifiche che delineano il quadro qui accennato.



### Saper leggere e successo formativo

Un lettore insufficiente alla fine del primo anno di scolarizzazione ha una probabilità dell'88% di essere un lettore insufficiente alla fine della scuola primaria<sup>2</sup>, perché il livello di abilità nella lettura riscontrato alla fine del primo anno della scuola primaria è fortemente correlato all'abilità dimostrata nell'esposizione a testi scritti a livelli successivi.

Le rilevazioni della conoscenza del linguaggio scritto all'inizio della scuola predicono la capacità di comprensione della lettura e la abilità di decodifica alla fine del ciclo scolastico obbligatorio, mostrando che una rapida acquisizione della capacità di leggere ha effetti duraturi nel tempo<sup>3</sup>. Viceversa un bambino che presenta precocemente difficoltà nella lettura continua ad avere problemi di lettura durante i successivi anni scolastici<sup>4</sup>. La fatica necessaria per impadronirsi del significato letterale di un testo impedisce anche il coinvolgimento emotivo del bambino, e provoca, in un contesto di lettura insicura, la frammentarietà della esperienza<sup>5</sup>.

Il bambino che non legge bene incontra materiale di lettura troppo avanzato per le sue

capacità, può acquistare sfiducia verso la lettura; questo porta a quello che Stanovich ha chiamato "effetto Matthew": un'insufficiente capacità di lettura impedisce l'apprendimento anche in altre aree di studio<sup>6,7</sup>.

La promozione della lettura ad alta voce pertanto si configura come un intervento di promozione del successo formativo globale dell'individuo, in quanto la capacità di processare un testo scritto gioca un ruolo essenziale nell'acquisizione delle conoscenze, ed è presente solo nel lettore fluente, nel quale i processi di decodifica sono automatici e non richiedono attenzione conscia<sup>8</sup>.

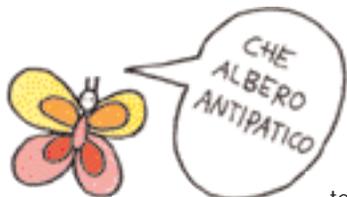
Quanto facilmente e bene il bambino sarà in grado di imparare a leggere dipende in parte dalle sue doti naturali, ma in gran parte anche dall'ambiente familiare. Imparare a leggere è un compito faticoso<sup>9</sup>: la lettura ha bisogno di una maturità complessiva, composta da capacità motorie, percettive, mnemoniche e spazio-temporali. L'acquisizione della capacità di leggere è un processo che inizia precocemente nella vita del bambino, senza che ci sia una netta demarcazione tra lettura e prelettura<sup>10</sup>.

### Le competenze emergenti nell'acquisizione della capacità di leggere (emergent literacy)

Le competenze emergenti consistono in capacità e conoscenze che sono i precursori delle forme con-

Le immagini di questo articolo sono tratte da "L'albero vanitoso", di Nicoletta Costa (Edizioni Emme, 1993), per gentile concessione dell'Autrice.





venzionali di lettura e scrittura<sup>10-13</sup>. Le capacità e conoscenze associate con la futura capacità di decodificare le parole sono schematicamente sintetizzate in:

- lo sviluppo del linguaggio orale<sup>11,12</sup>;
- la competenza fonologica; l'abilità nei processi fonologici consiste principalmente nel manipolare e miscelare i fonemi<sup>11,15</sup>;
- la conoscenza del linguaggio scritto:
  - conoscenza delle convenzioni della scrittura (corrispondenza relativa tra linguaggio orale e linguaggio scritto, si scrive da sinistra a destra e dall'alto in basso, l'alfabeto rappresenta i suoni del linguaggio orale)<sup>11,16,17</sup>,
  - conoscenza delle funzioni della scrittura (un testo racconta una storia, dà informazioni, dà istruzioni)<sup>11,18,19</sup>,
  - conoscenza dell'alfabeto (conoscenza delle lettere e della associazione tra una lettera e il suo nome e tra una lettera e il suo suono)<sup>11,20,21</sup>.

### Il processo di apprendimento: capacità innate e contesto socioculturale

Lo sviluppo delle competenze emergenti varia profondamente in ogni bambino, in quanto è influenzato da molti fattori, che schematicamente possono essere sintetizzati in:

- capacità innate,
- qualità e quantità del linguaggio ascoltato in famiglia,
- desiderio di apprendere del bambino e sua autostima,
- esposizione del bambino ad attività letterarie (filastrocche, rime, libri, giornali, frequenza di librerie e biblioteche).

Sebbene molti reputino che l'origine delle differenze individuali nel vocabolario derivi da una differente capacità individuale di apprendere dagli stimoli, e che l'eredità in gran parte determini questa capacità, mancano sostanziali prove a favore di questa ipotesi<sup>22</sup>.

Esistono marcate differenze sociali nella capacità di acquisire la competenza fonologica, che derivano dalla quantità e qualità di interazioni verbali a cui è esposto il bambino<sup>23</sup>.

Hart e Risley hanno calcolato che un bambino americano in una ora ascolta 616 parole, 5 affermazioni e 11 proibizioni se vive in una famiglia del Welfare; 1251 parole, 12 affermazioni e 7 proibizioni in una famiglia operaia; 2153 parole, 32 affermazioni e 5 proibizioni in una famiglia di professionisti<sup>24</sup>.

Lo stato socio-economico condiziona la presenza di materiale letterario in famiglia e la lettura in famiglia<sup>25</sup>. La scolarità dei genitori influenza l'età di inizio della lettura e la frequenza di una regolare attività di lettura al bambino<sup>26,27</sup>.

Nelle famiglie con basse risorse umane, sociali ed economiche c'è un basso orientamento alla promozione della cultura dei propri figli e la lettura non è considerata importante per lo sviluppo del bambino. Questa attitudine è poco presente nei nuclei monoparentali, nei nuclei dove vi è un basso rapporto adulti/bambini e nei genitori con basso grado di istruzione<sup>28</sup>.

Le caratteristiche demografiche e la scolarità ma-

terna sono correlate alle opinioni dei genitori sulla lettura, e queste sono altamente predittive sia del grado con il quale una madre espone il proprio figlio alla lettura sia della qualità della lettura che il bambino riceverà in famiglia<sup>29</sup>.

Le madri di classe socioculturale medio-alta producono una mole di frasi ed enunciati significativamente maggiore delle madri di classe socioculturale inferiore per quanto riguarda la nominazione degli oggetti, le azioni e gli attributi.

Abbiamo tre categorie nel comportamento di lettura: etichettatura verbale (nominazione degli oggetti); domande sul "cosa è" (*what question*); domande sul "dove è" (*where question*). Le madri di classe medio-alta mostrano un uso più accentuato di *what question*, le madri di classe inferiore di *where question*<sup>30</sup>.

Il confronto tra stile materno di lettura e il linguaggio esibito dai rispettivi bambini in situazioni sperimentali mostra una più alta percentuale di linguaggio produttivo nei bambini di classe sociale alta, e di linguaggio imitativo nei bambini di classe sociale bassa<sup>31</sup>. La partecipazione a un dialogo ritualizzato piuttosto che l'imitazione è il maggior meccanismo attraverso cui il bambino raggiunge le definizioni lessicali<sup>30</sup>.

La quantità di tempo che la madre dedica alla interazione con il bambino influenza le esperienze linguistiche del bambino, e riduce l'effetto della qualità del linguaggio materno<sup>32</sup>.

### La relazione genitori/bambino nei processi di apprendimento

Il bambino sviluppa la capacità di compiere l'integrazione delle sue esperienze attraverso il riconoscimento del sentimento della madre<sup>33</sup>.

Lo sviluppo di un attaccamento sicuro è essenziale per la crescita delle competenze del bambino in tutti i campi, perché ha effetti diretti sulla maturazione delle attività cerebrali che mediano i processi mentali fondamentali<sup>34</sup>. Nelle relazioni con attaccamento sicuro il bambino si distrae raramente e apprende maggiormente<sup>35,36</sup>.

Il rapporto affettivo che si instaura con il genitore durante la lettura consente al bambino di acquisire una sempre maggiore consapevolezza dei propri sentimenti ed emozioni.

### Evidenze scientifiche degli esiti metalinguistici della lettura

La metanalisi di Bus, van Ljzendoorn e Pellegrini riscontra sulle misure del linguaggio, delle competenze emergenti e della acquisizione della lettura un aumento medio di circa l'8% ( $d=0,59$ ), effetto significativo posizionandosi tra un effetto medio ( $d=0,50$ ) e forte ( $d=0,80$ ); per gli Autori la frequenza della lettura eseguita per i bambini dagli adulti predice quindi fortemente la successiva capacità di leggere dei bambini<sup>37</sup>.

La correlazione tra frequenza della lettura e capacità linguistiche ( $d=0,67$ ) è maggiore della correlazione con le competenze emergenti ( $d=0,58$ ) e della correlazione con l'acquisizione della capacità di leggere ( $d=0,55$ ). In questa analisi quantitativa viene valutata solo la frequenza della lettura, perché

per gli Autori è una misura confrontabile e, pur essendo la lettura solo una parte dell'ampio spettro di attività letterarie che la famiglia può promuovere con il bambino, la lettura è l'aspetto centrale di esse e le correla significativamente. Per gli Autori è stato impossibile meta-analizzare il piccolo numero di studi che riporta le caratteristiche qualitative della lettura, perché focalizzati su una troppo ampia varietà di comportamenti<sup>37</sup>. Gli Autori comunque riportano che le differenze nello stile della lettura determinano differenti risultati nelle misure degli effetti sul linguaggio, e ricordano che un scarso piacere del genitore nella lettura può influire negativamente sulle capacità del bambino e sul suo interesse alle attività letterarie<sup>35,36</sup>.

Scarborough e Dobrich nella loro review sull'efficacia della lettura riportano che la correlazione media tra le misure dell'interesse del bambino alle attività letterarie e le misure delle competenze letterarie ( $r=0,37$ ) è più alta della correlazione tra frequenza della lettura e competenze letterarie ( $r=0,28$ ). Per gli Autori questo mostra come il bambino che in età prescolare ha maggior interesse nelle attività letterarie avrà maggiori probabilità di mostrare capacità letterarie superiori sia in età prescolare che scolare<sup>38</sup>. Gli Autori ipotizzano che questa osservazione può avere diverse interpretazioni, che devono essere verificate in studi futuri. La lettura da parte dei genitori può promuovere l'interesse del bambino nei libri e nella lettura, e questo può determinare lo sviluppo delle capacità letterarie. Alternativamente il bambino che è più interessato può richiedere maggiori interazioni di tipo letterario ai genitori; in aggiunta un bambino interessato può indurre i genitori a leggergli più spesso e più efficacemente, perché interagisce maggiormente durante la lettura. Infine ambedue queste spiegazioni possono coesistere, e un crescente interesse e le esperienze si rinforzano reciprocamente durante gli anni prescolastici e oltre.

Frijters ha recentemente dimostrato che gli effetti delle esperienze di lettura sull'apprendimento della capacità di leggere

hanno due differenti sorgenti: le attività di lettura in famiglia e l'interesse del bambino alla lettura. Insieme spiegano una differenza del 21% sul vocabolario orale e del 18% sulla conoscenza dell'alfabeto.

La lettura dei libri spiega completamente la differenza riscontrata sul linguaggio orale, spiega il 6% dell'effetto sulla conoscenza dell'alfabeto, e la sua azione sul linguaggio scritto è mediata attraverso l'aumento della competenza fonologica. L'interesse del bambino alla lettura invece agisce solo sulla letto-scrittura aumentando per il 12% la competenza alfabetica; non ha alcun effetto sullo sviluppo del linguaggio<sup>39</sup>.

Il lavoro di Frijters valorizza i dati riportati dallo stu-

dio longitudinale di Gottfried in bambini scolarizzati sul rapporto tra un ambiente familiare stimolante dal punto di vista cognitivo e la motivazione intrinseca del bambino all'apprendimento<sup>40</sup>. Questa prospettiva spinge a produrre studi che possano consentire una analisi complessiva, non solo quantitativa, degli effetti della lettura ad alta voce in famiglia, in accordo con quanto augurato da Scarborough e Bus.

## Modalità di lettura e acquisizione delle capacità emergenti

Gli esiti metalinguistici della lettura al alta voce al bambino sono influenzati, oltre che dall'epoca di inizio della lettura e dalla frequenza e regolarità della lettura, anche dal contesto nel quale il bambino riceve la lettura.

L'esposizione alla lettura in un contesto motivato, l'enfasi sul piacere della lettura, il livello di coinvolgimento del genitore influenzano quanto il bambino apprende dalle esperienze letterarie<sup>41-45</sup>. Una prospettiva di intrattenimento produce maggiori risultati sia sugli score del bambino sia sulla quantità di attività letterarie che svolge.

La lettura dialogica rispetto alla lettura tradizionale aumenta l'ampiezza del vocabolario espressivo<sup>46-51</sup>. L'aumento delle interazioni comunicative durante la lettura congiunta del libro e delle sue figure aumenta le opportunità all'apprendimento e all'uso del linguaggio in bambini con basso livello socioeconomico<sup>51</sup>.

La lettura è allettante per il bambino se lo è anche per i suoi genitori: è il piacere che il genitore infonde nella lettura e la sua capacità di partecipare alla lettura con il proprio figlio a rendere l'esperienza della lettura piacevole per il bambino<sup>1</sup>. La modalità della lettura non può essere vista come un puro atto tecnico. I migliori esiti metalinguistici dipendono dal miglioramento della relazione tra il bambino e il lettore, facilitata da una



lettura a cui il bambino partecipa attivamente. Inoltre la modalità tradizionale e quella dialogica sono modalità che un genitore (o una maestra) utilizza nel rapporto con il bambino a seconda dell'età del bambino, del momento in cui avviene la lettura, della disponibilità di entrambi. Un bambino che stiamo per addormentare riceve necessariamente una lettura "tradizionale", mentre alcune ore prima avrà ricevuto una lettura dialogica. Il bambino è un organismo in crescita tumultuosa sotto tutti gli aspetti; lo sviluppo delle competenze linguistiche va di pari passo con la crescita delle altre competenze (ad esempio quella immunologica), così che uno stile più narrativo sempre più simile a quello dell'adulto si afferma con il crescere della competenza, non solo immaginaria ma effettiva del bambino. Uno stile più interattivo tende a coincidere con livelli più bassi di età, e perciò anche di competenza<sup>52</sup>.

La lettura congiunta del libro e delle sue figure ha la struttura di un dialogo: è una interazione che accresce l'attenzione, la curiosità e la fantasia dei bambini. La lettura dialogica o stile dialogato, oltre ad arricchire le capacità linguistiche, favorisce la precoce interiorizzazione dello schema narrativo e la precoce costruzione di una competenza narrativa<sup>52</sup>. La lettura dialogica consente al bambino di sviluppare due tipi di differente interazione: il monologo e il dialogo. Il monologo aiuta il bambino a costruire storie, utilizzando eventi immaginari frammenti di memoria, creando così sequenze coerenti. Il dialogo aiuta il bambino nella identificazione e descrizione degli oggetti e dei caratteri presenti nel libro<sup>53</sup>. La lettura dialogica aiuta il bambino a conoscere le regole e a familiarizzarsi con il linguaggio scritto<sup>52</sup>.

La lettura tradizionale ha un aspetto essenzialmente focalizzato al significato della storia, agisce essenzialmente sul vocabolario ricettivo e la competenza fonologica, al pari dell'ascolto di storie e filastrocche. Man mano che il bambino cresce, lo sollecita alla formulazione di schemi narrativi adeguati. La lettura ad alta voce in un contesto motivato sviluppa nel bambino la capacità di ascolto che aiuta a processare il flusso del linguaggio, dare ordine alle idee in esso presenti, selezionare quelle più importanti e sopprimere quelle irrilevanti<sup>5</sup>.

La lettura ripetuta della stessa storia (capita sempre che il bambino per un periodo desideri che gli si legga sempre la stessa storia) lo aiuta inizialmente a dare un nome agli oggetti che lo circondano; progressivamente gli consente la memorizzazione delle parole e delle parti del discorso, e, se il genitore lo fa partecipare attivamente alla lettura, aiuta il bambino a imparare a riconoscere la immagini di alcune parole. Nel bambino più grande la lettura tradizionale soddisfa la fame di storie e lo prepara al leggere da solo.

*Ringrazio il prof. Giovanbattista Dell'Isola e il prof. Luigi De Luca per avermi introdotto in un ambito lontano dalla attuale formazione del pediatra e per avermi affettuosamente aiutato nella revisione del testo.*

## Bibliografia

1. Bettelheim B, Zelan K. On learning to read, the child's fascination with meaning. New York: Knopf, 1981 (ed. italiana: Imparare a leggere. Milano: Feltrinelli, 1982).
2. Juel C. Learning to read and write: a longitudinal study of 54 children from first to fourth grades. *Journal of Educational Psychology* 1988;80:433-47.
3. Cunningham A, Stanovich K. Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability ten years later. *Dev Psychol* 1997;33:934-45.
4. Baydar N, Gunn J. Early warning sign of functional illiteracy: predictors in childhood and adolescence. *Child Development* 1993;64:815-29.
5. Merletti RV. Leggere ad alta voce. Milano: Mondadori, 1996.
6. Stanovich K. Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* 1986;21:360-407.
7. Chall J, Jacobs V, Balwin L. The reading crisis: why poor children fall behind. Cambridge MA: Harvard University Press, 1990.
8. Juel C. Beginning reading. In: Barr M, Kamil P, Mosenthal B, Pearson P (eds). *Handbook of reading research*. New York: Longman, 1991.
9. Jakendoff R. Patterns in the mind. Language and human nature. Harvest Wheatsheaf: Hemel Hempstead, 1993 (ed. italiana: Linguaggio e natura umana. Bologna: Il Mulino, 1998).
10. Teale W, Sulzby E. Emergent literacy: writing and reading. Norwood NJ: Ablex, 1986.
11. Whitehurst G, Lonigan C. Child development and emergent lite-

racy. *Child Development* 1998;69:848-72.

12. Lonigan C, Burgess S, Anthony J. Development of emergent literacy and early reading skill in preschool children: evidence from a latent-variable longitudinal study. *Dev Psychol* 2000;36:596-613.
13. Burgess S, Lonigan C. Bi-directional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology* 1998;70:114-41.
14. Wagner R, Torgesen J, Rashotte C, et al. Changing relations between phonological processing abilities and word-level reading as chil-



dren develop from beginning to skilled readers: a 5-year longitudinal study. *Dev Psychol* 1997;33: 468-79.

15. Bryant P, Maclean M, Crossland J. Rhyme and alliteration, phoneme detection and learning to read. *Dev Psychol* 1990;26:429-38.

16. Clay M. Reading: the patterning of complex behaviour. Auckland New Zealand: Heineman, 1979.

17. Tunmer W, Herriman M, Nesdale A. Metalinguistic abilities and beginning reading. *Reading Research Quarterly* 1988;23:134-58.

18. Halliday M. Language, structure and language function. In: Lyons J. *New horizons in linguistic*. Harmondsworth 1970 (ed. italiana: *Nuovi orizzonti della linguistica*. Torino: Einaudi, 1975).

19. Purcell-Gates V. Stories, coupons and the TV guide: relationships between home literacy experiences and emergent literacy knowledge. *Reading Research Quarterly* 1996;31:406-28.

20. Adams MJ. *Beginning to read: thinking and learning about print*. Cambridge MA: MIT Press, 1980.

21. Stevenson H, Newman R. Long term prediction of achievement and attitudes in mathematics and reading. *Child Development* 1986;57:646-59.

22. Huttenlocker J, Haight W, Bryck A, et al. Early vocabulary growth: relation to language input and gender. *Dev Psychol* 1991;27:236-48.

23. Lonigan C, Burgess S, Anthony J, et al. Development of phonological sensitivity in 2 to 5 years old children. *Journal of Educational Psychology* 1988;80:437-47.

24. Hart B, Risley R. *Meaningful differences in the everyday experience of young american children*. Baltimore: Paul H. Brookes, 1995.

25. Chaney C. Language development, metalinguistic awareness and emergent literacy skills of 3-year-old children in relation to social class. *Applied Psycholinguistic* 1994;15: 371-94.

26. Evans M, Shaw D, Bell M. Home literacy activities and their influences on early literacy skills. *Canadian journal of experimental Psychology* 2000;54:65-75.

27. Anonimo. *Nati Per Leggere. A che punto siamo. Medico e Bambino* 2001;20: 474.

28. High P, Hopman M, La Gasse L. Evaluation of a clinic-based program to promote book sharing and routines among low-income urban families with young children. *Arch Pediatr Adolesc Med* 1998; 152:459-65.

29. Debarishe B. Maternal belief systems: linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology* 1995;16:1-20.

30. Ninio A, Bruner J. The achievements and antecedents of labeling. *J Child Lang* 1978;5:1-15.

31. Ninio A. Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development* 1980;51:587-90.

32. Hoff-Ginsberg E. Mother-child conversation in different social

classes and communicative settings. *Child Development* 1991;62:782-96.

33. Stern D. *The first relationship: infant and mother*. Open Books London 1977 (ed. italiana: *Le prime relazioni sociali: il bambino e la madre*. Roma: Armando, 1979).

34. Siegel D. *The developing mind*. Guilford Press, 1999 (ed. italiana: *La mente relazionale*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2001).

35. Bus A, van Ljzendoorn M. Mother-child interactions, attachment and emergent literacy: a cross-sectional study. *Child Development* 1988;59:1262-72.

36. Bus A, van Ljzendoorn M. Mothers reading to their 3-years old. The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly* 1995;30:998-1015.

37. Bus A, van Ljzendoorn M, Pellegrini A. Joint book reading makes for success in learning to read: a meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research* 1995;65:1-21.

38. Scarborough H, Dobrich W. On the efficacy of reading to preschoolers. *Developmental Review* 1994; 14:245-302.

39. Frijters J, Barron R, Brunello M. Directed and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology* 2000;92:466-77.

40. Gottfried A E, Fleming J, Gottfried A W. Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: longitudinal study. *Child Dev* 1998;69:1448-60.

41. Lonigan C. Reading to preschoolers exposed: is the emperor really naked? *Developmental Review* 1994; 14:303-23.

42. Tracey D, Morrow L. Motivating context for young children's literacy development: implications for word recognition. In: Metsala J, Ehri L (eds). *Word recognition in beginning literacy*. Erlbaum Mahwah NJ, 1998.

43. Reese E, Cox A. Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology* 1999;35:20-8.

44. Senechal M, Lefevre J, Thomas E, et al. Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly* 1998;33:96-116.

45. Sonnenschein S. Parental beliefs about way to help children learn to read: the impact of an entertainment or a skill perspective. *Early Child Development and Care* 1997;127:111-8.

46. Hargrave A, Senechal M. A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: the benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly* 2000;15:75-90.

47. Whitehurst G, Epstein J, Angel A, et al. Outcome of an emergent literacy intervention in Head Start. *Journal of Educational Psychology* 1994;86:542-55.

48. Lonigan C, Anthony J, Bloomfield B, et al. Effects of two shared-reading interventions on emergent literacy skills of at-risk preschoolers. *Journal of Early Intervention* 1999;22:306-22.

49. Cronan T, Cruz S, Arriaga R, et al. The effects of a community-based literacy program on young children's language and conceptual development. *American Journal of Community Psychology* 1996;24:251-72.

50. Primavera J. Enhancing family competence through literacy activities. *Journal of Prevention & Intervention in the Community* 2000;20:85-101.

51. Hockenberger E, Goldestein H, Sirianni Haas L. Effects of commenting during joint book reading by mothers with low SES. *Topics in Early Childhood Special Education* 1999;19:15-27.

52. Cardarelli R. *Libri e bambini. La prima formazione del lettore*. Firenze:la Nuova Italia Firenze, 1995.

53. Devescovi A, Baumgartner E. Joint-reading a picture book: verbal interaction and narrative skills. *Cognition and Instruction* 1993;11:299-323.

