UNIVERSITÁ DEGLI STUDI DI VERONA

FACOLTÁ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

CORSO DI DOTTORATO IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE CONTINUA

XX CICLO

LA LETTURA CONGIUNTA CON BAMBINI CON RITARDO/DISTURBO SPECIFICO DEL LINGUAGGIO: UN'ANALISI DELL'INPUT LINGUISTICO MATERNO E DELLA RESPONSIVITÀ INFANTILE

Tesi di Dottorato di:
CHIARA BARACHETTI

Tutor di dottorato:
dott.ssa MANUELA LAVELLI

Anno Accademico 2007-2008

INDICE

INDICE 2

INTRODUZIONE 5

PARTE I: I FONDAMENTI TEORICI 9

CAPITOLO 1 I DISTURBI SPECIFICI DEL LINGUAGGIO 10

1.1 DEFINIZIONE E CLASSIFICAZIONI 10

1.2 RITARDO O DISTURBO SPECIFICO DEL LINGUAGGIO? 13

1.3 I DSL IN LINGUE DIVERSE: ESISTONO CARATTERISTICHE TRASVERSALI? 18

1.4 IL DIBATTITO ATTORNO ALLA NATURA SPECIFICA DEI DSL 21

CAPITOLO 2 IL RUOLO DELL'INTERAZIONE NELLO SVILUPPO LINGUISTICO TIPICO E ATIPICO 27

2.1 IL RUOLO DELL'ADULTO NEL PROMUOVERE LO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO 28

2.2 IL "FORMATO" DI LETTURA CONGIUNTA 39

2.3 L'INTERAZIONE GENITORE-BAMBINO COME RISORSA D'INTERVENTO PER SOSTENERE LO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO 46

CAPITOLO 3 LA CONVERSAZIONE CON I BAMBINI CON DISTURBO SPECIFICO DEL LINGUAGGIO 52

3.1 L'AMBIENTE COMUNICATIVO DEI BAMBINI CON DSL 52

3.2 LA PARTECIPAZIONE DEI BAMBINI CON DSL ALLA CONVERSAZIONE E LA RECIPROCITÀ DELL'INFLUENZA NELL'INTERAZIONE 60

3.3 LE RIPARAZIONI CONVERSAZIONALI 66

PARTE II: LA RICERCA 74

CAPITOLO 4 FINALITA', OBIETTIVI E IPOTESI 75

4.1 OBIETTIVI E IPOTESI 75

CAPITOLO 5 METODOLOGIA 81

5.1 PARTECIPANTI 81
5.2 PROCEDURA E STRUMENTI 85
5.3 ANALISI DEI DATI 114
CAPITOLO 6 RISULTATI 117
6.1 ANALISI DESCRITTIVA DEI QUESTIONARI 117
6.2 CARATTERISTICHE STRUTTURALI DEL LINGUAGGIO MATERNO (OBIETTIVO 1) 118
6.3 FREQUENZA DELLE TIPOLOGIE DI RISPOSTA INFANTILE E DI RIPARAZIONE MATERNA (OBIETTIVO 2) 122
6.4 ANALISI DELL'EFFICACIA DELLE RIPARAZIONI MATERNE (OBIETTIVO 3) 133
CAPITOLO 7 DISCUSSIONE 140
7.1. LE CARATTERISTICHE STRUTTURALI DELLE PRODUZIONI MATERNE 140
7.2 LA TIPOLOGIA DELLE RISPOSTE INFANTILI E DELLE RIPARAZIONI MATERNE 142
7.3 L'EFFICACIA DELLE RIPARAZIONI MATERNE 145
CAP. 8 CONCLUSIONI 150
RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI 153

ALLEGATI 182

ALLEGATO A – SCHEDA DI RILEVAZIONE DEL CONTESTO FAMILIARE DELLA DIADE 183
ALLEGATO B – QUESTIONARIO RELATIVO ALL'ATTIVITÀ DI LETTURA CONGIUNTA 184
ALLEGATO C – SCHEDA DEI LIBRI 188
ALLEGATO D - PROTOCOLLO DI OSSERVAZIONE DELL'INTERAZIONE DURANTE LA LETTURA CONGIUNTA 190
ALLEGATO E – ESTRATTO DI TRASCRIZIONE CON CODIFICHE 193

dedicato a Nicholas

Introduzione

Il linguaggio è un sistema comunicativo molto complesso; nonostante questo, la maggior parte dei bambini impara a parlare con successo in tempi relativamente brevi. Tuttavia, una percentuale di bambini, incontra difficoltà più o meno gravi nell'acquisizione del linguaggio. Sono molti i fattori all'origine di uno sviluppo atipico del linguaggio, dai deficit sensoriali, alle malattie genetiche, ai traumi dello sviluppo. Questo lavoro di ricerca coinvolge i bambini che hanno un ritardo o un disturbo del linguaggio in assenza di fattori che generalmente sono associati al deficit linguistico. Sono bambini con uno sviluppo tipico in tutti gli altri ambiti cognitivi e fisici, che vivono in ambienti sufficientemente stimolanti, ma che esibiscono una limitazione specifica nel processo di acquisizione del linguaggio. Per queste ragioni questo deficit, definito Disturbo Specifico del Linguaggio (DSL), ha ottenuto negli ultimi trent'anni l'interesse di molti ricercatori, finalizzato a descriverne le caratteristiche, scoprirne le cause e trovare soluzioni efficaci. In seguito alla "svolta interazionista" degli anni settanta, una parte degli studi si è focalizzata sull'analisi dell'ambiente conversazionale offerto ai bambini con DSL e ha rilevato differenze nelle caratteristiche del discorso rivolto a questi bambini rispetto a quello rivolto ai bambini con sviluppo linguistico tipico. I genitori dei bambini con DSL sostengono la maggior parte del carico conversazionale, utilizzano molti enunciati direttivi e formulano domande soprattutto di tipo chiuso. In relazione a queste caratteristiche, in letteratura è sorta la seguente questione: l'ambiente linguistico di cui usufruiscono i bambini con ritardo e disturbo specifico del linguaggio ostacola o sostiene il loro sviluppo linguistico? La ricerca proposta si colloca all'interno di questo dibattito, con la finalità di indagare la qualità dell'input linguistico e comunicativo diretto ai bambini con DSL durante la lettura congiunta; questa attività è stata scelta perchè è un ben documentato contesto promozionale per lo sviluppo linguistico infantile. In primo luogo, l'intenzione del lavoro è di descrivere gli aspetti sintattici e lessicali delle produzioni materne durante la lettura congiunta, alla luce dell'importanza per l'apprendimento del linguaggio del modello linguistico di cui il bambino ha esperienza. In secondo luogo, vengono esaminate le modalità con cui le madri riparano le risposte assenti o scorrette dei bambini in un'ottica bidirezionale dell'interazione, che tenga conto delle

caratteristiche della responsività dei bambini con R/DSL sui comportamenti comunicativi materni. In proposito, s'intende esaminare l'efficacia delle riparazioni correttive utilizzate dalle madri nel favorire la partecipazione in tempo reale di questi bambini e la produzione spontanea di risposte appropriate. Considerando la mutua reciprocità dell'influenza fra i partner, si ipotizza che le limitazioni linguistiche esibite dai bambini con R/DSL agiscano da feedback sulle produzioni materne determinando degli aggiustamenti nella struttura dell'input linguistico materno e nelle modalità riparative delle madri di questi bambini. Per verificare l'influenza del livello delle competenze linguistiche sulla comunicazione materna, la ricerca prevede il confronto fra il gruppo di diadi con bambini con R/DSL e due gruppi di diadi madre-bambino con sviluppo linguistico tipico, un primo gruppo di bambini appaiati ai primi per età cronologica e un secondo gruppo di bambini appaiati per livello linguistico.

La trattazione che segue è suddivisa in due parti. Una prima parte è dedicata ai riferimenti teorici necessari a comprendere l'oggetto della ricerca e i dibattiti teorici che vi ruotano attorno; nella seconda parte viene descritta la ricerca.

Nel primo capitolo si affronta la questione della definizione di disturbo specifico del linguaggio e dei tentativi presenti in letteratura di raccogliere quadri sindromici molto vari di DSL all'interno di categorie di classificazione il più possibile esaustive. Nello specifico, viene discussa la questione dell'individuazione dei sintomi che distinguono il disturbo specifico di linguaggio dal semplice ritardo di acquisizione. E' un dibattito di estrema importanza per prevedere l'evoluzione in disturbo di un deficit linguistico precoce e dunque per mettere in atto misure riabilitative adeguate al tipo di compromissione linguistica che il bambino presenta. La grande variabilità interindividuale con cui si manifesta il disturbo si accentua nell'analisi delle caratteristiche del DSL in bambini che parlano lingue diverse. Il secondo paragrafo del primo capitolo presenta gli studi che coinvolgono i bambini italiani per descrivere le caratteristiche specifiche di questo disturbo nella nostra lingua e per confrontarle con i risultati dei paesi anglofoni. Inoltre, attraverso la presentazione di studi cross-linguistici, si vogliono approfondire gli aspetti del DSL che si riscontrano in modo trasversale nelle diverse lingue. Il primo capitolo termina con un paragrafo che sintetizza criticamente la recente questione all'appropriatezza del termine "specifico", in

riferimento ad alcuni studi che documentano soggetti con limitazioni in abilità (soprattutto cognitive) non appartenenti allo specifico dominio linguistico. La questione è rilevante non certo per una mera precisazione terminologica, ma per i risvolti clinici - applicativi collegati: riconoscere l'implicazione di altre competenze, oltre a quelle prettamente linguistiche, significherebbe rivedere i contenuti degli interventi proposti, che ora sono focalizzati quasi esclusivamente sulla riabilitazione di competenze linguistiche.

Nel secondo capitolo vengono sintetizzati i risultati di numerosi lavori che documentano l'influenza dell'ambiente sullo sviluppo del linguaggio. La prospettiva interazionista ha favorito l'emergere di molteplici studi tesi a descrivere i fattori contestuali che possono accelerare il processo di acquisizione del linguaggio. Tra questi fattori, l'adulto ha ricevuto un'attenzione particolare perché la sua funzione è duplice: da un lato fornisce al bambino un modello linguistico da analizzare, dall'altro offre contesti motivanti in cui il linguaggio viene appreso nelle pratiche sociali quotidiane. A riguardo, l'attività di lettura di un libro di immagini è una routine particolarmente significativa per lo sviluppo di competenze linguistiche e comunicative. All'interno del 'formato' di lettura, che ha come focus d'azione e attenzione condivisa le immagini del libro, le competenze del bambino sono sollecitate dallo scambio dialogico con l'adulto e dall'arricchimento lessicale e sintattico derivante dalle attività di denominazione e di predicazione. Partendo proprio dagli studi sulla lettura congiunta come contesto promozionale per lo sviluppo linguistico, da alcuni anni vengono elaborati e proposti programmi di intervento per favorire lo sviluppo linguistico dei bambini: in questi programmi l'interazione adulto-bambino vien considerata una risorsa preziosa per accelerare l'apprendimento linguistico attraverso strategie conversazionali efficaci. Attraverso gli studi presentati in questo secondo capitolo, emerge che l'efficacia delle strategie utilizzate dall'adulto per favorire lo sviluppo linguistico del bambino è strettamente legata alle competenze possedute dal bambino, in un'ottica bidirezionale dell'influenza nell'interazione. Questo aspetto è di fondamentale importanza nell'analisi dell'interazione adulto-bambino con bambini con sviluppo atipico di linguaggio.

Nel terzo capitolo si discutono i lavori che hanno analizzato l'ambiente comunicativo e linguistico offerto ai bambini con R/DSL. La maggior parte di questi lavori si è occupata di descrivere le

caratteristiche dell'input e di confrontarlo con quello dei genitori di bambini con sviluppo tipico di linguaggio. Le differenze emerse hanno suggerito ad alcuni autori che le produzioni rivolte ai bambini con R/DSL siano povere e scarsamente stimolanti per lo sviluppo linguistico di questi bambini. In proposito, di recente altri ricercatori sostengono che gli aggiustamenti conversazionali dei genitori di bambini con R/DSL siano funzionali a sollecitare la loro partecipazione e a correggerne le risposte. Tuttavia, sono ancora scarsi gli studi che indagano come le madri promuovono il coinvolgimento dei bambini durante la conversazione e se le loro modalità siano efficaci in questo senso.

La ricerca proposta, descritta nella seconda parte di questa trattazione, intende portare un contributo all'analisi dell'ambiente linguistico offerto ai bambini con R/DSL, con la consapevolezza che questo ambiente è co-costruito dai bambini stessi, attraverso le loro competenze e modalità interattive.

In proposito, si avranno dati empirici per valutare se i tipi di riparazioni correttive materne aiutano questi bambini ad assumere un ruolo più attivo nella conversazione durante l'attività di lettura congiunta, o se le riparazioni materne compensano la responsività infantile carente sostituendosi al bambino piuttosto che stimolandone la partecipazione. L'interpretazione del quadro che emerge in questo gruppo di diadi è arricchita dal confronto simultaneo con le caratteristiche conversazionali delle madri dei bambini con sviluppo tipico del linguaggio della stessa età o con un livello linguistico paragonabile ai bambini con R/DSL.

Da un punto di vista applicativo, i risultati in merito all'efficacia delle riparazioni potrebbero rivelarsi utili per progettare interventi che aiutino i genitori dei bambini con R/DSL a utilizzare strategie efficaci nel promuovere lo sviluppo linguistico infantile durante un'attività emozionante e carica di affettività come la lettura congiunta.

PARTE I: I FONDAMENTI TEORICI

Capitolo 1 I DISTURBI SPECIFICI DEL LINGUAGGIO

1.1 Definizione e classificazioni

Le difficoltà nel processo di acquisizione del linguaggio possono presentarsi associate ad altre condizioni patologiche o in forma isolata. Nel primo caso i disturbi del linguaggio sono definiti secondari poiché sono considerati l'effetto di un disordine primario (ritardo mentale, sordità, lesioni neurologiche, disturbi nella sfera emotivo - relazionale o altro); nel secondo caso sono definiti specifici, poiché non sono evidenti fattori causali noti. Dunque, con la definizione "disturbo specifico del linguaggio" (DSL, Chilosi, Cipriani, Fapore, 2002) si indica la presenza di un deficit nelle abilità linguistiche in assenza dei seguenti fattori: deficit cognitivi (ad esempio sindromi cromosomiche), deficit sensoriali (ipoacusia), danni neurologici, motricità orale problematica e disturbi emotivo-relazionali (Cipriani, Chilosi, 1995). A questa definizione in genere si aggiunge l'assenza di un ambiente ipo-stimolante, anche se in fase diagnostica è un criterio piuttosto difficile da valutare. L'assenza di ritardo mentale viene misurata attraverso le scale di valutazione non verbale perché le scale che misurano l'intelligenza attraverso il canale verbale sono influenzate dal livello di sviluppo linguistico del bambino.

L'etichetta "disturbo specifico del linguaggio" racchiude in realtà quadri clinici molto eterogenei, perché la funzione coinvolta, il linguaggio, non è una capacità unitaria, ma è composta da diverse componenti di elaborazione (la fonologia, la semantica e il lessico, la morfosintassi e la pragmatica) e si può realizzare sia sull'asse espressivo che recettivo. Inoltre, la complessità è accentuata dal fatto che le componenti del linguaggio sono in stretta interrelazione fra loro e la distinzione sopra descritta è il risultato di una scomposizione operata in ambito psicolinguistico per comodità di analisi. In realtà, da numerosi studi sappiamo che il livello di sviluppo fonologico è predittivo dello sviluppo lessicale successivo (Orsolini, 2000); che la comparsa della capacità combinatoria risulta collegata all'ampiezza del lessico (Caselli, Casadio, 1993; Caselli, 1995; D'Odorico, Carubbi, 1997); che la capacità di interpretare correttamente gli enunciati altrui

dipende naturalmente anche da un buon livello di comprensione grammaticale (Stella, 2001). Infine, l'espressività del disturbo si modifica in rapporto all'età e al grado di compromissione.

S'intuisce, anche solo da questa breve introduzione, perché non sia ancora stato raggiunto un accordo sull'individuazione dei sottotipi del disturbo specifico del linguaggio nonostante esperti di diverse discipline (psicologi, psicolinguisti, neuropsicologi) si confrontino da tempo sul problema. In letteratura sono presenti numerose proposte di classificazione, alcune hanno adottato prevalentemente criteri psicometrici (*International Classification of Disorders*, ICD-10, 1992; *Diagnostic and Statistic Manual of Mental Disorders*, DSM IV, 1994), mentre altri hanno introdotto criteri clinici (Rapin, 1996; Chilosi et al., 2002). Queste diverse classificazioni condividono la definizione sopra presentata basata sui criteri di esclusione, ma si differenziano per le modalità scelte nel raggruppare i quadri sindromici che ricevono una diagnosi di DSL. Le due classificazioni proposte dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (ICD-10, 1992) e dall'American Psychiatric Association (DSM IV, 1994) propongono una ripartizione molto simile, basata sulla distinzione tra i disturbi che coinvolgono sia il versante espressivo sia quello recettivo (disturbo del linguaggio recettivo) e quelli isolati al versante espressivo (disturbo del linguaggio espressivo); a questi due sottotipi si aggiunge un disturbo specifico nell'uso dei suoni verbali con abilità lessicali e grammaticali preservate (disturbo dell'articolazione e dell'eloquio). Per la presente trattazione è di maggiore interesse soffermarsi sulle classificazioni che utilizzano anche criteri clinici, perché hanno maggiori implicazioni sui metodi di intervento. Tra le tassonomie più diffuse tra i clinici c'è quella elaborata da Rapin e Allen (1983) e aggiornata successivamente (Rapin, 1996) che ripropone la distinzione tra disturbi espressivi e misti, ma che introduce una categoria relativa a un coinvolgimento del livello pragmatico della conversazione. Questa categoria è interessante per la questione aperta in letteratura sul confine tra i disordini propriamente linguistici e quelli appartenenti allo spettro autistico (cfr. 1.5). Infine, uno studio italiano (Chilosi et al., 2002), finalizzato ad individuare i sottotipi di DSL, ha prodotto risultati interessanti. La ricerca epidemiologica è stata condotta su 180 bambini con DSL, dai 3 anni e mezzo agli 8 anni circa. Nel processo di individuazione delle tipologie di DSL, sono stati inizialmente utilizzati i raggruppamenti diagnostici proposti dall'ICD-10 e dal DSM IV, a cui è

stata aggiunta un'analisi della gravità del disturbo, valutata in base al numero di componenti linguistiche coinvolte e al grado di compromissione di ogni componente. Grazie all'introduzione del criterio "gravità" è emersa la categoria di "ritardo specifico espressivo", che si distingue dal disturbo specifico espressivo proprio perché presenta un profilo linguistico caratterizzato da un coinvolgimento meno grave di tutte le componenti espressive. Nello specifico, 72 bambini su 180, per la maggior parte di età prescolare, presentavano questo quadro clinico (tipologia più frequente del campione); l'etichetta "ritardo" è stata utilizzata per indicare un recupero del deficit linguistico alle soglie dell'età scolare, come hanno evidenziato gli studi di follow-up (Cipriani, Chilosi, Bottari, Pfanner, 1998). L'introduzione della tipologia di ritardo specifico del linguaggio anche per indicare bambini di età prescolare è particolarmente interessante perché, soprattutto nella letteratura anglosassone, questa etichetta viene in riservata ai bambini con un deficit linguistico di tipo primario entro i 4 anni d'età (*language delay*, Bishop, Leonard, 2000).

Nel complesso, le classificazioni esposte, seppur nell'utilizzo di criteri non sempre sovrapponibili, condividono la finalità di operare dei sottoraggruppamenti dei quadri di DSL che siano funzionali a semplificare l'eterogeneità dei profili linguistici esibiti dai bambini con questo disturbo. Tuttavia, il problema della classificazione resta parzialmente insoluto perché rimanda ad altre questioni dibattute in letteratura, che non sempre hanno trovato delle risposte univoche. In primo luogo, come già indicato, c'è solo un parziale accordo in relazione agli indicatori che distinguono il ritardo dal disturbo specifico del linguaggio. Questa questione è in parte legata al fatto che i DSL assumono profili linguistici differenti all'interno di lingue diverse; in proposito, l'intensificarsi degli studi cross-linguistici e dei lavori che coinvolgono i bambini bilingui ha permesso di approfondire l'analisi dei sintomi specifici di ciascuna lingua, lasciando tuttavia ancora aperta la questione dell'esistenza di indicatori trasversali alle lingue. Infine, gli studi più recenti, suggeriscono la presenza di quadri clinici diagnosticati come DSL in cui il deficit linguistico non è isolato, ma si associa a deficit cognitivi o pragmatici, mettendo in discussione la validità dell'etichetta "specifico" per questi disturbi. Queste questioni verranno presentate di seguito, con riferimento sia alle implicazioni teoriche che ai risvolti applicativi di alcuni studi presenti in letteratura.

1.2 Ritardo o disturbo specifico del linguaggio?

Nella letteratura internazionale sono definiti *late talker* (LT, parlatori tardivi, Rescorla, Roberts, Dahlsgaard, 1997) quei bambini che presentano un vocabolario espressivo inferiore o uguale al 10% a 24 mesi d'età o assenza di linguaggio combinatorio a 30 mesi (Rescorla, 1989; Rescorla, Schwartz, 1990; Thal, Bates, 1988; Thal, Bates, Goodman, Jahn-Samilo, 1997). Il termine ritardo implica una partenza tardiva nell'acquisizione di linguaggio, ma il fatto che prima o poi (con tempi più lunghi o con un'accelerazione del ritmo) il divario nella competenza linguistica con i pari venga colmato. In effetti, la maggior parte dei bambini che mostrano un ritardo del linguaggio espressivo a 2 anni di età, anche se in età prescolare spesso continua ad esibire ritardi di tipo fonologico, sintattico e narrativo (Paul, 1996), in età scolare mostra livelli linguistici nella norma (Paul, 2000). In questo paragrafo viene discussa la questione dell'individuazione dei sintomi che distinguono il disturbo specifico di linguaggio dal semplice ritardo di acquisizione. E' un dibattito di estrema importanza per prevedere l'evoluzione in disturbo di un deficit linguistico precoce e dunque per mettere in atto misure riabilitative adeguate al tipo di compromissione linguistica che il bambino presenta.

Ricercatori e clinici da alcuni anni indagano i diversi profili linguistici dei bambini parlatori tardivi per individuare le caratteristiche semiologiche chiave nel prevedere il tipo di evoluzione a cui andrà in contro il deficit esibito (Botting, Conti-Ramsden, 2004). La valutazione adeguata di "variazioni nella norma" *vs.* "condizione anormale" è piuttosto difficile soprattutto quando l'età dei bambini con linguaggio "rallentato" è inferiore ai 6 anni. L'*età* cronologica del bambino è considerata da alcuni autori una variabile critica nella definizione del deficit linguistico come ritardo *vs.* disturbo (Whitehurst, Fishel, 1994). In proposito, uno studio longitudinale italiano (Cipriani et al. 1998) ha esaminato 32 bambini con un deficit linguistico espressivo o misto a 28 e 38 mesi differenziandoli in tre gruppi in base all'evoluzione del deficit: bambini con recupero entro i 36-40 mesi, definiti con ritardo transitorio (*late bloomers*, secondo la letteratura anglosassone); bambini con recupero entro i 4 anni; bambini con evoluzione in DSL. Secondo le autrici, come già evidenziato in altri lavori (Chilosi, Cipriani, Pfanner, Donfrancesco, Bottari, 1998) l'età di 36 mesi si considera critica per fissare il limite dei *ritardi transitori,* perché le

traiettorie evolutive dei bambini che recuperano entro i 4 anni sono comunque differenti da quelle dei *late talkers* che recuperano entro i 36 mesi. In relazione a questo, le autrici, nella ricerca sopra esposta, inseriscono il ritardo specifico di linguaggio come sottotipo dei DSL, ovvero considerando il quadro così identificato come qualitativamente differente rispetto al ritardo linguistico (comunque non associato a fattori causali noti) presente prima dei 3 anni.

In parziale accordo, altri lavori (Rescorla, Lee, 2000; Stothard, Snowling, Bishop, Chipchase, Kaplan, 1998) indicano i 4 anni come età critica per definire la presenza di un disturbo del linguaggio, suggerendo che i bambini di questa età che esibiscono ancora una compromissione linguistica abbiano la precedenza negli interventi riabilitativi. Tuttavia, quasi la metà dei bambini che a 4 anni presentava un marcato ritardo del linguaggio alla soglia del primo anno di scuola mostra di aver recuperato in modo soddisfacente le competenze prima deficitarie (Bishop, Edmundson, 1987). D'altro canto, la letteratura mostra che maggiore è l'età del bambino al momento della prima consultazione maggiori sono le probabilità di trovare quadri linguistici gravi; nello studio di Chilosi Cipriani e Fapore (2002) i disturbi specifici espressivo e recettivo-espressivo rappresentano oltre il 70% di tutti i DSL nella fascia di età superiore ai 6 anni. Poiché i 4 anni rappresentano per molti autori una soglia significativa nell'identificare il disturbo di linguaggio, non sono molti gli studi che hanno cercato indicatori predittivi ad età successive il periodo prescolare. Con questa finalità Botting e colleghi (Botting, Faragher, Smikin, Knox, Conti-Ramsden, 2001) hanno esaminato alcuni parametri linguistici di 117 bambini con DSL a 7 e a 11 anni. I risultati mostrano che le abilità di raccontare una storia ascoltata (*narrative retelling*) e la competenza sintattica in produzione a 7 anni sono i migliori predittori della prognosi del disturbo a 11 anni.

Leonard (1998) sostiene che l'età non è di per sé un criterio sufficiente per stabilire il confine tra ritardo e disturbo poiché il profilo linguistico dei bambini che in età prescolare esibiscono un deficit specifico nella competenza linguistica non è assimilabile a quello dei bambini più piccoli con sviluppo tipico. Questo autore sottolinea che molti dei percorsi dei bambini che hanno un deficit linguistico specifico presentano un pattern di sviluppo che non raggiunge mai una competenza ottimale in alcune aree linguistiche. Dunque, almeno parte dei deficit specifici di

linguaggio non possono essere definiti ritardi, anche in presenza di effettivi miglioramenti, poiché la completa padronanza linguistica non viene mai raggiunta (Leonard, 1991). Leonard suggerisce di utilizzare più indici qualitativi simultaneamente per definire il profilo linguistico del bambino con DSL e per differenziare il ritardo dal disturbo. A riguardo, indica come sintomi importanti per valutare il tipo di deficit linguistico la presenza sia di errori che di profili linguistici anomali. Gli errori anomali sono produzioni scorrette non presenti nelle fasi più precoci dello sviluppo linguistico; si tratta soprattutto di pattern fonologici inusuali che alcuni, ma non tutti i bambini con DSL mostrano: *kus vs. cook* o *bus vs. blue* (per l'inglese), gasa *vs.* casa (per i bambini italiani, mentre tasa *vs.* casa è un errore tipico dei bambini nei primi anni di vita). La presenza di sostituzioni atipiche di fonemi può secondo Leonard essere un indice di rischio, anche se nono sono molti i bambini con DSL che mostrano queste atipicità. Per quanto riguarda i profili anomali di sviluppo linguistico si fa riferimento alle relazioni esistenti tra le abilità linguistiche nel corso dello sviluppo. Ogni componente del linguaggio si sviluppa in modo sincrono e parallelo con le altre nei bambini con sviluppo tipico di linguaggio, mentre nei bambini con DSL tali componenti possono comparire in tempi diversi (e alcune mai, secondo l'ipotesi del plateau). Ad esempio bambini con la stessa lunghezza media dell'enunciato (LME).[1] in genere mostrano lo stesso livello di correttezza nell'utilizzo della *–s* per la terza persona singolare in inglese; i bambini con DSL spesso mostrano maggiori scorrettezze di quelle predette dalla loro lunghezza media dell'enunciato. Dunque, anche se le traiettorie di sviluppo di alcuni aspetti linguistici sono simili nei bambini con DSL e nei bambini con sviluppo tipico (ad esempio le curve di sviluppo lessicale, Hick, Joseph, Conti-Ramsden, Serratrice, Faragher, 2002) il controllo di più indici linguistici contemporaneamente può mostrare profili di sviluppo del linguaggio differenti.

In relazione agli indici di rischio nello sviluppo del linguaggio, Paul (1991) ha seguito longitudinalmente un gruppo di 36 bambini dai 2 ai 7 anni, con un vocabolario espressivo inferiore alle 50 parole nel terzo anno di vita (dai 20 ai 34 mesi), valutato con un questionario di rilevazione compilato dai genitori. I bambini sono stati anche valutati longitudinalmente relativamente alle

[1] La lunghezza media dell'enunciato (LME) è un indice linguistico calcolato dividendo il numero totale di fonemi prodotti (o di parole, LMEp) sul numero totale di enunciati (tipicamente 100 enunciati). Questa misura indica il grado di complessità sintattica degli enunciati ed è l'indice più utilizzato per operare confronti sulla base del livello linguistico posseduto (Hoff, Naigles, 2002).

abilità cognitive non verbali e ai tratti temperamentali. I risultati di questo progetto (sintetizzati da Paul, 1996) mostrano in primo luogo che molti di questi bambini continuano ad esibire deficit nel periodo prescolare, soprattutto di tipo fonologico, sintattico e relativo alle abilità narrative. Alla soglia della scuola la maggior parte di questi bambini mostra abilità espressive nella norma. Tuttavia, il 16% dei bambini con una storia di linguaggio espressivo rallentato a 2 anni hanno mostrato deficit nella produzione sintattica nella produzione linguistica spontanea a 7 anni. Gli unici indici linguistici predittivi a 2 anni della produzione spontanea successiva sembrano essere le precoci abilità espressive rilevate dai genitori, nel senso che i bambini che secondo i genitori a 2 anni partecipano con maggior successo negli scambi comunicativi, seppur con un vocabolario ridotto, non presentano deficit linguistici in età scolare.

Infine, alcuni autori suggeriscono che la gravità del deficit al momento della prima consultazione sia un parametro predittivo dell'evoluzione del ritardo linguistico in disturbo (Cipriani, Chilosi, Pfanner, Villani, Bottari, 2002; Rescorla et al. 1997); tuttavia, non sempre il criterio di gravità è sufficientemente declinato in indici linguistici definiti. In proposito, diversi lavori indicano che la presenza di un deficit misto, ossia sia in produzione che in comprensione, aumenta la possibilità di una prognosi non favorevole in età scolare (Chilosi et al., 1998; Stackhouse, Nathan, Goulandris, 1997, 1999). Questo risultato non stupisce dato il ruolo centrale che la comprensione svolge nel processo di apprendimento del linguaggio. Inoltre, l'estensione del deficit linguistico a più aree del linguaggio costituirebbe un indicatore di disturbo persistente nel tempo; in proposito i disturbi fonologici isolati si accompagnano frequentemente a prognosi positive una volta raggiunta l'età scolare.

Nel complesso, questi lavori indicano che la gravità del disturbo, definita secondo l'entità del deficit (espressivo *vs.* misto) e il numero dei domini linguistici coinvolti nel disturbo (Chilosi et al., 2002), associata ad atipie linguistiche sono criteri linguistici utili per una diagnosi differenziale.

In aggiunta a qusti indici prettamente linguistici, in letteratura sono documentati alcuni fattori di tipo extralinguistico associati ai DSL: la familiarità, l'appartenenza al sesso maschile e la patologia dell'orecchio medio (otite) nel primo anno di vita. Recenti indagini epidemiologiche mostrano in

percentuali variabili la presenza di DSL anche in altri componenti della famiglia. E' molto noto il quadro ereditario della famiglia-K che mostra che metà dei figli dei soggetti con DSL sono colpiti dal disturbo, mentre tutti i figli dei non affetti sono immuni (Nicolai, 2005). Inoltre, risulta che il DSL colpisca prevalentemente i maschi con un rapporto di 3/4 a 1 (Aglioti, Fabbro, 2006). Mentre questi due fattori sono collegati alla possibile e probabile natura genetica dei DSL (Guerriero, Hage, Guimaraes, 2002; Vargha-Khadem, Gadian, Copp, Mishkin, 2005), la presenza di otite nella storia personale indica che la fluttuazione delle soglie uditive in un'età critica per l'apprendimento del linguaggio svolge un ruolo patogenetico, in presenza di predisposizione. Recentemente, vi è in letteratura una convergenza di risultati verso un indice non linguistico ma cognitivo, che si trova spesso associato alla presenza di DSL: prestazioni limitate nella memoria (fonologica) di lavoro (o memoria a breve termine[2]) misurata attraverso il compito di ripetizione di non-parole (Conti-Ramsden, 2003; Conti-Ramsden, Hesket, 2003). Uno studio recente di Conti-Ramsden e Hesket (2003) indaga proprio gli indicatori di rischio di DSL confrontando le prestazioni di 32 bambini sotto i 5 anni di età con DSL e di altrettanti coetanei con sviluppo tipico di linguaggio in 4 compiti relati a potenziali fattori predittivi di disturbo: ripetizione di non-parole, ripetizione di elenchi di numeri, produzione di forme verbali al passato e di forme plurali. I risultati mostrano che vi è una caduta significativa solo per i bambini con DSL nei compiti associati alla processazione delle informazioni, in particolare nel test di ripetizione di non-parole. Diversi studi confermano i risultati sopra esposti e convergono nel suggerire l'utilizzo di questo compito come indicatore clinico efficace nell'identificare in età prescolare i disturbi destinati a non risolversi negli anni successivi (Bishop et al., 1987). La presenza di un indicatore cognitivo non linguistico come fattore predittivo significativo di DSL ha aperto un ampio dibattito sulla natura dominio linguistico-specifica del disturbo, che è l'oggetto del paragrafo 1.5.

Alla luce dei risultati presentati, per riuscire a delineare l'evoluzione possibile del disturbo sembra fruttuoso utilizzare un'ottica multifattoriale che tenga contemporaneamente conto sia dei principali indici predittivi di tipo linguistico che extralinguistico. Inoltre le misure predittive sembrano

[2] Memoria a breve termine, MBT, o memoria attiva, è quella parte della memoria capace di immagazzinare poche informazioni (da 4 a 7 elementi) per un periodo di tempo limitato (20 secondi). Uno dei circuiti della MBT più studiato è quello fonologico per il trattenimento e il recupero rapido dei fonemi, che viene utilizzato ad esempio nelle prime fasi di apprendimento della lettura (McShane, 1991).

assumere un peso diverso in base all'età: il grado di compromissione della comprensione verbale e l'entità del ritardo lessicale sono gli indici più efficaci a 24-30 mesi, mentre dopo i 36 mesi gli indici grammaticali (ad esempio i tempi di transizione alla combinazione di parole) consentono di individuare meglio i casi più a rischio di disturbo persistente (Chilosi et al., 2002). Le difficoltà riscontrate nell'identificare criteri predittivi universali sono in parte riconducibili al fatto che bambini con DSL che parlano lingue diverse mostrano sintomi specifici della loro lingua madre; il paragrafo successivo intende approfondire questa questione.

1.3 I DSL in lingue diverse: esistono caratteristiche trasversali?

Come evidenziato fino a qui, i DSL si manifestano con una grande variabilità interindividuale, pur mantenendo come elemento unitario una limitazione nella competenza linguistica non riconducibile a cause già note. La variabilità si accentua quando si esamina la manifestazione di questo disturbo in lingue diverse. Poiché i primi studi sui DSL provengono dai paesi anglofoni (SLI, *Specific Language Impairment,* Leonard, 1981), per molti anni descrivendo le caratteristiche dei bambini con DSL si è fatto riferimento in modo generalizzato ai sintomi dei bambini di lingua inglese. Con la diffusione delle ricerche sui DSL in paesi dominati da una lingua diversa dall'inglese, i ricercatori hanno avuto modo di costatare che le caratteristiche erano meno sovrapponibili del previsto. In questo paragrafo si intende, in primo luogo, presentare gli studi con interesse semiologico che coinvolgono i bambini italiani con DSL per descrivere le caratteristiche specifiche di questo disturbo nella nostra lingua e per confrontarle con i risultati dei paesi anglofoni. In secondo luogo, attraverso la presentazione di studi cross-linguistici, si vuole approfondire la questione di quali aspetti del DSL si riscontrino in modo trasversale nelle diverse lingue. Infine, lo studio dei DSL nei bambini bilingue ha permesso di approfondire l'analisi della manifestazione e della riabilitazione attraverso lingue diverse.

L'analisi delle caratteristiche delle competenze linguistiche dei bambini italiani con DSL è iniziata circa 20 anni fa e ha raggiunto un buon grado di conoscenza. La maggior parte degli studi si è focalizzata sugli aspetti morfo-sintattici del discorso, trovando che le produzioni linguistica dei bambini di madrelingua italiana con DSL è caratterizzata dall'uso limitato dei morfemi liberi. In

uno studio di Leonard, Bortolini, Caselli, McGregor, Sabbadini (1992) gli autori esaminano le caratteristiche delle produzioni di un gruppo di bambini italiani con DSL di età prescolare (4;0-6;0 anni). I risultati mostrano che i bambini con DSL fanno un uso significativamente limitato delle parole funzione sia rispetto ai bambini appaiati per LMEp, che al controllo basato sull'età cronologica. Gli elementi della frase coinvolti sono soprattutto gli articoli e i clitici, come già evidenziato da altri studi (Cipriani, Chilosi, Bottari, Pfanner, Poli, Sarno, 1991; Sabbadini, Volterra, Leonard, Campagnoli, 1987), che generalmente vengono omessi. Similmente ai gruppi di controllo con sviluppo tipico del linguaggio, i bambini con DSL sembrano avere più facilità nella produzione degli articoli più frequenti (la, i) e al singolare (lo *vs.* gli, la *vs.* le), tuttavia i bambini con disturbo mostrano difficoltà insolite con l'articolo "il". Gli stessi autori hanno confrontato due gruppi di bambini, rispettivamente italiani e inglesi (appaiati per LMEp), nell'utilizzo degli articoli nei contesti frasali obbligatori, trovando similarità nella frequenza d'uso e nell'omissione, piuttosto che sostituzione. Tuttavia, lo stesso tipo di confronto non è stato possibile per i clitici, poiché in inglese vengono utilizzati pronomi interi (*him*, *her*, paragonabili ai nostri, lei e lui) in contesti in cui in italiano si usano clitici (lo, le, gli). Sempre a livello morfo-sintattico i bambini italiani, come quelli inglesi, mostrano problemi nelle inflessioni grammaticali di nomi aggettivi e verbi. Tuttavia, mentre gli errori più ricorrenti dei bambini italiani sono la sostituzione di verbi in terza persona plurale con verbi in terza persona singolare (corre *vs.* corrono, vede *vs.* vedono), i bambini inglesi omettono la *–s* nei verbi in prima persona singolare, nella costruzione del plurale dei nomi e nel genitivo sassone. Inoltre, questi errori sono comunque più frequenti nella lingua inglese che in italiano (Leonard, Sabbadini, Leonard, Volterra, 1987) e i bambini italiani non differiscono significativamente dai bambini appaiati per LMEp nella correttezza delle inflessioni grammaticali (Leonard et al., 1992). Infine, nei quadri clinici più gravi, gli errori nelle produzioni dei bambini italiani con DSL risultano più simili a quelli dei bambini di lingua inglese, perché la compromissione si accentua anche in altre classi di parole (nomi e verbi) che sono solo relativamente colpite in casi di DSL meno grave (Cipriani, Chilosi, 1995).

In una visione d'insieme, sia i bambini di lingua inglese che di lingua italiana presentano una ridotta lunghezza media delle frasi (in parole) e l'omissione di alcuni elementi obbligatori della frase (Chilosi, Cipriani, 1991). Tuttavia, come sottolinea Leonard (1998)

"Children with SLI look first like speakers of the type of language to which they are exposed and only secondary like rather poor speaker of that language" (1998, pp.117)

Questa riflessione innanzitutto suggerisce che i bambini con DSL mostrano produzioni con caratteristiche tipiche della loro lingua, seppur con delle limitazioni: ad esempio, i bambini italiani presentano più variazioni nella disposizione degli elementi della frase e un uso più frequente delle inflessioni, rispetto ai bambini inglesi, perché l'italiano permette una disposizione meno vincolante delle componenti grammaticali e contiene un numero elevato di inflessioni obbligatorie (Leonard, 1998). Inoltre si vuole mettere in evidenza che gli errori commessi sono, almeno in parte, riconducibili alle caratteristiche della lingua *target*. Ad esempio, i bambini inglesi hanno un quadro meno problematico nell'utilizzo degli articoli, dato che devono gestire una sola forma (*the*) contro le 6 dei bambini italiani; inevitabilmente gli errori di inflessione grammaticale dei bambini italiani sono caratterizzate da sostituzione (gatto *vs.* gatti, vede *vs.* vedono) piuttosto che da omissione, come per i bambini inglesi (*cat vs. cats*, *see vs. sees*), poiché in italiano non esistono parole espresse nella sola forma di radice (gatt- , ved-) (Nicolai, 2005).

Al di là della variabilità cross-linguistica, secondo alcuni autori a tutt'oggi sembrano possibili alcune caute considerazioni trans-linguistiche relative alle caratteristiche semiologiche delle produzioni di soggetti con DSL. In primo luogo le maggiori difficoltà sembrano circoscritte a livello fonologico e morfosintattico (Nicolai, 2005), raramente a livello lessicale e pragmatico. In secondo luogo, all'interno di queste aree linguistiche, alcuni aspetti degli elementi frasali trasversali alle lingue sembrano influenzare la manifestazione dell'errore: la frequenza d'uso, la base semantica e le caratteristiche fonotattiche. Nello specifico, le parole che ricorrono più frequentemente in una lingua generalmente vengono utilizzate dai bambini con DSL in modo più corretto rispetto alle altre (ad es., i verbi: fanno, vanno, e danno; gli articoli: la, i); i morfemi che hanno un contenuto semantico (ad esempio le preposizioni su, con, per) sono meno compromessi

di quelli completamente privi di un significato (ad es., a, in e di) (Cipriani et al., 1991); le parole con una forma fonologica più semplice, anche in relazione ad altre parole che le seguono nel discorso, sono più usate e in modo più corretto rispetto a quelle che presentano delle difficoltà di pronuncia (ad esempio l'articolo *the* seguito da una parola che inizia con consonante piuttosto che vocale, "*the goose*" *vs.* "*the animal*") (Leonard, Bortolini, Caselli, Sabbadini, 1993). I ricercatori suggeriscono che i bambini memorizzino più facilmente le parole più frequenti e a base semantica e dunque le riescano ad usare correttamente.

Il quadro che emerge da un'analisi cross-linguistica dei sintomi del DSL, suggerisce una compromissine principalmente della fonologia e della morfosintassi. Questo dato fa ipotizzare che le gravi difficoltà pragmatiche di alcuni bambini con diagnosi di DSL emerse in studi recenti (Bishop, Chan, Adams, Hartley, Weir, 2000) evidenzino l'esistenza di un sottogruppo da ricondursi ad una sindrome differente. In relazione a questo aspetto, la compromissione delle sole aree della fonologia e della morfosintassi, considerate interne al *device* innato (secondo la prospettiva innatista, Chomsky ,1965), risulta coerente con una definizione di specificità del disturbo e con un'eziologia genetica perché sembra colpito il modulo linguistico in senso stretto, e relativamente risparmiate le aree linguistiche non modularizzate (lessico e pragmatica) (Gopnik, Goad, 1997; Gopnik, 1997; Gopnik, Crago, 1991). In proposito si è aperto un dibattito in letteratura teso ad indagare l'appropriatezza dell'utilizzo dell'etichetta "specifico" in relazione ad alcuni sottotipi di DSL documentati dalle ricerche epidemiologiche recenti.

1.4 Il dibattito attorno alla natura specifica dei DSL

I disturbi di linguaggio definiti come specifici presentano una devianza linguistica evolutiva all'interno di uno schema di sviluppo generale (cognitivo) nella norma. Tuttavia di recente questa definizione sta sollevando perplessità, poiché alcuni studi indicano limitazioni in abilità (soprattutto cognitive) non appartenenti allo specifico-dominio linguistico; inoltre, in alcuni casi il confine tra il DSL e altre sindromi è di difficile demarcazione, e questo rende discutibile l'utilizzo del termine 'specifico'. In questo paragrafo s'intende documentare il dibattito recente relativo all'appropriatezza del termine "specifico" riferito a questo disturbo. La questione è rilevante non

certo per una mera precisazione terminologica, ma per i risvolti sia teorici che applicativi che la discussione porta con sé. Per gli autori che si interessano delle manifestazioni linguistiche come chiave di lettura per la comprensione dell'organizzazione cerebrale, questo disturbo è l'evidenza della specificazione biologica del sistema linguistico; metterne in discussione la specificità implica ridiscutere le relazioni tra il dominio linguistico e gli altri domini cognitivi. Per quanto concerne i risvolti clinico-applicativi, riconoscere l'implicazione di altre competenze, oltre a quelle prettamente linguistiche, significherebbe rivedere i contenuti degli interventi proposti, che ora sono focalizzati principalmente sulla riabilitazione di competenze linguistiche.

Come anticipato nel paragrafo 1.1, numerosi e recenti studi mostrano una caduta significativa dei bambini con DSL in compiti di ripetizione di non-parole (Bishop, Donlan, 1996; Conti-Ramsden, Hesket, 2003; Ellis Weismer, 1996; Marton, Schwartz, 2003). Questo compito viene ricondotto alla memoria (fonologica) di lavoro a breve termine, poiché la non esistenza delle parole, non permette di ricorrere alla memoria semantica per riprodurre la parola ascoltata (Montgomery, 1995, 1996). I rapporti tra linguaggio e memoria sono stati oggetto di studio specifico solo in tempi recenti, nonostante la loro evidente relazione (molte tracce mnestiche si formano tramite il linguaggio e questo è a sua volta utilizzato per esprimere forme di memoria) (Aglioti et al., 2006). In tempi recenti, Baddeley (2003) ha sviluppato il concetto di memoria di lavoro a breve termine definendone i sistemi sussidiari, il più studiato dei quali è il circuito fonologico. Una parola per essere analizzata viene depositata per 1-2 secondi in un "magazzino fonologico" e viene recuperata prima che decada da un processo di "ripasso articolatorio subvocale", che permette di conservare uno stimolo vocale per circa 10 secondi. La memoria di lavoro è un sistema cognitivo che, oltre alla ritenzione delle tracce verbali, partecipa a numerosi compiti come il ragionamento, l'apprendimento, la consapevolezza e la comprensione. A riguardo, uno studio mostra che bambini di 9-10 anni con competenze linguistiche nella norma, ma con una storia di ritardo di linguaggio pregresso, esibiscono ancora difficoltà nel compito di ripetizione di non-parole; la presenza di un deficit nella prestazione della memoria di lavoro a breve termine nei bambini con DSL, misurata con la ripetizione di non-parole, portano supporto ai detrattori del carattere "specifico" del disturbo. Questi autori sostengono che la genesi del disturbo sia da ricondursi a

fattori causali non specifici del linguaggio che si manifestano in modo più evidente attraverso il linguaggio. Il fatto che sono in genere i bambini con DSL nella comprensione (oltre che nella produzione) ad avere un deficit nella MBT ha portato alcuni autori a ipotizzare che i sottotipi espressivo e misto siano in realtà da ricondurre a cause diverse e dunque siano disturbi differenti: il primo di tipo linguistico specifico ed il secondo cognitivo in senso più ampio (Bishop, 2000). Tuttavia, per chi sostiene la specificità del disturbo, il legame tra il deficit cognitivo e quello linguistico si spiega con l'ipotesi che lo stesso gene (che colpisce substrati neurali) può colpire anche regioni cerebrali responsabili di abilità diverse dal linguaggio (Nicolai, 2005).

Un deficit nella memoria di lavoro non è l'unico dato a supporto della non specificità di alcuni sottotipi di DSL. Alcuni autori (Merzenich, Jenkins, Johnston, 1996; Tallal, 2004; Tallal , Miller, Bedi, Byma, 1996) hanno mostrato che i bambini con DSL hanno limitate capacità di elaborazione acustica dei suoni, quando questi sono presentati ad una velocità troppo alta; nel linguaggio alcuni fonemi (come le consonanti occlusive, b, p, d, t, k, g) hanno una durata molto breve e non verrebbero processate correttamente dai bambini con DSL. Dunque, secondo questa teoria il deficit linguistico sarebbe il risultato di un deficit di processazione acustica generale, che per le caratteristiche sonore del linguaggio, si manifesterebbe attraverso una mancata acquisizioni di alcuni suoni fondamentali della lingua.

In relazione a questo dibattito, recentemente viene evidenziato come alcuni dei quadri clinici considerati sottotipi dei DSL abbiano molte caratteristiche semiologiche comuni con altre sindromi, specificatamente, la sindrome di Landau-Kleffner e lo spettro autistico. Negli ultimi vent'anni moderne tecniche di studio dell'attività cerebrale (elettroencefalogramma, potenziali evento-correlati, tomografia ed emissione di positroni, risonanza magnetico funzionale, e molte altre) hanno rivoluzionato le possibilità di indagare l'organizzazione neurale del linguaggio e il suo funzionamento sia in caso di linguaggio normale che patologico (Aglioti et al., 2006). In proposito, i bambini con DSL presentano in veglia un elettroencefalogramma[3] normale; tuttavia si è scoperto che un'alta percentuale di questi bambini con DSL presenta nel sonno a onde lente (sonno non-

[3] L'elettroencefalografia (EEG) è una tecnica non invasiva, che permette di misurare, tramite una serie di elettrodi registranti posizionati sullo scalpo, l'attività dei neuroni corticali sottostanti ciascun elettrodo. Importanti contributi allo studio del linguaggio sono stati forniti dalla sincronizzazione dei segnali elettroencefalografici con la presentazione di un dato evento (ad esempio la presentazione visiva o uditiva di una frase) (Aglioti et al., 2006).

REM) anomalie parossistiche simili a quelle riscontrate in alcune forme di epilessia, in particolare nell'epilessia-afasia (o sindrome di Landau-Kleffner). Viene definita sindrome di Landau-Kleffner una condizione di perdita delle competenze linguistiche (trai 3 e i 7 anni) ma di conservazione dell'intelligenza generale; la perdita del linguaggio si associa a caratteristiche anomalie elettroencefalografiche evidenti nel sonno (ICD-10). Questa sindrome è considerata dalla classificazione internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici un disturbo linguistico distinto dai DSL; tuttavia, attualmente ad alcuni casi di bambini con DSL grave, che presentano un'attività cerebrale anomala maggiore del 10% del sonno non REM e una scarsa risposta al trattamento logopedico viene consigliato un trattamento anit-epilettico. Comunque, in Italia è recente l'utilizzo di tecniche di analisi dell'attività cerebrale per le persone con DSL, dunque sono ancora pochi i dati empirici a disposizione per approfondire la questione.

Infine, negli ultimi anni soprattutto Bishop con i suoi collaboratori sta esaminando in modo approfondito il sottotipo di DSL definito "disordine da deficit semantico/pragmatico" sia nella classificazione di Rapin e Allen (1983) che nella sua classificazione del 1987 (Bishop, Rosenbloom, 1987). Questa categoria include un sottipo di DLS in cui le produzioni sono relativamente poco compromesse da un punto di vista strutturale (fonologico e grammaticale), ma l'uso del linguaggio è anomalo. Difficoltà di tipo pragmatico sono problemi comunicativi nell'utilizzo del linguaggio (e dei suoi contenuti) in un dato contesto. Rapin (1996) descrive le caratteristiche del disordine da deficit semantico-pragmatico come segue: competenze conversazionali inadeguate, verbosità, difficoltà a mantenere il *topic* del discorso (anche nel rispondere a domande), deficit nel recupero e nella scelta lessicale. Bishop (2000) fa notare che queste caratteristiche si riscontrano sia in bambini il cui disordine pragmatico ha cause organiche note, come le sindromi di Williams e autistica, sia in un gruppo minoritario di bambini con diagnosi di DSL. Nel tentativo di analizzare le competenze pragmatiche di bambini di 7 anni con DSL, uno studio di Conti-Ramsden e coll. (Conti-Ramsden, Crutchley, Botting, 1997) ha utilizzato sia prove standardizzate che resoconti degli insegnanti. Attraverso la cluster analisi è emerso un gruppo che soddisfava le caratteristiche del sottotipo descritto da Rapin (1996); tuttavia, le difficoltà di questo gruppo di bambini sono state rese evidenti solo quando le osservazioni degli

insegnanti sono state inserite nelle analisi. Da questo lavoro emerge con chiarezza la mancanza di strumenti standardizzati adeguati per valutare le competenze pragmatiche. Un altro approccio per identificare i disturbi pragmatici è analizzare in dettaglio i comportamenti comunicativi dei bambini. In proposito, in uno studio recente Bishop e colleghi (Bishop et al., 2000) hanno utilizzato le risposte dei bambini con DSL per rilevare limitazioni a livello pragmatico, utilizzando un sistema di codifica con tre categorie: risposta adeguate, risposta inadeguata (ma riconducibili alle limitazioni nella produzione e nella comprensione linguistica), risposta inappropriata (pragmaticamente inadeguate). I bambini con DSL, seppur all'interno di una grande variabilità individuale, mostrano un numero significativamente più elevato di risposte inadeguate e pragmaticamente inappropriate, rispetto al gruppo di confronto di bambini con sviluppo linguistico tipico appaiati per età cronologica. In questo modo gli autori concludono che c'è un gruppo di bambini con DSL le cui risposte inappropriate non sono riconducibili alla limitazione specificatamente linguistica. Sulla base di questi e di altri risultati simili (Bishop, Adams, 1992; Conti-Ramsden et al., 1997), sembrano esserci bambini con diagnosi di DSL che hanno difficoltà pragmatiche non proporzionate al deficit strettamente linguistico e che dunque difficilmente possono essere considerate conseguenze di tipo secondario del disturbo specifico di linguaggio. La questione sollevata è se la diagnosi di questo gruppo di bambini sia da ricondurre all'interno dello spettro autistico? Sebbene ci sia stato molto dibattito in proposito (Boucher, 1998; Lister Brook, Bowler, 1992; Shields, Varley, Broks, Simpson, 1996), ci sono ancora pochi dati empirici a supporto di questa ipotesi. In proposito, uno studio (Shields et al., 1996) mostra una sovrapposizione nei risultati di prove di tipo neuropsicologico tra il sottotipo "disordine da deficit semantico-pragmatico" un gruppo di bambini con autismo ad alto funzionamento[4], mentre entrambi si differenziano da un gruppo di bambini con DSL misto (espressivo e recettivo). Diversamente, altri studi mostrano che molti bambini con disturbo di linguaggio e con difficoltà pragmatiche non rispecchiano i criteri della sindrome autistica. Parte della questione è legata ad un'assenza di criteri chiari nella definizione di "disturbo semantico-pragmatico" e dunque anche di

[4] Il quadro sindromico definito " autismo ad alto funzionamento" presenta le caratteristiche principali dello spettro autistico, ma con un quoziente intellettivo nella norma, linguaggio conservato e assenza di disturbi neurologici; in genere questo gruppo presenta familiarità per i disturbi depressivi (Ramaglia, Pezzana, 2000).

strumenti adeguati a rilevarlo. Tuttavia una delle autrici che sta studiando più approfonditamente il problema suggerisce l'esistenza di casi intermedi ai due quadri sindromici indagati (Bishop, 2000), con importanti ricadute sul piano teorico e applicativo. Innanzitutto i bambini con DSL e disordini pragmatici non rispecchiano la specificità del disturbo di linguaggio, così come viene definito, ma mostrano problematiche appartenenti ad aree non strettamente linguistiche. Inoltre, la pratica clinica dovrebbe porre maggiore attenzione alle caratteristiche pragmatiche delle conversazioni dei bambini con DSL, non assumendo che le difficoltà a questo livello siano sempre effetti secondari del disturbo linguistico. Bishop (1998) ha costruito una check-list relativa alle competenze comunicative dei bambini che potrebbe essere molto utile per fare valutazioni più approfondite e proporre intereventi mirati alle esigenze anche di tipo pragmatico.

Nel complesso, la questione sollevata non è di facile soluzione, sia per motivi intrinseci al problema, sia per questioni metodologiche. Da un lato, la compromissione di abilità non strettamente linguistiche (la memoria fonologica di lavoro, la processazione di stimoli uditivi rapidi, le competenze conversazionali in senso lato) suggerisce che il disturbo del linguaggio analizzato (o almeno una parte dei quadri clinici esaminati) non colpisca il dominio linguistico in modo specifico. Tuttavia, a fronte dell'eterogeneità delle competenze compromesse, alcuni autori riconducono parte dei quadri clinici descritti come DSL ad altri profili patologici già esistenti. In proposito, la difficoltà a convergere verso un risultato condiviso può essere ricondotto in parte all'esistenza di criteri diagnostici per la formazione dei gruppi non sempre trasversali agli studi, che, dunque, non permettono un confronto reale tra i risultati. Inoltre, nel caso dell'ipotesi della limitazione della competenza uditiva, la questione rimanda alla discussione attorno all'eziologia del disturbo. A riguardo, attualmente c'è una convergenza di molti studiosi verso cause del DSL appartenenti al patrimonio dell'individuo fin dalla nascita. Tuttavia, l'origine genetica del disturbo non esclude l'influenza dell'ambiente, soprattutto sul decorso della patologia; in relazione a ciò il prossimo capitolo si soffermerà sull'influenza dell'ambiente sullo sviluppo linguistico sia tipico che atipico, analizzando i risultati confermati in letteratura e le questioni ancora irrisolte.

Capitolo 2 IL RUOLO DELL'INTERAZIONE NELLO SVILUPPO LINGUISTICO TIPICO E ATIPICO

L'esistenza di disturbi specifici dell'acquisizione del linguaggio ha alimentato un dibattito teorico, presente fin dalla nascita della psicolinguistica, circa il ruolo che hanno componente innata e ambiente nello sviluppo linguistico. La presenza di disturbi linguistici in assenza di fattori causali evidenti individuali (deficit cognitivi, neurosensoriali) e ambientali (ipostimolazione, problematiche relazionali) supporta le teorie che sostengono l'esistenza di una struttura linguistica innata (Chomsky, 1965; Pinker, 1994). Tuttavia, pur nell'enfasi assegnata ai meccanismi innati e specializzati di apprendimento del linguaggio, anche gli autori innatisti riconoscono un qualche ruolo all'esperienza nel processo di acquisizione del linguaggio (Crain, Lillo-Martin, 1999; Hoff, 2003, 2005). E' evidente a tutte le posizioni teoriche che l'esperienza di input di una particolare lingua nella vita quotidiana è essenziale all'acquisizione della lingua madre. In proposito, la concezione innatista sostiene che l'esperienza linguistica è richiesta per permettere ai bambini di scoprire in che modo i principi e parametri universalmente determinati (la "Grammatica Universale " di Chomsky) si realizzino nel suo ambiente. L'approccio opposto, che ha le sue basi teoriche nel modello bioecologico dello sviluppo, focalizza meno l'attenzione sui processi interni dello sviluppo linguistico e più sul ruolo che il contesto sociale ha sullo sviluppo (Bronfenbrenner, 1979). Tuttavia, il fatto che un bambino impari a padroneggiare un sistema di comunicazione così complesso come il linguaggio umano in breve tempo (nei primi tre-quattro anni di vita), rende molto probabile l'esistenza di sistemi o predisposizioni innate della specie. La discussione teorica attuale ruota quindi su come i meccanismi interni e l'ambiente esterno si integrino nel processo di acquisizione linguistica, piuttosto che sull'esclusione/dominanza di uno dei due (Gallaway, Richards, 1994; Hoff-Ginsberg, Shatz, 1982; Karmiloff, Karmiloff-Smith, 2001; Tomasello, 2003). Questa prospettiva comprensiva di entrambi i modelli (un modello sintetico in cui i meccanismi dell'acquisizione linguistica risiedono nella testa del bambino e il bambino sta in un sistema di contesti sociali) è in parte rappresentata dalla posizione teorica di J. Bruner, che ipotizza

contemporaneamente l'esistenza di un sistema innato (riprendendo il LAD Chomskyano) e di un sistema di supporto ambientale (il LASS, *Language Acquisition Support System*) per l'acquisizione del linguaggio. La teoria di Bruner ha avuto enorme fortuna negli studi sul linguaggio, per il rilievo dato al contesto socioculturale (e in particolare all'interazione) nell'apprendimento linguistico (Bruner, 1983) e per aver in qualche modo operazionalizzato i principi presenti nella teoria di Vygostkij (Vygostkij, 1962). In questo capitolo si intende esaminare l'influenza della prospettiva interazionista sugli studi dello sviluppo tipico e atipico di linguaggio e sulla pratica clinica.

2.1 Il ruolo dell'adulto nel promuovere lo sviluppo del linguaggio

Se si assume che lo sviluppo del bambino è uno *sviluppo nel contesto* (Bronfenbrenner, 1979; Tudge, Gray, Hogan, 1997) è importante individuare quei fattori contestuali determinanti nel promuovere lo sviluppo stesso. Il contesto sociale viene descritto come un insieme collegato di sistemi che circondano il bambino: i sistemi più "distanti" includono la cultura, lo status socio-economico e l'etnia; i sistemi piú vicini includono la scuola, il gruppo dei pari, gli ambienti di vita quotidiana e sono l'origine delle interazioni dirette del bambino con il mondo (Hoff, 2006). Al di là dell'ampia variabilità culturale, in letteratura, si ipotizza che il contesto fornisca due tipi di supporto: da un lato la possibilità di partecipare alle conversazioni e di sperimentare relazioni affettive con l'altro (Crago, Allen, Hough-Eyamie, 1997), dall'altro un modello linguistico analizzabile (Lieven, 1994). In relazione al primo aspetto, l'ambiente è necessario perché i bambini imparino che il linguaggio può essere usato per scopi comunicativi e perché traggano la motivazione per utilizzarlo loro stessi. Alcuni degli autori che sostengono questo aspetto ritengono che l'acquisizione del sistema linguistico non dipenda dall'input che proviene dall'ambiente. Al contrario, un secondo parere sostiene che, oltre a fornire le opportunità per comunicare, l'ambiente dirige l'attenzione del bambino sul linguaggio, fornisce informazione sulla segmentazione del discorso e permette l'organizzazione dei fonemi (Harkness, 1990). Una testimonianza del fatto che l'ambiente fornisca sia la possibilità di usufruire dell'input quanto l'opportunità di conversare e che questi due aspetti siano entrambi necessari è fornita dai bambini sordi nati da genitori udenti

che non conoscono la lingua dei segni. Questi bambini sviluppano spontaneamente un sistema di segni per comunicare, ma il sistema di segni creato dai bambini sordi non è una lingua a tutti gli effetti, pur presentandone alcune caratteristiche. Ovvero i bambini sordi che non hanno a disposizione un modello linguistico (nemmeno quello della lingua dei segni) ma sono in un contesto relazionale motivante sono desiderosi di comunicare; tuttavia, in assenza di un modello il sistema creato non è un realmente linguistico (Goldin-Meadow, 2003). A dimostrazione del caso opposto, nessun bambino impara una lingua (ad esempio una seconda lingua) solo ascoltandola attraverso la televisione, anche per l'impossibilità di una comunicazione bidirezionale e di un contesto che ne motivi l'utilizzo (Sachs, Bard, Johnson, 1981). Questi dati indicano che l'ambiente sostiene lo sviluppo del linguaggio attraverso partner più esperti che forniscono sia modelli linguistici analizzabili che contesti comunicativi motivanti.

Da 30 anni, all'interno della letteratura di matrice Vygotskijana, viene esaminata l'influenza dell'ambiente sullo sviluppo linguistico, attraverso l'analisi dei molti fattori che lo compongono. Le variabili prese in considerazione fanno riferimento sia ai sistemi di macrolivello, la cultura, lo status socioeconomico, l'etnia, sia di micro livello i contesti di cura, la scuola, l'età dei *caregiver*, l'ordine di nascita, i pari e naturalmente i genitori (Hoff, 2006). All'interno di queste variabili il tipo di sostegno fornito dall'adulto è stato ampiamente studiato poiché i genitori sono la principale fonte di esperienza linguistica nei primi anni di vita. La letteratura descrive differenze nel tipo di esperienza fornita dai genitori, alcune delle quali possono essere ricondotte a fattori contestuali più ampi (cultura, status, etnia). Tuttavia una larga parte della variabilità del sostegno fornito dagli adulti caregiver non è spiegata da questi fattori contestuali ma da differenze individuali nella modalità linguistiche e di interazione dei singoli genitori.

Il ruolo dell'adulto nello sviluppo comunicativo e linguistico infantile è stato analizzato soprattutto relativamente a due dimensioni: le caratteristiche strutturali dell'input linguistico; le modalità comunicative e di interazione. Inizialmente le ricerche sull'input linguistico e comunicativo adulto ha avuto la finalità descrittiva di mettere in evidenza gli adattamenti linguistici degli adulti nei discorsi rivolti ai piccoli (Ferguson, 1977). Solo successivamente gli studi si sono focalizzati sui legami fra l'input adulto e lo sviluppo linguistico infantile, per capire quali caratteristiche

linguistiche e comunicative dell'adulto promuovono l'acquisizione del linguaggio nei bambini. Sono numerosi gli studi che mettono in relazione vari aspetti dell'input adulto con il ritmo e lo stile di acquisizione del linguaggio nei bambini. Seppur in un quadro complesso, gli studi convergono nell'indicare alcune caratteristiche sia delle modalità di interazione che del modello linguistico proposto che maggiormente facilitano il processo tipico di acquisizione del linguaggio.

2.1.1 La condivisione dell'attenzione e la contingenza

Un ampio filone di studi si colloca all'interno della prospettiva teorica di Bruner, che assegna molta importanza alle pratiche sociali in cui il linguaggio è inserito. Nello specifico Bruner sostiene che il linguaggio per i bambini assume significato all'interno di contesti interattivi altamente significativi anche per il bambino, in relazione alla realizzazione di uno scopo comune con il partner. Gli esempi tipici sono le interazioni mamma-bambino durante il bagnetto, il momento della pappa, il gioco del cucù, la "lettura" di un libro di immagini. Durante queste interazioni routinarie, caratterizzate dalla condivisione di attenzione e di significati, gli scambi comunicativi sono strutturati secondo modalità ripetute (tipiche di ogni diade) e dunque prevedibili che vengono gradualmente padroneggiate dal bambino (Levorato, 2002). Secondo Bruner (1983) la regolarità delle azioni condivise e la sistematicità con cui la madre accompagna verbalmente queste azioni, permettono al bambino di compiere un processo di scoperta delle regolarità del linguaggio. Ogni routine, chiamata *format* per la struttura stabile che la caratterizza, ha pochi elementi significativi, oggetti e azioni, che si ripetono e che facilitano il riconoscimento da parte del bambino delle intenzioni del partner e delle informazioni salienti veicolate dal linguaggio. Seppur all'interno di variazioni culturali, i format si fondano su una caratteristica universale che è la condivisione dell'attenzione (Tomasello, 1988, 1998). La capacità di condividere il focus d'attenzione dell'altro si sviluppa gradualmente nel corso del primo anno di vita e si basa sul progressivo riconoscimento dell'altra persona come dotata di intenzione propria. In particolare dal nono mese il bambino sviluppa e consolida la capacità di seguire l'attenzione dell'adulto attraverso lo sguardo e/o il gesto di indicazione; questa nuova abilità gli permette la condivisione di focus attentivi esterni alla coppia adulto-bambino e dà il via all'apprendimento lessicale (Lavelli, 2007).

Sono numerosi gli studi che, all'interno del panorama teorico bruneriano, mostrano che la condivisione dell'attenzione favorisce l'acquisizione del linguaggio. La quantità di tempo che una diade spende in attività di attenzione condivisa prima dei 18 mesi predice il successivo sviluppo lessicale (Laakso, Poikkeus, Katajamaki, Lyytinen, 1999). Inoltre, i bambini che a 14 e 15 mesi sono più capaci di mantenere la condivisione del focus di attenzione sviluppano il linguaggio più velocemente degli altri (Carpenter, Nagel, Tomasello, 1998; Mundy, Gomes, 1998). Tuttavia, l'adulto ha un ruolo determinante nel favorire l'attenzione condivisa, perché soprattutto nei primi anni di vita è l'adulto che interpreta più facilmente le intenzioni comunicative del bambino e ne può seguire gli interessi. La correlazione positiva tra la contingenza dei comportamenti comunicativi dell'adulto rispetto a quelli del bambino e lo sviluppo comunicativo e linguistico è un dato tanto assodato che la modalità contingente è considerata la base necessaria per qualsiasi altro tipo di strategia conversazionale che favorisce l'apprendimento linguistico (Bonifacio, Hvastja Stefani, 2004; Dominey, Dodane, 2004). L'adulto svolge una funzione fondamentale nel creare e mantenere la piattaforma di condivisione, sintonizzandosi sul focus di attenzione proposto dal bambino, piuttosto che dirigendo l'attenzione del bambino su un focus rilevante per l'adulto. In primo luogo, la capacità di riconoscere, rispettare e seguire i focus d'interesse del bambino è funzionale a facilitare la capacità del bambino di condividere l'attenzione e l'aumento dei tempi di attenzione condivisa. In secondo luogo, molti lavori individuano una relazione altamente significativa tra la *contingenza semantica* degli interventi verbali dell'adulto rispetto al focus d'attenzione e di espressione del bambino e lo sviluppo lessicale e sintattico infantile (Tomasello, Todd, 1983; Snow, Perlmann, Nahtahn, 1987). Alcuni studi hanno mostrato che l'apprendimento lessicale è più rapido quando l'adulto, fin dal primo anno di vita del bambino, nomina oggetti e azioni su cui è focalizzata l'attenzione del bambino (denominazione contingente) (Akhtar, Carpenter, Tomasello, 1996; Tamis-LeMonda, Bornstein, Baumwell, 2001). Nello specifico, i bambini che hanno madri che mostrano un alto livello di responsività contingente (cioè sintonizzano il commento verbale su oggetti o azioni su cui sono focalizzati interesse e comunicazione del bambino) raggiungono un vocabolario di 50 parole prima dei bambini con madri meno contingenti (Tamis-LeMonda, Bornstein, Baumwell, Damast, 1996; Tamis-LeMonda,

Bornstein, Baumwell, Kahan-Kalman, Cyphers, 1998). Inoltre, Akhtar e Tomasello (1999) hanno mostrato che la comprensione di nuove parole da parte del bambino è più difficile nel caso in cui l'adulto chiede al bambino di spostare l'attenzione su un referente e denomina quell'oggetto stabilito da lui. Per quanto riguarda i bambini più grandi, recentemente Girolametto e colleghi (Girolametto, Bonifacio, Visini, Weitzman, Zocconi, Pearce, 2002) hanno analizzato e confrontato le relazioni fra le caratteristiche dell'input materno e la produzione infantile in diadi madre-bambino dai 24 ai 34 mesi italiane e canadesi. Per entrambi i gruppi è emersa una correlazione significativa tra le misure di contingenza del linguaggio materno e il livello di produzione dei bambini, documentando il valore della contingenza come strategia transculturale.

2.1.2 Le funzioni comunicative

Gli studi che hanno analizzato le modalità comunicative materne in termini di funzioni dell'enunciato non aggiungono molto a quanto esposto finora, perché i risultati sono spesso riconducibili alla capacità di contingenza materna rispetto alla comunicazione infantile. Studi storici hanno indicato una relazione negativa tra l'uso di comunicazioni direttive da parte delle madri e lo sviluppo morfo-sintattico e lessicale del bambino (Barnes, Gutfreund, Satterly, Wells, 1993; Newport, Gleitman, Gleitman, 1977; Nelson, Carskaddon, Bonvillian, 1973; Yoder, Kaiser, 1989). Le produzioni direttive materne contengono richieste di azione che hanno la funzione di dirigere e controllare il comportamento del bambino e sono tipiche di uno stile materno non efficace nel coinvolgere il bambino durante la conversazione (Della Corte, Benedict, Klein, 1983; McDonald, Pien, 1982). La relazione negativa fra un linguaggio direttivo e lo sviluppo linguistico infantile è stata più di recente ricondotta efficacemente alla caratteristica di non-contingenza tipica delle produzioni con funzione direttiva. In proposito, Akhtar e colleghi (Akhtar, Dunham, Dunham 1991) hanno classificato gli enunciati di controllo sulla base della contingenza al focus attentivo del bambino, trovando che gli enunciati direttivi contingenti al focus d'attenzione del bambino correlano con il suo sviluppo del vocabolario. Allo stesso modo, altri lavori hanno mostrato che le direttive che reindirizzano l'attenzione del bambino su un focus nuovo correlano negativamente con il suo sviluppo linguistico, mentre le direttive che seguono l'interesse del bambino, ad esempio

incoraggiandolo a mantenere l'attenzione, si associano positivamente alla LME e alla complessità semantica e sintattica degli enunciati dei bambini (Dunham, Dunham, Curwin, 1993; Tomasello, Farrar, 1986; Vibbert, Bornstein, 1989). Infine, nello studio di Longobardi (1992) sull'utilizzo da parte delle madri di cinque funzioni comunicative (tutoria, didattica, di conversazione, di controllo asincronica) a 16 mesi, ha trovato una correlazione positiva tra la funzione tutoria e l'ampiezza del vocabolario del bambino e la sua produzioni di frasi. Analizzando la funzione tutoria nelle sue caratteristiche qualitative, si trova che è il registro comunicativo caratterizzato da maggior contingenza in assoluto, con ripetizioni, riformulazioni, espansioni (contingenza strutturale e semantica) e con riferimenti alle esperienze (anche ludiche) condivise con il bambino (contingenza esperienziale).

In sintesi, questi studi focalizzati sulle funzioni comunicative delle produzioni genitoriali confermano l'importanza di orientare la comunicazione adulta agli interessi e le produzioni del bambino per sostenere efficacemente il suo sviluppo linguistico durante la conversazione.

2.1.3 Gli aspetti strutturali delle produzioni

Per quanto riguarda il ruolo svolto dalle informazioni linguistiche che il bambino riceve dal linguaggio utilizzato dall'adulto (ovvero il modello linguistico proposto), gli studi si sono focalizzati sui primi due anni di vita del bambino, ottenendo risultati a volte contraddittori. Uno dei primi studi in proposito (Furrow, Nelson, Benedict, 1979) ha selezionato sei coppie madre-bambino di 18 mesi con la stessa LME (1,0). Le caratteristiche del linguaggio materno sono state valutate su un campione di 100 frasi e le caratteristiche del linguaggio del bambino sono state esaminate a 27 mesi. Lo studio ha rilevato correlazioni significative tra alcuni aspetti del linguaggio di madre e bambino: la quantità di interrogative sì/no materne correlava con l'acquisizione degli ausiliari da parte del bambino; gli indici di complessità sintattica delle produzioni materne a 18 mesi correlano negativamente con lo sviluppo linguistico del bambino dopo nove mesi. Tuttavia questo secondo risultato non ha trovato conferma in nessuno degli altri numerosi lavori che hanno esaminato la relazione tra l'input linguistico materno e lo sviluppo linguistico del bambino nei primi anni (Pine, 1994), portando alcuni autori ad ipotizzare un errore

metodologico (D'Odorico, 1990). Al contrario, in questi studi emergono correlazioni tra la quantità totale del linguaggio materno e misure generali dello sviluppo linguistico (McCartney, 1984; Bradley, Caldwell, 1976) e indici specifici di sviluppo lessicale, semantico e sintattico (Barnes et al., 1983; Huttenlocher, Haight, Bryk, Seltzer, Lyons, 1991; Newport et al., 1977). E' stato ipotizzato che le madri che parlano di più garantiscono una più ampia varietà di produzioni linguistiche e che sarebbe questa varietà dell'input adulto a migliorare le opportunità di apprendimento linguistico dei bambini (Gleitman, Newport, Gleitman, 1984). In effetti, è stato dimostrato che le madri che parlano di più producono un maggior numero di frasi diverse collegate semanticamente (Hart, Risley, 1995; Hoff-Ginsberg, 1991, 1994) e usano un vocabolario più ricco (Hoff et al., 2002) delle madri che parlano meno. Studi recenti mostrano che la ricchezza del vocabolario nelle produzioni materne e la lunghezza media degli enunciati delle madri si associano ad un vocabolario infantile più ampio all'età di 2 anni (Hoff et al., 2002, Hoff, 2003) e al livello di comprensione lessicale del bambino a 18 mesi (Bornstein, Haynes e Painter, 1998). Dunque, Hoff (2006) ipotizza che la ricchezza del vocabolario potrebbe essere una delle ragioni che spiegano perché la quantità totale di produzione linguistica delle madri predice lo sviluppo lessicale infantile. Inoltre, Hart e Risley (1999) hanno sottolineato che non sarebbe la quantità di produzione linguistica materna totale, ma la quantità delle produzioni con esclusione delle frasi con funzione regolativa della conversazione. La quantità del linguaggio materno correla positivamente con il linguaggio del bambino anche in uno studio di D'Odorico e coll. (D'Odorico, Salerni, Cassibba, Jacob, 1999), ma soltanto a 16 mesi. Questo studio, infatti, ha esaminato non soltanto la relazione tra aspetti dell'input materno e l'acquisizione del linguaggio, ma anche a quale età (e dunque in quale fase dello sviluppo) questi aspetti risultano efficaci. In effetti, i risultati hanno mostrato che le caratteristiche del linguaggio materno hanno un effetto complesso sul linguaggio del bambino legato alle diverse fasi evolutive tra i 7 e i 21 mesi d'età. Questo dato fornisce una chiave di lettura importante anche dei dati contraddittori relativi alla semplicità *vs.* complessità linguistica materna, poiché non è escluso che la maggior semplicità sintattica del linguaggio materno sia un input efficace solo nelle prime fasi dello sviluppo linguistico (Longobardi, 2001). In effetti, in età prescolare sembra essere importante per lo sviluppo linguistico (lessicale soprattutto) un input

particolarmente vario, diversificato, complesso semanticamente e astratto (Oz-Weizman, Snow, 2001). In proposito, Beals (1997) rileva una forte correlazione tra la competenza lessicale dei bambini in età prescolare e l'esposizione durante le conversazioni in famiglia a termini di bassa frequenza (cioè non compresi nelle 3000 parole più comuni della lingua americana). Oz-Weizman e Snow (2001) evidenziano che il vocabolario dei bambini a 5 e 7 anni correla con la presenza di termini sofisticati nell'input adulto soprattutto in contesti interattivi di aiuto e di istruzione. Le relazioni tra lo sviluppo linguistico e la complessità dell'input materno potrebbero dipendere dalle possibilità del bambino di sfruttare selettivamente quelle produzioni. Hoff (2006) ipotizza che i bambini che hanno esperienza di produzioni linguistiche complesse non processano tutto l'input, ma filtrano le produzioni in base alle loro competenze. I bambini che ricevono un input troppo semplice non hanno l'opportunità di sfruttare certe caratteristiche delle produzioni che sono adatte alle loro abilità. In proposito, la bi direzionalità dell'influenza tra le caratteristiche del linguaggio della madre e le abilità possedute dal bambino, sono suggerite dal modello che ipotizza un'influenza indiretta del linguaggio materno sullo sviluppo linguistico infantile (Yoder et al., 1989). Nello specifico, questa influenza indiretta è rilevabile ogni volta che la caratteristica del linguaggio materno e l'abilità linguistica del bambino che correlano al tempo-1 mostrano di co-variare con una qualche caratteristica del linguaggio del bambino già presente al tempo-0 (D'Odorico, 1990).

2.1.4 Riformulazione ed espansione

In relazione al modello linguistico proposto, molti studi hanno focalizzato l'attenzione sulle riformulazioni da parte degli adulti delle frasi del bambino. Con riformulazione (o ristrutturazione o ricomposizione Bonifacio, Hvastja Stefani, 2004) (*recast,* Fey, Proctor-Williams, 2000*),* si intende una frase dell'adulto che segue immediatamente la frase del bambino e ne condivide il referente, il significato e molti termini contenuti nella frase infantile. Allo stesso tempo la riformulazione modifica uno o più aspetti fonologici, sintattici e morfologici, spesso correggendo errori strutturali prodotti dal bambino (es. "queto gatto" - " questo è il gatto?"; "bimo ato du" – "il bimbo è caduto giù"). Si tratta di una strategia spontanea dell'adulto, che ricorre naturalmente

durante gli scambi comunicativi tra adulto e bambino (Cross, 1978; Farrar, 1990) e che in letteratura è presentata come una modalità linguistica di contingenza dell'adulto alle produzioni del bambino. La riformulazione semplice fornisce un feedback con piccoli cambiamenti strutturali della frase ("è cane" – "sì questo è un cane"); in forma complessa la riformulazione restituisce la frase del bambino corretta e aggiunge informazioni (espansione, Tannock, Girolametto, 1992) (es. "cane mangia" – "il cane mangia un bell'osso") (Conti-Ramsden, Hutcheson, Grove, 1995). I risultati di tutti questi studi confermano che le riformulazioni facilitano lo sviluppo grammaticale creando un ambiente ottimale di confronto per il bambino tra la forma prodotta e la forma corretta. Questa correlazione positiva viene ricondotta al fatto che la correzione dell'adulto è costruita sulla piattaforma verbale fornita dal bambino (e con lo stesso significato) rende più semplice per il bambino percepire la correzione (Fey, 1986). Tuttavia, per quanto riguarda la differenza tra le ristrutturazioni semplici e complesse, alcuni risultati indicano che i bambini che a 22 mesi hanno punteggi più elevati negli indici sintattici hanno madri che utilizzano un numero maggiore di ristrutturazioni semplici e con minor frequenza ristrutturazioni complesse, rispetto ai bambini con livelli sintattici inferiori; gli stessi bambini mostrano una crescita linguistica superiore a 27 mesi rispetto ai secondi (Nelson, 1980). Allo stesso modo, uno studio recente, che analizza le riformulazione rivolte ai bambini d'età prescolare che imparano l'inglese come seconda lingua (e dunque hanno un livello in produzione inferiore dei coetanei di madrelingua inglese), mostra che per favorire l'apprendimento dell'inglese, quando è la lingua con cui i bambini hanno difficoltà, sono più efficaci le riformulazioni semplici (Tsybina, Girolametto, Weitzman, Greenberg, 2006). Questi risultati sono stati interpretati in riferimento a bambini più grandi con disturbo di linguaggio e dunque con un livello linguistico paragonabile ai bambini dello studio della Nelson; Conti-Ramsden (1990) ipotizza che le ristrutturazioni semplici siano le più adeguate per sollecitare la processazione del linguaggio nei bambini di 2 anni d'età o con un livello linguistico paragonabile. Nel suo studio (Conti-Ramsden, 1990) ha esaminato e confrontato la frequenza e la tipologia delle riformulazioni usate dalle madri di bambini (3;6-5;4) con e senza un disturbo di linguaggio (di varia natura). Le conversazioni madre-bambino sono state videoregistrate durante 15 minuti di gioco libero; le riformulazioni materne sono state codificate come semplici e complesse (secondo

le definizioni descritte nel paragrafo 2.1). I risultati mostrano che, sebbene non ci siano differenze nella LME fra i due gruppi le madri dei bambini con disturbo di linguaggio utilizzano significativamente meno riformulazioni complesse delle madri di bambini con sviluppo tipico di linguaggio. Secondo questa autrice le ristrutturazioni semplici forniscono al bambino una risposta informativa e semplice da analizzare e lo aiutano a scoprire nuove modalità per formare frasi. A differenza di strategie, soprattutto cliniche, che si basano sulla richiesta di imitazione di una forma corretta fornita dall'adulto, la riformulazione non richiede al bambino nessuno sforzo che potrebbe interferire con l'analisi della nuova forma e l'incorporazione nelle strutture grammaticali esistenti (Camarata, Nelson, 1992; Nelson, Welsh, Camarata, Butkovsky, Camarata, 1995). In effetti, diversi lavori hanno documentato che anche i bambini con DSL rispondono in modo adeguato alle riformulazioni materne (Camarata et al., 1992; Camarata, Nelson, Camarata, 1994; Nelson, Camarata, Welsh, Butkovsky, Camarata, 1996). Questa osservazione riporta la discussione al livello di competenza dei bambini e a come questo abbia un ruolo centrale nel determinare l'efficacia di alcune strategie conversazionali adulte. In proposito sembra necessario che l'adulto sia sensibile alle abilità che il bambino possiede e pronto a rispondere alle verbalizzazioni del bambino in modo contingente e appropriato alle possibilità del bambino di analizzare quell'input.

Nell'insieme, questi studi indicano l'importanza delle competenze già acquisite del bambino per metterlo in grado di usufruire delle diverse caratteristiche presenti nell'input materno. Secondo questa prospettiva, in relazione alla semplificazione sintattica, Fey (1986) suggerisce di produrre enunciati con uno o due elementi in più rispetto a quelli prodotti dal bambino. In altre parole si evidenzia il ruolo attivo del bambino nel processo di apprendimento del linguaggio, sottolineando una relazione bidirezionale tra le caratteristiche del linguaggio rivolto dall'adulto al bambino e le competenze di cui il bambino dispone (Yoder et al., 1989).

Nel complesso, i numerosi studi sul ruolo delle modalità linguistiche comunicative adulte nello sviluppo linguistico del bambino hanno individuato delle caratteristiche che risultano più efficaci per promuovere lo sviluppo lessicale e sintattico infantile durante l'interazione. Nello specifico, dagli studi più recenti emergono due fondamentali indicazioni: 1) i risultati esposti, anche quelli che provengono da studi non completamente focalizzati sull'aspetto di contingenza materna, sono

sorprendentemente chiari nell'indicare la contingenza delle comunicazioni dell'adulto alle comunicazioni infantili come strategia chiave della promozione dello sviluppo linguistico infantile durante la conversazione. L'efficacia delle contingenza delle produzioni materne nel favorire l'acquisizione linguistica del bambino risulta tanto determinante da annullare l'effetto negativo di altre caratteristiche dell'input materno (storicamente definite non positive, come la direttività). 2) L'importanza della sensibilità dell'adulto agli interessi del bambino sottolineano e confermano il ruolo attivo del bambino nell'acquisizione del linguaggio e l'importanza delle competenze di cui dispone durante il processo di apprendimento per beneficiare di certi aspetti dell'input adulto. Nell'analisi degli aspetti dell'interazione che facilitano il percorso di apprendimento del linguaggio è stato ampiamente indagato il ruolo delle caratteristiche linguistiche e comunicative adulte, ma non sufficientemente messo in relazione con le competenze possedute del bambino. Dai lavori che lo hanno fatto, emerge con chiarezza che sono pochi gli aspetti linguistici che possono essere considerati strategie efficaci trasversali alle diverse età del bambino, ma piuttosto che ogni fase e dunque ogni livello di competenza, beneficia di aspetti diversi. In letteratura l'importanza delle competenze possedute dal bambino è stato magistralmente teorizzato da Vygotskij con il concetto di Zona di Sviluppo Prossimale (Vygostkji, 1962). Vygostkij sostiene che il processo di apprendimento è migliore e più rapido con la guida di un partner esperto che lo aiuti ad utilizzare le funzioni cognitive potenziali, ma ancora inespresse. Lo scarto tra le competenze possedute dal bambino e quelle potenziali che possono essere apprese attraverso un educazione adeguata viene definito dall'autore Zona di Sviluppo Prossimale (ZSP). La ZSP è individuale e legata al livello di sviluppo del bambino, dunque varia non solo a livello interindividuale (da un bambino ad un altro) ma a livello intraindividuale, sia in relazione alle sue fasi di sviluppo sia ai differenti ambiti di sviluppo. Poiché l'aiuto dell'adulto promuove lo sviluppo infantile quando si colloca all'interno della ZSP, la definizione della ZSP sulla base delle capacità che il bambino possiede in quel momento è fondamentale per decidere quali strategie sono più adatte per sostenere il suo processo di sviluppo (Levorato, 2002). La funzione di *scaffolding* fornita dall'adulto consiste proprio nel modulare il proprio stile interattivo e il proprio linguaggio in funzione delle possibilità cognitive del bambino; questo aiuta il bambino a progredire in modo commisurato alle sue possibilità in quel

momento (Bruner, 1983). Questo aspetto è particolarmente rilevante nel dibattito sulle relazioni tra modalità comunicative e interattive materne e lo sviluppo linguistico infantile nel caso di percorsi rallentati o atipici di sviluppo del linguaggio. Sulla base del concetto di ZSP e dei risultati degli studi più recenti sull'efficacia di certe caratteristiche dell'input materno, è necessario considerare le competenze possedute dal bambino per capire cosa è appropriato per sostenere il loro sviluppo linguistico. Tuttavia, sono ancora pochi gli studi che analizzano l'efficacia delle caratteristiche dell'input adulto nel facilitare l'acquisizione linguistica dei bambini con ritardo o con sviluppo atipico del linguaggio. Fino ad oggi la maggior parte dei lavori si è focalizzata sull'analisi dell'input comunicativo e linguistico adulto rivolto ai bambini con sviluppo atipico di linguaggio per descriverne le caratteristiche ed eventualmente evidenziarne le differenze rispetto alle comunicazioni rivolte ai bambini con sviluppo tipico. Si sa ancora poco dell'influenza di certe strategie conversazionali adulte sullo sviluppo atipico di linguaggio, in parte anche per la difficoltà di coinvolgere famiglie con bambini con disturbi del linguaggio in progetti di ricerca longitudinali.

2.2 Il "formato" di lettura congiunta

L'interazione tra un adulto e un bambino durante la lettura di un libro di immagini (*joint reading*, Ninio, Bruner, 1978) è un evento significativo per lo sviluppo di competenze linguistiche e comunicative. All'interno del 'formato' di lettura, che ha come focus d'azione e attenzione condivisa le immagini del libro, le competenze del bambino sono sollecitate dallo scambio dialogico con l'adulto e dall'arricchimento lessicale e sintattico derivante dalle attività di denominazione e di predicazione (Bruner, 1983; Bus, van Ijzendoorn, Pellegrini, 1995; Snow, Ninio, 1986; Scaborough, Dobrich, 1994). La lettura è inizialmente focalizzata sull'attività di denominazione e successivamente sulla costruzione della storia; di pari passo, durante questa routine familiare, il bambino si esercita prima ad associare il nome all'oggetto rappresentato e in seguito a descrivere gli eventi narrati (Snow e Goldfield, 1983). In letteratura è ampiamente documentata la relazione positiva tra il contesto di lettura congiunta e lo sviluppo linguistico del bambino. Da una prima analisi degli studi in merito, emerge che la frequenza con cui gli adulti leggono libri di immagini con il bambino e, ancor di più, la precocità d'inizio di questa routine

familiare sono correlate positivamente allo sviluppo di abilità comunicative e linguistiche (Burgess, 1997; Bus et al., 1995; DeBaryshe, 1993; Ninio, 1983; Payne, Whitehurst e Angell, 1994; Robbins e Ehri, 1994; Scarborough e Dobrich, 1994; Senechal, 2000; Senechal, LeFevre, Hudson e Lawson, 1996; Senechal, La Fevre, Thomas e Daley, 1997; Whitehurst, Falco, Lonigan, Fischel, DeBaryshe, Valdez-Menchaca e Cauldfield, 1988). Inoltre, le ricerche concordano sul fatto che un coinvolgimento attivo e propositivo del bambino durante la lettura sia l'aspetto qualitativo più significativo nel predire successive abilità di linguaggio orale (Antoniotti, Albanese, 1992; Arnold, Lonigan, Whitehurst, Epstein, 1994; Barbieri, Devescovi, Bonardi, 1983; Crain-Thoreson, Dale, 1999; Crow, Norris, Hoffman, 2000; Molinari, 1989; Whitehurst, Fischel, Lonigan, Valdez-Menchaca, DeBaryshe, Cauldfield, 1988).

Questi studi mostrano che i principali effetti sono riconducibili allo sviluppo fonologico e lessicale (sia espressivo che recettivo) e all'emergenza di abilità di letto-scrittura (Barachetti, 2004), ma anche che tali effetti sono strettamente legati alle modalità di lettura dell'adulto referente. In altre parole, l'efficacia promozionale di questa attività è strettamente legata alle variabili che determinano la qualità dell'interazione (Heath, 1982; Wells, 1985; Bus e Van IJzendoorn, 1995), tra le quali le caratteristiche comunicative dell'adulto assumono un'importanza centrale. La maggior parte dei primi studi in proposito si è focalizzata sui legami tra gli stili di lettura dell'adulto e la promozione dello sviluppo linguistico derivante dall'attività di lettura congiunta (Pellegrini, Brody, Sigel, 1985). Più recentemente, alcuni studi hanno dedicato attenzione al contributo del bambino nella costruzione dell'interazione durante la lettura congiunta e a come le caratteristiche individuali e le competenze del bambino determino a loro volta la qualità dell'interazione.

2.2.1 Caratteristiche dell'input comunicativo e linguistico dell'adulto durante la lettura congiunta

A partire da uno dei primi studi condotti da Ninio (1980), i comportamenti dei genitori e degli adulti di riferimento durante la lettura congiunta sono stati analizzati e descritti secondo il costrutto di 'stile di lettura', o stile con cui l'adulto interagisce con il bambino durante la lettura.

L'osservazione di tali 'stili' ha portato alle definizioni di stile *dialogato* e di stile *narrativo* (Barbieri et al., 1983). Con il primo si indica un comportamento che stimola il coinvolgimento del bambino: il bambino è invitato, attraverso una serie di domande aperte ("che cos'è?", "cosa succederà?", "cosa fa?"), ad interpretare il significato delle immagini e a prevedere il proseguimento della storia. Con la seconda definizione si indica una lettura nel corso della quale la storia viene sostanzialmente ricostruita dall'adulto, il bambino interviene in genere con denominazioni o domande di spiegazione e le domande poste dall'adulto hanno spesso la funzione di convogliare l'attenzione del bambino (Whitehurst et al., 1988). Vi è un generale accordo nel sostenere che la modalità di lettura basata sulle domande aperte riscontrate nello stile dialogato sia la più favorevole per l'arricchimento del vocabolario; a questo proposito, tuttavia, vi è un ampio dibattito in corso, che deriva dalla discordanza tra i dati derivanti da numerose ricerche circa il tentativo di specificare se vi siano effetti maggiori a favore del lessico produttivo o recettivo. I risultati di ricerche condotte da Mclellan (1999), Senechal (1997) e Neuman (1996) con bambini di età prescolare suggeriscono che lo stile dialogato sia più efficace per l'incremento del lessico produttivo piuttosto che di quello recettivo; allo stesso modo, in alcuni disegni di ricerca basati su un intervento di lettura in età prescolare, nelle rilevazioni del lessico produttivo sono emersi effetti maggiori e più durevoli che in quelle riferite al lessico recettivo (Lonigan, 1994). In contrasto con questi dati, i risultati di altri studi (Ewers e Brownson, 1999; Laakso et al., 1999) focalizzati sull'interazione durante la lettura congiunta con bambini nel secondo e terzo anno di vita, hanno invece mostrato che l'effetto positivo del coinvolgimento attivo del bambino attraverso domande aperte è maggiore per l'arricchimento del vocabolario recettivo. Questi ultimi risultati appaiono coerenti con quelli di un precedente studio (DeBaryshe, 1993) che nella valutazione degli effetti della lettura congiunta precoce in un ampio campione di bambini di 2 anni aveva riscontrato una significativa correlazione con la comprensione, piuttosto che con la produzione, di parole. Infine, Justice (2002), nel tentativo di chiarire questo punto controverso, suggerisce che sarebbe l'azione di etichettamento (e non lo stile dialogato in quanto tale) a favorire l'apprendimento di nuove parole, e che il vantaggio sarebbe limitato al lessico recettivo, mentre il lessico espressivo non si avvantaggerebbe di nessuna delle due modalità d'interazione identificate durante la lettura

congiunta. Inoltre in un recente lavoro Justice e coll. (Justice, Meier, Walpole, 2005) analizza l'influenza di 20 sessioni di lettura con libricini narrativi in piccoli gruppi sull'acquisizione di nuove parole da parte di bambini di 5 anni considerati a rischio per le successive abilità di letto-scrittura. 57 bambini sono stati suddivisi in due gruppi e assegnati casualmente a due tipologie di lettura congiunta: con elaborazione da parte dell'adulto delle parole target *vs.* senza elaborazione. I risultati hanno mostrato scarse differenze tra i due gruppi nella qualità della definizione dei bambini delle parole bersaglio; tuttavia, i bambini con un livello lessicale basso alla rilevazione iniziale hanno mostrato migliori prestazioni nelle parole accompagnate da un'elaborazione dell'adulto.

Complessivamente, questi dati sembrerebbero confermare l'ipotesi secondo cui dall'interazione dialogata durante la lettura con l'adulto i bambini più piccoli (fino a circa 24 mesi) trarrebbero maggiori benefici sul versante della comprensione linguistica, mentre i bambini più grandi sul versante della produzione (Laakso et al., 1999). Ciò può dipendere anche dal fatto che nei primi 2 anni di vita si sviluppa precocemente la comprensione, mentre l'esplosione della produzione linguistica avviene dopo i 20 mesi. Il dibattito presentato esemplifica una visione che tende a ridurre la discussione alla contrapposizione di due stili di lettura dell'adulto, dei quali uno dovrebbe risultare in assoluto più efficace per lo sviluppo linguistico (Moretti, 2002). Tuttavia, come già evidenziato nel precedente paragrafo, il recente studio di Justice e colleghi (Justice et al.,2005) suggeriscono una maggiore attenzione alla variabilità delle competenze possedute dai bambini, e una possibile complementarietà degli stili di lettura dell'adulto in relazione alle abilità infantili.

2.2.2 La relazione tra lo stile di lettura dell'adulto e le competenze possedute dal bambino

Particolare attenzione all'influenza delle competenze iniziali del bambino sugli esiti linguistici della lettura congiunta si trova nel lavoro di Reese e Cox (1999) che utilizza tre categorie di 'stile di lettura' e le pone in relazione ai livelli di abilità linguistiche e cognitive iniziali dei bambini (4-5 anni). Lo scopo della ricerca è di misurare gli effetti dei tre diversi stili sull'apprendimento del

vocabolario, le abilità legate al linguaggio scritto e la comprensione della storia. Le tre modalità stilistiche di lettura sono teoricamente fondate su precedenti lavori (Dickinson e Smith, 1994; Haden, Reese e Fivush, 1996; Heath, 1982) e vengono definite come *describer, comprehender e performance-oriented styles*. Il primo è in parte sovrapponibile allo stile dialogato sopra descritto; il secondo indica una maggiore attenzione dell'adulto al significato della storia; il terzo uno stile che limita la discussione ai momenti prima e dopo la lettura, senza interrompere la storia. I risultati mostrano che i bambini con un buon vocabolario trarrebbero maggior beneficio per il lessico da una lettura che non si interrompe, mentre uno stile dialogato favorirebbe le abilità di scrittura dei bambini con un alto livello di comprensione della storia. Inoltre, gli autori suggeriscono che uno stile dialogato con un basso livello cognitivo di domande potrebbe favorire i bambini più piccoli o con abilità più compromesse; mentre uno stile in cui le domande ad alto contenuto cognitivo vengono poste solo al termine della lettura potrebbe favorire i bambini più grandi o già avvantaggiati. Questi risultati suggeriscono di abbandonare una visione che metta in contrapposizione due stili di lettura adulta, uno dei quali dovrebbe essere il più proficuo per l'apprendimento linguistico, a favore dell'analisi dei benefici portati da stili diversi ai diversi livelli di abilità posseduti dai bambini (Reese e Cox, 1999); in secondo luogo, attraverso l'attenzione rivolta alla relazione tra la modalità di interazione dell'adulto durante la lettura e le competenze possedute dal bambino, sottolineano l'importanza di partire dalle caratteristiche del bambino per valutare l'efficacia della lettura congiunta.

A questo proposito, uno studio di Kertoy (1994) ed uno più recente di Pigem e Blicharski (2002) documentano in modo dettagliato che vi è una responsabilità del comportamento dell'adulto sugli stili di partecipazione infantile, ma che il bambino ha comunque un ruolo importante nel determinare l'efficacia di un momento di lettura congiunta ed è sensibile alle variazioni di stile del suo interlocutore. Lo studio di Kertoy (1994) ha analizzato i commenti spontanei di bambini tra i 3 e i 6 anni durante l'ascolto di una storia. I risultati mostrano che i bambini tendono a produrre spontaneamente una più alta percentuale di commenti legati al significato della storia piuttosto che relativi alla struttura della storia (ad esempio riguardanti l'ambiente, i personaggi, l'intreccio) o alle immagini del libro, come già aveva sostenuto Morrow (1988); inoltre, che il tipo di strategia di

lettura usata dall'adulto (con commenti, domande, o semplice narrazione) influenza gli interventi dei bambini: i commenti dell'adulto sui contenuti del racconto contribuiscono a focalizzare l'attenzione dei bambini sul significato della storia, le domande aumentano gli interventi dei bambini sulla struttura e le immagini della storia.

Lo studio di Pigem e Blicharski (2002) ha illustrato le diverse modalità di partecipazione infantile (5-6 anni) durante un 'formato' di lettura con le madri. In particolare, tutte le frasi e i comportamenti materni e infantili apparsi durante ciascuna sessione sono stati codificati utilizzando una tassonomia basata su sei categorie d'azione; i punteggi ottenuti nelle sei categorie hanno permesso di identificare tre diverse modalità di partecipazione infantile: 1) focalizzata sull'informazione, centrata cioè sulle attività di descrizione ed elaborazione delle informazioni del libro; 2) focalizzata sullo scambio, caratterizzata da performance elevate nel coordinare qualitativamente gli scambi con la madre (espressioni di accordo o di gioia, domande di attenzione o di azione…); 3) non sincronizzata, caratterizzata da disaccordo frequente, rifiuto di rispondere, distrazione elevata. Questi diversi stili di partecipazione dei bambini sono risultati associati ai comportamenti materni: i primi due (focus sull'informazione, focus sullo scambio) alle attività materne di elaborazione dell'informazione e di gestione della lettura; il terzo, pur risultando il meno prevedibile sulla base delle azioni materne, ad assenza di comportamenti materni finalizzati a creare uno scambio con il bambino (ad es., le madri continuano a leggere anche se i bambini sono distratti). L'ipotesi formulata è che un comportamento non sincronizzato possa avere origine da una mancanza di interesse del bambino, o della diade, all'attività di lettura.

In effetti, il livello di interesse dei bambini al momento di lettura è risultato essere un elemento non trascurabile nell'analisi del contributo che i piccoli portano nell'interazione durante la lettura: da più studi è stato suggerito che i bambini che mostrano un interesse precoce all'attività di lettura beneficiano di letture più frequenti e manifestano maggiori abilità di lettura in età scolare (Thomas, 1984; Wells, 1985). Inoltre, da questi studi è emerso che se le domande poste dall'adulto incontrano l'interesse del bambino, perché legano gli eventi della storia al vissuto reale del bambino, il livello di comprensione della storia e la complessità cognitiva delle frasi dei bambini migliorano (Gambrell, Pfeiffer e Wilson, 1985). Naturalmente, la qualità dell'interazione durante

la lettura può a sua volta aumentare o diminuire l'interesse del bambino all'attività stessa. A questo riguardo, Rogoff (1990) ha sottolineato come durante la lettura il bambino sia costantemente attivo nel decidere quali, tra le nuove informazioni, trattenere, e nel costruire legami tra nuove e vecchie informazioni.

Complessivamente, i risultati delle ricerche fin qui presentate, relative al contributo e all'influenza del bambino nell'interazione con l'adulto durante la lettura congiunta, evidenziano che si possono osservare differenti modalità infantili di partecipazione all'attività di lettura; inoltre, che gli stili di partecipazione infantile sembrano derivare in parte dalle competenze e dalle caratteristiche possedute dal bambino, come il temperamento o il grado di interesse, e in parte dallo stile di lettura dell'adulto. Relativamente a questo aspetto, una posizione ormai condivisa da numerosi autori (Hart e Risley, 1999; Pellegrini e Galda, 2003; Pellegrini, Perlmutter, Galda e Brody, 1990; Reese, Cox, Harte e McAnally, 2003, van Kleeck, 2003; Yaden 2003) sostiene che il bambino abbia un ruolo attivo nel creare il contesto di lettura congiunta e che l'interpretazione della variabilità dei suoi comportamenti essenzialmente come risultato dell'influenza del comportamento dell'adulto durante l'interazione non sia sufficiente; piuttosto, ciò che viene ipotizzato è che nonostante il contesto della lettura congiunta sia fortemente asimmetrico, anche in tale contesto entrambi i partner esercitano un'influenza sull'altro e sia il bambino che l'adulto tendono ad adattare le proprie modalità di interazione a quelle dell'altro (Barachetti, Lavelli, 2007).

2.2.3 L'interazione durante la lettura congiunta come processo di mutuo adattamento

Come già introdotto le abilità possedute, le caratteristiche e le modalità di interazione del bambino delle variabili determinanti per lo studio dell'influenza dell'ambiente sullo sviluppo linguistico del bambino. Nei lavori di Yaden (1995, 2003) si trova un esempio del costrutto di 'bidirezionalità dell'influenza' che ha luogo nell'interazione è tra adulto e bambino in età prescolare durante la lettura congiunta. L'autore analizza la condivisione di significati tra i partner attraverso l'uso di verbalizzazioni con livelli d'astrazione diversi. Nello specifico, le frasi possono fare riferimento alle qualità percettive degli oggetti nelle immagini, possono descrivere le caratteristiche relazionali e funzionali dell'oggetto (Delau, Gandon e Taburet, 1993; Palacios, Gonzales e

Moreno, 1992) o, infine, evocare stati interni e oggetti assenti collegati alle immagini (Veneziano e Sinclair, 1995). I risultati degli studi di Yaden mostrano che nelle sequenze conversazionali durante la lettura congiunta le verbalizzazioni dell'adulto seguono e, al tempo stesso, stimolano i diversi livelli di rappresentazione del bambino. L'autore si riferisce al contesto della lettura condivisa definendolo un sistema complesso di adattamento ('*Complex Adaptive System'*, Holland, 1995) e suggerisce che si tratti di un sistema di adattamento reciproco che vede ciascun partner adeguare il proprio livello di rappresentazione a quello dell'altro; sembra, cioè, che adulto e bambino si influenzino a vicenda relativamente al punto di vista da adottare sull'oggetto. Nonostante sia spesso l'adulto a modificare il livello di astrazione, portando così il bambino a produrre frasi più complesse, anche il piccolo interlocutore sembrerebbe avere un ruolo attivo, sia nell'adattarsi che nel proporre livelli diversi di conversazione (Yaden, 2003).

2.3 L'interazione genitore-bambino come risorsa d'intervento per sostenere lo sviluppo del linguaggio

L'approccio interazionista ai processi di sviluppo del linguaggio ha evidenziato il ruolo dell'interazione come contesto con potenzialità promozionali per l'acquisizione del linguaggio. La ricaduta operativa di questa prospettiva è documentata dallo sviluppo di programmi di intervento per accelerare e sostenere lo sviluppo linguistico infantile che si fondano sull'interazione tra i genitori e il bambino (Cross, 1984; Ezell, Justice, 2005). In particolare, l'obiettivo di questi programmi è quello di supportare e di introdurre l'utilizzo da parte dei genitori di modalità conversazionali (di interazione e di comunicazione) utili a promuovere i processi di sviluppo di linguaggio dei bambini considerati a rischio per l'acquisizione linguistica (ad esempio con sviluppo del linguaggio rallentato o che vivono in contesti deprivati). Nel caso di bambini con un disturbo linguistico già diagnosticato, accanto alla riabilitazione logopedia, in genere mirata a favorire l'acquisizione di specifici aspetti linguistici (la produzione di fonemi mancati, di strutture morfo-sintattiche assenti) si stanno sviluppando programmi che prevedono un'attività della diade genitore-bambino a casa e che sono finalizzate a sostenere lo sviluppo linguistico attraverso l'uso del linguaggio da parte dei bambini nei contesti quotidiani. La lettura congiunta è un'attività che si

presta ad essere un'importante risorsa, proprio per le sue ben documentate caratteristiche di contesto promozionale dei processi di sviluppo linguistico. Numerose ricerche (Arnold e Whitehurst, 1994; Arnold et al., 1994; Hockenberger, Goldstein e Haas, 1999; McNeill, 1993; Whitehurst et al., 1988; Whitehurst, Arnold, Epstein e Angell, 1994) hanno dimostrato la possibilità di insegnare ai genitori alcune strategie di lettura. I primi programmi di intervento basati sulla lettura congiunta presenti in letteratura sono stati ideati dal gruppo di ricerca di Whitehurst e colleghi negli Stati Uniti (Whitehurst et al., 1988), che dalla fine degli anni 80 hanno ideato, sperimentato e messo a punto un noto programma di intervento (*dialogic reading program*) che utilizza la lettura di libri di immagini per accelerare lo sviluppo del linguaggio di bambini in età prescolare. L'aspetto centrale di questo programma è quello di promuovere alcune strategie conversazionali tipiche dello stile dialogato: l'utilizzo di domande aperte (invece che di domande a cui si può rispondere con l'indicazione), di domande relative alla funzione e alla qualità degli oggetti delle immagini e di espansioni. Inizialmente le madri ricevono una formazione (tramite istruzione frontale o video[5]) relativa a queste strategie d'interazione da usare durante la lettura con i loro bambini e viene loro chiesto di utilizzare queste strategie durante l'attività di lettura congiunta a casa per il mese successivo (Arnold, Whitehurst, 1994). Questo programma è stato sperimentato in diverse lavori con risultati incoraggianti. I dati empirici mostrano una correlazione positiva tra l'attivazione del programma e le abilità di linguaggio dei bambini in uscita; in particolare i bambini del gruppo sperimentale al termine dell'intervento producono più enunciati e di lunghezza maggiore rispetto ai bambini che non hanno ricevuto l'intervento. I controlli di follow-up hanno mostrato un perdurare di queste differenze tra i bambini appartenenti ai due gruppi anche 9 mesi dopo l'intervento (Whitehurst et al., 1988; Arnold et al., 1994). Successivamente lo stesso programma è stato utilizzato con bambini con svantaggio lessicale (di 10 mesi inferiore all'età cronologica): i risultati dei post-test hanno mostrato un significativo incremento del lessico espressivo (Whitehurst et al., 1994).

[5] La formazione dei genitori attraverso la visione di video predisposti (Observational Learning via video instruction) è stata validata da precedenti ricerche e si pone come alternativa ad un'istruzione di tipo frontale.

Questi risultati sono stati confermati da studi successivi. Uno studio piú recente (Hargrave e Senechal, 2000) rivela che l'introduzione di uno stile dialogato durante la lettura congiunta produrrebbe un significativo incremento del lessico, sia produttivo che recettivo, di bambini in età prescolare con un vocabolario limitato (di 13 mesi inferiore all'età cronologica). Un'altra ricerca (Dale, Crain-Thoreson, Notari-Syverson e Cole, 1996), tesa a confrontare l'effetto di due diversi tipi di training di lettura (dialogato e narrativo) rivolto ai genitori di bambini con disturbi di linguaggio di varia natura, ha indicato che il training di lettura dialogata tende ad aumentare l'uso di domande aperte ed espansioni da parte delle madri, e l'utilizzo di parole nuove e di espressioni più lunghe da parte dei bambini. Infine, un intervento (Koppenhaver, Erickson, Skotko, 2001) in cui il training genitoriale è stato usato per supportare la comunicazione di bambine (3-7 anni) con la sindrome di Rett[6] durante sessioni di lettura congiunta con le madri, dal confronto della frequenza di etichettamento e di comunicazione non verbale delle bambine prima e dopo il training materno ha rilevato un miglioramento delle prestazioni comunicative delle piccole a seguito dell'intervento formativo rivolto alle madri.

Di recente Justice e coll. (Justice, Kaderavek, Bowles, Grimm, 2005) hanno creato e sperimentato un programma di intervento finalizzato a favorire la consapevolezza fonologica nei bambini con disturbo di linguaggio in età prescolare. L'intervento prevedeva un periodo di 10 settimane di lettura congiunta a casa con due consegne differenti al termine dei libri: nel gruppo sperimentale i bambini completavano un compito di rime e di allitterazioni; nel gruppo di confronto completavano un compito di scelta lessicale con alternative. I risultati mostrano che i bambini del primo gruppo hanno punteggi migliori nel post-test solo nei compiti di rima. Inoltre, il livello di variazione della consapevolezza fonologica tra il pre-test e il post-test risulta legato all'età del bambino e al livello di gravità disturbo linguistico.

Infine, in Canada è stato sviluppato un programma d'intervento, *It Takes Two to Talk—The Hanen Program for Parents,* rivolto ai genitori di bambini dal secondo al sesto anno di vita con disturbi di linguaggio di varia natura. (Girolametto, Weitzman, 2006). Il programma, come i precedenti, si

[6] La Sindrome di Rett è un disturbo neurodegenerativo dell'evoluzione progressiva, caratterizzato da un lento regresso psicomotorio, dall'assenza di linguaggio e da un'accentuata stereotipia delle mani (DSM IV, 1994).

basa sul potenziamento delle strategie conversazionali utilizzate dai genitori per facilitare lo sviluppo linguistico dei loro bambini nei contesti naturali. L'intervento viene offerto a piccoli gruppi di genitori (8 famiglie) e consiste nell'analisi di un'interazione spontanea madre-bambino di pre-intervento seguita da 16 ore di formazione per i genitori. Ai genitori vengono presentate strategie conversazionali in relazione a 3 aspetti: strategie centrate sul bambino (es. seguire l'interesse del bambino); strategie di promozione dell'interazione (es. aspettare che il bambino prenda il turno; fare domande che sollecitino la conversazione) e strategie di modellamento del linguaggio (es. etichettamento, espansioni). E' facile notare che le strategie proposte da *The Hanen Program* sono quelle presenti in letteratura come maggiormente efficaci per la promozione dello sviluppo linguistico attraverso l'interazione con l'adulto (par. 2.1). L'attuazione di queste recente programma di intervento ha mostrato risultati interessanti sia con i bambini parlatori tardivi (Girolametto, Pearce, Weitzman, 1997) che con i bambini con ritardo generale dello sviluppo (ad es. i bambini con sindrome di Down) (Girolametto, Weitzman, Clemets-Baartman, 1998). Sono in corso le sperimentazioni del programma con i genitori dei bambini con disturbo specifico del linguaggio. In Italia sulla base di questo programma di intervento è stato di recente introdotto un programma per genitori e bambini con ritardo di linguaggio dai 24 ai 30 mesi (Bonifacio, Hvastja Stefani, 2004).

L'idea guida di tutti i programmi di intervento descritti è quella di incrementare l'utilizzo di strategie adeguate da parte dell'adulto, per sostenere i bambini con difficoltà linguistiche (o considerati a rischio per l'apprendimento del linguaggio) attraverso i contesti naturali di interazione quotidiana (Justice, Pence, 2005; Kaderavek, Justice, 1990). A questo riguardo, dalle ricerche esposte emerge che questa modalità di intervento ha effetti positivi a favore dell'apprendimento linguistico di bambini con ritardo o sviluppo atipico di linguaggio. I contesti di interazione, soprattutto se motivanti e ricchi di significato per i bambini (es. la lettura di libricini, i giochi di costruzione, il gioco del "far finta") si rivelano preziosi per accompagnare e sostenere lo sviluppo linguistico (ma non solo) dei bambini, a maggior ragione se in presenza di percorsi di sviluppo atipici. Nonostante questi risultati incoraggianti, è tuttavia necessario considerare che i soggetti con difficoltà di linguaggio non costituiscono un gruppo omogeneo ma, al contrario,

differiscono per l'origine del disturbo, la severità, il grado di coinvolgimento delle varie aree del linguaggio e, naturalmente, le conseguenze sui comportamenti relazionali e sociali. In proposito, i risultati di uno studio di Mogford-Bevan e Summersall (1997) mostrano che l'utilizzo della lettura congiunta e, in particolare, dello stile dialogato da parte dell'adulto per favorire lo sviluppo lessicale in bambini con disturbi di linguaggio ottiene risultati differenti in caso di problematiche miste (recettivo - espressive) rispetto a disturbi limitati alla produzione. Se in quest'ultimo caso la lettura di libri di immagini pare ottenere effetti positivi, i dati raccolti attraverso le videoregistrazioni delle interazioni durante la lettura e le interviste ai genitori documentano invece che nel primo caso i bambini sono meno desiderosi di essere coinvolti in una sessione di lettura di immagini, necessitano di numerosi incoraggiamenti per restare concentrati sul libro e, a volte, manifestano atteggiamenti di fastidio.

Complessivamente, i dati esposti documentano la centralità del ruolo dell'interazione nel promuovere lo sviluppo linguistico infantile. Il tipo di sostegno fornito dall'adulto è certamente una variabile di interazione centrale nella promozione dell'acquisizione del linguaggio; in proposito, il ruolo dell'adulto agisce in modo duplice: 1) fornendo un modello linguistico analizzabile; 2) creando contesti motivanti in cui il linguaggio assume significato nelle pratiche sociali in cui è inserito. D'altro canto, studi recenti suggeriscono che la variabilità interindividuale dei percorsi di sviluppo linguistico e quella intraindividuale (le competenze possedute dal bambino in età diverse) agiscono sull'efficacia del contributo promozionale dell'adulto durante l'interazione. In questa prospettiva, il ruolo dell'interazione nello sviluppo tipico e atipico del linguaggio è da leggersi secondo il costrutto della "bidirezionalità dell'interazione", ovvero tenendo in considerazione l'influenza delle caratteristiche e delle competenze del bambino sull'input linguistico e comunicativo fornito dall'adulto. In particolare, nel caso dei bambini con DSL, l'eterogeneità con cui si presenta questo disturbo, sia sull'asse della realizzazione che relativamente al coinvolgimento delle diverse aree del linguaggio, può trovare una risposta adeguata nel superamento di una visione unidirezionale dell'interazione con l'adulto, a favore di un approccio rispettoso del ruolo del bambino e del suo contributo all'interazione (De Temple e Snow, 2003).

Capitolo 3 LA CONVERSAZIONE CON I BAMBINI CON DISTURBO SPECIFICO DEL LINGUAGGIO

All'interno della prospettiva interazionista, la conversazione tra adulti e bambini con DSL è stata oggetto di numerosi studi dalla fine degli anni '80. L'interesse dei ricercatori, come già anticipato, è stato principalmente quello di descrivere le modalità comunicative dell'adulto in interazione con questi bambini. Data l'influenza dell'input adulto sullo sviluppo linguistico, i primi studi hanno indagato l'ambiente linguistico e comunicativo di cui usufruivano i bambini con DSL, per verificarne la qualità e l'adeguatezza (Conti-Ramsden, Friel-Patti, 1983, 1984). La maggior parte di questi lavori ha adottato un disegno di ricerca basato sul confronto tra alcune caratteristiche della comunicazione adulta (in genere materna) rivolta ai bambini con DSL e le caratteristiche della comunicazione materna rivolta ai bambini con sviluppo tipico di linguaggio. Nei primi lavori, soprattutto di matrice clinica, era stato ipotizzato che parte delle problematiche linguistiche di questi bambini potesse derivare da un ambiente linguistico inadeguato; questa ipotesi nasceva dall'osservazione di bambini cresciuti negli istituti che mostravano uno sviluppo tipico generale (come i bambini con DSL), ma un linguaggio deficitario perché le comunicazioni che gli venivano rivolte erano principalmente direttive e di tipo regolativo (Lamesch, 1982). Grazie alle ricerche degli ultimi 10 anni è chiaro che l'origine del disturbo specifico di linguaggio è strettamente genetica e che il ruolo dell'input adulto può contribuire a favorire il processo di acquisizione del linguaggio o a rallentarlo, ma non è di certo la causa primaria del disturbo (Leonard, 1998).

3.1 L'ambiente comunicativo dei bambini con DSL

Gli studi che confrontano l'input comunicativo e linguistico rivolto a bambini con DSL rispetto a quello rivolto ai bambini con sviluppo tipico di linguaggio (STL) si differenziano sulla base del criterio di appaiamento utilizzato per creare il gruppo di confronto: l'età cronologica *vs.* il livello linguistico infantile (generalmente misurato sulla base dell'indice LME). Leonard (1998) sottolinea che la scelta del gruppo di confronto è cruciale nell'interpretare i risultati, soprattutto per definire l'appropriatezza dell'input in relazione all'età o allo sviluppo linguistico dei bambini. I

bambini con DSL hanno una LME inferiore a quella che si associa alla loro età cronologica nello sviluppo tipico di linguaggio. I genitori di questi bambini possono utilizzare delle modalità comunicative appropriate all'età dei bambini o orientate al loro livello linguistico deficitario. Il confronto con un gruppo di diadi genitore-bambino della stessa età ma con sviluppo tipico di linguaggio permette di indagare questo aspetto. Al contrario, il confronto basato sull'appaiamento per LME dei bambini mette in evidenza se l'input genitoriale è sintonizzato sul livello linguistico del bambino, e dunque fornisce un modello linguistico potenzialmente più accessibile. I risultati di questi studi sono numerosi e solo in parte sovrapponibili; per facilitarne l'interpretazione verranno analizzati sinteticamente in relazione all'oggetto d'analisi, sia attraverso gli studi con gruppo di confronto cronologico che linguistico.

3.1.1. Quantità e aspetti lessicali e sintattici delle produzioni linguistiche

Gli studi che indagano gli aspetti strutturali delle frasi rivolte ai bambini con DSL sono scarsi e hanno prodotto risultati discordanti che non forniscono un quadro chiaro della situazione. Un dato sufficientemente condiviso è che nelle interazioni genitore-bambino con DSL il carico conversazionale è sostenuto principalmente dall'adulto, in termini di quantità del parlato (*amount of maternal talkativeness*, van Kleeck e Vander Woude, 2003): i genitori dei bambini con DSL producono più frasi e occupano più turni conversazionali dei genitori di bambini con sviluppo tipico di linguaggio (Cross, 1981; Evans, Schmidt, 1991; Sulzby, Kaderavek, 1996; Whitehurts et al., 1988). Per quanto riguarda la lunghezza degli enunciati genitoriali alcuni studi hanno rilevato che i genitori dei bambini con DSL producono frasi più brevi rispetto ai genitori di bambini con STL della stessa età cronologica (Bondurant, Romeo, Kretschmer, 1983; Stein, 1976). Tuttavia, suddividendo i bambini con DSL rispetto alle loro competenze recettive è emerso che la LME delle madri dei bambini con disturbo specifico solo espressivo è uguale a quella delle madri del gruppo di confronto con diadi madre-bambino appaiate per età cronologica; mentre le madri dei bambini con disturbo misto (espressivo e recettivo) presentavano frasi più brevi. Dunque, anche in questo caso, le competenze possedute dal bambino risultano variabili determinanti nelle analisi dell'input linguistico adulto. Al contrario, gli studi che hanno analizzato gli enunciato delle madri

in interazione con bambini piccoli con ritardo di linguaggio (sotto i 24 mesi) non hanno mostrato differenze significative nella LME rispetto alle madri in interazione con bambini della stessa età con STL (D'Odorico, Jacob, 2006; Paul, Elwood, 1991) e in alcuni casi hanno trovato che la quantità totale del parlato è inferiore nelle madri dei bambini parlatori tardivi (D'Odorico, Jacob, 2006; Girolametto et al., 2002). Per quanto riguarda gli aspetti lessicali, i pochi dati empirici presenti in letteratura provengono dagli studi che coinvolgono le madri di bambini piccoli con sviluppo del linguaggio rallentato. Nello specifico, lo studio di D'Odorico e Jacob (2006) ha confrontato le caratteristiche lessicali e prosodiche dell'input materno rivolto a bambini di 20 mesi parlatori tardivi con quello rivolto a bambini della stessa età con sviluppo del linguaggio tipico. I risultati mostrano poche differenze tra i due gruppi in relazione agli aspetti lessicali materni; i nomi comuni occupano la stessa proporzione nel discorso e c'è lo stesso grado di varietà lessicale (nomi prodotti/totale parole prodotte)tra i due gruppi. Le differenze significative sono soprattutto a livello prosodico, perché le madri dei bambini parlatori tardivi sottolineano meno frequentemente i nomi con un picco intontivo e utilizzano un'intonazione meno varia (più uniforme) nelle loro produzioni rispetto alle altre madri. Alla luce degli studi che indicano che i contorni prosodici esagerati (tipici del "motherese") favoriscono il processo di segmentazione del flusso del parlato da parte dei bambini (Plunkett, 1993; Locke, 1996), questo risultato è stato interpretato come evidenza del fatto che i *late talkers* usufruiscono di un ambiente linguistico più povero.

Alla luce dei risultati esposti non emerge un quadro univoco in relazione alle caratteristiche degli aspetti lessicali e sintattici delle produzioni rivolte ai bambini con DSL. In parte l'età del bambino, determina risultati sostanzialmente differenti: con i bambini più grandi (sopra i 3 anni) le madri sembrano parlare di più rispetto alle madri dei gruppi di confronto appaiati per età o per livello linguistico. Tuttavia, all'interno di questo corpus di studi, non c'è convergenza relativamente alla lunghezza media degli enunciati materni e non viene analizzato l'aspetto lessicale delle produzioni genitoriali. In parte, le discordanze sembrano ricondursi all'eterogeneità dei bambini con DSL, in particolare, alla presenza di una compromissione del versante recettivo, che influenza le produzioni materne.

3.1.2 Funzioni comunicative utilizzate dall'adulto

In uno dei loro primi studi, Siegel, Cunningham, van der Spuy, (1979) hanno studiato l'interazione durante un compito strutturato tra le madri di bambino con DSL d'età prescolare (3;0-5,0) e le madri di bambini con sviluppo tipico di linguaggio. Le prime erano significativamente più direttive e tendevano ad interrompere il gioco del bambino con degli ordini; tuttavia entrambi i gruppi di madri mostravano lo stesso grado di iniziativa e di risposta alle proposte di interazione del bambino. In uno studio successivo, sempre basato sul confronto per età cronologica con bambini di età prescolare, le madri hanno mostrato più aspetti comuni che differenze nelle modalità interattive durante il gioco libero e il compito strutturato (Cunningham, Siegel, van der Spuy, Clark, Bow, 1985). In generale gli studi che utilizzano un gruppo di confronto di tipo linguistico sono in accordo con i risultati appena esposti, ovvero le madri dei bambini con DSL non si differenziano in modo significativo rispetto alle madri di bambini con STL con lo stesso livello linguistico, in relazione: all'uso di richieste, direttive, asserzioni e regolative (Conti-Ramsden, Friel-Patti, 1983; Messick, Prelock, 1981; Moseley, 1990); alle iniziative e alle risposte in seguito alle domande dei bambini (Conti-Ramsden, Friel-Patti, 1984).

Tuttavia sembra emergere una differenza in relazione alla frequenza di certi tipi di domande materne. Le madri dei bambini con sviluppo tipico di linguaggio, sia della stessa età che con lo stesso LME dei bambini con DSL, producono più domande (Bondurant et al., 1983; Cunningham et al., 1985) e soprattutto più domande aperte (che cosa, quando, perché) (Cross, 1981) e reali[7] (Laferrier, Cirrin, 1984) rispetto alle madri dei bambini con DSL.

3.1.3 Contingenza, riformulazioni ed espansioni

Alla luce delle numerose conferme dell'importanza della contingenza della comunicazione adulta nel favorire lo sviluppo linguistico (paragrafo 2.1.1), più di recente gli studi hanno analizzato il grado di contingenza delle produzioni linguistiche della madre (anche attraverso l'esame delle riformulazioni e le espansioni delle frasi del bambino). I primi studi che si sono occupati di questo

[7] Le domande che gli adulti rivolgono ai bambini possono essere distinte in **domande test** *(test question),* di cui la madre conosce le risposte, tipiche dei contesti didattici (es. "di che colore è il trattore?","dov'è il cavallo in questo disegno?") e **domande reali** (*real question*), con le quali la madre effettivamente chiede un'informazione che non possiede (es. "ti piace questa storia?", "Cosa farà secondo te adesso questo bambino?") (McDonald, Pien, 1982; Olsen-Fulero, Conforti, 1981).

aspetto (Cross, 1981; Cross, Nienhuyus, Kirkman, 1985; Hoffer, Bliss, 1990; Schodorf, Edwards, 1983) hanno rilevato una minor contingenza comunicativa, rispetto alla comunicazione dei bambini, nelle madri con bambini con DSL. Nello specifico, Hoffor e Bliss (1990) hanno documentato che le madri dei bambini con DSL più frequentemente ignorano l'oggetto di interesse proposto dal bambino e sono meno responsive verso le produzioni linguistiche infantili delle madri di bambini più piccoli appaiati per LME. Al contrario, risultati più recenti indicano che le madri dei bambini con DSL e quelle dei bambini appaiati per LME non differiscono significativamente nella capacità di essere responsive in modo contingente alle comunicazioni del bambino ; tuttavia, le frasi semanticamente contingenti alle produzioni infantili del turno precedente utilizzate dalle madri dei bambini con DSL non rappresentano una riformulazione linguistica delle frasi dei bambini (ad es. bambino: "Gigi mangia la pappa" mamma: "Sì ha tanta fame", invece di "Gigi sta mangiando perché ha fame"). In altre parole, le madri dei bambini con DSL utilizzerebbero meno riformulazioni ed espansioni delle madri di bambini appaiati per livello linguistico (Conti-Ramsden, 1990; Conti-Ramsden Hutcheson, Grove, 1995; Cross, 1981; Nelson, Welsh, Camarata, Butkovsky, Camarata, 1995; Schodorf, Edwards, 1983).

In proposito, Conti-Ramsden e coll.(Conti-Ramsden et al., 1995) hanno esaminato la tipologia e la contingenza degli enunciati prodotti da madri e padri nella conversazione con i loro bambini (3;9-6;10) con DSL durante il gioco libero; questi dati sono stati confrontati con: 1) quelli prodotti degli stessi genitori in interazione con i fratelli più piccoli (2;0-3;3) LME paragonabile; 2) quelli prodotti da altre diadi genitore-bambino (1;10-3;1) appaiate per LME. In accordo con altri studi, nessuna differenza significativa è emersa nella frequenza di enunciati contingenti utilizzati dai genitori tra il gruppo target e i gruppi di confronto. Analizzando nel dettaglio i tipi di enunciati contingenti (imitazione, *recast*, richiesta di chiarimento, incoraggiamento) è emerso che i genitori con i bambini con DSL producono un minor numero di *recast* semplici, di recast che aggiungono informazioni verbali (ad es., bambino: "Quella barca Susan", genitore: "Quella è la barca di Susan") e di incoraggiamenti, sia rispetto alla conversazione con i figli più piccoli con sviluppo tipico di linguaggio che rispetto ai genitori dei bambini appaiati per LME. Nello specifico, i genitori di bambini con DSL utilizzano spesso riformulazioni in relazione ai nomi prodotti dai

bambini correggendone gli errori morfo-sintattici (ad es., bambino: “Barca”, genitore: “Barche”; bambino: “Gatto” – genitore: “Il gatto”). Risultati discordanti sono emersi dallo studio di Fey e colleghi (Fey, Krulik, Loeb, Proctor-Williams, 1999) e da un altro precedente studio (Grimm, 1987). In queste analisi le madri in interazione con bambini di 3 anni con DSL producevano la stessa frequenza di *recast* imitazioni e correzioni delle madri di bambini più piccoli con sviluppo tipico di linguaggio, ma con lo stesso livello di produzione linguistica. Questa discordanza potrebbe essere ricondotta in parte alle età diverse (3 anni e 4-6 anni) dei bambini coinvolti nelle ricerche, ovvero può darsi che con bambini piccoli (3 anni) le madri abbiamo comportamenti comunicativi più simili a quelli del gruppo di confronto; tuttavia, non ci sono evidenze empiriche a sostegno di questa ipotesi.

3.1.4 Livello d’astrazione delle produzioni durante la lettura congiunta

Recentemente alcuni studi hanno indagato i contenuti delle produzioni durante la lettura congiunta madre-bambino con DSL. La dimensione di astrazione (*vs.* concretezza) del linguaggio usato dai genitori (*abstract language*, Blank, Rose, Berlin, 1978; *decontextualized language*, Danis, Bernard, Leproux, 2000; Heath, 1982; Snow, Ninio, 1986;) viene considerata di supporto ai successivi apprendimenti scolastici di letto-scrittura (Snow, 1991). In particolare, il livello più alto di astrazione del linguaggio, l’inferenza e il ragionamento, aiuta i bambini a manipolare le informazioni del libro in un modo più sofisticato e, alla lunga, ad affrontare gli apprendimenti del secondo ciclo della scuola elementare (Heath, 1982). I bambini sono portati a riflettere sul perché certi eventi accadono nella storia, a collegare gli eventi del libro alle esperienze personali e a formulare valutazioni e previsioni.

Poiché gli studi longitudinali documentano che i bambini con disturbo di linguaggio sono a rischio per gli apprendimenti di letto-scrittura (Botting, Simkin, Conti-Ramsden, 2006), diversi ricercatori in questi anni hanno esaminato la dimensione di astrazione *vs.* concretezza presente nel linguaggio utilizzato dai genitori. Questo filone di ricerca è relativamente recente quindi gli studi non sono focalizzati solo sui bambini con DSL ma coinvolgono bambini con disturbo di linguaggio (DL) di varia natura. Tuttavia, data l’importanza di questo aspetto per la lettura

congiunta si è scelto comunque di sintetizzare i risultati più importanti. I dati empirici forniti da questo crescente *corpus* di ricerca suggeriscono che i genitori utilizzano un linguaggio meno astratto con i bambini con DL rispetto ai bambini con sviluppo tipico di linguaggio.

Pruett e Armstrong (2000) hanno confrontato i livelli di astrazione dei genitori di bambini con DL (3;6-4;1) e con sviluppo tipico di linguaggio della stessa età durante la lettura congiunta. La dimensione di astrazione *vs.* concretezza è stata codificata secondo 4 livelli: percezione, analisi della percezione, inferenza e ragionamento. I risultati mostrano che più del 50% delle frasi dei genitori dei bambini con DL utilizza il livello più basso d'astrazione (percezione: etichetta mento, conta, colazione di oggetti o personaggi del libro), contro il 15% degli altri genitori; inoltre solo il 4% delle frasi dei primi è codificato con il livello più alto d'astrazione (ragionamento: predire, definire, spiegare), contro il 16% del totale delle frasi dei genitori di bambini con sviluppo tipico di linguaggio. Questi risultati trovano conferma in uno studio di 4 casi di bambini di età diverse (da 4 a 7 anni) con DL durante quattro sessioni di lettura congiunta. Le madri e i bambini utilizzano un'alta percentuale di frasi al livello di astrazione più basso (83% e 55% rispettivamente i le diadi con bambini di 4 anni e le diadi con bambini do 6-7anni). Delle stesse diadi riviste dopo un anno (Vander Woude, Koole, 2000) quelle con bambini con DL sia espressivo che recettivo mostravano approssimativamente le stesse proporzioni di alto e basso livello di astrazione dell'anno prima (71% prima rilevazione e 69% un anno dopo), nonostante i bambini avessero prestazioni linguistiche (rilevate con i test standardizzati) migliori. Gli stessi risultati sono emersi raccogliendo informazioni in proposito attraverso un questionario distribuito a 239 famiglie, delle quali più della metà con bambini con DL dai 3 ai 5 anni (Marvin, Wright, 1997). Nonostante non emergano differenze significative tra i gruppi in molti aspetti dell'attività di lettura (ad esempio la frequenza della lettura durante la settimana) le famiglie con bambini con DL hanno risposto di fare meno domande ad alti livelli di astrazione (es. "che cosa succederà adesso?") significativamente rispetto alle altre famiglie. Infine, Crowe (2000) ha analizzato le domande materne durante tre sessioni di lettura congiunta genitore-bambino di 3 anni con DL, sulla base del livello di astrazione. Tutte e 5 le madri hanno usato domande concrete (sì/no, etichetta mento, descrizione) e nessuna domanda astratta (perché, cosa succederà).

Nel complesso, i risultati esposti delineano un quadro variegato di non facile interpretazione. In sintesi, si rilevano più differenze che somiglianze tra l'input linguistico e comunicativo rivolto ai bambini con DSL rispetto a quello rivolto ai bambini con sviluppo tipico, appaiati sai per età cronologica che per livello linguistico. Nello specifico, i genitori di bambini con DSL utilizzano più enunciati direttivi, tendenzialmente formulano più domande chiuse e con bassi livelli di astrazione e producono poche riformulazioni degli enunciati del bambino, rispetto ai genitori di bambini con sviluppo tipico di linguaggio. Il fatto che negli studi con i bambini con percorsi di sviluppo linguistico tipico questi aspetti dell'input adulto si associno produzioni linguistiche infantili migliori ha aperto un dibattito tra i ricercatori in relazione all'adeguatezza dell'ambiente linguistico di cui usufruiscono i bambini con DSL. In altre parole, anche se si esclude un'origine ambientale del disturbo specifico di linguaggio, i ricercatori si chiedono se queste caratteristiche comunicative linguistiche delle comunicazioni rivolte ai bambini con DSL contribuiscano al suo rallentamento. Sulla base dei risultati esposti, alcuni autori hanno ipotizzato che l'ambiente linguistico dai bambini con DSL siano più povero di quello a disposizione dei bambini con sviluppo tipico. In relazione alla bassa frequenza di riformulazioni da parte delle madri con DSL, Nelson e Welsh (1998) suggeriscono che molti dei problemi nell'acquisizione del linguaggio di questi bambini si possano ricondurre all'ambiente linguistico di cui usufruiscono piuttosto che alle ridotte capacità d'apprendimento. In proposito, Fey e coll. (Fey, Cleave, Long, 1997; Fey, Cleave, Long, Hughes, 1993) hanno proposto un percorso di training per i genitori di bambini con DSL finalizzato ad incentivare l'utilizzo dei *recast* nelle conversazioni quotidiane con i loro bambini. Al termine dell'intervento i bambini che mostravano i migliori progressi linguistici (dopo 5 mesi) si associavano a genitori che producevano 2 *recast* al minuto; al contrario, i bambini che mostravano scarsi o nulli miglioramenti linguistici avevano genitori che continuavano a fare meno di 1 *recast* al minuto. Questi risultati e quelli simili provenienti da altri studi (Camarata, Nelson, Camarata, 1994) confermano un'idea di non adeguatezza delle produzioni dei genitori ai bisogni linguistici dei bambini con DSL.

Una riflessione di questo tipo è stata espressa anche da Leonard (1998) in riferimento agli studi che mostrano che i genitori con DSL sostengono la maggior parte del carico conversazionale.

Leonard ipotizza che i genitori compensino la carenza linguistica dei loro bambini sostituendosi ad essi invece che stimolandone la partecipazione. Tuttavia, come emerge dagli studi sopra presentati, in un ottica bidirezionale dell'interazione non si possono interpretare correttamente le differenze conversazionali emerse tra i genitori senza considerare l'influenza delle limitazioni linguistiche dei bambini con DSL sull'interazione stessa (van Kleeck, 2003; Yaden, 2003).

3.2 La partecipazione dei bambini con DSL alla conversazione e la reciprocità dell'influenza nell'interazione

Interpretare i risultati sopra esposti attraverso il costrutto di "bidirezionalità dell'influenza" nell'interazione significa considerare che il deficit nelle competenze linguistiche dei bambini con DSL e le loro modalità di interazione influenzano lo stile d'interazione dell'adulto. Ad esempio le differenze riscontrate con il gruppo di confronto cronologico potrebbero indicare che i genitori orientano e modificano il loro input sulla base del livello linguistico del bambino; al contrario, le differenze che emergono con il gruppo di confronto linguistico suggerirebbe che è l'età dei bambini la variabile che influenza i genitori o l'idea che hanno dei loro bambini con DSL. Come Leonard evidenzia (1998) c'è la necessità di studi che contemporaneamente utilizzino i due gruppi di confronto (cronologico e linguistico) per poter meglio interpretare i risultati. In uno studio Grimm (1991) confronta i livelli di complessità concettuale presenti nelle frasi materne (ad esempio l'etichettamento *vs.* la relazione di causalità fra oggetti) nelle produzioni di madri di bambini con DSL, bambini appaiati per età e bambini appaiati per LME. Le frasi utilizzate dalle madri dei bambini con DSL erano più simili in termini di complessità concettuale a quelle delle madri dei bambini con lo stesso MLU, rispetto al terzo gruppo di madri; questo risultato documenta che le madri sono influenzate dal livello linguistico dei bambini piuttosto che dalla loro età nello scegliere i livelli di complessità delle loro produzioni.

Secondo questa prospettiva, le differenze riscontrate tra modalità comunicative dei genitori di bambini con DSL e con STL possono essere interpretate come un adattamento dell'adulto alle competenze linguistiche possedute dal bambino e/o ai modi con cui i bambini con DSL partecipano alla conversazione. In relazione alla partecipazione dei bambini con DSL

all'interazione, diversi studi indicano che questi bambini anche dopo i 3 anni fanno poche domande, raramente introducono un nuovo oggetto di conversazione, mostrano una minore responsività rispetto ai bambini della stessa età con sviluppo tipico di linguaggio (Conti-Ramsden, 1990; Cross et al., 1985; Hadley, Rice, 1991; Hutcheson, Conti-Ramsden, 1992; Paul, Elwood, 1991; Sulzby, Kaderavek, 1996) e in caso di disturbo recettivo anche una difficoltà a portare a termine l'attività di lettura congiunta (Mogford-Bevan, Summersall, 1997).

In proposito, Siegel e coll. (Siegel et al., 1979) hanno studiato le interazioni durante il gioco libero nelle diadi madre-bambino con DSL (3;0-5;0), rilevando che i bambini con DSL rispondono con minor frequenza alle domande della madre e quando la madre fallisce nel rispondere ad una loro iniziativa è meno probabile che facciano un secondo tentativo, rispetto ai bambini della stessa età con STL. In effetti, gli stessi autori in uno studio successivo (Cunningham et al. 1985) hanno osservato che nelle diadi madre-bambino con DSL solo espressivo la maggiore discrepanza tra LME materno e infantile si associa alle misure di scarsa partecipazione dei bambini, ovvero dove i bambini rispondono meno alle domande materne e propongono meno iniziative le madri utilizzano enunciati più lunghi.

In relazione a questi risultati, Cross e colleghi (Cross et al., 1985) hanno suggerito un legame tra lo stile materno e le minori competenze conversazionali dei bambini, avanzando l'ipotesi del 'feedback linguistico' come determinante degli aggiustamenti conversazionali delle madri di bambini con difficoltà di linguaggio durante l'interazione con questi ultimi; secondo questa ipotesi la competenza linguistica recettiva e produttiva del bambino agisce da feedback sul comportamento del genitore e contribuisce a modificarne lo stile conversazionale. Questa ipotesi nasce da un loro interessante studio che ha analizzato il discorso materno rivolto ai bambini con DSL e ai loro fratelli più piccoli con pari LME. I risultati di questo studio e di altri con lo stesso disegno di ricerca (Conti-Ramsden, Dykins, 1991) mostrano poche differenze nelle modalità comunicative rivolte ai due figli da parte delle madri, a dimostrazione che lo stile della madre non può essere l'origine del disturbo e che il livello linguistico del bambino agisce appunto da "feedback" sulle modalità comunicative materne. Le differenze riscontrate (ad esempio un numero inferiore di frasi per turno) viene ricondotto dagli autori alla scarsa attenzione dei bambini.

Alla luce dell'ipotesi del feedback linguistico, la scarsa partecipazione dei bambini ridurrebbe le occasioni per i genitori di riprenderne ed espanderne il linguaggio attraverso le riformulazioni. Ovvero, il dato che i genitori dei bambini con DSL producono riformulazioni meno di frequente potrebbe essere strettamente legato al fatto che i bambini con DSL producono in modo significativo meno enunciati rispetto ai bambini con DSL e dunque i genitori non hanno "piattaforme" verbali sulle quali costruire le riformulazioni (Girolametto et al., 2002). Inoltre, Girolametto e Tannock (1994) suggeriscono che la scarsa capacità mostrata dai bambini con DSL nel condividere un focus attentivo influenza negativamente i pattern di interazione in queste diadi perché incrementa il livello di stress dei genitori e determina un aumento di strategie controllanti. Girolametto indica che l'origine dei comportamenti direttivi da parte dei genitori con DSL necessita di ulteriori indagini che approfondiscano gli effetti delle strategie direttive sullo sviluppo del linguaggio dei bambini (Girolametto, 1995).

Le considerazioni sopra esposte indicano che durante l'interazione genitore-bambino con DSL (ma effettivamente in qualsiasi interazione) ha luogo un mutuo adattamento tra i partners e dunque le caratteristiche rilevate nell'input genitoriale possono essere considerati aggiustamenti in relazione alle competenze linguistiche e comunicative esibite dal bambino (feedback diretto) o ad altri fattori collegati (le concezioni che i genitori hanno del DSL, le aspettative in relazione all'età del bambino, feedback indiretto). Ad ogni modo, anche tenendo in considerazione che lo stile dei genitori è influenzato dalle caratteristiche dei bambini con DSL, resta aperta la questione se questi aggiustamenti sono efficaci nel favorire il suo percorso di sviluppo linguistico.

3.2.1 La questione dell'efficacia dell'input linguistico genitoriale per lo sviluppo linguistico dei bambini con DSL

In una prospettiva di bidirezionalità dell'influenza nell'interazione le differenze riscontrate nell'input linguistico dei genitori di bambini con DSL sono interpretabili come aggiustamenti in relazione alle competenze conversazionali dei loro bambini. Tuttavia, secondo alcuni ricercatori le ridotte competenze linguistiche infantili indurrebbero un adattamento da parte dei genitori a modalità linguistiche simili a quelle usate con bambini più piccoli, con il rischio, però, di fornire

una minore stimolazione sia a livello formale che concettuale (Whitehurst et al., 1988). In merito alla questione, un'indicazione proviene dagli studi ad intervento per migliorare le strategie conversazionali dei genitori (cfr. 2.3); i risultati incoraggianti di quegli studi suggeriscono che l'acquisizione del linguaggio dei bambini con DSL si avvantaggia dell'incremento di alcune strategie che sono risultate efficaci per lo sviluppo linguistico secondo percorsi tipici.

Un'ipotesi più recente ritiene che i bambini con DSL necessitino di stimolazioni diverse rispetto ai bambini con STL e, dunque, le strategie conversazionali efficaci per sostenere lo sviluppo linguistico dei bambini con percorsi tipici di apprendimento del linguaggio non sono da considerarsi necessariamente efficaci per i bambini con DSL. In proposito, Fey e Proctor-Williams (2000) suggeriscono che la frequenza di riformulazioni nelle conversazioni spontanea madre-bambino con DSL non sia sufficiente per permettere a questi bambini di beneficiare del modello linguistico proposto. Un'analisi comparativa ha mostrato che la frequenza delle riformulazioni che coinvolgevano certi elementi grammaticali (articoli e copule) utilizzate dai genitori di bambini con DSL nello studio di Fey e coll. (Fey et al., 1999) era significativamente più bassa (.25 *recast* al minuto) rispetto a quella utilizzata efficacemente dai logopedisti (.8 *recast* al minuto) nella ricerca ad intervento di Camarata e coll. (Camarata et al., 1994). Questa ipotesi ha trovato conferma nel recentissimo studio di Proctor-Williams e Fey (2007) finalizzato a confrontare l'apprendimento della forma passata dei verbi irregolari (in inglese) in bambini di 7-8 anni con DSL e bambini di 5-6 anni appaiati per livello linguistico, attraverso l'esposizione alle forme verbali corrette secondo 3 modalità: nessun *recast;* densità di riformulazione tipica delle conversazioni spontanee nelle diadi-genitore bambino con sviluppo tipico di linguaggio (1-1.3 *recast* al minuto); densità di riformulazione da intervento (2 *recast* al minuto. I risultati mostrano che i bambini con STL sono significativamente più accurati dei bambini con DSL nella produzione delle forme verbali irregolari, indipendentemente dal tipo di modalità; inoltre, i bambini con DSL non migliorano la loro prestazione nella modalità che utilizza un numero di recast paragonabile a quello utilizzato spontaneamente nelle conversazioni con bambini con STL, mentre i bambini con STL hanno migliori performance nella seconda modalità rispetto alla prima. Questo risultato documenta che la frequenza di esposizione alla forma verbale corretta sufficiente per l'apprendimento dei bambini

STL, non è efficace con i bambini con DSL. Tuttavia, l'incremento dei *recast* effettuato nella modalità d'intervento non ha comunque prodotto benefici ai bambini con DSL; questo secondo ed altrettanto importante risultato viene ricondotto dagli autori alla brevità dell'intervento (5 sessioni) e ci dice che le abilità dei bambini di sfruttare l'input influenzano l'efficacia delle strategie usate.

In relazione alla necessità di strategie diverse per favorire lo sviluppo linguistico di questi bambini, van Kleeck (2003) ha mostrato che i bambini con disturbo di linguaggio hanno maggiori difficoltà a rispondere a domande astratte, in cui oggetti o eventi del discorso sono al di fuori del contesto immediato. L'autrice fa riferimento ad un suo studio con Vander Woude (Van Kleeck, Vander Woude, 1999) in cui sono analizzate le sequenze conversazionali di due diadi madre-bambino di 3 anni e 11 mesi con DL; i risultati, in accordo con altri studi (Parnell, Amerman, Harting, 1986), mostrano che le domande con alti livelli di astrazione (che si è visto essere scarse nelle conversazioni madre-bambino con DSL), sono associate a risposte assenti o problematiche da parte dei bambini. In questo caso, l'alto livello di astrazione potrebbe sfavorire la produzione linguistica in tempo reale di questi bambini, invece che essere una strategia promozionale.

In proposito, van Kleeck e Vander Woude (2003) propongono un'interpretazione alternativa delle caratteristiche dell'input genitoriale con bambini con DSL: sostengono che alcuni aspetti dello stile materno potrebbero svolgere una funzione positiva per stimolare la partecipazione del bambino all'attività di lettura congiunta. Innanzitutto ipotizzano, in accordo con Evans e Schmidt (1991), che le madri dei bambini con disturbo di linguaggio utilizzerebbero molto tempo conversazionale per stimolare e mantenere l'attenzione dei loro bambini. Inoltre l'utilizzo di domande più concrete e facilitanti (*embedded question*, che contengono la risposta attesa) rispetto alle madri di bambini con sviluppo di linguaggio nella norma, potrebbero essere funzionali al coinvolgimento del bambino stesso, poiché gli fornirebbero molteplici opportunità per partecipare all'attività. In effetti anche le madri di bambini con sviluppo tipico di linguaggio sostengono fino ai 3 anni d'età la maggior parte del carico conversazionale durante la lettura congiunta (Goodsitt, Raitan, Perlumetter, 1988; Snow, 1983; Snow, Scarborough, Burns, 1999) con la probabile funzione di mantenere l'attenzione e promuovere la partecipazione dei bambini (De Temple, 2001).

In merito a questa interpretazione, Vander Woude e Barton (2003) hanno analizzato e descritto gli scambi dialogici di 4 bambini di 3, 4, 6 e 7 anni con disturbo di linguaggio di natura specifica. Suddividendo i commenti e le domande materne in supportive (facilitanti, ad es. domande chiuse, richieste di indicazione) e indipendenti (che richiedono al bambino una produzione linguistica autonoma) è emerso che i genitori dei due bambini più piccoli utilizzano nella stessa sequenza conversazionale inizialmente domande indipendenti e solo in seguito ad alcuni turni di risposte scorrette o incomplete dei bambini introducono enunciati supportivi. Gli autori ipotizzano che i genitori di bambini in età prescolare durante la lettura congiunta cerchino attraverso sequenze conversazionali complesse di portare il bambino in una posizione di comunicatore attivo durante l'attività di lettura, nonostante le difficoltà espressive e recettive. In accordo con questa interpretazione, Girolametto (1995) suggerisce che la maggior direttività manifestata dai genitori durante le conversazioni con i figli con DSL, potrebbe essere una strategia "adattiva" per promuovere la condivisione dell'attenzione e dell'azione da parte dei bambini. Inoltre, che la semplicità degli enunciati materni potrebbe aiutare i bambini a cogliere le relazioni fra gli elementi linguistici e non-linguistici del discorso (Girolametto et al., 1996).

Nel complesso gli studi sull'efficacia dell'input linguistico e comunicativo offerto dai genitori ai bambini con DSL (e dalle ricerche ad intervento presentate nel paragrafo 2.3), emergono alcune preziose indicazioni. Innanzitutto, lo sviluppo linguistico dei bambini con DSL beneficia di alcune caratteristiche dell'input considerate efficaci per lo sviluppo linguistico dei bambini con percorsi tipici di apprendimento del linguaggio (responsività contingente e stile dialogato); in particolare, l'incremento di alcune strategie da parte dei genitori, soprattutto attraverso l'attuazione di programmi di intervento, risulta una pratica utile per sostenere questi bambini. Tuttavia, in relazione ad alcune caratteristiche dell'input (il livello d'astrazione e la complessità degli enunciati) potrebbero essere ottimali strategie qualitativamente diverse (e in genere meno complesse). La scarsità dei dati empirici in proposito non permette a tutt'oggi di delineare un quadro completo delle strategie migliori per sostenere il coinvolgimento attivo dei bambini con DSL durante le conversazioni.

3.3 Le riparazioni conversazionali

Gli studi esposti fino qua evidenziano che la scarsa partecipazione dei bambini genera degli adattamenti nelle strategie conversazionali dei genitori; da una prospettiva recente, alcuni di questi adattamenti sono considerati un tentativo di coinvolgere maggiormente i bambini durante l'interazione. In proposito, Evans e Smichdt (1991), in uno studio comparativo con 2 diadi madre-bambino con ritardo di linguaggio e sviluppo tipico appaiato per livello linguistico, rilevano che durante la lettura congiunta la madre del bambino con ritardo di linguaggio utilizza più domande e direttive per sollecitare le risposte verbali da parte dei bambini ("che cos'è?", "guarda meglio" "dai pensaci che lo sai"), rispetto all'altra madre. Gli autori suggeriscono che nella diade con il bambino con ritardo di linguaggio la madre era responsabile del mantenimento della conversazione (per via della iniziative e della responsività carente del bambino), mentre la seconda madre condivideva con il bambino la gestione del discorso.

Dai dati esposti, emerge che durante la conversazione con bambini con DSL, parte delle produzioni sarebbe diretta a mantenere vivo il dialogo e a facilitare la partecipazione del bambino come partner attivo. In proposito, l'evento conversazionale esplicitamente finalizzato al mantenimento della coesione della conversazione è la riparazione**.** A partire dagli anni Settanta, la conversazione è divenuta l'oggetto di interesse di diverse discipline (la sociologia, la psicologia, la psicolinguistica, la linguistica, la filosofia)**,** che, contaminate a vario livello dalla "svolta interazionista", hanno focalizzato l'attenzione sui fenomeni comunicativi in contesti naturali (Galatolo, Pallotti, 1999). Nell'ambito di questi studi è emerso il concetto di **riparazione conversazionale**, definita come meccanismo di base a cui i parlanti fanno ricorso per risolvere un passaggio problematico dell'interazione verbale (Galatolo, Pallotti, 1999). Uno dei maggiori studiosi di questo meccanismo è Emmanuel Schegloff, che ha analizzato l'ampia varietà delle riparazioni conversazionali organizzandole in tipologie sulla base di alcune dimensioni (Schegloff, 1992; Schegloff, 2000; Schegloff, Jefferson, Sacks, 1977). Innanzitutto, ha identificato una fase di inizio della riparazione e una riparazione vera e propria (*repair initiation* e *actual repair*, Schegloff, 2000); inoltre le riparazioni prodotte dal parlante che ha originato la "rottura" della conversazione sono state distinte da quelle prodotte da un altro interlocutore (*self-initiated* e *other-*

initiated repair, Schegloff et al., 1977). In relazione a questi aspetti sono stati individuati (Hutchby, Wooffitt, 1998) 4 tipi di riparazione: *self-initiated* + *self-repair*: iniziata e risolta dal parlante che ha originato il problema; *other-initiated* + *self-repair*: iniziata da un altro interlocutore diverso e risolta dal parlante che ha creato il problema; *self-initiated* + *other-repair*: iniziata dal parlante fonte del problema e risolta da un interlocutore diverso; *other-initiated* + *other repair*: iniziata e risolta dal parlante che non ha originato il problema. Alcuni studi classici indicano che negli episodi riparativi c'è in modo sistematico una maggior tendenza a favorire l'autoriparazione rispetto alla risoluzione della rottura da parte di altri interlocutori; dall'analisi dell'interazione durante gli episodi di riparazione emerge che i parlanti agevolano l'autoriparazione ad esempio lasciando all'interlocutore che ha commesso un errore uno spazio di tempo per riprendere il turno e correggersi, o riproducendo in versione interrogativa l'enunciato che ha originato il problema (Hutchby, Wooffitt, 1998). In proposito, è stato notato che nel caso in cui la riparazione viene effettuata dall'interlocutore che non ha originato il problema, la correzione è spesso accompagnata da elementi linguistici o extralinguistici tesi a mitigare l'effetto spiacevole della riparazione a carico di altri (ad esempio attraverso l'aggiunta di una battuta scherzosa, di forme di cortesia "credo che tu intenda…", o di intonazioni interrogative), in accordo con l'ipotesi è che la correzione diretta dell'errore dell'altro è un aspetto delicato che in certi casi può rompere l'armonia della conversazione.

Tuttavia, gli studi presentati sono riconducibili all'ambito della linguistica e hanno preso in esame tipicamente conversazioni fra adulti. Il fatto che le sequenze che contengono riparazioni conversazionali hanno caratteristiche diverse in relazione alle tipologie degli interlocutori è reso evidente dagli studi tesi ad indagare le possibili origini della "rottura" della conversazione (*conversational breakdown*). La dimensione dell'origine della rottura è molto complessa perché spesso ci sono cause compresenti e gerarchicamente organizzate. In letteratura sono state proposte tipologie differenti perché influenzate dai *corpora* di riferimento: troviamo che il *conversational breakdown* ha origini diverse se l'oggetto dell'analisi sono le conversazioni fra adulti, fra un adulto e un bambino, o fra bambini. In riferimento agli scambi comunicativi tra adulti, Galatolo (Galatolo, Pallotti, 1999) tratta il malinteso (misunderstanding) come una delle fonti principali che

rompono la conversazione e propone che le cause del malinteso possano essere di tipo strutturale (somiglianza fonemica, polisemia) o contestuale (a carico dell'ambiente, del parlante o dell'interlocutore). Tra le cause contestuali proposte da questa autrice ci sono anche alcuni elementi tipici delle rotture nelle conversazioni adulto-bambino: l'articolazione errata delle parole, l'utilizzo ambiguo dei termini e lo squilibrio di competenze tra i parlanti.

Le fonti di rottura della conversazione adulto-bambino sono state analizzate soprattutto nell'ambito della psicologia clinica interessata a rilevare le difficoltà del bambino nel processo di acquisizione delle competenze conversazionali (Golinkoff, 1983, 1986; Prutting, Kirchner, 1987; Roth, Spekman, 1984; Shatz, O'Reilly, 1990). In proposito, in letteratura sono state documentate diverse tipologie di riparazioni adulte in relazione al tipo "rottura" della conversazione con i bambini. Tomasello e coll. (Tomasello, Conti-Ramsden, Ewert, 1990) hanno proposto di distinguere gli eventi conversazionali di riparazione in relazione a 3 categorie di *breakdown*: richieste di chiarificazione (il genitore chiede al bambino chiarimento sul significato della frase prodotta, *Breakdown Requests of Clarification*); non risposta (l'adulto non risponde alla comunicazione infantile quando sarebbe tenuto a farlo, *Breakdown Non-Acknowledgments*); cambio di argomento (il genitore cambia l'argomento presente nella comunicazione infantile *Breakdown Topic Changes*). In questa proposta di classificazione le "rotture" conversazionali sono a carico sia dell'adulto che del bambino; tuttavia l'interruzione dell'adulto è spesso una conseguenza di una produzione poco comprensibile da parte del bambino (ad esempio l'adulto può cambiare argomento o non rispondere perché l'enunciato infantile contiene parole non intellegibili o frasi ambigue).

In proposito, in uno studio recente (Yont, Hewitt, Miccio, 2000) è stato utilizzato un protocollo di valutazione pragmatica per individuare le caratteristiche delle produzioni verbali e non verbali infantili (in bambini di 4 anni) che generano un'incomprensione da parte del *caregiver* durante 30 minuti di gioco libero a casa. I risultati mostrano che gli aspetti delle comunicazioni infantili che interrompono la conversazione e determinano un intervento ripartivo da parte dei genitori sono suddivisibili in: caratteristiche fonologiche o lessicali (produzione inintelleggibile o con errori fonologici; utilizzo scorretto di un termine); errori di contenuto (o comunque contenuto non

soddisfacente secondo il genitore); inadeguatezza pragmatica (ambiguità nell'utilizzo di pronomi o di gesti; elementi prosodici inadeguati).

L'analisi delle limitazioni nella produzione comunicativa e linguistica infantile diventa centrale nell'osservazione dei *breakdown* delle conversazioni con bambini con DSL. Come già descritto, numerosi studi mostrano che i bambini con DSL producono un numero elevato di parole inintellegibili e di frasi grammaticalmente incomplete e alcuni manifestano difficoltà negli aspetti pragmatici della conversazione (Bishop et al., 2000; Conti-Ramsden, 1990) In proposito, Conti-Ramsden (1990), analizzando le diadi adulto-bambino con bambini (3;9-6;10) con DSL, ha aggiunto due categorie all'elenco precedentemente formulato con Tomasello dei tipi di *breakdown* conversazionali: il bambino risponde in modo non adeguato a domande e consegne poste dall'adulto (*Breakdown Initiation*); il bambino non risponde al commento dell'adulto con un suo commento (*Breakdown Comments*). Si può osservare che questi *breakdown* sono a carico del bambino e dipendono dalle competenze comunicative limitate di questi bambini. Tuttavia, Hadley e Rice (1991) suggeriscono che la carenza nella responsività dei bambini in età prescolare con DSL possa essere ricondotta oltre ai problemi nel formulare frasi intelleggibili e complete, anche a una consapevolezza della difficoltà di comunicare efficacemente; poiché questi bambini non hanno deficit cognitivi, la crescente consapevolezza di fornire produzioni inadeguate potrebbe inibire e condizionare le risposte dei bambini.

A fronte dell'importanza della partecipazione dei bambini con DSL alle conversazioni perché gli scambi comunicativi nei contesti naturali siano reali risorse di promozione dello sviluppo linguistico, risulta importante analizzare le modalità con cui i genitori riparano le "rotture" conversazionali a carico di una scarsa/scorretta responsività infantile. Gli studi che hanno analizzato le riparazioni genitoriali durante la conversazione con bambini con DSL sono pochi e si collocano all'interno di una prospettiva interazionista di matrice vygotskiana. In questo ambito la riparazione assume un significato centrale nell'analisi della qualità dell'interazione perché evidenzia la capacità della diade di aggiustarsi, ovvero di risolvere efficacemente gli errori di interazione. La rottura della conversazione non viene considerato un evento eccezionale, ma, al contrario, fisiologico della conversazione stessa, proprio per la natura di costante adattamento

reciproco tra i partner. Le modalità con cui i partner risolvono e superano le rotture conversazionali sono degli indici significativi della qualità dell'interazione. E' evidente però che nel caso di uno squilibrio tra gli interlocutori nelle competenze comunicative, ad esempio nel caso di adulti con bambini piccoli o con bambini con DSL, la responsabilità della riparazione è maggiormente a carico del partner esperto.

Facendo riferimento alla classificazione classica delle riparazioni di Schegloff e coll. (Schegloff et al., 1977), i genitori possono riparare direttamente la produzione inadeguata (*other-repair*) o sollecitare un'autoriparazione da parte del bambino (*self-repair*). Una modalità di riparazione diretta è l'utilizzo di riformulazioni (paragrafi 2.1.4 e 3.1.3), ovvero la produzione da parte dei genitori della frase proposta dal bambino, ma in una versione grammaticalmente corretta (ed espansa, nel caso di riformulazioni complesse); l'autoriparazione del bambino può essere invece sollecitata attraverso le richieste di chiarimento. Nello studio già descritto di Conti-Ramsden e coll. (Conti-Ramsden et al., 1995) emergono differenze nell'utilizzo dei *recast* tra i genitori con DSL o con STL, ma non nell'utilizzo delle richieste di chiarimento. Oltre ai risultati già presentati, un'analisi qualitativa di tipo sequenziale ha mostrato che in genere i *recast* sono prodotti in seguito ad una risposta infantile nelle conversazioni con i bambini con DSL, mentre seguono un'iniziativa infantile con i bambini con STL. Inoltre, i genitori di bambini con STL coinvolgono i bambini in sequenze cicliche di riformulazioni (*"looped" simple recast*), ovvero in seguito alla risposta del bambino al *recast* genitoriale producono un altro *recast*, creando una sequenza più complessa di riformulazioni. Questi cicli di *recast* non sono stati osservati nelle sequenze di riformulazioni tra genitori e bambini con DSL, che sono invece caratterizzate da domanda genitoriale, risposta infantile e riformulazione.

Questo risultato conferma quanto già indicato da Drew (1981) che aveva messo in evidenza che gli episodi di riparazione conversazionale (non solo i recast) tra un adulto e un bambino emergevano soprattutto all'interno della sequenza conversazionale strutturata in 'enunciato di inizio–risposta–valutazione' (Initiation-Reply-Evaluation, IRE, Mehan, 1979) tipica nei discorsi con finalità didattica. Queste sequenze sono caratterizzate da una domanda iniziale, la cui risposta è solitamente già nota al genitore (*known information question*, VanKleeck, Vander Woude, 2003),

la cui funzione è di tipo pedagogico, ovvero sollecitare la partecipazione del bambino e la manifestazione delle sue conoscenze.

Alcuni studi hanno mostrato che la lettura congiunta è ricca di sequenze IRE, soprattutto nelle famiglie di medio e alto livello socioeconomico (Tarplee, 1993; Vander Woude e Barton, 2001. 2003). In proposito, uno studio di casi (Vander Woude e Barton, 2001) ha esaminato qualitativamente le riparazioni nelle sequenze IRE di 4 diadi madre-bambino, con bambini (3, 4, 6, 7 anni) con disturbo specifico di linguaggio, durante la lettura congiunta. L'analisi si è focalizzata sulle sequenze "domanda del genitore-risposta del bambino", dove la risposta del bambino è considerata problematica (perché assente o scorretta) e dunque è seguita da una riparazione materna. I risultati mostrano che le riparazioni in seguito ad una risposta dal bambino hanno la funzione di correggere l'enunciato infantile e si collocano su un continuum che va dal fornire la risposta corretta (*unmarked correction*, Jefferson, 1987) all'invitare il bambino ad un auto-correzione. Per le caratteristiche delle sequenze conversazionali che includono queste riparazioni gli autori le hanno definite *specialized corrective repair sequencies*, ovvero sequenze specializzate di riparazioni correttive. Inoltre, da questo studio di casi emerge che i genitori dei due bambini più piccoli (3,4) producono sequenze di riparazione con più turni conversazionali, che procedono dall'utilizzo di riparazioni che sollecitano l'autoriparazione(ad esempio le ripetizione delle domande o il suggerimento parziale di una parola) a quelle che forniscono la correzione direttamente. Questi dati sono stati interpretati come tentativi da parte dei genitori di fornire più opportunità al bambino di auto-correggersi prima di fornire la risposta corretta.

In uno studio di casi precedente van Kleeck e Vander Woude (1999) hanno esaminato qualitativamente quattro diadi madre-bambino di 3 anni e 11 mesi, due con bambini con DSL espressivo e due con bambini con sviluppo tipico di linguaggio. Le autrici hanno analizzato le sequenze IRE suddividendole in sequenze che contengono una riparazione materna a seguito della risposta del bambino e sequenze senza riparazione; inoltre, le domande, le riparazioni e i commenti materni all'interno di queste sequenze sono stati codificati secondo il livello di astrazione e il fatto che contenessero o meno la risposta corretta (*embedded vs. not-embedded lexical utterances*). I dati mostrano che i genitori dei bambini con DSL producono sia più enunciati contenenti

l'informazione corretta (67%) rispetto ai genitori delle diadi di confronto (35%). Inoltre gli enunciati contenenti la risposta corretta con un livello di astrazione basso sono il 71% nei primi e il 27% nei secondi. Infine, il 40% delle sequenze IRE contenenti enunciati senza le risposte corretta sono risultate problematiche per le diadi con bambini con DSL (cioè contenevano riparazioni), a fronte del 10% nelle altre diadi; al contrario per tutte le diadi il meno del 16% delle sequenze IRE che contenevano enunciati che davano la risposta corretta sono risultate problematiche. In altre parole i bambini con DSL si sono mostrati in grado di rispondere alla stessa quantità di domande dei bambini con STL quando le risposte attese erano inserite nelle frasi (domande, riparazioni, commenti) dei genitori. Dunque, da un lato questi dati indicano che i genitori dei due bambini con DSL forniscono con più frequenza le risposte esatte, rispetto agli altri due genitori; un risultato di questo tipo sembra andare a sostegno dell'ipotesi di un'eccessiva compensazione da parte dei genitori delle carenze linguistiche dei loro bambini; tuttavia il fatto che proprio le sequenze che contengono le risposte permettono ai bambini di essere partecipanti attivi della conversazione, porta le autrici di ipotizzare che questi bambini necessitino di essere supportati in questo modo diretto.

Questo lavoro è particolarmente interessante perché è l'unico che, in merito alle riparazioni utilizzate dai genitori con DSL, fornisce un indicazione dell'efficacia di queste riparazioni, ovvero di come il tipo di riparazione sostiene *vs*. ostacola la partecipazione dei bambini alla conversazione. Gli altri studi hanno documentato l'utilizzo di certi tipi di riparazione (*recast* sui nomi, richieste di chiarimento) senza approfondire come rispondono in tempo reale i bambini con DSL a queste strategie. Anche lo studio descritto di Vander Woude e Barton (2001), che i ipotizza la presenza di sequenze complesse di riparazioni, non ha indagato in modo sistematico se queste sequenze sono efficaci nel permettere ai bambini di partecipare in modo attivo alla conversazione. Inoltre, i dati in merito alle riparazioni che sollecitano l'auto-correzione oppure no, provengono da due studi di casi che coinvolgono in totale 6 diadi madre bambino di età differenti (dai 3 ai 7 anni) con quadri sindromici afferenti ai DSL ma molto diversi fra loro per l'entità e l'estensione del disturbo.

Nel complesso, le differenze riscontrate nell'input comunicativo e linguistico delle madri di bambini con disturbo specifico di linguaggio è stato interpretato in letteratura come potenzialmente ostacolante lo sviluppo linguistico di bambini già in difficoltà (Leonard, 1998), o al contrario come potenzialmente funzionale alla promozione del linguaggio infantile (van Kleeck, Vander Woude 2003). Seppur opposte, entrambe queste interpretazioni sembrano in linea con l'ipotesi del "feedback linguistico" di Cross e coll. (1985), ovvero con l'idea che gli stili genitoriali siano influenzati dalle limitate risorse linguistiche infantili. Tuttavia, a ciò si aggiunge la possibilità, scarsamente documentata in letteratura, che i genitori di questi bambini possiedano un linguaggio sintatticamente e lessicalmente povero e che le caratteristiche delle loro produzioni verbali creino un ambiente linguistico sottostimolante (D'Odorico, Jacob, 2006). Se è vero che alcuni studi (Vander Woude e Barton, 2001; vanKleeck, Vander Woude, 1999) suggeriscono che certe caratteristiche dell'input linguistico materno rivolto ai bambini con DSL sia in parte finalizzato al coinvolgimento attivo il bambino durante la conversazione, questi risultati vanno interpretati con cautela, poiché sono studi descrittivi, finalizzati a fornire una prima analisi qualitativa delle sequenze di riparazione specializzate nella correzione. Inoltre, questi lavori non rilevano l'efficacia delle riparazioni correttive utilizzate nel promuovere la partecipazione dei bambini; tuttavia, analizzare questo aspetto sarebbe importante per valutare l'adeguatezza dell'ambiente linguistico sperimentato dai bambini con DSL.

PARTE II: LA RICERCA

Capitolo 4 FINALITA', OBIETTIVI E IPOTESI

Alla luce delle considerazioni esposte, questo lavoro intende analizzare le caratteristiche strutturali e riparative dell'input linguistico materno durante la lettura congiunta nelle diadi madre-bambino con bambini d'età prescolare con ritardo/disturbo specifico di linguaggio (R/DSL). L'analisi assume una prospettiva consapevole della reciprocità dell'influenza dei partner nell'interazione ed è finalizzata a verificare l'efficacia delle riparazioni utilizzate dalle madri nel promuovere la responsività infantile.

4.1 Obiettivi e ipotesi

Prima di descrivere gli obiettivi è necessaria una precisazione metodologica rilevante per le ipotesi sottese: lo studio prevede la presenza di un gruppo *target* e di 2 gruppi di confronto. Il gruppo *target* comprende le diadi con bambini di età prescolare con ritardo/disturbo specifico di linguaggio (R/DSL) di tipo espressivo; il primo gruppo di confronto include diadi con bambini appaiati ai primi per età cronologica (confronto cronologico, CRONO); il secondo gruppo di confronto comprende diadi con bambini appaiati ai primi per lunghezza media dell'enunciato in parole (LMEp) (confronto linguistico, LING). L'utilizzo incrociato di due gruppi di confronto permette di verificare l'influenza della competenza linguistica infantile sulle caratteristiche dell'input materno.

Gli obiettivi specifici sono i seguenti:

1) **Verificare la presenza di eventuali differenze significative nelle caratteristiche strutturali dell'input linguistico materno rivolto a bambini con ritardo/disturbo specifico del linguaggio *vs.* sviluppo linguistico tipico durante la lettura congiunta di libri di immagini.**

Relativamente alle caratteristiche strutturali (aspetti lessicali e sintattici) delle produzioni materne rivolte ai bambini con R/DSL, i dati empirici presenti in letteratura sono scarsi e non hanno prodotto risultati condivisi (cfr. paragrafo 3.1.1). Per quanto riguarda gli aspetti morfo-sintattici, dai risultati di alcuni lavori (Bondurant et al., 1983; Cross, 1981; Laferrier, Cirrin, 1984; Stein, 1976) emerge che le madri dei bambini con R/DSL utilizzano enunciati più brevi e sintatticamente

meno complesse durante la conversazione rispetto a i genitori di bambini della stessa età con sviluppo tipico di linguaggio. Al contrario, altri lavori (Cunningham et al., 1985; Grimm, 1991) hanno rilevato che la lunghezza media degli enunciati materni rivolti ai bambini con R/DSL è simile a quella delle madri sia del gruppo di confronto basato sull'età cronologica dei bambini, che di quello basato sul livello linguistico infantile. Inoltre, gli studi che hanno analizzato gli aspetti lessicali delle produzioni materne con bambini con R/DSL sono ancora pochi e per lo più coinvolgono bambini di età inferiori ai 3 anni (D'Odorico, Jacob, 2006; Paul, Elwood, 1991). Alla luce dell'importanza degli aspetti strutturali del linguaggio adulto per le acquisizioni linguistiche dei bambini (Hoff, Naigles, 2002), documentata di recente anche per i bambini con sviluppo atipico di linguaggio (Fey et al., 2003), risulta utile analizzare questi aspetti anche nelle produzioni rivolte ai bambini con R/DSL. Utilizzando l'ipotesi del 'feedback linguistico' (Cross et al., 1985), secondo cui durante l'interazione la competenza linguistica del bambino agirebbe da feedback sul comportamento materno, ci si attende che le madri dei bambini con R/DSL parlino di piú per sopperire alla scarsa produzione dei loro bambini. Inoltre, le limitazioni nella competenza linguistica dei bambini con R/DSL dovrebbe agire da feedback sulle produzioni materne semplificandone la struttura sintattica, come risulta dagli studi che analizzano le conversazioni tra le madri e i bambini con sviluppo tipico di linguaggio di età inferiore ai 3 anni (De Temple, 2001). Al riguardo, se le caratteristiche linguistiche delle produzioni materne fossero influenzate in modo determinante dal livello di competenza linguistica del bambino non dovrebbero emergere differenze significative tra l'input linguistico delle madri dei bambini con R/DSL e quello delle madri del gruppo dei bambini più piccoli, appaiati ai primi per LMEp; contemporaneamente dovrebbero emergere differenze significative con il gruppo di confronto cronologico. Tuttavia, a rendere più complesso il quadro in cui si inserisce questo obiettivo, sono gli studi che indicano che l'ampia variabilità interindividuale nelle caratteristiche strutturali delle produzioni genitoriali è in parte riconducibile al livello socioeconomico (in particolare al livello di scolarizzazione) dei *caregiver*.

2) **Verificare la presenza di eventuali differenze significative nelle caratteristiche delle risposte infantili e delle riparazioni correttive materne tra le diadi con bambini con R/DSL *vs.* le diadi con bambini con sviluppo linguistico tipico durante la lettura congiunta.**

In primo luogo, sulla base delle competenze linguistiche possedute dai bambini, ci si aspetta che siano più numerose le risposte infantili assenti e inadeguate in seguito ad una domanda materna nelle diadi con bambini con R/DSL, rispetto alle diadi con bambini della stessa età con sviluppo linguistico tipico. In proposito, diversi studi indicano che questi bambini anche dopo i 3 anni mostrano una minore responsività rispetto ai bambini della stessa età con sviluppo tipico di linguaggio (Conti-Ramsden, 1990; Hadley, Rice, 1991; Hutcheson, Conti,Ramsden, 1992; Sulzby, Kaderavek, 1996). In relazione a questo, diversi autori ipotizzano che le madri dei bambini con R/DSL occuperebbero molto spazio conversazionale per stimolare la partecipazione dei loro bambini durante la lettura congiunta (Evans, Schmidt, 1991; Vander Woude, Barton, 2003; Girolametto, 1995). Tuttavia, sono ancora pochi i dati empirici che documentano questa ipotesi e che descrivono analiticamente le strategie materne utilizzate per sollecitare e sostenere il coinvolgimento attivo dei loro bambini con R/DSL. A riguardo, in questo studio si intende analizzare le riparazioni materne nelle sequenze "domanda materna-risposta infantile-valutazione materna" (riparazioni correttive, *corrective repairs*, Vander Woude, Barton, 2001) per documentare come le madri intervengono in seguito a risposte assenti o scorrette dei bambini con R/DSL. In proposito, si ipotizza l'emergenza di differenze significative tra le modalità riparative delle madri del gruppo target e quelle delle madri del gruppo di confronto basato sull'età cronologica, sempre alla luce del "feedback linguistico" come determinante degli aggiustamenti conversazionali materni. Nello specifico, sulla base delle analisi qualitative di due studi di casi (Vander Woude, Barton, 2001; VanKleeck, Vander Woude, 1999), e nonostante la variabilità individuale degli stili conversazionali delle madri documentata in letteratura (Conti-Ramsden e Dykins, 1991), ci si attende che le madri dei bambini con R/DSL e dei piccoli appaiati per livello linguistico utilizzino con più frequenza riparazioni che facilitano la produzione del bambino. Ad esempio,

si ipotizza che le madri del gruppo target utilizzino piú riparazioni contenenti la risposta attesa (riparazioni con alternativa da scegliere), oppure contenenti dei riferimenti al vissuto del bambino (oggetti familiari, personaggi dei cartoni animati, canzoni).

3) **Esaminare l'efficacia degli episodi di riparazione correttiva nel promuovere la partecipazione attiva e adeguata dei bambini con R/DSL e le eventuali differenze significative rispetto alle diadi con bambini con sviluppo linguistico tipico.**

I lavori presenti in letteratura indicano che la partecipazione attiva dei bambini durante la lettura congiunta costituisce uno dei fattori maggiormente correlati ai loro progressi linguistici rilevati in questo contesto (Scarborough & Dobrich, 1994; Whitehurst et al., 1988). In relazione alla scarsa responsività dei bambini con R/DSL, documentata in letteratura, è stato ipotizzato che alcune caratteristiche dell'input materno rivolto ai bambini con R/DSL (la direttività e la frequenza di domande chiuse) siano finalizzate a correggere le risposte infantili e a promuovere la loro partecipazione e produzione linguistica. Tuttavia, i dati empirici che indagano se queste strategie materne siano effettivamente efficaci nel sollecitare le risposte dei bambini durante la conversazione sono ancora scarsi. Sulla base di queste considerazioni, si intende verificare l'efficacia delle riparazioni materne rilevate nelle sequenze "domanda-risposta-valutazione" (cfr. obiettivo 2) nello stimolare le risposte dei bambini con R/DSL durante la lettura congiunta. Nello specifico, si intende valutare le riparazione materne durante la lettura congiunta secondo due parametri di efficacia in tempo reale: 1) le riparazioni correttive utilizzate dalle madri promuovono la partecipazione in tempo reale dei bambini con R/DSL? 2) In seguito ad una risposta di contenuto inadeguato le riparazioni materne riescono a guidare il bambino verso un contenuto appropriato? In merito, lo studio di van Kleeck e Vander Woude (1999) ha sottolineato che la presenza di correzioni che non contengono la risposta attesa rende problematica la partecipazione dei bambini con RDL, ma non dei bambini con sviluppo tipico di linguaggio della stessa età. Dunque, considerando i livelli di competenza linguistica dei bambini, ci si attende che il

gruppo di bambini con R/DSL e quello appaiato per livello linguistico mostrino simili pattern sequenziali di "risposta infantile –riparazione materna – risposta infantile".

Nell'insieme, questo lavoro intende portare un contributo sia teorico che applicativo alla tematica affrontata. Da un punto di vista teorico il lavoro proposto approfondisce il quadro delle caratteristiche dell'ambiente linguistico e comunicativo offerto ai bambini con R/DSL durante l'attività di lettura congiunta: in primo luogo, attraverso un'analisi del modello linguistico proposto a questi bambini; in secondo luogo esaminando le modalità con cui le madri dei bambini con R/DSL sollecitano le risposte infantili e ne sostengono l'appropriatezza dei contenuti. L'interpretazione del quadro che emerge in questo gruppo di diadi è arricchita dal confronto simultaneo con le caratteristiche conversazionali delle madri dei bambini con sviluppo tipico di linguaggio della stessa età o con un livello linguistico paragonabile ai bambini con R/DSL. Inoltre, i risultati inerenti l'efficacia delle riparazioni contribuiscono al dibattito aperto sulla qualità degli aggiustamenti conversazionali dei *caregiver* (ostacolanti *vs*. funzionali) in interazione con bambini con R/DSL. In proposito, si avranno dati empirici per valutare se i tipi di riparazioni correttive materne aiutano questi bambini ad assumere un ruolo più attivo nella conversazione durante l'attività di lettura congiunta, o se le riparazioni materne compensano la limitazione linguistica infantile sostituendosi al bambino piuttosto che stimolandone la partecipazione.

Da un punto di vista applicativo, i risultati in merito all'efficacia delle riparazioni potrebbero rivelarsi utili per progettare interventi che aiutino i genitori ad utilizzare strategie efficaci nel promuovere lo sviluppo linguistico infantile durante l'attività di lettura congiunta con i bambini con R/DSL. I risultati di questo studio, che documentano gli esiti delle strategie riparative utilizzate spontaneamente dalle madri di bambini con R/DSL per riparare le risposte assenti o scorrette dei loro bambini, forniscono indicazioni per i *caregiver* che conversano con questi bambini. Le indicazioni presenti in letteratura in relazione all'utilizzo di enunciati contingenti (*recast*) non è sempre utile per i genitori e gli educatori perché in questi bambini è elevata la percentuale di risposte assenti. Dunque, i suggerimenti che emergono dai risultati di questo lavoro sono interessanti anche perché, attraverso l'osservazione delle sequenze spontanee in contesti naturali, rivelano la funzionalità in tempo reale delle riparazioni materne nel sollecitare la

partecipazione del bambino in seguito ad una risposta assente. Infine, l'attività di lettura congiunta pare un contesto ottimale per progettare un intervento riabilitativo parallelo all'attività logopedica, per la natura giocosa dell'attività e altamente motivante per il bambino (Bonifacio, Stefani, 2004; Crowe, Norris, Hoffman, 2000, 2004; Cross, 1984).

Capitolo 5 METODOLOGIA

Lo studio proposto prevede l'utilizzo del *metodo osservativo in condizioni controllate*. La scelta del metodo osservativo risponde all'esigenza di studiare estratti di conversazione madre-bambino il più possibile aderenti alla manifestazione spontanea del fenomeno (Camaioni, Simion, 1990). Con la stessa finalità, si è scelto, inoltre, di osservare lo svolgersi dell'attività di lettura congiunta nell'ambiente naturale della casa delle diadi coinvolte nel progetto.

5.1 Partecipanti

Partecipano allo studio 30 diadi madre-bambino: (a) 10 diadi con bambini d'età prescolare (età media: 4;7, range: 3;6-5;4) con ritardo o disturbo specifico di linguaggio espressivo (gruppo target); (b) 10 diadi con bambini appaiati ai primi per età cronologica (età media: 4;4, range: 3;10-5;0) (1°gruppo di controllo, controllo cronologico, CRONO); (c) 10 diadi con bambini appaiati ai primi per lunghezza media dell'enunciato in parole (età media: 2;11, range: 2;0-3;5) (2° gruppo di controllo, controllo linguistico, LING). La tabella 1 sintetizza alcune delle caratteristiche descrittive dei bambini e delle madri appartenenti ai 3 gruppi.

5.1.1 Caratteristiche dei bambini appartenenti al gruppo target (R/DSL)

Le bambine e i bambini appartenenti al gruppo target (5 femmine e 5 maschi) sono stati valutati e segnalati da tre unità di Neuropsichiatria Infantile (Bergamo, Sondrio, Orzinuovi) e dalla USL 22 di Bussolengo (Verona). La selezione è avvenuta sulla base dei criteri che identificano la presenza di un ritardo o disturbo specifico di linguaggio: limitazione in uno o più ambiti dello sviluppo linguistico (per definizione, competenze linguistiche al di sotto del 10° percentile o di 1.5 deviazioni standard rispetto al gruppo d'età), in assenza di deficit cognitivi, neurosensoriali, motori, affettivi ed importanti carenze socioambientali (Cipriani, Chilosi, 1995). Per 2 bambini la valutazione linguistica risaliva a più di sei mesi prima ed è stata riproposta con il "Test di Valutazione del Linguaggio" (TVL, Cianchetti, Sannio Fancello, 1997). Inoltre, a questi criteri è stato aggiunta la presenza di competenze linguistiche nella norma sul versante recettivo.

Tabella 1. *Caratteristiche dei bambini e delle madri nei tre gruppi, distribuite secondo l'appaiamento per età (gruppo di confronto cronologico, CRONO) e per LMEp (gruppo di confronto linguistico, LING).*

	R/DSL					CRONO				LING				
	bambini			madri		bambini		madri		bambini			madri	
	età	*s*	*LMEp*	*età*	*titolo studio*	*età*	*s*	*età*	*titolo studio*	*età*	*s*	*LMEp*	*età*	*titolo studio*
1.	3;6	F	1.87	40	I	3;10	M	36	III	3;1	F	1.77	32	III
2.	3;9	M	2.49	31	III	3;11	M	34	II	3;4	M	2.43	37	II
3.	4;2	F	1,84	36	II	3;11	M	38	II	2;4	M	1.52	34	II
4.	4;3	M	1.09	41	I	4;0	F	36	II	2;0	F	1.04	34	II
5.	4;7	M	2.28	35	II	4;2	M	41	I	3;5	M	2.4	42	II
6.	4;11	F	1.85	40	I	4;5	M	32	II	2;6	M	1.61	32	II
7.	5;0	F	1.52	42	II	4;8	M	44	I	2;6	F	1.38	41	II
8.	5;2	F	4.33	35	II	4;9	F	37	II	3;2	F	3.7	30	III
9.	5;4	M	2.26	34	I	4;11	F	43	II	3;0	F	2.30	33	II
10.	5;4	M	3.14	28	I	5;0	M	42	II	3;0	M	2.9	35	I

Età bambini: anni;mesi
LMEp: numero parole/100 enunciati
Titolo studio: I = diploma scuola medie inferiori; II = diploma medie superiori; III = Laurea

Secondo i risultati presenti in letteratura, i bambini con un DSL solo di tipo espressivo hanno un profilo linguistico meno compromesso, nel senso che non presentano i deficit gravi e le atipie tipiche del disturbo misto, e godono di una prognosi più favorevole (Brizzolara, Casalini, Sbrana, Chilosi, Cipriani, 1999; Snowling, Bishop, Stothard, 2000; Bishop, Adams, 1992) e riescono a sostenere meglio il carico di alcune attività (quali la lettura congiunta) rispetto ai bambini con DSL sia espressivo che recettivo (Mogford-Bevan, Summersall, 1997). Inoltre, studi recenti indicano una limitazione della memoria di lavoro a breve termine a carico dei bambini con DSL misto, che metterebbe in discussione la natura dominio-specifica del DSL misto. Infine, Leonard (1998) sottolinea che alcune discordanze tra i risultati dei lavori che coinvolgono i bambini con DSL sono riconducibili all'eterogeneità dei quadri semiotici del disturbo; da questa considerazione deriva la necessita di definire i criteri di inclusione dei bambini con DSL in modo che la ricerca sia focalizzata su alcuni sottotipi del disturbo. Entrando nello specifico dei deficit linguistici espressivi esibiti dai bambini di questo gruppo si nota che : 3 bambini (d'età 5;4, 5;2 e 4;7) presentano un profilo caratterizzato per lo più da un disturbo delle competenze fonetico-fonologiche, uno sviluppo lessicale adeguato all'età e un livello di organizzazione sintattica adeguata all'età o lievemente immatura; 3 bambini presentano un profilo caratterizzato da una limitazione di media entità che coinvolge tutti i domini linguistici (fonologia, lessico, morfosintassi); 4 bambini presentano un quadro caratterizzato da una compromissione di tutte le componenti linguistiche significativamente più grave di quelle sopra descritte, ma sempre solo sul versante espressivo. Questi 3 profili possono essere ricondotti ai sottotipi individuati dalla ricerca epidemiologica di Chilosi e coll. (Chilosi et al., 2002), rispettivamente definiti come *disturbo fonologico isolato*, *ritardo specifico di linguaggio espressivo* e *disturbo specifico di linguaggio espressivo.* Nel complesso, questi 3 quadri semiologici sono accomunati da un'immaturità espressiva più o meno importante, ma senza glia aspetti di gravità e atipia che caratterizzano i DSL recettivo-espressivi. Inoltre, gli studi longitudinali convergono nel documentare una tendenza al recupero alle soglie dell'età scolare (anche grazie agli interventi riabilitativi). Inoltre, nei quadri DSL circoscritti alla componente fonologica (primo quadro descritto) gli studi documentano una prognosi migliore rispetto ai quadri di deficit espressivo più generalizzato per quanto riguarda l'outcome scolastico (Snowling et al., 2000; Catts, 1993). Vista la composizione

del gruppo e considerando anche le indicazioni degli studi che utilizzano l'età (i 4 anni) come criterio distintivo tra ritardo e disturbo e linguaggio, si è deciso di utilizzare la definizione di **ritardo/disturbo specifico del linguaggio espressivo** per il deficit linguistico esibito da questi bambini, in cui i termini ritardo e disturbo sono posti in alternativa. Il fatto che alcuni bambini abbiano un ritardo del linguaggio (anziché un disturbo) non influenza i risultati della ricerca, perché l'ipotesi è che la limitazione linguistica esibita dai bambini (e non gli sviluppi del deficit) possa influenzare le caratteristiche della conversazione. Inoltre, con nessuno dei genitori è stata fatta una distinzione nei termini di ritardo *vs.* disturbo perché essendo tutti i bambini del gruppo target in età prescolare per tutti è auspicabile che il deficit linguistico si risolva all'ingresso dell'età scolare (Vicari, Caselli, 2002).

5.1.2 Caratteristiche dei bambini appartenenti al gruppo di confronto cronologico

Le bambine e i bambini appartenenti a questo primo gruppo di confronto, 3 femmine e 7 maschi, sono stati appaiati ai bambini con R/DSL in base all'età cronologica (tabella 1). Per l'appaiamento è stato utilizzato un intervallo accettabile di 7 mesi. L'età media di questo gruppo è di 4 anni e 4 mesi, con una range dai 3 anni e 10 mesi ai 5 anni. Per garantire l'assenza di deficit linguistici è stato somministrato il "Test di Valutazione del Linguaggio" (Cianchetti et al., 1997).

5.1.3 Caratteristiche dei bambini appartenenti al gruppo di confronto linguistico

Le bambine e i bambini appartenenti al 2° gruppo di confronto, 5 femmine e 5 maschi, sono stati appaiati ai primi sulla base della lunghezza media dell'enunciato in parole (LMEp) (tabella 1). Questo criterio è stato scelto in riferimento a numerosi studi (Conti-Ramsden, 1990; Nelson et al., 1995) che utilizzano l'indice LME (Brown, 1973) per confrontare e associare da un punto di vista linguistico bambini con sviluppo tipico di linguaggio ai bambini con sviluppo atipico di linguaggio.

Infine, *tutte le diadi soddisfano i seguenti criteri*: assenza di problemi neurosensoriali o relazionali materni; età della madre superiore ai 20 anni; madrelingua italiana; presenza della lettura congiunta come attività spontanea della diade (rilevata attraverso un questionario iniziale). Il livello di scolarizzazione delle madri all'interno di ciascun gruppo è vario:

- gruppo target: 5 madri con diploma di scuola media, 4 con diploma di scuola superiore e 1 con laurea;
- gruppo di confronto cronologico: 2 madri con diploma di scuola media, 7 con diploma di scuola superiore e 1 con laurea;
- gruppo di confronto linguistico: 1 madre con diploma di scuola media, 6 con diploma di scuola superiore e 2 con laurea.

Le madri del gruppo target e del gruppo di confronto cronologico presentano un livello di scolarizzazione medio-basso, mentre il gruppo di confronto linguistico un livello medio-alto, anche in relazione all'età più giovane di queste ultime.

Al momento della ricerca, 6 bambini del gruppo target stavano partecipando ad un programma di riabilitazione logopedica in Neuropsichiatria. Tuttavia questo aspetto non ha interferito coi risultati della ricerca perché i programmi riabilitativi proposti non comprendevano un training istruttivo rivolto ai genitori.

5.2 Procedura e strumenti

5.2.1 Somministrazione dei questionari

Lo studio ha previsto la raccolta di dati qualitativi attraverso la somministrazione iniziale di 2 questionari a tutte le diadi: 1) un questionario focalizzato sul contesto familiare della diade (occupazione e grado di scolarizzazione dei genitori, presenza di fratelli/sorelle, frequentazione del nido/scuola dell'infanzia, presenza di *caregiver* diversi dai genitori) (Allegato A); 2) un questionario focalizzato sull'attività di lettura congiunta della diade e sulle abitudini di lettura individuale della madre (frequenza e durata dell'attività, tipo di libri letti insieme, motivazioni che guidano la lettura congiunta, etc.) (Allegato B). Le informazioni così raccolte sono state utilizzate per interpretare i risultati anche alla luce delle variabili contestuali caratteristiche di ogni famiglia e della 'storia pregressa' di ogni diade.

Per la creazione del primo questionario si è fatto riferimento alle variabili del contesto familiare che la letteratura documenta come rilevanti nell'influenzare l'ambiente linguistico di cui il bambino dispone. La variabile definita in letteratura con l'etichetta "status socioeconomico" (*socioeconimic status*, SES, Kohn, 1963) classicamente comprende il livello di educazione, il livello di prestigio dell'occupazione

e l'entrata economica. Tuttavia negli studi sullo sviluppo del linguaggio infantile il SES è più frequentemente ricondotto al livello di scolarizzazione del *caregiver* (Ensminger, Fothergill, 2003). Al di là della composizione esatta del SES, è ampiamente documentato che lo status socioeconomico del *caregiver* influenza lo sviluppo linguistico del bambino, indipendentemente dalle culture d'appartenenza delle famiglie. Le madri con un livello socioeconomico più elevato parlano di più ai loro bambini e li coinvolgono con più frequenza nell'attività di lettura congiunta rispetto alle madri con un livello socioeconomico basso (Fletcher, Reese, 2005); inoltre gli enunciati utilizzati dalle prime hanno la funzione di elicitare la conversazione, mentre le madri con un SES basso utilizzano il linguaggio più frequentemente con una funzione di controllo (Hoff, 2006) . Inoltre, è dimostrato che i bambini appartenenti a famiglie con genitori professionisti, sentono più parole differenti in un anno paragonati con i bambini di famiglie di lavoratori dipendenti o disoccupati. (Hart, Risley, 1995). Infine, le madri laureate, oltre a parlare di più e con un vocabolario più ricco, producono più frequentemente risposte contingenti e rivolgono più domande ai loro bambini di 2 anni, rispetto alle madri con un diploma di scuola superiore (Hoff-Ginsberg, 1991; Snow, Arlman-Rupp, Hassing, Jobse, Joosten, Vorster, 1976). E' ampiamente dimostrato che, in relazione a questi aspetti, i bambini appartenenti a famiglie con un alto livello socioeconomico mostrano competenze lessicali (Hoff, 2003; Pan, Rowe, Singer, Snow, 2005) e grammaticali (Huttenlocher, Vasilyeva, Cymerman, Levine, 2002) più avanzate rispetto ai bambini della stessa età di famiglie con SES più bassi.

Tuttavia, non solo lo status socio-economico influenza l'ambiente linguistico a disposizione del bambino all'interno della famiglia. C'è convergenza nel sostenere che la presenza di fratelli e sorelle diminuisce la quantità di parlato diretto solo al bambino; questo comporta dei cambiamenti anche nei contenuti del discorso, perchè le produzioni materne nelle interazioni triadiche sono maggiormente centrate sull'attività e sul'interazione, mentre nelle interazioni diadiche contengono più riferimenti al linguaggio di per sé (Oshima-Takane, Robbins, 2003). Dunque, in relazione all'ordine di nascita, i primi figli mostrano un vantaggio nello sviluppo lessicale e sintattico, mentre i secondi nello sviluppo delle competenze conversazionali (Pine, 1995). Il primo questionario è stato creato con l'intento di catturare le variabili fin qui descritte, per poter interpretare i risultati alla luce anche di questi fattori.

Per quanto riguarda il secondo questionario, focalizzato sulle abitudini della diade relative alla lettura congiunta, è stato elaborato utilizzando la traccia dell'intervista guidata proposta nello studio di Vander Woude e Barton (2001). Questa traccia è stata integrata con le variabili legate all'attività di lettura congiunta significative per lo sviluppo linguistico del bambino: frequenza e durata dell'attività; genere di libro scelto; aspetti routinari associati al momento della lettura. Inoltre, sono state inserite delle domande per indagare le motivazioni con cui le madri leggono insieme ai loro bambini; in proposito, uno studio recente ha indicato le madri che leggono con bambini con sviluppo atipico di linguaggio attribuisco al momento di lettura congiunta una funzione principalmente didattica piuttosto che vivere l'attività di lettura congiunta come momento importante per relazionarsi con il figlio (Rabidoux, MacDonald, 2000).

Alle diadi del gruppo target e del gruppo di confronto linguistico è stato somministrato un terzo questionario focalizzato sull'attività di lettura congiunta: "Leggere Insieme. Checklist per la valutazione dei contesti di lettura", a cura di Arfè, Poeta, Sciocchet. Questo strumento, oltre ad indagare alcuni aspetti relativi al contesto di lettura congiunta, valuta l'abitudine alla lettura congiunta utilizzando come modalità indiretta di indagine il riconoscimento degli autori e dei titoli dei libri per l'infanzia, attraverso la proposta di una checklist. Questo questionario è stato inserito nel progetto di ricerca in un secondo momento per cui alle madri del gruppo di confronto cronologico e a 5 diadi del gruppo target non è stato proposto.

5.2.2 Libri

I libri vengono proposti dal ricercatore e sono diversi per età e per ogni sessione (Allegato C). Per tutti i gruppi sono stati scelti libri non familiari che sollecitino lo scambio dialogico piuttosto che la semplice lettura. In proposito lo studio di Pellegrini e colleghi (Pellegrini et al., 1990) rileva che le coppie madre-bambino parlano di più in presenza di libri descrittivi, piuttosto che narrativi; un risultato simile è stato trovato da Vander Woude e Barton (2003) con le coppie con disturbo di linguaggio. Tuttavia, i libri narrativi sono più interessanti per i bambini d'età prescolare e offrono al genitore la possibilità di fare domande a livelli di astrazione più alti in relazione agli eventi della storia (Kaderavek, Justice, 2005). In base a questi risultati si è scelto di proporre 2 libri di tipo

descrittivo e 2 di tipo narrativo, ma senza (o con poco) testo, in cui la storia è raccontata prevalentemente dalle immagini. Data l'importanza dell'interesse del bambino sul suo grado partecipazione all'attività, a tutti i bambini durante due sessioni è stata data la possibilità di scegliere fra due libri con contenuti diversi, ma dello stesso genere e della stessa edizione (cfr. Allegato C). Inoltre, poiché la variabile "familiarità del libro" influenza eccessivamente la conversazione della diade (Vander Woude, Barton, 2003) è stato proposto un libro in sostituzione (ma sempre simile per genere ed edizione) nel caso in cui uno dei libri fosse stato già noto alla diade. Infine, le diadi del gruppo di confronto cronologico con bambini con età superiore ai 2 anni e 6 mesi hanno ricevuto almeno 2 dei libri proposti alle diadi appartenenti agli altri due gruppi (un libro descrittivo ed uno narrativo), mentre le diadi con bambini più piccoli hanno ricevuto libri differenti, ma simili nei contenuti e nel genere (2 descrittivi, 2 narrativi). L'ordine di proposta dei generi descrittivo e narrativo è stato invertito per la metà delle diadi di ciascun gruppo.

5.2.3 Videoregistrazioni

Ogni diade madre-bambino è stata videoregistrata durante 5 sessioni di lettura congiunta in giorni diversi entro un tempo massimo di 8 settimane. L'attività si è svolta in casa, negli spazi e secondo le modalità tipiche di ciascuna coppia, per assicurare una buona validità ecologica alla ricerca. Alla madre è stato indicato di guardare il libro con il bambino secondo le abitudini, senza restrizioni di tempo, né obbligo di portare a termine "la lettura". La videocamera è stata posizionata su un cavalletto e la diade lasciata sola nella stanza, allo scopo di influenzare il meno possibile la spontanea manifestazione del comportamento osservato, e non indebolire la validità interna della ricerca. Sempre con questa finalità, si è scelto di considerare la prima videoregistrazione una sessione di familiarizzazione alla presenza del ricercatore e alla situazione proposta e quindi di non esaminarla. Nel complesso, la *validità ecologica* della ricerca è garantita non solo dall'utilizzo dell'ambiente naturale (la casa), ma dal rispetto degli orari in cui solitamente l'attività si svolge e dei tempi usuali di durata di "lettura". L'unico controllo esercitato sul fenomeno è quello di predisposizione dell'attività di lettura congiunta e di elicitazione indiretta dello scambio dialogico attraverso la proposta di un

certo tipo di libri di immagini. La Tabella 2 indica le durata medie di una sessione di lettura per ogni diade e le durata medie di una sessione per ogni gruppo analizzato.

Tabella 2. *Durate medie delle sessioni di lettura, distribuite per diadi e per gruppi (gruppo target: R/DSL; confronto cronologico: CRONO; confronto linguistico: LING)*

diadi	**R/DSL**	CRONO	LING
1.	07.52	16.25	10.25
2.	07.45	07.45	11.52
3.	09.32	05.47	10.32
4.	06.29	08.26	08.44
5.	11.15	14.21	17.45
6.	10.31	13.38	09.57
7	07.52	13.08	12.46
8.	07.34	08.30	20.46
9.	12.27	06.57	08.44
10.	12.55	08.47	12.15
media	09.25	10.23	12.28

5.2.4 Videoregistrazione per il calcolo della LMEp per l'appaiamento con il gruppo di confronto linguistico

Per valutare l'LMEp sia dei bambini del gruppo target che di quelli di controllo, è stata videoregistrata una sessione di almeno 15 minuti di gioco libero tra la madre e il bambino a casa; è stato chiesto di scegliere uno o più giochi e di utilizzarli insieme come d'abitudine. La videoregistrazione è avvenuta secondo le modalità esposte sopra. La lunghezza media dell'enunciato in parole è stata calcolata sulle prime 100 frasi del bambino durante il gioco. E' stato scelto di calcolare la LMEp in una sessione di gioco perchè alcuni studi indicano che la lunghezza media dell'enunciato infantile rilevata nelle sessioni di lettura congiunta è inferiore rispetto alle reali competenze del bambino, come probabile risultato del tipo di attività (Kaderavek, Justice, 2005). La lunghezza media dell'enunciato in parole viene calcolata includendo sia le parole contenuto (parole che hanno un referente: nomi, aggettivi pronomi e verbi) che le parole funzione (parti del discorso non lessicali: articoli, congiunzioni, avverbi, preposizioni), perché il profilo linguistico dei bambini italiani con R/DSL d'età prescolare è caratterizzato dall'omissione di articoli e clitici, dunque la loro presenza è indice di una prestazione migliore. Tuttavia, sono state escluse da questo conteggio le ripetizioni, i completamenti di parola, le forme di transizione (ad es. "i bimba", "e fafalla"), le produzioni inintellegibili (produzioni a cui non è possibile attribuire un significato), le onomatopee, i segmenti fonetici indifferenziati, le produzioni preverbali (ad es. "mh", "eh"), le interiezioni. I turni contenenti solo le produzioni elencate non sono stati contati come enunciati per il calcolo della LMEp (D'Odorico, Carrubbi, 1997).

5.2.5 Incontro di restituzione individuale per le famiglie con i bambini con R/DSL

Alle famiglie con ritardo/disturbo specifico del linguaggio espressivo è stata proposta la partecipazione al progetto con l'aggiunta di un incontro di restituzione individuale al termine delle osservazioni. L'incontro di restituzione individuale aveva lo scopo di fornire delle indicazioni ai genitori, sulla base dell'analisi delle sessioni videoregistrate, per favorire sviluppo linguistico dei loro

bambini durante l'attività di lettura congiunta. Con questa finalità 2 delle 5 sessioni sono state osservate e analizzate qualitativamente attraverso un protocollo osservativo costruito appositamente (Allegato D). Questo strumento è nato dall'analisi di strumenti osservativi presenti in letteratura focalizzati sull'interazione adulto-bambino in relazione allo sviluppo linguistico infantile: il *Kaderavek, Sulzby Bookreading Observational Protocol* (Kaderavek e Sulzby, 1998); *Teacher Interaction and Language Rating Scale* (Girolametto, Weitzman, Greenberg, 2000); *Book Reading Assessment Scoring System* (*BRASS*, Justice, Sofka, Zucker, 2007); *The adult/child interactive reading inventory* (DeBruin-Parecki, 2007). Il protocollo è suddiviso in aspetti considerati rilevanti per catturare la qualità dell'interazione durante la lettura congiunta: successo generale dell'interazione, efficacia del genere del libro, caratteristiche comunicative e linguistiche dell'adulto (ambiente dell'interazione, aspetti conversazionali, stimolazione del linguaggio), caratteristiche comunicative e linguistiche del bambino. Ciascuno di questi aspetti è stato declinato con la descrizione di comportamenti specifici relativi a quell'area. Per la compilazione del protocollo la sessione viene osservata una prima volta interamente, per cogliere il clima generale dell'interazione; nelle due osservazioni seguenti l'attenzione viene focalizzata prima sui comportamenti materni e poi sui comportamenti del bambino e vengono segnati sul protocollo i comportamenti prevalenti. Infine viene stesa una sintesi descrittiva di quanto osservato con i suggerimenti collegati. La restituzione ad ogni famiglia è preceduta da un incontro con la logopedista che ha in carico il bambino, per osservare insieme alcuni parti dei filmati e confrontarsi sulle informazioni che emergono dalle analisi delle sessioni.

La *strutturazione dell'incontro* di restituzione ha previsto i seguenti punti (dalle indicazioni di Bonifacio, Stefani, 2004):

- <u>osservazione</u> insieme alla madre di uno stralcio delle videoregistrazioni (massimo 6 minuti) montate ad hoc per mettere in evidenza punti di forza e di debolezza dello stile materno;
- <u>confronto</u> con la madre relativamente all'attendibilità delle sessioni videoregistrate e feedback rispetto all'attività proposta;

- descrizione di 1 o 2 punti di forza dello stile conversazionale utilizzato spontaneamente dalla madre;
- rilevazione di 1 punto debole nello stile conversazionale materno e indicazioni in merito.
- descrizione di semplici strategie efficaci (documentate in letteratura) da utilizzare durante la lettura congiunta per favorire lo sviluppo linguistico del bambino (con consegna di un breve promemoria in merito).

5.2.6 Trascrizione delle sessioni

Le sessioni di lettura congiunta e la seduta di gioco libero sono state trascritte utilizzando il sistema di trascrizione CHAT di CHILDES (Childs Language Data Exchange System: sistema per lo scambio di dati sul linguaggio infantile, MacWhinney, 1995). La trascrizione in CHAT garantisce che i dati possano essere trattati e analizzati con i programmi CLAN, che permettono di operare numerosi tipi di analisi linguistiche (lessicali, morfologiche, sintattiche, pragmatiche), previa indicizzazione degli elementi della frase. Inoltre la trascrizione in CHAT permette di accedere e inserire i dati dello studio nel CHILEDS *database*, vasto archivio contenente vario campionario di linguaggio parlato relativo ad ampi campioni di età, registrato in situazioni molto diverse tra loro, relativo a numerose lingue.

Il sistema CHAT organizza l'interazione comunicativa tramite righe "principali" che identificano i partecipanti (in questo studio madre e bambino) e righe "secondarie" che permettono una descrizione a vari livelli di diversi aspetti della conversazione (produzioni linguistiche, attività gestuale, tempo di inizio delle produzioni, contesto, aspetti prossemici).

Sulle righe principali è stata trascritta la produzione linguistica e comunicativa di madre (MOT) e bambino (CHI), comprensiva di: parole ripetute, interiezioni, segmenti fonetici (&c), produzioni inintellegibili (xxx). Attraverso gli indici predisposti dal sistema, sono state indicate le auto-interruzioni (+/) le interruzioni a carico dell'altro parlante (+//), le sospensioni (+…), l'introduzione del discorso diretto (+"), le sovrapposizioni di parti o di intere frasi ([>] [<]), l'autocorrezione ([//]), le false partenze ([///]). Inoltre, accanto alle espressioni che non vengono conteggiate come parole é stato inserito il simbolo [:] per fare in modo che il sistema le escluda dal conteggio (cfr. 5.2.4 e 5.2.7). Infine, in alcuni casi sulla riga principale compare un commento ([%]) quando contribuisce a chiarire

il significato della produzione linguistica o gestuale. L'individuazione degli enunciati nel flusso del parlato viene fatta utilizzando *il criterio illocutivo* proposto da Cresti e Moneglia (1997): viene considerato un enunciato qualsiasi espressione interpretabile pragmaticamente, ovvero a cui può essere attribuita una forza illocutiva in base al suo pattern intonativo. Nella trascrizione in CHAT ogni enunciato occupa una riga principale.

Sulle righe dipendenti di entrambi gli interlocutori si trovano: l'indicazione della produzione gestuale (%gpx) (limitata a 3 gesti convenzionali ricorrenti nella lettura congiunta: indicare, negare o asserire) quando il gesto non è accompagnato da produzione verbale e quindi costituisce da solo un turno comunicativo (o quando è utile per l'interpretazione di una produzione verbale); le categorie della codifica delle riparazioni e delle risposte (%cod). L'Allegato E esemplifica una sessione trascritta e codificata con il sistema di trascrizione CHAT.

5.2.7 Misure linguistiche (obiettivo 1)

Gli aspetti strutturali degli enunciati delle madri sono stati analizzati sulla base di alcuni indici lessicali e sintattici:

- numero totale di enunciati prodotti
- numero di enunciati prodotti al minuto
- lunghezza media degli enunciati in parole (LMEp)
- rapporto tra il numero di parole diverse e il totale delle parole prodotte (NPD)
- proporzione di verbi sul totale delle parole.

Il calcolo degli indici linguistici è stato fatto su una sessione di lettura congiunta con un libro narrativo. Si è scelto il libro narrativo perchè essendo senza (o con poche) parole il linguaggio materno non è stato influenzato dal testo scritto contenuto nel libro. Nello specifico, è stata scelta la sessione narrativa con la proposta dello libro "Che meraviglia", completamente privo di testo; Per le diadi del gruppo di confronto linguistico a cui non è stato proposto quel libro (cfr. 5.2.2), si è scelto di analizzare la sessione con il libro narrativo "Spotty va a scuola", perché presentava caratteristiche paragonabili (predominanza delle immagini, racconto di un evento che avviene nel corso di una giornata).

Le misure linguistiche scelte permettono di descrivere la quantità del parlato (*talkativeness* materna) (numero totale enunciati ed enunciati prodotti al minuto*),* la complessità sintattica (LMEp) e la ricchezza lessicale (NPD, proporzione verbi)

Per quanto riguarda la *talkativeness materna*, alla luce dell'importanza dell'ammontare dell'input linguistico come fattore correlato allo sviluppo linguistico infantile (Bornstein et al., 1998; Hart, Risley, 1995; Huttenlocher et al., 1991), si è deciso in questo lavoro di esaminare non solo la frequenza degli enunciati al minuto, ma anche il numero totale degli enunciati prodotte dalla madre non corretto sulla base delle della durata dell'interazione. Questa scelta si basa sull'argomentazione di Hoff-Ginsberg (1992) che, considerando come elemento comune a tutte le diadi l'evento interattivo osservato (in questo caso l'attività di lettura congiunta di un libricino di immagini uguale per tutti), sostiene che il numero totale degli enunciati sono una misura che riflette le reali differenze nell'esperienza conversazionale del bambino. Infatti, il numero di enunciati prodotti al minuto esprime la densità del parlato, mentre il numero totale di enunciati prodotti rileva l'ammontare totale di frasi a cui il bambino è esposto.

La valutazione della lunghezza media dell'enunciato è ampiamente utilizzata come indice di complessità sintattica delle produzioni (Hoff, Neigles, 2002; Levorato, 2002). La LMEp è stata calcolata includendo sia le parole contenuto (nomi, aggettivi, pronomi e verbi) che le parole funzione (articoli, congiunzioni, avverbi, preposizioni) perché la presenza di articoli e clitici è indice di una prestazione migliore nei bambini italiani con RDSL (cfr. 5.2.4) Sono state escluse dal conteggio: le parole incomplete, i termini dialettali, le produzioni inintellegibili (produzioni a cui non è possibile attribuire un significato), le onomatopee, i segmenti fonetici indifferenziati, le interiezioni, le produzioni preverbali e le parti di lettura testuale. I turni materni contenenti solo le produzioni elencate non sono stati contati come enunciati per il calcolo della LMEp (D'Odorico, Carrubbi, 1997).

Infine, la ricchezza lessicale dell'input linguistico materno è rappresentata dal numero di parole diverse e dalla proporzione dei verbi. Questi indici sono stati calcolati sul totale del numero di parole con l'esclusione di alcune parole funzione (articoli, congiunzioni, preposizioni) e dei clitici. Sia per il calcolo del numero di parole diverse che per la proporzione di verbi sono state considerate come appartenenti ad un unico tipo le parole di forme diverse ma con la stessa radice linguistica (le

coniugazioni verbali, ad es. mang-io, mang-iamo; le declinazioni di genere e di numero, ad es. tartarug-a, tatarugh-e). L'indice relativo alla proporzione dei verbi (sul totale delle parole diverse utilizzate dalle madri) è stato inserite tenendo conto che il libro proposto raccontava per immagini una storia contenente molte azioni; quest'indice intende rilevare la ricchezza lessicale materna nel denominare le azioni diverse presenti nel libro.

Infine per quanto riguarda le modalità di rilevazione degli indici, la numerosità degli enunciati e la LMEp viene calcolata in modo automatico dal software CLAN in seguito alle trascrizioni con CHAT, mentre gli indici lessicali sono stati calcolati manualmente, in seguito agli elenchi prodotti da CLAN sulla base delle trascrizioni.

5.2.8 Individuazione e codifica delle sequenze "domanda-risposta-valutazione" (obiettivi 2 e 3)

La prima fase dell'obiettivo 2 è finalizzata ad individuare gli episodi di "domanda iniziale materna-risposta infantile-valutazione' (*Initiation-Reply-Evaluation*, *IRE*, Mehan, 1979). Gli episodi *IRE* prendono avvio da una richiesta materna di informazione, espressa attraverso una frase o un gesto elicitante, finalizzato ad ottenere una risposta dal bambino. Non vengono individuati come *IRE* gli episodi in cui le domande materne sono seguite nello stesso turno da una risposta materna: queste domande sono funzionali per la gestione dell'argomento di conversazione, non sono realmente finalizzate a sollecitare una risposta infantile, poiché la madre non lascia al bambino uno spazio conversazionale sufficiente per rispondere (almeno 2", Yoder, Davies, 1990). Al contrario, vengono considerati IRE tutti gli episodi in cui la richiesta materna è seguita o da una risposta infantile o da una pausa di almeno 2" senza che il bambino prenda il turno (considerata risposta assente). L'episodio *IRE* si chiude quando la richiesta di informazione materna è considerata soddisfatta; l'indicatore ricorrente di chiusura degli episodi IRE è la conferma materna della risposta infantile. Tuttavia, può succedere che la conferma materna sia omessa, oppure che la richiesta di informazione venga abbandonata prima di essere risolta; in questi caso l'episodio *IRE* si considera concluso quando l'oggetto della riparazione viene abbandonato dalla madre (o dal bambino e dalla madre), ossia con l'ultimo turno relativo all'oggetto della riparazione. Gli episodi *IRE* vengono contrassegnati nelle

trascrizioni di CHAT con l'utilizzo del comando Gemma. Tutti i comportamenti comunicativi materni e infantili all'interno degli episodi *IRE* vengono codificati secondo lo schema di codifica che segue. Gli episodi *IRE* che contengono almeno una riparazione materna vengono considerati episodi di riparazione correttiva.

Dunque, in questo progetto verranno analizzati gli episodi di riparazione che nascono da un certo tipo di *breakdown* conversazionale, definito da Conti-Ramsden e colleghi (Conti-Ramsden et al., 1995) *Breakdown Initiation*: si tratta di una rottura della conversazione generata da una richiesta di informazione (e più raramente di azione) a cui il bambino non risponde o risponde in un modo scorretto. Gli episodi di riparazione che nascono in seguito a questo tipo di rottura sono definiti "*corrective repair sequeneces*" da Vander Woude e Barton (2001), e sono riparazioni finalizzate a correggere un atto comunicativo infantile (di solito una risposta, più raramente un commento). In questa analisi non vengono prese in considerazione le riparazioni all'esterno degli episodi IRE, generate da altri tipi di *breakdown* conversazionali (cambio di argomento, *b. topic change;* incomprensione *b. non-acknowledgements;* richiesta di chiarimenti *b. request of clarification,* nel lavoro di Tomasello et al., 1990).

Esempi di sequenze "domanda-risposta-valutazione" dalle trascrizioni

**MOT: enunciato mamma;*CHI: enunciato bambino*

Sequenze senza riparazioni

**MOT: le scimmie adorano mangiare le +..?*
**CHI: banane.*

**MOT: un bambino colla paletta in mano cosa fa?*
**CHI: sta facendo un castello.*
**MOT: esatto.*

**MOT: chi è questo?*
**CHI: micio.*
**MOT: micio.*

**MOT: questo che cos' è?*
**CHI: tilo[: coccodrillo].*
**MOT: mh.*

Sequenze con riparazioni

**MOT: e questa che cosa è?*
**CHI: casa.*
**MOT: è una casetta che si chiama fienile.*

**MOT: e questo?*
**CHI: è mio papà.*
**MOT: chi è questo?*
**CHI: un lupo.*
**MOT: il cane lupo?*
**CHI: sì.*

**MOT: i ricci mangiano invece +..?*
**CHI: 0.*
**MOT: i vermi.*
**CHI: i vemi xxx.*

**MOT: chi è quella?*
**CHI: la pecora.*
**MOT: noo è grande questa.*
**MOT: la mu[:]?*
**CHI: cca[:] grande.*
**MOT: la mucca grande.*

**MOT: qui cosa stanno costruendo ?*
**CHI: xxx .*
**MOT: cosa stanno costruendo i bambini ?*
**CHI: un catello.*
**MOT: un castello*

**MOT: e questo con la linguetta fuori?*
**CHI: mucchina.*
**MOT: no.*
**CHI: il capreto.*
**MOT: no.*
**MOT: guardalo bene.*
**CHI: mucca.*
**MOT: la mucca quando e' appena nata si chiama?*
**CHI: viello.*
**MOT: vitellino.*
**CHI: vitellino.*

Schema di codifica dei comportamenti comunicativi della madre e del bambino nelle sequenze "domanda-risposta-valutazione"

Ripetute osservazioni delle sessioni videoregistrate e un'accurata ricognizione della letteratura sul tema sono state alla base della costruzione dello schema di codifica. Nella Tabella 2 viene riportato sinteticamente la versione definitiva del sistema di codifica.

Tabella 2. *Sintesi delle categorie e delle sottocategorie del sistema di codifica delle produzioni materne e infantili all'interno delle sequenze "domanda-risposta-valutazione".*

Produzioni della madre	
Richiesta iniziale di informazione (Q)	
Riparazione correttiva (R)	**1) livello di facilitazione**
	Diretta (D)
	Indiretta (I)
	2) livello di contingenza/aderenza
	Contingente/Aderente (C)
	Non contingente/aderente (N)
	3) errore corretto
	Struttura (str)
	Contenuto (con)
Altro (X)	

Produzioni del bambino	
Risposta (r)	Assente (0)
	Inadeguata (i)
	Minima (m)
	Adeguata (a)
Altro (x)	

Il sistema di codifica è stato inizialmente sperimentato su un campione casuale di diadi di tutti e tre i gruppi previsti dal disegno di ricerca, per una messa a punto dello strumento stesso. Le categorie sono mutualmente esclusive ed esaustive (con l'inserimento della categoria "altro") Nella descrizione delle categorie che segue la definizione è seguita dall'indicazione degli studi ada accompagnata dagli esempi estratti dalle trascrizioni.

Definizione e descrizione delle categorie di codifica delle produzioni della madre

- **Richiesta iniziale di informazione (Q)**

Definizione: Comportamento materno (verbale o gestuale) finalizzato a sollecitare una risposta (verbale o gestuale) infantile. Sono incluse: gli enunciati con tonalità interrogativa (domanda); le

direttive di informazione (richiesta di informazione non-interrogativa); i gesti richiestivi. Sono escluse: le domande regolative, ovvero le frasi interrogative finalizzate a regolare e mantenere il contatto con l'interlocutore (ad esempio le domande retoriche: "C'è un cane, vero?", "Hai visto che c'è un cane?"); le richieste di chiarimento (es. "Cosa hai detto?"); le richieste d'azione dirette o indirette (es. "Vuoi venire piu' vicino?", "Giriamo?").

La definizione dei tipi di enunciati e gesti che sono inclusi nella categoria "Richieste iniziale di informazione" è stata creata tenendo in considerazione gli schemi di codifica degli enunciati materni presenti nei lavori di Hoff-Ginsberg (1991) e Conti-Ramsden, (1990). L'obiettivo della categoria cosí definita é di isolare le richieste materne finalizzate a sollecitare una risposta infantile, escludendo quelle che hanno la funzione di regolare la conversazione, di dirigere l'attenzione/azione del bambino o di risolvere un incomprensione.

Esempi di richieste di informazione materna

**MOT: Sai come si chiama questo?*
**MOT: Dov'è la stella marina?*
**MOT: Di che colore è questo trattore?*
**MOT: Il toro è grande e il vitello è +..?*
**MOT: Tu sai chi è il veterinario?*
**MOT: Questo bambino è un po'+..?*
**MOT: Si divertono o si annoiano?*
**MOT: Ti ricordi chi va con lo snowboard?*
**MOT: Come si chiama l'orsetto che mangia il miele?*
**MOT: Quale è il più bello secondo te?*
**MOT: Perché piange questo bimbo?*

- **Riparazione (R)**

Definizione: Enunciato finalizzato a correggere una risposta infantile considerata dalla madre non soddisfacente (assente o scorretta/incompleta da un punto di vista fonologico e/o sintattico e/o di contenuto).

Ogni riparazione viene codificata secondo 3 dimensioni: livello di facilitazione (diretta *vs*. indiretta); livello di contingenza/aderenza (contingente/aderente vs. non contingente/aderente); tipo di errore corretto (contenuto vs. struttura).

1) Livello di facilitazione

Questa dimensione determina il grado in cui la riparazione materna è finalizzata a sollecitare un'auto-riparazione infantile (ovvero il bambino produce la riparazione attesa autonomamente). La distinzione

tra riparazione Diretta vs. Indiretta proviene dalle categorie classiche proposte da Schegloff e colleghi nei loro numerosi studi sulle riparazioni conversazionali. (Jefferson, 1987; Schegloff, 1992; Schegloff et al., 1977); queste categorie sono state rivisitate nel lavoro di Vander Woude, Barton (2001) per un'analisi qualitativa delle riparazioni nella conversazione di tre diadi madre-bambino con un ritardo linguistico. Poiché il lavoro di Vander Woude e Barton non descriveva dettagliatamente i criteri di inclusione in una delle due categorie, i criteri utilizzati in questo lavoro nascono induttivamente in seguito all'osservazione di diverse sessioni videoregistrate.

- **Diretta**: la riparazione contiene la risposta attesa. Sono inclusi: enunciati assertivi, domande che elicitano una risposta sí/no, domande con alternativa.

Esempi di riparazioni dirette

**MOT: ci sono anche?*
**CHI: i tili.*
**MOT: no i granchietti.*

**MOT: e questa tartarughina prende la via del?*
**CHI: 0.*
**MOT: del mare.*

**MOT: cosa fa questa bimba?*
**CHI: 0.*
**MOT: pesca dei gamberetti?*

**MOT: e dove sarà andato il papà?*
**CHI: via.*
**MOT: a cercare altro formaggio?*

**MOT: allora c' è una bimba che si chiama?*
**CHI: non lo so.*
**MOT: si chiama Sara o Paola?*

- **Indiretta**: la riparazione non contiene (almeno non completamente) la risposta attesa. Sono inclusi: feedback generici di tipo negativo, ripetizioni della domanda iniziale, enunciati contenenti descrizioni o riferimenti all'esperienza del bambino, frasi o parole da completare.

Esempi di riparazioni indiretta

**MOT: chi è quella?*
**CHI: la pecora.*
**MOT: noo è grande questa.*

**MOT: dov ' è papà anatra?*
**CHI: 0. [+ trn]*
%gpx: indica
**MOT: no guarda bene.*

MOT: a cosa stanno giocando questi altri due bambini?
**CHI: a pallavolo.*
**MOT: no a cosa giocano?*

**MOT: ma dove staranno andando?*
**CHI: non so.*
**MOT: guarda c' è un altro papà che accompagna la sua bimba e hanno tutti la cartella.*

**MOT: che frutto é?*
**CHI: mh.*
**MOT: la pru[:] ?*
**CHI: gna[:].*

**MOT: cosa c' è qua?*
**CHI: 0.*
**MOT: c' è la mamma che va al?*
**CHI: mare.*

2) Livello di contingenza/aderenza

Questa codifica indica il grado di contingenza e/o aderenza delle riparazioni in relazione agli enunciati prodotti nel turno precedente dal bambino o ai vissuti del bambino. Questa categoria intende cogliere un aspetto qualitativo della riparazione materna per cui esistono in letteratura dati che permettono di esprimere una valutazione. Infatti, tutti gli studi convergono nell'indicare che la responsività dei bambini é maggiore quando il *caregiver* é contingente all'interesse espresso dal bambino (Tomasello, 1999). Tuttavia, visto che la presenza di risposte assenti non dà possibilità alla madre di produrre una riparazione semanticamente contingente, le madri dei bambini che producono molte risposte assenti risulterebbero meno contingenti delle altre per la limitata competenza linguistica dei loro bambini (Girolametto et al., 2002). Per ovviare a questo rischio di falso negativo, la categoria proposta considera anche gli enunciati riparativi definiti aderenti, ovvero che introducono elementi che appartengono al vissuto del bambino (i personaggi di fiabe, di cartoni, le canzoni, i ricordi delle vacanze). Le riparazioni aderenti possono essere utilizzate anche quando i bambini non forniscono nessuna risposta. Con l'inserimento della caratteristica di aderenza, oltre a quello di contingenza semantica, si é cercato di rilevare i tentativi della madre di porsi "vicina" agli interessi del bambino, indipendentemente dalla competenza linguistica posseduta dal bambino.

- **Contingente/Aderente** : la riparazione materna è: 1) semanticamente contingente alla produzione del bambino nel turno precedente, ovvero ne riprende il contenuto e/o la struttura riformulandola; 2) aderente ai vissuti del bambino, ovvero contiene riferimenti all'esperienza vissuta del bambino (cartoni, fiabe, vacanze, canzoni etc.).

Esempi di riparazioni contingenti/aderenti

**MOT: chi e'?*
**CHI: la mamma.*
**MOT: e' la mamma anatra.*

**MOT: chi e'?*
**CHI: 0.*
**MOT: ti ricordi che lo abbiamo visto in montagna dallo zio?*

**MOT: chi e'?*
**CHI: pecente.*
**MOT: si', è il serpente*

**MOT: e questa?*
**CHI: ucca.*
**MOT: no, la mucca è questa grande*

**MOT: e questa che cos' è?*
**CHI: casa dei cani.*
**MOT: che si chiama cuccia.*

**MOT: ma cosa tiene in mano la mamma per andare al mare?*
**CHI: questo.*
**MOT: una borsa meravigliosa con dentro tantissime cose.*

- **Non contingente/aderente**: la riparazione materna non è aderente alla produzione del turno precedente dal bambino e/o non contiene riferimenti all'esperienza del bambino.

Esempi di riparazioni non contingenti/aderenti

**MOT: e questo?*
**CHI: la tivetta.*
**MOT: e' il passero.*

**MOT: questo come si chiama?*
**CHI: pavone.*
**MOT: questo.*

**MOT: e il maialino?*
**CHI: be.*
**MOT: no come fa il maialino?*

**MOT: questo chi è?*
**CHI: 0.*
**MOT: il gallo*

MOT: che cos' è?
**CHI: 0. [+ trn]*
**MOT: è un granchio*

**MOT: cos' è?*
**CHI: 0.*
**MOT: che cos' è me lo dici?*

3) Tipo di errore corretto

Questo livello di codifica delle riparazioni intende rilevare se le riparazioni materne sono finalizzate a correggere in contenuto della risposta del bambino o piuttosto la struttura linguistica della risposta.

- **Struttura**: riparazioni che correggono aspetti strettamente linguistici (fonologici o sintattici) delle produzioni del bambino: assenza/sostituzione di fonemi, errori nelle coniugazioni dei verbi, assenza di elementi obbligatori della frase (articoli, preposizioni). Un esempio tipico di questo tipo di riparazione è il *recast*. Le espansioni delle frasi infantili senza riformulazione sono codificate come Altro.

Esempi di riparazioni della struttura

**MOT: chi e'?*
**CHI: pecente.*
**MOT: si', è il serpente*

**MOT: e questa é la?*
**CHI: peca.*
**MOT: pecora.*

**MOT: ecco il le[:]+..?*
**CHI: ne[:].*
**MOT: leone.*

**MOT: guarda a questa bambina cosa hanno fatto.*
**CHI: hanno coprito cola sabbia.*
**MOT: coprito?*
**MOT: hanno coperto colla sabbia, è vero?*

**MOT: facendo il buco cosa ha scoperto?*
**CHI: uove.*
**MOT: le uova.*

**MOT: con chi?*
**CHI: co mamma.*
**MOT: con la sua mamma.*

- **Contenuto**: riparazioni che correggono la produzione del bambino perchè il contenuto è scorretto, incompleto, assente, o logicamente inadeguato rispetto alla domanda posta. Le riparazioni che contemporaneamente correggono struttura e contenuto vengono inserite in questa categoria, dato il numero esiguo

Esempi di riparazioni del contenuto
**MOT: e questo?*
**CHI: la tivetta.*
**MOT: e' il passero*

**MOT: hai visto cosa è uscito?*
**CHI: granchietto.*
**MOT: no da questo uovo cosa è uscito?*

**MOT: cosa fanno i bambini qui?*

**CHI: giocano.*
**MOT: giocano con la sabbia*

**MOT: cosa fa la bimba?*
**CHI: mh.*
**MOT: scava una buca.*

**MOT: chi é questo?*
**CHI: è bello.*
**MOT: è il koala?*

Dall'incrocio delle dimensioni di facilitazione (diretta/indiretta) e di contingenza (contingente/non contingente) derivano 4 tipologie di riparazione possibile:

- **Riparazione Diretta e Contingente/aderente (RDC)**
- **Riparazione Diretta e Non -contingente /aderente(RDN)**
- **Riparazione Indiretta e Contingente/aderente (RIC)**
- **Riparazione Indiretta e Non-contingente/aderente (RIN)**

- **Altro (X)**

Definizione: enunciato materno non codificabile secondo le precedenti categorie. Appartengono a questa categoria la risposte materne domande infantili di chiarimento; gli enunciati di conferma ("bravo", "esatto"), le espansioni della risposta infantile con aggiunta di elementi non richiesti dalla domanda iniziale.

Definizione e descrizione delle categorie di codifica delle produzioni del bambino

Vengono codificate le produzioni verbali, preverbali e i gesti trascritti (indicare, negare, asserire, cfr. 5.2.6) in ogni turno conversazionale infantile. Inoltre, come già indicato, le pause di almeno 2 secondi dopo un enunciato materno vengono considerate un turno conversazionale a disposizione del bambino, dunque viene codificato anche se non c'è nessuna produzione infantile. Ogni turno del bambino viene codificato in base alle seguenti categorie:

- **Risposta**

Definizione: produzione infantile che fornisce una risposta ad una richiesta di informazione o ad una riparazione della madre. Nel primo caso la "Risposta" del bambino si colloca nel primo turno conversazionale del bambino successivo ad una "Richiesta iniziale di informazione" della madre. Nel secondo caso la "Risposta" del bambino si colloca nel turno infantile successivo ad un turno materno di "Riparazione". Appartengono a questa categoria anche i turni infantili (di almeno 2 secondi) senza produzione da parte del bambino, ma successivi ad una richiesta materna di informazione o ad una riparazione.

Le produzioni infantili codificate come "Risposta" ricevono una seconda codifica finalizzata ad identificare il grado di appropriatezza dei contenuti e la produttività della risposta. Le categorie per analizzare qualitativamente le risposte dei bambini nascono dall'incrocio di due dimensioni: la produttività linguistica e l'appropriatezza del contenuto. Per analizzare l'appropriatezza del contenuto si è fatto riferimento al lavoro storico di Blank, Rose e Berlin (1987) che esamina le risposte dei bambini in seguito a domande materne di tipo didattico. Le categorie proposte da Blank e colleghi (Blank et al., 1987) sono state riviste alla luce delle categorie utilizzate nel piú recente lavoro di Bishop e colleghi (Bishop et al., 2000) focalizzato sulla responsività infantile nei bambini con DSL. Inizialmente, l'appropriatezza dei contenuti e la produttività linguistica sono state valutate separatamente per ogni risposta; in seguito, in modo induttivo, sono state create 4 categorie di risposta in grado di rilevare contemporaneamente il livello di contenuto e quello linguistico. La Figura x mostra il percorso logico che porta all'assegnazione di una delle 4 categorie di risposta. Lo sforzo di riduzione delle categorie di risposta a 4 categorie sintetiche, dalle 8 iniziali di tipo analitico, è stata funzionale alla creazione di un sistema di codifica che sapesse mettere in luce la qualità globale delle risposte dei bambini. Per ottimizzare questa scelta, in questo lavoro si é deciso di non tenere in considerazione il livello fonologico delle risposte infantili. Dunque, come descritto di seguito, una risposta codificata come adeguata potrebbe contenere parole fonologicamente scorrette (ma sempre intellegibili e con un referente riconoscibile). Di seguito sono descritte le 4 categorie di risposta infantile possibili con esempi tratti dal campione.

- **Risposta Assente (r0)**

Nessuna produzione verbale o gestuale, (ma con almeno 2" di tempo a disposizione), oppure espressioni di rifiuto. Possono essere presenti: produzioni preverbali (es. "mh", "eh"); produzione verbale (es. dai, basta, avanti,…)/ versi con espressione di *rifiuto.*

Esempi di risposte assenti

**MOT: a chi assomiglia la zebra?*
** CHI: mh.*

**MOT: perché, cosa sta succedendo?*
**CHI: 0.*
**MOT: mh[:]?*

MOT: amore e questo?
**CHI: ma mamma[% rifiuto].*

MOT: cosa sta facendo questo bimbo?
**CHI: grr [% rifiuto].*

- **Risposta Inadeguata (ri)**

Risposta infantile (verbale o gestuale) considerata inadeguata perche':

- scorretta (se la domanda materna prevede una risposta corretta);
- non logicamente collegata alla richiesta;
- inintellegibile (comprende le imitazioni che rendono la parola completamente irriconoscibile perché si limitano ad una sillaba iniziale o finale, ad es. "co" per lombrico);
- espressioni di "non so" ;
- frasi sospese;
- risposte sì/no a domande tipo "sai cos' è?".

Non vengono considerate inadeguate le risposte che contengono errori fonologici che comunque non rendono inintelleggibile la parola.

Esempi di risposte inadeguate

**MOT: "chi e'?"*
**CHI: "cavalo."*
**MOT: "no e' l'asino."*

**MOT: "chi e'?"*
**CHI: "e' bravo."*

**MOT: "cosa ha fatto questo micio'?"*
**CHI: "micio nero."*

**MOT: "a chi assomiglia questo orsetto?"*
**CHI: "no so."*

- **Risposta Minima (rm)**

Produzione verbale o gestuale infantile che risponde in modo accettabile, corretto e/o logicamente connesso alla domanda, ma

→ minima nella produzione:

- completamento di una parola suggerita parzialmente dalla madre;
- imitazione parziale (o totale) della produzione materna nel turno precedente;
- monorematica;
- Si'/No (quando la domanda lo richiede);
- Gesto non accompagnato da produzione verbale;
- Pronomi deittici isolati o accompagnati da avverbi di luogo semplici ("questo qua" "quelle là") ;

→ minima nel contenuto: risposta ambigua, incompleta, generica, ma non considerabile come scorretta.

Nei casi dubbi riguardo alla distinzione fra risposta inadeguata e minima, generati da parole del bambino parzialmente comprensibili ma scorrette fonologicamente, la reazione della madre viene utilizzata come conferma della correttezza/scorrettezza del contenuto. Nello specifico se la madre nell'enunciato successivo alla risposta del bambino non ripara il contenuto, ma prosegue ad esempio riparando la risposta da un punto di vista strutturale, allora la risposta del bambino è considerata corretta nel contenuto, quindi viene codificata risposta minima.

Esempi di risposte minime

**MOT: chi e' questo?*
** CHI: gufo.*
**MOT: bravo.*

**MOT: chi e'?*
**CHI: viello.*
**MOT: e' un vitello.*

**MOT: e' un gab[:]?*
**CHI: biano[:].*
**MOT: un gabbiano si'*

**MOT: ti piace il koala?*
**CHI: no.*

**MOT: cosa fa?*
**CHI: va via.*
**MOT: torna a casa.*

**MOT: cosa fa?*
**CHI: ta giocando*
**MOT: sì, sta giocando con le palline.*

- **Risposta Adeguata (ra)**

Produzione verbale o gestuale infantile che risponde in modo accettabile, corretto e/o logicamente connesso alla domanda. Il livello di produzione/contenuto non e' minimo (vedi categoria precedente)

Esempi di risposta adeguata dalle trascrizioni

**MOT: dove si è nascosto il folletto*
**CHI: nel secchio.*

**MOT: cosa mangiano le scimmie?*
**CHI: le banane.*

- **Altro (x)**

Comportamento infantile non codificabile come risposta (es. introduzione di un argomento diverso, risposta interrotta dalla madre, accordo-disaccordo, domande infantili di chiarimento, commento alla riparazione materna, richiesta di informazione, richiesta d'azione, espressiva, regolativa).

Estratti di sequenze "domanda-risposta-valutazione" con codifiche (%cod)

**MOT: dov'e' l' asino con le orecchie grandi?*
%cod: RICHIESTA DI INFORMAZIONE
**CHI: 0.*
%gpx: indica
%cod: RISPOSTA INADEGUATA
**MOT: quella e' la mamma cavalla.*
%cod: RIPARAZIONE INDIRETTA CONTINGENTE/ADERENTE:contenuto
*CHI: *0.*
%cod: RISPOSTA INADEGUATA
**MOT: questo e' l' asino con le orecchie grandi.*
%cod: RIPARAZIONE DIRETTA NON CONTINGENTE/ADERENTE:contenuto

**MOT: questa mamma invece?*
%cod: RICHIESTA DI INFORMAZIONE
**CHI: asciuga la bimba.*
%cod: RISPOSTA INADEGUATA
**MOT: guarda bene.*
%cod: RIPARAZIONE INDIRETTA CONTINGENTE/ADERENTE:contenuto
**CHI: dà la crema.*
%cod: RISPOSTA ADEGUATA
**MOT: eh[:] sì mette la crema.*
%cod: RIPARAZIONE DIRETTA CONTINGENTE/ADERENTE:struttura

**MOT: e questo cos' è ?*
%cod: RICHIESTA DI INFORMAZIONE
**CHI: il pino.*
%cod: RISPOSTA INADEGUATA
**MOT: spina, come si chiama il ri[:]?*
%cod: RIPARAZIONE INDIRETTA CONTINGENTE/ADERENTE:contenuto
**CHI: cio[:].*

%cod: RISPOSTA MINIMA
**MOT: il riccio.*
%cod: RIPARAZIONE DIRETTA CONTINGENTE/ADERENTE:struttura

**MOT: chi e' quello colla ragnatela?*
%cod: RICHIESTA DI INFORMAZIONE
**CHI: dillo tu.*
%cod: RISPOSTA INADEGUATA
**MOT: chi fa la ragnatela?*
%cod: RIPARAZIONE INDIRETTA NON CONTINGENTE/ADERENTE:contenuto
**CHI: mh[:] deck.*
%cod: RISPOSTA MINIMA
**MOT: e' jack il ragno?*
%cod: RIPARAZIONE DIRETTA CONTINGENTE/ADERENTE:contenuto
**CHI: si'.*
%cod: RISPOSTA MINIMA
**MOT: mh[:].*
%cod: ALTRO

**MOT: e questa bimba cosa fa?*
%cod: RICHIESTA DI INFORMAZIONE
**CHI: 0.*
%cod: RISPOSTA ASSENTE
**MOT: nuota con cosa?*
%cod: RIPARAZIONE INDIRETTA NON CONTINGENTE/ADERENTE:contenuto
**CHI: questo.*
%cod: RISPOSTA MINIMA
**MOT: e' un salvagente a forma di coccodrillo.*
%cod: RIPARAZIONE DIRETTA CONTINGENTE/ADERENTE:contenuto

**MOT: perche' mette la cremina?*
%cod: RICHIESTA DI INFORMAZIONE
**CHI: perche' se no il sole gli bucia.*
%cod: RISPOSTA ADEGUATA
**MOT: eh[:] gli brucia la pelle vero?*
%cod: RIPARAZIONE DIRETTA CONTINGENTE/ADERENTE:struttura

**MOT: e questo bimbo cosa ha trovato?*
%cod: RICHIESTA DI INFORMAZIONE
**CHI: un granchio.*
%cod: RISPOSTA ADEGUATA
**MOT: un granchio.*
%cod: ALTRO

**MOT: lo sai che cosa sono queste?*
%cod: RICHIESTA DI INFORMAZIONE
**CHI: no.*
%cod: RISPOSTA INADEGUATA
**MOT: le cozze.*
%cod: RIPARAZIONE DIRETTA NON CONTINGENTE/ADERENTE:contenuto

**MOT: cos'e' il porto?*
%cod: RICHIESTA DI INFORMAZIONE
**CHI: no so.*
%cod: RISPOSTA INADEGUATA

**MOT: e' dove arrivano le barche.*
%cod: RIPARAZIONE DIRETTA NON CONTINGENTE/ADERENTE:contenuto
**MOT: ti ricordi quando siamo andati all' isola d'Elba che siamo andati al porto per prendere il traghetto eh[:]?*
%cod: RIPARAZIONE DIRETTA CONTINGENTE/ADERENTE:contenuto
**CHI: si'.*
%cod: RISPOSTA MINIMA

**MOT: chi e' questo invece?*
%cod: RICHIESTA DI INFORMAZIONE
**CHI: 0.*
%cod: RISPOSTA ASSENTE
**MOT: il delfino.*
%cod: RIPARAZIONE DIRETTA NON CONTINGENTE/ADERENTE:contenuto

**MOT: chi e' questo qua?*
%cod: RICHIESTA DI INFORMAZIONE
**CHI: piccolino.*
%cod: RISPOSTA INADEGUATA
**MOT: e' l'agnellino?*
%cod: RIPARAZIONE DIRETTA NON CONTINGENTE/ADERENTE:contenuto
**CHI: agnellino.*
%cod: RISPOSTA MINIMA
**CHI: agnellino.*
%cod: RISPOSTA MINIMA

**MOT: e questo lo sai <com' è> [//] come si chiama?*
%cod: RICHIESTA DI INFORMAZIONE
**CHI: 0.*
%gpx: nega
%cod: RISPOSTA INADEGUATA
**MOT: ti ricordi che abbiamo visto un giorno al lago che c' era tanto vento un signore che entrava con questo?*
%cod: RIPARAZIONE INDIRETTA CONTINGENTE/ADERENTE:contenuto
**CHI: lo snowboard.*
%cod: RISPOSTA INADEGUATA
**MOT: windsurf, snowboard è quello della neve questo è windsurf.*
%cod: RIPARAZIONE DIRETTA CONTINGENTE/ADERENTE:contenuto
**MOT: bravo va bene.*
%cod: ALTRO

**MOT: con le uova e giocano a fare la +..?*
%cod: RICHIESTA DI INFORMAZIONE
**CHI: pita.*
%cod: RISPOSTA MINIMA
**MOT: la pista.*
%cod: RIPARAZIONE DIRETTA CONTINGENTE/ADERENTE:struttura
**CHI: la pita.*
%cod: RISPOSTA MINIMA

Le categorie così individuate sono state utilizzate sia per la realizzazione dell'obiettivo 2 che dell'obiettivo 3. Data l'ampia variabilità individuale nella produzione totale di enunciati le analisi

saranno condotte dividendo con le proporzioni (categoria/numero totale di risposte-riparazioni). Inoltre è stato calcolato ***un indice di riparazione*** dividendo il numero totale di riparazioni sul numero totale di risposte del bambino.

Affidabilità della codifica

Per verificare l'affidabilità dello schema di codifica elaborato nel catturare i comportamenti materni e infantili all'interno delle sequenze indagate, lo schema è stato applicato da un secondo codificatore sul 20 % delle 120 sessioni analizzate (24 sessioni). Nello specifico, le diadi sono state scelte casualmente, ma in modo tale che il secondo codificatore esaminasse diadi con bambini appartenenti a tutti e tre gruppi (quindi 8 diadi per ogni gruppo). La misura utilizzata è il coefficiente *Kappa* di Cohen, calcolato sul numero di accordi e disaccordi tra i due codificatori nell'assegnare le categorie agli enunciati della madre e del bambino. Il Kappa di Cohen è stato calcolato separatamente per ciascuna delle 24 sessioni, la media risultante è K = .90, con un range: .809 – 1. L'accordo tra i codificatori è dunque più che buono e testimonia che le categorie dello schema sono ben definite e lasciano poco margine all'interpretazione soggettiva.

5.2.9 Analisi dell'efficacia della riparazione (Obiettivo 3)

L'efficacia degli episodi di riparazione verrà verificata attraverso:

3a) l' analisi della dinamica sequenziale degli episodi di riparazione

Questa analisi è finalizzata a cogliere l'efficacia in tempo reale delle riparazioni materne attraverso la rilevazione di eventuali pattern sequenziali tra le riparazioni materne e le risposte infantili. Per definire le riparazioni e le risposte infantili viene utilizzato lo schema di codifica presentato sopra (Tabella 2).

3b) l'analisi degli esiti delle sequenze di riparazione

Ogni sequenza "domanda-risposta-valutatazione" che contiene una o più riparazioni materne viene definita in base all'esito. L'analisi degli esiti è finalizzato a valutare l'episodio di riparazione nel complesso.

Esito positivo: la risposta problematica (quella che ha dato avvio all'episodio di riparazione) viene corretta dal bambino stesso, in seguito a uno o più enunciati di riparazione materna (sia diretta che

indiretta). Sono considerati con esito positivo gli episodi dove il bambino, in seguito alla riparazione materna corregge la sua iniziale risposta (assente o inadeguata) producendo una risposta accettabile (minima o adeguata); la risposta accettabile può essere autonoma o un'imitazione di parte dell'enunciato materno, ma è comunque una produzione spontanea del bambino. Nel caso in cui occorrano nello stesso episodio riparazioni prima di contenuto e poi di struttura (o viceversa) gli esiti vengono considerati separatamente

Esempi di sequenze di riparazione con esito positivo

**MOT: chi è lui?*
**CHI: caccanina.*
**MOT: cos' è?*
**CHI: caccanina.*
**MOT: no questo è il gallo.*
**CHI: gallo.*

**MOT :queste chi sono?*
**CHI: gr[:].*
**MOT: maiali.*
**CHI: maali.*

**MOT: questa si chiama?*
**CHI: me piace.*
**MOT: questa qui col collo alto come si chiama?*
**MOT: la gi +..?*
**CHI: raffa.*
**MOT: mh.*

**MOT: qui cosa stanno costruendo?*
**CHI: xxx.*
**MOT: cosa stanno costruendo i bambini?*
**CHI: un catello.*
**MOT: un castello.*

- **Esito parziale**: la risposta problematica viene corretta, ma dalla madre. Rientrano in questa categoria gli episodi che si concludono con una riparazione materna seguita da una risposta sì/no del bambino (o da un gesto convenzionale di negazione o assenso).

Esempi di sequenze di riparazione con esito parziale

**MOT: questa chi è?*
**CHI: cocciella.*
**MOT: coccinella.*

**MOT: queste invece sono le?*
**CHI: la[:] +...*
**MOT: <fo> [>] +..?*
**CHI: <pe> [<].*

**MOT: for +..?*
**MOT: quelle piccoline.*
**MOT: le for +..?*
**CHI: chide.*
**MOT: formiche.*

**MOT: questo [//] sai come si chiama questo?*
**CHI: 0 [annuisce].*
**MOT: come si chiama?*
**CHI: boh[:].*
**MOT: ippopotamo.*

**MOT: cosa fanno col latte?*
**CHI: manciare.*
**MOT: mangiano il latte.*

- **Abbandonata**: la risposta attesa non viene prodotta né dal bambino né dalla madre e la sequenza di riparazione viene abbandonata, anche se irrisolta.

5.3 Analisi dei dati

Il gruppo target è stato confrontato separatamente con ciascuno dei gruppi di confronto. In questo modo un'eventuale influenza del livello di competenza linguistica sui comportamenti comunicativi materni viene monitorato in modo duplice dal confronto con il gruppo di bambini appaiati per età cronologica e quello con i bambini appaiati per lunghezza media dell'enunciato. In tutti i testi multipli (con più di 5 confronti) viene utilizzato il metodo di *correzione Bonferroni.* La finalità di questo aggiustamento è di diminuire la probabilità di falsi positivi, ovvero di compiere un errore di I tipo. Poiché aumentando il numero di test effettuati aumenta la probabilità di commettere un errore di I tipo, attraverso la correzione Bonferroni il valore di significatività viene aggiustato secondo la formula: $\alpha_{aggiustata} = \alpha/K$, dove α è la significatività stabilità all'inizio (in genere .05) e K è il numero dei confronti operati. Il nuovo livello di significatività viene utilizzato per rifiutare l'ipotesi nulla.

Obiettivo 1)

- Metodo non parametrico per due campioni indipendenti: *test U di Mann-Whitney* applicato ai diversi indici linguistici per il confronto tra le diadi con bambini R/DSL e ciascuno degli altri due gruppi.

Poiché i campioni sono piccoli (10 diadi ogni gruppo) è difficile valutare con attendibilità le forme delle distribuzioni. Quando si utilizza un test parametrico la non normalità di una distribuzione può

avere conseguenze rilevanti sulle probabilità calcolate. Alla luce di questo, si è scelto di utilizzare un test non parametrico, che fornisce risultati sempre attendibili perchè non richiede condizioni di validità rigorose per quanto riguarda la forma della distribuzione. Nello specifico, viene utilizzato il *test U di Mann-Whitney* (o test dell'ordine robusto dei ranghi) che verifica la significatività della differenza tra le mediane con una procedura fondata sulle precedenze.

Obiettivo 2)

- *Test U di Mann-Whitney* applicato alle percentuali dei tipi di risposta infantile e di riparazione materna e all'indice di riparazione, per il confronto tra le diadi con bambini R/DSL e ciascuno degli altri due gruppi.

Data l'ampia variabilità individuale nel numero totale di enunciati prodotti le analisi sono state condotte sulle proporzioni di ciascuna categoria di codifica rispetto alla produzione totale (categoria/numero totale di risposte-riparazioni). Poiché l'analisi delle risposte infantili era finalizzato a verificare i tipi di risposte che precedono le riparazioni materne, è stata applicata alle riposte nel turno infantile immediatamente successivo alla richiesta di informazione materna. Inoltre, considerando la numerosità dei confronti delle categorie di riparazione (8) e la non-indipendenza delle variabili analizzate, per le analisi relative alle categorie di riparazione il valore di significatività viene corretto con il metodo Bonferroni: $\alpha(.05)_{corretta} = .006$, $\alpha(.01)_{corretta} = .001$. I nuovi valori sono stati utilizzati per rifiutare l'ipotesi nulla.

Obiettivo 3)

- **3a)** *Analisi sequenziale* (GSEQ, Bakeman, Quera, 1995) applicata ai comportamenti della madre e del bambino per individuare eventuali associazioni temporali significative, in entrambe le direzioni, tra i comportamenti della madre e i comportamenti infantili. Poiché si è interessati alle associazioni tra riparazione materna e risposta infantile, e viceversa, sia le riparazioni che le risposte sono state inserite come *given* e come *target.* Nello specifico, sono stati analizzate le associazioni tra i 4 tipi di riparazione materna (diretta e contingente, diretta e non-contingente, indiretta e contingente, indiretta e non-contingente) e i 4 tipi di risposta infantile (assente, inadeguata, minima, adeguata).

La significatività delle associazioni temporali è stata verificata con la statistica dei residui corretti. (Gnisci, Bakeman, 2000). L'analisi è stata effettuata raccogliendo i dati per gruppi. Non è stato possibile effettuare l'analisi sequenziale a livello diadico perchè il numero di riparazioni materne e di risposte infantili varia notevolmente tra le diadi e alcune categorie (ad esempio la riparazione indiretta contingente) occorrono poco in alcune coppie madre-bambino. Dunque, le analisi sequenziali di quelle diadi non rispettano i criteri previsti per il calcolo del Chi di Pearson, ovvero mostrano una percentuale elevata (> 25%) di celle con frequenze attese minori di 5. Anche in questo caso, poiché vengono effettuati 32 confronti, il livello di significatività e il conseguente valore z vengono corretti con il metodo Bonferroni: $\alpha(.05)_{corretta} = .0015$, $z \geq 3.16$; $\alpha(.01)_{corretta} = .0003$, $z \geq 3.60$; $\alpha(.001)_{corretta} = .00003$, $z \geq 4.16$.

3b) *Test U di Mann-Whitney* applicato alle percentuali degli esiti positivi, parziali e degli abbandoni per il confronto tra le diadi con bambini R/DSL e ciascuno degli altri due gruppi.

Capitolo 6 RISULTATI

6.1 Analisi descrittiva dei questionari

Frequenza e durata dell'attività di lettura congiunta

Le madri dei bambini con R/DSL rivelano un'ampia variabilità interna nella frequenza con cui leggono libri di immagini con i loro bambini: da una volta al mese, ad una volta a settimana, fino a una volta al giorno (3 diadi). Le risposte delle madri dei gruppi di confronto cronologico (CRONO) e linguistico (LING) mostrano maggiore omogeneità e in generale una maggior frequenza dell'attività di lettura congiunta, da almeno una volta al giorno (CRONO: 5 diadi; LING: 6 diadi) a 1 o 2 volte a settimana. Non emergono differenze nella durata della "lettura" dichiarata dalle madri del gruppo target e dei gruppi di confronto; per tutti emerge una certa variabilità dipendente dalla motivazione del bambino e il tempo dedicato all'attività varia dai 10 minuti all'ora (per il gruppo R/DSL e il confronto cronologico), o alla mezz'ora (per il gruppo dei piccoli). Dunque, al di là della frequenza, la durata della lettura congiunta sembra dipendere dall'età dei bambini.

Tempi luoghi e riti dell'attività di lettura congiunta

La maggior parte delle diadi legge solitamente la sera, prima o dopo cena, e prima di dormire (R/DSL: 6 d.; CRONO: 8 d.; LING: 5 d.); il luogo generalmente per tutti i gruppi è la sala o la camera da letto. La maggior parte delle mamme dei bambini più piccoli descrive un contatto fisico "importante" durante la lettura (9 diadi utilizzano termini come "abbracciati" e "in braccio"), mentre solo 2 del gruppo dei bambini con R/DSL e appaiati per età cronologica. Tutte le madri dichiarano che tipicamente il libro viene scelto dal bambino. Infine, in relazione a le persone che leggono abitualmente con i bambini oltre alla mamma, emerge la presenza del papà e/o dei nonni per tutte le diadi dei gruppi di confronto, mentre solo per 2 diadi del gruppo target.

Motivazioni all'attività di lettura

Per quanto riguarda i motivi per cui le mamme leggono con i loro bambini, alcuni ricorrono nei tre gruppi, seppur con proporzioni differenti: "per stare insieme", con enfasi sull'intimità e la piacevolezza del momento (R/DSL: 2 d.; CRONO: 6 d.; LING: 5 d.;); "per trasmettere la passione verso la lettura" (R/DSL: 2 d.; CRONO: 1 d.; LING: 1 d.); "per insegnare" (R/DSL: 4 d.; CRONO:3

d.; LING: 1 d.); “per stimolare la fantasia” (R/DSL: 1 d.; CRONO: 2 d.; LING: 1 d.). Alla richiesta esplicita di quali benefici porta questa attività al bambino, 5 mamme dei bambini con R/DSL sottolineano l’importanza per lo sviluppo linguistico dei loro bambini, mentre la maggior parte delle madri del gruppo di confronto cronologico (8) e linguistico (7) fanno riferimento, oltre all’aspetto linguistico, ad un arricchimento cognitivo più sfaccettato (“stimola l’immaginazione”, “capire molte cose”, “impara a raccontare” , “stimola la capacità di attenzione”, “è un modo per imparare” “la capacità di ragionare”).

Abitudini di lettura delle madri

A questo proposito emerge variabilità nella frequenza di lettura, la maggior parte delle madri di tutti i gruppi dichiara di leggere raramente, mentre solo 1 o 2 madri per ogni gruppo afferma di leggere quotidianamente. Tuttavia, 4 madri del gruppo dei bambini appaiati per età cronologica esplicitano un dispiacere nella mancanza di tempo per poter leggere (“purtroppo i tempi sono sporadici”, “mi piacerebbe poter leggere di più”; “purtroppo non ho più tempo per me stessa”).

In sintesi, in primo luogo, emerge con chiarezza per le madri dei bambini con R/DSL coinvolte in questa ricerca la lettura congiunta è un’attività meno frequente rispetto alle altre madri. Tuttavia, si deve tener presente che le madri dei gruppi di confronto hanno volontariamente deciso di partecipare alla ricerca e che dunque all’origine della loro adesione ci può anche essere la familiarità con l’attività proposta. Al contrario, se è vero che anche le madri dei bambini con R/DSL hanno aderito volontariamente al progetto, all’origine della loro scelta è probabile che ci sia il desiderio di apprendere qualcosa di utile per aiutare lo sviluppo linguistico del loro bambino. In secondo luogo, dai questionari emerge che le madri dei bambini con R/DSL pensano alla lettura congiunta soprattutto come un contesto di apprendimento linguistico per i loro bambini, mentre le all’aspetto dell’apprendimento cognitivo le altre madri aggiungono il piacere della condivisione di tempo con i propri bambini.

6.2 Caratteristiche strutturali del linguaggio materno (obiettivo 1)

Le caratteristiche strutturali delle produzioni materne analizzate sono presentate nella Tabella 3.

Tabella 3. *Misure linguistiche delle produzioni materne in una sessione narrativa, distribuite in relazione ai tre gruppi*

Misure linguistiche	**R/DSL**	CRONO	LING
Numero totale enunciati			
Media	160.8	146.9	190.3
DS	*50.1*	*38.8*	*75.9*
Numero enunciati al minuto			
Media	19.9*	14.3*	21.3
DS	*4.51*	*4.65*	*10.71*
LMEp			
Media	4.33	4.84	5.30
DS	*.79*	*.95*	*1.06*
Proporzione di parole diverse			
Media	.293	.334	.288
DS	*.050*	*.052*	*.053*
Proporzione di verbi			
Media	.357	.314	.325
DS	*.036*	*.054*	*.056*

* $p < .05$, test Mann-Whitney

Come descritto, gli indici linguistici analizzati sono stati scelti per fornire un quadro relativo alla quantità di produzione materna (numero totale di enunciati, numero di enunciati al minuto), alla complessità sintattica (LMEp) e alla ricchezza lessicale (numero di parole diverse, proporzione di verbi). Vengono presentati separatamente i risultati derivanti dal confronto tra il linguaggio delle madri con bambini con R/DSL *vs*. quello delle madri dei bambini appaiati per età cronologica e *vs*. quello delle madri dei bambini appaiati per livello linguistico.

Madri dei bambini con R/DSL vs. gruppo di confronto CRONOLOGICO

Nessuna differenza significativa emerge dal confronto fra il gruppo target e il gruppo appaiato per età in relazione al numero totale di enunciati prodotti. Tuttavia, come mostra la Figura 1, le madri dei bambini con R/DSL mostrano una frequenza del parlato (misurata in termini di enunciati al minuto) significativamente maggiore delle madri dei bambini della stessa età con sviluppo linguistico tipico

(U = 19, p < .05, p = .019). Dunque, nonostante la quantità totale di enunciati prodotti dalle madri sia simile con lo stesso libro di immagini, le madri dei bambini con ritardo/disturbo di linguaggio producono quegli enunciati in un arco di tempo inferiore, probabilmente con meno pause o lasciando meno turni conversazionali al bambino. La Figura 2 mostra che la lunghezza media degli enunciati é inferiore nel gruppo target (4,3 parole per enunciato) rispetto al gruppo di confronto per età (4,8 parole per enunciato), ma in modo non significativo. Allo stesso modo, i due gruppi non si differenziano in modo significativo in relazione agli indici lessicali, ovvero al numero di parole differenti e alla proporzione di verbi. Anche in questo caso, la proporzione di parole diverse utilizzate dalle madri dei bambini con R/DSL (0,29 = totale di parole diverse/ totale parole contenuto) è di poco inferiore rispetto a quella delle madri dei bambini con sviluppo linguistico tipico della stessa età (0,33 = totale di parole diverse/ totale parole contenuto), dunque non risulta significativa al test di Mann-Whitney. Inoltre, la proporzione di verbi utilizzata dalle madri del gruppo R/DSL è superiore rispetto a quella utilizzata dalle altre madri del gruppo di confronto (0,31 *vs*. 0,36) e il valore di p = .07 è vicino al livello di significatività. Si puó ipotizzare che con un campione piú ampio il confronto relativo a questo indice risulti significativo. In sintesi, i due gruppi differiscono in modo significativo solo in relazione ad uno degli indici di *talkativeness*: le madri dei bambini con R/DSL producono un numero di enunciati superiore al minuto rispetto alle altre madri.

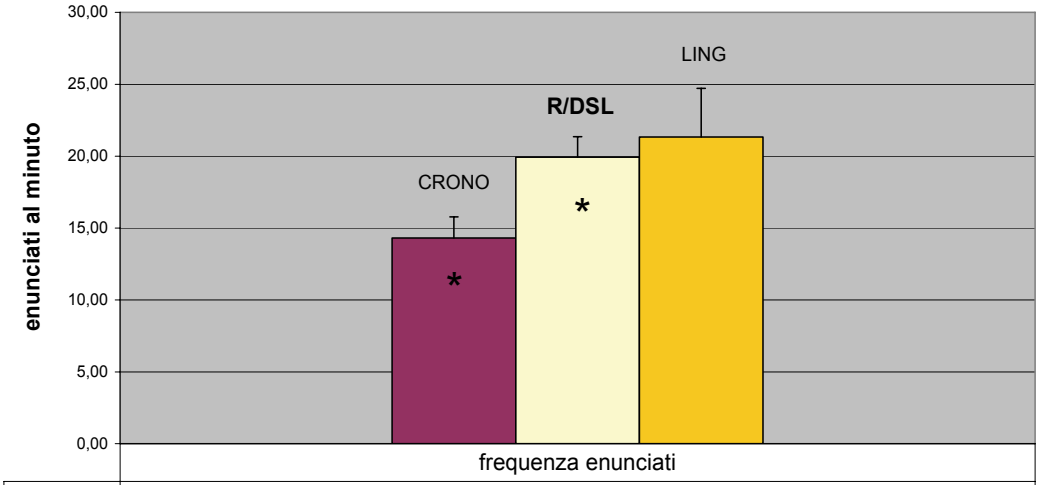
R/DSL vs. gruppo di confronto LINGUISTICO

Come indicato nella Tabella 3 e nelle Figure 1 e 2, non emerge nessuna differenza significativa nelle caratteristiche delle produzioni tra le madri dei bambini con R/DSL e le madri del gruppo con i bambini appaiato per livello linguistico. Questo risultato era stato ipotizzato, in relazione ad un possibile effetto della competenza linguistica dei bambini sulle caratteristiche strutturali del linguaggio materno. In effetti, si osserva che la frequenza media degli enunciati è pressochè simile nei due gruppi (19,23 vs. 21,33), mentre questo è un indice che differenzia in modo significativo il gruppo target dal primo gruppo di confronto (basato sull'età cronologica). Inoltre, si può notare dalla Figura 2 che nonostante la lunghezza media degli enunciati non si differenzi in modo significativo tra i due gruppi, le madri del gruppo target producono enunciati piú brevi, dunque sintatticamente meno complessi, rispetto alle madri dei bambini piú piccoli con un livello linguistico paragonabile. La

differenza fra i valori dell'LMEp è di una parola per enunciato (R/DSL: 4,3 *vs*. LING: 5,3) e in effetti dal confronto statistico il valore di p è vicino al livello di significatività (p = .08). Si può ipotizzare che il libro scelto per analizzare le produzione linguistiche, narrativo senza (o con poco) testo scritto, abbia influenzato gli enunciati materni delle madri dei bambini piú piccoli, portandole a produrre frasi piú lunghe per raccontare la storia rappresentata solo dalle immagini.

Nel complesso dall'analisi delle caratteristiche delle produzioni materne durante una sessione di lettura di un libro narrativo emerge che le madri dei bambini con R/DSL producono piú enunciati al minuto, rispetto alle madri di bambini con sviluppo linguistico tipico della stessa età, ma non rispetto alle madri dei bambini appaiati per LMEp. Questo risultato conferma l'ipotesi di un'influenza del livello linguistico infantile sulla densità del parlato materno. Al contrario, l'assenza di differenze significative a livello lessicale potrebbe essere ricondotta alla variabilità interna ad ogni gruppo legata al livello di scolarizzazione delle madri.

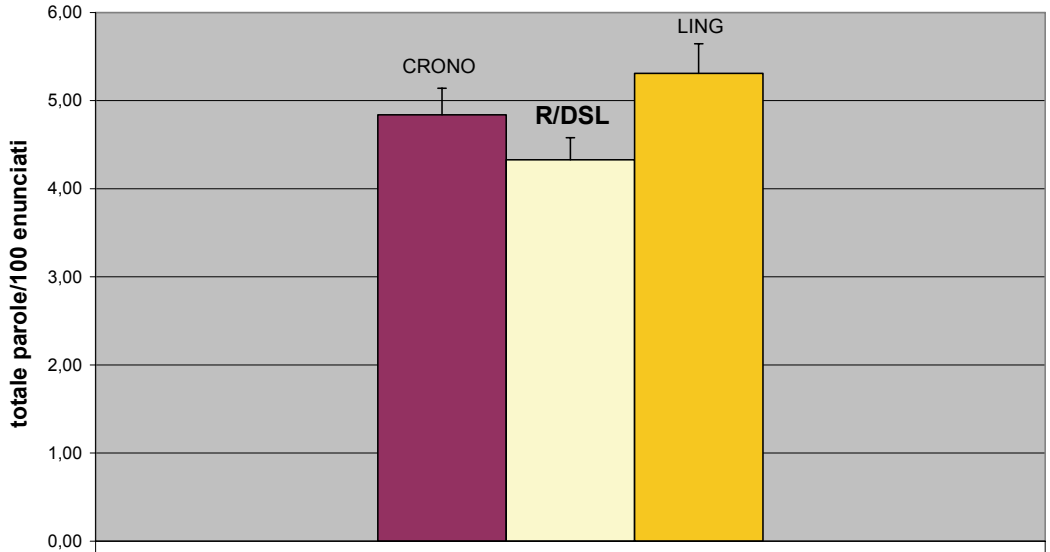
Figura 1. Numero di enunciati materni al minuto in una sessione narrativa, in relazione ai tre gruppi



	frequenza enunciati
CRONO	14,31
R/DSL	19,93
LING	21,33

* p < .05

Figura 2. Lunghezza media degli enunciati materni in una sessione narrativa, in relazione ai tre gruppi



	LMEp
CRONO	4,84
R/DSL	4,33
LING	5,31

6.3 Frequenza delle tipologie di risposta infantile e di riparazione materna (obiettivo 2)

La Tabella 4 mostra quante sequenze "domanda – risposta – valutazione" sono state identificate e dunque analizzate per ogni diade. Per le analisi, considerando l'alta variabilità individuale del numero totale di enunciati prodotti, è stata calcolata la proporzione di ogni categoria rispetto al numero totale di risposte e di riparazioni. Il test di Mann-Whitney è stato applicato alle frequenze proporzionali cosí calcolate, riportate nelle tabelle 5, 7 e 8 per verificare eventuali differenze fra il gruppo dei bambini con R/DSL e i gruppi di confronto cronologico (CRONO) e linguistico (LING). Dato il numero elevato di confronti relativo tra le produzioni materne (8), é stata applicato il metodo di correzione Bonferroni al valore di significatività $\alpha = .05$. I nuovi valori di significatività $\alpha(.05)_{corretta} = .006$, $\alpha(.01)_{corretta} = .001$, sono stati utilizzati per rifiutare l'ipotesi nulla. Per maggior chiarezza vengono esposti separatamente i risultati relativi al confronto del gruppo R/DSL con il gruppo appaiato per età cronologica e con il gruppo appaiato per livello linguistico.

Tabella 4. *Numero totale di sequenze conversazionali "domanda – risposta – valutazione" analizzate, distribuite per diadi e per gruppi*

diadi	**R/DSL**	CRONO	LING
1.	117	204	121
2.	77	71	64
3.	103	69	90
4.	54	62	85
5.	144	45	136
6.	61	60	73
7	111	167	63
8.	26	49	28
9.	126	42	156
10.	48	41	84

6.3.1 Frequenza delle tipologie di risposta dei bambini

Sono state analizzate tutte le risposte infantili nel turno successivo alla richiesta di informazione materna, ovvero le risposte dei bambini che precedono le riparazioni materne. In Tabella 5 sono riportate le frequenze medie dei vari tipi di risposta infantile (assente, inadeguata, minima, adeguata), in relazione ai tre gruppi: gruppo con madre-bambino bambini con ritardo/disturbo specifico del linguaggio, R/DSL; gruppo di confronto basato sull'età cronologica dei bambini (CRONO); gruppo di confronto basato sul livello linguistico dei bambini (LING).

Bambini con R/DSL vs. gruppo di confronto CRONOLOGICO

Come ipotizzato, i bambini con R/DSL producono un numero significativamente maggiore di risposte inadeguate rispetto ai bambini della stessa età con sviluppo linguistico tipico ($U = 20,5$, $p < .05$). Al contrario non emergono differenze significative in relazione alla quantità di risposte assenti, minime e adeguate. Tuttavia, osservando le frequenze indicate nella Tabella 5, si nota che i bambini con R/DSL producono una percentuale di risposte assenti maggiore rispetto ai bambini con sviluppo tipico di linguaggio della stessa età.

Tabella 5. *Frequenze dei tipi di risposta dei bambini, distribuite in relazione ai tre gruppi*

Tipo di risposta	**R/DSL**	CRONO	LING
Assente			
Media	.180	.112	.177
DS	*.102*	*.061*	*.028*
Inadeguata			
Media	.301*	.225*	.282
DS	*.083*	*.055*	*.024*
Minima (Accettabile)			
Media	.329	.372	.319
DS	*.112*	*.143*	*.029*
Adeguata			
Media	.161	.254	.162
DS	*.097*	*.111*	*.024*

* p < .05, test Mann-Whitney

Al contrario, anche se in modo non significativo, i bambini con R/DSL producono un numero di risposte adeguate inferiore rispetto ai bambini del confronto cronologico; in proposito, applicando il test di Mann-Whitney sulle percentuali di risposte adeguate del gruppo target e del confronto cronologico si ottiene un livello p = .07, molto vicino alla soglia di significatività. Una possibile causa dell'assenza di differenze significative fra le risposte assenti e adeguate nei due gruppi, nonostante le differenze visibili nei dati, è la variabilità interna alta sia nel gruppo target che nel gruppo di confronto cronologico.

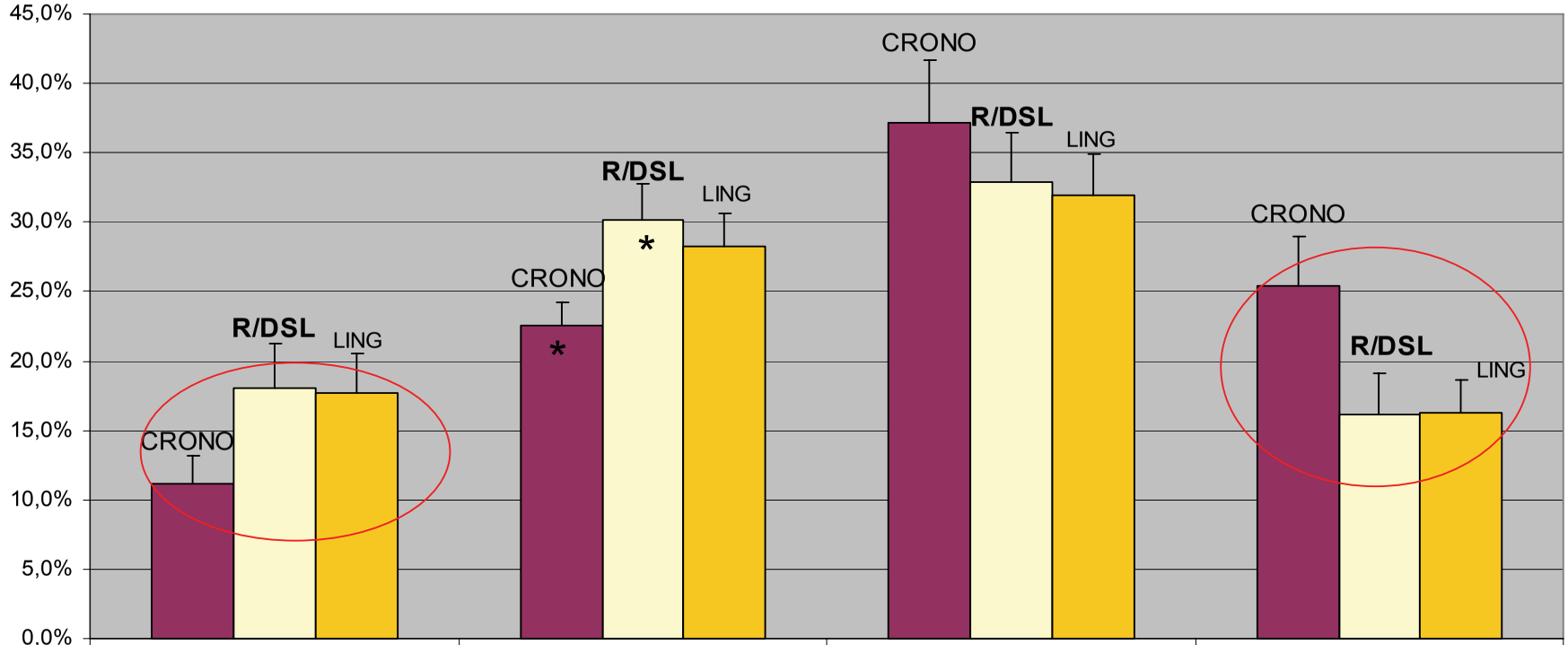
Bambini con R/DSL vs. gruppo di confronto LINGUISTICO

Nessuna differenza significativa emerge tra i tipi di risposta dei bambini con R/DSL e quelle dei bambini appaiati per livello linguistico. Come mostra la Tabella 5, le frequenze di risposta dei bambini dei due gruppi sono molto simili, anche se le deviazioni standard indicano una maggiore variabilità interna nel gruppo target rispetto al confronto linguistico.

Nel complesso, i bambini con R/DSL mostrano maggiore difficoltà a produrre risposte adeguate rispetto ai bambini della stessa età con sviluppo linguistico tipico. Da questo punto di vista, la

responsività dei bambini del gruppo target risulta simile a quella esibita dai bambini piú piccoli appaiati per lunghezza media dell'enunciato.

Figura 3 . Percentuali medie di risposte infantili assenti, inadeguate, minime e adeguate, nei tre gruppi



	assente	inadeguata	minima	adeguata
CRONO	11,2%	22,5%	37,2%	25,4%
R/DSL	18,0%	30,1%	32,9%	16,1%
LING	17,7%	28,2%	31,9%	16,2%

* $p < .05$

6.3.2 Frequenza delle tipologia di riparazione materna

La Tabella 6 mostra le frequenze assolute dei vari tipi di riparazioni materne, mentre nelle Tabelle 7 e 8 sono riportate le frequenze proporzionali delle riparazioni (tipo di riparazione/totale riparazioni prodotte).

Tabella 6. *Frequenze assolute delle tipologie di riparazione materna, distribuite in relazione ai tre gruppi*

Tipologia di riparazione	**R/DSL**	CRONO	LING
Diretta			
Media	77.5	34.2	57.5
Range	24 – 136	14 – 95	15 – 100
Indiretta			
Media	62.1	60	66.2
Range	16 – 90	16 – 161	27 – 112
Contingente/Aderente			
Media	55.1	29.1	46.5
Range	12 – 100	9 – 90	14 – 96
Non contingente/aderente			
Media	84.5	65.1	77.2
Range	28 – 140	20 – 163	28– 116
Diretta + Contingente/Ad			
Media	39.7	13.5	30.4
Range	9 – 73	9 – 43	5– 60
Diretta+ Non contingente/ad			
Media	37.8	20.7	27.1
Range	15 – 64	8 – 52	10 – 44
Indiretta + Contingente/Ad			
Media	15.4	15.6	16.1
Range	3 – 27	4 – 47	6 – 39
Indiretta + Non contingente/aderente			
Media	46.7	44.4	50.1
Range	13 – 76	11 – 92	18– 78
Ripara Contenuto			
Media	103.4	85.1	102.9
Range	34 – 55	34 – 209	41 – 169
Ripara Struttura			
Media	36.2	9.1	20.8
Range	6 – 78	0– 25	1 – 43
Numero totale riparazioni			
Media	139.6	94.2	123.7
Range	40 – 210	36 – 234	42 – 212

Tabella 7. *Indici di riparazione e frequenze delle riparazioni che correggono la struttura vs. il contenuto, distribuite in relazione ai tre gruppi*

	R/DSL	CRONO	LING
Indice di riparazione			
Media	.866*	.697*	.800
DS	*.102*	*.117*	*.114*
Ripara Contenuto			
Media	.762**	.911**	.851
DS	*.098*	*.052*	*.099*
Ripara Struttura			
Media	.238**	.088**	.149
DS	*.098*	*.052*	*.099*

* p < .05, ** p < .01, correzione Bonferroni, test Mann-Whitney

Tabella 8. *Frequenze delle tipologie di riparazione materna, distribuite in relazione ai tre gruppi*

Tipologia di riparazione	**R/DSL**	CRONO	LING
Diretta			
Media	.546*	.389*	.457
DS	*.071*	*.133*	*.07*
Indiretta			
Media	.453*	.611*	.543
DS	*.071*	*.133*	*.07*
Contingente/Aderente			
Media	.382	.304	.361
DS	*.101*	*.089*	*.111*
Non contingente/aderente			
Media	.618	.696	.639
DS	*.101*	*.089*	*.111*
Diretta + Contingente/Ad			
Media	.271*	.145*	.229
DS	*.058*	*.112*	*.074*
Diretta+ Non contingente/ad			
Media	.275	.244	.227
DS	*.073*	*.064*	*.097*
Indiretta + Contingente/Ad			
Media	.111	.159	.134
DS	*.043*	*.072*	*.065*
Indiretta + Non contingente/ad			
Media	.343	.451	.410
DS	*.088*	*.143*	*.079*

* p < .05, correzione Bonferroni, test Mann-Whitney

Madri di bambini con R/DSL vs. gruppo di confronto CRONOLOGICO

Come mostra la Figura 4, il numero di riparazioni materne sul numero totale di risposte infantili (indice di riparazione) risulta significativamente superiore nelle diadi dei bambini con R/DSL rispetto alle diadi con bambini appaiati per età cronologica ($U = 12.00$, $p < .05$). In relazione a questo, emerge una differenza significativa tra il gruppo target e il gruppo di confronto cronologico relativamente al tipo di errore che viene corretto dalle riparazioni materne. Nello specifico, la Figura 4 mostra che le riparazione delle madri di bambini con R/DSL finalizzate a correggere gli errori strutturali (fonologici e morfosintattici) sono in numero significativamente maggiore rispetto alle quelle delle madri di bambini della stessa età con sviluppo linguistico tipico ($U = 8.00$, $p < .01$).

Per quanto riguarda le tipologie di riparazione materna, emergono alcune differenze significative tra il gruppo target e il gruppo di confronto cronologico, rappresentate nelle Figure 5 e 6. La frequenza di riparazioni dirette è significativamente superiore nel gruppo con i bambini con R/DSL rispetto al gruppo di confronto con bambini della stessa età cronologica; viceversa, la frequenza di riparazioni indirette è significativamente superiore nel gruppo cronologico rispetto al gruppo target (per entrambi $U = 13.00$, $p < .05$). Il livello di contingenza/aderenza delle riparazioni alle risposte infantili o al vissuto del bambino non presenta differenze significative tra i gruppi. Tuttavia, questa dimensione produce una differenza significativa in interazione con la dimensione di facilitazione: la frequenza della categoria di "Riparazione Diretta e Contingente/aderente" è maggiore nel gruppo dei bambini con R/DSL rispetto al gruppo di confronto cronologico ($U = 9.00$, $p < .05$).

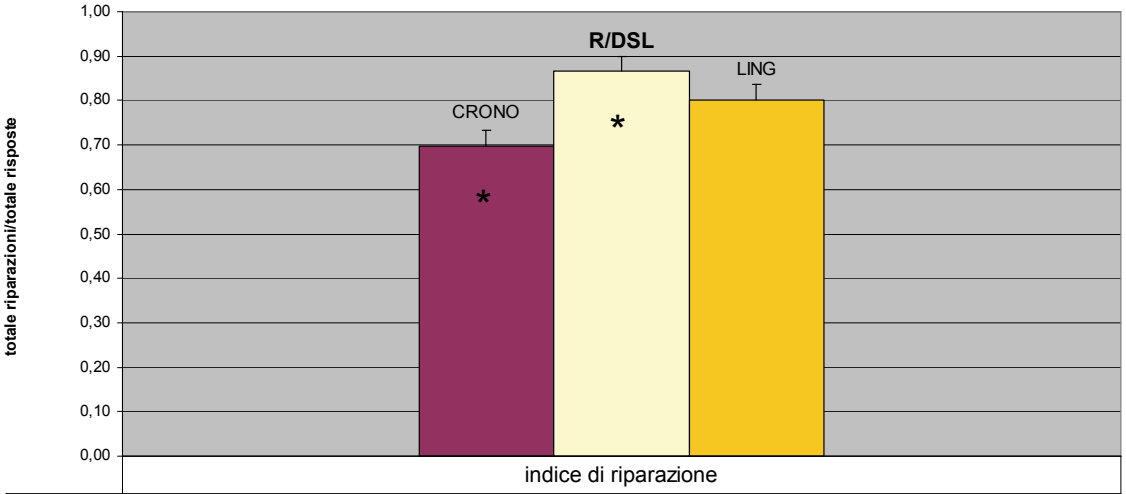
R/DSL vs. gruppo confronto LINGUISTICO

Come ipotizzato, non emerge nessuna differenza significativa tra il gruppo target e il gruppo di confronto con bambini dello stesso livello linguistico, nè in relazione alla frequenza con cui le madri riparano le risposte dei loro bambini, nè un base ai tipi di riparazione utilizzate. Anche se le percentuali mostrano che le madri dei bambini con R/DSL riparano di piú rispetto alle madri dei bambini appaiati per LMEp (Figura 3, R/DSL: 87% *vs*. LING: 80%) questa differenza non è significativa. Osservando in Figura 4 e 5 le altre percentuali dei due gruppi, si nota che le madri del gruppo target producono in media un numero maggiore di riparazioni dirette rispetto al gruppo di confronto linguistico (riparazioni dirette: 55% *vs.* 46%), e le riparazione finalizzate a correggere gli

aspetti strutturali sono piú frequenti nel gruppo dei bambini con ritardo/disturbo specifico linguistico (ripara struttura: 24% vs. 15%). Tuttavia queste differenze non risultano significative al test di Mann-Whitney.

In sintesi, a conferma dell'ipotesi sottesa all'obiettivo 2, non emerge nessuna differenza significativa nell'utilizzo delle riparazioni e nella frequenza dei vari tipi di riparazione tra le madri del gruppo con bambini con R/DSL e le madri del gruppo di confronto con bambini appaiati per LMEp. Al contrario, diverse differenze significative emergono tra il gruppo target e il gruppo di confronto basato sull'età cronologica. Nello specifico, le madri del gruppo target riparano piú frequentemente le risposte dei loro bambini, soprattutto fornendo la risposta attesa (riparazione diretta), rispetto a quanto fanno le madri dei bambini della stessa età con sviluppo linguistico tipico. L'utilizzo simultaneo dei due gruppi di confronto mette in evidenza l'effetto del livello linguistico dei bambini con R/DSL sull'utilizzo di certi tipi di riparazioni rispetto ad altre.

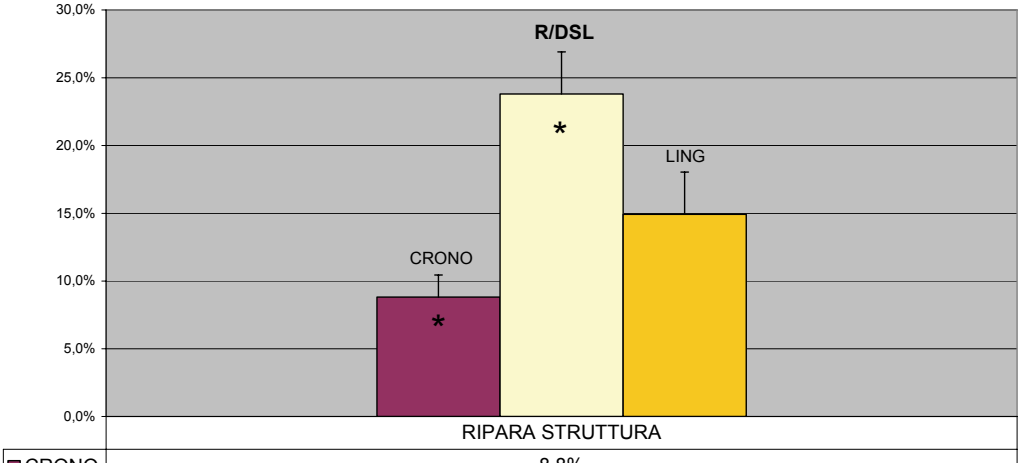
Figura 4. Numero di riparazioni materne sul totale delle risposte infantili (indice di riparazione), nei tre gruppi



	indice di riparazione
CRONO	0,70
R/DSL	0,87
LING	0,80

* p < .05, correzione Bonferroni

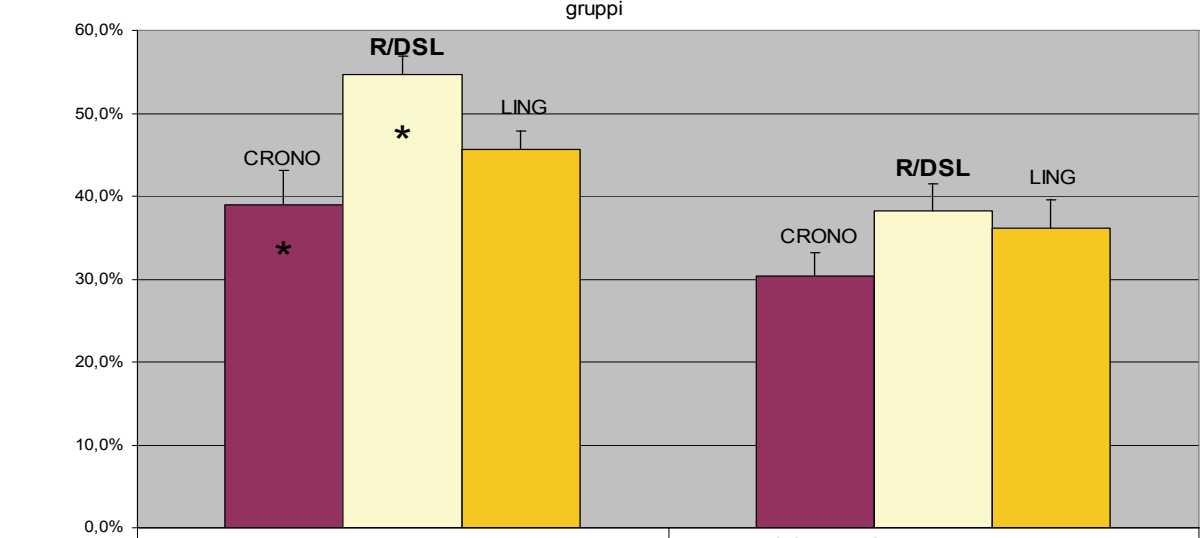
Figura 5. Percentuali medie di riparazioni materne finalizzate a correggere la struttura della risposta infantile, nei tre gruppi



	RIPARA STRUTTURA
CRONO	8,8%
R/DSL	23,8%
LING	14,9%

* p < .05, correzione Bonferroni

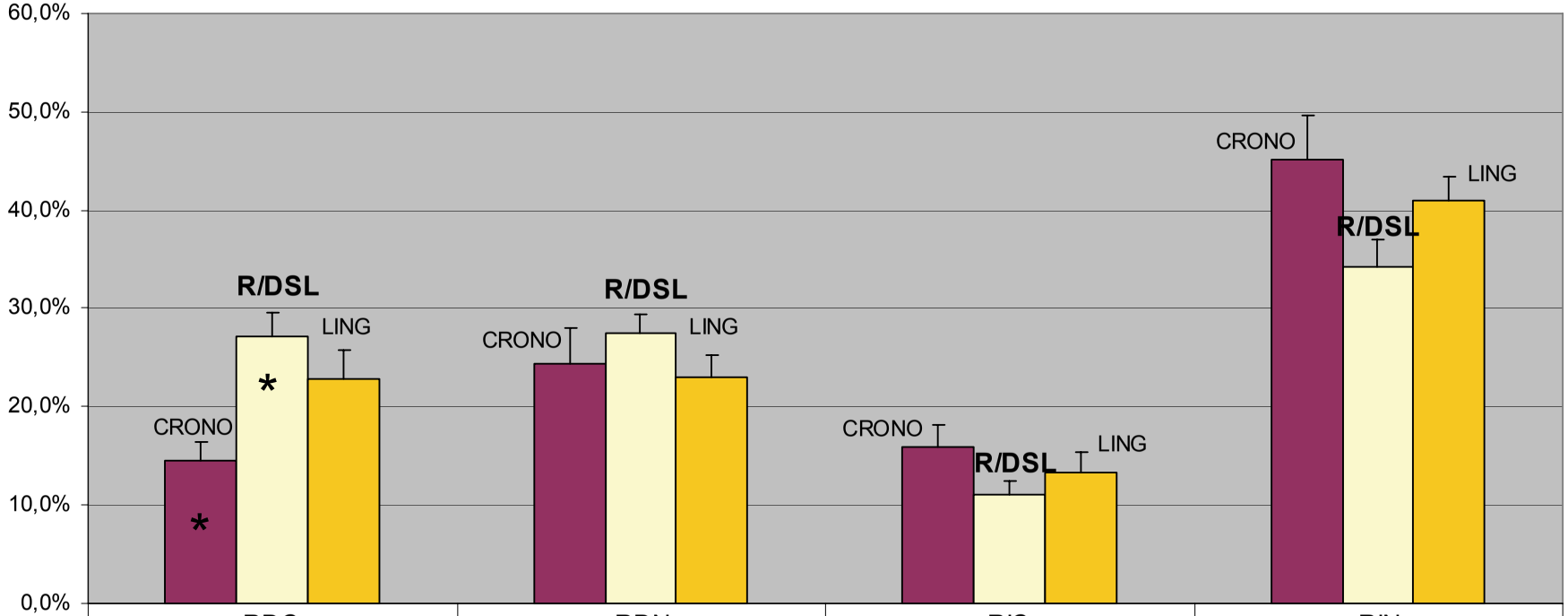
Figura 6 . Percentuali medie di riparazioni materne di tipo diretto e di tipo contingente/aderente, nei tre gruppi



	DIRETTA	CONTINGENTE/ADERENTE
CRONO	38,9%	30,4%
R/DSL	54,6%	38,2%
LING	45,7%	36,1%

* p < .05, correzione Bonferroni

Figura 7. Percentuali medie delle riparazioni materne dirette e contingenti (RDC), dirette e non-contingenti (RDN), indirette e contingenti (RIC), indirette e non-contingenti (RIN), nei tre gruppi



	RDC	RDN	RIC	RIN
CRONO	14,5%	24,4%	15,9%	45,2%
R/DSL	27,2%	27,5%	11,1%	34,3%
LING	22,7%	22,9%	13,4%	41,0%

* $p < .05$, correzione Bonferroni

6.4 Analisi dell'efficacia delle riparazioni materne (obiettivo 3)

6.4.1 Pattern sequenziali tra le riparazioni materne e le risposte infantili

Relativamente all'analisi delle contingenze interattive tra i comportamenti della madre e del bambino, emergono associazioni significative in entrambe le direzioni di influenza ("Riparazione-Risposta" e "Risposta-Riparazione"). Verranno ora presentati i risultati delle analisi sequenziali con i dati raccolti per gruppo, perchè in alcune diadi le celle di confronto nono rispettavano i criteri per operare le analisi a livello diadico (cfr. 5.3). Data la numerosità dei confronti (32), è stata applicata la correzione Bonferroni: $\alpha(.05)_{corretta} = .0015$, $z \geq 3.16$; $\alpha(.01)_{corretta} = .0003$, $z \geq 3.60$; $\alpha(.001)_{corretta} = .00003$, $z \geq 4.16$. La Figura 8 mostra il diagramma degli stati transazionali con le probabilità condizionali significative maggiori del 20%, calcolate con la statistica dei residui corretti. In relazione all'obiettivo 3 (esaminare l'efficacia delle riparazioni), si è scelto di rappresentare nel diagramma solo alcune associazioni tra quelle significative. Nello specifico, il diagramma mostra tutte le associazioni significative emerse tra le riparazioni materne e le risposte infantili, perchè questa direzione di associazione è fondamentale per l'analisi dell'efficacia delle riparazioni materne. Per la direzione associativa opposta ("Risposta-Riparazione"), vengono riportate nel diagramma: le associazioni significative tra le risposte infantili accettabili (minime o adeguate) e le riparazioni materne, perchè differenziano i gruppi; le associazioni significative tra le risposte inadeguate e le riparazioni materne perchè arricchiscono l'analisi della dinamica sequenziale in atto. Per maggior chiarezza espositiva, vengono presentati separatamente i risultati dell'analisi sequenziale nelle due direzioni associative: prima le riparazioni materne inserite come *given* e le risposte infantili inserite come *target*, poi viceversa.

Riparazione materna → Risposta infantile

Per quanto riguarda la direzione di associazione "Riparazione-Risposta", come mostra la Figura 8, il gruppo dei bambini con R/DSL mostra associazioni significative più simili al gruppo di confronto linguistico rispetto al gruppo di confronto basato sull'età. Innanzitutto, in tutti i gruppi la riparazione diretta si associa in modo significativo ad una risposta accettabile (anche se minima) da parte dei bambini. Tuttavia, solo nel gruppo target e di confronto linguistico la riparazione diretta e contingente

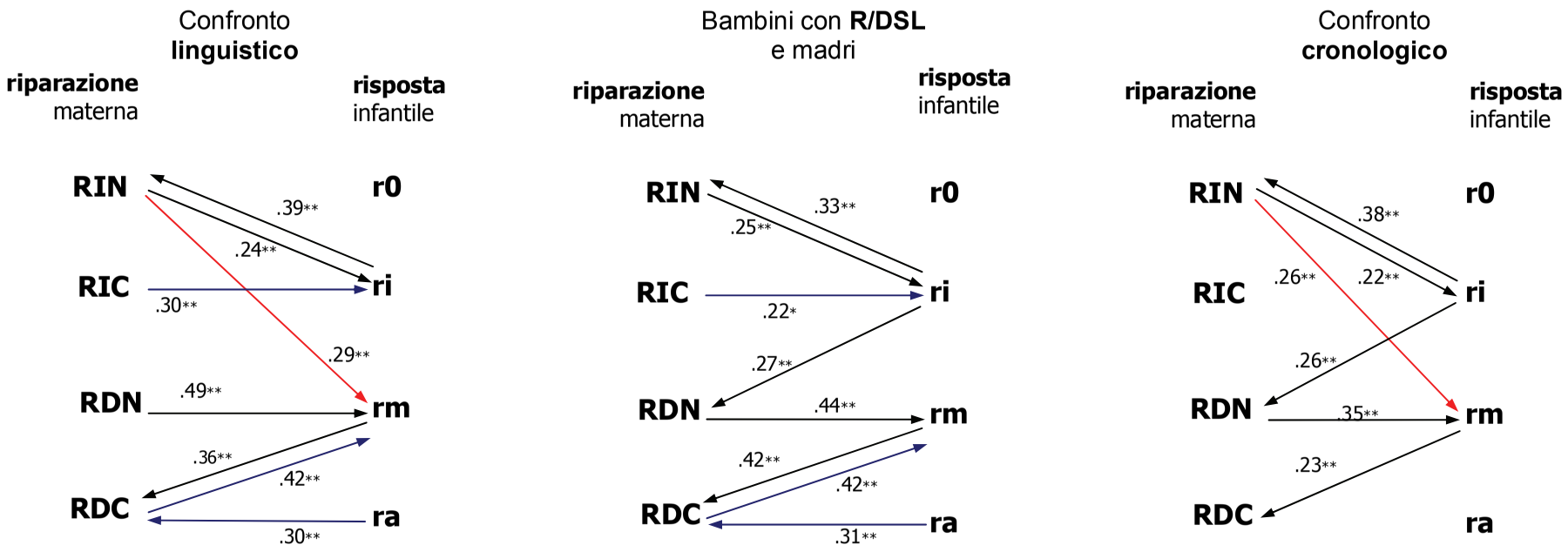
(RDC) è seguita in modo significativo da una risposta minima, mentre questa associazione non è significativa nel gruppo di confronto cronologico. Per quanto riguarda le riparazioni di tipo indiretto, in tutti e tre i gruppi la riparazione indiretta e non-contingente (RIN) è seguita in modo significativo da un risposta infantile inadeguata. Tuttavia, solo i bambini con R/DSL e quelli dello stesso livello linguistico producono significativamente una risposta inadeguata (probabilità condizionali: R/DSL: .22, LING: .30) anche in seguito a riparazioni indirette di tipo contingente (RIC), quindi riparazioni più supportive rispetto a quelle indirette non-contingenti. Inoltre, i bambini con R/DSL non mostrano nessuna associazione significativa tra le riparazioni materne di tipo indiretto e la produzione di risposte accettabili, mentre i bambini con sviluppo linguistico tipico, sia del confronto cronologico che del confronto linguistico, producono in modo significativo anche una risposta minima n seguito ad una riparazione indiretta e non-contingente (RIN),.

Risposta infantile → Riparazione materna

Come mostra la Figura 8, anche per quanto riguarda le associazioni "Risposta- Riparazione" il gruppo target mostra maggiori differenze con il gruppo di confronto basato sull'età cronologica. Nello specifico, in tutti e tre i gruppi la risposta minima è seguita in modo significativo da una riparazione diretta di tipo contingente; tuttavia le probabilità che si verifichi questa associazione sono maggiori nel gruppo di bambini con R/DSL e appaiati per livello linguistico rispetto al gruppo cronologico. Inoltre, mentre nel gruppo di confronto cronologico la risposta adeguata non é seguita in modo significativo da nessuna riparazione materna, nei gruppi di bambini con R/DSL e di confronto linguistico anche la risposta adeguata si associa significativamente ad una riparazione materna di tipo diretto contingente.

In una prima visione d'insieme, il gruppo target mostra pattern sequenziali piú simili al gruppo di confronto linguistico rispetto che a quello cronologico, suggerendo un'influenza del livello linguistico dei bambini sull'efficacia delle riparazioni materne. Tuttavia, emerge che le riparazioni materne meno supportive (di tipo indiretto) non sono in grado di sollecitare risposte accettabili nei bambini con R/DSL, mentre risultano efficaci per i bambini con sviluppo linguistico tipico, sia appaiati per età che per LMEp.

Figura 8. Diagrammi degli stati transazionali con le probabilità condizionali significative (> 20%), nei tre gruppi



* p < .01, ** p < .001, correzione Bonferroni

LEGENDA

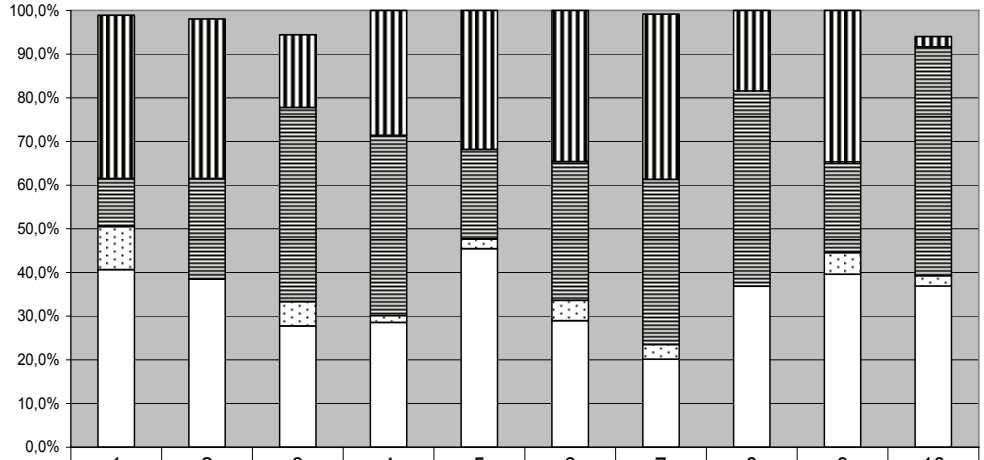
Riparazioni delle madri	**Risposte dei bambini**
RDC = riparazione diretta contingente non-contingente	**r0** = risposta assente
RDN = riparazione diretta non-contingente	**ri** = risposta inadeguata
RIC = riparazione indiretta contingente	**rm** = risposta minima accettabile
RIN = riparazione indiretta	**ra** = risposta adeguata

In nero: le associazioni significative comuni ai tre gruppi
In rosso: le associazioni significative comuni ai gruppi di confronto, ma non al gruppo target
In blu: le associazioni significative comuni al gruppo target e al confronto linguistico, ma non al confronto cronologico

6.4.2 Esiti degli episodi di riparazione

Gli esiti degli episodi di riparazione delle diadi del gruppo target sono rappresentati nella Figura 9. Come si vede, gli episodi riparativi con esito positivo, ovvero riparati dal bambino, sono inferiori al 50% per tutte le diadi e per 7 diadi i valori si situano tra il 25% e il 40%. Fra gli esiti positivi, solo una minima parte, dallo 0% al 10%, è costituita da episodi di riparazione strutturale (positivo struttura), mentre gli esiti positivi sono per la maggioranza in relazione a riparazioni di errori di contenuto (positivo contenuto). Al contrario, gli esiti parziali, ovvero riparati solo dalla madre, sono superiori al 50% in 9 diadi su 10, con 5 diadi che superano il 60%. In particolare, tra gli esiti parziali, gli episodi finalizzati a correggere errori di tipo strutturale hanno percentuali al di sopra del 30% in 6 diadi su 10.

Figura 9. Percentuali degli esiti degli episodi di riparazione nel gruppo target, distribuite per diadi

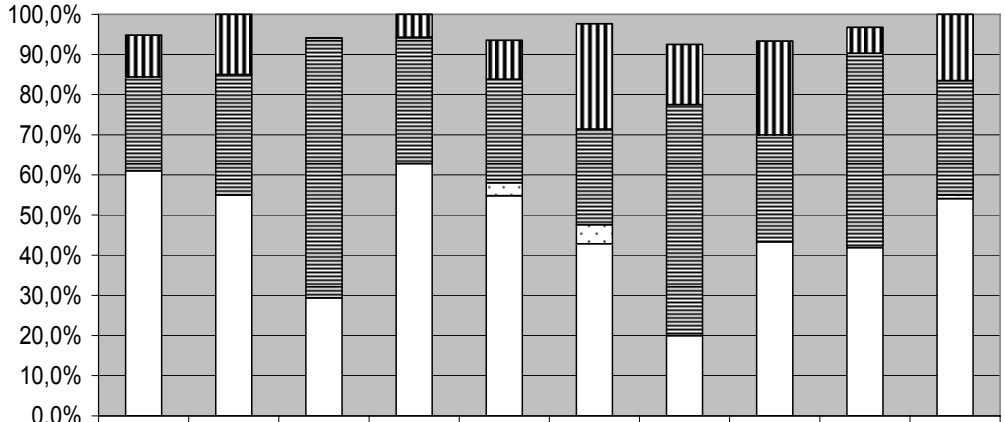


	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
parziale struttura	37,4%	36,5%	16,7%	28,6%	31,8%	34,6%	37,8%	18,4%	34,7%	2,4%
parziale contenuto	11,0%	23,1%	44,4%	41,3%	20,5%	31,8%	37,8%	44,7%	20,8%	52,4%
positivo struttura	9,9%	0,0%	5,6%	1,6%	2,3%	4,7%	3,4%	0,0%	5,0%	2,4%
positivo contenuto	40,7%	38,5%	27,8%	28,6%	45,5%	29,0%	20,2%	36,8%	39,6%	36,9%

diadi con bambini con R/DSL

LEGENDA
Tipi di esiti:
Parziale struttura = episodio di riparazione strutturale concluso dalla madre
Parziale contenuto = episodio di riparazione del contenuto concluso dalla madre
Positivo struttura = episodio di riparazione strutturale concluso dal bambino
Poistivo contenuto = episodio di riparazione strutturale concluso dal bambino

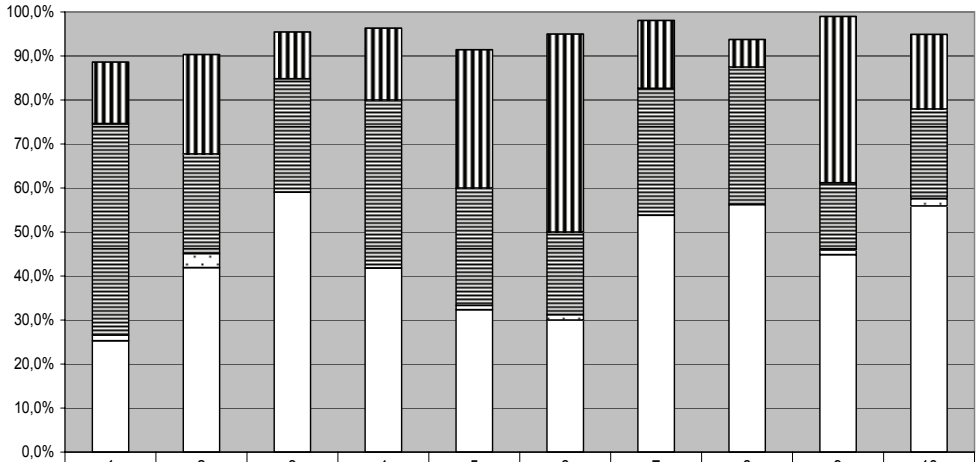
Figura 10 . Percentuali degli esiti degli episodi di riparazione del gruppo di confronto cronologico, distribuite per diadi



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
parziale struttura	10,4%	15,0%	0,0%	5,7%	9,7%	26,2%	15,0%	23,3%	6,5%	16,5%
parziale contenuto	23,4%	30,0%	64,7%	31,4%	25,8%	23,8%	57,5%	26,7%	48,4%	28,4%
positivo struttura	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	3,2%	4,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,9%
positivo contenuto	61,0%	55,0%	29,4%	62,9%	54,8%	42,9%	20,0%	43,3%	41,9%	54,1%

diadi gruppo di confronto cronologico

Figura 11 . Percentuali degli esiti degli episodi di riparazione nel gruppo di confronto linguistico, distribuite per diadi



	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
parziale struttura	13,9%	22,6%	10,6%	16,4%	31,4%	45,0%	15,4%	6,3%	37,8%	16,9%
parziale contenuto	48,1%	22,6%	25,8%	38,2%	26,7%	18,8%	28,8%	31,3%	15,3%	20,3%
positivo struttura	1,3%	3,2%	0,0%	0,0%	1,0%	1,3%	0,0%	0,0%	1,0%	1,7%
positivo contenuto	25,3%	41,9%	59,1%	41,8%	32,4%	30,0%	53,8%	56,3%	44,9%	55,9%

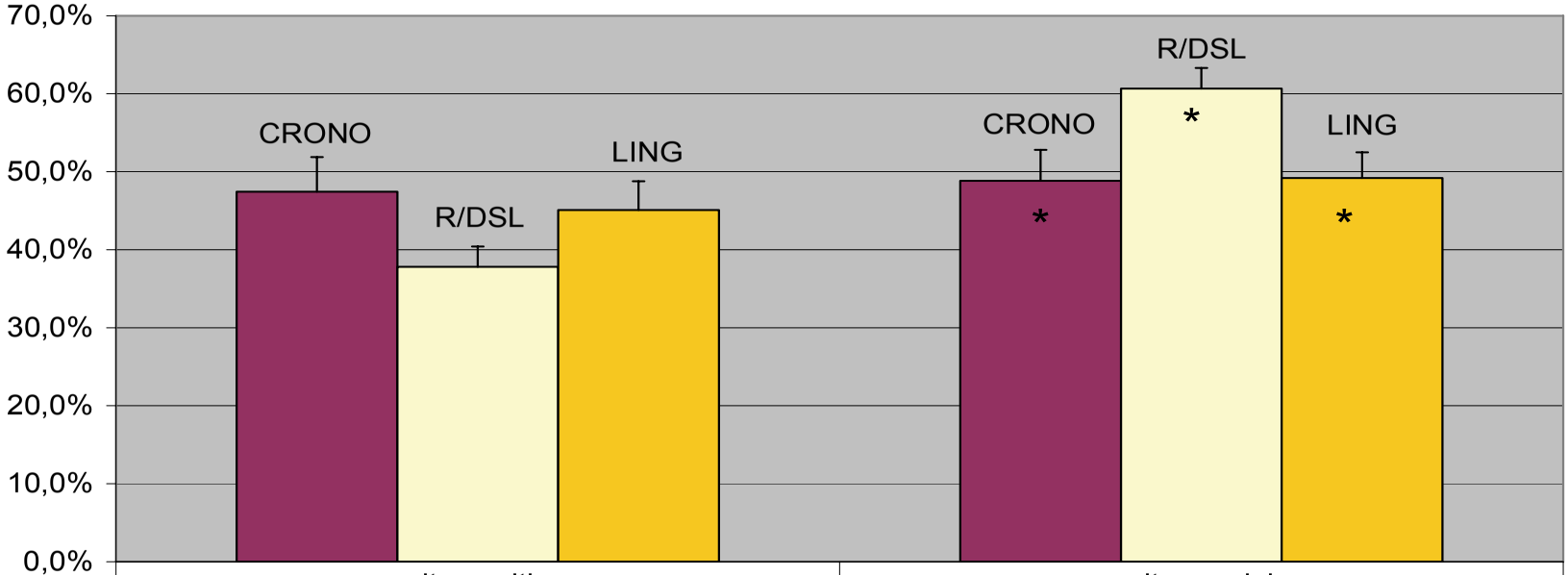
diadi gruppo di confronto linguistico

Osservando gli esiti delle diadi dei due gruppi di confronto nelle Figure 10 e 11, si nota una maggiore variabilità interdiadica rispetto al gruppo target. Tuttavia, al di là della variabilità, la maggior parte delle diadi dei gruppi di confronto cronologico e linguistico (CRONO: 8 su 10, LING: 7 su 10) mostrano una percentuale di esiti positivi tra il 40% e il 60%, maggiore rispetto a quella del gruppo target. Inoltre, a differenza del gruppo target, il gruppo di confronto cronologico mostra percentuali basse di riparazioni strutturali risolti dalla madre, con valori tra lo 0% e il 10% in 5 diadi. In relazione agli esiti parziali di riparazione strutturale, il confronto linguistico mostra un'ampia variabilità interdiadica, con valori percentuali tra il 5% e il 45%.

Le percentuali di esiti totali positivi e parziali (sia in seguito a riparazioni strutturali che di contenuto) del gruppo target sono state confrontate con quelle dei gruppi di confronto, applicando il test Mann-Whitney. Come mostra la Figura 12 la proporzione degli esiti risolti solo dalla madre (esiti parziali) del gruppo di bambini con R/DSL é significativamente maggiore sia rispetto al gruppo composto dai bambini della stessa età ($U = 21$, $p < .05$) che rispetto a quello composto dai bambini appaiati per livello linguistico ($U = 20,5$, $p < .05$). Al contrario, non emerge nessuna differenza significativa in relazione agli esiti positivi tra il gruppo target e i confronti, nonostante le percentuali degli esiti risolti dal bambino siano minori nel gruppo dei bambini con R/DSL rispetto a entrambi i gruppi di confronto (R/DSL: 37,8%, CRONO: 47,4%, LING: 45,1%).

Nell'insieme, nel gruppo con diadi madre-bambino con R/DSL, si nota che oltre il 60% degli episodi di riparazione vengono risolti dalla madre, diversamente da quanto accade in entrambi i gruppi di confronto. Questi risultati suggeriscono che i bambini con ritardo o disturbo specifico del linguaggio faticano a riparare le richieste materne a cui non hanno saputo dare risposta, nonostante le madri utilizzino riparazioni supportive simili a quelle utilizzate dalle madri dei bambini appaiati per livello linguistico (cfr. risultati obiettivo 2). A riguardo, è ipotizzabile che la differenza nella numerosità degli esiti parziali sia in parte riconducibile alle riparazioni della struttura della risposta del bambino. Inoltre l'assenza di differenze significative in relazione agli esiti positivi potrebbe derivare dalla variabilità interdiadica all'interno dei gruppi di confronto, visibile nelle Figure 10 e 11.

Figura 12. Percentuali degli esiti degli episodi di riparazione, nei tre gruppi



	esito positivo	esito parziale
CRONO	47,4%	48,8%
R/DSL	37,8%	60,7%
LING	45,1%	49,2%

* $p < .05$

nota: la somma delle percentuali dei tipi di esito e' 100 includendo gli abbandoni

Capitolo 7 DISCUSSIONE

Il presente lavoro di ricerca con i primi due obiettivi intende analizzare il modello linguistico offerto ai bambini con R/DSL e le modalità e con cui le madri riparano le risposte dei bambini considerate non soddisfacenti. Il terzo obiettivo è stato proposto con la finalità di indagare la responsività in tempo reale dei bambini in relazione alle strategie riparative rilevate. L'utilizzo contemporaneo di due gruppi di confronto basati sull'età e sul livello linguistico dei bambini permette di interpretare in modo interessante i dati emersi, alla luce del costrutto di "bidirezionalità dell'influenza" tra i comportamenti materni e infantili nell'interazione.

7.1. Le caratteristiche strutturali delle produzioni materne

In primo luogo, questo lavoro intende portare un contributo all'analisi degli aspetti strutturali del linguaggio materno rivolto ai bambini con ritardo o disturbo specifico di linguaggio. In accordo con alcuni studi che hanno indagato questo aspetto (Evans, Schmidt, 1991; Sulzby, Kaderavek, 1998; van Kleeck e Vander Woude, 2003), emerge che le madri dei bambini con R/DSL parlano di piú rispetto alle madri di bambini della stessa età con sviluppo linguistico tipico. Poichè la quantità di enunciati prodotti al minuto dalle madri dei bambini con R/DSL è simile a quella prodotta dalle madri dei bambini piú piccoli appaiati per livello linguistico, questo risultato è interpretabile come un adattamento materno alle limitate competenze linguistiche del bambino. In proposito, alcuni studi (Kaye, Charney, 1981; Snow, Goldfield, 1983) indicano che solo dopo i 3 anni i bambini con sviluppo linguistico tipico iniziano a sostenere in modo consistente la conversazione insieme alle madri. Dunque, nelle diadi con bambini con R/DSL le madri parlano con maggiore frequenza durante la lettura congiunta come probabile effetto delle competenze linguistiche limitate dei loro bambini, in modo analogo alle madri dei bambini piú piccoli.

D'altro canto, non emergono differenze significative in relazione ad aspetti sintattici e lessicali del linguaggio materno, tra il gruppo target e i due gruppi di confronto. Per quanto riguarda la lunghezza media degli enunciati, in accordo con alcuni dati esistenti in letteratura (Bondurant et al., 1983; Stein, 1976; D'Odorico, Jacob, 2006; Paul, Elwood, 1991), emerge che la LMEp delle madri dei bambini con disturbo specifico solo espressivo non differisce da quella delle madri del

gruppo di confronto con diadi madre-bambino appaiate per età cronologica. In effetti, questo dato è riconducibile al fatto che la limitazione linguistica dei bambini con R/DSL di questo studio é ristretta al solo versante espressivo; ciò implica che i bambini sono in grado di comprendere le frasi materne altrettanto bene quanto i coetanei con sviluppo linguistico tipico e non necessitano di semplificazione nella lunghezza della frase. Questo risultato puó essere anche interpretato alla luce del genere di libro che le madri e i bambini leggevano nella sessione che é stata utilizzata per questa analisi; infatti, il libro narrativo completamente privo di testo puó aver reso piú simili i comportamenti verbali delle madri dei tre gruppi, impegnate a raccontare una storia ai loro bambini con il solo supporto iniziale delle immagini. Riguardo agli indici lessicali, in accordo con uno studio recente con bambini piú piccoli con ritardo di linguaggio (D'Odorico, Jacob, 2006), non emergono differenze significative in relazione alla varietà dei vocaboli usati. Tuttavia, è probabile che questo risultato non derivi da un omogeneità nella ricchezza lessicale posseduta dalle madri, ma sia riconducibile alle differenze nel livello di scolarizzazione tra le madri all'interno sia del gruppo target che dei gruppi di confronto. Infatti, ciascun gruppo presenta madri sia con un basso livello di scolarizzazione (medie inferiori) sia con un livello medio-alto (diploma superiore o laurea); poiché numerosi studi indicano che le madri con un titolo di studio più avanzato utilizzano un vocabolario più ricco rispetto alle altre (Hoff-Ginsberg 1991, 1998) é probabile che la variabilità interindividuale interna ad ogni gruppo determini un'assenza di differenze tra i gruppi.

In sintesi, dall'analisi delle caratteristiche strutturali dell'input materno, emerge che le madri dei bambini con R/DSL che hanno partecipato a questo studio non producono enunciati significativamente diversi rispetto alle altre madri. In effetti, solo la quantità di enunciati al minuto differenzia in modo significativo l'input materno rivolto ai bambini con R/DSL da quello rivolto ai bambini con sviluppo linguistico tipico della stessa età e questa differenza può essere interpretata come un adattamento alle limitate competenze linguistiche dei bambini. Nell'insieme questi dati convergono con altri studi nell'indicare che l'ambiente linguistico offerto ai bambini con R/DSL non è linguisticamente piú povero rispetto a quello offerto ai bambini con sviluppo linguistico tipico, come ipotizzato da alcuni autori (Fey et al., 1997; Nelson, Welsh 1998). Tuttavia, in

proposito vi sono alcune puntualizzazioni. In primo luogo, l'apparente assenza di differenze significative tra gruppi non implica necessariamente omogeneità; infatti la variabilità interdiadica è alta sia nel gruppo target che nel gruppo cronologico. Nella conversazione con bambini di età prescolare altre variabili, probabilmente di tipo socioeconomico, sembrano influenzare le caratteristiche linguistiche dei genitori piú delle competenze linguistiche possedute dai bambini. Ad esempio, facendo un'analisi piú attenta alle differenze individuali potrebbe emergere che le madri con un basso livello di scolarizzazione offrono ai loro bambini con R/DSL una minore varietà lessicale, ostacolando ulteriormente lo sviluppo linguistico dei bambini già in difficoltà. In secondo luogo, il fatto che l'ambiente linguistico di cui usufruiscono i bambini con R/DSL non emerge come sintatticamente piú povero rispetto a quello dei bambini con sviluppo linguistico tipico non implica necessariamente che sia sufficientemente stimolante per questi bambini. In proposito, di recente alcuni studi hanno dimostrato che gli stimoli linguistici efficaci nel sostenere l'acquisizione di forme verbali irregolari da parte dei bambini con sviluppo tipico del linguaggio non sono risultati altrettanto efficaci per i bambini con DSL (Fey, Proctor-Williams, 2000; Proctor-Williams, Fey, 2007). In effetti, i dati emersi in questo studio dall'analisi delle tipologie e dell'efficacia delle riparazioni materne sembrano confermare questa idea.

7.2 La tipologia delle risposte infantili e delle riparazioni materne

Il secondo obiettivo di questo lavoro è analizzare la responsività infantile e le modalità di riparazione della madre in seguito a risposte non soddisfacenti. In proposito, dopo una richiesta materna i bambini d'età prescolare con R/DSL esibiscono maggiori difficoltà a produrre risposte adeguate rispetto ai bambini con sviluppo linguistico tipico della stessa età. Tenendo presente che le risposte inadeguate comprendono anche parole inintellegibili, frasi sospese ed espressioni di "non so", questo risultato conferma una minore responsività dei bambini con R/DSL rispetto ai bambini della stessa età con sviluppo tipico di linguaggio (Conti-Ramsden, 1990; Hadley, Rice, 1991; Sulzby, Kaderavek, 1996). Tuttavia la conferma è solo parziale. Infatti, anche se i bambini con R/DSL di questo studio producono piú risposte assenti rispetto ai bambini del confronto cronologico, questa differenza non è significativa. Questo risultato può essere interpretato sulla

base delle caratteristiche del ritardo/disturbo specifico del linguaggio dei bambini coinvolti nella ricerca. In primo luogo questi bambini con R/DSL esibiscono un profilo linguistico deficitario sul versante espressivo, ma una competenza recettiva nella norma. Diversi autori indicano che quando il disturbo colpisce solo il versante espressivo i bambini hanno un profilo linguistico meno compromesso e riescono a sostenere meglio il carico di alcune attività (Brizzolara et al., 1999; Mogford-Bevan, Summersall, 1997; Snowling, Bishop, Stothard, 2000; Bishop, Adams, 1992; Catts, 1993). D'altro canto, emerge un'ampia variabilità interindividuale nella produzione di risposte assenti all'interno del gruppo target (Tabella 4), che potrebbe essere all'origine dell'assenza di differenze significative con i bambini del confronto cronologico. A riguardo, la variabilità è riconducibile all'eterogeneità dei profili linguistici dei bambini con R/DSL coinvolti nel lavoro: quattro bambini del gruppo target presentano una compromissione grave di tutte le aree linguistiche, tre bambini una compromissione linguistica globale meno severa (ritardo), mentre tre bambini un disturbo specifico solo a livello fonologico. Comunque, nel complesso, i bambini con R/DSL mostrano una responsività molto simili ai bambini appaiati per livello linguistico.

In relazione alla produzione di molte risposte inadeguate, non stupisce che le madri dei bambini con R/DSL utilizzino significativamente più riparazioni rispetto alle madri dei bambini con sviluppo linguistico tipico della stessa età. Questo risultato supporta l'ipotesi di diversi autori (Evans, Schmidt, 1991; Conti-Ramsden et al., 1995; Girolametto, 1995; Vander Woude, Barton, 2003) che le madri dei bambini con R/DSL utilizzino molto spazio conversazionale per correggere e stimolare la partecipazione adeguata dei loro bambini durante la lettura congiunta o il gioco. Inoltre, è probabile che siano soprattutto gli errori linguistici delle risposte infantili ad incrementare la quantità delle riparazioni delle madri dei bambini con R/DSL; infatti, queste madri producono un piú riparazioni finalizzate a correggere la struttura, rispetto alle madri del confronto cronologico, ma in modo simile a quelle dei bambini appaiati per LMEp.

In relazione ai tipi di riparazione utilizzati, l'ipotesi che le madri dei bambini con R/DSL utilizzino piú riparazioni che facilitano la produzione di risposte del bambino è in parte verificata. Infatti, le madri dei bambini con R/DSL producono significativamente più riparazioni dirette, ovvero che contengono la risposta attesa, rispetto alle madri dei bambini con sviluppo linguistico tipico della

stessa età cronologica. Questo risultato è in accordo con le analisi qualitative di van Kleeck e Vander Woude (1999), che, osservando 4 diadi madre-bambino durante la lettura congiunta, hanno rilevato che il 67% delle domande delle madri dei bambini con RSL (3;11 mesi) contenevano l'informazione richiesta, contro il 35% delle madri dei bambini appaiati per età, genere e livello cognitivo non verbale. Al contrario, la dimensione di contingenza/aderenza non produce risultati significativi tra i gruppi, ovvero le madri dei bambini con R/DSL non si mostrano piú o meno contingenti/aderenti rispetto alle madri dei bambini con sviluppo tipico di linguaggio. Tuttavia, quando la dimensione della contingenza viene incrociata con la dimensione di facilitazione emerge che le madri dei bambini con R/DSL utilizzano in modo significativo più riparazioni "dirette e contingenti", rispetto alle madri del gruppo di confronto cronologico. La riparazione diretta e contingente é la tipologia piú supportiva perchè contiene la risposta attesa ed è semanticamente contingente alla produzione infantile o aderente al vissuto del bambino. In particolare la riparazione diretta e semanticamente contingente comprende i *recast*, ovvero le riformulazioni linguistiche corrette delle frasi prodotte dal bambino. Questo risultato converge con lo studio di Fey e colleghi (Fey et al., 1999) che documenta che le madri in interazione con bambini di 3 anni con DSL producono la stessa frequenza di *recast* imitazioni e correzioni delle madri di bambini appaiati per livello linguistico.

Nel complesso, il confronto simultaneo con due gruppi appaiati per età cronologica e per LMEp permette di interpretare questi risultati alla luce delle competenze linguistiche esibite dai bambini. L'assenza di differenze con il gruppo di confronto basato sul livello linguistico dei bambini, e la contemporanea presenza, invece, di differenze con il gruppo di bambini della stessa età, riconduce all'ipotesi del feedback linguistico come determinante degli aggiustamenti conversazionali delle madri (Cross et al., 1985). Le limitazioni nella competenza linguistica dei bambini influenza le tipologie di riparazioni utilizzate dalle madri, determinando riparazioni più supportive (dirette e contingenti) in queste diadi. Al contrario, nelle diadi con bambini con sviluppo tipico di linguaggio di età prescolare (confronto cronologico) le madri utilizzano più riparazioni indirette, che non fornendo la risposta attesa, richiedono un maggiore impegno al bambino. In proposito, in letteratura diversi autori hanno ipotizzato che le differenze riscontrate nell'input comunicativo

materno rivolto ai bambini con ritardo o disturbo linguistico fosse influenzato dal livello linguistico del bambino (Girolametto et al., 2002; Girolametto e Tannock, 1994). Tuttavia, sono scarsi i dati empirici a sostegno di questa ipotesi. I risultati di questo studio, da un lato confermano l'esistenza di differenze nell'input materno offerto ai bambini con R/DSL rispetto ai bambini della stessa età con sviluppo linguistico tipico; dall'altro supportano in modo empirico l'ipotesi che le differenze riscontrate tra le strategie conversazionali materne sono influenzate dalle limitate competenze linguistiche dei loro bambini.

Questo dato si presta a interpretazioni differenti relative alla questione, ancora aperta in letteratura, sulla validità degli aggiustamenti conversazionali materni come supporto allo sviluppo linguistico del bambino. In proposito, diversi autori (Nelson e Welsh, 1998; Leonard, 1998) ipotizzano che i genitori compensino la carenza linguistica dei loro bambini sostituendosi ad essi invece che stimolandone la partecipazione. In effetti, la presenza di un numero elevato di riparazioni che contengono la risposta attesa, emersa in questo lavoro, sembra supportare questa ipotesi. Tuttavia, un'interpretazione (van Kleeck e Vander Woude 2003) più recente sottolinea che certe strategie materne sono funzionali a stimolare la partecipazione del bambino, che diversamente sarebbe poco attiva e appropriata. Perché questo si verifichi è però necessario che le riparazioni utilizzate dalle madri siano realmente efficaci e sostengano il coinvolgimento del bambino durante la conversazione. Dunque, l'analisi dei pattern sequenziali emersi tra i comportamenti della madre e quelli del bambino e degli esiti degli episodi di riparazione risultano preziosi per indagare questo aspetto.

7.3 L'efficacia delle riparazioni materne

Alla luce di quanto emerso fino qui, si puó affermare che in questo studio le madri dei bambini con R/DSL riparano le risposte infantili utilizzando strategie simili a quelle utilizzate dalle madri dei bambini piú piccoli. Tuttavia, resta aperta la questione dell'efficacia delle strategie adottate nel promuovere la partecipazione attiva e adeguata dei bambini con R/DSL durante la lettura congiunta. In questo lavoro l'efficacia delle riparazioni utilizzate dalla madre è stata analizzata nel

terzo obiettivo in termini di contingenze interattive in tempo reale tra i comportamenti materni e infantili e di esiti di ciascun episodio ripartivo.

Per quanto riguarda l'efficacia delle riparazioni dirette nel promuovere la partecipazione dei bambini, si osserva che in tutti i tre gruppi queste riparazioni sono seguite significativamente da risposte accettabili (anche se minime), con probabilità condizionali maggiori nel gruppo target e nel gruppo di confronto cronologico. In proposito, gli studi classici (Jefferson, 1987) hanno rilevato che i bambini all'interno delle sequenze "domanda-risposta-valutazione" sono consapevoli del significato "didattico" della sequenza perché ripetono spontaneamente la risposta corretta quando viene fornita dal genitore. A conferma della consapevolezza del valore di insegnamento delle riparazioni materne, è interessante notare che le riparazioni altamente supportive (dirette e contingenti/aderenti) sono seguite in modo significativo da risposte infantili minime solo nel gruppo target e nei gruppo di confronto cronologico. In altre parole, solo i bambini con minori competenze linguistiche ripetono nuovamente la risposta quando questa viene corretta per la seconda volta (in genere da un punto di vista strutturale) dalla madre. A ciò si aggiunge che anche le risposte adeguate dei bambini con R/DSL e dei bambini piú piccoli sono seguite significativamente da riparazioni dirette, mentre questo non avviene nel gruppo di confronto con i bambini della stessa età con sviluppo linguistico tipico. Le risposte adeguate vengono seguite da riparazioni perché la categoria prevede che siano adeguate nel contenuto e non minime nella produzione, ma non esclude che ci siano errori fonologici o sintattici. Il fatto che nelle diadi con bambini con la stessa LMEp emerge la stessa associazione significativa conferma che le riparazioni su questo tipo di risposta sono di correzione strutturale. Questo dato spiega, in parte, perché la frequenza di riparazioni materne è maggiore in queste diadi, nonostante le percentuali di risposte adeguate non si differenzino in misura significativa.

Considerando che la partecipazione attiva dei bambini durante la lettura congiunta costituisce uno dei fattori maggiormente correlati ai loro progressi linguistici rilevati in questo contesto (Scarborough & Dobrich, 1994; Whitehurst, Falco et al., 1988), queste sequenze "risposta problematica - riparazione diretta - risposta minima" potrebbe essere molto utile ai bambini con R/DSL. In accordo con questa idea, Schwartz e Leonard (1985) indicano che quando un bambino

con disturbo di linguaggio imita spontaneamente una parola c'è una buona probabilità che userà quella parola nel seguito della conversazione.

Al contrario, in seguito ad una riparazione indiretta i bambini con R/DSL producono in modo significativo solo altre risposte inadeguate. Questo dato ha una duplice interpretazione: da un lato l'assenza di associazioni significative tra la riparazione indiretta e la risposta assente ci indica che questo tipo di riparazione sollecita il bambino a partecipare producendo una nuova risposta; d'altro canto la risposta che segue è in misura significativa solo di tipo inadeguato, dunque la riparazione indiretta non riesce a guidarlo verso un contenuto appropriato. In relazione a questo pattern di correzione inefficace, il gruppo target si differenzia da entrambi i gruppi di confronto. Infatti, le risposte accettabili dei bambini con sviluppo linguistico tipico (piccoli e grandi) hanno buone probabilità di seguire in modo significativo anche riparazioni indirette materne. E' particolarmente interessante osservare il gruppo di bambini piccoli dello stesso livello linguistico dei bambini con R/DSL si situano in una situazione intermedia tra il gruppo target e il gruppo di bambini con la stessa età cronologica. Nello specifico, infatti, nelle diadi del gruppo di confronto linguistico anche le riparazioni indirette contingenti hanno una probabilità significativa di essere seguite da risposte inadeguate, come nel gruppo target, ma diversamente dal gruppo cronologico. Ovvero, nonostante le riparazioni indirette contingenti/aderenti siano piú supportive di quelle indirette non-contingenti, sia i bambini con R/DSL che i bambini appaiati per LMEp vi associano risposte inadeguate. Tuttavia, i bambini piccoli ma con sviluppo linguistico tipico sono anche in grado di rispondere ad una riparazione indiretta materna con una risposta accettabile, come avviene nel gruppo dei bambini piú grandi con sviluppo linguistico tipico.

In sintesi, questi dati sequenziali mettono in luce che la riparazione indiretta promuove la produzione di un'altra risposta da parte dei bambini con R/DSL, ma non li aiuta a produrre risposte accettabili in seguito a risposte inadeguate. In particolare, questa riparazione crea un ciclo di correzione negativo (risposta inadeguata – riparazione indiretta – risposta inadeguata) che trova una soluzione solo attraverso il ricorso a una riparazione di tipo diretto. In accordo con questi risultati, uno studio (van Kleeck, Vander Woude, 1999) ha mostrato che il 40% di sequenze conversazionali problematiche in due diadi madre-bambino con RSL iniziavano con domande (o

commenti) che non contenevano l'informazione attesa; mentre solo il 16% nel caso di sequenze con enunciati contenenti l'informazione. Come nella ricerca qui presentata, le diadi con bambini della stessa età con sviluppo linguistico tipico non presentavano come problematiche gli episodi conversazionali con enunciati che non esplicitavano la risposta attesa. Questo studio aggiunge che l'inefficacia delle riparazioni indirette è limitata al gruppo di bambini con R/DSL, mentre i bambini con la stessa LMEp ma con sviluppo tipico riescono a beneficiare delle riparazioni indiretta in misura simile ai bambini piú grandi con sviluppo linguistico tipico.

Infine, dall'analisi degli esiti emerge che gli episodi di riparazione con esito parziale (risolti dalla madre) sono piú numerosi nel gruppo target rispetto ad entrambi i gruppi di confronto. In parte, questo risultato può essere ricondotto al fatto che queste madri nei questionari dichiarano di vivere l'attività di lettura congiunta soprattutto come un'occasione per l'apprendimento linguistico dei bambini. In effetti le madri dei bambini con R/DSL producono un numero significativamente maggiore di riparazione strutturali, rispetto alle madri del confronto cronologico. In particolare, in una visione dell'attività maggiormente finalizzata a sostenere lo sviluppo linguistico del bambino, tendono a chiudere l'episodio con una riparazione strutturale piú spesso di quanto facciano le altre madri.

Nel complesso, le madri del gruppo dei bambini con R/DSL mostrano di offrire un input linguistico e comunicativo differente da quello offerto ai bambini della stessa età con sviluppo linguistico tipico, durante la lettura congiunta. Nello specifico, le madri del gruppo target utilizzano un numero maggiore di risposte facilitanti, che non stimolano l'autoriparazione da parte del bambino, ma che forniscono direttamente la risposta attesa. In effetti, questo dato sembra supportare l'ipotesi che i genitori "sovracompensino" la carenza linguistica dei bambini con R/DSL sostituendosi ad essi (Nelson e Welsh, 1998; Leonard, 1998). Tuttavia, sulla base delle analisi sequenziali, possiamo suggerire che le riparazioni piú utilizzate dalle madri di questo studio (quelle di tipo diretto) sono le piú efficaci nel promuovere la partecipazione del bambino e la produzione di risposte appropriate. Dunque, questi risultati confermano un'ipotesi più recente (Girolametto, Hoaken, Weitzman, van Lieshout, 2000; van Kleeck e Vander Woude, 2003) che certe strategie conversazionali materne utilizzate in misura maggiore dai genitori dei bambini con

R/DSL, rispetto ai genitori dei bambini con sviluppo tipico di linguaggio, siano funzionali a stimolare la partecipazione dei bambini alla conversazione. Questo risultato ha valore esplorativo, per via della bassa numerosità del campione. Tuttavia a fronte di altre conferme empiriche, é un'indicazione che può rivelarsi utile per incrementare l'utilizzo di strategie genitoriali efficaci durante la conversazione con i bambini con ritardo o disturbo specifico di linguaggio di età prescolare. In proposito, alcuni studi documentano che le strategie conversazionali dei genitori possono essere arricchite da interventi di formazione mirata che sappiano valorizzare le strategie efficaci già presenti, integrandole con nuove acquisizioni. Inoltre credo che questi dati, in accordo con altri recenti lavori (Fey e Proctor-Williams, 2000; Proctor-Williams e Fey, 2007; Tsybina, Girolametto, Weitzman, Greenberg, 2006), ci suggeriscano che alcune strategie sufficienti a sostenere lo sviluppo comunicativo dei bambini con percorsi tipici di apprendimento del linguaggio non si rivelano tali per i bambini con DSL. In proposito, é significativo il fatto che le riparazione indirette, che si sono rivelate non efficaci per i bambini con R/DSL, risultano efficaci sia per i bambini grandi con sviluppo linguistico tipico, che per i piú piccoli che esibiscono un linguaggio paragonabile (almeno per LMEp) a quello dei bambini con R/DSL. Accogliendo una prospettiva di bidirezionalità dell'influenza tra le caratteristiche del linguaggio della madre e le abilità possedute dal bambino, alcuni lavori (Yoder, Kaiser, 1989; D'Odorico, 1990) mettono in risalto che ogni fase dello sviluppo e ogni livello di competenza beneficia di stimoli linguistici e comunicativi diversi. Nell'analisi degli aspetti dell'interazione che facilitano il percorso di apprendimento del linguaggio è stato ampiamente indagato il ruolo delle caratteristiche linguistiche e comunicative adulte, ma non sufficientemente messo in relazione con le competenze possedute del bambino. Questo ambito necessita di ulteriori studi per individuare le strategie conversazionali piú efficaci per sostenere lo sviluppo linguistico e comunicativo dei bambini con percorsi di apprendimento specifici.

Cap. 8 CONCLUSIONI

La ricerca presentata si inserisce nell'ambito degli studi interessati all'analisi dell'ambiente comunicativo e linguistico offerto ai bambini con ritardo o disturbo specifico del linguaggio in età prescolare. Si è scelto di esaminare la conversazione di questi bambini con le loro madri durante l'attività di lettura congiunta, per le potenzialità promozionali di questo contesto a favore dello sviluppo linguistico infantile (Crain-Thoreson, Dale, 1999; Crowe, Norris, Hoffman, 2000). Questo lavoro è guidato da una prospettiva teorica interazionista che sottolinea la bidirezionalità dell'influenza tra i comportamenti materni e quelli del bambino (Holland, 1995) e, dunque, che considera l'ambiente comunicativo co-costruito dai partner (Vander Woude, 1998; Yaden, 2003). In quest'ottica, sono stati utilizzati due gruppi di confronto incrociati per verificare l'influenza della competenza linguistica infantile sulle caratteristiche dell'input materno. Con i primi due obiettivi è stato verificato se le caratteristiche strutturali delle produzioni linguistiche e le modalità di riparazione correttive delle madri di bambini con R/DSL si differenziano in modo significativo rispetto alle madri dei bambini con sviluppo linguistico tipico. Questa prima parte del lavoro intendeva approfondire il quadro delle caratteristiche della conversazione madre-bambino con R/DSL, anche in relazione alla scarsità di lavori italiani in merito. In accordo con l'ipotesi del feedback linguistico come determinante degli aggiustamenti conversazionali materni (Cross et al., 1985), le madri dei bambini con R/DSL mostrano differenze negli aspetti indagati solo rispetto alle madri del gruppo di confronto con i bambini della stessa età. Nello specifico, le madri del gruppo target, producono piú enunciati al minuto, riparano di piú le risposte infantili (in particolare gli aspetti strutturali) e utilizzano piú riparazioni supportive che esplicitano la risposta attesa, in accordo con le analisi descrittive di van Kleeck e Vander Woude (1999). Questi dati documentano che le strategie materne utilizzate per riparare le risposte dei bambini con R/DSL nelle sequenze "domanda -risposta -valutazione" sono simili a quelle utilizzate dalle madri dei bambini piú piccoli, suggerendo che si tratti di un aggiustamento delle madri in relazione al livello linguistico posseduto dai bambini. A conferma dell'influenza delle competenze comunicativo-linguistiche dei bambini sulle caratteristiche delle riparazioni materne, emerge che i bambini con R/DSL (come i

bambini appaiati per LMEp) producono un numero elevato di risposte inadeguate, differenziandosi in modo significativo rispetto ai bambini del gruppo cronologico.

Tuttavia, poichè in letteratura si dibatte circa l'efficacia degli adattamenti materni per sostenere lo sviluppo linguistico del bambino (Nelson e Welsh, 1998; Leonard, 1998; Yoder, Davies, 1990), il terzo obiettivo è finalizzato a esaminare l'efficacia delle strategie riparative materne emerse. In particolare, alla luce del dato che il coinvolgimento attivo durante la lettura congiunta favorisce l'acquisizione linguistica dei bambini (Crowe, Norris, Hoffman, 2000; Scarborough & Dobrich, 1994; Whitehurst, Falco et al., 1988), la ricerca ha indagato se le riparazioni utilizzate dalle madri siano efficaci per sostenere in tempo reale la partecipazione attiva e adeguata dei bambini con R/DSL all'interno delle sequenze esaminate "domanda-risposta-valutazione". L'analisi delle contingenze interattive significative tra le riparazioni materne e le risposte infantili rivela in modo chiaro che le riparazioni dirette sono le uniche che sollecitano in modo significativo la produzione di risposte appropriate da parte dei bambini con R/DSL. Dunque, l'utilizzo di riparazioni che contengono la risposta attesa non è per queste 10 diadi una "sovracompensazione" genitoriale che ostacola la partecipazione infantile (Leonard, 1998), ma è una strategia funzionale a sostenere il coinvolgimento del bambino. In accordo con i dati di van Kleeck e Vander Woude (1999) l'esplicitazione della risposta attesa fornisce ai bambini con R/DSL l'opportunità di produrre una risposta corretta su imitazione spontanea e dunque di partecipare con un ruolo attivo alla lettura congiunta. Questi dati confermano le ipotesi (Girolametto, 1995; Girolametto et al., 1996; Vander Woude e Barton, 2003) che, in riferimento anche ad altri aspetti delle caratteristiche comunicative materne, le madri utilizzano con i loro bambini con R/DSL delle strategie conversazionali "adattive" funzionali a stimolarne la partecipazione durante la conversazione.

Il numero esiguo di diadi coinvolte suggerisce di considerare questi risultati in termini esplorativi, che necessitano di essere confermati da altri studi. Tuttavia, sono dati empirici esplorativi importanti, perchè in letteratura sono ancora pochi gli studi che hanno indagato l'efficacia degli aggiustamenti conversazionali materni nel promuovere lo sviluppo comunicativo e linguistico dei bambini con ritardo o disturbo specifico del linguaggio (Yoder, Davies, 1990). Da un punto di vista applicativo, i risultati in merito all'efficacia delle riparazioni di tipo diretto (e per contro alla

scarsa efficacia di quelle indirette) possono essere un punto di partenza per ulteriori indagini finalizzate ad arricchire i percorsi formativi rivolti ai genitori dei bambini con R/DSL. A riguardo di recente si stanno sviluppando interventi per sostenere l'utilizzo di strategie conversazionali efficaci durante l'attività di gioco e di lettura congiunta con bambini con ritardo o disturbo di linguaggio (Bonifacio, Stefani, 2004; Crowe, Norris, Hoffman, 2004).L'osservazione delle sequenze conversazionali spontanee durante la lettura congiunta, ha rivelato la funzionalità in tempo reale delle riparazioni materne di tipo diretto nel sollecitare la partecipazione del bambino in seguito ad una risposta assente o inadeguata. Poichè questi bambini producono molte risposte inadeguate e assenti (Hutcheson, Conti,Ramsden, 1992; Sulzby, Kaderavek, 1996) i risultati di questo lavoro possono diventare indicazioni importanti per i genitori e gli educatori. Del resto, la natura giocosa dell'attività di lettura congiunta rende questo contesto motivante e ottimale per un intervento riabilitativo parallelo all'attività logopedica mirata; in proposito un recente studio mostra che i bambini con DSL parlano di piú con i logopedisti e producono frasi piú lunghe durante la conversazione spontanea piuttosto che durante le sessioni di riabilitazione mirata (Barbro, Hansson, Nettelbladt, 2007). Sempre piú spesso si sottolinea l'importanza di fornire ai bambini con disturbo linguistico contesti di apprendimento naturali, nel rispetto della lingua come veicolo comunicativo di contenuti, emozioni e affetti.

Infine, in linea con una direzione di ricerca recente (Hammett L., van Kleeck A., Huberty, C. J., 2003; Tsybina, Girolametto, Weitzman, Greenberg, 2006), i risultati di questo lavoro suggeriscono che le strategie che sono efficaci per i bambini con sviluppo linguistico tipico, possono rivelarsi non sufficienti o non adatte a sostenere i bambini con un percorso di apprendimento linguistico specifico. Come indicazione per lavori futuri, emerge l'importanza di considerare il ruolo attivo del bambino nel percorso di apprendimento e di come le competenze di cui è in possesso modificano la sua possibilità di accedere agli aiuti forniti dall'adulto. Questa prospettiva si rivela fondamentale per gli studi finalizzati a indagare le modalità interattive migliori per sostenere lo sviluppo comunicativo e linguistico dei bambini con percorsi specifici di sviluppo linguistico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Aglioti S., Fabbro F. (2006). *Neuropsicologia del linguaggio*. Bologna: Il Mulino.

Akhtar N., Carpenter M**.**, Tomasello, M. (1996). The role of discourse novelty in early word learning. *Child Development, 67,* 635-645

Akhtar N., Dunham F., Dunham P. J. (1991). Directive interactions and early vocabulary development: The role of joint attentional focus. *Journal of Child Language*, *18*, 41-50.

Akhtar, N., Tomasello, M. (1999). Intersubjectivity in early language learning and use**.** In S. Braaten (Ed.), *Intersubjective Communication and Emotion in Ontogeny,* Cambridge University Press.

American Psychiatric Association (1994). DSM-*IV, Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. V. Andreoli, G. B. Cassano e R. Rossi (a cura di). Milano: Masson

Antoniotti C., Albanese O. (1992). Analisi dello stile interattivo adulto sul processo di comprensione del bambino. *Ricerche di Psicologia*, *3*, 77-94.

Arnold D. S., 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,* 235-243.

Arnold D. S., Whitehurst G. J. (1994). Accelerating language development through picture book reading: A summary of dialogic reading and its effects. In D. K. Dickinson (Ed.), *Bridges to Literacy, Children, Families and Schools,* pp.103-128, Cambridge MA: Blackwell.

Barbro B., Hansson K., Nettelbladt U. (2007). Interactional style, elicitation strategies and language production in professional language intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 23(3), 253-266.

Baddelley A. (2003). Working memory: Looking back and looking forward. *Natural Reviews Neuroscience*, *4*(10), 829-839.

Bakeman, R., Quera, V. (1995). *Analyzing Interaction: Sequential analysis with SDIS & GSEQ*. New York: Cambridge University Press.

Barachetti C.(2004). Immagine e testo scritto nei libri per bambini piccoli: il contributo della lettura congiunta al processo di concettualizzazione della lingua scritta. *DiPAV Quaderni*, *11*, 147-166.

Barachetti C., Lavelli M. (2007). Leggere con i bambini piccoli: sviluppi e recenti direzioni della ricerca sull'interazione durante la lettura congiunta. *Giornale Italiano di Psicologia*, *2*, 277-302.

Barbieri M. S., Devescovi A., Bonardi P. (1983). L'interazione verbale tra bambino ed educatrice durante il racconto di una storia. In S. Mantovani, T. Musatti (a cura di), A*dulti e bambini: educare e comunicare*,pp. 134-145, Bergamo: Juvenilia.

Barnes S., Gutfreund M., Satterly D., Wells G. (1983). Charateristics of adult speech wich predict children's language development. *Journal of Child Language*, *10*, 65-84.

Beals D. (1997). Source of support for learning words in conversation: evidence from mealtimes. *Journal of Child Language*, *24*, 673-694.

Bishop D. V. M. (1998). Development of children communication checklist (CCC): A method for assessing qualitative aspects of communicative impairment in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *39*, 879-892.

Bishop D. V. M. (2000). Pragmatic language impairment: A correlate of SLI, a distinct sugroup, or part of autistic continuum? In D.V.M. Bishop, L.B. Leonard (Eds.). *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*, pp. 99-113, Philadelphia, PA: Taylor & Francis.

Bishop D. V. M., Adams C. (1992). Comprehension problems with specific language impairment: Literal and inferential meaning. *Journal of Speech and Hearing Research*, *35*, 119-129.

Bishop D. V. M., Chan J., Adams C., Hartley J., Weir F. (2000). Conversational responsiveness in specific language impairment: Evidence of disproportionate pragmatic difficulties in a subset of children. *Development and Psychopathology*, *12*, 177-199.

Bishop D. V .M., Donlan C. (1996). Nonword repetition as a behavioural marker for inherited language impairment: Evidence from a twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *37*, 391-403.

Bishop D. V .M., Edmundson, A. (1987). Language-impaired 4-years-olds: Distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, *52*, 156-173.

Bishop D. V .M., Leonard L. B. (2000). *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.

Bishop D. V .M., Rosenbloom (1987). Childhood language disorders: classification and overview. In W. Yule, M. Rutter (Eds.), *Language development and disorders*, Oxford: Mac Keith Press.

Blank M., Rose S., Berlin L. J. (1978). *The language of learning: The Preschool Years.* New York: Grune & Stratton.

Bondurant J., Romeo D., Kretschmer R. (1983). Language behaviors of mothers and children with normal and delayed language. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *14*, 233-242.

Bonifacio S., Hvastja Stefani L. H. (2004). *Modelli di intervento precoce per il bambino parlatore tardivo: il modello INTERACT*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.

Bornstein M. H., Haynes O. M., Painter K. M. (1998). Sources of child vocabulary competence: A multivariate model. *Journal of Child Language*, *25*, 367-394.

Botting N., Conti-Ramsden G. (2004). Characteristics of children with specific impairment. In L. Verhoeven, H. van Balkom (Eds.), *Classification of developmental language disorders: Theoretical issues and clinical implications*, pp. 21-38. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Botting N., Faragher B., Smikin Z., Knox E., Conti-Ramsden G. (2001). Predicting pathway of Specific Language Impairment: What differentiates good and poor outcome? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *42*(8), 1013-1020.

Botting N., Simkin Z., Conti-Ramsden G. (2006). Associated reading skills in children with a history of specific language impairment (SLI). *Reading and Writing*, *19*(1), 77-98.

Boucher J. (1998). SPD as a distinct diagnostic entity: Logical considerations and directions for future research. *International Journal of Language and Communication Disorders*, *33*, 71-81.

Bradley R. H., Caldwell B. M. (1976). The relation of infant's home environments to mental test performance at fifty-four months: A follow-up study. *Child Development*, *47*, 1172-1174.

Brizzolara D., Casalini C., Sbrana B., Chilosi A. M., Cipriani P. (1999). Memoria di lavoro fonologica e difficoltà di apprendimento della lingua scritta nei bambini con disturbo specifico del linguaggio. *Psicologia clinica dello sviluppo*, *3*, 465-488.

Bronfenbrener U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Brown R. (1973). *A first language*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Bruner J. (1983). *Child's Talk*. New York: Norton (tr. it. *Il linguaggio del bambino*. Roma: Armando, 1987).

Burgess S. (1997). The role of shared reading in the development of phonological awareness: A longitudinal study of middle to upper class children. *Early Child Development and Care*, *127-128*, 191-199.

Bus A. G., van IJzendoorn M. H. (1995). Mothers reading to their 3-year-old: The role of the mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, *30(4)*, 998-1015.

Bus A. G., van IJzendoorn M. H. (1997). Affective dimension of mother-infant picturebook reading. *Journal of School Psychology*. *35*(1), 47-60.

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

Camaioni L., Simion F. (1990). *Metodi di ricerca in psicologia dello sviluppo.* Bologna: Il Mulino.

Camarata M., Nelson K. E. (1992). Treatment efficiency as a function of target selection in the remediation of child language disorders. *Clinical Linguistics and Phonetics*, *6*, 167-178.

Camarata M., Nelson K. E., Camarata M. N. (1994). Comparison of conversational-recasting and imitative procedures for training grammatical strucutres in children with specific language impairments. *Journal of Speech and Hearing Research*, *37*, 1414-1423.

Carpenter M., Nagell K., Tomasello M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of Society for Research in Child Development*, *63*(4), serie n. 176.

Caselli M. C. (1995). Il primo sviluppo lessicale. In G. Sabbadini (a cura di) *Manuale di Psicologia dell' Età Evolutiva.* Bologna: Zanichelli, pp. 242-259.

Caselli M. C., Casadio P. (1993). Sviluppo del vocabolario e prima grammatica nel secondo anno di vita. *Età Evolutiva,* 45, 5-21.

Chilosi A. M., Cipriani P. (1991). *Il bambino disfasico*. Pisa: Edizioni del Cerro.

Chilosi A. M., Cipriani P., Fapore T. (2002). I disturbi specifici del linguaggio. In S. Vicari, M.C. Caselli (a cura di), *I disturbi dello sviluppo. Neuropsicologia clinica e ipotesi riabilitative*, pp. 41-76. Bologna: Il Mulino.

Chilosi A. M., Cipriani P., Pfanner L., Donfrancesco R.., Bottari P., (1998). I ritardi del linguaggio tra 24 e 36 mesi: criteri diagnostici e indicazioni per il clinico. *Rivista Italiana di Pediatria*, *24*, 59-64.

Chomsky N. (1965). *Aspects of theory of sintax*. Cambridge, MA: Massachussetts Institute of Technology (tr. it. Aspetti della teoria della sintassi, in N. Chomsky, Saggi linguistici, vol. II: *La grammatica generativa trasformazionale*, Torino: Boringhieri, 1970, pp. 39-258).

Cianchetti C., Sannio Fancello G. (1997). *Test di Valutazione del Linguaggio/TVL: livello prescolare*. Trento: Erickson.

Cipriani P., Chilosi A. M. (1995). Classificazione dei ritardi e dei disordini di acquisizione del linguaggio. In G. Sabbadini (a cura di), *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva,* pp. 310-358, Bologna: Zanichelli.

Cipriani P., Chilosi A. M., Bottari P., Pfanner L. (1998). A longitudinal perspective on the study of specific language impairment: The long term follow up of an italian children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, *3*, 245-280.

Cipriani P., Chilosi A. M., Bottari P., Pfanner L., Poli P., Sarno S. (1991). L'uso della morfologia grammaticale nella disfasia congenita. *Giornale Italiano di Psicologia*, *18*, 765-779.

Cipriani P., Chilosi A. M., Pfanner L., Villani , Bottari P. (2002). Il ritardo del linguaggio in età precoce: profili evolutivi ed indici di rischio. In O. Capirci, M. C. Caselli (a cura di), *Indici di rischio nel primo sviluppo del linguaggio: ricerca, clinica, educazione*, pp. 95-108, Milano: Angeli.

Conti-Ramsden G. (1990). Maternal recasts and other contingent replies to language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders, 55,* 262-274.

Conti-Ramsden G. (2003). Processing and linguistic markers in young children with specific language impairment (SLI). *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, *46*(5), 1029-1037.

Conti-Ramsden G., Crutchley A., Botting (1997). The extent to wich psychometric tests differenziate subgroups of children with SLI. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *40*, 765-777.

Conti-Ramsden G., Dykins J. (1991). Mother-Child interactions with language impaired children and their siblings. *British journal of disorders of communication*, *26*, 337-354.

Conti-Ramsden G., Friel-Patti S. (1983). Mother-child dialogues: A comparison of normal and language-impaired children. *Journal of Communication Disorders*, *17*, 19-35.

Conti-Ramsden G., Friel-Patti S. (1984). Mother discourse adjustments to language-impaired and non-language impaired children. *Journal of Communication Disorders*, *17*, 19-35.

Conti-Ramsden G., Hesket A. (2003). A study of young language-learning children. *International Journal of Language and Communication Disorders*, *38*(3), 251-263.

Conti-Ramsden G, Hutcheson G. D., Grove J. (1995). Contingency and breakdown: Children with SLI and thei conversation with mothers and fathers. *Journal of Speech and Hearing Research*, *38*, 1290-1302.

Crago M. B., Allen S. E. M., Hough-Eyamie W. P. (1997). Exploring innateness through cultural and linguistic variation: An Inuit example. In M. Gopnik (Ed.), *The Biological basis of language*, pp. 70-90, Oxford: Oxford University Press.

Crain C., Lillo-Martin D. (1999). *An Introduction to Linguistic Theory and Language Acquisition*. Blackwell, 1999.

Crain-Thoreson C., Dale P. S. (1999). Enhancing linguistic performance: Parents and teachers as book reading partners for children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, *19*, 28-93.

Cresti E., Moneglia M. (1997). L'intonazione e i criteri di trascrizione del parlato. In U. Bortolini, E. Pizzuto (a cura di), *Il progetto "CHILDES - Italia, vol 2*., pp.57-90, Pisa: Del Cerro.

Cross T. (1978). Mothers' speech and its association with rate of syntactic acquisition in young children. In N. Waterson, C. Snow (Eds.), *The development of communication*, New York: John Wileyt and Sons.

Cross T. G. (1981). The linguistic experience of slow learners. In a. Nesdale, C. Pratt, R. Grieve, J. Field, D., Illingsworth, Hogben J. (Eds.) *Advances in child development: Theory and researc*h, pp. 110-121, Nedlands: University of Western Australia.

Cross T. G. (1984). Habilitating the language-impaired child: Ideas from studies of parent-child interaction. *Topics in language disorder*, *6*, 1-14.

Cross T., Nienhuys T., Kirkman M. (1985). Parent-child interaction with receptively disabled children: Some determinants of maternal speech style. In K. Nelson (Ed.), *Children's language.* Vol. 5, pp.169-186, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Crowe L. K. (2000). Reading behaviors of mothers and their children with language impairment during repeated storybook reading. *Journal of Communication Disorders*, *33*, 503-524.

Crowe L. K., Norris J. A., Hoffman P. R. (2000). Facilitaiting storybook interactions between mothers and their preschoolers with language impairment. *Communication Disorders Quarterly*, *21*, 131-146.

Crowe L. K., Norris J. A., Hoffman P. R. (2004). Training caregivers to facilitate communicative participation of preschool children with language impairment during storybook reading. *Journal of Communication Disorders*, *37*(2), 177-196.

Cunningham C., Siegel L., van der Spuy H., Clark M., Bow S. (1985). The behavioural and linguistic interactionsof specifically language- delayed and normal boys with their mothers. *Child Development*, *56*, 1389-1403.

D'Odorico L. (1990). Analisi e valutazione dello sviluppo linguistico . In L. Camaioni, F. Simion, *Metodi di ricerca in psicologia dello sviluppo*, pp. 173-237, Bologna: Il Mulino.

D'Odorico L., Carubbi S. (1997). Dalle espressioni di una sola parola alle prime combinazioni di parole. Forme di transizione linguistica nel processo di acquisizione della lingua italiana. *Età Evolutiva*, *57*, 26-39.

D'Odorico L., Jacob V. (2006). Prosodic and lexical aspects of maternal linguistic inpu to late-talking toddlers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, *41*(3), 293-31.

D'Odorico L., Salerni N., Cassibba R., Jacob V. (1999). Stability and change of maternal speech to Italian infants from 7 to 21 months of age: a longitudinal study of its influence on early stages of language acquisition. *First Language*, *19*, 313-346.

Dale P. S., Crain-Thoreson C., Notari-Syverson A., Cole K. (1996). Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, *16*, 213-235.

Danis A., Bernard J.M., Leproux C. (2000). Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult-child verbal interaction. *British Journal of Developmental Psychology*, *18*, 369-388.

De Temple J. (2001). Parents and children reading books together. In D.K. Dickinson, P.O. Tabors (Eds.), *Beginning literacy with language,* pp. 31-51, Baltimore: Brookes.

De Temple J., Snow C. E. (2003). Learning words from books. In A. Van Kleeck, S.A. Stahl, B. Bauer, *On reading books to children* (Eds.), pp. 16-36, Mahwah NJ: Erlbaum.

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

Deleau M., Gandon E., Taburet V. (1993). Semiotic mediation in guiding interactions with young children: The role of context and communication handicap on distanciation in adult discourse. *European Journal of Psychology of Education*, *8*, 473-486.

Della Corte M., Benedict H., Klein D. (1983). The relationship of pragmatic dimensions of mother's speech to the referential-expressive distinction. *Journal of Child Language*, *10*, 35-44.

Dickinson D. K., Smith M. (1994). Long-terms effects on preschool teachers' book readings on low-income children's vocabulary and story comprehension. *Reading Research Quarterly*, *29*, 105-122.

Dominey, P. F. e Dodane, C. (2004) Indeterminacy in language acquisition: the role of child-directed speech and joint attention. *Journal of Neurolinguistics*, 17,121–145.

Drew P. (1981). Adults corrections of children's mistakes. In P. French, M. MacLure (Eds.), *Adult-child conversation*, pp. 244-267, New York: St.Martin Press.

Dunham P. J., Dunham F., Curwin A. (1993). Joint-attentional states and lexical acquisition at 18 months. *Developmental Psychology*, *29*, 827-831.

Ellis Weismer, S. (1996). Capacity limitations in working memory: the impact on lexical and morphological learning by children with language impairment. *Topics in Language Disorders*, 17, 33-44.

Ensminger M. E., Fothergill K. (2003). A decade of measuring SES: What it tells us and where to go from here. In M. H. Bornstein, R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, amd child development*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Evans M. A., Schmidt F (1991). Repeated maternalbook readingwith two children: Language-normal and language impaired. *First Language, 11,* 269-287.

Ewers C. A., Brownson S. M. (1999). Kindergarteners' vocabulary acquisition as a function of active vs. passive storybook reading, prior vocabulary, and working memory. *Reading Psychology*, *20*, 11-20.

Ezell H. K. Justice L. M. (2005). Shared Storybook Reading: Building Young Children's Language Emergent Literacy Skills. Baltimore MA: Paul H. Brookes Publishing.

Farrar M. J. (1990). Discourse and the acquisition of grammatical morphemes. *Journal of Child Language*, *17*, 607-624.

Ferguson C. A. (1977). Baby talk as a simplified register. In C. E. Snow, C. Ferguson (Eds.), *Talking to children. Language input and acquisition*, pp. 209-235, Cambridge: Cambridge University Press.

Fey M. E. (1986). *Language intervention with young children*. Austin, TX: Pro-Ed.

Fey M. E., Cleave P. L., Long S. H. (1997). Two models of grammar facilitation in children with language impairments: Phase2. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *40*, 5-19.

Fey M. E., Cleave P. L., Long S. H., Hughes D. L. (1993). Two models of grammar facilitation in children with language impairments: An experimental evaluation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *40*, 5-19.

Fey M. E., Krulik T. E., Loeb D. F., Proctor-Williams K. (1999). Sentence recast use by parents of children with typical language and specific language impairment. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *8*, 273-286.

Fey M. E., Long S. H, Finestack E. (2003). Ten principles of grammar facilitation for children with specific language impairments. *American journal of Speech-Language Pathology*, *12*, 3-15.

Fey M. E., Proctor-Williams K. (2000). Recasting, elicited imitation and modelling in grammar intervention for children with specific language impairments. In D.V.M. Bishop, L.B. Leonard (Eds.). *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*, pp. 99-113, Philadelphia, PA: Taylor & Francis.

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

Furrow D., Nelson K., Benedict H. (1979). Mothers' speech to children and syntactic development: Some simple relationships. *Journal of Child Language*, *6*, 423-442.

Galatolo R., Pallotti G. (a cura) (1999). *La conversazione: un'introduzione allo studio dell'interazione verbale*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Gallaway C., Richards B. J. (1994). *Input and interaction in language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gambrell L., Pfeiffer W., Wilson R. (1985). The effects of retelling upon reading comprehension and recall of text information. *Journal of Educational Research*, *78*, 216-220.

Girolametto L. (1995). Reflections on the origins of directiveness: Implications for intervention. *Journal of Early Intervention*, *19*(2), 104-106.

Girolametto, L., Bonifacio, S., Visini, C., Weitzman, E., Zocconi, E., Pearce, P. S. (2002). Mother-child interactions in Canada and Italy: Linguistic responsiveness to late-talking toddlers. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37, 151-171.

Girolametto L., Hoaken L., Weitzman E., van Lieshout R. (2000). Patterns of adult-child linguistic interaction in integrated day-care groups. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, *31*(2), 155-168.

Girolametto, L., Pearce, P. S., Weitzman E. (1996). Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, 1274-1283.

Girolametto L., Tannock R. (1994). Correlates of directiveness in the interactions of fathers and mothers of children with developmental delay. *Journal of Speech and Hearing Research*, *37*(5), 1178-1191.

Girolametto L., Weitzman E. (2006). It Takes Two to Talk – The Hanen Program for Parents: Early Language intervention Through Caregiver Training. In R. J McCauley, M. E. Fey (Eds.), *Treatment of language disorders in children. Communication and language intervention series*, pp.77-103, Baltimore, MD: Brookes.

Girolametto L., Weitzman E., Clements-Baartman J. (1998). Vocabulary intervention for children with Down syndrome: Parent training using focused stimulation. *Infant-Toddler Intervention: the Transdisciplinary Journal, 8*, 109-125.

Gleiteman L. R., Newport E. L, Gleitman H. (1984). The current status of the motherese hypothesis. *Journal of child Language*, *11*, 43-79.

Gnisci A., Bakeman, R. (2000). *L'osservazione e l'analisi sequenziale dell'interazione*. Milano: C.E.A.

Goldin-Meadow S. (2003). *The resilience of language*. New York: Psychology Press.

Golinkoff R. M. (1986). "I beg your pardon?": The preverbal negotiation of failed messages. *Journal of Child Language*, *13*, 455-476.

Golinkoff R. M. (1983). The preverbal negotiation of failed messages: Insights into the transition period. In R. M. Golinkoff (Ed.), *The transition from prelinguistic to linguistic communication*, pp. 57-78, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Goodsitt J., Raitan J.G., Perlumetter M. (1988). Interaction between mothers and preschool children when reading a novel and unfamiliar book. *International Journal of Behavioral Development*, *11*(4), 489-505.

Gopnik M. (1997). *The inheritance and innateness of grammars*. New York: Oxford University Press.

Gopnik M., Crago M. B. (1991). Familiar aggregation of a developmental language disorder. *Cognition*, *39*, 1-50.

Gopnik M., Goad H. (1997). What underlies inflectional error patterns in genetic dysphasia? *Journal of neurolinguistics*, *10*, 109-137.

Grimm H. (1987). Developmental dysphasia: New theoretical perspective and empirical results. *German Journal of Psychology*, *11*, 8-22.

Grimm H. (1991). Entwicklingskrtische Dialogmerkmale in Mutter-Kind-Dyaden mit dysphasisch sprachgestorten und sprachunauffallingen Kindern. Paper presented at the Annual Meeting of Developmental Psychology, Cologne, Germany.

Guerriero M. M., Hage S. R., Guimaraes B. S. (2002). Developmental language disorders associated with polymicrogyria. *Neurology*, *59*, 245-250.

Haden C. A., Reese E., Fivush R. (1996). Mothers' extra-textual comments during storybook reading: Stylistic differences over time and across texts. *Discourse Processes*, *21*, 135-169.

Hadly P., Rice M. (1991). Conversational responsiveness of speech- and language-impaired preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research*, *34*, 1308-1371.

Hammett L., Van Kleeck A., Huberty, C. J. (2003). Patterns of parents' extratextual interactions during book sharing with preschool children: A cluster analysis study. Reading Research Quarterly 38(4) 442-468

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

Harkness S. (1990). A cultural model for the acquisition of language: Implication for innateness debate. *Developmental Psychobiology*. *23*, 727-740.

Hart B., Risley T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children.* Baltimore, MD*:* Paul H. Brookes Publishing.

Hart B., Risley T. R. (1999). *The social world of learning to talk*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Heath S. B. (1982). What no bedtime story means: narrative skills at home and schools. *Language in Society*, *21*, 49-76.

Hick R. F., Joseph K. L., Conti-Ramsden G., Serratrice L., Faragher B. (2002). Vocabulary profiles of children with specific language impairment. *Child Language Teaching and Therapy*, *18*(2), 165-180.

Hockenberger E. H., Goldstein H., Haas L. S. (1999). Effects of commenting by mother's with low socioeconomic status during joint book reading. *Topics in Early Childhood Special Education*, *19*, 15-27.

Hoff E., Naigles L. (2002). How children use input to acquire lexicon. *Child Development*, *73*(2), 418-433.

Hoff E. (2003). The specifity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368-1378.

Hoff E. (2005). *Language development*. Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning.

Hoff E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, *26*, 55-88.

Hoffer P., Bliss L., (1990). Maternal verbal responsiveness with languaged-impaired, stage-matched, and age matched normal children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *11*, 305-319.

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

Hoff-Ginsberg E. (1992). How should frequency on input be measured? *First Language*, *12*, 233-244.

Hoff-Ginsberg E. (1994). Influences of mother and child on maternal talkativeness. *Discourse Processes*, *18*, 105-117.

Hoff-Ginsberg E. (1998). The relation of birth order and socioeconomic status to children language experience and language development. *Applied Psycholinguistics*, *19*, 603-630.

Hoff-Ginsberg E., Shatz M. (1982). Linguistic input and the child's acquisition of language. *Psychological Bullettin*, *92*, 3-26.

Holland J.H. (1995). *Hidden order: How adaptations builds complexity*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Hutcheson G. D., Conti-Ramsden G. (1992). Qualitative differences in the conversational interactions of SLI children and their younger siblings. In P. Fletcher, D. Hall (Eds.), *Specific speech and language disorders in children*, pp. 18-28, London: Whurr Publishers.

Hutchby I., Wooffitt R. (1998). *Conversation Analysis*. Cambridge: Blackwell.

Huttenlocher J., Haight W., Bryk A., Seltzer M., Lyons T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, *27*, 236-248.

Huttenlocher J., Vasilyeva M., Cymerman E., Levine S. (2002). Language input at home and at school: Relation to child syntax. *Cognitive Psychology*, *45*, 337-374.

Jefferson G. (1987). On exposed and embedded correction in conversations. In *Talk and Social Organization*, eds. G. Button, J.R.E. Lee (Clevedon: Multilingual Matters), pp. 86-100.

Justice L. M. (2002). Word exposure conditions and preschoolers' novel word learning during shared storybook reading. *Reading Psychology*, *23*, 87-106.

Justice L. M. Kaderavek J. Bowles R. Grimm K. (2005). Language impairment, parent-child shared reading, and phonological awareness: A feasibility study. *Topics in Early Childhood Special Education*. *25*(3) 143-156.

Justice L. M., Meier J., Walpole S. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners. *Language, Speech , and Hearing Services in Schools*. *36*, 17-32.

Justice, L. M. & Pence, K. (2005). *Scaffolding with storybooks: A guide for enhancing young children's language and literacy achievement.* Newark DE: International Reading Association.

Kaye K., Charney R. (1981) Conversational asymmetry between mothers and children. *Journal of Child Language. 8,* 35-49

Kaderavek J., Justice L. M. (1990). Shared storybook reading as an intervention context: Practices and potential pitfalls. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *11*, 395-406.

Kaderavek J., Justice L. M. (2005). The effect of book genre in the repeated readings of mothers and their children with language impairment: A pilot investigation. *Child Language Teaching and Therapy*, *21*(1), 75-92.

Kaderavek J., Sulzby E. (1998). Parent-child joint book reading: An observational protocol for young children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *7*, 33-47.

Karmiloff K., Karmiloff-Smith A. (2001). *Pathways to Language*. Harvard University Press (tr. it. *Sentieri del Linguaggio*, Milano: McGraw-Hill, 2002).

Kertoy M. K. (1994). Adult interactive strategies and spontaneous comments of preschoolers during joint storybook readings. *Journal of Research in Childhood Education*, *9*(1), 58-67.

Koppenhaver D. A., Erickson K. A., Skotko B. G (2001). Supporting communication of girls with Rett syndrome and their mothers in storybook reading. *International Journal of Disability Development and Education*, *48*(4), 395-410.

Laakso M. L., Poikkeus A. M., Lyytinen P. (1999). The role of parent-child interaction in the early development of children's cognitive and linguistic skills. Paper presented at the *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, Washington DC, April.

Laferrier D., Cirrin F. (1984). . Functions of mother's questions to their language disabled children. Paper presented at the Convention of America Speech-Language-Hearing Association, San Francisco.

Lamesch B. (1982). Language acquisition by a child in an institutional environment. In F. Lowenthal, F. Vandamme, J. Cordier (Eds.). *Language and Language acquisition*, pp. 303-308, New York: Plenum.

Lavelli M. (2007). *Intersoggettività. Origini e primi sviluppi*. Milano: Raffaello Cortina

Leonard L. B. (1981). Facilitating linguistic skills in children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 2, *89*-118.

Leonard L. B. (1991). Specific language impairment as a clinical category. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, *22*, 66-68.

Leonard L. B. (1998). *Specific language impairment in children*. Cambridge MA: MIT Press.

Leonard L. B., Bortolini U., Caselli M. C., McGregor K., Sabbadini L. (1992). Morphological deficits in children with specific language impairment: The status of features in the underlying grammar. *Language Acquisition*, *2*, 151-179.

Leonard L. B., Bortolini U., Caselli M. C., Sabbadini L. (1993). The use of artiche by italian speaking children with specific language impairment. *Clinical Linguistics and Phonetics*, *7*, 19-27.

Leonard L. B., Sabbadini L., Leonard J., Volterra V. (1987). Specific language impairment in children: A cross-linguistic study. *Brain and Language*, *32*, 233-252.

Levorato M. C. (2002). Lo sviluppo psicologico. Dal neonato all'adolescente. Torino: Einaudi Editore.

Lieven E. V. M. (1994). Crosslinguistic and cross cultural aspects of language addressed to children. In C. Gallaway, B. J. Richards (Eds.), *Input and interaction in language acquisition*, pp. 74-106. Cambridge: Cambridge University Press.

Lister Brook S., Bowler D. (1992). Autism by another name? Semantic and pragmatic impairments in children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *22*, 61-82.

Locke J. L. (1996). Why do infants begin to talk? Language a san unintended consequence. *Journal of Child Language*., *23*, 251-268.

Longobardi E. (1992). Funzione comunicativa del comportamento materno e sviluppo comunicativo-linguistico del bambino nel secondo anno di vita. Giornale Italiano di Psicologia, 3, 425-448.

Longobardi E. (2001). Parlare ai bambini che imparano a parlare. In *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, ed. L. Camaioni (Bologna: il Mulino), pp. 55-85.

Lonigan C.J. (1994). Reading to preschoolers exposed: Is the emperor really naked? *Developmental Review*, *14*, 303-323.

MacWhinney B. (1995). *TheChildes Project-Tools for analysing talk*. Hillsdale, NJ: Erlbaum (tr. it. 1997). Bortolini U., Pizzuto E. (a cura di). *Il progetto CHILDES Italia*. Pisa: Del Cerro.

Marton K., Schwartz R. G. (2003). Working memory capacity and language processes in children specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 46, 1138–1153.

McCartey K. (1984). Effect of quality of day care environment on children's language development. *Developmental Psychology*, *20*, 244-260.

McDonald L., Pien D. (1982). Mother conversational behaviour as a function of interactional intent. *Journal of Child Language*, *9*, 337-358.

Mclellan J.E. (1999). Storybook interactions of African-American mothers and their children: A longitudinal study. *Dissertation Abstract International Section A: Humanities and Social Sciences*, *59*(8-A), 2908.

McNeill J.H. (1993). An analysis and intervention to encourage mother-child communication during storybook reading. *Dissertation Abstract International Section A: Humanities and Social Sciences*, *54*(5-A), 1759.

McShane (1991). *Cognitive Development. An information processing approach*. Oxford: Blackwell (tr. It. *Lo sviluppo cognitivo*, Bologna: Il Mulino, 1994).

Mehan H. (1979). *Learning lessons.* Cambridge: Harvard University Press.

Merzenich M. M., Jenkins W. M., Johnston P. (1996). Temporal processing deficits of language-learning impaired children ameliorating by training. *Science*, *271*, 77-81.

Mesick C., Prelock P. (1981). *Successful communication: Mothers of language-impaired children vs. mothers of language-normal children*. Paper presented at the Convention of the American Speech-Language-Hearing Association, Los Angeles.

Mogford-Bevan K.P., Summersall J. (1997). Emerging literacy in children with delayed speech and language development: Assessment and intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, *13*, 143-159.

Molinari L. (1989). La conversazione madre-bambino durante il racconto di una storia illustrata. In . F. Emiliani, L. Molinari, M. Gelati (a cura di), *Il bambino nella mente e nelle parole delle madri. Gli indicatori soggettivi della qualità della vita infantile*, pp. 89-101, Firenze: La Nuova Italia.

Montgmery, J.W. (1995). Sentence comprehension in children with specific language impairment: the role of phonological working memory. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38, 187-199.

Montgomery, J.W. (1996). Sentence comprehension and working memory in children with specific language impairment. *Topics in Language Disorders*, 17, 19-32.

Moretti M. E. (2002). Parents as reading coaches: Parenting style, scaffolding and children's reading achievement. *Dissertation Abstract International Section B: Humanities and Engineering*, *62*(9-B), 4255.

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

Moseley M. (1990). Mother-child interaction with preschool language-delayed children: Structuring conversations. *Journal of Communication Disorders*, 23, 187-309.

Mundy P., Gomes A. (1998). Individual differences in joint attention skill development in the second year. *Infant Behavior and Development*, *21*, 469-482.

Nelson K. E. (1980). Theories of child's acquisition of syntax: A look at rare events and at necessary, catalytic, and irrelevant components of mother-child conversations. *Annals of the New York Academy of Sciences*, *345*, 45-67

Nelson K. E., Camarata S. M., Welsh J., Butkovsky L., Camarata M. (1996). Effects of imitative and conversational recasting treatment on the acquisition of grammar in children with specific language impairment and younger language-noirmal children. *Journal of Speech and Hearing Research*, *39*, 850-859.

Nelson K. E., Carskaddon G., Bonvillian J. D. (1973). Syntax acquisition: Impact of experimental variation in adult verbal interaction with child. Child Development, *44*, 497-504.

Nelson K. E., Welsh J. A. (1998). Progress in multiple language domains by deaf children and hearing children: Discussions with a Rare Event Transactional Model. In R. Paul (Ed.), *The Speech/Language Connection*, pp.179-225, Baltimore: Brookes.

Nelson K. E., Welsh J., Camarata S. M., Butkovsky L., Camarata M. (1995) Available input for language impaired children and younger children of matched language levels. *First Language*, *15*, 353-369.

Neuman S. B. (1996). Children engaging in storybook reading: The influence of access to print resources, opportunity, and parental interaction. *Early Childhood Research Quarterly*, *11*, 495-514.

Newport E. L., Gleitman H. , Gleitman L. R. (1977). Mother, I'd rather to do it myself: Some effects or non effects of maternal speech style. In C. E. Snow, C. Ferguson (Eds.), *Talking to children. Language input and acquisition*, pp. 209-235. Cambridge: Cambridge University Press.

Nicolai F. (2005). *Normalità e patologia nel linguaggio*. Tirrenia: Del Cerrro.

Ninio A. (1980). Picture-book reading in mother-infant dyads belonging to two subgroups in Israel. *Child Development*, *51*, 587-590.

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

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

Olsen-Fulero L., Conforti J. (1983). Child responsiveness to mother questions of varying type and presentation. *Child Language*, *10*, 495-520.

Organizzazione Mondiale della Sanità (1992). *ICD-10, Decima revisione della classificazione internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali*. D. Kemali, M. Mai, F. Catapano, S. Lobrace, e L. Magliano (a cura di). Milano: Masson.

Orsolini M. (2000). *Il suono delle parole*. Milano: La Nuova Italia.

Oshima-Takane Y., Robbins M. (2003). Linguistic environment of secondborn children. *First Language*, *23*, 21-40.

Oz-Weizman Z., Snow C. E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, *37*, 25-279.

Palacios J., Gonzales M.M., Moreno M.C. (1992). Stimulating the child in the zone of proximal development: The role of parent's ideas. In I.E. Siegel, A.V. McGullicudy-Delisi, J.J. Goodnow (Eds.), *Parental belief system*s*: The psychological consequences for children*, pp. 71-94, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pan B. A., Rowe L. M., Singer J. D., Snow C. E. (2005). Maternal correlates of growth in toddler vocabulary production in low-income families. *Child Development*, *76*, 763-782.

Parnell M. M., Amerman J. D., Harting R. D. (1986). Responses of language-disordered children to wh-questions. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *17*, 95-106.

Paul R. (1991). Profiles of toddlers with slow expressive language development. *Topics in Language Disorders*, *11*, 1-13.

Paul R. (1996). Clinical implications of the natural history of slow expressive language development. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *5*, 5-30.

Paul R. (2000). Predicting outcomes of early expressive language delay: Ethical implications. In D.V.M. Bishop, L.B. Leonard (eds.). *Speech and language impairments in children: Causes, characteristics, intervention and outcome*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis, pp. 195-209.

Paul R., Elwood T. J. (1991). Maternal linguistic input to toddlers with slow expressive language development. *Journal of Speech and Hearing Research*, *34*, 982-988.

Payne A.C., Whitehurst G.J., Angell A.L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly*, *9*(3-4), 427-440.

Pellegrini A. D., Brody G. H., Sigel I. E. (1985). Parents' book-reading habits with their children. *Journal of Educational Psychology*, *77*, 332-340.

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

Pellegrini A. D., Perlmutter J., Galda L., Brody G. (1990). Joint book reading between Black Head Start children and their mothers. *Child Development*, *61*, 443-453.

Pigem N., Blicharski T. (2002). Les styles de partecipation des enfants de 5-6 ans au cours d'une lecture d'album. *Enfance*, *2*, 169-186.

Pine J. M. (1994). The language of primary caregivers. In C. Gallaway, B. J. Richards (Eds.), *Input and interaction in language acquisition*, pp. 74-106. Cambridge: Cambridge University Press.

Pine J. M. (1995). Variation in vocabulary development as a function of birth order. *Child Development*, *66*, 272-281.

Pinker S. (1994). *The Language Instinct: How the Mind Creates Language*. New York: Harper & Collins.

Plunkett K. (1993). Lexical segmentation and vocabulary growth in early language acquisition. *Journal of Child Language*, *20*, 43-60.

Proctor-Williams K., Fey M. E. (2007). Recast density and acquisition of novel irregular past tense verbs. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *50*(4), 1029-1047.

Pruett A., Armstrong (2000). Parent-child joint book reading: A comparison of children with language impairments and children with normal language abilities. *NCUR*, *Conference Proceedings*, Spring, 2000.

Prutting C. A., Kirchner D. M. (1987). A clinical appraisal of pragmatic aspects of language. *Journal of Speech and Hearing Disorder*s, *52*(2), 105-119.

Rabidoux P. C., MacDonald J. D. (2000). An interactive taxonomy of mothers and children during storybook interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *9*, 331-344.

Ramaglia G., Pezzana C. (2000). Capire l'autismo. Firenze: Carrocci.

Rapin I. (1996). Practitioner review: Developmental language disorders – a clinical update. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *6*, 643-655.

Rapin I., Allen D. A. (1983). Developmental language disorders: nosologic considerations. In U. Kirk (ed.), *Neuropsychology of language, reading and spelling*. New York: Academic Press.

Reese E., Cox A. (1999). Quality of adult book reading affects children's emergent literacy. *Developmental Psychology*, *35*(1), 20-28

Reese E., Cox A., Harte D., McAnally H. (2003). Diversity in adults' styles of reading books to children. In A. van Kleeck, S.A. Stahl, E.B. Bauer (Eds.), *On Reading Books to Children. Parents and Teachers*, pp. 37-58, Mahwah, NJ: Erlbaum.

Rescorla L., (1989). The language development survey: A screening tool for delayed language in toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, *54*, 587-599.

Rescorla L. Lee, E. C. (2000). Language impairments in young children. In T. Layton e L. Watson (Eds), *Handbook of early language impairment in children: Vol. I. Nature*, New York: Delmar.

Rescorla L., Roberts J., Dahlsgaard K. (1997). Late talkers at 2: Outcome at age 3. *Journal of Speech and Hearing Research*, *40*, 556-566.

Rescorla L., Schwartz E. (1990). Outcome of toddlers with specific expressive language delay. *Applied Psycolinguistics*, *11*, 393-407

Robbins C., Ehri L. C. (1994). Reading storybooks to kindergartners helps them learn new vocabulary words. *Journal of Educational Psychology*, *86*, 56-64.

Rogoff B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.

Roth F., Spekman N. (1984). Assessing the pragmatic abilities of children: Part I. Organizational framework and assessment parameters. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, *49*, 2-11.

Sabbadini L., Volterra V., Leonard L. B., Campagnoli M. G. (1987). Bambini con disturbo specifico del linguaggio: Aspetti Morfologici. *Giornale di Neuropsichiatria in età evolutiva*, *7*, 213-232.

Sachs J., Bard B., Johnson M. L. (1981). Language learning with restricted input: Case studies of two hearing children of deaf parents. *Applied Psycholinguistics*, *2*, 33-54.

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

Schegloff E. (1992). Repair after next turn: the last structurally provided place for the defence of intersubjectivity in conversation. *American Journal of Sociology*, *95*(5), 1295-1345.

Schegloff E. (2000). When 'other' initiated repair. *Applied Linguistics*, *21*(2), 205-243.

Schegloff E., Jefferson G., Sacks H. (1977). The preference of self-correction in the organization of repair in conversation. *Language, 53,* 361-382.

Schodorf J., Edwards H. (1983). Comparative analysis of parent-child interactions with language-disordered and linguistically normal children. *Journal of Communication Disorders*, *16*, 71-83.

Schwartz R. G., Leonard L. B.(1985). Lexical imitation and acquisition in language-impaired children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, *50*, 141-149.

Senechal M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, *24*, 123-138.

Senechal M. (2000). *A naturalistic study of the links between storybook reading and vocabulary development in preschool children*. Paris: Press Universitaires de France.

Senechal M., LaFevre J. A., Hudson E., Lawson P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, *88*, 520-536.

Senechal M., LaFevre J. A, Thomas E. M., Daley K. E. (1997). Differential effects of home literacy experiences of young children's language skills and emergent literacy. Poster presented at the *Biennial Meeting of the Society of Research in Child Development*, Washington DC, April.

Shatz M., O'Reilly A. W. (1990). Conversational or communicative skills? A reassessment of two-years-olds' behaviour in miscommunication episodes. *Journal of Child Language*, *17*(1), 131-146.

Shields J., Varley R., Broks P., Simpson A. (1996). Social cognition in developmental language disorders and high-level autism. *Developmental Medicine and Child Neurology*, *38*, 487-495.

Siegel L., Cunningham C., van der Spuy H. (1979). *Interactions of language delayed and normal preschool children with their mothers.* Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, San Francisco.

Snow C. E., (1983). Literacy and language: relationship during the preschool years. *Harvard Educational Rewiew*, *53*(2), 165-189.

Snow C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy development. *Journal of Research in Childhood Education*, *6*, 5-10.

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

Snow C. E., Ninio A. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. In W.H. Teale, E. Sulzby (Eds.), *Emergent Literacy: Writing and Reading*, pp. 116-138, Norwood NJ: Ablex.

Snow C. E., Perlmann R., Nathan D. (1987). Toward a multiple-factors model of the relation between input and language acquisition. In K. E. Nelson, A, Van Kleeck (Eds.). *Children's Language*, pp. 65-98, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Snow C.E., Scarborough H.S., Burns M.S. (1999). What speech language pathology need to know about early reading. *Topics in language disorders*, *20*(1), 48-58.

Stackhouse, J., Nathan, L. & Goulandris, N. (1997). Speech processing skills in children with specific speech difficulties: phase 1 of a longitudinal study, *Department of Human Communication Science, 7*, 95-119.

Stackhouse J., Nahatan L., Goulandris N. (1999). Speech processing, language and emerging literacy skills in 4 year old children with specific speech difficulties. *Journal of Clinical Speech and Language Studies*, *9*, 11-34.

Stein A. (1976). *A comparison of mothers' and fathers' speech to normal and language-deficient children*. Paper presented at the Boston University Conference on Language Development, Boston.

Stella G. (2001). I disturbi specifici del linguaggio. In L. Camaioni (a cura di), *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*. Bologna: il Mulino, pp. 253-281.

Stothard, S. E., Snowling, M. J., Bishop, D. V. M., Chipchase, B.B. e Kaplan, C. A.(1998). Language-impaired preschoolers: A follow-up into adolescence. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, *41*, 407-418.

Sulzby E., Kaderavek J. (1996). Parent-child language during storybook reading and toy play contexts: Case studies of normally developing and specific language impaired (SLI) children. *The National Reading Conference Yearbook*, *45,* 257-269.

Tallal P. (2004). Improving language and literacy is a matter of time. *Nature Reviews Neuroscience*, *3*(3), 228-236.

Tallal P., Miller S. L., Bedi G., Byma G. (1996). Language comprehension in language-learning impaired children improved with acoustically modified speech. *Science*, *271*, 81-84.

Tamis-LeMonda C. S., Bornstein M. H., Baumwell L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievement of language milestones. *Child Development*, *72*, 748-767.

Tamis-LeMonda C. S., Bornstein M. H., Baumwell L., Damast A. M. (1996). Responsive parenting in the second year: Specific influences on children's language and play. *Early Development and Parenting*, *5*, 173-183.

Tamis-LeMonda C. S., Bornstein M. H., Baumwell L., Kahan-Kalman R., Cyphers L. (1998). Predicting variation in the timing of linguistic milestone in the second year: An events-history approach. *Journal of Child Language*, *25*, 675-700.

Tannock R., Girolametto L. (1992). Reassessing parent-focused language intervention programs. In S.F. Warren, J. Reichle (Eds.), *Causes and effects in communication and language intervention*. Baltimore, MD: Paul H. Brooks.

Tarplee C. (1993). *Working on talk: The collaborative shaping of linguistic skills within child-adult interaction*. Unpublished doctoral dissertation, University of York, England.

Thal D., Bates E. (1988). Language and gesture in late talkers. *Journal of Speech and Hearing Research*, *31*, 115-123.

Thal D., Bates E., Goodman J., Jahn-Samilo J. (1997). *Continuity of language abilities: An exploratory study of late and early talking toddlers*. Developmental Neuropsychology, *13*(3), 239-273.

Thomas B. (1984). Early toy preferences of four-year-old readers and non-readers. *Child Development*, *55*, 424-430.

Tomasello M. (1988). The role of joint attentional processes in early language development. *Language Sciences*, *10*, 68-88.

Tomasello M. (1998). Reference: Intending that others jointly attend**.** *Pragmatics and Cognition, 6,* 219-234.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition.* Cambridge:Harvard University Press.

Tomasello M., Conti-Ramsden G, Ewert B. (1990). Young children's conversations with thei mothers d fathers: Differences in breakdown and repair. *Journal of Child Language*, *17*, 115-130.

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

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

Tsybina I., Girolametto L., Weitzman E., Greenberg J. (2006). Recasts used with preschoolers learning English as their second language. *Early Childhood Educational Journal*, *34*, 177-185.

Tudge J., Gray, J. T. , Hogan D. M. (1997). Ecologiacal perspectives in human development: A comparison of Gibson and Broefenbrenner. In J. Tudge, M. J., Shanahan, J. Valsiner (Eds.), *Comparison of human development: Understanding time and context*, pp. 72-105, Cambridge: Cambridge University Press.

van Kleeck A. (2003). Research on book sharing: Another critical look. In A. Van Kleeck, S. A. Stahl, B. Bauer (Eds.), *On reading books to children*, pp. 271-311, Mahwah NJ: Erlbaum.

van Kleeck A., Vande Woude J. (1999). *Conversations between parents and childrenwith delayed language during book-sharing*. Paper presented at the meeting of the American Speech-Language-Heraing Association, San Francisco.

van Kleeck A., Vander Woude J. (2003). Book Sharing with preschoolers with language delays. In A. van Kleeck, S.A. Stahl, B. Bauer (Eds.), *On reading books to children*, pp. 336-362, Mahwah NJ: Erlbaum.

Vander Woude J. (1998). *Co-construction of discourse between parents and their young children with specific language impairment during shared book reading events*. Unpublished doctoral dissertation, Wayne State University, Detroit MI.

Vander Woude J., Barton E. (2001). Specialized corrective repair sequences: Shared book reading with children with histories of specific language impairment. *Discourse Processes*, *32*(19), 1-27.

Vander Woude J., Barton E. (2003). Interactional sequences in shared book-reading between parents and children with histories of language delay. *Journal of Early Childhood Literacy*, *3*(3), 249-273.

Vargha-Khadem F., Gadian G. D. Copp A., Mishkin M. (2005). FOXP2 and the neuroanatomy of speech andd language. *Nature Reviews Neuroscience*, *6*, 131-138.

Veneziano E., Sinclair H. (1995). Functional changes in early child language: The appearance of references to the past and of explanations. *Journal of Child Language*, *22*, 557-581.

Vibber M., Bornstein M. H., (1989). Specific association between domains of nmother-child interaction and toddler referential language and pretense play. *Infant Behavior and Development*, *12*, 163-184.

Vicari S., Caselli M. C. (2002). I disturbi specifici del linguaggio. *I disturbi dello sviluppo. Neuropsicologia clinica e ipotesi riabilitative*. Bologna: Il Mulino.

Vygotskij L. (1962). *Thought and Language*, Cambridge, MA: MIT (tr. it. *Pensiero e linguaggio*, Roma: Laterza, 1990)

Wells G. (1985). Preschool literacy-related activities and success in school. In D.R. Olson, N. Torrance, A. Hildyard (Eds.), *Literacy, language and learning: The nature and the consequences of reading and writing*, pp. 229-255, New York: Cambridge University Press.

Whitehurst G. J., Arnold D.S., Epstein J. N., Angell A. L. (1994). A picture book reading intervention in day-care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, *30*, 679-689.

Whitehurst G. J., Falco F .L. Lonigan C. J., Fischel J. E., Debaryshe B. D., Valdez-Menchaca M. C., Caufield M. (1988). Accelerating language development through picture book reading. *Developmental Psychology*, *24*, 552-559.

Whitehurst, G. J., Fischel, J. E (1994). Practitioner review: Early developmental language delay – what, if anything, should the clinician do about it? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *35*, 613-648.

Whitehurst, G. J., Fischel, J. E, Lonigan, C. J., Valdez-Menchaca, M. C., DeBaryshe, B. D. e Culfield, M. B. (1988). Verbal interaction in families of normal and Expressive-Language-Delayed children. *Developmental Psychology*, 24-5, 690-699.

Yaden D. B. (1995). *Complexity theory and parent-child storybook reading: Exploring the topology of conversation*. Paper presented at the *Annual Meeting of the National Reading Conference*, New Orleans, LA.

Yaden D. B. (2003). Parent-child storybook reading as a complex adaptive system: Or "An igloo is a house for bears". In A. Van Kleeck, S.A. Stahl, B. Bauer (Eds.), *On reading books to children,* pp. 336-362., Mahwah NJ: Erlbaum.

Yoder P. J., Davies B. (1990). Do parental questions and topic continuations elicit replies from developmentally delayed children? A sequential analysis. *Journal of Speech and Hearing Research, 33* (3), 563-573.

Yoder P. J., Kaiser A. P. (1989). Alternative explanation for the relationship between maternal verbal interaction style and child language development. *Journal of child language*, 16, 141-160.

Yont K. M., Lynne E. H., Miccio A. (2000). A coding system for describing conversational breakdowns in preschool children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, *9*, 300-309.

ALLEGATI

Allegato A – Scheda di rilevazione del contesto familiare della diade

Informazione relative al bambino/alla bambina che partecipa alla ricerca

Nome cognome ----------

Data e luogo di nascita----------

Età al momento della partecipazione alla ricerca (anni e mesi)----------

frequenza nido - sì (da che età?)----------

- no (con chi trascorreva la giornata?) ----------

frequenza scuola dell'infanzia

- sì (da che età?)----------

- no (con chi trascorreva la giornata?) ----------

Composizione della famiglia

madre ----------

data e luogo di nascita----------

titolo/i di studio----------

attività lavorativa----------

padre ----------

data e luogo di nascita----------

titolo/i di studio----------

attività lavorativa----------

matrimonio/convivenza (da quanti anni?)----------

fratelli/sorelle----------

vivono in casa altre persone (nonni, zii...)?----------

Allegato B – Questionario relativo all'attività di lettura congiunta

QUESTIONARIO DI RILEVAZIONE
delle abitudini di
LETTURA CONGIUNTA

NOME DATA

Il questionario ha la finalità di raccogliere informazioni sulle abitudini relative all'attività di lettura congiunta con sua/o figlia/o, ovvero a quando lei e sua/o figlia/o leggete insieme un libro (di sole immagini, di immagini e brevi didascalie, di storie, ...).

L'ultima parte è invece dedicata alle sue abitudini di lettura individuale.

Le chiediamo gentilmente di rispondere alle domande che seguiranno nel modo più esaustivo possibile.

Grazie per la collaborazione

Le capita di leggere un libricino (di immagini, di racconti...) insieme a sua/o figlia/o?

sì ☐ no ☐

se sì

1) Quante volte (in un giorno, in una settimana, in un mese...) vi dedicate a questa attività?

_____

2) Quanto tempo generalmente occupa questa attività? (ad es. 10 minuti, 20 minuti...)

_____

3) In che momento/i della giornata generalmente leggete insieme? (ad es. dopo pranzo, prima di dormire nel pomeriggio o la sera, prima di cena, ...)

_____

4) In genere, quali tipi di libri leggete insieme? (ad es. solo di immagini, descrittivi, con brevi storie, con filastrocche, con numeri, con lettere, in rima, ...)

_____

5) Lei quali tipi di libri preferisce leggere con sua/o figlia/o? Perchè?

_____

6) Quali tipi di libri preferisce sua/o figlia/o?

_____

7) Come scegliete di volta in volta il libro che leggerete insieme? (lo sceglie lei, lo sceglie il bambino, lo decidete insieme, c'è un particolare rito...)

_____

_____

_____

8) Ci sono delle abitudini particolari (piccoli riti, oggetti, luoghi della casa, posture, ...) che accompagnano questa attività?

_____

_____

_____

9) In famiglia ci sono altre persone che leggono abitualmente con sua/o figlia/o oltre a lei?

_____

10) Può indicarmi alcuni dei motivi per cui "legge" insieme a sua/o figlia/o?

_____

_____

_____

11) Pensa che questa attività possa portare dei benefici? Di che tipo?

_____

_____

_____

A. *Le sue abitudini di lettura individuale (rivolto al genitore)*

12) Con che frequenza legge un libro?

13) In genere, quale momento della giornata dedica a questa attività?

14) Che genere di libri preferisce leggere?

Questo ultimo spazio è riservato a qualsiasi informazione aggiuntiva le sembra importante indicare, riguardo all'attività di lettura con sua/o figlia/o. Le sue note ci permetteranno di arricchire il questionario.

GRAZIE

Allegato C – Scheda dei libri

Titolo	Genere	Edizioni	Numero pagine	Fascia d'età
La giornata dei piccoli	descrittivo "script"	Larus: Bergamo	28	3;0-5;4 primo incontro
Gli animali	descrittivo	Larus: Bergamo	30	3;0-5;4
Il mare	descrittivo	Larus:Bergamo	30	3;0-5;4
La montagna	descrittivo	Larus: Bergamo	28	3;0-5;4 in alternativa
Che Meraviglia	narrativo	Lapis: Roma	18	3;0-5;4
Solo tu mi vedi	narrativo	Lapis: Roma	18	2;6-5;4
Ho trovato un pettirosso	narrativo	Lapis: Roma	18	3;0-5;4 in alternativa
Il mare	descrittivo, libro cartonato puzzle	La Coccinella: Roma	6	2;0-3;5 primo incontro
Il mio primo libro della fattoria	descrittivo	Fabbri Editori: Milano	16	2;0-3;0
Le azioni	descrittivo	Lapis: Roma	12	2;0-3;0
Chi arriva	descrittivo	La Coccinella: Roma	22	2;0-3;0 in alternativa
Andrea Gioca	narrativo	La Coccinella: Roma	10	2;0-3;0
Spotty va a scuola	narrativo	Fabbri Editori: Milano	12	2;0-3;0
Spotty: ti voglio bene mamma	narrativo	Fabbri Editori: Milano	12	2;0-3;0 in alternativa
La natura	descrittivo	Larus: Bergamo	30	3;0-5;4 in sostituzione
La città	descrittivo	Larus: Bergamo	30	3;0-5;4 in sostituzione

Allegato D - Protocollo di osservazione dell'interazione durante la lettura congiunta

BAMBINA/O **ETA'**
GENITORE **LIBRO**
N° SESSIONE JR
OSSERVATORE

I. SUCCESSO GENERALE DELL'INTERAZIONE

In uno sguardo d'insieme questa interazione sembra essere positiva sia per il bambino che per l'adulto?
SI' NO quali comportamenti suggeriscono questa risposta?

II. GENERE DI LIBRO SCELTO

- il genere descrittivo/narrativo sembra appropriato/inappropriato, perchè...
- il tema/la trama suscita interesse/non interesse nel b/o
- il livello linguistico del testo scritto sembra adatto/non adatto al b/o
- le immagini interessano/non interessano al b/o
- altro

III. CARATTERISTICHE COMUNICATIVE E LINGUISTICHE DELL'ADULTO

Ambiente di interazione

- promuove un ambiente fisico positivo: vicinanza, gestione del libro da parte del bambino
- il genitore sostiene l'interesse e l'attenzione del bambino con l'utilizzo di un linguaggio adeguato (discorso diretto, onomatopee)
- il genitore esprime affetto positivo, conferme, complimenti, incoraggiamenti (generici/specifici)
- il genitore assume un ruolo didattico
- ritmo dell'attività: lettura troppo veloce/troppo lenta/ritmo equilibrato
- disaccordo-sconferma verbale/non verbale
- altro

Aspetti conversazionali

- denominazioni
- commenti per stimolare l'intervento del bambino
- domande aperte/reali
- domande chiuse (sì/no, test)
- domande per regolare l'interazione (retoriche, tag question)
- pause per attendere risposte o commenti del b/o
- riferimenti all'esperienza del b/o
- elabora idee e commenti del b/o
- controllo modulato (controlla l'interazione con direttive indirette)
- controllo diretto (controlla l'interazione con direttive dirette)
- sovrapposizioni, interruzioni
- cambiamento focus/non risposta
- domina la conversazione
- altro

Stimolazione del linguaggio

- utilizzo di deittici e parole non specifiche (cosa, roba...)
- imita la produzione infantile
- riformula la produzione infantile con fonologia/sintassi corretta (recast)
- espande la produzione infantile
- introduce commenti e domande relativi a sentimenti, desideri, progetti
- legge testualmente le parti scritte

- ripete o sottolinea le parole salienti
- semplificazione della sintassi testo scritto
- fornisce ulteriori informazioni con domande e commenti
- altro

V. CARATTERISTICHE COMUNICATIVE E LINGUISTICHE DEL BAMBINO

aspetti comunicativi

- cerca e mantiene la vicinanza fisica e la condivisione del libro
- mantiene l'interesse
- propone argomenti relati
- produce spontaneamente commenti in seguito a commenti genitoriali/pause

  i commenti sono in relazione alle immagini/alla storia/al testo scritto
- formula richieste verbali relate

  le domande sono in relazione alle immagini/alla storia/al testo scritto
- risponde a domande aperte/domande chiuse
- utilizza molta comunicazione non verbale
- è coinvolto pur con poca iniziativa e poche risposte
- si rifiuta, protesta, manifesta disagi
- altro

aspetti linguistici

- imita/produce parole su richiesta
- imita parole spontaneamente
- produce parole spontaneamente
- combina parole: nomi/verbi/aggettivi/funtori/avverbi

Sintesi di osservazioni e suggerimenti

Allegato E – Estratto di trascrizione con codifiche

Legenda con alcuni simboli di trascrizione
*: RIGA PRINCIPALE CORRISPONDENTE A UN TURNO DELLA CONVERSAZIONE
%: RIGA SECONDARIA CON CODIFICHE
***MOT**: produzioni della madre
***CHI**: produzione del bambino
0: produzione assente (con 2" di pausa lasciata dalla madre)
xxx: produzione inintellegibile
[:]: non-parola
&: segmento fonetico
+…: sospensione dell'enunciato
+//: autointerruzione dell'enunciato
+/: enunciato interrotto dall'altro interlocutore
+>: sovrapposizione lieve.
[<] [>]: sovrapposizione di parte degli enunciati di madre e bambino.
[x 2]: parola/e prodotta/e 2 volte
[+ trn]: enunciato da contare come turno (anche se la frase non contiene parole)
[%]: commento alla trascrizione per facilitarne la comprensione
%gpx: gesto convenzionale che accompagna la produzione soprastante
%cod: codifica dell'enunciato
@Bg: inizio di sequenza "domanda-risposta-valutazione" contenente una riparazione (**RIP**) o non contenente una riparazione (**IRE**).
@Eg: fine sequenza "domanda-risposta-valutazione".
@o: onomatopea
@d: produzione dialettale

Simboli delle categoria di codifica:
Q = richiesta di informazione
R:D:C = riparazione diretta contingente
R:D:N = riparazione diretta non contingente
R:I:C = riparazione indiretta contingente
R:I:N = riparazione indiretta non-contingente
Contenuto = ripara il contenuto
Struttura = ripara la struttura

*MOT: ci siamo?
*CHI: uh[:].
*CHI: questi tanti conigli.
*MOT: facciamo un gioco oggi?
*CHI: 0. [+ trn]
%gpx: annuisce
*MOT: mi dici tu il nome degli animali ti va?
*CHI: sì.
*MOT: cominciamo da lui.
@Bg: RIP
*MOT: chi è lui?

%cod: $Qr
*CHI: caccanina.
%cod: $ri
*MOT: cos' è?
%cod: $R:I:N:contenuto
*CHI: caccanina.
%cod: $ri
*MOT: no questo è il gallo.
%cod: $R:D:N:contenuto
*CHI: gallo.
%cod: $rm
@Eg: RIP
@Bg: IRE
*MOT: come fa alla mattina il gallo che sveglia tutti?
%cod: $Q
*CHI: chicchiichi@o[:]. [+ trn]
%cod: $rm
*MOT: brava.
%cod: $X
@Eg: IRE
@Bg: RIP
*MOT: e invece questa è la +..?
%cod: $Qr
*CHI: oca.
%cod: $ri
*MOT: no.
%cod: $R:I:N:contenuto
*MOT: ha i pulcini.
%cod: $R:I:N:contenuto
*CHI: pu[:] +/.
%cod: $ri
*MOT: la ga:llina.
%cod: $R:D:N:contenuto
*CHI: +< lina[:].
%cod: $rm
@Eg: RIP
@Bg: IRE
*MOT: e questi sono i?
%cod: $Q
*CHI: i pulcini.
%cod: $ra
*MOT: i pulcini bravissima.
%cod: $X
@Eg: IRE
*MOT: poi?
*CHI: questi pucini vero?
*MOT: no:.
@Bg: RIP
*MOT: sì sono i pulcini di mamma +..?
%cod: $Qr

*CHI: la mamma è antima[: anatra].
%cod: $ri
*MOT: anatra.
%cod: $R:D:C:str
*CHI: antra.
%cod: $rm
*MOT: anatra.
%cod: $R:D:C:str
@Eg: RIP
*MOT: peta@d[:] che finiamo.
*MOT: c' è ancora un animale sotto.
*MOT: uh[:].
@Bg: IRE
*MOT: questo chi è?
%cod: $Q
*CHI: un coniglio.
%cod: $ra
*MOT: coi suoi piccolini.
%cod: $X
@Eg: IRE
@Bg: RIP
*MOT: e cosa mangiano i conigli?
%cod: $Qr
*CHI: le carote.
%cod: $ra
*MOT: le carote brava.
%cod: $X
*MOT: e questa qua verde che mangi anche tu?
%cod: $R:I:C:contenuto
*CHI: la salata.
%cod: $ra
*MOT: insalata.
%cod: $R:D:C:str
*CHI: 0. [+ trn]
%gpx: annuisce
%cod: $rm
*MOT: bravissima.
%cod: $X
@Eg: RIP
*CHI: e ache questa qua è salata.
*MOT: eh[:] sì è verde.
@Bg: RIP
*MOT: poi chi c' è qua?
%cod: $Qr
*CHI: c' è coalo u[:] piccolo xxx[:] uno gande.
%cod: $rm
*MOT: +< puledrino [x 2] il piccolo del cavallo.
%cod: $R:D:C:contenuto
@Eg: RIP
@Bg: RIP

*MOT: e questa?
%cod: $Qr
*CHI: 0. [+ trn]
%cod: $r0
*MOT: come fa?
%cod: $R:I:N:contenuto
*CHI: aaaa@o[:]. [+ trn]
%cod: $ri
*MOT: no fa +...
%cod: $X
*CHI: tic@o +/.
%cod: $ri
*MOT: che ha le orecchie grandi.
%cod: $R:I:N:contenuto
*CHI: 0. [+ trn]
%cod: $r0
*MOT: io@o[:]. [+ trn]
%cod: $R:D:N:contenuto
*CHI: ioio@o[:].
%cod: $rm
*MOT: e chi è che fa io@o[:]?
%cod: $R:I:C:contenuto
*MOT: l' a +..?
%cod: $R:I:N:contenuto
*CHI: 0. [+ trn]
%cod: $r0
*MOT: l' asinello.
%cod: $R:D:N:contenuto
*CHI: asiello.
%cod: $rm
*MOT: asino.
%cod: $R:D:C:str
@Eg: RIP
*MOT: dai [% indica una figura].
*CHI: e[:] mucche.
*MOT: le mucche.
*CHI: questa è +...
*CHI: <queste> [>].
@Bg: RIP
*MOT: <queste> [<] chi sono?
%cod: $Qr
*CHI: gr[:]. [+ trn]
%cod: $ri
*MOT: maiali.
%cod: $R:D:N:contenuto
*CHI: maali.
%cod: $rm
@Eg: RIP
*MOT: e questi sono i piccoli porcellini.
*CHI: piccoli [x 2].

*CHI: uh[:] guarda questo qua piccolo.
@Bg: RIP
*MOT: cosa fa?
%cod: $Qr
*CHI: vuole cicciare il latte.
%cod: $ra
*MOT: vuole ciucciare il latte?
%cod: $R:D:C:str
*CHI: sì.
%cod: $rm
@Eg: RIP
@Bg: RIP
*MOT: questi chi sono?
%cod: $Qr
*CHI: le pecore.
%cod: $rm
*MOT: le pecore e il montone.
%cod: $R:D:C:contenuto
*CHI: e[:] montone.
%cod: $rm
@Eg: RIP
*MOT: che è il papà del bimbo.
*MOT: del piccolino.
*CHI: questo è papà.
*CHI: e[:] bambino.
*CHI: questa è la mamma.
*MOT: brava.
*MOT: poi?
*CHI: uh[:]. [+ trn]
@Bg: RIP
*MOT: chi è?
%cod: $Qr
*CHI: dentina.
%cod: $rm
*MOT: dentino che si chiama sco +..?
%cod: $R:D:C:contenuto
*CHI: fattolo[:].
%cod: $rm
*MOT: scoiattolo.
%cod: $R:D:C: str
@Eg: RIP
*CHI: un osso.
*MOT: l' orso.
@Bg: RIP
*MOT: e lui invece è?
%cod: $Qr
*CHI: &o +/.
%cod: $r0
*MOT: l' orsetto.
%cod: $R:D:N:contenuto

*CHI: l' osetto.
%cod: $rm
@Eg: RIP
*CHI: i[:] mi[:] l' api.
@Bg: RIP
*MOT: le api perchè cosa mangia l'orso?
%cod: $Qr
*CHI: <i[:] miele> [>].
%cod: $rm
*MOT: <cosa ma> [<] +/.
%cod: $R:I:N:contenuto
*MOT: il miele come mangi tu a colazione.
%cod: $R:D:C:str
*CHI: eh[:]. [+ trn]
%cod: $r0
@Eg: RIP
@Bg: RIP
*MOT: e questo?
%cod: $Qr
*CHI: 0. [+ trn]
%cod: $r0
*MOT: il cervo.
%cod: $R:D:N:contenuto
*CHI: il cerro.
%cod: $rm
*MOT: cervo.
%cod: $R:D:C:str
@Eg: RIP
*MOT: e questo?
%cod: $Qr
*MOT: come Bambi.
%cod: $Qr2
*MOT: è un cer[:] +..?
%cod: $Qr2
*CHI: xxx[:]. [+ trn]
%cod: $ri
*MOT: cerbiatto.
%cod: $R:D:N:contenuto
*CHI: to.
%cod: $ri
*MOT: cerbiatto.
%cod: $R:D:C:str
@Eg: RIP
@Bg: RIP
*MOT: e questo?
%cod: $Qr
*CHI: gr@o[:]. [+ trn]
%cod: $ri
*MOT: un cinghiale.
%cod: $R:D:N:contenuto

*CHI: mh[:] u[:] ciniale.
%cod: $rm
@Eg: RIP
*MOT: dai.
*CHI: così [% imita il cinghiale].
*CHI: i[:] cinale[: cinghiale].
@Bg: RIP
*MOT: questo?
%cod: $Qr
*CHI: la vope.
%cod: $ra
*MOT: volpe.
%cod: $R:D:C:str
@Eg: RIP
@Bg: RIP
*MOT: e questa?
%cod: $Qr
*CHI: vope.
%cod: $ri
*MOT: il lupo uuuuh@o[:].
%cod: $R:D:N:contenuto
*CHI: upo.
%cod: $rm
@Eg: RIP
*CHI: ho tanta paura.
*MOT: hai paura del lupo?
*CHI: sì.
*MOT: ce l' hai anche tu il cane lupo fuori.
*MOT: ma va la sciocchina dai.
*MOT: ci guardiamo adesso agi uccelli?
@Bg: RIP
*MOT: chi conosci di questi ucceli?
%cod: $Qr
*CHI: io conoscio d[:] gufa.
%cod: $ra
*MOT: il gufo.
%cod: $R:D:C:str
*MOT: e lui?
%cod: $R:I:N:contenuto
*CHI: 0 [% gesto non so]. [+ trn]
%cod: $r0
*MOT: pappagallo.
%cod: $R:D:N:contenuto
*CHI: pappodacco.
%cod: $rm
*MOT: pappagallo.
%cod: $R:D:C:str
*CHI: 0 [% rifiuto]. [+ trn]
%cod: $r0
@Eg: RIP

*CHI: queso qua?
*MOT: questo qua il piccione.
*CHI: il poccione.
*CHI: queso qua?
*MOT: passero.
*CHI: passero.
*CHI: 0. [+ trn]
%gpx: indica
*MOT: gabbiano.
*CHI: gobbiano.
*MOT: ok.
*MOT: vediamo gli altri animali.
*CHI: uh[:]. [+ trn]
*MOT: uh[:] che belli questi.
*CHI: ma[:] mulaca[: lumaca].
@Bg: RIP
*MOT: guardami come l' hai chiamata?
%cod: $Qr
*CHI: mulaca.
%cod: $ri
*MOT: no.
%cod: $R:I:N:str
*MOT: lumaca.
%cod: $R:D:C:str
*CHI: lumaca.
%cod: $rm
*MOT: brava.
%cod: $X
*CHI: uh[:]. [+ trn]
@Bg: RIP
*MOT: questa chi è?
%cod: $Qr
*CHI: cocciella.
%cod: $rm
*MOT: coccinella.
%cod: $R:D:C:str
@Eg: RIP
*CHI: io ce l' ho il mio libro.
*MOT: sì sì andiamo avanti dai.
@Bg: RIP
*MOT: questo?
%cod: $Qr
*CHI: 0. [+ trn]
%cod: $r0
*MOT: il bruco.
%cod: $R:D:N:contenuto
*CHI: e[:] bruco.
%cod: $rm
@Eg: RIP
@Bg: IRE

*MOT: questa?
%cod: $Qr
*CHI: faffalina.
%cod: $rm
@Eg: IRE
@Bg: RIP
*MOT: questa?
%cod: $Qr
*CHI: l' ape.
%cod: $ra
*MOT: la vespa o l' ape va bene.
%cod: $R:D:C:contenuto
@Eg: RIP
@Bg: RIP
*MOT: queste invece sono le?
%cod: $Qr
*CHI: la[:] +...
%cod: $ri
*MOT: <fo> [>] +..?
%cod: $R:I:N:contenuto
*CHI: <pe[.]> [<].
%cod: $ri
*MOT: for +..?
%cod: $R:I:N:contenuto
*MOT: quelle piccoline.
%cod: $R:I:N:contenuto
*MOT: le for +..?
%cod: $R:I:N:contenuto
*CHI: chide[:].
%cod: $ri
*MOT: formiche.
%cod: $R:D:N:contenuto
@Eg: RIP
@Bg: RIP
*MOT: questo che c' è anche fuori casa il +..?
%cod: $Qr
*CHI: &s .
%cod: $r0
*MOT: il ver +..?
%cod: $R:I:N:contenuto
*CHI: verve.
%cod: $rm
*MOT: verme.
%cod: $R:D:C:str
@Eg: RIP
@Bg: RIP
*MOT: e questo?
%cod: $Qr
*CHI: un lagno.
%cod: $ra

*MOT: un ragno grosso.
%cod: $R:D:C:str
@Eg: RIP
*MOT: uh[:] ecco:.
@Bg: RIP
*MOT: questo [//] sai come si chiama questo?
%cod: $Qr
*CHI: 0. [+ trn]
%gpx: annuisce
%cod: $ri
*MOT: come si chiama?
%cod: $R:I:N:contenuto
*CHI: boh[:]. [+ trn]
%cod: $r0
*MOT: ippopotamo.
%cod: $R:D:N:contenuto
@Eg: RIP
*CHI: e questi qua bruchi.
@Bg: RIP
*MOT: bruchi si chiamano?
%cod: $Qr
*CHI: sì.
%cod: $ri
*MOT: no.
%cod: $R:I:N:contenuto
*MOT: questi sono i cocco +..?
%cod: $R:I:N:contenuto
*CHI: dilli.
%cod: $rm
*MOT: coccodrilli.
%cod: $R:D:C:str
@Eg: RIP
*CHI: queli fanti.
*MOT: elefante.
*CHI: +< ti[:].
*CHI: 0. [+ trn]
%gpx: indica
@Bg: RIP
*MOT: e quello?
%cod: $Qr
*CHI: 0. [+ trn]
%cod: $r0
*MOT: è un rinoceronte.
%cod: $R:D:N:contenuto
@Eg: RIP
*MOT: uh[:] bella.
@Bg: RIP
*MOT: questa si chiama?
%cod: $Qr
*CHI: me piace trighe [% cambia immagine].

%cod: $x
*MOT: no questa qui col collo alto come si chiama?
%cod: $R:I:N:contenuto
*MOT: la gi[:] +..?
%cod: $R:I:N:contenuto
*CHI: raffa[:].
%cod: $rm
*MOT: mh[:].
%cod: $X
@Eg: RIP
*CHI: è bello questi trighe.
*MOT: mh[:].
*CHI: <guarda> [>].
*MOT: <questo> [<] è un leone?
*MOT: <un leone> [>].
*CHI: <u[:] lone> [<].
*MOT: leonessa.
*MOT: e il piccolino.
*CHI: queto è papà.
*MOT: e quello è il papà leone.
*CHI: questa è la mamma.
*MOT: leonessa.
*CHI: queta è la mamma.
*MOT: sì.
*CHI: è questo è il babino.
*MOT: mh[:].
@Bg: RIP
*MOT: questa invece?
%cod: $Qr
*CHI: allora.
%cod: $x
*CHI: <ques> [>] +/.
%cod: $x
*MOT: <tutto>[<] a strisce chi è quella lì?
%cod: $R:I:N:contenuto
*MOT: la ze +..?
%cod: $R:I:N:contenuto
*CHI: zebra.
%cod: $rm
*MOT: zebra.
%cod: $X
@Eg: RIP
*CHI: anche questa qua è zebra.
*MOT: eh[:] sì.
*CHI: questo è papà questa la mamma.
*MOT: mh[:].
@Bg: RIP
*MOT: poi?
%cod: $Qr
*MOT: questo è il +..?

%cod: $Qr2
*CHI: 0. [+ trn]
%cod: $r0
*MOT: cammello.
%cod: $R:D:N:contenuto
*CHI: cammello.
%cod: $rm
@Eg: RIP
*CHI: ache questo qua +/.
*MOT: o dromedario.
*CHI: ache questo qua è cammello.
*MOT: dipende dalle gobbe che hanno se è un cammello o un dromedario.
*CHI: uh[:].
*CHI: una lana.
*MOT: rana.
*CHI: topi.
*MOT: topi.
*CHI: ricci.
*MOT: ricci.
@Bg: RIP
*MOT: cosa mangiano i ricci guarda lì?
%cod: $Qr
*CHI: bleah@o[:]. [+ trn]
%cod: $ri
*MOT: cosa mangiano i ve +..?
%cod: $R:I:N:contenuto
*CHI: vermi.
%cod: $rm
*MOT: i vermi.
%cod: $R:D:C:str
*CHI: bleah@o[:].
%cod: $x
@Eg: RIP
@Bg: RIP
*MOT: e queste invece sai cosa sono?
%cod: $Qr
*CHI: e[:] foche.
%cod: $ri
*MOT: no sono delle talpe fanno i buchi [//] +...
%cod: $R:D:N:contenuto
*CHI: ah[:].
%cod: $r0
*MOT: ti ricordi dal nonno Giuseppe che c' erano i buchi nell' erba delle talpe?
%cod: $R:D:C:contenuto
*CHI: tape.
%cod: $rm
@Eg: RIP
*CHI: queste rane.
@Bg: RIP
*MOT: guarda questi sai cosa sono?

%cod: $Qr
*CHI: no.
%cod: $ri
*MOT: sono le uova della rana.
%cod: $R:D:N:contenuto
*CHI: mh[:].
%cod: $r0
@Eg: RIP
*MOT: uh[:].
@Bg: IRE
*MOT: qui chi abbiamo?
%cod: $Qr
*CHI: un cane.
%cod: $ra
*CHI: il mio Bobi.
%cod: $ra
*CHI: uguale a mio Bobi.
%cod: $ra
@Eg: IRE
@Bg: IRE
*MOT: e cosa mangia?
%cod: $Qr
*CHI: l' osso.
%cod: $ra
*MOT: l' osso brava.
%cod: $X
@Eg: RIP
*CHI: c' è ache a[:] palla.
*MOT: gioca a palla.
*CHI: e poi +/.
*MOT: cosa sono biscotti?
*CHI: sì.
*CHI: e[:] gattini.
*MOT: i gattini.
*CHI: e[:] latte.
@Bg: RIP
*MOT: cosa fanno col latte?
%cod: $Qr
*CHI: manciare.
%cod: $rm
*MOT: mangiano il latte.
%cod: $R:D:C:str
@Eg: RIP
*CHI: la +...
*MOT: ta +...
*CHI: tataruga.
*MOT: brava.
@Bg: RIP
*MOT: e <questo> [>]?
%cod: $Qr

*CHI: <magia>[<] l' eba a[:] tataruga.
%cod: $ri
*MOT: no l' insalata è questa.
%cod: $R:D:N:contenuto
@Eg: RIP
*CHI: e pesci man +/.
@Bg: IRE
*MOT: che colore è pesce?
%cod: $Qr
*CHI: rosso.
%cod: $rm
*MOT: rosso.
%cod: $X
*MOT: brava.
%cod: $X
*CHI: ache rosa.
%cod: $ra
*MOT: sì ci sono anche i pesci rosa.
%cod: $X
*CHI: anche azurri.
%cod: $ra
*MOT: mh[:] ok.
%cod: $X
@Eg: IRE
*MOT: mh[:] nel mare.
*CHI: +< e[:] bella questa qua.
*MOT: la stella di mare.
*CHI: xxx[:].
*CHI: no <tella co>[//] tella +...
*MOT: marina.
*CHI: tella marina.
*MOT: brava.
*MOT: le cozze.
*CHI: e[:] cozze cosa +//.
*CHI: <qua il liccio> [>].
*MOT: <conchiglie a ventaglio> [<].
*CHI: i[:] liccio mare.
*MOT: il riccio marino.
@Bg: IRE
*MOT: questo è il gra +..?
%cod: $Qr
*CHI: ganchio.
%cod: $rm
@Eg: IRE
@Bg: RIP
*MOT: e questi gambe +..?
%cod: $Qr
*CHI: retti.
%cod: $rm
*MOT: gamberetti.

%cod: $R:D:C:str
@Eg: RIP
*MOT: questa è una medusa qua.
*CHI: la meusa.
*MOT: questa qui se ti prende ti fa male eh[:].
*CHI: così sciù@o[:].
*MOT: no ti punge.
*CHI: così fr@o[:].
*MOT: uh[:].
@Bg: RIP
*MOT: e qua?
%cod: $Qr
*CHI: c' è qualo.
%cod: $ra
*MOT: questo è lo squalo brava.
%cod: $R:D:C:str
*CHI: 0. [+ trn]
%gpx: annuisce
%cod: $rm
@Eg: RIP
@Bg: RIP
*MOT: questa invece è la ba +..?
%cod: $Qr
*CHI: lena.
%cod: $rm
*MOT: balena.
%cod: $R:D:C:str
@Eg: RIP
*CHI: +< efini.
*MOT: delfini.
*CHI: +< fini.
*MOT: brava.
*CHI: e pesci[:].
*MOT: eh[:].
@Bg: IRE
*MOT: allora questi qui sono pesci grossi e pesci +..?
%cod: $Q
*CHI: piccoli.
%cod: $rm
*MOT: piccoli brava.
%cod: $X
@Eg: IRE
@Bg: RIP
*MOT: poi?
%cod: $Qr
*CHI: i cunigli.
%cod: $ri
*MOT: queste son la lepre.
%cod: $R:D:N:contenuto
@Eg: RIP

*MOT: questa d' estate e questa è d' inverno quando c' è la neve.
*CHI: questo?
*MOT: questo è il castoro.
@Bg: IRE
*MOT: sai cosa mangia il castoro?
%cod: $Qr
*MOT: vedi?
%cod: $X
*MOT: guarda.
%cod: $X
*MOT: cosa mangia gli?
%cod: $Qr2
*CHI: apetta.
%cod: $x
*CHI: l' abero.
%cod: $ra
*MOT: gli alberi.
%cod: $X
@Eg: IRE
*MOT: perchè deve fare le dighe in mezzo all' acqua vedi?
*MOT: taglia coi dentoni vedi?
*MOT: guarda che grossi dentoni che ha.
*CHI: au@o[:]. [+ trn]
*MOT: fa così agn@o[:].
*MOT: e rompe il legno e poi qua così in mezzo +...
*CHI: ciao mico mio.
*MOT: fa la diga.
*CHI: ciao mico mio.
*MOT: queste invece sono le?
*MOT: marmotte.
*CHI: +< te[:].
*CHI: dentino.
*MOT: dov' è dentino?
*CHI: 0. [+ trn]
%gpx: indica
*MOT: eh[:] sì.
*MOT: anche loro hanno i dentini guarda.
*MOT: visto?
*CHI: mh[:]. [+ trn]
*MOT: e questi sono i camosci.
*CHI: xxx[:]. [+ trn]
@Bg: RIP
*MOT: sai cosa fanno in montagna i camosci?
%cod: $Qr
*CHI: cosa?
%cod: $ri
*MOT: saltano tum@o[:] da una roccia all' altra.
%cod: $R:D:N:contenuto
*CHI: eh[:]. [+ trn]
%cod: $r0

@Eg: RIP
*MOT: su tutta la montagna.
*MOT: son bravissimi a saltare eh[:].
*CHI: peta.
*MOT: finito?
*CHI: no peta.
*CHI: ecco.
*MOT: questi invece br@o[:] sono tutti quelli del freddo.
@Bg: RIP
*MOT: adesso me li sai dire?
%cod: $Qr
*MOT: li avevamo già visti gli animali ti ricordi?
%cod: $X
*CHI: mh[:]. [+ trn]
%cod: $x
*MOT: ti ricordi come si chiamano?
%cod: $Qr2
*MOT: vediamo.
%cod: $R:I:N:contenuto
*CHI: questo qua +...
%cod: $ri
*MOT: che c' è anche free+willy.
%cod: $R:I:C:contenuto
*CHI: fe+illy.
%cod: $ri
*MOT: eh[:] come si chiama?
%cod: $R:I:N:contenuto
*CHI: sì.
%cod: $ri
*MOT: abbiam visto il film.
%cod: $R:I:C:contenuto
*MOT: o[:] +..?
%cod: $R:I:N:contenuto
*MOT: or[:] +..?
%cod: $R:I:N:contenuto
*CHI: l' oca.
%cod: $ra
*MOT: orca dilla bene.
%cod: $R:D:C:str
*CHI: oca.
%cod: $rm
*MOT: orca.
%cod: $R:D:C:str
*CHI: oca.
%cod: $rm
*MOT: orca.
%cod: $R:D:C:str
@Eg: RIP
@Bg: RIP
*MOT: e questi cosa sono?

%cod: $Qr
*CHI: 0. [+ trn]
%cod: $r0
*MOT: pi[:] +..?
%cod: $R:I:N:contenuto
*CHI: 0. [+ trn]
%cod: $r0
*MOT: pin[:] +..?
%cod: $R:I:N:contenuto
*CHI: pi[:].
%cod: $ri
*CHI: pichini.
%cod: $rm
*MOT: pinguini.
%cod: $R:D:C:str
*CHI: puchini.
%cod: $rm
@Eg: RIP
*MOT: e questo è l' orso.
*CHI: oso.
*MOT: bianco.
*CHI: buaco.
*MOT: vedi che è tutto bianco?
*MOT: è quello che c' è dove c' è freddo l' orso bianco.
*MOT: perchè se no l' orso di montagna è maron@d[:].
@Bg: RIP
*MOT: e questo è un tri[:] +..?
%cod: $Qr
*CHI: 0. [+ trn]
%cod: $r0
*MOT: tricheco.
%cod: $R:D:N:contenuto
*CHI: ticheto.
%cod: $rm
@Eg: RIP
*MOT: e questa è anche una foca.
*CHI: bella foca.
*MOT: mh[:].
*CHI: <finito> [>].
*MOT: <finito> [<].