

GLORIA GAGLIARDI

ACQUISIZIONE DI STRUTTURE SINTATTICHE COMPLESSE E SVILUPPO DELLA COESIONE NEI BAMBINI CON DISTURBO PRIMARIO DEL LINGUAGGIO IN ETÀ PRESCOLARE: UNO STUDIO PILOTA

Abstract

La maturazione della competenza narrativa costituisce una tappa essenziale nello sviluppo cognitivo del bambino: raccontare una storia richiede infatti l'integrazione di numerose abilità di tipo linguistico e metalinguistico, oltre a un forte coinvolgimento delle funzioni mnestiche ed esecutive. Lo studio si propone di valutare la capacità di elaborazione di strutture sintattiche complesse e dei meccanismi di coesione testuale in bambini in età prescolare con Disturbo Primario del Linguaggio in contesto semi-spontaneo, elicitando le produzioni mediante tre prove di retelling di storie.

Parole chiave: Disturbo Primario del Linguaggio; competenza narrativa; acquisizione della morfo-sintassi; coesione testuale; connessità testuale.

The maturation of narrative skills is a critical cognitive milestone for child's development: the task of telling a story entails the integration of linguistic and metalinguistic capacities, and a deep involvement of mnemonic and executive functions. The paper aims at evaluating the mastery of complex syntax and the development of cohesion discourse strategies in Italian pre-school children with Developmental Language Disorder. Narrative texts have been elicited in a semi-spontaneous context, by means of three retelling tasks.

Gloria Gagliardi, Università degli Studi di Napoli "L'Orientale", Dipartimento di Studi Letterari, Linguistici e Comparati, ggagliardi@unior.it

Il presente lavoro si basa su dati orali raccolti presso la AUSL Toscana Centro dalle logopediste Francesca Beraldi e Milvia Innocenti: a loro va dunque la mia gratitudine, non soltanto per il lavoro condotto "sul campo", ma anche per i preziosi confronti e i numerosi spunti di riflessione. Ringrazio inoltre Nicola Grandi e i quattro revisori anonimi per le loro preziose osservazioni: il contenuto finale, eventuali errori e inesattezze rimangono ovviamente mia sola responsabilità.

Keywords: Developmental Language Disorder; narrative competence; acquisition of morphosyntax; text coherence; text connexity.

1. Introduzione

1.1. *Le abilità narrative nell'ontogenesi del linguaggio*

La competenza narrativa, ovvero l'abilità di raccontare in maniera chiara e strutturata un evento realmente accaduto oppure una storia immaginata, riveste un ruolo centrale tra i processi della mente umana (Rosen, 1985; Brandi, 2002; Brandi & Salvadori, 2004). L'attività di interpretare e produrre storie permea l'intera esperienza della nostra specie (Mar, 2004): il pensiero narrativo è infatti essenziale non soltanto nell'interazione interpersonale, ma più in generale ai fini dell'organizzazione del pensiero logico e del ragionamento verbale; attraverso la narrazione l'uomo attribuisce un senso agli eventi che lo circondano (Lyle, 2000) e dota di senso sé stesso, plasmando le proprie credenze, speranze ed aspettative; al contempo, come forma pratica e sociale, la narrazione consente la costruzione e la condivisione di significati personali e collettivi tra gli individui (Bruner, 1991; 2002).

Pertanto, l'emergere e il consolidarsi di tale abilità a partire dal terzo anno di vita costituiscono tappe cruciali nello sviluppo linguistico e cognitivo in ontogenesi (Karmiloff & Karmiloff-Smith, 2001): attraverso i racconti i bambini imparano ad inferire le relazioni di tipo logico, causale e temporale che legano gli eventi (Duinmeijer, de Jong & Scheper, 2012) e ad attribuire stati mentali – intenzioni, emozioni e conoscenze – a sé stessi e ai propri interlocutori, strutturando le prime interazioni di tipo sociale.

Pur essendo parte essenziale dell'*input* proposto al bambino fin dalle prime fasi dell'acquisizione, da un punto di vista cognitivo è un'attività che richiede l'integrazione di numerose abilità di tipo linguistico e metalinguistico, oltre a un forte coinvolgimento delle funzioni mnesiche ed esecutive. Non a caso, prove di generazione e *retelling* di storie costituiscono i *task* di elezione in psicolinguistica per la valutazione "ecologica" dello sviluppo lessicale, morfosintattico e te-

stuale in età evolutiva (D'Amico *et al.*, 2008; Bonifacci *et al.*, 2018). E ugualmente non stupisce che deficit persistenti in questo ambito siano documentati in numerosi disturbi del neurosviluppo, sia nei bambini monolingui che nei bilingui.

Tra le popolazioni cliniche in cui sono state riscontrate fragilità persistenti nella produzione del discorso narrativo, anche in seguito ad un trattamento logopedico efficace sul versante fonetico-fonologico e morfo-sintattico, vi è la condizione nota in letteratura come Disturbo Primario del Linguaggio - DPL (APA, 2013; Leonard, 2014; Bishop *et al.*, 2017; FLI & CLASTA, 2019), un disordine dello sviluppo frequente in età evolutiva (prevalenza: 5-7% in età prescolare) che comporta la compromissione o l'evoluzione deviante di una o più componenti del sistema linguistico non attribuibili a condizioni congenite o acquisite (es. deficit sensoriali o comorbilità con altri disturbi).

Numerosi studi longitudinali hanno evidenziato il forte valore predittivo della competenza narrativa orale nelle prime fasi del neurosviluppo per la comprensione del testo scritto in età scolare (Cain & Oakhill, 1996) e in generale per il successo negli apprendimenti (Feagans & Appelbaum, 1986; Bishop & Edmundson, 1987; Tannock, Purvism & Schachar, 1993; Snow *et al.*, 1995; Wellman *et al.*, 2011; Zanchi, Zampini & Fasolo, 2019): a maggior ragione, nei bambini con Disturbo Primario del Linguaggio, la sottovalutazione e il mancato trattamento di debolezze in quest'area possono comportare sequele in età adulta, condizionando il successo a livello accademico e lavorativo.

1.2 "Quantificare" le abilità narrative in età evolutiva: questioni metodologiche

I bambini impiegano un arco di tempo lungo e variabile, che va di solito dai 4 ai 10 anni di età, per strutturare le proprie competenze linguistiche in maniera "testuale": tale riorganizzazione va probabilmente di pari passo con la progressiva maturazione della corteccia prefrontale e dei relativi circuiti sotto-corticali, ovvero delle aree cerebrali sedi delle funzioni esecutive (Ordaz *et al.*, 2013; Friend & Bates, 2014; Marini, 2014).

Ciò solleva almeno due questioni di ordine metodologico. La prima riguarda la fascia di età da studiare: riteniamo, a tal proposito, che il focus debba essere l'età prescolare, e in particolare il *range* di età compreso tra i 4 e i 5 anni di vita, cruciale sia per lo sviluppo delle abilità linguistiche e narrative nei bambini con sviluppo neurotipico, sia per l'eventuale diagnosi e il trattamento logopedico diretto e/o indiretto di condizioni patologiche.

La seconda concerne invece quali specifici aspetti debbano essere presi in esame per sondare tali abilità, che nella fascia d'età di interesse sono ancora in divenire e soggette ad altissima variabilità interindividuale, e dunque difficili da valutare con test standardizzati (Marini, 2014). A nostro avviso il punto di vista e le misure scelte per l'analisi dovrebbero avere come oggetto d'indagine il luogo in cui la complessità cognitiva descritta poc'anzi si manifesta con più evidenza a livello linguistico, ovvero l'interfaccia tra sintassi e pragmatica. In particolare, sulla scorta della letteratura scientifica, dovrebbero essere individuate e computate nei testi orali prodotti dai bambini alcune "*measure proxy*", in grado di quantificare e "oggettivare" l'osservazione di fenomeni che si trovano al confine tra organizzazione globale del testo ed espressione linguistica a livello microstrutturale (Halliday & Hasan, 1976; Liles, 1987; Shapiro & Hudson, 1991). Candidati naturali sono, in tal senso, le misure di complessità sintattica, o *syntactic packaging* (Berman & Slobin, 1994; Berman, 2008; Frizelle *et al.*, 2018), e gli indici di coesione/connessità testuale (Halliday & Hasan, 1976; de Beaugrande & Dressler, 1981; Hatakeyama, Petöfi & Sözer, 1988), ovvero le scelte linguistiche con cui il parlante segnala le relazioni intercorrenti fra referenti, proprietà o eventi evocati nell'universo del discorso, marcate da rinvii espliciti o impliciti tra parti di testo, come ad esempio la gestione delle espressioni referenziali, dei connettivi e dei tempi verbali.

Si tratta di un terreno estremamente fecondo per osservare l'interazione tra abilità linguistiche in senso stretto e altre facoltà cognitive e di autoregolazione (Govindarajan & Paradis, 2019): il riferimento a referenti o temi ricorrenti, che si esplicita nella narrazione attraverso legami frastici e transfrastici, comporta non soltanto un con-

tinuo monitoraggio delle informazioni già trasmesse o da trasmettere, ma anche la gestione morfo-sintattica dei rinvii interni al testo, flessibilità attentiva e l'inibizione di stimoli non attinenti al *task*.

2. Metodo

2.1. Obiettivo dello studio

Lo studio si propone di valutare la capacità di elaborazione di strutture sintattiche complesse e lo sviluppo delle strategie di coesione testuale in bambini in età prescolare con Disturbo Primario del Linguaggio in contesto spontaneo, elicitando le produzioni verbali mediante tre prove di *retelling* di storie. Le narrazioni prodotte dai bambini verranno analizzate dal punto di vista qualitativo e quantitativo/statistico, al fine di individuare eventuali aree di fragilità.

2.2. Campione

Il campione è composto da 16 bambini monolingui (13 M; 3 F) di età compresa tra 4;2 e 5;4 (media = 4;7). 8 di essi, tutti maschi, sono stati reclutati tra i pazienti in trattamento presso la USL Centro Toscana in seguito a diagnosi di DPL di tipo espressivo; gli altri 8 (5 M; 3 F), che costituiscono il gruppo di controllo, hanno sviluppo cognitivo e linguistico tipico.

La diagnosi è stata stabilita in accordo con le linee guida nazionali e internazionali, in seguito alla redazione di un profilo comunicativo completo basato su anamnesi, osservazione in contesto ecologico e somministrazione di prove standardizzate. In particolare, ai fini dello studio, è stata posta particolare cura alla valutazione del profilo di comprensione dei bambini, che sono risultati in norma (> 10° percentile) per lessico recettivo (*TNL, Test Neuropsicologico Lessicale per l'età evolutiva* (Cossu, 2013)), comprensione morfosintattica (*TCGB, Test di comprensione grammaticale per bambini* (Chilosi & Cipriani, 2005) o *PVCL, Prove di Valutazione della Comprensione Linguistica* (Rustioni & Lancaster, 2007)) e comprensione orale (*TOR, Test di Comprensione Orale* (Levorato & Roch, 2007)). I criteri di eleggibilità includevano

inoltre intelligenza non verbale in norma e assenza di deficit neurosensoriali. I bambini con DPL avevano, al momento dello studio, già effettuato un primo ciclo di trattamento riabilitativo logopedico.

2.3. Procedura di raccolta e analisi dei dati

Le produzioni narrative sono state elicitate in un'unica sessione ambulatoriale di durata variabile¹ utilizzando tre diverse prove (fig. 1):

- versione italiana del “Bus Story test” (Renfrew, 2015; Mozzanica *et al.*, 2016), prova standardizzata di *retelling* sollecitato da tavole cartacee figurate (da ora in poi: I-BST);
- *retelling* della celebre fiaba “I tre porcellini”, proposta attraverso un libro cartaceo illustrato (3P);
- *retelling* del cortometraggio “Orso polare” (durata della storia: circa 100 sec.), proposto mediante un tablet (OP).

La generazione della storia è stata agevolata dalla permanenza del supporto durante lo svolgimento della prova.



Fig.1: Gli stimoli presentati. Da sinistra: “Bus Story Test”, “tre porcellini” e “Orso polare”.

¹ La durata media delle sessioni è stata di 30 minuti. Le videoregistrazioni che compongono il corpus includono però soltanto il momento del *retelling*: il tempo effettivo di interazione tra bambino e logopedista varia da un minimo di 3 min. 51 sec. a un massimo di 23 min. 53 sec., per un totale di 1h 57 min. 41 sec. di materiale audiovisivo trascritto ed annotato.

Le sessioni, svolte in ambiente ambulatoriale sotto la supervisione del logopedista, sono state videoregistrate e trascritte ortograficamente con il software ELAN (Wittenburg *et al.*, 2006) in formato L-Act (fig. 2), una versione del formato standard CHAT arricchito dell'annotazione del *parsing* prosodico (McWhinney, 1995; Cresti & Moneglia, 2018).

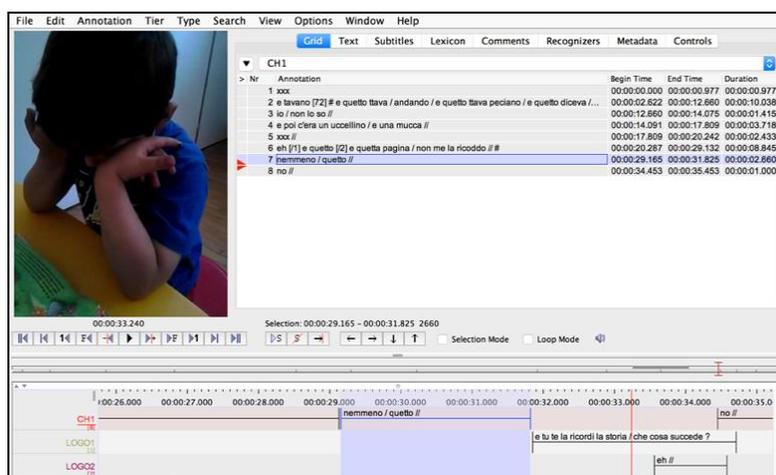


Fig.2: Annotazione di una sessione in ELAN.

L'unità di allineamento prescelta è l'enunciato, definito e identificato sulla base di criteri intonativi e illocutivi come il corrispettivo di un atto linguistico, ovvero "espressione linguistica interpretabile pragmaticamente" (Austin, 1962; Cresti, 2005; Cresti & Moneglia, 2018).

Nel modello teorico di riferimento la prosodia costituisce la necessaria interfaccia tra l'attivazione pragmatica e l'espressione linguistica dell'atto di parola: gli enunciati sono infatti demarcati da variazioni acustiche a livello soprasegmentale (ad esempio *reset* del profilo di F_0 , allungamento finale, diminuzione dei valori di intensità, presenza di una pausa) che inducono nel ricevente la percezione di un "break" (Malvessi Mittmann & Barbosa, 2016), guidandolo nella segmentazione del flusso del discorso in unità informative.

La scelta è stata motivata dall'alta *reliability* (Gagliardi, 2018) di tale annotazione, anche tra annotatori non esperti: l'*agreement* si attesta infatti su un valore medio di *k* di Cohen di 0.8 (Danieli *et al.*, 2004).

Le principali convenzioni di trascrizione sono sintetizzate in tabella 1:

Diacritici L-AcT per la trascrizione e la trascrizione del *parsing* prosodico

Break prosodico (B.P.)
 Variazione prosodica percettivamente rilevante nel continuum verbale, che induce il parlante a segmentare il flusso in unità prosodiche discrete

B.P. terminale	// ? (profilo intonativo interrogativo) ... (profilo intonativo sospensivo)
B.P. non terminale	/
Falsa partenza/retracting	[/]
Sequenza interrotta (non intenzionalmente)	+
Pausa vuota (minimo: 250 ms)	#
Frammento di parola	&
Parola incomprensibile	xxx
Fenomeni paralinguistici (es. colpi di tosse, sospiri...)	hhh

Tab.1: Diacritici L-AcT

Le produzioni sono quindi state analizzate sotto il profilo morfo-sintattico e pragmatico. In particolare, è stata esaminata la composizione sintattica degli enunciati, valutando dal punto di vista quantitativo la percentuale di sequenze interrotte, enunciati *verbless* e vere e proprie frasi; con quest'ultimo termine si fa riferimento, ai fini del presente studio, a unità sintattiche che esprimono una predicazione sul piano logico-semantico attribuendo, per mezzo di un sintagma verbale, una proprietà a una o più entità codificate morfo-sintatticamente dal soggetto

(Panunzi, 2010; Gagliardi, 2019). È stata inoltre indagata l'organizzazione delle strutture frastiche in frasi principali, coordinate e subordinate, e la tipologia di queste ultime. Sotto il profilo pragmatico sono stati invece presi in considerazione indicatori di coesione testuale, sia sul piano referenziale che sul piano logico (tab. 2).

Indicatori considerati nello studio

Livello sintattico

MLU_w – lunghezza media dell'enunciato (Brown, 1973):

token/enunciati

Composizione dei turni: numero e percentuale di enunciati *verbless*, sequenze interrotte, vere e proprie frasi

Composizione delle frasi: numero e percentuale di principali, coordinate e subordinate

Tipologia delle subordinate

Livello pragmatico

Espressioni referenziali (tipologia e appropriatezza)

Numero di connettivi testuali

Coerenza nell'uso dei tempi verbali

Gestione del discorso riportato

Tab.2: Indicatori considerati nello studio.

In ragione della bassa numerosità campionaria, la significatività statistica delle osservazioni è stata valutata mediante test statistici non parametrici: χ^2 e test di Kolmogorov-Smirnov. Il livello di significatività è stato fissato a 0.01. Per l'analisi dei dati è stato utilizzato il linguaggio di programmazione R (R Development Core Team, 2008).

3. Risultati

3.1. I-BST, valutazione standardizzata

I punteggi conseguiti dai bambini con DPL alla valutazione standardizzata con I-BST sono risultati in linea con i dati normativi della popolazione pediatrica italiana in tutti i parametri indagati dal test

(Mozzanica *et al.*, 2016), mantenendosi sempre entro una deviazione standard al di sotto dalla media, come previsto dai *cut-off*. In aggiunta, gli indici di informatività, complessità e lunghezza media dell'enunciato, calcolati secondo le modalità indicate dal manuale, non sono risultati discriminativi dal punto di vista statistico nel distinguere i due gruppi di bambini ($p\text{-value} > .05$).

La batteria, dunque, sembra non rilevare le difficoltà verbali e narrative incontrate nell'esecuzione del task dai bambini con DPL, che pure appaiono evidenti ai *care-giver* e ai logopedisti che li hanno presi in carico. Tale riscontro è in linea con quanto già osservato da Marini (2014): gli strumenti psicometrici attualmente a disposizione dei clinici per la valutazione delle abilità narrative si dimostrano in genere poco sensibili nell'individuare le aree di debolezza dimostrate dai bambini con disturbo del neurosviluppo, rendendo auspicabile, se non necessaria, un'analisi linguistica più fine che concili aspetti quantitativi e qualitativi, individuando le abilità maggiormente evolute e quelle invece più compromesse.

3.2. Analisi linguistica: livello sintattico

Per prima cosa è stato confrontato il numero di unità linguistiche prodotte: parole, enunciati e turni. Sebbene le differenze osservate non raggiungano la significatività statistica ($p\text{-value} > .05$), i bambini con DPL producono in media un numero maggiore di enunciati e di turni, ma meno parole; ciò comporta, ovviamente, una MLU_w più bassa.

	Normotipo	DPL	$p\text{-value}$
n. di token	70.87 (23.86)	57 (26.90)	>.05
n. di enunciati	12.37 (3.46)	14.75 (9.76)	>.05
n. di turni	12.75 (3.61)	15.25 (10.64)	>.05
MLU_w	5.73 (1.24)	4.51 (1.91)	>.05

Tab.3: MLU_w e numero di token, parole ed enunciati nei due gruppi. Media e (deviazione standard).

Questo dato, seppur estremamente rudimentale, dà una prima indicazione sul diverso livello di complessità con cui i bambini dei due gruppi sono in grado di organizzare le loro verbalizzazioni. Analizzando più nel dettaglio i turni, i bambini con DPL producono una percentuale più alta di enunciati interrotti a scapito delle frasi rispetto ai pari età con sviluppo normotipico (es. “*succede + e quesso + fa + casa + hhh di mattoni //*” vs. “*e poi la facevano tutti e due / tutti e tre / la casa di mattoni //*”): tale differenza ha alta rilevanza dal punto di vista statistico ($p\text{-value} < .001$).

	Sequenze interrotte	Enunciati <i>verbless</i>	Frasi
normotipo	4.75 %	30.09 %	65.15 %
DPL	15.07 %	29.93 %	54.98 %

Tab.4: Composizione dei turni dialogici.

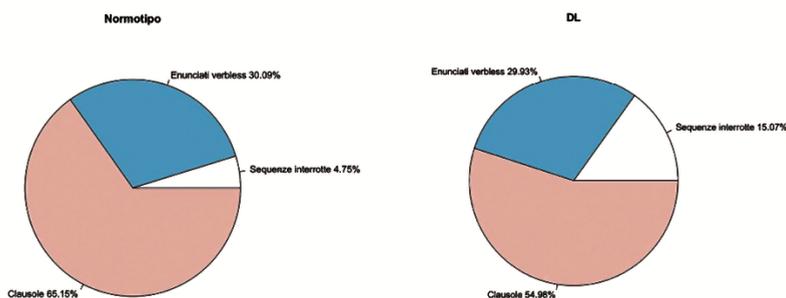


Fig. 3: Composizione dei turni dialogici.

La tendenza è confermata anche indagando la composizione sintattica interna delle strutture frastiche ($p\text{-value} < .001$): mentre i bambini con sviluppo tipico ricorrono abbondantemente a strategie di coordinazione e subordinazione, organizzando le loro narrazioni in turni di parola strutturalmente articolati, il gruppo con DPL costruisce le proprie narrazioni orali giustapponendo per lo più frasi principali (es. “*hhh ecco / il lupo // salta / su’ i tetto // # hhh ecco il lupo / xxx + i [/] il lupo / selfia //*” vs. “*eh / allora / perché c’è il fuoco / e allora è entrato // e non [/1] non l’aveva visto / che c’era il fuoco //*”).

	Principali	Coordinate	Subordinate
normotipo	45.28 %	40.69 %	14.02 %
DPL	59.13 %	28.98 %	11.88 %

Tab.5: Composizione delle frasi.

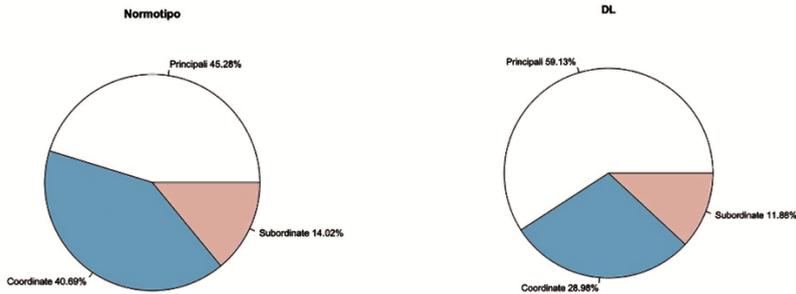


Fig. 4: Composizione delle frasi

Non raggiungono invece la significatività statistica le differenze osservate nella tipologia delle frasi subordinate prodotte ($p\text{-value} > .05$).

	Argomentali	Relative	Avverbiali
normotipo	28.89 %	24.44 %	46.67 %
DPL	26.92 %	30.77 %	42.31 %

Tab.6: Tipologia delle frasi subordinate.

In entrambi i gruppi hanno già fatto la loro comparsa sia le prime argomentali (soprattutto oggettive, come ad esempio *“e voleva / soffiare via !”*) che le relative (es. *“i tre porcellini // che volevano / # sale tre [!] fare tre casette !”*). Tra le subordinate avverbiali le più rappresentate sono quelle di valore temporale e causale (es. *“mentre il lupo / li gua& [!] li guardava !”*; *“perché il lupo / non li mangia !”*); nel campione sono presenti però anche casi isolati di subordinate di valore finale e locativo (es. *“per mangiarli !”*; *“dove [!] va in acqua / dove ci sono i coccodrilli !”*).

3.3. Analisi degli aspetti pragmatici: indici di coesione testuale

In prima battuta sono state analizzate dal punto di vista quantitativo le diverse forme linguistiche selezionate dai bambini per riferirsi ai protagonisti delle tre storie, attribuendo i seguenti *tag*: SN indefinito, SN definito, nome proprio, pronomi personale tonico, pronomi dimostrativo, soggetto nullo. Nessuna delle differenze osservate nel campione è risultata statisticamente significativa ($p\text{-value} > .05$).

	SN ind.	SN def	Nome Proprio	Pron. Dimostr.	Pron. Tonic	Pron. Nullo
normotipo	4.75 (3.92)	10.75 (3.96)	0.25 (0.46)	1.5 (1.20)	4 (5.40)	29.63 (10.07)
DPL	5 (2)	13.5 (8.37)	0.25 (0.71)	1.63 (1.99)	3.5 (2.62)	27.50 (10.17)

Tab.7: Espressioni referenziali. Media e (deviazione standard).

In entrambi i gruppi è stata riscontrata una forte incidenza di sintagmi nominali definiti e pronomi nulli, che congiuntamente rappresentano circa l'80% delle espressioni referenziali presenti nei testi; il dato è in linea con le strategie testuali tipiche dell'italiano che, di norma, prevedono l'introduzione del referente con una descrizione definita, richiamata in seguito da anafore zero.

Per avere un quadro più completo delle effettive competenze testuali e narrative è però necessario affiancare alla mera analisi quantitativa un più generale esame qualitativo dell'appropriatezza delle scelte operate dai due gruppi, in particolare valutando l'abilità dei bambini di gestire fenomeni anaforici, evitando (ed eventualmente "riparando") i casi di ambiguità referenziale e sovradeterminazione. In entrambi i gruppi il ricorso a descrizioni definite è infatti eccessivo e ridondante (es. "*e / all'iva il lupo // # e + # poi + il lupo / # lo soffiava via //*"; "*# hhh ecco il lupo / xxx + i [/] il lupo / selfia //*"). Parimenti, numerosissimi sono i casi di indeterminatezza referenziale legata all'impiego di soggetti nulli e di pronomi dimostrativi o personali non corretta-

mente disambiguati (es. “e l’a [/] e l’altro dice / anche io // que& [/] questo qui / ha fatto la casa di paglia // quell’altro / di legno // invece quell’altro di mattoni // mentre il lupo / li gua& [/] li guardava // poi li soffiò [/] lo soffiò quella di paglia / tutta via // scapparono / su quella di [/] di legno // ma buttò anche quella / giù / di legno // e # [/] e cossono su que& [/] su quella di [/] # di mattoni //”; “e allora / scappa nella casa di legno // ma anche la casa di legno soffiò / e cade giù //”; # e poi camminavano / e lui / si xxx / e poi si rompe / e si muovè / e andò dove c’è i pinguini //). Sebbene la gestione delle espressioni referenziali non sia completamente padroneggiata da nessuno dei bambini, i fenomeni descritti hanno un’incidenza maggiore nel gruppo con DPL.

Sono stati poi confrontati i meccanismi di coesione operanti nei testi orali prodotti dai due gruppi quantificando i connettivi. È stato incluso nella classe qualsiasi elemento linguistico (es. congiunzione, locuzione congiuntiva, avverbio, sintagma preposizionale o nominale con funzione avverbiale, preposizione o locuzione preposizionali) in grado di stabilire una relazione tra i sintagmi, tra le proposizioni e/o tra periodi che compongono il testo, assicurando dunque una funzione “strutturante” (Ferrari, 2010; 2014; 2019; Ferrari & Zampese, 2000; Palermo, 2013). I risultati sono riassunti in tabella 8.

	numero di connettivi testuali
normotipo	34 (6.80)
DPL	30.75 (17.06)

Tab.8: Connettivi testuali prodotti dal bambino. Media e (deviazione standard).

Anche in questo caso le differenze osservate tra i due gruppi non hanno rilevanza dal punto di vista statistico (p -value >.05).

Passando invece alla morfologia flessionale del verbo, tutti i bambini usano almeno una volta il tempo passato: nel “corpus” sono attestati passato prossimo, passato remoto e imperfetto, senza una particolare prevalenza. Tuttavia nessuno di loro, neppure quelli con sviluppo normotipico, è in grado di mantenere l’uso del tempo prescelto

per l'intera durata della narrazione (es. "# ma poi / avevano acceso il camino / xxx // poi / cr& [/] costruivano uno [/] una casa fatta di legno // e non si xxx // il lupo / ti # [/] si brucia // il sedere // e

DPL che dai coetanei con sviluppo tipico (tab.9).

	<i>"Fermati autobus!"</i>	<i>"Sono stufo di andare per la strada..."</i>	<i>"Muuuu!"</i>	<i>"Non credo ai miei occhi!"</i>
normotipo	3/8	0/8	5/8	6/8
DPL	4/8	2/8	5/8	1/8

Tab.9: Numero di bambini che hanno utilizzato il discorso diretto per riportare gli enunciati dei protagonisti del racconto della I-BST.

La differenza tra i due gruppi non è significativa dal punto di vista statistico (p -value >.05).

Nella quasi totalità dei casi il discorso diretto è correttamente introdotto da una cornice citante (es. "e poi gli [/] e poi gli dice / muuu //"; "fa / muuu //"; e la mucca / muuu //). Laddove essa manca, il bambino sta rispondendo ad una sollecitazione diretta del logopedista (es. "LOG: e il poliziotto ? che gli dice? CH1: fermati //"); il turno di parola non può dunque dirsi scorretto o inappropriato dal punto di vista pragmatico. In qualche caso isolato i bambini hanno inserito un discorso diretto non presente nella storia originale, arricchendo la narrazione dal punto di vista espressivo (es. "dice / oh mamma //") oppure aggiungendo dettagli di fantasia al plot (es. "poi / incontra una mucca / e poi dice / # che fa una mucca [/] # che fa una mucca / # i& [/] in montagna ?").

Non compare mai, invece, il discorso indiretto: nei rari casi in cui gli enunciati dei protagonisti delle storie non vengono citati direttamente, i bambini li inglobano nella narrazione, elencando gli eventi e/o descrivendoli: ad esempio l'enunciato "Sono stufo di andare per la strada" pronunciato dell'autobus nella I-BST viene riportato come "# era stufo di andare sulla strada / quindi saltò # il legno //" oppure "# poi era stufo di andare su una strada / e [/] e [/] e [/] saltava su una sbarra //".

4. Discussione

Sul versante morfo-sintattico le differenze tra i due gruppi non si situano sul piano della correttezza formale degli enunciati prodotti, ma interessano la maggiore o minore propensione dei bambini all'utilizzo di strutture combinatorie complesse che organizzino il flusso della narrazione mediante vincoli espliciti di coordinazione e/o subordinazione. Tali risultati si pongono in sostanziale continuità con la letteratura scientifica sul tema, che individua nella debole padronanza di strutture frasali complesse la più evidente manifestazione delle difficoltà linguistiche dei bambini con Disturbo Primario di Linguaggio in età prescolare e scolare (Nippold *et al.*, 2008; 2009; Domsch *et al.*, 2012; Roch, Florit & Levorato, 2017). Nelle narrazioni dei bambini con DPL del nostro corpus hanno un'altissima incidenza percentuale le frasi principali, che spesso vengono semplicemente giustapposte a scapito dei nessi logico-causali e temporali che legano gli episodi della storia. Simile è invece la tipologia delle subordinate prodotte: nonostante la minor rilevanza quantitativa di tali strutture, i bambini con DPL producono con disinvoltura sia le frasi di tipo argomentale e avverbiale, forme sintattiche acquisite generalmente presto in ontogenesi, sia le frasi relative, più difficili da padroneggiare (Taeschner & Volterra, 1986; Devescovi & Pizzuto, 1995; Guasti & Cardinaletti, 2006; Arosio, Adani & Guasti, 2006; Adani *et al.*, 2010; Guasti *et al.*, 2012; Franceschini & Volpato, 2015; Pivi & Del Puppo, 2015).

Tali risultati, seppur parziali, sembrerebbero confermare che la natura delle difficoltà verbali nel DPL non debba essere ricercata in compromissioni isolate ("specifiche") della funzione linguistica, quanto piuttosto in una debolezza più o meno marcata dei processi cognitivi legati alle aree dell'attenzione e delle funzioni esecutive (Friend & Bates, 2014). Nel raccontare la storia al *caregiver* i bambini non soltanto devono proporre informazioni all'interlocutore, ma anche tener traccia di quanto già detto, integrando correttamente informazioni linguistiche e contestuali *online*: considerando la globale correttezza delle produzioni sul piano della grammaticalità, si può ipotizzare che le difficoltà di gestione del carico cognitivo complessivo del compito, e in particolare il forte impegno richiesto a livello mnemonico, trovino espressione in un continuo "reset sintattico".

Ben diverso è il quadro sul versante pragmatico-testuale: nessuna delle misure *proxy* analizzate ha raggiunto infatti la significatività statistica nel discriminare i due gruppi, a conferma che tali competenze sono generalmente ancora immature nella fascia di età considerata. Nello specifico, il dato più rilevante è l'assenza di differenze sostanziali tra bambini con DPL e con sviluppo tipico nella gestione delle espressioni referenziali e nell'uso dei connettivi testuali.

Tutti i bambini dimostrano già una capacità rudimentale di rappresentare e gestire l'informazione temporale, sganciandosi dal contesto immediato dell'esperienza presente e dall'*hic et nunc* dell'enunciazione (*Mental Time Travel*), testimoniata dal frequente impiego nei testi del tempo passato. Tale dato è perfettamente in linea con la letteratura scientifica, che ne documenta l'acquisizione nella fascia di età 3-5 anni (Atance, 2008). La coesione/connessità testuale è invece, a questo livello, ancora in fase di maturazione: le marche morfologiche di valore temporale/aspettuale non sono infatti utilizzate coerentemente per indicare in maniera precisa l'ordine cronologico e/o causale degli eventi (Bamberg, 1987). Dal punto di vista più generale non sembrano dunque pienamente acquisiti i prerequisiti cognitivi di natura "esecutiva", che consentirebbero ai bambini di rimanere focalizzati sul *task* narrativo per un periodo di tempo prolungato. Non sorprende infine che non vi sia una particolare preferenza per uno specifico tempo verbale tra passato prossimo, passato remoto e imperfetto: non soltanto tutte e tre le forme sono presenti nella storia proposta come stimolo ai bambini per il *retelling*, ma sono compresenti nell'*input* linguistico a cui sono regolarmente esposti in Toscana.

Per quanto riguarda la gestione del discorso riportato, valutabile soprattutto nel *retelling* del I-BST, i bambini fanno un ampio uso del discorso diretto, riproponendo mimeticamente i dialoghi presenti nell'*input* e, saltuariamente, inventandone di nuovi. I dialoghi creati sono correttamente introdotti da una cornice citante, porzione di testo contenente un *verbum dicendi* atta a segnalarne esplicitamente il carattere di citazione. Non c'è invece traccia, nell'intero campione, del discorso indiretto: tale strategia richiede probabilmente un insieme di abilità (meta)linguistiche, testuali e cognitive non ancora mature a questa altezza cronologica.

5. Conclusion

Il contributo ha messo a confronto le traiettorie di acquisizione di strutture sintattiche complesse, nonché di abilità di tipo testuale legate alla gestione dei meccanismi di coesione, in bambini con Disturbo Primario del Linguaggio rispetto ai coetanei con sviluppo tipico. Data la limitatezza del campione, quelle che ci sentiamo di proporre sono osservazioni preliminari più che vere e proprie conclusioni.

Gli unici parametri che si sono dimostrati in grado di discriminare i bambini con DPL rispetto ai coetanei normotipo sono quelli sintattici. Le narrazioni prodotte dai primi, infatti, sono risultate meno articolate dal punto di vista strutturale, limitate per lo più alla giustapposizione di frasi principali. In accordo con la recente ridefinizione del disturbo (Bishop *et al.* 2017; FLI & CLASTA, 2019), i risultati sembrano confermare la natura non “specificata” ed esclusivamente linguistica del DPL: globalmente le produzioni sono risultate in linea con i dati normativi attesi nella fascia d’età di riferimento (§ 3.1) e le debolezze riscontrate non sembrano riferibili a deficit di tipo puramente verbale, suggerendo piuttosto un più globale interessamento delle funzioni “frontali”, pianificazione e memoria di lavoro in primis.

Così come indicato dalla letteratura scientifica sul tema, l’analisi degli indici di coerenza testuale ha invece fornito l’immagine di una competenza pragmatica e narrativa ancora in divenire in entrambi i gruppi: sebbene a livello “impressionistico” i bambini con sviluppo normotipico sembrino più abili nel “tessere” le loro narrazioni, tale intuizione non trova nei dati alcuna conferma statistica. Ulteriori evidenze, auspicabilmente di tipo longitudinale, saranno tuttavia necessarie per confermare questi risultati.

Riferimenti bibliografici

Adani, F.; van der Lely, H.K.J.; Forgiarini, M.; Guasti, M.T., 2010, “Grammatical feature dissimilarities make relative clauses easier: A comprehension study with Italian children”, in *Lingua*, 120(9): 2148–2166.

- APA - American Psychiatric Association, 2013, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth edition (DSM-5)*, Washington DC – London, American Psychiatric Publishing.
- Arosio, F.; Adani, F.; Guasti, M.T., 2006, "Children's processing of subject and object relatives in Italian", in A. Belletti, E. Bennati, C. Chesì & I. Ferrari (a cura di), *Language acquisition and development. Proceedings of GALA 2005*, Newcastle, Cambridge Scholars Press/CSP, 15-27.
- Atance, C.M., 2008, "Future thinking in young children", in *Current Directions in Psychological Science*, 17(4): 295-298.
- Austin, J.L., 1962, *How to Do Things with Words*, Oxford, Clarendon Press.
- Bamberg, M.G., 1987, *The Acquisition of Narratives: Learning to Use Language*, Berlin, De Gruyter.
- Berman, R.A., 2008, "The psycholinguistics of developing text construction", in *Journal of Child Language*, 35(4), 735-771.
- Berman, R.A.; Slobin, D.I., 1994, *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum.
- Bishop, D.V.M., Edmundson, A., 1987, "Language-impaired four-year-olds: Distinguishing transient from persistent impairment", in *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52: 156-173.
- Bishop D.V.M., Bishop, D.V.M.; Snowling, M.J.; Thompson, P.A.; Greenhalgh, T.; the CATALISE-2 consortium, 2017, "Phase 2 of CATALISE: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology", in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10): 1068-1080.
- Bonifacci, P.; Barbieri, M.; Tomassini, M.; Roch, M.; 2018, "In few words: linguistic gap but adequate narrative structure in preschool bilingual children", in *Journal of Child Language*, 45: 120-147.
- Brandi, L., 2002, *La produzione del testo fra oralità e scrittura*, Firenze, Le Grafiche Cappelli S.R.L.
- Brandi, L.; Salvadori, B., 2004, *Dal suono alla parola. Percezione e produzione del linguaggio tra neurolinguistica e psicolinguistica*, Firenze, Firenze University Press.
- Brown, R., 1973, *A First Language: the Early Stages*. London, George Allen & Unwin.
- Bruner, J., 1991, "The narrative construction of reality", in *Critical Inquiry*, 18: 1-21.
- Bruner, J., 2002, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma – Bari, Editori Laterza.
- Cain, K., Oakhill, J., 1996, "The nature of the relation between comprehension skill and the ability to tell a story", in *British Journal of Developmental Psychology*, 14(2): 187-201.
- Chilosi, A.M.; Cipriani, P., 2005, *TCGB. Test di Comprensione Grammaticale per Bambini*, Pisa, Edizioni del Cerro.

- Cossu, G., 2013, *TNL. Test Neuropsicologico Lessicale per l'Età Evolutiva*, Firenze, Hogrefe.
- Cresti, E., 2005, "Enunciato e frase: teoria e verifiche empiriche", in M. Biffi, O. Calabrese & L. Salibra (a cura di), *Italia Linguistica: discorsi di scritto e di parlato. Scritti in onore di Giovanni Nencioni*, Siena, Prolagon, 249-260.
- Cresti, E.; Moneglia, M., 2018, "Chapter 13. The illocutionary basis of information structure: The Language into Act Theory (L-Act)", in Adamou E., Haude K. & Vanhove M. (a cura di), *Information Structure in Lesser-described Languages. Studies in prosody and syntax*, Amsterdam – Philadelphia, John Benjamins, 360-402.
- D'Amico, S.; Albano, S.; Marano, A.; Devescovi, A., 2008, "La Valutazione della Competenza Narrativa in Bambini Prescolari e Scolari attraverso un libro illustrato", in *Rivista di Psicolinguistica Applicata*, VIII (1-2): 73-90.
- Danieli, M.; Garrido, J.M.; Moneglia, M.; Panizza, A.; Quazza, S.; Swerts, M., 2004, "Evaluation of Consensus on the Annotation of Prosodic Breaks in the Romance Corpus of Spontaneous Speech "C-ORAL-ROM", in Lino M.T, Xavier M.F., Ferraira F., Costa R. & Silva R. (a cura di), *Proceedings of the 4th LREC Conference*, Paris, ELRA, 1513-1516.
- De Beaugrande, R.; Dressler, W., 1981 *Introduction to Text Linguistics*, London – New York, Longman.
- Devescovi, A.; Pizzuto, E., "Lo sviluppo grammaticale", in G. Sabbadini (a cura di), *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*, Bologna, Zanichelli.
- Domsch, C.; Richels, C.; Saldana, M.; Coleman, C.; Wimberly, C.; Maxwell, L., 2012, "Narrative skill and syntactic complexity in school-age children with and without late language emergence", in *International Journal of Language and Communication Disorders*, 47(2): 197-207.
- Duinmeijer, I.; de Jong, J.; Scheper, A., 2012, "Narrative abilities, memory and attention in children with a Specific Language Impairment", in *International Journal of Language and Communication Disorders*, 47(5): 542–555.
- ELAN (Version 5.2) [Computer software]. Nijmegen: Max Planck Institute for Psycholinguistics, <https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/>
- Feagans, L.; Appelbaum, M., 1986, "Validation of language subtypes in learning disabled children", in *Journal of Educational Psychology*, 78, 358-364.
- Ferrari, A., 2010, "Connettivi", in R. Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'Italiano*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani.
- Ferrari, A., 2014, *Linguistica del testo. Principi, fenomeni, strutture*, Roma, Carocci Editore.
- Ferrari, A., 2019, *Che cos'è un testo*, Roma, Carocci Editore.
- Ferrari, A.; Zampese, L., 2000, *Dalla frase al testo. Una grammatica per l'italiano*, Bologna, Zanichelli.
- FLI (Federazione Logopedisti Italiani); Associazione CLASTA (Communication & Language Acquisition Studies in Typical and Atypical Popu-

- lations), 2019, *Consensus Conference sul Disturbo Primario del Linguaggio*, <https://www.disturboprimariolinguaggio.it>
- Franceschini, M.; Volpato F., 2015, "Comprensione e produzione di frasi relative e frasi passive: il caso di due bambini gemelli sordi italiani", in M.E. Favilla & E. Nuzzo (a cura di), *Studi AltLA 2, Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, Milano, Officinaventuno, 75-90.
- Friend, M.; Bates, R.P., 2014, "The union of narrative and executive function: different but complementary", in *Frontiers in psychology*, 5: 469.
- Frizelle, P.; Thompson, P.A.; McDonald, D.; Bishop, D.V.M., 2018, "Growth in syntactic complexity between four years and adulthood: evidence from a narrative task", in *Journal of Child Language*, 45: 1174-1197.
- Gagliardi G., 2018, "Inter-Annotator Agreement in linguistica: una rassegna critica (Inter-Annotator Agreement in Linguistics: A Critical Review)", in E. Cabrio, A. Mazzei & F. Tamburini (a cura di), *Proceedings of the Fifth Italian Conference on Computational Linguistics (CLiC-it 2018)*, Torino, Accademia University Press, 206-212.
- Gagliardi, G., 2019, *Linguistica per le professioni sanitarie*, Bologna, Pàtron.
- Govindarajan, K.; Paradis, J., 2019, "Narrative abilities of bilingual children with and without Developmental Language Disorder (SLI): Differentiation and the role of age and input factors", in *Journal of Communication Disorders*, 77: 1-16.
- Guasti, M.T.; Cardinaletti, A., 2006, "Relative clause formation in Romance child's production", in *Probus*, 15(1): 47-89.
- Guasti, M.T.; Branchini, C.; Arosio, F.; Vernice, M., 2012, "A developmental study of subject and object relative clauses in Italian", in *Revue roumaine de linguistique*, 57(2), 105-116.
- Halliday, M. A. K.; Hasan, R., 1976, *Cohesion in English*, London, Longman.
- Hatakeyama, K.; Petöfi, J.; Sözer, E., 1985, "Text, Connexity, Cohesion, Coherence", in E. Sözer (a cura di), *Text Connexity, Text Coherence*, Hamburg, Buske, 1-71.
- Karmiloff, K.; Karmiloff-Smith, A., 2001, *The developing child. Pathways to language: From fetus to adolescent*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Leonard, L.B., 2014, "Specific Language Impairment Across Languages", in *Child development perspectives*, 8(1): 1-5.
- Lavorato M.C.; Roch M., 2007, *TOR. Test di Comprensione del Testo Orale – 3-8 anni*, Firenze, Giunti O.S.
- Liles, B. Z., 1987, "Episode organization and cohesive conjunctives in narratives of children with and without language disorder", in *Journal of Speech and Hearing Research*, 30: 185-196.
- Lyle, S., 2000, "Narrative understanding: developing a theoretical context for understanding how children make meaning in classroom settings", in *Journal of Curriculum Studies*, 32: 45-63.

- MacWhinney, B., 1995, *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Malvessi Mittmann, M.; Barbosa, P., 2016, "An automatic speech segmentation tool based on multiple acoustic parameters", in *CHIMERA: Romance Corpora and Linguistic Studies*, 3(2): 133-147.
- Mar, R.A., 2004, "The neuropsychology of narrative: story comprehension, story production and their interrelation", in *Neuropsychologia*, 42: 1414-1434.
- Marini, A., 2014, "The development of narrative language in Italian-speaking school aged children", in *Reti, saperi, linguaggi*, 1, 85-106.
- Mozzanica, F.; Salvadorini, R.; Sai, E.; Pozzoli, R.; Maruzzi, P.; Scarponi, L.; Barillari, M.R.; Spada, E.; Ambrogi, F.; Schindler, A., 2016, "Reliability, validity and normative data of the Italian version of the Bus Story test", in *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 89: 17-24.
- Nippold, M.A.; Mansfield, T.C.; Billow, J.L.; Tomblin, J.B., 2008, "Expository discourse in adolescents with language impairments: Examining syntactic development", in *American Journal of Speech-Language Pathology*, 17: 356-366.
- Nippold, M.A.; Mansfield, T.C.; Billow, J.L.; Tomblin, J.B., 2009, "Syntactic development in adolescents with a history of Language Impairments: a follow-up investigation", in *American Journal of Speech-Language Pathology*, 18: 241-251.
- Ordaz, S.J.; Foran, W.; Velanova, K.; Luna, B., 2013, "Longitudinal growth curves of brain function underlying inhibitory control through adolescence", in *Journal of Neuroscience*, 33: 18109-18124.
- Palermo, M., 2013, *Linguistica testuale dell'italiano*, Bologna, il Mulino.
- Panunzi, A., 2010, "Predicato, tipi di", in R. Simone (a cura di), *Enciclopedia dell'Italiano*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana Treccani.
- Pivi, M.; Del Puppo, G., 2015, "L'acquisizione delle frasi relative restrittive in bambini italiani con sviluppo tipico e con dislessia evolutiva", in M.E. Favilla & E. Nuzzo (a cura di), *Studi AltLA 2, Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, Milano, Officinaventuno, 59-73.
- Renfrew, C., 2015, *Bus Story Test. A test of narrative speech*, London, Speechmark.
- R Development Core Team, 2008, *R: A language and environment for statistical computing*, Wien, R Foundation for Statistical Computing. <http://www.R-project.org>
- Roch, M.; Florit, E.; Levorato, M.C., 2017, "Le produzioni di narrative in bambini con disturbo di linguaggio di età prescolare", in *Giornale di Neuropsichiatria dell'Età Evolutiva*, 37: 72-81.
- Rosen, H., 1985, *Stories and meanings*, Sheffield, NATE Publications.

- Rustioni, D., Lancaster, M., Associazione "La Nostra Famiglia", 2007, *PVCL. Prove di Valutazione della Comprensione Linguistica*, Firenze, Giunti OS.
- Shapiro, L.; Hudson, J., 1991, "Tell me a make-believe story: Coherence and cohesion in young children's picture-elicited narratives", in *Developmental Psychology*, 27: 960-974.
- Snow, C.E.; Tabors, P.O.; Nicholson, P.A.; Kurland, B.F., 1995, "SHELL: oral language and early literacy skills in kindergarten and first-grade children", in *Journal of Research in Childhood Education*, 10(1): 37-48.
- Taeschner, T.; Volterra, V., 1986, *Strumenti di analisi per la valutazione del linguaggio infantile*, Roma, Bulzoni.
- Tannock, R.; Purvis, K.L.; Schachar, R.J., 1993 "Narrative abilities in children with attention deficit hyperactivity disorders and normal peers", in *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21: 103-116.
- Wellman, R.L.; Lewis, B.A.; Freebairn, L.A.; Avrich, A.A.; Hansen, A.J.; Stein, C.M., 2011, "Narrative ability of children with Speech Sound Disorders and the prediction of later literacy skills", in *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 42(4): 561-657.
- Wittenburg, P.; Brugman, H.; Russel, A.; Klassmann, A.; Sloetjes, H., 2006, "ELAN: a Professional Framework for Multimodality Research", in N. Calzolari, K. Choukri, A. Gangemi, B. Maegaard, J. Mariani, J. Odiijk & D. Tapias (a cura di), *Proceedings of LREC 2006, Fifth International Conference on Language Resources and Evaluation*, Paris, ELRA, 1556-1559.
- Zanchi, P.; Zampini, L.; Fasolo, M., 2019, "Oral narrative competence and literacy skills", in *Journal of Early Child Development and Care*, DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1572132>

Appendice

Esempi di *retelling* della storia dei 3 porcellini

Durata: 2 min. 15 sec.

Partecipanti:

LOG: logopedista

CH1: bambino con DPL di tipo espressivo, 4 anni e 2 mesi, già sottoposto a trattamento logopedico.

CH1 quetta è xxx dei tre poccellini //

LOG eh / che succede ?

CH1 è xxx dei tre poccellini //

LOG vai //

CH1 e c'è poccellini // fanno una casa // no ?

LOG mha / guarda / come son le case / eh //

CH1 sì // ah // fanno a caccia ?

LOG una casa di ...

CH1 mattoni //

LOG eh // e quegli altri due / invece / guarda //

CH1 ecco / il lupo //

LOG il lupo / vediamo che fa / il lupo // gira pagina //

CH1 salta / su' i tetto //

LOG guarda //

LOG gira / gira //

CH1 # ecco il lupo / xxx + i [/] il lupo / selfia //

LOG soffia e...

CH1 fa //

LOG sì // e la casa ?

CH1 tustrugge //

LOG si distrugge / è vero //

CH1 e il lupo / i [/1] i puzzolino capa dai giupo / e torna a casa //

LOG è vero // ora / me la ricordo // e poi ?

CH1 # e poi il lupo soffia //

LOG il lupo / cosa fa ?

CH1 i tre porcelli / ci ha paura di xxx // a scappano //

LOG scappano //

CH1 e il lupo / cade / # giù / poi sale sul tetto // e guarda //

LOG hhh / che gli succede ?

CH1 ah [/1] ah f& [/1] fai la [/1] la coda [//] i tre porcellini / fanno / la casa di legno // felici e contenti // fine de +

Durata: 1 min. 17 sec.

Partecipanti:

LOG: logopedista

CH2: bambino con DPL di tipo espressivo, 5 anni e 10 mesi, già sottoposto a trattamento logopedico.

LOG c'era una volta / i tre porcellini //

CH2 lillini // che volevano fare la casa //

LOG bravo // gira //

CH2 e l'a& [/3] e l'altro dice / anche io // que& [/1] questo qui / ha fatto la casa di paglia // quell'altro / di legno // invece quell'altro di mattoni //

LOG bravissimo //

CH2 mentre il lupo / li gua& [/2] li guardava // poi li soffiò [/2] lo soffiò quella di paglia / tutta via // scapparono / su quella di [/1] di legno // ma buttò anche quella / giù / di legno // e # [/1] e cossono su que& [/2] su quella di [/1] # di mattoni // ma il lupro / pre& [/1] prende una scala / e si arrampica // e poi / si è bruciato il culo //