



Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Neuroscienze DNS

Corso di Laurea in Logopedia

TESI DI LAUREA

**Proposta di un trattamento diretto per la competenza
narrativa rivolta a bambini con disturbo di linguaggio
secondario: la narrazione condivisa di storie in CAA**

RELATRICE: Dott.ssa Rinaldi Sara

CORRELATRICE: Dott.ssa Visentin Sara

LAUREANDA:
Meneghini Greta

Anno Accademico 2021/2022

INDICE

INTRODUZIONE	1
CAPITOLO 1: LA COMUNICAZIONE, IL LINGUAGGIO E LA COMUNICAZIONE AUMENTATIVA ALTERNATIVA (CAA)	3
<i>1.1: La comunicazione e il linguaggio</i>	3
<i>1.2: Comprensione e produzione narrativa</i>	4
<i>1.3: La Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA)</i>	8
<i>1.4: Relazione tra linguaggio e gioco</i>	13
<i>1.5: Obiettivo dello studio</i>	15
CAPITOLO 2: MATERIALI E METODI	15
<i>2.1: Costruzione del materiale</i>	16
<i>2.2: Modalità di somministrazione</i>	22
<i>2.3: Timing del trattamento e valutazioni pre e post intervento</i>	25
<i>2.4: Popolazione dello studio</i>	25
CAPITOLO 3: RISULTATI	26
CAPITOLO 4: SINTESI DEI RISULTATI E DISCUSSIONE	42
<i>4.1: Sintesi dei risultati</i>	42
<i>4.2: Discussione</i>	45
<i>4.3: Limiti dello studio e prospettive future</i>	47
CONCLUSIONI	49
BIBLIOGRAFIA	50
ALLEGATI	52

INTRODUZIONE

La comunicazione e il linguaggio in particolare costituiscono una via d'accesso verso la scoperta del mondo esterno essenziale per il bambino, per questo è fondamentale per ogni individuo trovare la strategia più adatta alle sue capacità per relazionarsi con tutto ciò che lo circonda, favorendo in questo modo il suo sviluppo. Con il presente studio si vuole presentare un'attività di trattamento rivolta a tutti quei bambini con un disturbo di linguaggio secondario che necessitano di utilizzare la Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) per comunicare: in particolare la proposta riabilitativa oggetto di studio è indirizzata alla competenza narrativa e consiste nella narrazione condivisa e drammatizzata di storie in CAA. Lo spunto per l'ideazione di questa proposta deriva da un'attività di trattamento per la pianificazione sintattica osservata durante l'esperienza di tirocinio, che consisteva nella verbalizzazione, con il supporto della CAA, di azioni di gioco funzionale. L'idea sviluppata nel presente progetto di tesi consiste nell'estensione dell'attività osservata alla pianificazione narrativa, aumentando le possibilità di scelta del luogo, dei personaggi e delle azioni possibili da svolgere, attraverso la CAA e con il supporto di uno strumento strutturato.

Sono stati selezionati, secondo specifici criteri di inclusione, 4 bambini con disturbo di linguaggio secondario in carico presso il servizio di Neuroriabilitazione Età Evolutiva (UOC Infanzia Adolescenza Famiglia e Consultori, AULSS 6 Euganea) con i quali è stato svolto un ciclo di trattamento della durata di 8-10 sedute proponendo l'attività di narrazione condivisa e drammatizzata di storie in CAA, verificando l'eventuale presenza di effetti positivi di quest'ultima attraverso il confronto delle valutazioni del linguaggio effettuate prima e dopo il trattamento.

Il primo capitolo introduce in generale alla comunicazione, al linguaggio e a strategie alternative per il suo raggiungimento e sviluppo, come la CAA e il gioco. Nel secondo capitolo vengono esposti i materiali e metodi utilizzati in questo studio, descrivendo la costruzione del materiale, la modalità di somministrazione dell'attività e di valutazione pre- e post- trattamento e la selezione del campione. Il terzo capitolo comprende la descrizione dettagliata dei risultati ottenuti per ogni bambino, riportando nello specifico le informazioni rilevanti per la descrizione di ciascun caso clinico e l'andamento del trattamento. Infine nel quarto capitolo viene raccolta la sintesi dei risultati e la successiva

discussione degli aspetti rilevanti emersi a seguito dello svolgimento del ciclo di trattamento, concludendo con l'inserimento dei limiti evidenziati e di alcune proposte per il futuro, che potrebbero permettere di approfondire la proposta ampliando e supportando i risultati ottenuti.

CAPITOLO 1: LA COMUNICAZIONE, IL LINGUAGGIO E LA COMUNICAZIONE AUMENTATIVA ALTERNATIVA (CAA)

1.1: La comunicazione e il linguaggio

“La comunicazione è il filo che collega una vita all’altra. Senza questo filo siamo isolati, soli, e non abbiamo la possibilità di influenzare il mondo che ci circonda” (Costello, 2021).

L’Enciclopedia Treccani definisce la comunicazione in senso ampio e generico come “l’azione, il fatto di comunicare, cioè di trasmettere ad altro o ad altri”. Da questo si evince come la comunicazione non riguardi solo gli uomini, ma avvenga ogni volta che “un sistema (animale, uomo, macchina...) scambia dei messaggi, attraverso un canale e secondo un codice, ad un altro sistema della stessa natura o di natura diversa” (<https://www.treccani.it/vocabolario/comunicazione/>). Restringendo il campo a quella che avviene tra due esseri umani si può pensare alla comunicazione come allo “scambio di informazioni, emozioni, bisogni, percezioni...” (https://www.epicentro.iss.it/focus/flu_aviaria/demei1) tra due o più persone che condividono un determinato luogo, modo di essere o condizione nello stesso momento. La comunicazione quindi è un processo complesso che può avvenire in svariati modi, distinti a seconda di fattori quali l’età dei soggetti, la cultura di appartenenza, le abilità e possibilità (cognitive e fisiche) di ognuno e la quantità di conoscenze in comune tra loro. Le modalità principali attraverso cui avviene la comunicazione sono quella non verbale, para-verbale e verbale. La comunicazione non verbale consiste nel cosiddetto “linguaggio del corpo” e comprende la prossemica, la mimica facciale, la gestualità, la postura e l’abbigliamento. La comunicazione para-verbale invece è costituita dalle caratteristiche della voce e quindi dalla sua intensità, timbro e tono, dalla velocità di eloquio e da cadenza e accento, entrambe specifiche e distintive per ogni individuo. Infine per comunicazione verbale si intende il linguaggio vero e proprio, in entrambe le sue forme, orale e scritta, e in entrambe le “direzioni”, in input, cioè in comprensione, e in output, ossia in produzione. Il linguaggio verbale quindi non è altro che uno dei possibili sistemi di comunicazione costituito da un codice condiviso, arbitrario e convenzionale di parole, a ciascuna delle quali è stato attribuito un significato diverso e che è possibile combinare in base a regole formali stabilite per ampliare il significato del discorso che si sta svolgendo.

La ricerca si è occupata in modo esponenziale della comunicazione per cercare di capire come essa avvenga, come funzioni il linguaggio e quali siano le modalità di acquisizione di quest'ultimo, lasciando aperta la discussione sulla sua natura innata o meno. Nello sviluppo tipico si rileva un percorso comune per lo sviluppo delle competenze comunicativa e linguistica, pur sottolineando la considerevole variabilità individuale in termini di tempi, modi e strategie utilizzate da ogni bambino per apprenderle.

Dal punto di vista fonologico, a partire dalla nascita sono prodotti il pianto e i suoni vegetativi e in seguito le prime vocalizzazioni (2-5 mesi), grazie al feedback acustico dei suoni che produce il bambino stesso e all'imitazione dei suoni a cui è esposto. A partire dai 7 mesi circa compare il babbling (o lallazione) canonico, con la produzione di serie sillabiche ripetute, seguito dal babbling variato, preliminare alla successiva produzione delle prime parole. Contemporaneamente al linguaggio, si sviluppa anche la comunicazione non verbale, tramite l'uso ad esempio di sguardi orientati e gesti. Tra i 9 e i 13 mesi infatti compaiono i gesti comunicativi deittici e verso i 12 mesi anche i gesti comunicativi referenziali, parallelamente alla comparsa delle prime parole riferite ai contesti quotidiani, più precocemente in comprensione che in produzione. Tra i 17 e 20 mesi, quando il vocabolario è formato da almeno 50 parole, si osserva la cosiddetta esplosione del vocabolario, con un aumento esponenziale oltre che di nomi, anche di predicati e di combinazioni gesto-parola. Intorno ai 24 mesi il bambino comincia a produrre frasi via via più complesse, combinando insieme più parole. Nello sviluppo della competenza sintattica si individuano quattro fasi: presintattica (19-26 mesi), con enunciati uniproposizionali e verbless, sintattica primitiva (20-29 mesi), con l'aumento di enunciati nucleari semplici e la comparsa dei primi complessi ancora incompleti, completamento della frase nucleare (24-33 mesi), in cui gli enunciati semplici si completano morfologicamente e aumentano le frasi complesse, consolidamento e generalizzazione delle regole (27-38 mesi), in cui anche le frasi complesse diventano complete dal punto di vista morfologico (www.disturboprimariolinguaggio.it).

1.2: Comprensione e produzione narrativa

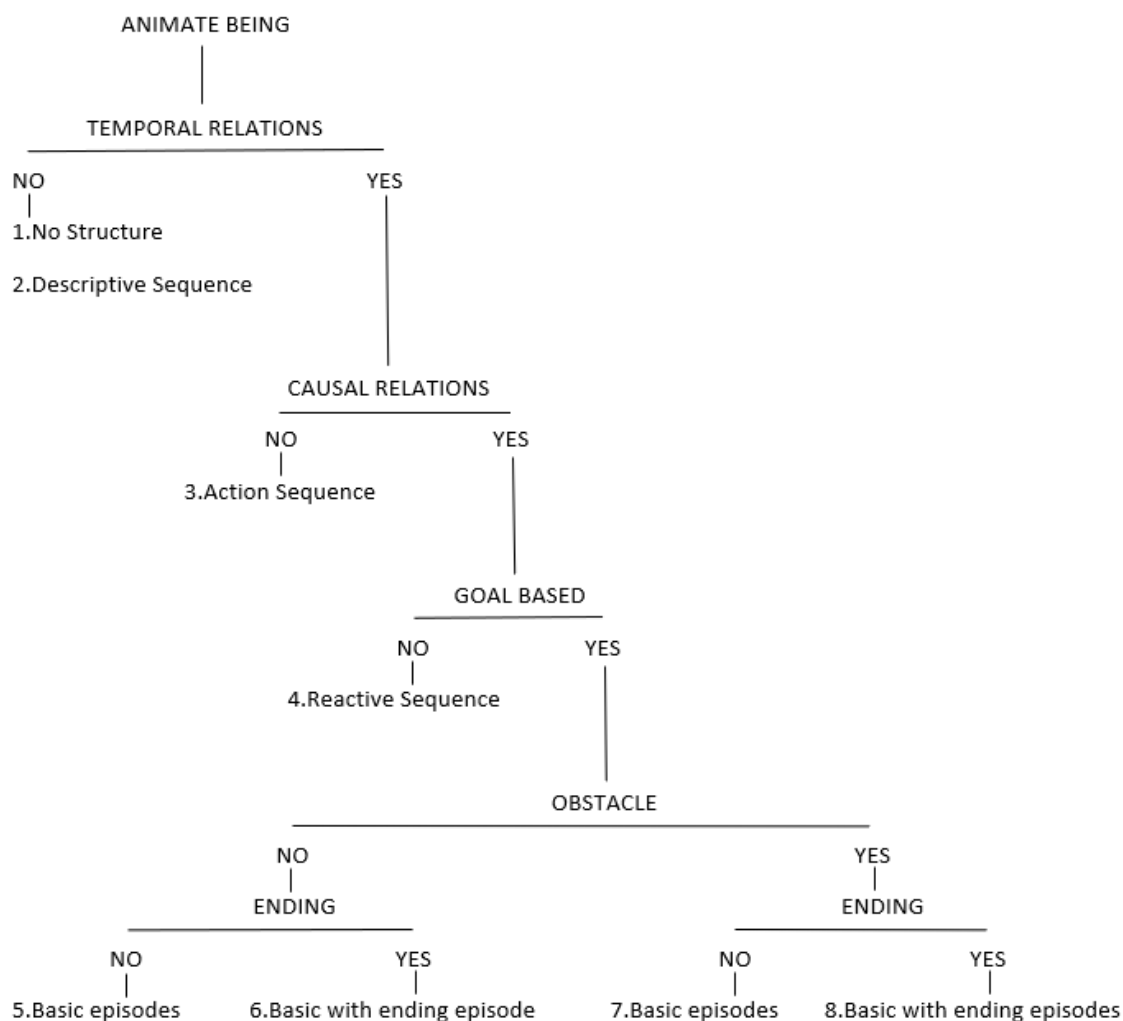
Nello sviluppo del linguaggio, oltre agli aspetti fonologico, lessicale e sintattico, è compreso anche quello narrativo, il più articolato sia dal punto di vista linguistico, per la complessità delle strutture da cui è costituito, sia per quanto riguarda il contenuto, per le competenze cognitive e rappresentative richieste. In effetti comprendere e produrre una

storia richiede abilità linguistiche sufficientemente sviluppate, che consentano di utilizzare strutture sintattiche, morfologiche e lessicali adeguate, e un certo sviluppo della teoria della mente, per permettere al bambino di comprendere ed esprimere il punto di vista dei personaggi della storia (Lindgren, 2019). Nonostante la sua complessità però il testo narrativo viene presentato al bambino e comincia a svilupparsi a partire da tempi molto precoci, attraverso la lettura di libretti o il racconto di storie da parte dei genitori ad esempio, ed è proprio per questo che risulta così familiare al bambino: la ripetuta esposizione alle storie permette la graduale formazione, nella mente del bambino, di uno schema che consiste nel presupposto fondamentale sia per la comprensione che per la produzione delle storie. Questo schema mentale è chiamato “grammatica delle storie” (Lindgren, 2019) e organizza gli elementi necessari alla loro creazione, distinguendo tra i “frame”, o argomenti, cioè l’insieme di conoscenze che formano i concetti di base che possiede il bambino, gli “script”, o predicati, che rappresentano le sequenze di azioni routinarie che vengono usate sistematicamente per raggiungere un determinato scopo e che vengono apprese dalle esperienze della vita quotidiana del bambino, e infine i vari tipi di memoria, episodica, semantica, di lavoro e a lungo termine, che permettono di avere a disposizione un certo numero di immagini e concetti. Secondo questo modello, proposto da Stein & Glenn (1975), ogni racconto si basa sulla presenza di un ambiente, ovvero il contesto in cui avviene la storia, comprensivo di luogo, tempo, protagonista e altri personaggi, e dell’episodio, cioè l’aspetto dinamico della storia, suddiviso a sua volta in cinque categorie fondamentali: evento iniziale, risposta interna, tentativi, conseguenze e reazione. Di questi ultimi, i tre elementi che devono essere necessariamente presenti per poter parlare di “storia ben formata” sono “evento iniziale”, “tentativo” e “conseguenze”. Durante l’ascolto di una storia quindi la “grammatica delle storie” permette la comprensione delle relazioni tra gli eventi accaduti oltre alle motivazioni che stanno alla base delle azioni compiute dai personaggi e quindi nel complesso della trama della storia. Anche in questo caso, come per gli altri livelli linguistici, comprensione e produzione non sono completamente separate, tanto che l’abilità di comprendere una storia può essere vista come un prerequisito per la capacità di produrre una narrazione. Infatti in numerosi studi svolti in diversi Paesi e quindi riguardanti diverse lingue madri dei bambini partecipanti, è emerso che la comprensione di strutture narrative precede l’abilità di verbalizzarle nelle loro produzioni e a volte il divario tra queste due competenze può essere molto ampio (Lindgren, 2019).

Di conseguenza il grado di complessità delle storie prodotte da un bambino può informare sul livello di sviluppo della sua competenza narrativa.

Il requisito minimo che una produzione deve contenere per poter essere definita “storia” è la presenza dell’episodio costituito da una sequenza di azioni finalizzate ad un obiettivo (Stein&Glenn,1975).

A tal proposito, in uno studio successivo Stein&Policastro (1984) hanno realizzato un diagramma ad albero per indicare gli elementi critici che distinguono le azioni finalizzate dagli altri elementi della storia.



In questo diagramma (Stein&Albro, 1997) i primi due livelli, “nessuna struttura” e “sequenza descrittiva”, rappresentano le sequenze atemporali, ovvero senza legami temporali o causali tra le informazioni fornite sotto forma di descrizione dei personaggi. Il terzo livello, chiamato “sequenza delle azioni”, si riferisce alle cosiddette sequenze di “script”, ovvero azioni della routine quotidiana legate da una relazione temporale, ma non

causale. Il quarto livello, “sequenza di reazioni”, contiene eventi legati da relazioni causali, ma nonostante questo non contengono ancora delle vere e proprie azioni finalizzate ad un obiettivo. Queste sono presenti solo a partire dal quinto livello (“episodio semplice”), infatti le sequenze di azioni intenzionali comprendono il contesto in cui il protagonista si pone l’obiettivo, un insieme di azioni programmate al raggiungimento di questo, il compimento di un tentativo finalizzato allo scopo preposto e l’esposizione del risultato, che può consistere nell’aver portato a termine o meno l’obiettivo iniziale. Solo a partire da questo tipo di storie è presente un episodio completo con un’azione finalizzata ed è quello che rappresenta il modello adulto di storia. I successivi livelli, dal sesto all’ottavo, rappresentano storie vere e proprie a complessità crescente, con la progressiva aggiunta di un ostacolo e di un finale. “Le storie rappresentate dai livelli 7 e 8 corrispondono quindi al prototipo di “buona storia” secondo gli adulti” (Stein&Albro, 1997).

Successivamente, rielaborando il diagramma di Stein&Policastro (1984), Westby (2012) ha elaborato un modello decisionale ad albero in cui gli episodi narrativi vengono classificati a seconda della complessità della loro struttura, come riassunto nella seguente tabella (Lindgren, 2019):

Type of sequence	Macrostructural components
Action/reaction sequence	Attempt + Outcome (AO)
Incomplete episode	a. Goal + Attempt (GA) b. Goal + Outcome (GO)
Complete episode	Goal + Attempt + Outcome (GAO)

I tre tipi di sequenze previsti sono le sequenze azione/reazione, comprendenti solamente un tentativo e il rispettivo risultato, gli episodi incompleti o abbreviati, che contengono l’obiettivo dell’azione ma mancano o del risultato o del tentativo, ed infine l’episodio completo, con l’intera sequenza obiettivo-tentativo-risultato. La presenza di un episodio completo dimostra un alto livello di complessità strutturale e identifica la produzione di una vera storia ben-formata. Adattando questi schemi al processo di sviluppo della capacità narrativa di un bambino si può affermare che il concetto di storia aumenta di complessità in funzione dell’età, in una fascia che va circa dai 3 ai 7 anni. Inizialmente i bambini intorno ai 3-4 anni sono in grado di produrre semplici sequenze descrittive e le prime sequenze di azioni, legate dalle congiunzioni più semplici come “e” e “poi” per l’italiano, che rappresentano generalmente eventi emotivi di cui hanno avuto esperienza

nella vita reale. Gradualmente iniziano poi a produrre sequenze contenenti le prime reazioni, in cui è presente un legame causale tra le azioni, ma non viene ancora menzionato l'obiettivo di queste. Intorno all'età di 5 anni compaiono anche gli obiettivi delle azioni e da questo momento in poi, con l'aumentare del numero di episodi completi nelle storie, le narrazioni si approssimano al modello adulto di storia (Lindgren, 2019).

1.3: La Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA)

La comunicazione avviene grazie ad un codice comune agli individui e, in riferimento al linguaggio, “nella misura in cui tutti noi abbiamo una comprensione condivisa di ciò a cui si riferiscono le parole, possiamo comunicare” (Gillibrand et al., 2019). Ma nel momento in cui questa comprensione condivisa viene a mancare per via di un deficit linguistico, dovuto ad esempio ad una patologia del neurosviluppo, il linguaggio non è più la soluzione, perché al contrario rappresenta proprio l'ostacolo che non permette la comunicazione con l'altro interlocutore. “Le persone con desiderio di comunicare sperimentano diverse vie per farlo, anche senza parlare: usando gli occhi, il corpo, il viso, ricercando cose nell'ambiente circostante. Questo, tuttavia, non sempre può sostituire le parole, e rischia di essere molto limitante rispetto ai desideri e ai bisogni da esprimere” (Ganzaroli, 2021). È in questi contesti che nasce l'esigenza di avvalersi della “Comunicazione Aumentativa Alternativa” (CAA). L'ASHA (American Speech-Language-Hearing Association) nel 2005 ha definito la CAA come “ogni comunicazione che sostituisce o aumenta il linguaggio verbale” e costituisce “un'area della pratica clinica che cerca di compensare la disabilità temporanea o permanente di individui con bisogni comunicativi complessi” (Costantino, 2011). L'aggettivo “aumentativa” infatti indica il suo scopo non sostitutivo, ma accrescitivo nei confronti delle risorse comunicative già possedute dal soggetto, anche se magari limitate; l'attributo “alternativa” invece vuole spiegare la ricerca di una via diversa dal linguaggio verbale per comunicare, sfruttando modalità come l'utilizzo di ausili, tecniche, strategie, simbologie grafiche, gestualità...(www.isaacitaly.it), non per forza usate “al posto” del linguaggio verbale, ma insieme ad esso, per renderlo accessibile. Alla base della CAA vi è quindi la considerazione che la comunicazione sia “un bisogno primario dell'uomo” (www.isaacitaly.it) e il fine è quello di sostenere il diritto di tutte le persone, anche (e soprattutto) quelle con bisogni comunicativi complessi, di comunicare e di partecipare al mondo circostante. Per spiegare lo scopo della CAA è di aiuto anche un documento

redatto nel 1992 dal “USA National Committee for the Communication Needs of Person with Severe Disabilities” intitolato “Carta dei diritti della Comunicazione”, il quale afferma che “ogni persona, indipendentemente dal grado di disabilità, ha il diritto fondamentale di influenzare mediante la comunicazione, le condizioni della sua vita” (Costantino, 2011).

La CAA può essere realizzata con diversi sistemi di supporto, i quali generalmente vengono divisi in due grandi gruppi: i sistemi *unaided* (o CAA non assistita), ovvero tutti quelli ottenuti senza il supporto di dispositivi esterni, ma solo attraverso il corpo del soggetto, ad esempio con il linguaggio verbale residuo, la lingua dei segni, i gesti, le espressioni del volto etc., e i sistemi *aided* (o CAA assistita), che sfruttano dispositivi esterni elettronici (a bassa o alta tecnologia) o non elettronici. Alcuni esempi di dispositivi non elettronici sono tabelle di comunicazione, libri e schemi visivi delle attività, costituiti da sistemi di simboli o fotografie utilizzati per comporre un messaggio più o meno complesso (Costantino, 2011). Esistono diversi sistemi simbolici con caratteristiche che li contraddistinguono e permettono di scegliere quello più adatto ad ogni situazione. Tra questi, i simboli PCS (Picture Communication Symbols) costituiscono uno degli insiemi di simboli più diffuso al mondo, in quanto caratterizzati da una trasparenza della grafica tale da garantire immediatezza nella riconoscibilità; per questa tipologia di simboli si parla di raccolta e non di sistema di simboli, in quanto non presenta regole grafiche esplicite per rappresentare i significati. Il vocabolario in simboli disponibile è molto ricco: raccoglie più di 10000 simboli, la maggior parte dei quali sono nomi, verbi o in generale termini concreti, mentre risulta meno fornito di simboli legati a concetti astratti, più difficili da rappresentare e di conseguenza poco trasparenti; inoltre questa raccolta non contiene elementi morfosintattici e manca di regole precise per identificare le diverse classi di parole (ad eccezione di alcuni profili comuni per determinati luoghi) (Costantino, 2011). I dispositivi elettronici includono quelli a bassa tecnologia, come sistemi di uscita in voce che riproducono singoli messaggi registrati o brevi messaggi in sequenza, e quelli ad alta tecnologia, ovvero ad esempio comunicatori simbolici multi-caselle con uscita in voce, con o senza display e software per la composizione di messaggi in forma scritta, simbolica o meno, e/o orale; questi ultimi possono funzionare tramite la selezione diretta sullo schermo o attraverso joystick o puntatori oculari, sistemi a scansione, trackball, switch (sensori a pressione). Vi sono molte differenze tra questi tipi di ausili, riguardanti la complessità del messaggio che può essere prodotto, ma anche la facilità dell'utilizzo

dei dispositivi stessi; riguardo a quest'ultimo aspetto ad esempio una differenza sostanziale tra i sistemi *unaided* e *aided* è che per i primi è necessario un buon controllo motorio, mentre i secondi sono accessibili anche a soggetti con deficit motori di vario tipo e grado. La potenzialità della CAA quindi è proprio la sua versatilità: è possibile adattare gli ausili ai deficit sia motori che cognitivi del soggetto a cui è destinato. È fondamentale quindi che ogni sistema venga pensato ad hoc per ogni individuo in base ad una valutazione specifica delle sue competenze. Il modello di intervento all'interno del quale viene applicata la CAA, è il "modello basato sulla partecipazione" (www.isaacitaly.it), un modello rivolto alla persona in primis e alle capacità che possiede in quel preciso momento della sua vita, ma anche ai suoi familiari; questo modello fa riferimento sia al momento della valutazione delle abilità del soggetto sia alla progettazione dell'intervento di CAA e permette la creazione di un progetto di intervento su misura, funzionale alla partecipazione dell'individuo alla comunicazione con tutte le persone e in tutti i contesti di vita in cui è inserito.

La tipologia dei bisogni comunicativi per cui viene progettato un intervento attraverso la CAA è molto variabile: possono essere presenti disturbi comunicativi in entrata, in uscita o entrambi (Costantino, 2011). Quando sono presenti deficit di comprensione linguistica e/o comunicativa, questi possono interessare il livello fonologico, lessicale, sintattico o pragmatico. La CAA in questo caso permette di individuare e fornire degli stimoli adeguati alle competenze del soggetto e quindi significativi per lo stesso. È noto infatti che soggetti con deficit comunicativi hanno un'esposizione al linguaggio inferiore sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo rispetto ai coetanei, perché la difficoltà di trovare una modalità di comunicazione condivisa porta a ridurre le occasioni di interazione comunicativa e a limitarle ad uno stile linguistico più direttivo e povero di contenuti, con domande chiuse e risposte prevedibili, che però è meno adatto all'apprendimento della lingua (Costantino, 2011). Con un intervento di CAA in entrata quindi diventa possibile, attraverso l'esposizione a stimoli visivi adattati alle esigenze della persona, aumentare il vocabolario recettivo ed ampliare le occasioni comunicative che permettono le relazioni del soggetto con l'ambiente. Affinché questo sia possibile, l'interlocutore si rivolge al soggetto supportando il linguaggio verbale con l'utilizzo di segnali o l'indicazione di oggetti o simboli: questo permette alla persona di comprendere meglio quello che sta succedendo e allo stesso tempo di aumentare le competenze comunicative esistenti, oltre a sostenere e facilitare l'attenzione condivisa (prerequisito

per la comunicazione). Per quanto concerne i sistemi di CAA assistita con dispositivi non elettronici, uno strumento frequentemente utilizzato per aumentare il lessico in entrata è il “comunicatore”, ovvero un quaderno organizzato con le foto o immagini di persone e oggetti che il soggetto incontra quotidianamente, utilizzato associando l’immagine all’etichetta verbale per favorire la comprensione del referente e l’ampliamento del vocabolario recettivo. Altre strategie di CAA in entrata sono l’etichettatura, ovvero il posizionamento di simboli all’interno dell’ambiente, direttamente sopra gli oggetti (etichettatura denominativa) o all’esterno di contenitori indicando la categoria degli oggetti contenuti (etichettatura organizzativa), e l’uso della “striscia delle attività”, formata da una sequenza di simboli che mostra visivamente tutte le attività che si svolgeranno in quel determinato contesto, giornata o settimana. Un’altra attività fondamentale allo sviluppo della comprensione verbale è la lettura condivisa di libri e storie, che è possibile anche per i bambini con bisogni comunicativi complessi grazie ai cosiddetti IN-book, ovvero “libri illustrati con il testo integralmente scritto in simboli” (<https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/alla-scoperta-degli-in-book/>). Gli effetti positivi della lettura condivisa di libri, siano essi IN-book o meno, sono molteplici e di diversa natura: “migliora le competenze linguistiche (di acquisizione lessicale in particolare), le interazioni e relazioni genitore-figlio, l’attenzione condivisa e focalizzata, consolida l’intelligenza narrativa e la capacità di elaborare e trasmettere emozioni ed esperienze, supporta la capacità di creare immagini mentali e stimola la fantasia” (Costantino, 2011). In particolare studi hanno dimostrato che tutto questo diventa ancora più significativo se vengono utilizzate strategie extra-linguistiche, come far girare le pagine del libro al bambino e modulare la voce leggendo in maniera accattivante (Lavelli et al. 2019), e se la lettura ad alta voce da parte del genitore viene effettuata tramite uno “stile dialogico”, ovvero che comprende domande aperte rivolte al bambino, anche per collegare quello di cui parla la storia con esperienze dirette della vita del bambino, indicazioni sulle figure (e/o sui simboli in cui è scritto il testo nel caso degli IN-book), ripetizioni delle parole o delle frasi quando richieste, e incoraggiamento a parlare di ciò di cui parla la storia durante la lettura (Flack et al, 2018).

Gli interventi proposti attraverso la CAA e mirati al miglioramento dell’aspetto recettivo della comunicazione, influenzano, come accade anche per lo sviluppo tipico, le abilità in produzione; esistono comunque modalità di intervento mirate in modo specifico alle competenze “in uscita”. In particolare queste ultime hanno l’obiettivo di permettere al

bambino di esprimere le proprie preferenze in tutte le situazioni in cui si trova, in modo tale non solo da aumentare la motivazione alla comunicazione con le persone che incontra ma anche di poter essere coinvolto attivamente nell'interazione; in questo modo potrà soddisfare i propri bisogni e desideri, senza doversi "adattare" alle interpretazioni, spesso errate, dell'interlocutore. Questo è possibile proponendo inizialmente al bambino due alternative (oggetti o foto di oggetti ad esempio) sufficientemente diverse, in modo tale da favorire la scelta intenzionale attraverso l'indicazione; successivamente si potranno aumentare gradualmente il numero di proposte per la scelta. In questa fase l'organizzazione delle immagini all'interno di una tabella di comunicazione può permettere di effettuare le proposte e quindi le scelte da parte del bambino. È importante che le tabelle, o comunque l'ausilio per la comunicazione, siano costruite su misura, sotto ogni aspetto (scelta del sistema simbolico o rappresentazionale di altro tipo, forma e struttura della tabella, dimensione degli elementi, scelta del vocabolario e dei contenuti), con l'accortezza di essere anche aggiornata ogni qual volta risulti necessario, per mantenere alta la motivazione del bambino al suo utilizzo, aggiungendo non solo nomi, ma anche altri elementi della frase, per non rischiare di far appiattire la comunicazione del bambino ad un livello denominativo (Costantino, 2011). In base alle abilità del soggetto utilizzatore del sistema di CAA fornito, le possibilità possono ampliarsi permettendogli anche di produrre un messaggio organizzato dal punto di vista sintattico, andando in questo modo oltre alla scelta tra proposte che vengono fatte dall'interlocutore. Uno dei rischi delle persone che usano la CAA in autonomia per comunicare è che si limitino a produrre solo messaggi con un unico simbolo ed è per questo che è importante trovare delle strategie per facilitare la loro produzione di messaggi multi-simbolici. Un modo può essere ad esempio aumentare il lessico a disposizione, organizzandolo per colori in ordine di funzione a livello sintattico (agenti, azioni, aggettivi ...) in modo che i diversi simboli possano essere combinati insieme con relativa semplicità a formare delle brevi frasi. Fondamentale poi è l'intervento dei caregiver che passano la maggior parte del tempo della giornata con il bambino i quali, dopo essere stati formati adeguatamente, saranno in grado non solo di dare risposte adeguate ai messaggi dei loro figli, ma anche di fornire un modello utilizzando frasi formate da almeno due elementi: l'imitazione ed espansione della produzione dei bambini è una strategia applicabile anche attraverso la CAA e contribuisce ad incrementare le competenze comunicative di questi bambini (Binger et al 2010).

1.4: Relazione tra linguaggio e gioco

Come già esplicitato finora, la comunicazione e il linguaggio, indipendentemente dalle modalità con cui si sviluppano, hanno un ruolo essenziale per permettere al bambino di relazionarsi con il mondo esterno; oltre a questo, un'attività fondamentale per lo sviluppo è il gioco. Come si osserva in tutti gli ambiti di sviluppo del bambino, anche il gioco si modifica nel tempo e si osserva un graduale aumento delle competenze richieste sia dal punto di vista "motorio" che "cognitivo". A partire dalla metà del primo anno di vita il bambino mostra interesse verso gli oggetti che incontra, esplorandoli e manipolandoli; ciò costituisce un'importante via d'accesso per le informazioni provenienti dal mondo esterno, favorendo l'apprendimento delle caratteristiche degli oggetti esplorati. I primi comportamenti di gioco osservabili, quindi, riguardano l'esplorazione orale e la manipolazione semplice. Successivamente si passa al gioco funzionale, in cui il bambino mette in atto comportamenti di manipolazione appropriata e specifica rispetto agli oggetti coinvolti (ad esempio premere i tasti di un telefono-giocattolo o far correre una macchinina). Il livello successivo è rappresentato dal gioco transizionale, che comprende tutti i comportamenti di finzione approssimativi, in cui non si ha la certezza che il bambino abbia messo in atto il vero e proprio gioco del "far finta" (ad esempio avvicinare una tazzina alla bocca, ma senza produrre suoni o gesti riconducibili all'azione di "bere"). Si passa poi al gioco di finzione semplice, con comportamenti di gioco di finzione compiuti verso sé e/o gli altri (ad esempio far finta di bere dalla tazza o dare da bere con la tazza alla bambola) ed infine al gioco di finzione complessa, che rappresenta il livello più alto di astrazione e simbolizzazione: comprende azioni quali le sostituzioni (ossia far finta di bere da un cappello ad esempio) e le attività di gioco simbolico combinatorio, in cui si susseguono attività di finzione singole e in sequenza con la possibilità di continue variazioni per la rappresentazione delle stesse azioni (Salerni & Suriano, 2013).

In particolare, quest'ultimo livello di sviluppo del gioco, il cosiddetto gioco di finzione o gioco simbolico, è altamente correlato al linguaggio (Orr&Geva, 2015). Entrambi infatti si basano sulla capacità rappresentativa: come nel gioco simbolico gli oggetti vengono usati con delle modalità che non appartengono propriamente a loro nella realtà, così il linguaggio utilizza le parole, che non sono altro che convenzioni che si riferiscono a delle entità o eventi realmente esistenti. Inoltre linguaggio e gioco simbolico seguono uno stesso pattern nello sviluppo tipico, passando dalle forme più basilari a quelle complesse attraverso l'incremento del numero delle unità rappresentazionali, che possono così

essere combinate tra loro. Lo sviluppo del gioco in particolare vede il susseguirsi di 4 tipi di “azioni simboliche” che aumentano di complessità in base al numero di oggetti coinvolti e al numero di azioni compiute con essi: gioco con un solo oggetto (“single-object play”), sequenze con un solo oggetto (“single-object sequences”), gioco con più oggetti (“multi-object play”), sequenze con più oggetti (“multi-object sequences”). Ovviamente tutto questo richiede abilità manuali sufficientemente avanzate e nello sviluppo tipico la manipolazione contemporanea di due oggetti diversi e la loro coordinazione è prevista intorno ai 2 anni (Orr&Geva, 2015). L’alta correlazione tra il gioco simbolico e il linguaggio è legata anche al fatto che durante le azioni compiute con gli oggetti il bambino è portato a produrre vocalizzi, parole e/o frasi (in base all’età), a cui il caregiver di riferimento, che condivide con il bambino il momento di gioco, può dare dei feedback di ripetizione, espansione, estensione etc. i quali fungono da modello per la comprensione e la successiva produzione del linguaggio. In particolare il gioco simbolico è correlato ad un livello specifico del linguaggio, ovvero alla competenza narrativa, con cui condivide lo stesso percorso evolutivo: infatti così come il gioco simbolico inizialmente è costituito da una combinazione casuale di azioni fittizie, che diventano poi sequenze coerenti e ordinate, per rappresentare infine eventi quotidiani, allo stesso modo la competenza narrativa passa dalla descrizione di eventi non correlati tra loro, a sequenze di azioni correlate ma non orientate a uno scopo, fino ad eventi orientati da uno scopo comune (Archinto, 2001). Inoltre, anche la “decontestualizzazione” correla gioco simbolico e competenza narrativa, in quanto in entrambi i casi il bambino deve usufruire delle abilità rappresentative, separando l’entità reale e quella mentale (nel gioco simbolico e nella narrazione ci si riferisce sempre a soggetti/azioni etc. non realmente presenti in quel momento). Altro fattore comune, infine, è il “decentramento”, ottenuto nel gioco attraverso “il comportamento di assunzione e attribuzione di ruoli fittizi” e raggiunto nella narrazione con “la comprensione dei diversi punti di vista dei personaggi” (Archinto, 2001).

In base a quanto descritto finora sulla relazione tra gioco e linguaggio si evince l’importanza rappresentata dal favorire l’attività ludica già entro l’anno di vita, in tutti i contesti di vita quotidiana del bambino, in quanto, secondo numerosi studi, mettere in atto comportamenti verbali e non verbali che permettono al bambino di prestare attenzione e apprendere informazioni sull’uso degli oggetti, comporta lo sviluppo di comportamenti di gioco sempre più elaborati e un conseguente progresso delle abilità

cognitive generali, tra cui anche il linguaggio (Salerni & Suriano, 2013).

1.5: Obiettivo dello studio

Alla luce delle premesse teoriche fin qui illustrate, l'obiettivo del presente studio è quello di favorire lo sviluppo delle competenze narrative in bambini con disturbo di linguaggio secondario a patologie neuromotorie e/o a sindromi genetiche, attraverso un'attività di narrazione condivisa e drammatizzata di storie in CAA.

CAPITOLO 2: MATERIALI E METODI

2.1: Costruzione del materiale

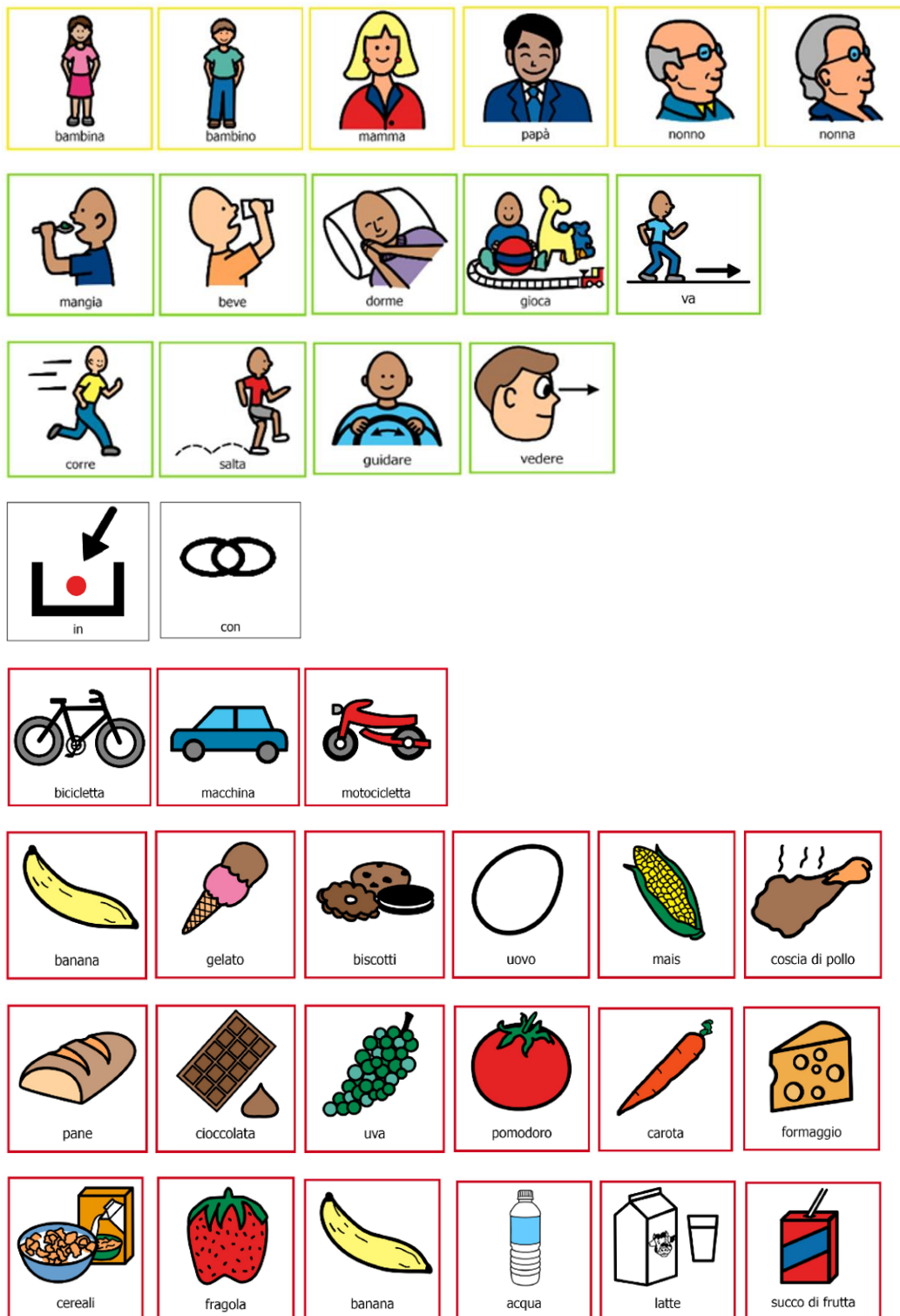
Per l'attività di narrazione condivisa e drammatizzata di storie in CAA, oggetto di studio del presente progetto di tesi, sono stati realizzati un comunicatore ad hoc, un supporto per permettere la scelta tra diverse alternative e due strisce per la composizione delle frasi; inoltre sono stati selezionati gli oggetti relativi al lessico scelto.

In particolare, è stato creato un quaderno comunicatore, con pagine plastificate di cartoncino colorato, sulle quali sono stati applicati una serie di simboli selezionati, comprendenti nomi, verbi e preposizioni, anch'essi plastificati e posizionati sulle pagine con il velcro, in modo da essere facilmente staccabili e riposizionabili.

Il quaderno è stato diviso in quattro settori, corrispondenti a quattro possibili luoghi in cui ambientare le storie; sono stati individuati ambienti che potessero essere tanto conosciuti quanto interessanti per il bambino: casa, fattoria, parco, mare. Dopodiché è stato selezionato il lessico per ogni luogo, distinguendo tra nomi di persone, animali, luoghi, mezzi di trasporto, giochi, oggetti, cibi, verbi, preposizioni e avverbi; tra questi, alcuni termini sono comuni a tutti i luoghi e altri, più specifici, sono diversi. Le immagini relative al lessico sono state realizzate utilizzando la raccolta di simboli PCS (Picture Communication Symbols), tramite il software Boardmaker 7.

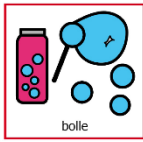
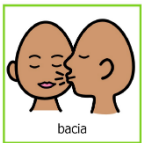
Nel comunicatore costruito per l'attività di questo studio, i simboli sono delimitati da bordi di colore diverso in base alla categoria grammaticale della parola corrispondente e, per i nomi, alla posizione sintattica più frequente negli enunciati semplici, in modo da facilitare la successiva costruzione della frase con la giustapposizione dei diversi simboli: i nomi di persone e animali sono stati contornati di giallo in quanto "personaggi" della storia e molto spesso "soggetti" delle frasi, i verbi di verde, le preposizioni di nero, i nomi di oggetti, mezzi di trasporto, giochi e cibi di rosso in quanto frequentemente in posizione di oggetto ed infine quelli di luogo in azzurro. Le pagine stesse del comunicatore sono rispettivamente dello stesso colore del bordo dei simboli che contengono.

Per la realizzazione del comunicatore sono stati selezionati i seguenti simboli, comuni ai quattro luoghi di ambientazione delle storie:

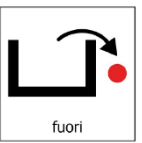
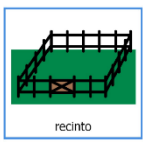
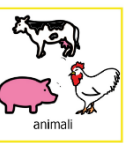
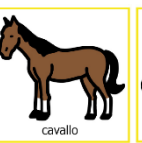
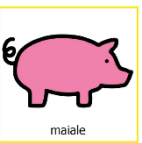


Quelli più specifici, caratteristici del luogo di appartenenza sono i seguenti:

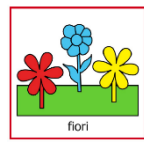
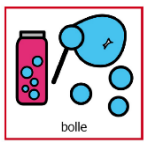
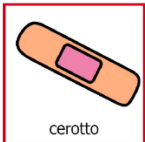
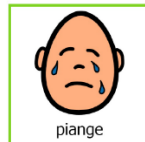
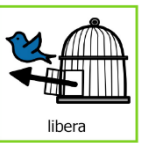
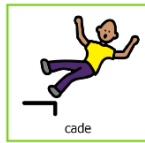
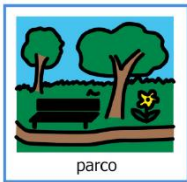
Per la storia della



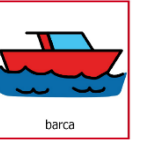
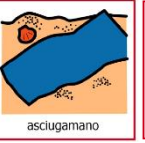
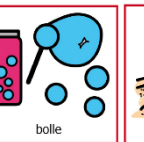
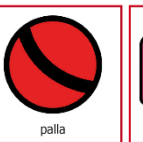
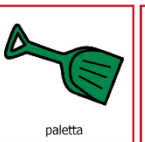
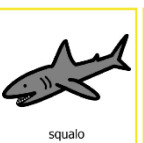
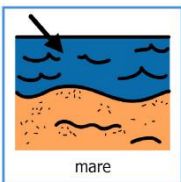
Per la storia della



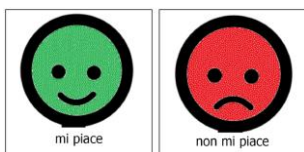
Per la storia del



Per la storia del

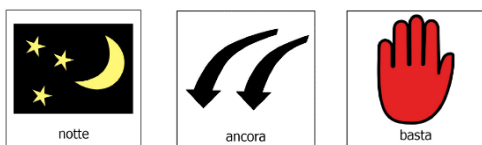


Nell'ultima pagina sono stati inseriti anche due simboli per esprimere il grado di apprezzamento dell'attività da parte del bambino.



Questi due, insieme al simbolo raffigurante la preposizione “con”, sono gli unici simboli del comunicatore che non appartengono alla raccolta PCS: quello raffigurante “con” deriva dal sistema di simboli inglese WLS (Widgit Literacy Symbols); il “mi piace” e “non mi piace” sono stati creati ex novo, modificando i rispettivi simboli presenti nella raccolta di pittogrammi di ARASAAC (Centro Aragonese di Comunicazione Aumentativa Alternativa) (<https://arasaac.org/pictograms/search>).

Sono stati poi aggiunti al comunicatore anche i simboli rappresentanti la “notte”, e i più astratti “ancora” e “basta”: il primo ha la funzione di introdurre la conclusione della storia che si sta raccontando, utile in particolare per quei bambini che faticano a concludere l'attività; gli altri due possono essere utilizzati per reiterare o interrompere l'azione drammatizzata.



Sono stati inseriti nel comunicatore anche alcuni simboli utili a rappresentare elementi morfologici della frase (tratti dal sistema WLS): due simboli per indicare l'articolo rispettivamente singolare e plurale



e uno per indicare il plurale nella coniugazione del verbo (per rendere la terza persona plurale nelle frasi con due soggetti); questi simboli aggiuntivi però, essendo molto astratti, saranno utili solo per quei bambini che ne dimostrano una iniziale comprensione.



Per proporre di volta in volta al bambino i simboli tra cui effettuare la scelta, è stato utilizzato un supporto della grandezza di un foglio A4, rivestito di velcro colorato.

Inoltre sono state realizzate due strisce per la composizione della frase, anch'esse plastificate, contenenti in successione un riquadro per ogni elemento frasale, dei quali i primi due/ tre delimitati da bordi dei colori corrispondenti agli elementi fondamentali (soggetto e verbo) e i successivi contornati di nero, in modo da non vincolare le classi di

elementi frasali che seguono il verbo, per permettere il completamento della frase a seconda del livello di competenza del bambino. La scelta di costruire due strisce frasali distinte, con una o due caselle per il soggetto, permette la costruzione di frasi sia al singolare che al plurale.

Infine è stato scelto anche un simbolo PCS per indicare l'attività stessa di narrazione di storie, presentato al bambino all'inizio del trattamento per indicare questa attività.



È stato inoltre necessario predisporre tutti gli oggetti corrispondenti alle parole presenti nel comunicatore: i luoghi, i personaggi (persone o animali) e i vari oggetti (mezzi di trasporto, giochi, cibi etc.) in modo da rendere possibile la rappresentazione concreta, attraverso il gioco, della storia in tutti i suoi elementi.



I personaggi



La casa



La fattoria



Il parco



Il mare



I cibi e le bevande

2.2: Modalità di somministrazione

L'attività prevista per il trattamento mirato al miglioramento della competenza narrativa consiste nel raccontare insieme al bambino una storia, adeguata per complessità della struttura sia narrativa che frasale; il logopedista attraverso una serie di domande chiuse (ad esempio "Chi c'è oggi al parco?") e la proposta di 2-4 alternative (ad esempio "un bambino, una bambina, il nonno o la nonna?") permette al bambino di operare una scelta, e di partecipare alla composizione delle frasi che costituiscono la storia: in questo senso si parla di narrazione condivisa.

È inoltre una narrazione drammatizzata, in quanto la storia prodotta viene contemporaneamente rappresentata dal bambino stesso attraverso il gioco, con oggetti che riproducono tutti gli elementi contenuti nelle frasi che costituiscono la storia.

L'attività si svolge a tavolino: il logopedista e il bambino sono posizionati uno di fronte all'altro. Prima di iniziare, il bambino viene posturato adeguatamente sulla sedia, alla giusta distanza dal tavolo, regolando l'altezza di quest'ultimo e, se necessario, posizionandovi anche i supporti per le braccia. Poi viene mostrato il PCS che indica la

narrazione condivisa di storie e successivamente si inizia con l'attività vera e propria.

La modalità per porre al bambino le domande necessarie alla creazione della storia prevede la formulazione verbale orale della domanda (ad esempio “Che cosa fa oggi la bambina al parco?”), seguita dalla proposta delle alternative di risposta (da un minimo di 2 a un massimo di 4, a seconda delle capacità del bambino), presentate posizionando i rispettivi simboli PCS, sul supporto di velcro: le alternative vengono indicate ad una ad una dal terapeuta, contemporaneamente alla verbalizzazione orale della parola corrispondente. È importante che il bambino abbia il tempo di esplorare visivamente tutte le possibilità di scelta, nel caso non sia in grado di farlo alla prima proposta questa verrà ripetuta; anche nel caso in cui il bambino non effettui una scelta o questa appaia casuale è possibile riproporre sia la domanda che le alternative di risposta.

La prima domanda permette di scegliere il luogo in cui il bambino vuole ambientare la storia (“Che storia raccontiamo oggi?”), scegliendo tra “casa”, “fattoria”, “parco” e “mare”. Si prendono quindi gli oggetti corrispondenti all'ambiente scelto (sia essa la casetta per la storia della casa o della fattoria o il foglio che raffigura il parco o il mare) e si passa subito alla scelta del (primo) personaggio, persona o animale, appartenente a quel determinato luogo. La scelta dell'azione che il protagonista svolge permette la costruzione dell'enunciato minimo Soggetto Verbo (ad esempio “La bambina salta”); è possibile ampliare la frase a seconda delle competenze del bambino (ad esempio “La bambina salta sopra i fiori/ con il cane...”). Nel frattempo ogni PCS scelto viene posizionato in ordine sulla striscia frasale, sopra il riquadro del colore corrispondente, componendo in questo modo la frase. Una volta che la frase target è stata costruita, viene “riletta” a voce alta dal logopedista, indicando ogni PCS: è importante che il bambino presti attenzione a questo passaggio; nel caso in cui il bambino, su imitazione, indichi a sua volta i vari PCS della frase, il terapeuta può “leggerla” nuovamente. A questo punto si prendono i giochi corrispondenti (personaggio e oggetto, se necessario per compiere quell'azione) e si rappresenta la frase con il gioco, compiendo quella determinata azione con il personaggio prescelto. Il tempo in cui ci si sofferma sulla stessa azione è variabile in base allo stile comunicativo-comportamentale di ogni singolo bambino, che può essere più o meno veloce, esigendo quindi un cambio di attività più o meno rapido. Si procede in questo modo, con la creazione di frasi, la loro riletta e l'immediata rappresentazione di esse nel gioco, una frase dopo l'altra; queste vengono legate le une alle altre da relazioni temporali o causali rese dai rispettivi nessi utilizzati oralmente dal logopedista

nell'introdurre la frase successiva con la domanda rivolta al bambino (ad esempio "E DOPO cosa fa la bambina? Mangia, beve, gioca o corre?", "AD UN CERTO PUNTO, chi arriva? La mamma, il papà, la nonna o il nonno?", "ALLA FINE arriva la notte. E COSÌ la bambina e la mamma dormono.", "L'uccellino piange PERCHÉ è ferito. ALLORA il nonno e la nonna mettono un cerotto all'uccellino."): in questo modo si crea la struttura narrativa. In base alle capacità del bambino, la storia raccontata risulterà più o meno complessa in termini di struttura frasale e di struttura narrativa: la struttura frasale può essere costituita da un minimo di due elementi (soggetto-verbo) a un massimo di cinque (ad esempio "La bambina- (e)- la mamma- giocano- con- la palla", "Il papà- mangia- un gelato- in- cucina."), mentre la struttura narrativa, oltre a variare in lunghezza, può variare in complessità, partendo dalle sequenze descrittive e le prime sequenze di azioni legate temporalmente, alle prime relazioni causali tra le azioni, fino all'episodio completo, comprensivo di uno o più obiettivi che accomunano le azioni compiute dai personaggi. Alla fine dell'attività si chiede al bambino il grado di apprezzamento della storia appena raccontata insieme, utilizzando i simboli "mi piace/ non mi piace".

Di seguito si riportano alcuni esempi delle frasi possibili e delle loro rappresentazioni nel gioco:



Inoltre, dopo la seduta, è prevista la riscrittura della storia completa tramite il software Boardmaker 7, in cui vengono inseriti anche gli elementi di morfologia libera e le gata, come è stato fatto oralmente dal Logopedista durante la seduta. In seguito si invia tramite e-mail al genitore la storia così prodotta, con l'indicazione di leggerla almeno una volta insieme al bambino nell'arco della settimana che precede la seduta successiva: questo permette di rendere partecipe la famiglia dell'attività svolta durante il trattamento e allo stesso tempo offre la possibilità di potenziare ulteriormente la comprensione di parole e frasi.

2.3: Timing del trattamento e valutazioni pre e post intervento

La frequenza e intensità con cui viene svolta questa attività è una volta a settimana per 45 minuti circa (la durata di ogni singola seduta può variare in base alla tenuta attentiva del bambino).

La durata del trattamento è di almeno 8 sedute (10 al massimo), da svolgere nell'arco di 3 mesi (da Novembre 2022 a Gennaio 2023).

A inizio e fine trattamento (nei mesi di Ottobre 2022 e Febbraio 2023) è stata effettuata una valutazione del linguaggio, per quanto riguarda i livelli lessicale e morfosintattico.

2.4: Popolazione dello studio

Nel mese di Settembre 2022 è stato selezionato un gruppo di bambini per l'effettuazione di questo tipo di trattamento: si tratta di 4 bambini, di cui 3 maschi e 1 femmina, di età compresa tra i 5.7 e 8.7 anni, in carico presso il servizio di Neuroriabilitazione Età Evolutiva (UOC Infanzia Adolescenza Famiglia e Consultori – Distretto Padova Bacchiglione, AULSS 6 Euganea), con un trattamento continuativo o a cicli di logopedia e in due casi anche di terapia neuromotoria. I criteri di inclusione utilizzati per la scelta della popolazione di questo studio sono stati la presenza di un disturbo di linguaggio secondario, l'esposizione alla CAA da almeno 2 anni in tutti i contesti quotidiani (durante le sedute di Logopedia, a casa e a scuola), grazie all'utilizzo di un comunicatore, l'abilità di compiere una scelta almeno binaria e l'esposizione al testo narrativo in CAA tramite la lettura condivisa di IN-book durante le sedute di Logopedia.

CAPITOLO 3: RISULTATI

Per ogni bambino appartenente al gruppo selezionato per questo studio, si riportano i dati anamnestici e logopedici principali, i risultati della valutazione pre-trattamento, una breve descrizione qualitativa dell'andamento dell'intervento proposto e i risultati della valutazione post-trattamento. In particolare sono stati somministrati test per la valutazione della comprensione e/o produzione lessicale e morfosintattica, costituiti da disegni o foto, selezionati per ogni bambino in base alle sue abilità. Non è stata utilizzata la CAA per la presentazione degli item, in quanto non prevista nella modalità di somministrazione standard di questi test; l'unica facilitazione data dal Logopedista, quando necessaria, consiste nell'indicazione di ogni item di risposta al momento della presentazione della domanda, per favorire l'esplorazione visiva di tutte le alternative presenti.

I test utilizzati per la valutazione del linguaggio pre- e post-trattamento sono i seguenti:

- Ping (Bello et al, 2010) per la valutazione della comprensione e produzione lessicale di nomi e verbi;
- Cover (Chilosi et al, 2019) per la valutazione della comprensione morfosintattica ;
- BVL_4-12 (Marini, 2015) per la valutazione della discriminazione fonologica e della comprensione lessicale e morfosintattica e della produzione fonetico-fonologica, lessicale, morfo-sintattica e narrativa;
- PFLI (Bortolini, 2004) utilizzato in questo caso per la valutazione della produzione morfosintattica.

SOGGETTO A

Dati anamnestici di rilievo: maschio; 5 anni e 5 mesi; nato a termine con parto cesareo; frequenta l'ultimo anno della Scuola dell'Infanzia, seguito da insegnante di sostegno e operatore socio-sanitario

Diagnosi clinica: Trisomia 21 (Q90) (diagnosticata in epoca ecografica)

Diagnosi funzionale: (aggiornata a febbraio 2023 con validità 1 anno)

- *area cognitiva:* non possibile la somministrazione della Scala WPPSI per cui si sono applicate le CPM di Raven con risultato significativamente inferiore alla norma; all'osservazione clinica si evidenziano scelte per lo più casuali e la

- capacità d'astrazione/ generalizzazione è assente; per tale motivo si è eseguito l'intervista semi-strutturata Vineland-II alla madre con livello di sviluppo adattivo complessivo Basso; sono risultati più carenti la capacità d'Espressione (scala Comunicazione) e Scala Socializzazione e abilità nelle relazioni interpersonali;
- *area neuropsicologica*: impossibile l'esecuzione di test standardizzati; attenzione condivisa presente anche se necessita di rinforzi con tempi ridotti rispetto all'età, ma in via di miglioramento; si orienta facilmente in luoghi conosciuti e sa aspettare se viene detto "dopo"; capacità di memoria con stimoli che fanno parte della quotidianità; non evidenzia particolare interesse agli stimoli ambientali e si lascia coinvolgere solo se incoraggiato;
 - *area linguistico/ comunicativa*: il bambino presenta marcata difficoltà a livello lessicale e articolatorio-prassico; la comprensione è inficiata sia a livello lessicale che morfosintattico; uso della CAA; migliorata la produzione spontanea, anche se limitata all'olofrase, con presenza di ecolalia immediata;
 - *area affettivo-relazionale*: gioco povero e immaturo per l'età; buon inserimento all'interno del gruppo classe, ricercato dai compagni e sereno nell'ambiente scolastico; qualche difficoltà nella tolleranza alla frustrazione;
 - *area motorio-prassica: motricità globale*: presenza di impaccio; *motricità fine*: impacciata, con discreta coordinazione oculo-manuale;
 - *area dell'autonomia*: mangia da solo, ma risulta dipendente dalla figura adulta in tutte le altre attività quotidiane;
 - *area sensoriale: vista*: usa lenti correttive (ipermetropia); *udito*: apparentemente nella norma.

Osservazione delle competenze comunicativo-linguistiche: bambino curioso e interessato allo scambio comunicativo con l'interlocutore, ma non sempre collaborativo; contatto oculare incostante e attenzione condivisa breve ma stimolabile. Presenti i gesti simbolici e occasionalmente anche i gesti pittografici o cinetici a supporto o in sostituzione della produzione verbale. Per quanto riguarda il linguaggio verbale orale, è presente la comprensione lessicale di parole ad alta frequenza d'uso e quella morfosintattica di frasi semplici; la produzione lessicale è caratterizzata da bisillabe piane con consonante ripetuta e cambio vocalico, quella morfosintattica da olofrasi o giustapposizione di parole. A supporto della comunicazione verbale, da due anni utilizza un quaderno comunicatore, con immagini fotografiche per le persone della sua quotidianità (familiari, insegnanti e

terapiste), e iconografiche (simboli PCS) per il lessico, che è organizzato per categoria semantica; è in grado di effettuare una scelta tra quattro proposte su richiesta dell'adulto, spontaneamente sfoglia le pagine e indica le persone presenti.

Note comportamentali: difficoltà a distogliere l'attenzione dall'oggetto che tiene in mano e tendenza a trattenerlo a lungo; risente molto della routine quotidiana: nei giorni in cui questa non viene rispettata (ad esempio nei giorni di vacanze scolastiche) aumentano i comportamenti oppositivi quali rifiutare le proposte o lanciare a terra gli oggetti.

Progetto riabilitativo in corso: trattamento logopedico diretto, 1 volta a settimana, con l'obiettivo di favorire la comprensione e la produzione verbale attraverso strategie di CAA; trattamento neuropsicologico diretto (potenziamento cognitivo), 1 volta a settimana.

Valutazione logopedica pre-trattamento:

PING (19/08/2022): età alla valutazione: 65 mesi (5 anni e 5 mesi)

- comprensione nomi: età di sviluppo lessicale: 30 mesi
- produzione nomi: età di sviluppo lessicale: 26 mesi
- comprensione predicati: età di sviluppo lessicale: 27 mesi
- produzione predicati: età di sviluppo lessicale: inferiore ai 24 mesi

COVER (22/08-27/09 2022): età alla valutazione: 67 mesi (5 anni e 7 mesi)

età equivalente per punteggio totale di comprensione verbale: 23 mesi

Osservazioni durante la valutazione con Test Cover: osservabile un progressivo aumento della difficoltà di comprensione nelle prove relative ad azioni ad uno, due e tre costituenti; permane significativa difficoltà a lasciare l'oggetto afferrato, persevera nell'utilizzo stereotipato dell'oggetto, reagisce alla frustrazione con comportamenti oppositivi quali lanciare a terra.

Trattamento:

- *numero di sedute e durata:* 10 sedute complessive, con variazione della durata nel corso del ciclo di trattamento, che ha visto un aumento dei tempi di attenzione sostenuta (nelle prime sedute la tenuta attentiva si limitava a 20-25 minuti; verso la fine del ciclo si arriva a 35-40 minuti);
- *narrazione condivisa:* segue con lo sguardo la presentazione delle alternative di

risposta (fino a quattro) e utilizza l'indicazione di una di esse per effettuare la scelta; si osserva difficoltà a spostare l'attenzione verso una nuova sequenza di gioco, in particolare quando trattiene in mano un oggetto; qualora venga richiesto verbalmente collabora attivamente al posizionamento di ogni PCS sulla striscia (in maniera guidata, un PCS alla volta) e talvolta indica insieme al Logopedista i vari elementi durante la rilettura della frase appena composta;

- *storie prodotte*: dal punto di vista della struttura, le frasi contenute sono principalmente frasi semplici con un solo complemento, oggetto (O) o di altro tipo (C) (di luogo, di compagnia o di mezzo) retto dal verbo; dal punto di vista del contenuto narrativo le storie consistono in sequenze di azioni (script) legate da nessi temporali; riferita una rilettura della storia con la madre nell'arco della settimana tra una seduta e la successiva;

Storia n°	Luogo	n° frasi totali	strutture frasali	tipo di storia
1A	parco	9	2 SV, 4 SVC , 3 SSSVC	script
2A	parco	9	1 SV, 2 SVO, 3 SVC , 2 SSSVO, 1 SSSVC	script
3A	mare	9	2 SV, 2 SVO, 3 SVC , 1 SSV, 1 SSSVC	script
4A	casa	19	3 SV, 3 SVO, 4 SVC , 3 SSV, 3 SSSVO, 3 SSSVC	script
5A	mare	8	1 SV, 4 SVO , 1 SVC, 1 SSV, 1 SSSVC	script
6A	fattoria	7	2 SVO, 3 SVC , 2 SSV	script
7A	parco	10	1 SV, 2 SVO, 1 SVOC, 3 SSSVO , 3 SSSVC	script
8A	mare	6	2 SVO , 1 SSV, 2 SSSVO , 1 SSSVC	script

Legenda: colonna “strutture frasali”: (valida anche per le tabelle seguenti)

S: soggetto, V: verbo, O: complemento oggetto, C: altro complemento con preposizione/avverbio in/sopra/sotto/vicino/lontano/fuori/con (rispettivamente complementi di luogo/mezzo/ compagnia)

Il numero indica la frequenza assoluta con cui si presenta ogni struttura frasale indicata nella storia corrispondente.

Il grassetto indica la tipologia frasale più frequente per quella storia (valore di moda).

- *gioco*: presente il gioco funzionale caratterizzato da uno stile “lento”, nel quale il bambino persevera nella rappresentazione della frase costruita prima di passare alla successiva; l'attenzione rimane molto focalizzata su ciò che tiene in mano; presenta difficoltà nello spostare l'attenzione da un'azione all'altra; manifesta

comportamenti oppositivi nel momento in cui si prova a togliere l'oggetto trattenuto, ma allo stesso tempo questo, se lasciato, gli impedisce di spostare l'attenzione; occasionalmente rappresentati comportamenti etero-aggressivi.

Valutazione logopedica post-trattamento:

PING (31/01/2023): età alla valutazione: 71 mesi (5 anni e 11 mesi)

- comprensione nomi: età di sviluppo lessicale: 27 mesi
- produzione nomi: età di sviluppo lessicale: 31 mesi; produce bisillabe piane con consonante ripetuta e cambio vocalico e qualche parola onomatopeica
- comprensione predicati: età di sviluppo lessicale: 37 mesi
- produzione predicati: età di sviluppo lessicale: 27 mesi

COVER (31/01 – 14/02 2023): età alla valutazione: 71 mesi (5 anni e 11 mesi); età equivalente per punteggio totale di comprensione verbale: 22 mesi

Osservazioni durante la valutazione con Test Cover: persiste l'aumento progressivo del deficit di comprensione nelle prove relative ad azioni ad uno, due e tre costituenti; permane la tendenza a trattenere l'oggetto che tiene in mano, presenta difficoltà a cambiare compito, impossibile l'esecuzione di compiti con troppi oggetti posizionati davanti a lui (più di 4/5), invariata anche la tendenza a reagire alla frustrazione con comportamenti oppositivi quali lanciare a terra.

SOGGETTO B

Dati anamnestici di rilievo: maschio; 5 anni e 7 mesi; nato a 26+6 settimane gestazionali con un peso di 1140 g (10°percentile); frequenta l'ultimo anno della Scuola dell'Infanzia seguito da personale socio-sanitario e insegnante di sostegno

Diagnosi clinica: disturbi correlati a gestazione breve e basso peso alla nascita (P07); esiti PCI (G80) (tetraparesi in leucomalacia periventricolare); disartria medio-grave di tipo spastico

Diagnosi funzionale (aggiornata a gennaio 2020 – validità di 3 anni):

- *area cognitiva:* valutazione con test standardizzati non ancora eseguita; quadro cognitivo clinicamente non in linea con l'età;
- *area neuropsicologica (memoria-attenzione-organizzazione spazio/temporale):*

- bambino interessato all'ambiente e alle persone, a tratti ipervigile; segue con lo sguardo; dimostra chiaramente la propria preferenza tra due proposte all'interno della scelta binaria; esplorazione orale ancora molto attiva;
- *area linguistico/comunicativa*: sorriso sociale presente (visibile soprattutto con la sorella e con la mamma), vocalizza con carattere di turnazione, indica; esprime il "no" con movimenti del capo, non sempre in maniera contestuale; dimostra di comprendere semplici richieste verbali dell'adulto (soprattutto in correlazione a stimoli concreti);
 - *area affettivo-relazionale*: emersa differenziazione relazionale; autoregolazione emotiva deficitaria, ma in miglioramento;
 - *area motorio-prassica: motricità globale*: quadro di tetraparesi: non acquisito il controllo del tronco; discrete le competenze bimanuali (è in grado di afferrare oggetti con entrambe le mani, benché la presa sia poco valida); usa ausili per la postura da seduto (carrozzina) e per la statica eretta; *motricità fine*: deficitaria;
 - *area dell'autonomia*: dipendente dall'adulto in tutte le aree dell'autonomia personale e sociale;
 - *area sensoriale: vista*: esegue controlli oculistici per esiti di retinopatia della prematurità; *udito*: nella norma.

Osservazione delle competenze comunicativo-linguistiche: bambino socievole, ricerca l'interazione con l'altro; presenta buona intenzionalità comunicativa; contatto oculare non sempre presente, anche a causa dei deficit visivi e motori che determinano una postura non favorevole alla condivisione dello sguardo; importante labilità attentiva e affaticabilità. Dal punto di vista comunicativo è presente la comprensione lessicale di parole ad alta frequenza d'uso e morfosintattica di frasi semplici; la produzione verbale è possibile ed è caratterizzata a livello lessicale principalmente da parole ad alta frequenza d'uso, per lo più bisillabiche, in forma semplificata, e a livello morfosintattico da giustapposizione di parole o frasi minime S-V. Presente disartria medio-grave di tipo spastico, deficit articolatori e incoordinazione pneumo-fono-articolatoria (con importante deficit fonatorio, caratterizzato da una durata fonatoria breve). A supporto della comunicazione verbale, da due anni utilizza un quaderno comunicatore, con immagini fotografiche per le persone della sua quotidianità (familiari, insegnanti e terapisti), e iconografiche (simboli PCS) per il lessico che è organizzato per categoria semantica. Nell'ultimo anno è stato osservato un incremento del vocabolario recettivo ed espressivo.

Note comportamentali: presente elevata sensibilità agli stimoli uditivi, che comportano facile distraibilità e a volte rifiuto dell'attività in corso.

Progetto riabilitativo in corso: trattamento logopedico diretto, 1 volta a settimana, con l'obiettivo di favorire la comprensione e produzione verbale attraverso strategie di CAA; trattamento fisioterapico diretto, 1 volta a settimana.

Valutazione logopedica pre-trattamento:

BVL (14-28/10/2022): fascia età 5.6-5.11 (età alla valutazione 5 anni 7 mesi)

- comprensione grammaticale: $z < -2$ ds
- comprensione lessicale (prescolare): $-1,5 < z < -1$ ds

Osservazioni durante la valutazione con test BVL: necessario somministrare entrambe le prove in due sedute a causa dell'importante labilità attentiva e dell'affaticabilità visiva.

Trattamento:

- *numero di sedute e durata:* 9 sedute complessive, di durata variabile in base alla tenuta attentiva e alla disponibilità; la durata dell'attività si è ridotta nel corso delle ultime sedute;
- *narrazione condivisa:* segue con lo sguardo la presentazione delle alternative di risposta (fino a quattro) e per effettuare la scelta afferra il simbolo desiderato; è importante controllare di volta in volta la corretta esplorazione visiva dei PCS proposti ed eventualmente guidarla; spesso posiziona spontaneamente il PCS appena scelto sulla striscia corrispondente;
- *storie prodotte:* dal punto di vista della struttura, le frasi prodotte sono principalmente frasi semplici con un solo complemento, oggetto (O) o di altro tipo (C) (di luogo, di mezzo o di compagnia retto dal verbo); dal punto di vista del contenuto narrativo le storie consistono in sequenze di azioni (script) legate da nessi temporali; riferito atteggiamento non collaborante da parte del bambino verso la riletture a casa della storia prodotta;

Storia n°	Luogo	n° frasi totali	strutture frasali	tipo di storia
1B	casa	11	1 SVC, 2 SSV, 2 SSVO, 6 SSVC	script
2B	fattoria	9	2 SV, 4 SVO , 1 SVC, 2 SSV	script
3B	casa	15	4 SV , 3 SVC, 1 SVOC, 3 SSV, 3 SSVO, 1 SSVC	script
4B	parco	11	2 SVO , 2 SVC , 2 SSV , 2 SSVO , 2 SSVC , 1 SSVOC	script
5B	mare	11	1 SV, 7 SVO , 1 SVCC, 2 SSV	script
6B	casa	13	3 SV, 5 SVO , 5 SVC	script
7B	fattoria	8	1 SVO, 1 SVC, 3 SSV , 1 SSVO, 2 SSVC	script
8B	parco	6	2 SSVO, 3 SSVC , 1 SSVOC	script
9B	mare	5	3 SVO , 1 SVOC, 1 SVCC	script

- *gioco*: necessaria la stabilizzazione della postura a tavolino con il posizionamento dei supporti per gli arti superiori; presente il gioco funzionale con la tendenza ad una rapida esauribilità attentiva – collaborativa; il gioco è inficiato dal quadro neuromotorio.

Valutazione logopedica post-trattamento:

BVL (3-24/02/2023): fascia 5.6-5.11 (età alla valutazione: 5 anni e 11 mesi)

- comprensione grammaticale: $-1.5 < z < -1$ ds
- comprensione lessicale (prescolare): $-2 < z < -1.5$ ds (solo un punto in meno rispetto alla valutazione pre-trattamento, ma questo determina il passaggio alla fascia di prestazione inferiore)

Osservazioni durante la valutazione con test BVL: permane l'importante labilità attentiva e affaticabilità visiva, con difficoltà nell'esplorazione visiva autonoma soprattutto nell'emilato destro del foglio.

SOGGETTO C

Dati anamnestici di rilievo: femmina; 7 anni e 7 mesi; nata a termine; gravidanza con diabete-insulino dipendente; frequenta il secondo anno della Scuola Primaria di I grado seguita da operatore socio-sanitario e insegnante di sostegno

Diagnosi clinica: tetraparesi spastica, ritardo mentale non specificato (F79), linguaggio verbale assente (F80.1), microcefalia congenita (Q02) e strabismo

Diagnosi funzionale (aggiornata a gennaio 2021 – validità di 5 anni):

- *area cognitiva*: presente ritardo delle funzioni cognitive; impossibile la

- somministrazione di test standardizzati per la difficoltà di comprensione delle richieste e il grave deficit di concentrazione-attenzione; presente interesse per l'oggetto il cui uso non è sempre funzionale; gioco causa-effetto possibile anche se incostante; talora presente una funzione imitativa di movimenti proposti dall'adulto;
- *area neuropsicologica*: passa frettolosamente da un'attività all'altra; presente memoria per luoghi e persone conosciute; presente attenzione per oggetti e persone, ma questa risulta gravemente inficiata dalla ridottissima capacità di attenzione condivisa;
 - *area linguistica - comunicativa*: linguaggio verbale quasi assente, verbalizza esclusivamente "mamma, papà, pappa"; presente la comprensione di messaggi semplici contestualizzati; acquisito il "sì/no"; se non stimolata presenta scarsa intenzionalità comunicativa; avviata alla CAA attraverso cui esprime bisogni e preferenze;
 - *area affettivo-relazionale*: stabilisce il contatto oculare per breve tempo, mostra interesse verso le persone, si attiva positivamente se stimolata; sorride in riferimento ad oggetti e persone; rimane volentieri nel gruppo dei pari, con cui stabilisce brevi interazioni fisiche; riconosce le figure di riferimento; nei momenti di frustrazione mette in atto stereotipie motorie e auto-aggressive;
 - *area motorio-prassica: motricità globale*: si sposta autonomamente in ambiente interno con l'uso della carrozzina; possibili passaggi posturali seduta - in piedi con minimo aiuto e sorveglianza; in statica marcatissima iperestensione delle ginocchia, porta tutori gamba-piede; non acquisita autonomia nella deambulazione, che avviene con l'aiuto dell'adulto e/o deambulatore; importanti disturbi percettivi con reazioni di allarme; *motricità fine*: prensione inadeguata per l'età, non sempre funzionale; non presenta lateralizzazione anche se c'è un uso prevalente della mano destra;
 - *area dell'autonomia*: totalmente dipendente dalla figura adulta per le autonomie personali e sociali; collabora attivamente nel vestirsi e spogliarsi; è in grado di mangiare da sola con cucchiaino e forchetta, ma presenta la necessità di essere sorvegliata; non raggiunto il controllo sfinterico;
 - *area sensoriale: vista*: presente strabismo OS; visus apparentemente adeguato; *udito*: nella norma.

Osservazione delle competenze comunicativo-linguistiche: bambina interessata all'interlocutore, collaborativa, l'attenzione condivisa non è sempre costante. Dal punto di vista comunicativo, assente la produzione di parole, utilizza alcuni gesti referenziali (ad esempio "ciao"); la comprensione verbale è limitata a frasi richieste molto semplici. La comunicazione è possibile quasi esclusivamente tramite CAA: da circa 4 anni è stato fornito un quaderno comunicatore, con immagini fotografiche per le persone della sua quotidianità (familiari, insegnanti e terapisti), e iconografiche (simboli PCS) per il lessico che è organizzato per categoria semantica. L'utilizzo del comunicatore non è costante in ambiente domestico per scarsa collaborazione familiare.

Progetto riabilitativo in corso: trattamento logopedico diretto, 1 volta a settimana, con l'obiettivo di favorire la comprensione e la produzione verbale attraverso strategie di CAA; trattamento fisioterapico diretto, 2 volte a settimana.

Valutazione logopedica pre-trattamento:

PING (27/09/2022): età alla valutazione: 91 mesi (7 anni e 7 mesi)

- comprensione nomi: età di sviluppo lessicale: 27 mesi
- comprensione predicati: età di sviluppo lessicale: 23 mesi

Osservazioni durante la valutazione con Test Ping: deficit di attenzione visiva e difficoltà nell'esplorazione visiva delle immagini, per cui necessita di essere guidata; necessario somministrare entrambe le prove in due sedute a causa dell'importante affaticabilità.

Trattamento:

- *numero di sedute e durata:* 8 sedute complessive della durata di 45 minuti circa;
- *narrazione condivisa:* segue con lo sguardo la presentazione delle alternative di risposta (fino a quattro) e utilizza l'indicazione per effettuare la scelta; a volte è necessario supportare l'esplorazione visiva dei PCS proposti; collabora attivamente al posizionamento di ogni PCS appena scelto sulla striscia frasale e talvolta indica insieme al Logopedista i vari elementi durante la riletture della frase appena composta;
- *storie prodotte:* dal punto di vista della struttura le frasi contenute sono tutte frasi minime (S-V) o frasi semplici formate da tre elementi (S-V-O/C), utilizzando oltre al complemento oggetto (O), anche i complementi (C) di luogo, compagnia e mezzo; dal punto di vista del contenuto narrativo le storie prodotte

corrispondono a sequenze di azioni o script, e sequenze di reazioni, con le prime relazioni causali tra le azioni; riferita una rilettura della storia con insegnante di sostegno nell'arco della settimana tra una seduta e la successiva;

Storia n°	Luogo	n° frasi totali	strutture frasali	tipo di storia
1C	fattoria	11	2 SV, 3 SVO , 3 SVC , 1 SSV, 2 SSVc	script
2C	parco	13	3 SV, 1 SVO, 1 SVC, 1 SSV, 3 SSVO, 4 SSVc	script
3C	mare	17	2 SVO, 7 SVC , 1 SVCC, 1 SSV, 3 SSVO, 3 SSVc	sequenza di reazioni
4C	casa	19	6 SV , 3 SVO, 4 SVC, 1 SVOC, 1 SSVO, 4 SSVc	sequenza di reazioni
5C	fattoria	14	1 SV, 1 SVO, 2 SVC, 2 SSV, 5 SSVO , 3 SSVc	script
6C	parco	16	4 SV , 2 SVO, 2 SVC, 4 SSVO , 2 SSVc, 2 SSVOC	sequenza di reazioni
7C	mare	14	3 SVO, 4 SVC , 1 SVCC, 2 SSVO, 4 SSVc	sequenza di reazioni
8C	casa	11	2 SV, 2 SVO, 3 SVC , 1 SSV, 3 SSVO	script

- *gioco*: necessaria la stabilizzazione della postura a tavolino con il posizionamento dei supporti per gli arti superiori; presente il gioco funzionale caratterizzato dalla tendenza a terminare velocemente la rappresentazione delle azioni compiute dai personaggi; il gioco è limitato dai deficit motori, per cui spesso è necessario il supporto da parte del Logopedista per la sua realizzazione; nei momenti di frustrazione presenta comportamenti oppositivi come il lanciare a terra; talvolta presenta comportamenti immaturi di esplorazione dell'oggetto, quali il portare alla bocca.

Valutazione logopedica post-trattamento:

PING (31/01/2023): età alla valutazione: 95 mesi (7 anni e 11 mesi)

- comprensione nomi: età di sviluppo lessicale: 31 mesi
- comprensione predicati: età di sviluppo lessicale: 30 mesi

Osservazioni durante la valutazione con Test Ping: permangono le difficoltà visive e attentive.

SOGGETTO D

Dati anamnestici di rilievo: maschio; 8 anni e 7 mesi; nato nella Federazione Russa, adottato da famiglia italiana a 2 anni e 7 mesi; madre biologica con epatite virale (HBV) e HIV positiva; frequenta il secondo anno della Scuola Primaria di I grado seguito da insegnante di sostegno

Diagnosi clinica: ritardo mentale lieve (F70), disprassia verbale (disturbo evolutivo del

linguaggio F80.0), impaccio motorio (F82), deficit bilaterale congenito del IV nervo cranico e nistagmo orizzontale

Diagnosi funzionale (aggiornata a febbraio 2021 – validità di 5 anni):

- *area cognitiva*: valutazione cognitiva effettuata tramite scala WPPSI-III: scala verbale: QIV:62, scala di performance: QIP:59, scala totale QIT: 58, velocità di processamento: QVP:70;
- *area neuropsicologica*: si orienta facilmente nei luoghi conosciuti e assimila velocemente spazi nuovi; non ancora presente orientamento/organizzazione nel tempo; le capacità prassiche risultano gravemente carenti; la prestazione alle prove attentive risulta deficitaria sia nella rapidità che nell'accuratezza; permane difficoltà di pianificazione e aderenza al compito con tempi attentivi ridotti;
- *area linguistico/ comunicativa*: comprensione verbale presente per semplici richieste, migliorato il lessico in produzione anche se permangono deficit fonologici e fonetico-articolatori; attualmente produce frasi bi o tri-termine; la comprensione verbale risulta ulteriormente inficiata da facile distraibilità e poca tenuta al compito; se associata ad immagini visive (CAA) la prestazione migliora;
- *area affettivo relazionale*: le relazioni appaiono ben differenziate, riconosce l'estraneo ed entra facilmente in relazione con gli adulti; buona l'interazione con i pari anche se predilige la compagnia dei più piccoli; permane qualche difficoltà nella capacità di sopportare la frustrazione con tendenza all'isolamento; produzione grafica non adeguata all'età;
- *area motorio-prassica: motricità globale*: presenza di lieve impaccio motorio; *motricità fine*: motricità fine impacciata e prassie non ben organizzate;
- *area dell'autonomia*: necessità di aiuto e supervisione nelle ADL (attività della vita quotidiana) e sociali da parte dell'adulto;
- *area sensoriale: vista*: difficoltà non note; *udito*: apparentemente integro.

Osservazione delle competenze comunicativo-linguistiche: bambino curioso e interessato all'interlocutore, molto vivace e propositivo, non sempre collaborativo; possibili il contatto oculare e l'attenzione condivisa. Dal punto di vista comunicativo sono presenti i gesti a supporto della comunicazione verbale, la quale rappresenta la via preferenziale di comunicazione del bambino, nonostante sia significativamente inficiata dal deficit fonologico e articolatorio-prassico. Presente la produzione semplificata di parole ad alta frequenza d'uso con produzione prevalente di bisillabe piane; l'intelligibilità è ridotta; a

livello morfosintattico le frasi sono semplici, con struttura S-V-O/C, prive degli elementi di morfologia libera e con errori nella morfologia legata sia del nome che del verbo; alterata la prosodia, con scarsa modulazione dell'intonazione e tendenza ad una intensità elevata. Presente la comprensione lessicale e morfosintattica di enunciati semplici. A supporto della comunicazione verbale da circa 2 anni utilizza un quaderno comunicatore con immagini fotografiche per le persone della sua quotidianità (familiari, insegnanti e terapisti), e iconografiche (simboli PCS) per il lessico che è organizzato per categoria semantica; l'utilizzo del comunicatore ha permesso al bambino di ampliare il vocabolario recettivo ed espressivo.

Progetto riabilitativo in corso: trattamento logopedico diretto, 1 volta a settimana, con l'obiettivo di migliorare le competenze morfosintattiche in comprensione e produzione e la programmazione fonologica e prassico-articolatoria.

Valutazione logopedica pre-trattamento:

BVL (5-19/10/2022): fascia 8.7-8.11 (età alla valutazione: 8 anni e 7 mesi)

Le prestazioni a tutte le prove risultano inferiori alle 2 ds, per cui si individua l'età equivalente per ognuna:

Produzione verbale:

- articolazione: inferiore ai 4 anni: prevale la produzione di parole piane bisillabe, con possibilità di cambio consonantico e vocalico
- denominazione: punteggio in norma per la fascia d'età 4.6 – 4.11 anni
- fluenza semantica: punteggio in norma per la fascia d'età 4.6 – 4.11 anni
- completamento di frasi: non somministrabile
- produzione narrativa: segue la sequenza corretta, utilizza la gestualità e la vocalità per integrare la produzione verbale, limitata a enunciati senza verbo.

Ripetizione:

- ripetizione di parole: inferiore ai 4.0 anni
- ripetizione di non parole: inferiore ai 4 anni
- ripetizione di frasi: inferiore ai 4 anni

Comprensione verbale:

- discriminazione fonologica: punteggio in norma per la fascia d'età 4.6-4.11 anni

- comprensione lessicale (scolare): punteggio in norma per la fascia d'età 6.0-6.5 anni
- comprensione grammaticale: punteggio in norma per la fascia d'età 6.0-6.5 anni
- giudizio grammaticale: non somministrabile

PFLI (19/10/2022): proposte 10 tavole per valutare la produzione morfosintattica in un compito di descrizione di immagini.

Prevalgono enunciati *verbless*; presenti alcuni enunciati semplici con nomi ad alta frequenza d'uso; assente la morfologia libera e presenti errori (sia di genere che di numero) nella morfologia legata sia del nome che del verbo.

VALUTAZIONE QUALITATIVA DELLA LETTURA: avviata la lettura con strategia sillabica.

Trattamento:

- *numero di sedute e durata*: 8 sedute complessive della durata di 45 minuti; è stata osservata una variazione tra le prime due sedute, in cui si presentano momenti di frustrazione dovuta alla stanchezza dopo 25-30 minuti, e le successive, in cui si riesce a continuare l'attività fino alla fine della seduta, mantenendo l'attenzione focalizzata sulla storia che si sta raccontando;
- *narrazione condivisa*: dimostra molto interesse verso le alternative proposte ad ogni domanda (fino a quattro), leggendo in autonomia le parole scritte inferiormente all'immagine all'interno dei PCS; la scelta viene effettuata o attraverso l'indicazione o afferrando il simbolo desiderato; l'esecuzione risulta impulsiva e rapida: la possibilità di comporre la frase riordinando i PCS per posizionarli sulla striscia corrispondente permette al bambino di ridurre l'impulsività e rallentare i tempi di esecuzione; partecipa attivamente anche alla rilettura della frase costruita; inoltre sono stati inseriti i simboli astratti per gli articoli singolare/plurale e per la coniugazione plurale del verbo;
- *storie prodotte*: dal punto di vista della struttura, le frasi contenute sono frasi semplici con uno o più complementi che seguono il verbo (complementi oggetto, di luogo, di compagnia, di mezzo e anche dativo); dal punto di vista del contenuto narrativo le storie prodotte rappresentano due modelli di storia, ovvero le sequenze di reazioni e i primi episodi semplici completi, quest'ultimi con l'inserimento di uno o più eventi, che ostacolano la sequenza di azioni finalizzate

legate da relazioni causali e prevedono l'inserimento nella storia di nuovi personaggi (oltre ai protagonisti); nella trascrizione della storia sono state inserite alcune parole utilizzate spontaneamente dal bambino durante la narrazione condivisa; riferita una rilettura della storia con la madre o il padre nell'arco della settimana tra una seduta e la successiva;

Storia n°	Luogo	n° frasi totali	strutture frasali	tipo di storia
1D	casa-parco	22	2 SV, 9 SVO , 1 SVOC, 4 SSV, 6 SSVC	sequenza di reazioni
2D	casa	24	3 SV, 3 SVO, 3 SVC, 2 SVOC, 2 SSV, 3 SSVO, 8 SSVC	episodio semplice
3D	fattoria	21	3 SV, 6 SVO, 10 SVC , 1 SVCC, 1 SSV	episodio semplice
4D	mare	20	8 SVO , 3 SVC, 2 SVOC, 2 SVCC, 1 SSVO, 4 SSVC	episodio semplice
5D	casa	18	2 SV, 4 SVO, 2 SVOC, 2 SSV, 3 SSVO, 5 SSVC	episodio semplice
6D	fattoria	13	1 SV, 3 SVO , 3 SVC , 3 SSV , 1 SSVO, 2 SSVC	sequenza di reazioni
7D	parco	/	/	/
8D	mare	13	3 SVO , 3 SVC , 1 SSV, 3 SSVO , 3 SSVC	sequenza di reazioni

- *gioco*: presente il gioco funzionale caratterizzato da uno “stile veloce”: è possibile rallentare l'azione e la richiesta di sequenze successive direttamente, con indicazioni verbali o il modellamento, e indirettamente attraverso il dialogo tra i personaggi della storia; la tenuta attentiva risulta comunque molto limitata e la facile esauribilità sfocia in momenti di frustrazione con comportamenti oppositivi quali il pianto o il lanciare a terra gli oggetti; in particolare durante la settima seduta non è stato possibile completare la narrazione della storia.

Valutazione logopedica post-trattamento:

BVL (8/02/2023): fascia 8.7-8.11 (età alla valutazione: 8 anni e 11 mesi)

Le prestazioni a tutte le prove risultano inferiori alle 2 ds, per cui si individua l'età equivalente per ognuna:

- comprensione grammaticale: punteggio in norma per la fascia d'età 6.0-6.5 anni
- comprensione lessicale (scolare): punteggio in norma per la fascia d'età 6.0-6.5 anni

PFLI (8/02/2023): proposte 10 tavole per valutare la produzione morfosintattica in un compito di descrizione di immagini.

Prevalgono le frasi semplici, soggetto - verbo (non declinato), con nomi ad alta frequenza d'uso; ancora assente la morfologia libera, permane un errato utilizzo della morfologia legata.

Osservazione comune a tutti i casi: inattendibili le risposte alla domanda di gradimento dell'attività a fine seduta, indipendentemente dalla sua formulazione “Ti è piaciuta questa storia?” / “Questa storia ti è piaciuta o non ti è piaciuta?” (associando l'indicazione ai rispettivi simboli “mi piace” / “non mi piace”) / “Questa storia è stata bella o brutta?” (associando anche in questo caso l'indicazione dei simboli rispettivi). Questo probabilmente è legato al grado di astrazione della domanda.

CAPITOLO 4: SINTESI DEI RISULTATI E DISCUSSIONE

4.1: Sintesi dei risultati

SOGGETTO A

Il soggetto A è stato esposto a 10 storie totali, con la struttura narrativa di “script”, composte da un numero complessivo di frasi variabile tra 9-19, principalmente con strutture frasali di tipo SVC (n. 18), SVO (n. 17), S SVC (n. 13), S SVO (n. 10) (in ordine di frequenza assoluta), ovvero frasi semplici, con soggetto singolo o doppio e un solo complemento retto dal verbo; presenti anche le frasi minime, senza complementi che specificino il verbo, con soggetto singolo o doppio; presente una sola frase con doppio complemento retto dal verbo.

Tutte le tipologie di frasi utilizzate nella narrazione condivisa sono costituite da azioni ad un solo costituente, il che può spiegare l’osservazione fatta rispetto ai risultati della valutazione tramite Test Cover. Quest’ultima infatti indica come il bambino abbia un deficit della comprensione verbale che aumenta progressivamente nelle prove relative ad azioni ad uno, due e tre costituenti. Confrontando i risultati delle valutazioni pre- e post-trattamento effettuate tramite il Test Ping (grafico 1) si osserva un miglioramento delle prestazioni nelle prove di comprensione di predicati, produzione di nomi e produzione di predicati: la prova in cui si riscontra un incremento maggiore della performance è quella di comprensione dei predicati. Nella prova di comprensione di nomi si osserva un lieve decremento dell’età di sviluppo equivalente, non significativo in quanto determinato da una sola risposta errata in più.

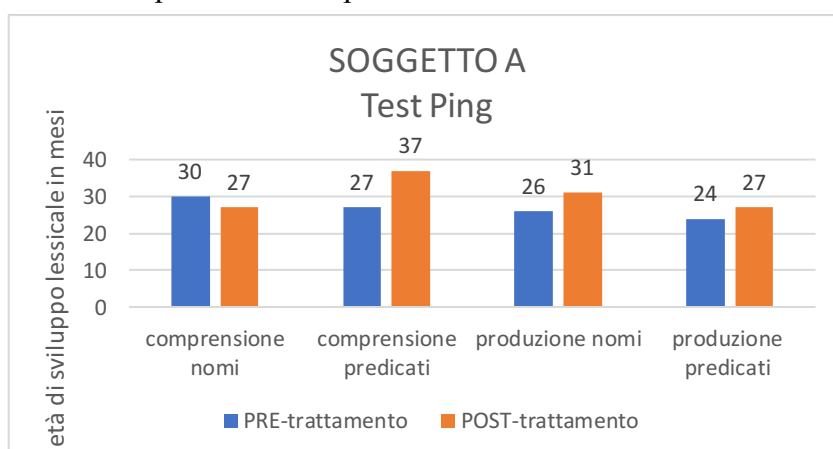


Grafico 1

SOGGETTO B

Il soggetto B è stato esposto a 9 storie totali, con la struttura narrativa di “script”, composte da un numero complessivo di frasi variabile tra 5-15, principalmente con strutture frasali di tipo SVO (n. 22), SSVC (n. 16), SVC (n. 13), SV (n. 10), SSVO(n. 10), SSV (n. 9) (in ordine di frequenza assoluta), ovvero frasi semplici, con soggetto singolo o doppio e un solo complemento retto dal verbo, o frasi minime; occasionalmente sono state prodotte frasi con il verbo seguito da due complementi.

Confrontando i risultati delle valutazioni pre- e post- trattamento effettuate tramite le prove di comprensione lessicale prescolare e grammaticale della batteria BVL (grafico 2) si osserva un miglioramento delle prestazioni nella prova di comprensione grammaticale. Nella prova di comprensione lessicale si osserva un lieve decremento del punteggio, non significativo in quanto determinato da una sola risposta errata in più.

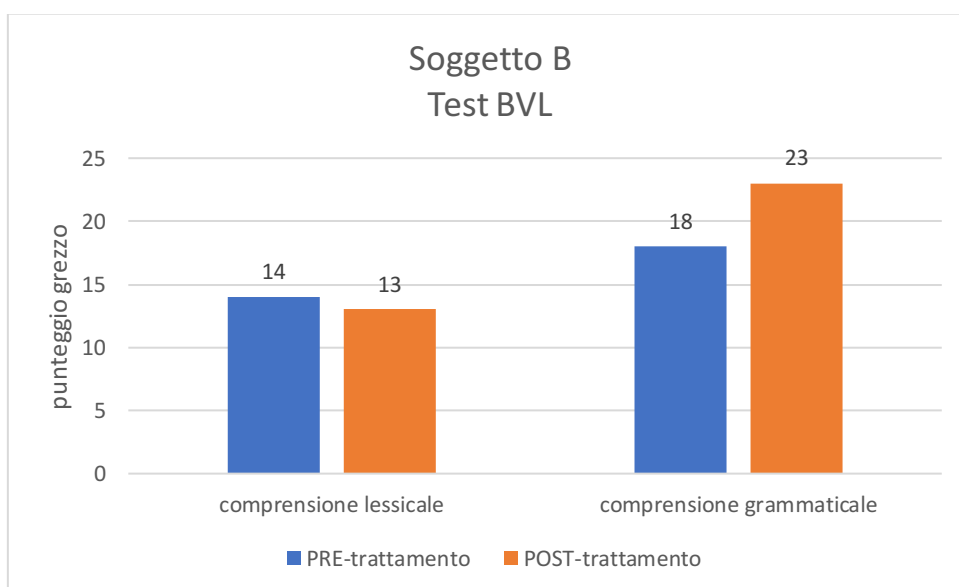


Grafico 2

SOGGETTO C

Il soggetto C è stato esposto a 8 storie totali, con strutture narrative di “script” o “sequenza di reazioni”, composte da un numero complessivo di frasi variabile tra 11-19, principalmente con strutture frasali di tipo SVC (n. 26), SSVC (n. 22), SSVO (n. 21), SV (n. 18), SVO (n. 17) (in ordine di frequenza assoluta), ovvero frasi semplici, con soggetto singolo o doppio e un solo complemento retto dal verbo, o frasi minime; sono state

utilizzate occasionalmente frasi con il verbo seguito da due complementi.

Confrontando i risultati delle valutazioni pre- e post- trattamento effettuate tramite le prove di comprensione di nomi e predicati del Test Ping (grafico 3) si osserva un miglioramento delle prestazioni in entrambe le prove di comprensione di nomi e di predicati: la prova in cui si riscontra un incremento maggiore della performance è quella di comprensione dei predicati.

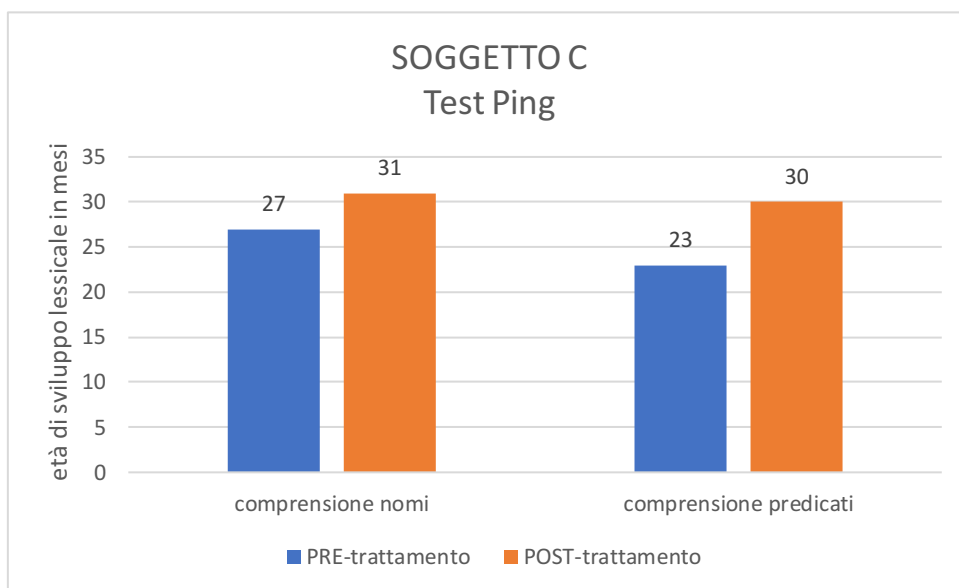


Grafico 3

SOGGETTO D

Il soggetto D è stato esposto a 8 storie totali, con strutture narrative di “sequenza di reazioni” o “episodio semplice”, composte da un numero complessivo di frasi variabile tra 13-24, principalmente con strutture frasali di tipo SVO (n. 36), SSVC (n. 29), SVC (n. 22), SSV (n. 12), SSVO (n. 11) (in ordine di frequenza assoluta), ovvero frasi semplici, con soggetto singolo o doppio e un solo complemento retto dal verbo, o frasi minime; occasionalmente è possibile la produzione di frasi con il verbo seguito da due complementi.

Confrontando i risultati delle valutazioni pre- e post- trattamento effettuate tramite le prove di comprensione lessicale e grammaticale della batteria BVL (grafico 4) non si osserva un miglioramento delle prestazioni in nessuna delle due prove.

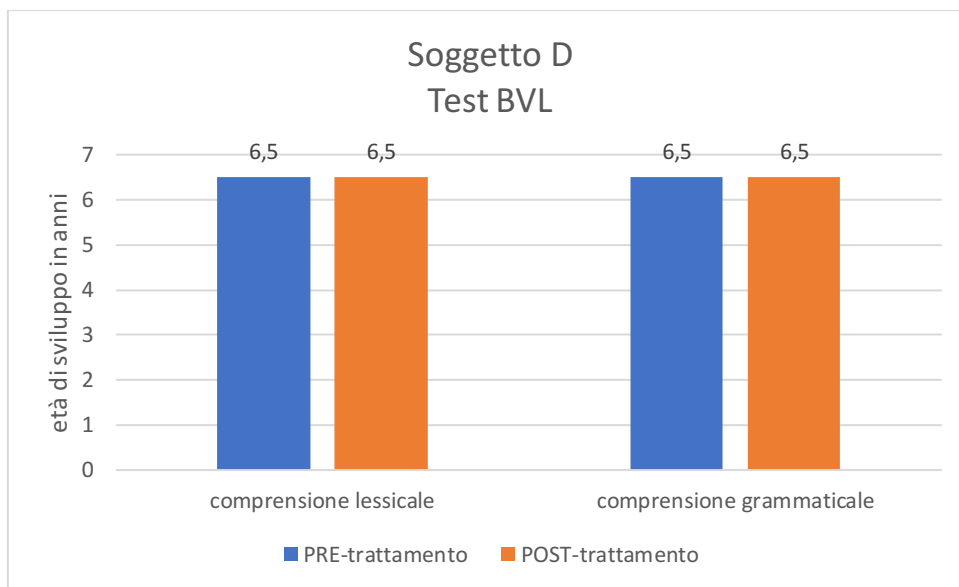


Grafico 4

4.2: Discussione

A seguito dell'analisi dei risultati e della sintesi degli stessi relativa ai singoli casi clinici, è importante discutere tre aspetti rilevanti emersi dalla proposta di narrazione condivisa e drammatizzata di storie: le competenze narrative, le competenze morfosintattiche e la capacità attentiva.

Dal punto di vista narrativo l'attività oggetto di studio ha permesso l'esposizione dei bambini a storie con un livello adeguato alle diverse competenze di ciascuno. A tal proposito si può osservare come i primi due soggetti A e B siano confrontabili, in quanto per entrambi le storie prodotte sono rappresentate da script formati da sequenze di azioni legate da relazioni esclusivamente temporali, rese da funtori come "poi, dopo, alla fine"; questi bambini hanno raggiunto un livello di sviluppo della competenza narrativa basilare. Anche il terzo soggetto C può essere in parte confrontato con i primi due, con la differenza che, oltre agli script, è stato possibile raccontare anche storie con un contenuto narrativo corrispondente al livello successivo, grazie all'aggiunta di relazioni causali tra le azioni, permettendo in questo modo il racconto di sequenze di reazioni. Il soggetto C può essere quindi collocato in una fase di transizione dello sviluppo narrativo: da una parte non più vincolato esclusivamente agli script, dall'altra non risultano ancora consolidate le sequenze di reazioni. Anche l'ultimo soggetto (D) si trova in una fase di transizione, ma ad un livello più evoluto: oltre alla produzione di sequenze di reazioni, si nota un aumento della complessità del contenuto narrativo grazie alla produzione dei

primi episodi semplici, in cui, dopo la scelta dell'ambientazione e dei personaggi, vengono proposte una serie di azioni finalizzate ad un obiettivo, a volte anche interrotte da un evento problematico con i relativi tentativi per superarlo.

Questa attività non ha permesso di osservare per nessuno dei quattro bambini un passaggio al livello successivo dello sviluppo narrativo rispetto a quello a cui si trovavano prima del trattamento: questo può essere dovuto al numero limitato di sedute totali effettuate (8-10).

Le storie raccontate possono essere analizzate anche in base alle strutture morfosintattiche prodotte. In effetti la creazione condivisa di storie attraverso la CAA si basa sulla pianificazione consecutiva di frasi legate da nessi temporali e/o causali necessari a rendere la sequenza narrativa. Dopo aver individuato quali siano le diverse tipologie frasali che ogni soggetto è in grado di comprendere, quello che permette di individualizzare il trattamento è la frequenza con cui viene utilizzata ogni struttura frastica. In tutti i casi sono state utilizzate le frasi minime SV, e quelle più complesse con uno o due complementi retti dal verbo, entrambe con la variabile del soggetto singolo o doppio (in cui di conseguenza cambia anche la coniugazione singolare o plurale del verbo). Inoltre la prevalenza di tipologia frasale è rappresentata in tutti i soggetti dalle frasi minime e dalle frasi semplici con un solo complemento (oggetto o altro). Analizzando la frequenza delle frasi più complesse prodotte, cioè di quelle con più complementi retti dal verbo, è possibile delineare alcune differenze tra i quattro soggetti: mentre il soggetto A presenta solo una frase con il verbo seguito da due complementi, indicando quindi che questo tipo di struttura è prematuro per il suo livello di sviluppo e che necessita di consolidare ancora le strutture frastiche più semplici, nei soggetti C, B e D (in ordine progressivo) si nota la presenza di alcune frasi contenenti un numero maggiore di elementi, indicando come queste non siano ancora consolidate, ma comunque stimolabili.

La possibilità che l'attività di narrazione condivisa e drammatizzata di storie attraverso la CAA abbia un effetto sulle competenze morfosintattiche è supportata dal confronto delle prestazioni dei 4 bambini ai test di valutazione pre- e post-trattamento: si rileva un miglioramento delle prestazioni alle prove di comprensione verbale nei soggetti A, B, C, in particolare della comprensione di predicati nei soggetti A e C e di quella grammaticale nel soggetto B. Per quanto riguarda il soggetto D la scarsa modificabilità potrebbe essere imputata all'età anagrafica maggiore di questo soggetto rispetto agli altri (l'unico al di

sopra degli 8 anni).

Infine, un aspetto che risulta rilevante in base all'osservazione del comportamento comunicativo dei bambini nell'arco delle sedute effettuate riguarda in particolare l'attenzione sostenuta e la pragmatica comunicativa. Si è osservato infatti una modificazione in senso migliorativo della durata dell'attenzione sostenuta e dei ritmi della turnazione. In particolare nel soggetto A si è potuto osservare qualitativamente un incremento dell'attenzione nelle ultime sedute rispetto alle prime. Nei soggetti C e D invece si è potuta osservare una modificabilità per quanto riguarda la velocità di rappresentazione delle frasi attraverso il gioco e di richiesta di sequenze successive e l'alternanza del turno, tutte caratterizzate da un modesto rallentamento. Nel soggetto B invece non si è rilevata una variazione per quanto riguarda gli aspetti attentivi e pragmatici, probabilmente a causa della grande affaticabilità.

4.3: Limiti dello studio e prospettive future

Un primo limite è legato alla valutazione pre- e post-trattamento, infatti l'assenza di test standardizzati in CAA per la valutazione del linguaggio può comportare una limitata comprensione delle domande da parte di bambini che quotidianamente utilizzano la CAA a supporto della comprensione verbale e quindi una possibile sottostima delle loro capacità. Inoltre l'assenza di dati normativi riferiti a una popolazione con deficit cognitivo potrebbe non permettere di confrontare prestazioni diverse ma comunque nettamente deficitarie. Per la valutazione pre- e post-trattamento quindi, nei casi in cui non fossero somministrabili test tarati sull'età anagrafica del bambino, sono stati utilizzati dei test di valutazione del linguaggio tarati su bambini di età inferiore, andando a calcolare, sulla base del punteggio effettuato, l'età equivalente di sviluppo della competenza valutata.

Altro limite di questo studio riguarda l'impossibilità di somministrare test rivolti alla valutazione delle competenze narrative, le quali rappresentano l'obiettivo principale del trattamento: per questo motivo si è resa necessaria una valutazione di competenze correlate quali quella morfosintattica e lessicale.

Sarebbe auspicabile e necessario elaborare dei test di valutazione dei vari livelli linguistici che possano essere somministrati attraverso la CAA e siano quindi rivolti a pazienti in età evolutiva con disturbo di linguaggio secondario.

Altro limite è il numero esiguo di soggetti inclusi nel progetto di tesi dovuto ai criteri di

inclusione stabiliti quali la pregressa esposizione alla CAA per almeno due anni. Sarebbe interessante in futuro proporre questa attività riabilitativa ad altri bambini, anche con patologie differenti, per ampliare e supportare i risultati ottenuti con i quattro bambini selezionati.

Un ulteriore limite è rappresentato dal numero esiguo di sedute in cui è stato svolto questo trattamento, per cui in futuro sarebbe importante utilizzare questa attività per un numero maggiore di sedute consecutive, in modo da avere un riscontro sull'utilità di questo strumento rispetto allo sviluppo narrativo.

La versatilità dell'attività di narrazione condivisa e drammatizzata di storie attraverso la CAA permette di adattare la proposta a diversi livelli di sviluppo del bambino e di personalizzare quindi l'intervento logopedico in base allo specifico profilo di competenza, in particolare a livello narrativo e morfosintattico.

Infine, attraverso minime modifiche del materiale questa attività può essere adattata a bambini che presentano un livello di sviluppo lessicale e morfosintattico superiore: aumentando il numero e/o la tipologia (sia in termini di categoria semantica che di frequenza d'uso) delle parole selezionate per il quaderno comunicatore si può lavorare a livello lessicale ampliando il vocabolario del bambino; allungando la striscia frasale con l'inserimento di nuovi spazi per il posizionamento di un numero maggiore di parole si dà la possibilità di pianificare frasi più complesse a livello sintattico.

CONCLUSIONI

L'esposizione al testo narrativo è fondamentale per promuovere lo sviluppo linguistico e cognitivo del bambino; in presenza di disturbo di linguaggio secondario diventa molto più difficoltoso individuare degli stimoli adeguati alle competenze del bambino e significativi per lo stesso, risulta quindi importante fare proposte riabilitative specifiche.

L'attività di narrazione condivisa e drammatizzata di storie in CAA, proposta in questo progetto di tesi, risulta rilevante in primo luogo dal punto di vista narrativo, in quanto garantisce l'esposizione dei bambini a storie con un livello adeguato alle loro specifiche competenze, e in secondo luogo relativamente alle competenze morfosintattiche, permettendo la pianificazione di frasi con diverse strutture frastiche e conseguente grado di complessità, adattabili quindi al livello di sviluppo del bambino. Nonostante l'esiguo numero di bambini con cui è stato condotto questo studio, dal confronto dei risultati ottenuti alle valutazioni pre- e post-trattamento si è potuto osservare un miglioramento delle prestazioni alle prove di comprensione di predicati o di comprensione grammaticale, entro un certo limite d'età anagrafica, oltre il quale lo sviluppo linguistico risulta piuttosto stabilizzato e quindi meno modificabile. La modalità di conduzione di questa attività inoltre sembra avere un effetto positivo anche sul comportamento comunicativo dei bambini, per quanto riguarda in particolare l'attenzione sostenuta e la pragmatica comunicativa.

Nonostante i limiti evidenziati precedentemente, la presente proposta di trattamento diretto appare favorevole allo sviluppo linguistico del bambino; sarebbe quindi interessante in futuro proporre l'attività riabilitativa di narrazione condivisa e drammatizzata di storie attraverso la CAA anche ad altri bambini per approfondire i risultati ottenuti in questo studio.

BIBLIOGRAFIA

Archinto, F. (2001). Gioco simbolico e competenze narrative: similitudini e differenze. *Italian Journal of Educational Technology*, 9(3), 42-42.

Bello, A., Caselli, M. A., Pettenati, P., & Stefanini, S. (2010). PinG Parole in Gioco. Giunti O. S.

Binger, C., Kent-Walsh, J., Ewing, C., & Taylor, S. (2010). Teaching educational assistants to facilitate the multisymbol message productions of young students who require augmentative and alternative communication.

Bortolini, U. (2004). Test PFLI – Prove per la valutazione fonologica del linguaggio infantile. Edizioni Del Cerro.

Chilosi, A. M., Cipriani, P., Pfanner, L. (2019). Cover. Lo strumento per la valutazione precoce della comprensione verbale nella prima infanzia. Giunti.

Costantino, M. A. (2011). *Costruire libri e storie con la CAA. Gli IN-book per l'intervento precoce e l'inclusione*. Edizioni Erickson.

Costello, J. M. (2021), Ultime parole, ultimi potenti legami. Come la Comunicazione Aumentativa può sostenere i bambini alla fine della loro vita, *Comunicare*, Vol 43, pag 99

Flack, Z. M., Field, A. P., & Horst, J. S. (2018). The effects of shared storybook reading on word learning: A meta-analysis. *Developmental psychology*, 54(7), 1334.

Ganzaroli, F. (2021); I pionieri della comunicazione aumentativa, *Comunicare*, Vol 43, pag 108

Gillibrand, R., Lam, V., O'Donnell, V. L., & Tallandini, M. A. (2019). *Psicologia dello sviluppo*. (Seconda edizione, pg. 148) Pearson Italia.

Lavelli, M., Barachetti, C., Majorano, M., Florit, E., Brotto, C., & Miottello, P. (2019). Impacts of a shared book-reading intervention for Italian-speaking children with developmental language disorder. *International journal of language & communication disorders*, 54(4), 565-579.

Lindgren, J. (2019). Comprehension and production of narrative macrostructure in Swedish: A longitudinal study from age 4 to 7. *First Language*, 39(4), 412-432.

- Marini, A. (2015). BVL_4-12 Batteria per la Valutazione del Linguaggio in Bambini dai 4 ai 12 anni. Giunti O. S.
- Orr, E., & Geva, R. (2015). Symbolic play and language development. *Infant behavior and development*, 38, 147-161.
- Salerni, N., & Suriano, M. (2013). Il comportamento di gioco nei bambini nati pretermine: uno studio longitudinale a 18 e 24 mesi. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 17(2), 235-252.
- Stein, N. & Albro, E. (1997). Building Complexity and Coherence: Children's Use of Goal-Structured Knowledge in Telling Stories. In Bamberg, M. (1997) *Narrative development: Six approaches*, 5-44.
- Stein, N. L., & Glenn, C. G. (1975). An Analysis of Story Comprehension in Elementary School Children: A Test of a Schema.
- Stein, N. L., & Policastro, M. (1984). The concept of a story: A comparison between children's and teachers' viewpoints. *Learning and comprehension of text*, 1, 113-155.
- Westby, C. E. (2012). Assessing and remediating text comprehension problems. In A. G. Kamhi, & H. W. Catts (Eds.), *Language and reading disabilities* (3rd ed., pp. 163–225). Boston, MA: Pearson.

SITOGRAFIA

<https://arasaac.org/pictograms/search>

https://www.epicentro.iss.it/focus/flu_aviarial/demei1

<https://www.erickson.it/it/mondo-erickson/articoli/alla-scoperta-degli-in-book/>

<https://www.treccani.it/vocabolario/comunicazione/>

www.disturboprimariolinguaggio.it

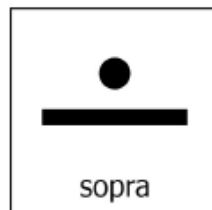
www.isaacitaly.it

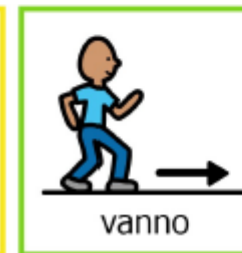
ALLEGATI

Esempi di storie

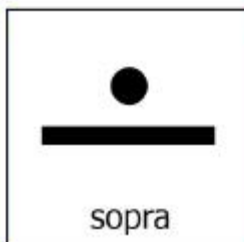
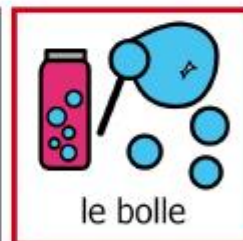
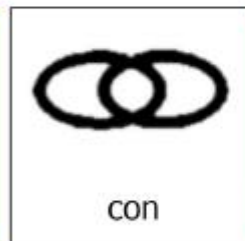
Soggetto A: storia n. 7A; script

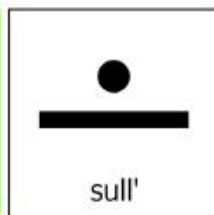






Soggetto C: storia n. 6C; sequenza di reazioni







L'uccellino



piange



perchè è ferito



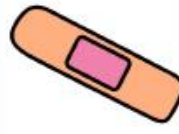
Allora il nonno



e la nonna



mettono



il cerotto



all'uccellino



L'uccellino ora



è felice



e vola



Poi l'uccellino



dorme



Dopo un po'
l'uccellino



si sveglia

