

IMPARARE A PARLARE CON IL FORMAT NARRATIVO: PRIMA APPLICAZIONE NELLA RIABILITAZIONE DEL LINGUAGGIO NEI BAMBINI CON SINDROME DI DOWN*

ANNA LERNA**, ANGELO MASSAGLI***, RITA GALLUZZI****, LUIGI RUSSO*****

Associazione "La Nostra Famiglia"
IRCCS E. Medea Polo di Ostuni

Abstract: Learning to speak with the Narrative Format: the first application in the rehabilitation of children with Down's Syndrome

The aim of this study is to emphasize that children with mental retardation and language delay need a very structured setting, with regard to stimuli, space and time organization, to develop their language abilities.

In this study, we describe the results of the psycholinguistic treatment of an 11 year old girl with Down's Syndrome and consequent language delay. The approach used is the Narrative Format, which has been developed for teaching a foreign language to kindergarten and primary school children. The main results were the following: 1) an increase in motivation to and participation in treatment; 2) an increase in the lexicon; 3) an increase in complex utterances in the spontaneous language, with a quick passage to the following stage of language development; 4) an increase in narrative competence. Our results suggest that the Narrative Format could be used as alternative approach for stimulating the language development in children with mental retardation secondary to Down's Syndrome.

INTRODUZIONE

Nel presente studio vengono illustrati i risultati ottenuti nel trattamento di una bambina affetta da Sindrome di Down attraverso l'approccio metodologico del Format narrativo.

Quest'ultimo è un approccio psicolinguistico utilizzato in Italia e in altri Paesi d'Europa per l'insegnamento di una lingua straniera a bambini normodotati di scuola materna ed elementare (Taeschner, 1986; 1993). Attraverso numerosi

* Ultima versione ricevuta nel maggio 2002. Indirizzo per la corrispondenza: Dott.ssa Anna Lerna. Ass. "La Nostra Famiglia" IRCCS E. Medea - Polo di Ostuni - 72017 (Brindisi). E-mail: lerna@os.inf.it

** Dottore di ricerca in Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione e lavora come Psicolinguista all'IRCCS Medea - Polo di Ostuni.

*** Neuropsichiatra Infantile, Primario - IRCCS E. Medea - Polo di Ostuni.

**** Neuropsichiatra Infantile - IRCCS E. Medea - Polo di Ostuni.

***** Dottore di Ricerca in Pedagogia e Scienze dell'Educazione, Psicologo Clinico - IRCCS E. Medea - Polo di Ostuni.

studi (Taeschner *et al.* 1993; Taeschner e Lerna, 1991; Lerna, 1991; 1997; Deflorian, 1997) è stato dimostrato che il processo di apprendimento di una lingua straniera nei bambini normali è nettamente migliore per coloro che utilizzano il Format Narrativo invece di un metodo tradizionale. Gli studi condotti in questo ambito mostrano, infatti, che il Format Narrativo innalza la motivazione all'apprendimento e porta il bambino a sviluppare l'intenzionalità comunicativa, la capacità di produrre frasi sempre più complesse e la competenza narrativa.

In letteratura sono state già descritte esperienze relative all'utilizzo di tale approccio in ambito clinico, e specificamente con bambini sordi (Ardito, Mignosi, 1995). L'idea di sperimentare l'approccio metodologico del Format Narrativo anche con bambini con ritardo mentale, e conseguente ritardo di linguaggio, nasce dall'esigenza di individuare nuove modalità di intervento che possano essere utilizzate come supporto, ovvero quale temporanea alternativa all'approccio tradizionale logopedico, in momenti critici del trattamento, determinati dalla perdita della motivazione all'apprendimento da parte del bambino e dal deperimento delle risorse terapeutiche.

Presupposti teorici del Format Narrativo

Molti studi nel campo della psicolinguistica dell'età evolutiva hanno dimostrato che esistono *specifiche e precise condizioni* indispensabili all'acquisizione del linguaggio e allo sviluppo dell'intenzionalità comunicativa (Bruner, 1973). Alla nascita, il comportamento del bambino non è ancora intenzionale. L'intenzione comunicativa nasce all'interno di eventi condivisi tra mamma e bambino, che si ripetono frequentemente in modo molto simile e che Bruner chiama, appunto, FORMAT. Una delle caratteristiche peculiari del Format è, dunque, la *ripetitività*. All'interno del Format, inoltre, secondo Taeschner (1993), assume un ruolo fondamentale anche l'*intersoggettività*, che rimanda all'imprescindibile legame esistente fra rapporto affettivo e rapporto comunicativo. È noto, infatti, che la relazione comunicativa va al di là del linguaggio verbale: essa nasce e si sviluppa su un piano percettivo, basato su una interazione non verbale fatta di atteggiamenti, posture, gesti e, soprattutto, sguardi e mimica facciale. Lo sguardo è il perno intorno al quale ruota la relazione comunicativa, verbale e non verbale, tra soggetti normalmente vedenti. Attraverso lo sguardo noi percepiamo la disponibilità dell'altro a mettersi in relazione con noi, trasmettiamo e percepiamo stati d'animo, atteggiamenti, informazioni sul nostro modo di vivere la relazione; attraverso lo sguardo due persone iniziano a conoscersi e poi, su questa base, può instaurarsi un rapporto affettivo. Di conseguenza, solo se il bambino è coinvolto in una relazione affettiva positiva con l'adulto proverà il desiderio di comunicare con lui.

Le componenti del Format sono, dunque:

1. l'esperienza ripetutamente condivisa tra adulto e bambino, che consente di poter sviluppare aspettative e presupposizioni;
2. l'instaurarsi e il mantenersi del rapporto adulto-bambino, tramite il quale essi imparano a conoscersi;

3. la possibilità di fare inferenze sul comportamento, le emozioni e le intenzioni dell'altro, grazie all'intersoggettività che permette di entrare in empatia con l'altro (Taeschner, 1993);
4. la necessaria alternanza dei turni di conversazione;
5. la nascita delle intenzioni comunicative, che scaturiscono dalle presupposizioni sul comportamento dell'altro.

Punti di forza del metodo sono, inoltre:

1. aver assunto i processi di acquisizione del linguaggio come base teorica;
2. aver realizzato delle tecniche per tradurre la teoria in metodologia pratica.

Taeschner (1986) distingue due tipi di Format:

Il *Format Elencaivo* riguarda un singolo evento che si ripete in modo simile, come ad esempio fare colazione al mattino o andare al ristorante.

Il *Format Narrativo* si distingue da quello elencaivo per il fatto di essere costituito da una *storia*, cioè da una successione di eventi, in cui quelli precedenti permettono di fare previsioni circa possibili eventi futuri, in vista di un evento finale culminante. La *narrazione* è, pertanto, il punto di collegamento e raccordo fra la teoria e la pratica, fra la teoria e l'attività da svolgere durante il trattamento.

Sul piano metodologico il trattamento è strutturato in *forma teatrale*, poiché questa permette di attivare in un contesto formale i processi comunicativi tipici di un Format. L'azione teatrale costituisce, infatti, un'esperienza condivisa tra adulto e bambino, che riprende i vissuti quotidiani del bambino stesso e che viene ripetuta diverse volte. In tal modo, si fa sì che il bambino impari ad avere aspettative riguardo all'attività condivisa con l'adulto e a fare, quindi, previsioni ed inferenze riguardo a ciò che potrà accadere in seguito.

L'espressione corale, in cui tutti i bambini assumono tutti i ruoli dei vari personaggi della storia, fa sì, poi, che, nel passaggio dal ruolo di un personaggio all'altro, si realizzi l'alternanza dei turni, prerequisito fondamentale della comunicazione.

Nell'azione teatrale, infine, ha spazio anche l'intersoggettività, che permette di interpretare le emozioni dell'altro: l'azione teatrale ed il *setting* di gruppo promuovono, infatti, la relazione affettiva ed emotiva con l'altro e, dal momento che vengono proposte storie che fanno riferimento al vissuto quotidiano del bambino, consentono l'innescarsi di intenzioni comunicative personali, sulla base di inferenze e presupposizioni precedenti. In tale ottica svolge un ruolo cruciale il ricorso a gesti ed espressioni facciali adatti ad ogni momento della storia, in modo tale che la stessa sia comprensibile ai bambini anche senza parole.

La storia, dunque, non viene raccontata ai bambini, né mostrata attraverso le immagini: sono i bambini che, tutti insieme, "fanno" la storia e, man mano, la capiscono.

DESCRIZIONE DELLO STUDIO

Obiettivo dello studio è verificare se l'approccio metodologico del Format Narrativo ha lo stesso valore facilitante, così come è stato dimostrato nel-

l'ambito dell'apprendimento di una lingua straniera, anche nell'apprendimento del linguaggio in bambini con ritardo mentale¹ e, specificamente, nel caso analizzato, nel ritardo mentale associato a Sindrome di Down.

Caratteristiche del soggetto

R.F. è una bambina di 11 anni con Sindrome di Down, sottoposta già da otto anni ad un trattamento logopedico tradizionale con una frequenza media bi-settimanale.

Dalla valutazione clinica si evince l'assenza di deficit sensoriali e di problematiche psicopatologiche.

La valutazione psicometrica e neuropsicologica² documenta un livello di funzionamento intellettuale pari ad una insufficienza mentale media, con marcato deficit delle abilità visuo-percettive, prassico-costruttive e mnemoniche (WISC-R: pv. 45, pp. Nv. pt. Nv.).

La valutazione psicolinguistica, rileva, attraverso l'analisi dell'eloquio spontaneo:

- sul piano comunicativo pragmatico, una scarsa intenzionalità comunicativa e scarsa capacità di adattamento a figure e a contesti non familiari;
- sul piano espressivo, un linguaggio verbale caratterizzato prevalentemente da enunciati costituiti da due parole prodotte in successione (Fase Pre-sintattica);
- sul piano lessicale, frequenti parafasie semantiche, che denotano una notevole povertà lessicale, con uso prevalente di parole di contenuto e scarso impiego di verbi ed altri elementi morfologici;
- sul piano fonoarticolatorio, frequenti parafasie fonemiche, che rendono il linguaggio a tratti incomprensibile.

L'analisi dell'eloquio elicitato evidenzia una scarsa competenza narrativa: alla richiesta di descrivere una semplice storia figurata, R.F. si limita a denominare qualche oggetto rappresentato all'interno di ciascuna vignetta e mostra di non essere in grado di mettere insieme più referenti.

Infine, sul piano recettivo, emerge una comprensione verbale limitata ad ordini semplici, mentre la comprensione grammaticale e sintattica risulta non valutabile con test standardizzati.

Materiali e modalità del trattamento

R.F., inserita in un gruppo di cinque bambini con ritardo mentale di varia eziologia, viene sottoposta per tre volte alla settimana, per la durata di un

1. I risultati dello studio pilota sono stati descritti nel *Rapporto Tecnico* n. 2, a cura di A. Lerna.

2. I dati relativi alla valutazione neuropsicologica sono stati tratti dalla cartella clinica.

anno, all’approccio metodologico del Format Narrativo con i seguenti obiettivi:

- aumentare la motivazione e la partecipazione al trattamento;
- sviluppare l’intenzionalità comunicativa;
- incrementare l’apprendimento lessicale;
- sviluppare la capacità di produrre frasi sempre più complesse;
- sviluppare la competenza narrativa.

Durante il trattamento sono state proposte le prime sei storie del programma “Le avventure di Hocus e Lotus” (Taeschner *et al*, 1999), utilizzato per l’insegnamento della lingua italiana a bambini immigrati in Italia di scuola materna ed elementare. I formats sono rappresentati dalle singole storie, presentate dalla terapeuta sotto forma di drammatizzazione³. Ogni storia è stata presentata mediamente 5/6 volte, ad eccezione della prima e della seconda che sono state presentate più di venti volte.

Ciascuna seduta di trattamento è suddivisa nei seguenti momenti:

1. terapeuta e bambini rappresentano insieme una storia attraverso la drammatizzazione, per un arco di tempo di circa 10-15 minuti;
2. terapeuta e bambini cantano per 10-15 minuti una mini operetta che riprende il testo della storia su una base musicale, utilizzando anche i gesti.

Procedure di raccolta dei dati

Sono stati raccolti *in itinere*, mediante audioregistrazione, due tipi di dati: quelli relativi al linguaggio spontaneo, finalizzati alla valutazione del livello di sviluppo raggiunto nell’uso del linguaggio spontaneo, e quelli relativi al linguaggio elicitato, finalizzati alla valutazione della competenza narrativa.

La raccolta del linguaggio spontaneo è stata effettuata, con cadenza trimestrale, mediante la registrazione di una conversazione della durata media di 20 minuti, contenente un campione di 50 enunciati. Durante la conversazione alla bambina sono stati proposti argomenti relativi alla famiglia, alla scuola, agli amici, alle attività extrascolastiche e ai giochi preferiti. L’esaminatore partecipava in maniera calda ed affettuosa, sollecitando di volte in volta la bambina a continuare, o proponendo un diverso argomento qualora il precedente risultasse esaurito, avendo cura, tuttavia, di astenersi da qualsiasi espressione che potesse in qualche modo favorire la comparsa, nelle risposte, di strutture specifiche. La comunicazione non si basava sulla semplice richiesta di informazioni ma soprattutto sulla richiesta di “spiegazione”, strategia che stimola il bambino ad espandere il suo enunciato e a fornire contributi conversazionali più estesi e complessi (Orsolini, Pontecorvo, 1992).

Il linguaggio elicitato è stato, invece, raccolto attraverso la “Prova del racconto con vignetta”, utilizzando vignette ispirate alla stessa storia che la tera-

3. Per un esame dettagliato della struttura delle varie storie si rimanda al seguente testo: *Le avventure di Hocus e Lotus - Copioni 1-6 - Guida per l'insegnante*, distribuito dalla Dinocroc International Training Institute S.r.l. Roma.

pista propone sotto forma di drammatizzazione. Al fine di valutare il livello di apprendimento linguistico raggiunto da R.F., le è stato chiesto di raccontare ciascuna storia prima e dopo il trattamento, in qualità di pre- e post-test, in tre diverse circostanze, ossia in fase iniziale, intermedia e finale dell'intero ciclo di trattamento, per un totale, dunque, di 6 pre-test e 6 post-test.

Procedure di trascrizione e di analisi dei dati

I dati linguistici raccolti sono stati trascritti ed analizzati con il sistema CHILDES (MacWhinney B., 1991; MacWhinney B., Snow C., 1985; Bortolini, Pizzuto, 1997; Pizzuto, D'amico, 1990)⁴, un sistema computerizzato standardizzato utilizzato a livello internazionale per la trascrizione e l'analisi del linguaggio infantile.

Le analisi linguistiche, eseguite sia sul linguaggio elicitato che sul linguaggio spontaneo, sono state le seguenti:

- 1) *analisi lessicale*: il lessico prodotto è stato analizzato sia da un punto di vista quantitativo, in termini di *tokens* (numero totale di parole prodotte) e *types* (numero totale di parole diverse), sia da un punto di vista qualitativo, in termini di parole di contenuto e parole funzione;
- 2) *analisi della struttura della frase*: la frase è stata analizzata non solo da un punto di vista semantico-strutturale, ma anche da un punto di vista morfologico, secondo il modello teorico proposto da Chilosi, Cipriani (1991).

RISULTATI

Per quanto riguarda il linguaggio spontaneo saranno presentati i risultati delle analisi linguistiche eseguite su tre campioni di linguaggio spontaneo, rilevati durante le fasi iniziale, intermedia e finale del ciclo di trattamento. Per il linguaggio elicitato, saranno presentati i risultati delle analisi linguistiche eseguite su tre racconti (relativi alla 1°, 4° e 6° Storia), corrispondenti ai medesimi momenti del trattamento.

Linguaggio spontaneo

– Risultati dell'analisi lessicale

Come è stato già detto, nel presente studio, lo scopo dell'analisi lessicale, eseguita sul linguaggio spontaneo, è di valutare:

4. Attualmente, in ambito clinico, per la valutazione dell'eloquio spontaneo ed elicitato può essere utilizzato lo *Easy Spontaneous Language Analysis (ESLA)* (Lerna, 2002). Tale strumento risulta particolarmente utile ed efficace per valutare il livello linguistico raggiunto dal bambino (anche con grave ritardo mentale) sul piano lessicale, strutturale, morfologico e pragmatico.

- ◆ la quantità di parole diverse prodotte spontaneamente nell'ambito di una conversazione,
- ◆ il tipo di parole utilizzate spontaneamente.

In sede di analisi sono state prese in considerazione tutte le parole foneticamente diverse prese una volta sola, tralasciando, dunque, il numero di volte in cui la stessa parola è stata ripetuta. La forma singolare e plurale dello stesso nome, le varie forme verbali di uno stesso verbo, la forma femminile e maschile dello stesso nome sono state considerate tutte parole diverse. Dall'analisi sono stati inoltre esclusi nomi propri, interiezioni e parole incomprensibili.

I risultati dell'analisi lessicale eseguita sui tre campioni di linguaggio spontaneo non evidenziano significativi progressi sul piano quantitativo. La bambina, come si osserva nella tabella 1, utilizza più o meno lo stesso numero di parole diverse nella fase iniziale, intermedia e finale del ciclo di trattamento.

Se, invece, analizziamo il lessico anche dal punto di vista qualitativo, rileviamo un aumento graduale delle parole funzione rispetto a quelle di contenuto. La bambina acquisisce, quindi, la capacità di utilizzare sempre più preposizioni, articoli e avverbi.

Tabella 1 - Risultati dell'analisi lessicale eseguita sul linguaggio spontaneo.

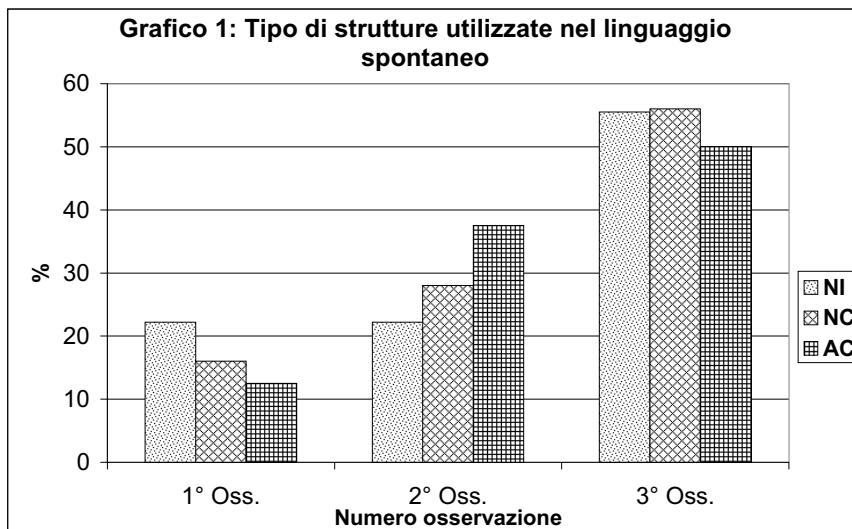
	1° Osservazione	2° Osservazione	3° Osservazione
Parole classe aperta	49	49	53
Parole classe chiusa	23	27	30
Totale parole	72	76	83

– *Risultati dell'analisi della struttura frasale*

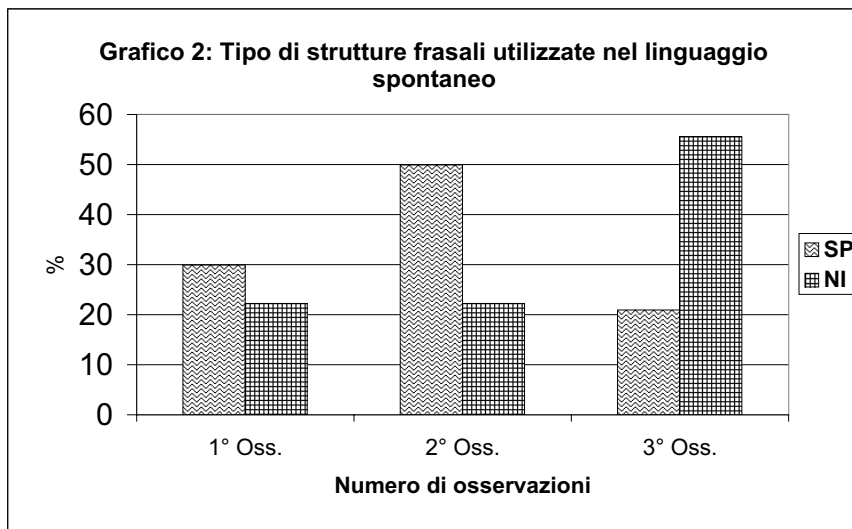
Scopo dell'analisi della struttura frasale è di valutare:

- ◆ la capacità di produrre spontaneamente strutture frasali sempre più complesse,
 - ◆ la capacità di produrre spontaneamente strutture sempre più complete, non solo dal punto di vista strutturale ma anche da quello morfologico.
- I risultati di tale analisi mostrano che:
- nella fase iniziale del trattamento, nel linguaggio spontaneo la bambina utilizza prevalentemente strutture senza il predicato e solo qualche nucleo semplice ed ampliata;
 - nella fase intermedia del ciclo di trattamento, osserviamo che la bambina continua a produrre molte strutture senza il predicato, ma aumentano anche le nucleari e le ampliate complete;
 - nella fase finale del trattamento la bambina mostra di aver acquisito la capacità di produrre un maggior numero di strutture complesse; le strutture

senza il predicato, infatti, diminuiscono significativamente mentre aumentano le strutture nucleari e le ampliate complete (vedi grafico 1).



Come si può osservare dal grafico 2, tuttavia, la bambina continua ad utilizzare anche le strutture nucleari incomplete.



Se poi analizziamo le strutture frasali utilizzate anche dal punto di vista morfologico, osserviamo un aumento progressivo di complessità anche da questo punto di vista. Come si osserva, infatti, nella tabella 2, soprattutto nella fase finale del ciclo di trattamento, aumentano significativamente sia le strutture nucleari che le strutture ampliate morfologicamente complete.

Tabella 2 - Strutture morfologicamente complete ed incomplete prodotte nel linguaggio spontaneo.

		Tipo di struttura frasale		Totale
		Frase nucleare completa	Frase ampliata completa	
1°Oss.	Morfolog. Incompleta	2	2	4
	Morfolog. Completa	-	-	
2°Oss.	Morfolog. Incompleta	4	7	11
	Morfolog. Completa	3	2	5
3°Oss.	Morfolog. Incompleta	4	2	6
	Morfolog. Completa	5	3	8

Linguaggio elicitato

– Risultati dell’analisi lessicale

Come già accennato, il linguaggio elicitato è stato raccolto mediante la “Prova del racconto con vignetta” ed analizzato dal punto di vista quantitativo e qualitativo allo scopo di valutare:

- ◆ il numero di parole diverse apprese ed utilizzate dalla bambina nel racconto delle tre storie,
- ◆ l’ampliamento lessicale, non solo in termini di parole di contenuto ma anche in termini di parole funzione.

L’analisi lessicale non è stata, quindi, eseguita sul numero totale di parole prodotto dalla bambina nel racconto (*tokens*), ma solo sul numero di parole diverse (*types*), considerando ogni parola una sola volta e tralasciando il numero di volte in cui la stessa parola è stata utilizzata. Come per il linguaggio spontaneo, la forma singolare e plurale dello stesso nome, le varie forme verbali di uno stesso verbo, la forma femminile e maschile dello stesso nome sono state considerate parole diverse.

I risultati dell'analisi lessicale (vedi tabella 3) mostrano che:

- nella fase iniziale del ciclo di trattamento la bambina utilizza, nel pre-test, solo 15 parole per raccontare la storia, descrivendo qualche oggetto rappresentato nelle vignette (si tratta per lo più di parole di contenuto, ossia nomi e aggettivi); nel post-test, invece, il numero di parole diverse aumenta significativamente, sia come produzione di parole di contenuto ma anche come produzione di parole funzione;
- nella fase intermedia del ciclo di trattamento la differenza tra il numero di parole prodotte nel pre-test e il numero di parole prodotte nel post-test appare sostanzialmente sovrapponibile a quella riscontrata nella fase iniziale e, anche in questo caso, riguarda sia le parole di contenuto che parole di funzione;
- nella fase finale del ciclo di trattamento, invece, la bambina utilizza nel post-test un numero di parole significativamente maggiore rispetto al pre-test.

Tabella 3 - Numero e tipo di parole prodotto nel racconto della storia prima e dopo il trattamento.

	Fase iniziale del ciclo di trattamento	
	Pre- test	Post -tes
Parole di classe aperta	14	27
Parole di classe chiusa	1	16
Totale	15	43
	Fase intermedia del ciclo di trattamento	
	Pre -test	Post -test
Parole di classe aperta	21	30
Parole di classe chiusa	17	26
Totale	38	56
	Fase finale del ciclo di trattamento	
	Pre-test	Post- test
Parole di classe aperta	30	41
Parole di classe chiusa	14	31
Totale	44	72

I risultati dell'analisi lessicale rispetto al linguaggio elicitato mostrano, dunque, un processo di apprendimento lessicale, poichè la bambina mostra di aver acquisito nuove parole e di aver appreso ad attribuire attivamente un significato ed una etichetta verbale alle azioni e alle espressioni.

Ciò è favorito, verosimilmente, dalla drammatizzazione, grazie alla quale una nuova parola, che inizialmente rappresenta un semplice suono, acquista significato grazie all'uso del gesto simbolico referenziale.

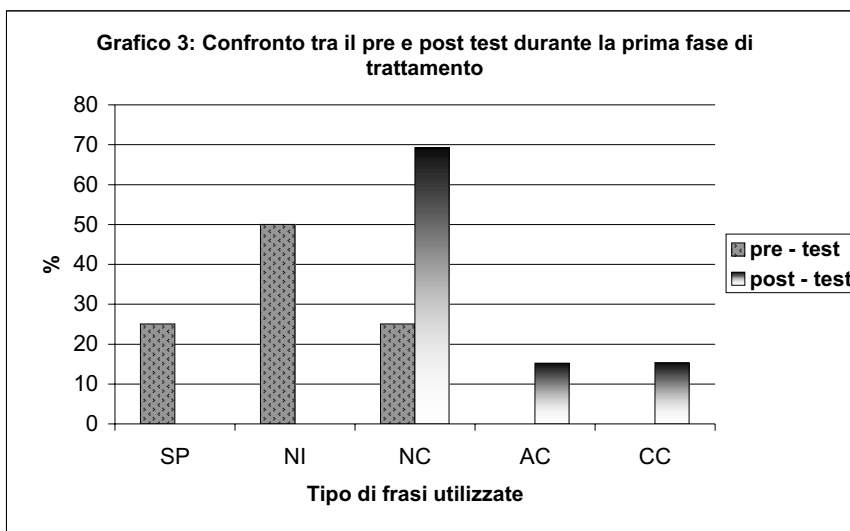
– *Risultati dell'analisi della struttura frasale*

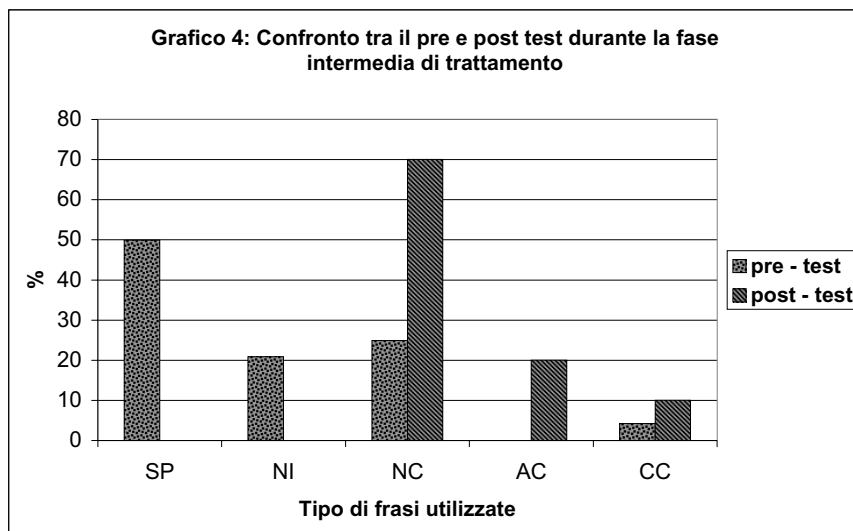
Come per il linguaggio spontaneo, la struttura frasale è stata analizzata non solo dal punto di vista quantitativo, ma anche dal punto di vista qualitativo (Taeschner, Volterra, 1986; Chilosi, Cipriani, op. cit.), allo scopo di valutare:

- ◆ il numero totale di strutture frasali utilizzate nel racconto di una storia,
- ◆ il tipo di struttura frasale che la bambina mostra di essere in grado di utilizzare.

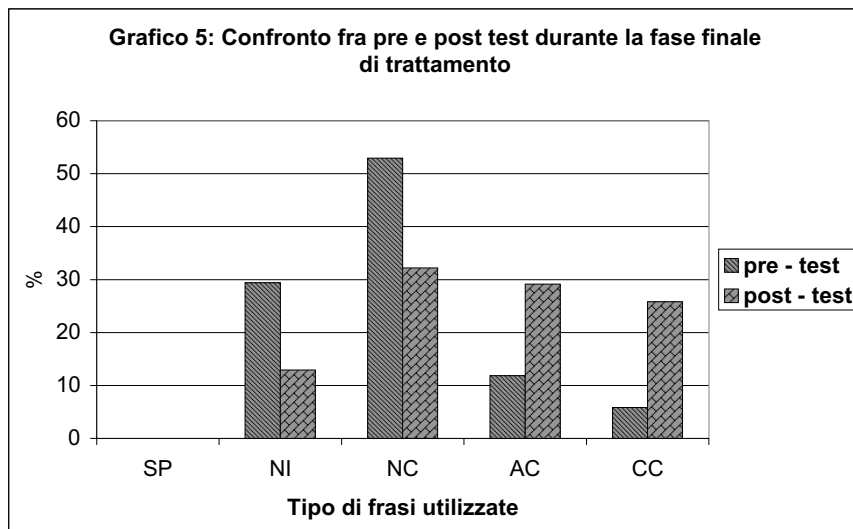
I risultati dell'analisi mostrano che:

- nella fase iniziale del trattamento, nel pre-test, la bambina è in grado di descrivere oggetti e azioni della storia utilizzando prevalentemente strutture nucleari incomplete (NI), seguite, nella stessa misura, dalle strutture senza il predicato (SP) e dalle strutture nucleari complete (NC); in seguito al trattamento (post-test), possiamo osservare che il numero di strutture nucleari complete utilizzate per raccontare la stessa storia risulta aumentare, mentre le strutture senza il predicato e incomplete scompaiono (vedi grafico 3);
- nella fase intermedia del trattamento, nel pre-test, la bambina utilizza prevalentemente strutture senza il predicato (SP), seguite dalle strutture nucleari complete (NC) ed incomplete (NI); in seguito al trattamento, viene utilizzato un numero maggiore di strutture nucleari complete, seguite dalle strutture ampliate (AC) (vedi grafico 4);





- nella fase finale del ciclo di trattamento si rileva una competenza narrativa globalmente aumentata: già nel pre-test la bambina, nel raccontare la storia, utilizza prevalentemente strutture nucleari semplici complete (NC), seguite dalle strutture nucleari incomplete (NI); in seguito al trattamento (post-test), si rileva la diminuzione del numero delle strutture nucleari semplici complete e l'aumento di quello delle strutture ampliate (AC) e delle strutture complesse (vedi grafico 5).



Il grado di completezza o incompletezza delle strutture frasali prodotte nei post-test è stato determinato non solo da un punto di vista semantico, ma anche da un punto di vista morfologico, evidenziando, anche sotto questo aspetto, una maggiore complessità ed adeguatezza. Come si osserva nella tabella 4, infatti, nella fase iniziale del ciclo di trattamento, le nucleari semplici sono per lo più morfologicamente incomplete, mentre, nella fase finale del ciclo di trattamento, le nucleari morfologicamente complete aumentano, come pure si incrementa l'uso delle strutture ampliate e complesse morfologicamente complete.

Tabella 4 - Risultati dell'analisi della struttura frasale eseguita sul linguaggio elicitato.

Trattamento	Tipo di struttura frasale			
		Frase nucleare completa	Frase ampliata completa	Frase complessa completa
Fase iniziale	Frase Morfologicamente incompleta	6	1	-
	Frase Morfologicamente Completa	3	1	2
Fase intermedia	Frase Morfologicamente incompleta	1	-	1
	Frase Morfologicamente Completa	6	2	-
Fase finale	Frase Morfologicamente incompleta	-	1	3
	Frase Morfologicamente Completa	10	8	5

DISCUSSIONE

Com'è noto, i bambini con ritardo mentale, a differenza dei bambini normali, non imparano a comunicare adeguatamente in maniera naturale e spontanea. Essi hanno bisogno di particolari condizioni di stimolazione, che richiedono un'organizzazione dello spazio, una strutturazione del tempo ed attività altamente prevedibili e ripetitive. È importantissimo che l'attività proposta al bambino diventi un vero e proprio rituale. Solo quando gli elementi dell'attività

diventano completamente prevedibili il bambino apprenderà a prestare attenzione agli stessi. L'approccio del Format Narrativo ha come caratteristica fondamentale proprio la ripetitività: la storia viene proposta, sotto forma di drammatizzazione, sempre allo stesso modo ed è all'interno di questo contesto che il bambino apprende ad avere aspettative, a fare previsioni e quindi a comunicare.

Come molti studiosi del linguaggio infantile fanno osservare (Thal, Bates, Caselli *et al.* 1993; Taeschner, 1993), inoltre, il linguaggio è una componente delle azioni condivise fra adulto e bambino. Nel Format Narrativo, attraverso la condivisione dell'azione teatrale, il bambino impara ad usare il linguaggio in modo rappresentativo e simbolico: attraverso scambi ritualizzati e contestualizzati, infatti, egli impara ad attribuire attivamente un significato alle azioni e alle espressioni verbali, producendo segnali verbali e gestuali sempre più stabili e condivisibili. È noto, peraltro, che i processi che portano i bambini a scoprire che le cose hanno un nome (processo di denominazione) si attivano prima nella modalità gestuale ed in seguito in quella vocale (Casadio *et al.* 1997). L'uso della drammatizzazione per la realizzazione di un Format Narrativo ha anche il merito di usare gesti adatti ad ogni momento della storia, in modo che essa sia comprensibile ai bambini anche senza parole: la storia, infatti, com'è già stato sottolineato, non viene raccontata dall'adulto o presentata attraverso una serie di immagini, ma viene "fatta" da tutti i bambini, con un effetto di promozione dell'imitazione sia verbale che motoria. Attraverso l'imitazione dell'espressione del viso, dei gesti e, progressivamente, di sequenze di azioni sempre più complesse prodotte dall'adulto, il bambino entra, dunque, in contatto con i personaggi della storia ed apprende a decodificarne le emozioni attraverso la lettura dei comportamenti. Il Format Narrativo, pertanto, chiama in gioco il mondo emotivo del bambino e ne favorisce lo sviluppo di sentimenti di empatia con i personaggi della storia, portandolo a cogliere ed a vivere le loro stesse emozioni.

Quella appena descritta è, probabilmente, una delle caratteristiche del metodo che permette di catturare in maniera stabile l'attenzione del bambino per tutta la durata del trattamento, aumentandone il livello di motivazione e partecipazione. Nel caso esaminato, la stessa terapeuta referente afferma che: "*R.F. ha partecipato sempre più attivamente al trattamento, mostrando grande interesse ed entusiasmo per il contenuto della storia. La bambina appare ora più aperta e disinibita con i coetanei*" (tratto dalla relazione della terapeuta).

Riguardo agli aspetti strutturali dello sviluppo linguistico, i risultati del presente studio mostrano che l'approccio narrativo influisce positivamente sulla capacità di produrre spontaneamente frasi sempre più complesse: i risultati dell'analisi della struttura frasale mostrano, infatti, che R.F., in seguito al trattamento, acquisisce gradualmente la capacità di utilizzare spontaneamente frasi sempre più ampliate e complete, anche dal punto di vista morfologico, passando dalla fase pre-sintattica alla fase sintattica primitiva (Chilosi, Cipriani, 1991). A tale proposito, va rilevato che è documentata una differenza tra bambini affetti da Sindrome di Down e bambini normali nella capacità di combinare le parole in frasi (Casadio *et. al.*, op. cit.). Tale capacità, che nei bambini normali compare in genere intorno ad un anno e mezzo, nei bambini Down non si evidenzia prima dei tre anni e mezzo, con un ritardo, dun-

que, di circa due anni. È stato, inoltre, rilevato che i processi che sono alla base dello sviluppo di tale capacità sono differenti all'interno dei due gruppi. Facendo riferimento, ad esempio, come misura linguistica, all'ampiezza del vocabolario, alcuni autori (Caselli *et al.*, 1995) hanno evidenziato che il numero di parole utilizzato dai bambini Down che producono frasi è circa doppio rispetto ai normali che presentano la stessa capacità combinatoria. Altri autori (Taeschner, 1983; Taeschner, Volterra, 1986; Lerna, 1993) hanno dimostrato che, nella prima fase di acquisizione del linguaggio, i bambini normali producono soprattutto frasi nucleari incomplete, che in seguito diminuiscono progressivamente a vantaggio della produzione di frasi nucleari complete. I dati del presente studio mostrano, invece, nella produzione del linguaggio spontaneo di R.F., un aumento delle nucleari incomplete, sia in rapporto alle strutture senza il predicato, che in rapporto alle nucleari complete, ad indicare che i processi alla base della capacità di R.F. di produrre frasi sono diversi rispetto a quelli tipici dei bambini normali. Probabilmente la scarsa coerenza e stabilità nel processo di acquisizione del linguaggio non riguarda soltanto l'applicazione di alcune regole morfologiche (Fabbretti *et al.*, 1995), ma anche la capacità di combinare le parole in strutture frasali sempre più complesse.

Un altro aspetto da considerare riguarda la competenza narrativa. A tale proposito Fabbretti *et al.* (op. cit.) hanno rilevato che, a differenza dei bambini normali, i soggetti affetti da Sindrome di Down, anche a livelli elevati di lunghezza media dell'enunciato (5,7 elementi), presentano importanti difficoltà nell'organizzare un racconto e necessitano di continue sollecitazioni da parte dell'adulto che, con le sue domande, li costringe a restare aderenti al contesto. Nello studio da noi condotto si rileva, invece, che R. F. acquisisce, parallelamente al miglioramento della competenza verbale, anche una maggiore competenza narrativa.

Da sottolineare, peraltro, la notevole differenza rilevata tra linguaggio spontaneo e linguaggio elicitato, che risulta molto più complesso. Tale discrepanza può essere considerata come un indice di generalizzazione dell'*input* linguistico processato da R.F. e, posta in questi termini, dimostra quanto la produzione linguistica dei bambini, anche con ritardo mentale, rispecchi il tipo di *input* linguistico a cui essi vengono sottoposti. I risultati mettono in evidenza come i bambini con ritardo mentale, se sottoposti gradualmente ad un *input* relativamente complesso, migliorano la capacità di ritenere in memoria una quantità di *input* linguistico sempre maggiore (R.F. migliora infatti non solo la capacità di raccontare la storia, data durante il trattamento, sotto forma di drammatizzazione (confronto tra i post-test), ma anche la capacità di raccontare una *nuova* storia figurata (confronto tra i pre-test) e la capacità di generalizzare il lessico e il tipo strutture frasali apprese, in contesti diversi (confronto tra i pre e post-test linguaggio spontaneo). I risultati mostrerebbero, inoltre, come l'uso della narrazione favorisca proprio lo sviluppo della capacità di mettere insieme più referenti (capacità, questa, molto compromessa nei bambini con ritardo mentale) e, in termini propriamente linguistici, di combinare insieme le parole in strutture frasali sempre più complesse.

Un ultimo aspetto da prendere, infine, in considerazione è la capacità di comprensione della storia, che inizialmente appariva molto compromessa: è

stato, infatti, necessario proporre le prime due storie per oltre venti trattamenti ciascuna. Con le storie successive tale difficoltà è scomparsa e la bambina ha mostrato non solo di essere in grado di raccontare le storie successive dopo cinque soli trattamenti, ma anche di comprenderne il senso generale.

Come fa osservare Orsolini (1987), la comprensione di una storia richiede una abilità metacomunicativa, in quanto i bambini devono essere consapevoli che gli elementi introdotti nella stessa sono presenti contemporaneamente in un contesto fantastico e in uno reale. Ciò che, inoltre, rende possibile la comprensione è la formazione di strutture mentali, che Schank e Abelson (1977) chiamano *script*, che forniscono i collegamenti e organizzano le informazioni presenti in memoria. Attraverso l'approccio del Format Narrativo si permette al bambino di ritenere in memoria una quantità sempre maggiore di *input* linguistici, di attivare la memoria episodica⁵ di eventi passati, di esercitare la memoria semantica⁶ e di elaborare aspettative su conseguenze ed azioni future.

CONCLUSIONI

Alla luce dei dati rilevati si evince che, nel corso del ciclo di trattamento secondo l'approccio metodologico del Format Narrativo, R.F. ha conseguito risultati positivi rispetto alla globalità degli obiettivi prefissati.

Si è, inoltre, assistito al passaggio dalla fase di sviluppo linguistico precedente l'avvio dell'intervento a quella successiva entro un arco di tempo che possiamo considerare breve, se rapportato alla tendenza, tipica dei soggetti affetti da Sindrome di Down, a persistere a lungo in una data fase di sviluppo (Caselli *et al.*, 1995).

Lo studio effettuato, naturalmente, riferendosi ad un singolo caso, non consente di generalizzare i risultati ottenuti, ma, indubbiamente, rappresenta un primo passo in tale direzione, attualmente in fase di ulteriore sviluppo nell'ambito di uno studio rivolto ad un campione più ampio di soggetti.

BIBLIOGRAFIA

- ARDITO, B. & MIGNOSI, E. (1995). *Vivo una favola e imparo le lingue. Giocare a parlare con i bambini sordi e non*. Firenze: La Nuova Italia.
- BRUNER, J.S. (1973). *From Communication to Language*. Trad. it. *Il linguaggio del bambino*. (1990) Roma: Armando.
- BORTOLINI, U., PIZZUTO, E. (1997). *Il Progetto CHILDES Italia*, Pisa, Edizioni del Cerro.
- CASELLI, M.C., VICARI, S. (1995). Conoscenze lessicali e primo sviluppo morfosintattico. In A. CONTARDI, S. VICARI. (a cura di). *Le Persone Down*. Milano: Franco Angeli.

5. Un sistema della memoria a lungo termine che contiene le informazioni personali, gli accadimenti specifici, cronologicamente collocabili che caratterizzano la *storia* di ogni soggetto (Tulving, Donaldson, 1972).

6. Sistema di conoscenze generali, sistematiche ed organizzate gerarchicamente, contenute nella memoria a lungo termine (Nelson, 1978).

- CASELLI, M.C., LONGOBARDI, E., PISANESCHI, R. (1997). Gestì e parole in bambini con sindrome di Down. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 1, 1, pp. 45-63.
- CASELLI, M.C., CASADIO, P. (1995). *Il primo vocabolario nel bambino*. Milano: Franco Angeli.
- CONTARDI, A., VICARI, S. (1995). *Le persone Down*. Milano: Franco Angeli.
- CHILOSI, A.M., CIPRIANI, P. (1994). *Il bambino disfasico*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- DEFLORIAN, F. (a cura di) (1997). *Bilinguismo precoce. Una sperimentazione documentata*. Provincia Autonoma di Bolzano. Alto Adige
- FABBRETTI, D., PIZZUTO, E., VICARI, S., VOLTERRA, V. (1995). L'acquisizione del linguaggio: caratteristiche della produzione verbale. In A. CONTARDI, S. VICARI (a cura di). *Le persone Down*. Milano: Franco Angeli.
- LERNA, A. (1991). *Crescere bilingui. La scuola si aggiorna*. Nuova ERI - Edizioni RAI.
- LERNA, A. (1997). Alcune modalità di sviluppo della competenza in lingua straniera in alunni di scuola elementare: fenomeni psicolinguistici di ordine strutturale e funzionale. Tesi di Dottorato di Ricerca. Università degli Studi di Roma "La Sapienza".
- LERNA, A., MARINI, A.M., TAESCHNER, T. (1992). Analisi dell'input e dell'output linguistico in bambini che apprendono una lingua straniera. Relazione presentata al III° Convegno Nazionale della Divisione di Psicologia Educativa, *Modelli Psicologici in Campo Educativo*. Arezzo.
- LERNA, A. (2002). *Easy Spontaneous Language Analysis*. Lecce: MediAx S.r.l.
- MAC WHINNEY, B., SNOW, C. (1985). The Child language data exchange system. *Journal of Child Language*, 12, pp. 271-296.
- MAC WHINNEY, B. (1991). *The Childes Project*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum.
- NELSON, K.E. (Ed.) (1978), *Children's language*, Vol. I, Gardner Press, N. York.
- ORSOLINI, M. (1995). L'acquisizione delle competenze pragmatiche. In G. SABBADINI (a cura di) *Manuale di Neuropsicologia dell'età evolutiva*, Bologna: Zanichelli.
- PIZZUTO, E., D'AMICO, S. (1990). Il programma CHILDES: strumenti per lo studio del linguaggio naturale e simulato. *Giornale Italiano di Psicologia*, 3, 17, pp. 537-551.
- HENDERSON, S.E., MORRIS, J., RAY, S. (1981). Performance of Down's Syndrome and other retarded children on the Cratty Gross-Motor Test. *American Journal of Mental Deficiency*, 85 (4), pp. 416-424.
- SCHANK, R.C. (1992). *Il lettore che capisce*. Firenze: La Nuova Italia.
- SCHANK, R.C., ABELSON, R.P. (1977), *Scripts, plans, goals and understanding*, Laurence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- TAESCHNER, T., VOLTERRA, V. (1986). *Strumenti di analisi per una prima valutazione del linguaggio infantile*. Bulzoni: Roma.
- TAESCHNER, T. (1986). *Insegnare la lingua straniera*. Bologna: Il Mulino.
- TAESCHNER, T. (1993). *Insegnare con il Format Narrativo*. Roma: Anicia.
- TAESCHNER, T., LERNA, A. (1991). Risultati di una sperimentazione relativa all'insegnamento della lingua straniera. *Anejos De Lenguae Textos*, 1, pp. 73-93.
- TAESCHNER, T., PLOJI, F. X., O'HANLON, C., ARZAMENDI, J., ETXEBERRIA, F. (1993). *Teaching a second language to children between 3 and 10 years*. Technical Report. European Project of Cooperation. Università di Roma "La Sapienza" Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione.
- TAESCHNER, T., PLOJI, F.X., ETXEBERRIA, F., ARZAMENDI, J., GARAGORRI, C., O'HANLON, C. (1999). *Le avventure di Hocus e Lotus*.
- TAESCHNER, T. (a cura di) (2000). *Le avventure di Hocus e Lotus - copioni 1-6. Guida per l'insegnante*. Roma, Dinocroc International Training Institute S.r.l.
- TULVING E., DONALDSON, W. (Eds.) (1972), *Organization of memory*, Academic Press, New York.