

Il ruolo dell'interazione genitore-bambino nello sviluppo semantico in età prescolare

di *Angela Santesse**, *Margherita Orsolini**

In questo studio abbiamo esplorato le relazioni tra l'interazione genitore-bambino e lo sviluppo semantico in 5 bambini di 4 e 5 anni. Ogni bambino è stato videoregistrato a casa durante due sessioni di gioco con materiali forniti dal ricercatore, una prima volta con la madre e una seconda volta con il padre. L'interazione genitore-bambino è stata analizzata con il Sistema di codifica relazionale (Fogel, 2000) per valutare la frequenza della comunicazione simmetrica e con un altro schema di codifica per identificare il numero totale di spiegazioni ricevute ed anche prodotte dai bambini. Le abilità semantiche dei bambini sono state valutate individualmente a scuola con una batteria di quattro test. Le analisi hanno mostrato che i bambini più frequentemente coinvolti in comunicazione co-regolata e innovativa con i loro genitori avevano punteggi più alti su due dei test semantici degli altri bambini del piccolo gruppo osservato. Sebbene i risultati di questo studio debbano essere interpretati con cautela, dato l'esiguo numero di partecipanti, essi sembrano suggerire l'esistenza di una relazione tra l'esperienza di interazione comunicativa con i genitori e lo sviluppo semantico in età prescolare.

Parole chiave: *interazione genitore-bambino, sviluppo semantico, co-regolazione, comunicazione simmetrica, spiegazioni*.

I Introduzione

Sebbene le emergenti capacità sia concettuali e semantiche sia socio-pragmatiche del bambino giochino un ruolo molto importante nello sviluppo lessicale, ampiamente riconosciuta in letteratura è la persistente influenza dello stile d'interazione materno sulla crescita sociale, cognitiva, oltre che linguistica del bambino (Landry *et al.*, 2001).

Un filone di studi che ha analizzato il linguaggio materno rivolto a bambini con sviluppo tipico e atipico, in termini di funzioni comunicative, ha mostrato che le madri con uno stile interpersonale direttivo hanno bambini con un vocabolario meno ampio rispetto a quelle che interagiscono con i loro figli in modo più responsivo (Girolametto *et al.*, 2002; Longobardi, 1992).

* Sapienza Università di Roma.

In letteratura viene definito *responsivo* uno stile di *parenting* che comprende, a seconda degli studi, una costellazione di comportamenti caratterizzati dal seguire le iniziative comunicative del bambino, nel rispondere in maniera semanticamente contingente, emotivamente sensibile, cognitivamente strutturante e arricchente. Responsività è intesa anche come capacità genitoriale di esprimere calore, affetto e piacere nell'interazione con il bambino.

La ricerca di Girolametto e colleghi (2002) mostra che l'uso di imitazioni, interpretazioni, espansioni materne sia associato ad una maggiore produttività verbale (in termini di numero di parole e numero di combinazioni di parole) di 20 *late talkers* (bambini con un ritardo nello sviluppo del vocabolario espressivo) all'interazione conversazionale. Inoltre, i risultati delle ricerche designate specificatamente ad indagare la validità dei programmi d'intervento in cui ai genitori vengono insegnate o potenziate modalità d'interazione volte a promuovere lo sviluppo del linguaggio di bambini che a 24-36 mesi mostrano un ritardo espressivo, confermano l'importanza e l'efficacia di uno stile comunicativo centrato sul seguire il focus attentivo del bambino per promuovere l'acquisizione linguistica dei *late talkers* e, in particolare, per la crescita della loro produttività verbale (Bonifacio, Hvastja Stefani, 2004; Girolametto, Pearce, Weitzman, 1996; Pearce, Girolametto, Weitzman, 1996).

La quantità di tempo speso da madre e bambino in episodi di attenzione congiunta è stata positivamente associata all'ampiezza del vocabolario del bambino (Markus *et al.*, 2000; Tomasello, Todd, 1983) e la capacità delle madri di seguire il focus attentivo del bambino nell'uso referenziale del linguaggio è strettamente legata all'apprendimento di parole nuove (Akhtar, Dunham, Dunham, 1991; Dunham, Dunham, Curwin, 1993; Tomasello, Farrar, 1986). La strategia interattiva dell'adulto centrata sulle iniziative del bambino, ed in particolare sul seguire i suoi interessi piuttosto che dirigerli, sostiene la costruzione di legami tra linguaggio e oggetti, eventi, intenzioni.

La sensibilità, la sincronia, la contingenza materna ai comportamenti comunicativi del bambino sembra avere una certa influenza anche a lungo termine. Fewell e Deutscher (2002) hanno indagato il ruolo dello stile materno responsivo e dello stile materno direttivo, osservato a 30 mesi, sul QI verbale a 5 e 8 anni e la lettura a 8 anni di 543 bambini con basso peso alla nascita. I risultati delle regressioni multiple mostrano che nonostante il vocabolario recettivo dei bambini, misurato a 36 mesi, spieghi gran parte della varianza del QI verbale e della lettura, la capacità delle madri di essere altamente sintoniche con il bambino aggiunge un contributo positivo e significativo continuando quindi a predire il punteggio verbale delle Scale di intelligenza Wechsler, sia a 5 che a 8 anni, e la capacità di lettura a 8 anni.

La ricerca di Landry e colleghi (2001) ha evidenziato il ruolo dello stile interattivo materno attento alle iniziative di bambini in età prescolare sullo sviluppo cognitivo e sociale a 54 mesi. Il livello di responsività delle madri di 103 bambini

nati a termine e di 179 pretermine viene valutato a 6, 12, 24 mesi e a 3, 4 anni. Le madri altamente responsive sia nelle prime fasi di sviluppo del bambino (6, 12, 24 mesi) sia in età prescolare (3, 4 anni) avvantaggiano lo sviluppo cognitivo del bambino più delle madri che mostrano questo stile interattivo solo nei primi due anni di vita del bambino o solo successivamente. I risultati di questo studio evidenziano per di più che lo sviluppo cognitivo e sociale beneficia di una responsività alta e costante soprattutto per i bambini pretermine.

Kim e Mahoney (2004) hanno esaminato l'influenza dello stile interattivo delle madri e della disabilità del bambino sull'impegno attivo del bambino nel gioco con la madre. La partecipazione al gioco di un gruppo di 30 bambini coreani di 4 anni con e senza disturbi evolutivi viene valutata con una scala i cui item misurano l'attenzione, la persistenza, l'interesse, la cooperazione, l'imitazione, l'attenzione congiunta, l'affetto. Il comportamento delle madri viene stimato in termini di responsività, affetto, direttività. I risultati della regressione gerarchica rilevano che la responsività e l'affetto delle madri predicono il coinvolgimento del bambino nel gioco. Queste variabili interattive spiegano ognuna circa il 30% della varianza dell'impegno del bambino, mentre lo stato evolutivo spiega meno del 10%.

I risultati di questi studi suggeriscono che le strategie interattive materne in cui è presente un alto grado di sensibilità ai comportamenti comunicativi del bambino, condivisione di interessi, piacere, emotività positiva, si rilevano molto importanti sia per lo sviluppo linguistico e cognitivo sia per un impegno attivo del bambino nell'interazione.

1.1. Ruolo paterno e sviluppo cognitivo e linguistico

Dagli anni Settanta gli psicologi dell'età evolutiva hanno mostrato un accresciuto interesse per il ruolo del padre nello sviluppo psicologico del bambino. L'ampia mole di studi presente in letteratura sul *fathering* concorda ormai nel riconoscere agli uomini capacità e abilità affettive da sempre ascritte alle donne e un ruolo fondamentale e attivo nella vita dei figli (Drei, Carugati, 2003). Tamis-LeMonda e colleghi (2004) hanno indagato la relazione tra l'impegno di madri e padri nel gioco con i loro bambini e lo sviluppo cognitivo e linguistico a 2 e 3 anni di età. La qualità del coinvolgimento viene indagata tenendo conto dei punteggi ottenuti dai genitori ad una scala di valutazione del *parenting*. Presentano *supportiveness* i genitori che conseguono alti punteggi sulle tre dimensioni positive della scala: 1. sensibilità (il grado in cui il genitore assume la prospettiva del bambino, percepisce i suoi segnali e risponde in maniera pronta e appropriata); 2. considerazione positiva (il genitore dimostra amore, rispetto, e ammirazione per il bambino); 3. stimolazione cognitiva (il genitore insegna e tenta attivamente di ampliare le capacità e conoscenze del bambino). I risultati mostrano che i padri sono altrettanto supportivi delle madri e che alcune caratteristiche demografiche (ad

esempio reddito, scolarità del padre) influenzano l'espressione da parte dei padri di comportamenti positivi. La qualità dell'impegno dei padri nel gioco ha un effetto diretto sul punteggio dei bambini alla Scala di intelligenza Bayley a 24 e 36 mesi e al test di lessico recettivo (PPVT-III) a 36 mesi. Il comportamento supportivo delle madri e dei padri, in maniera indipendente, influenza positivamente il primo sviluppo cognitivo e linguistico dei bambini. Uno studio successivo degli stessi autori (Cabrera, Shannon, Tamis-LeMonda, 2007) conferma quest'ultimo risultato e mette in luce che l'intrusività e l'eccessivo controllo dei padri nel gioco con bambini di 5 anni sono inversamente correlati al lessico recettivo (punteggio sul PPVT-III).

Ryan, Martin e Brooks-Gunn (2006) hanno esplorato l'influenza congiunta della qualità dei comportamenti di madri e padri sui punteggi ottenuti dai bambini alla Scala di intelligenza Bayley a 24 e 36 mesi di età. I bambini che a 2 anni vivono con due genitori che danno sostegno (genitori sensibili ai segnali del bambino, che mostrano atteggiamento e emotività positiva e che stimolano cognitivamente il bambino) hanno a 2 e 3 anni punteggi più alti alla sulla Scala di intelligenza Bayley dei bambini che vivono con un solo genitore supportivo. Il primo sviluppo cognitivo sembra dunque beneficiare dall'avere una madre e un padre sensibili e pronti a rispondere ai bisogni e alle richieste del bambino, che cercano di ampliare le competenze del figlio e dimostrano amore e rispetto. Anche avere soltanto un genitore supportivo (non importa che sia la madre o il padre) permette ai bambini di avere un migliore sviluppo cognitivo rispetto ai bambini di genitori non supportivi (con comportamenti intrusivi, controllanti, rifiutanti, poco responsivi).

1.2. Attenzione condivisa e co-regolazione

I comportamenti di attenzione condivisa consistono nel seguire la direzione dello sguardo del partner, nel prestare attenzione allo stesso oggetto a cui il partner comunicativo è focalizzato, nell'osservare quello che sta facendo per imitarlo, nel dirigere attivamente l'interesse e il comportamento dell'altra persona verso un evento esterno usando parole e gesti comunicativi intenzionali. Tutte queste abilità hanno in comune il fatto di coinvolgere in un triangolo referenziale il bambino, l'adulto e un terzo evento/entità del mondo a cui i partecipanti prestano congiuntamente attenzione.

Recentemente Fogel ha esplorato il costrutto di attenzione condivisa attraverso il concetto di *co-regolazione* nella comunicazione e interazione diadica madre-bambino (Fogel, 2000; Fogel, Garvey, 2007; Fogel *et al.*, 2006). Secondo Fogel, la comunicazione è un processo dinamico che richiede certamente un orientamento comune dell'attenzione e una partecipazione mutua al processo comunicativo, ma implica soprattutto la capacità dei partner di adattarsi reciprocamente e continuamente l'uno all'altro. Quindi ciò che è rilevante non è tanto il comportamento individuale di coloro che prendono parte all'interazione, bensì lo stato raggiunto di volta in volta dalla loro co-regolazione. L'autore mette a

punto un sistema di codifica che permette di analizzare le precoci interazioni *vis-à-vis* di madre-bambino catturando il continuo divenire del processo di negoziazione interpersonale. Le cinque categorie (comunicazione simmetrica, asimmetrica, unilaterale, interrotta, non coinvolta) di cui si compone il sistema si collocano lungo un *continuum* che va, all'estremo più alto, dall'innovatività comunicativa con un aggiustamento mutuo, continuo e reciproco, e arriva, nell'estremo più basso, verso la mancanza di orientamento comune. Il massimo grado di co-regolazione occorre in situazioni comunicative simmetriche, quando l'azione dei partecipanti è mutualmente e continuamente coordinata e, dal processo risultante, si crea informazione nuova, non disponibile prima dell'impegno congiunto. Nella comunicazione simmetrica i partner condividono l'attenzione su referenti comuni e partecipano alla costruzione di un'interazione reciprocamente innovativa. Hsu e Fogel (2003) hanno esplorato la natura dinamica e storica della comunicazione madre-bambino nei primi sei mesi di vita. I risultati di questo studio mostrano che la probabilità che si verifichi una transizione da pattern all'altro di comunicazione (ad esempio, da comunicazione unilaterale a comunicazione simmetrica) o che, viceversa, un pattern comunicativo sia stabile, dipende dalla storia relazionale della diaide cioè da quelli che sono stati i pattern comunicativi ricorrenti, in termini di durata, nell'osservazione in corso e nelle sessioni osservative precedenti.

In un'altro studio (Hsu, Fogel, 2001) gli autori hanno analizzato longitudinalmente le interazioni di 13 madri con i loro bambini durante i primi sei mesi di vita con l'obiettivo di esplorare se la produzione di vocalizzazioni da parte dei bambini fosse associata ai pattern comunicativi indagati dal sistema di codifica. I risultati mettono in evidenza che, nei primi sei mesi di vita, i bambini hanno più probabilità di produrre, nell'interazione con la madre, vocalizzazioni sillabiche durante gli episodi di comunicazione simmetrica piuttosto che in quelli asimmetrici e unilaterali.

Il costrutto di co-regolazione dell'attenzione si può applicare a nostro avviso anche ad interazioni discorsive in cui, riprendendo Pontecorvo (1996, p. 59), il significato si costruisce attraverso «un'impresa dialogica» che ha luogo nel «parlare collettivo».

Il nostro studio applica il costrutto di co-regolazione dell'attenzione all'interazione discorsiva genitore-bambino nella situazione del gioco di far finta e si chiede se l'esperienza di comunicazione simmetrica che il bambino sperimenta con il genitore nel gioco sia un buon indicatore della facilità con cui genitore e bambino condividono informazioni nuove.

2 Obiettivi

In questo lavoro esploriamo il rapporto tra caratteristiche della comunicazione genitore-bambino e caratteristiche dello sviluppo semantico in un piccolo gruppo di bambini di 4-5 anni.

Applicando il costrutto di co-regolazione dell'attenzione proposto da Fogel, ci chiediamo se i bambini si differenziano tra loro rispetto alla frequenza con cui sperimentano una situazione di comunicazione simmetrica sia con la madre sia con il padre in due sessioni di gioco di far finta. Ci aspettiamo che nelle sequenze di comunicazione simmetrica sia l'adulto che il bambino abbiano una maggiore possibilità di elaborare i significati nuovi evocati dalla situazione di gioco. Questa elaborazione, che verrà analizzata individuando le spiegazioni prodotte sia dai genitori sia dai bambini, dovrebbe a sua volta favorire la condivisione di informazioni nuove su oggetti ed eventi, ed essere perciò un'esperienza discorsiva che supporta positivamente lo sviluppo semantico dei bambini. Analizzeremo perciò se nel piccolo gruppo di bambini da noi studiato gli individui più frequentemente coinvolti in sequenze di comunicazioni simmetrica con i genitori *a)* abbiano una maggiore probabilità di produrre e ricevere spiegazioni; *b)* mostrino un migliore sviluppo di abilità semantiche.

Nonostante il nostro studio non si proponga di chiarire in che misura lo stile comunicativo dei padri si differenzi da quello delle madri, terremo distinto il contributo di ognuno dei due genitori in termini di frequenza sia della comunicazione simmetrica sia delle spiegazioni; questo ci permetterà di comprendere meglio se, nonostante l'esperienza discorsiva con uno dei genitori possa non essere ottimale, la frequenza complessiva con cui il bambino tende ad essere coinvolto dai genitori in una comunicazione simmetrica sia il fattore importante ai fini dello sviluppo semantico.

3 **Metodo**

3.1. Partecipanti

Hanno partecipato alla ricerca 5 bambini (Agn, Ale, Car, Fra, Mat) di età compresa tra 4,4 e 5,4 anni, 3 maschi e 2 femmine, e i loro genitori. I bambini non avevano mai avuto particolari problemi di salute e non erano mai stati seguiti da un logopedista o da uno psicologo. Frequentavano la stessa scuola dell'infanzia. Tutte le famiglie erano di madre lingua italiana ed abitavano a Roma. Entrambi i genitori svolgevano un'attività lavorativa e il livello socio-culturale delle famiglie poteva essere definito medio-alto sulla base del grado di istruzione (laurea, diploma di scuola media superiore) e dell'occupazione di madri e padri (impiegato, libero professionista, dirigente). I padri avevano un'età media di 40,2 anni (d.s.: 2,49, range: 38-44 anni) e le madri di 38,2 anni (d.s.: 1,30, range: 38-41 anni). Ambedue i genitori partecipavano quotidianamente alla attività di gioco con il bambino.

Le famiglie hanno dato la loro adesione alla ricerca successivamente alla partecipazione ad alcuni incontri tenuti nella scuola frequentata dai bambini.

I temi degli incontri erano stati scelti per interessare i genitori e proposti come un'occasione di scambio di idee ed esperienze, un momento per riflettere insieme sull'essere genitore e le sue problematiche. Le famiglie che avevano acconsentito a partecipare sono state contattate telefonicamente per concordare una visita preliminare (svolta sempre con la mamma e il bambino) in cui veniva illustrata la modalità della ricerca, fornito il modulo del consenso informato e intrattenuto un breve colloquio non strutturato sulle abitudini di interazione con il bambino, sulle opportunità e le modalità di gioco, sullo svolgimento e l'organizzazione di una giornata tipica. Una breve scheda informativa riguardante i dati del bambino e della famiglia (ad esempio, data di nascita del bambino, età, scolarità e occupazione di madre e padre, composizione della famiglia ecc.) veniva inoltre compilata.

3.2. Procedura e strumenti

Ogni bambino è stato videoregistrato durante due sessioni di gioco di finzione, una con la madre e una con il padre. Il gioco si è svolto a casa con materiali forniti dall'osservatore (set di animali, veicoli, pupazzetti, piccoli oggetti – ad esempio una scala, un imbuto, un grembiule ecc.). La borsa del materiale di gioco conteneva anche due oggetti *insoliti*: *lente di ingrandimento* e *bussola*, per il gioco con la mamma, e *cessidra* e *squadra per disegnare*, per il gioco con il papà. Questi oggetti sono stati scelti perché ritenuti poco familiari a bambini di 4 e 5 anni e introdotti allo scopo di osservare se e come i genitori spiegavano nuovi significati (ad esempio, si limitavano a denominare l'oggetto oppure ne davano una qualche spiegazione funzionale).

Le interazioni sono state trascritte secondo il formato standardizzato previsto dal CHILDES (MacWhinney, 1995) e analizzate per i primi 50 minuti.

Nello stesso periodo in cui si sono svolte le osservazioni a casa, sono state valutate, individualmente a scuola, le abilità semantiche dei bambini con la Batteria VCS (Belacchi *et al.*, 2010) e le abilità cognitive generali con la Scala di intelligenza Wechsler per bambini di età prescolare e di scuola elementare (WPPSI; Wechsler, 1967; Orsini, Picone, 1996). Queste ultime sono state accertate nella norma per tutti i bambini.

3.2.1. Analisi dell'interazione genitore-bambino

L'analisi qualitativa e quantitativa dell'interazione discorsiva nel contesto del gioco ha riguardato: 1. lo stile comunicativo dei genitori nel gioco nelle sequenze di comunicazione simmetrica (ad esempio, come viene elaborato il gioco, se il genitore partecipa alla drammatizzazione, aiuta nella pianificazione o solo nell'esplo-razione degli oggetti e nella denominazione); 2. il tipo di spiegazioni fornite dai genitori degli oggetti insoliti presenti tra il materiale di gioco allo scopo di com-

prendere come madri e padri insegnano spontaneamente nuovi significati di oggetti e parole cercando di assumere il punto di vista del bambino; 3. la frequenza con cui il bambino è coinvolto in sequenze interattive caratterizzate da un alto livello di co-regolazione; 4. la quantità di spiegazioni fornite dal genitore ed anche prodotte dal bambino.

La comunicazione genitore-bambino. Il *Relational Coding System* (Fogel, 2000) è stato impiegato per identificare sequenze interattive altamente co-regolate. Secondo Fogel, il massimo grado di co-regolazione occorre in situazioni comunicative simmetriche. Nella comunicazione simmetrica si ha un focus attentivo comune, le azioni di ciascun partner influenzano le azioni dell'altro in maniera continua, il tema della comunicazione viene elaborato in base al contributo di entrambi ed in modo creativo e innovativo.

L'unità di analisi prevista dal sistema è rappresentata dall'azione di un partner seguita da un'opportunità per l'altro di partecipare. Ad esempio, se uno dei partecipanti osserva anche a lungo il comportamento dell'altro e poi, all'opportunità di partecipare (cioè alla disponibilità di prendere il turno), segue una sequenza di azioni comunicativamente collegate (entrambi i partecipanti si scambiano il turno in modo che ognuno risponde all'altro in modo congruente e aggiungendo qualcosa di nuovo alla conversazione), l'intero episodio è codificato come comunicazione simmetrica. La durata dell'episodio simmetrico viene calcolata avviando il tempo dall'inizio del primo turno (fino alla fine dell'ultimo turno) in cui i due partecipanti comunicano in modo innovativo sullo stesso oggetto di interesse.

Le spiegazioni prodotte da genitori e bambini. Le spiegazioni sono un tipo particolare di discorso che permette di sostenere in modo più diretto lo sviluppo semantico e concettuale del bambino in quanto volto a strutturare o integrare nella rete dei saperi nuove conoscenze e che permette al bambino di impadronirsi di strategie di spiegazione che a sua volta può utilizzare (Barbieri, Devescovi, 1989). Abbiamo utilizzato due principali categorie di codifica elaborate per il presente studio ed ispirate ai lavori di Pontecorvo e collaboratori (Fasulo, Pontecorvo, 1994, 1999; Orsolini, 1993a, 1993b; Orsolini, Pontecorvo, 1988, 1992; Pontecorvo, 1985).

Sono state identificate e analizzate le spiegazioni con la funzione di:

1. giustificare o motivare una precedente affermazione, valutazione, disaccordo o chiarire una precedente incomprensione.

Esempio

- *MAM: e questo signore?
ma no, forse questa qui è una signorina.
che dici? [=! mostra il pupazzetto]
- *AGN: sì.
*perché c'ha la fatscia = faccia così,
e i capelli tre, con le treccine,*

2. insegnare fatti o parole nuove (funzione segnalata da espressioni come «sai», «ti ricordi», «hai capito?», da domande retoriche oppure dalla presenza di una parola rara, di un evento raro o inaspettato).

Esempio

- *PAP: sai che vuol dire <Fauna [=! guardando Agn e sorridendole]> [>]?
*AGN: <[=! guarda il padre sorridendo]> [<]
*PAP: *Fauna è tutto il regno animale.*

3.2.2. Le abilità semantiche dei bambini

La Batteria vcs (Valutazione dello sviluppo concettuale e semantico in età prescolare; Belacchi *et al.*, 2010) si compone di quattro test e valuta le seguenti componenti dell'abilità semantica: la conoscenza di legami tematici-contestuali tra oggetti e situazioni (Test di Contestualizzazione); la capacità di categorizzare oggetti utilizzando relazioni tassonomiche (Test di Classificazione); l'abilità di memorizzare legami associativi, tassonomici o arbitrari tra oggetti-*cue* e parole-*target* (Test di Memoria di parole); l'abilità di esplicitare verbalmente i significati delle parole (Test di Definizione di parole).

4 Risultati

4.1. La qualità della comunicazione simmetrica

Per comprendere le modalità della co-regolazione dell'attenzione e del discorso di madri e padri con il loro bambino sono state analizzate qualitativamente mediante analisi del discorso le sequenze di comunicazione simmetrica che nelle situazioni di gioco far finta (madre-bambino e padre-bambino) hanno la durata più lunga.

Dall'analisi qualitativa condotta (cfr. Santese, 2008), si rileva che nella situazione di gioco la co-regolazione si realizza nell'esplorazione e descrizione degli oggetti e delle loro proprietà, nel coordinare l'azione comune e un piano o tema di finzione, e nell'agire all'interno di un contesto fantastico.

I genitori dei cinque bambini osservati mostrano profonde differenze nella modalità di partecipare all'attività, di interessare il bambino al discorso e di arricchire di nuovi significati il dialogo. In particolare, alcuni esibiscono uno stile referenziale e descrittivo (Furrow, Nelson, 1984), altri uno stile più elaborativo (Keren *et al.*, 2005) caratterizzato da contenuti di finzione e dall'uso di narrazioni. Se in generale si osserva che i padri mostrano maggiori capacità delle madri di interessare i bambini (Ale-papà, Agn-papà) o comunque di lasciare loro spazio per esprimersi nell'attività condivisa (Car-papà), gli stili di entrambi (madri e pa-

dri) sembrano essere piuttosto simili. I genitori di Ale arricchiscono molto poco il gioco di nuovi significati e la mamma pone prevalentemente attenzione alla denominazione di oggetti ed azioni. Non si mostra più ricco il gioco di Car che, sia con la mamma sia con il papà, è focalizzato unicamente sull'esplorazione e l'organizzazione degli oggetti. In particolare, il padre si limita a supportare l'attività della bambina con elaborazioni del tutto aderenti al piano della realtà. Molto più ricche, sia sul piano del gioco, caratterizzato prevalentemente da finzione e narrazione, che nel contenuto semantico, sono invece le interazioni di Agn, Mat e Fra (seppur con sfumature diverse) con i propri genitori.

In TAB. I sono riportate alcune sequenze discorsive caratterizzate da simmetria comunicativa.

TABELLA I
Sequenze discorsive di comunicazione simmetrica

I
AGN

Durata: 6'52". Inizio della sequenza: 16'44".

Il padre reintroduce la drammaturgia dopo un breve intermezzo di esplorazione degli oggetti e di pianificazione comune del gioco. Il papà dà voce al toro, mentre Agn parla per il cavallino su cui ha messo un pupazzetto.

1. *PAP: sì ma insomma non si fa niente in questa fattoria [=! prendendo il toro]?
2. *AGN: corriamo! [=! strilla e fa correre il cavallo]
3. *PAP: ma come corriamo? dove corriamo?
4. *AGN: dai corriamo, qua <sopra sulle colline> [>]! [=! le sue gambe]
5. *PAP: <ma> [<] sulle colline?
6. *AGN: sì, dai. ih! però non ts'=c' andiamo qui, è <pericoloso così> [/] scivoliamo così [=! fa vedere] gua:@t!
7. *PAP: eh, e beh ci sono le colline, ci sono le salite e ci sono le discese, ma noi tori non siamo fatti per correre, eh? <non siamo dei cavalli> [>].
8. *AGN: <ah> [<], ma davvero?
9. *PAP: <no> [>].
10. *AGN: <e beh> [<], chi l'aveva creduto.

Il padre, senza pedanteria e dando voce al personaggio («noi tori»), parla di caratteristiche tipiche (salite e discese delle colline) e di differenze (tori *vs.* cavalli). Agn riconosce la novità dell'informazione che il papà le fornisce (t. 10).

11. *PAP: uhm. io voglio andare a lavorare, <io va@t> [/] io vado a cogliere e: le: [/] l' insalata. <eh> [>]?
 12. *AGN: <non te lo> [<] quando disamo=diciamo basta, dovete <lavorare> [>].
 13. *PAP: <allora> [<], in questa fattoria, si lavora o non si lavora? # eh? [=! dà voce al pupazzetto]
 14. *AGN: ehi Angela! [=! è il nome del pupazzetto del padre]
-

-
15. *PAP: Elisabetta [=! è il nome del pupazzetto di Agn] tu stai sempre a trastullarti.
<vogliamo andare a cogliere l'insalata se no che ci mangiamo oggi>[>]?

Il padre avanza la sua proposta di gioco (in realtà questa era già stata mossa precedentemente) ed apporta, seppur senza successo, una nuova motivazione (facendo riferimento ad una conseguenza) per indurre la bambina a mostrare il proprio accordo (t. 15).

16. *AGN: <[!= toglie il cappello al pupazzo del padre]> [<] ecco qui. t' <ho tolto> [<]
+...
17. *PAP: <mah> [<!] [=! prende il cappello che Agn ha tolto al pupazzetto]
18. *AGN: ih, no: non piove, scusa [=! rimettendo il cappello sul carretto].
19. *PAP: ma non è per la pioggia, è per il conto del sole. uhm:.
20. *AGN: non è per il conto del sole.
21. *PAP: mh. va beh, senza cappello. ma vogliamo andare a lavorare? <[!= prende la torcia e la mette al pupazzetto]>[>]
22. *AGN: <oh! no> [<]. noi corriamo e poi co@t quando disamo=diciamo basta andiamo, va bene?
23. *PAP: va bene.
24. *AGN: andiamo su, dai!:!
25. *PAP: allora tu va@t vai a cavallo che io vado a p@t a [/] a [/] a cogliere l'insalata con la torcia.
26. *AGN: no. questa non serve. non è notte.
27. *PAP: mh, va bene. è giorno?
28. *AGN: sì.
29. *PAP: c'è il sole?
30. *AGN: sì.
31. *PAP: allora gli metto il cappello. [=! prende il cappello e lo mette al suo pupazzo]
32. *AGN: no!:! [=! strilla, rimette il cappello nel carretto] #4 vai a lavorare.

Il padre dà la possibilità ad Agn di riflettere su un uso diverso dell'oggetto (il cappello per riparare la testa dal sole) di cui la bambina espone un impiego (il cappello per la pioggia). Nel proseguo del gioco (in un'altra sequenza), Agn riprenderà l'aspetto funzionale messo in evidenza dal papà.

Padre e bambina fingono di cogliere l'insalata.

65. *PAP: adesso la dobbiamo andare a vendere al mercato. mi ci porti al mercato?
66. *AGN: no. <non la> [/] non la dobbiamo vendere al mercato.
67. *PAP: e allora che [/] pe=per che ce l'abbiamo a fare la fattoria?
68. *AGN: siamo [/] voi s@t siete delle contadine.
69. *PAP: appunto. le contadine prima mh coltivano la roba, poi la raccolgono e la vanno a vendere al mercato.
70. *AGN: no.
71. *PAP: mica se la mangiano tutta loro.
72. *AGN: s@t te=ve la cusinate=cucinate, con l' <olio> [?].
73. *PAP: ma io con tutta quest'insalata che <ci faccio xxx> [>].
74. *AGN: <me la mangio questa> [<], gnam.
75. *PAP: non ti mangiare la mia <insalata, che la devo vendere> [>]!
76. *AGN: <[!= ride]> [<] no:, è qui dentro.
-

-
77. *PAP: mh. io la vado a vendere al mercato.
78. *AGN: eh, mi mangio la mia ho detto.
79. *PAP: uhm. io me la vado a vendere al mercato. scusi dov'è il mercato?
80. *AGN: #i chi?:
81. *PAP: dico, parlo con lei Bianca [=! è il nome del cavallo], mi sa indicare il mercato?
82. *AGN: io ti so indicare il <mercato> [>].
83. *PAP: <mi di@t> [<] mi sai dire dov'è il mercato? <è sotto> [>] +...
84. *AGN: <ecco> [<].
85. *PAP: ah ecco qua. allora io mi siedo e vendo la mia insalata.
86. *AGN: ehi scusa: mh: [=! dà voce al pupazzetto]
87. *PAP: sì, buongiorno.
88. *AGN: quanto costa?
89. *PAP: e costa: un euro al chilo.
90. *AGN: ma tu sei Angela?
91. *PAP: e tu sei Elisabetta?
92. *AGN: sì.
93. *PAP: ah:, vuoi <xxx comprarti un po' della nostra insalata> [>]?
94. *AGN: <e:> [<] +...
95. *PAP: costa: un: [/] <un euro al chilo> [>].
96. *AGN: <e:> [<] va bene, <tieni> [>].
97. *PAP: <se> [<] se te la prendi tutta te la faccio dieci euro.
98. *AGN: #i ehm:, me la prendo tutta.
99. *PAP: va bene, grazie dieci euro.
100. *AGN: tieni.
101. *PAP: mh, grazie. cioè noi ci siamo ricomprati la nostra insalata? <mh> [>]?
102. *AGN: <eh> [<].
103. *PAP: va bene questa fattoria, eh?
104. *AGN: #i me ne mangio un pochino, <va bene> [>]?
105. *PAP: <mh:> [<], dieci chili d'insalata, hai voglia a mangiare, <diventi un> [>] +...
106. *AGN: <un boccontsino=bocconcino> [<].
107. *PAP: un boccontsino=bocconcino.
108. *AGN: eh, dov'è la mia insalatina?
109. *PAP: uhm. sta qui, sta qui. [=! indica il cesto]
110. *AGN: no <e:> [>] +...
111. *PAP: <ah> [<] è quella <la tua> [>].
112. *AGN: <sì> [<].
113. *PAP: uhm. senti ma l'<aereo non arriva> [>]?
114. *AGN: <te la rubo tutta> [<] lallalero ahah. ah: [=! canticchia]

Il padre introduce una nuova elaborazione del contesto immaginario (vendere l'insalata raccolta), fornisce una spiegazione su di un processo tipico che avviene nel mondo contadino, si rifà ad una regola e formula una asserzione di carattere generale (t. 69-71).

L'analicità contraddistingue gli interventi del padre che ricorda ad Agn, sempre all'interno della finzione, le fasi della produzione del pane («il pane fa fatto al forno», «bisogna prendere il grano, bisogna farlo diventare farina»). Si nota ancora il richiamo a norme e leggi.

-
137. *PAP: mhmh. va beh, dammi una pagnotta allora che m:i <ci me@t> [>] +...
138. *AGN: <tieni> [<].

-
139. *PAP: mi ci mangio l'insalata. mh.
140. *AGN: no.:
141. *PAP: <mh> [>].
142. *AGN: <è per> [<] la notte!:!
143. *PAP: come il pane per la notte? il pane <xxx> [>]
144. *AGN: <beh> [<], <se abbiamo fameme=fame> [/] se abbiamo fame, mangiamo.
<capito> [>]?
145. *PAP: <ma se> [<] io me lo mangio la sera, poi la notte non ho fame.
146. *AGN: ma dai!
147. *PAP: ma sì, ma è così.
148. *AGN: io ho fame la notte, devo fare la guardia.
149. *PAP: mh, ma tu non mangi il pane. tu al massimo mangi l'insalata.
150. *AGN: e: <a me mi> [>] +...
151. *PAP: <i cavalli non man@t> [<] +...
152. *AGN: piase=piace il pane, <pure> [>].
153. *PAP: <uhm:> [<] non lo so se i cavalli mangiano il pane. secondo me i cavalli
mangiano soltanto l'erba. e l'insalata.

La bambina rifiuta la richiesta del padre e spiega dopo l'invito ad un chiarimento (t. 144). Il papà si oppone alla motivazione di Agn, replicando con una giustificazione che fa appello ad una condizione logica («se mangio la sera, poi la notte non ho fame»). Dopo una battuta di insistenza da parte di entrambi, Agn esplicita un motivo che potrebbe convincere il padre (deve fare la guardia durante la notte), ma a questo punto la bambina deve confrontarsi con una nuova opposizione che fa appello ad una caratteristica dell'animale che impersona (il cavallo non mangia il pane). Agn replica alla forte opposizione mossa dal padre con una altrettanto forte contrapposizione in cui si invoca ciò che solo il suo personaggio può sapere e decidere: una valutazione del tutto soggettiva verso il referente del discorso. Questa interazione si mostra per Agn una vera e propria “palestra” che allena il pensiero nella necessità continua di render conto.

Si osserva che il tema di gioco viene condiviso lungamente dai partecipanti e subisce una continua e coerente evoluzione. I contributi apportati da entrambi nella creazione del contesto fantastico e nei ragionamenti su ciò che è appropriato per la situazione immaginaria determinano una compartecipazione nella costruzione del discorso. In particolare, si nota l'invito del padre a seguire una certa sequenzialità nei sottotemi di gioco e una partecipazione molto attiva di Agn.

L'attività di gioco si realizza facendo quasi completamente uso della drammatizzazione. Il papà, come fa anche dalla mamma, senza lasciare la recitazione, popone spiegazioni (t. 69-71, 151-153), pianificazioni (t. 27-31, 113) e anche commenti ironici (t. 101-105). Lo stile dei genitori, seppur con sfumature diverse, sembra essere piuttosto simile. Il padre mostra di impegnarsi totalmente nell'attività, di fare un uso maggiore dell'ironia e di avere una notevole capacità di coinvolgere la bambina.

Gli atti discorsivi con cui il genitore e la bambina elaborano ciò che stanno immaginando sono vari. Sono presenti richieste di spiegazioni (t. 3), rifiuti motivati a svolgere un'azione (t. 7), richieste di conferme rispetto ad una nuova informazione (t. 8), controproposte (t. 11), opposizioni (t. 12), insistenze (t. 13), valutazioni (t. 15, 105, 152), direttive (t. 32), spiegazioni (t. 69), riparazioni (t. 76-78), richieste di informazioni (t. 81-83), offerte e accettazioni (t. 93-100).

Il papà arricchisce il gioco di nuovi significati, evidenziando proprietà tipiche e differenze (t. 7), conseguenze (t. 15), aspetti funzionali di un oggetto (t. 19), norme e regole sottostanti un'attività (t. 69) o relative ad un particolare esemplare (t. 153). Inoltre, gli interventi del genitore spingono la bambina a ragionare per spiegare o controbattere rifiuti e opposizioni, sollecitano la riflessione e l'analicità nella ricostruzione di un contesto e verso le caratteristiche degli oggetti.

Ale ha 4 anni e 4 mesi. Durata: 56''. Inizio della sequenza: 14'50''.

La mamma segue il gioco prevalentemente solitario di Ale che inscena delle continue lotte tra gli animali. Questo è uno dei pochi esempi in cui sembra esserci una seppur minima regolazione delle azioni di Ale rispetto a quelle della mamma.

1. *MAM: questo qui: [=! il leone] dà la caccia a: questa. [=! prende l' antilope]
2. *ALE: Ba:mbi: [=! guardando cosa fa la madre].
3. *MAM: taran, taran, taran, taran [=! facendo camminare i due animali], questo è Bambi [=! guardando ale].
4. *ALE: # sì. teren, taran, tanten, <ten ten [=! imitando la madre con il ghepardo che ha in mano]> [>]
5. *MAM: <taran, taran> [<], <taran> [>]
6. *ALE: <[=! il ghepardo colpisce l'antilope]> [<]
7. *MAM: tarà ah! za za. s'è mangiato tutto. poi? #i <e questo> [>] +...
8. *ALE: <te te ten> [<], <te te ten [=! prendendo la mucca]> [>]
9. *MAM: <è sparito> [<].
10. *ALE: ta ta, tam tam, ta ta ta, za!: [=! colpisce con la mucca il leone e rimane fermo]
11. *MAM: # e. la mucca addosso al leone? ah, con le corna, con le corna. brrr: [=! alzando il leone]. ah ci sta pure: <c'è un: [=! guardandosi intorno]> [>] +...
12. *ALE: <xxx> [<] <ah:: [=! colpendo il leone di nuovo con il ghepardo e poi guarda la madre]> [>]
13. *MAM: <c'è: un:::> [<] ecco. no c'è, il rinoceronte, eccolo [=! prendendo l'animale]. # wrrr [=! facendolo camminare] <iil rinoceronte continua // comincia a fare la [/] la> [>] +...
14. *ALE: <[=! prende il rinoceronte e un altro animale che la mamma avvicina]> [<]
15. *MAM: <lotta con questo> [>].
16. *ALE: <za za za cu ah> [<] ih ah uh ah ta cu tauo <vron: [=! fa lottare gli animali]> [>]
17. *MAM: <chi si muore> [?] [<] chi vince, Ale? chi vince?
18. *ALE: ha vinto lui però, <non può mangiarli> [?] [>].
19. *MAM: <eh> [=! guarda ale] [<]? quale? <questo xxx [=! indicando]> [>].
20. *ALE: <ha vinto lui [=! indicando l' animale alla mamma]> [<] +...
21. *MAM: <ah> [>].
22. *ALE: <o a> [<] e lui non li ha mangiati. perché lui è buono.
23. *MAM: ah.

In questa interazione, in cui viene condiviso un focus di attenzione comune e in cui si tenta una mutua co-regolazione, la mamma riprende (t. 1) ed anticipa (t. 13-15) un tema di gioco che si rifà alla precedente attività solitaria di Ale (dare la caccia e fare la lotta). Per il resto della sequenza, la madre commenta prevalentemente il gioco del bambino denominando oggetti (t. 3, 13), parti di oggetti (t. 11), azioni (t. 7), o animando la drammatizzazione con suoni (t. 3). Coinvolge Ale in modo piuttosto stereotipato («chi vince?»), non sembra aiutare particolarmente l'elaborazione del gioco ed arricchire il piano semantico.

Car ha 4 anni e 4 mesi. Durata: 1'08''. Inizio della sequenza: 22'11''.

La mamma e la bambina hanno diviso gli animali in due gruppi: «gli animali da fattoria» e gli

«animali della savana». La madre tenta di spiegare a Car il significato di “savana” agganciandosi ad una conoscenza nota e condivisa: gli animali della savana vivono in Africa, dove abita Shakia (inferisco che si tratti di una bambina, non raccolgo ulteriori dettagli). A questo punto la bambina sembra assumere un ruolo più attivo, partecipando interessata al discorso.

1. *MAM: #1 e questi animali vivono vicino a Shakia. vicino al villaggio dove <vive Shakia> [>].
2. *CAR: <ma> [<] ma il leone fa pau:ra:.
3. *MAM: però Shakia sta dentro casa, dentro il villaggio, dentro la tenda, dentro la scuola, <ed è protetta> [>].
4. *CAR: <guadda=guarda> [<], guadda=guarda <che> [>] +...
5. *MAM: <ma> [<] tu glielo raccontato ad Angela chi è Shakia?
6. *CAR: aspetta # [=! avvicina la mamma a sé e le parla in un orecchio] ma i leoni rompono la casa.
7. *MAM: no:, no:, perché vengono cacciati via. [=! guarda la bambina che la guarda]
8. *CAR: [=! apre la bocca come per dire ah]
9. *MAM: vengono cacciati via, da chi, dalle guardie che sorvegliano sul villaggio di Shakia. perché così Shakia può andare dalla scuola alla sua capanna, e dalla capanna <a scuola> [>] +...
10. *CAR: <ma poi> [<] ritonnano=ritornano.
11. *MAM: # eh ma ritornano, <poi dopo fa@t> [/] cosa fanno gli uomini. #1 gli uomini grandi. accendono il fuoco per spaventare gli animali.
12. *CAR: [=! annuisce guardando la mamma che la guarda]
13. *MAM: ecco, ad esempio la savana è un'immensa <distesa> [>] +...
14. *CAR: <no:> [<] <ma la f@t> [/] ma la zebra è buona:.
15. *MAM: la zebra è buona, però ha lo stesso paura del fuoco, così non si avvicina al villaggio. #1 [=! guarda Car che la guarda] praticamente l'uomo accende il fuoco per allontanare gli animali, quelli feroci soprattutto.
16. *CAR: ih: glieppetteppettè: [=! indicando l'ippopotamo e poi allontanandosi mostrando paura].

Car muove delle continue obiezioni alla mamma, la sua è una voglia di capire e comprendere come la bambina di sua conoscenza possa vivere vicino ad animali molto feroci. La madre non esita a fornire spiegazioni e chiarimenti.

Si avverte una abbondanza di informazione a cui Car viene esposta e un ritmo frenetico e incalzante entro il quale la bambina “lotta” per avere la parola (i suoi interventi sono sempre in parte sovrapposti a quelli della madre).

L'intera sessione di gioco si incentra in prevalenza sull'esplorazione e l'organizzazione del materiale. In questa sequenza, il discorso della madre richiama una conoscenza condivisa e porta su legami azioni-conseguenza. Si percepisce un forte coinvolgimento di entrambe al discorso, in cui la bambina impaurita viene tranquillizzata e rassicurata dalla mamma.

* Sono riportati in Appendice i simboli utilizzati nella trascrizione (MacWhinney, 1995).

4.2. La qualità delle spiegazioni

Al fine di esplorare come i genitori introducono spontaneamente nuovi significati di oggetti e parole, sono state esaminate qualitativamente le sequenze discorsive

che hanno visto madri e padri spiegare la funzione o il nome degli oggetti insoliti presenti nel materiale di gioco.

L'analisi rileva che le modalità con cui i genitori insegnano nuovi significati sono in parte coerenti con gli stili comunicativi emersi dall'esame delle sequenze simmetriche. In particolare, qualcuno "ancora" le nuove informazioni a quello che il bambino sa o sembra poter essere più interessato a sapere, qualcuno è prevalentemente descrittivo e qualcun altro si limita a denominare il nuovo oggetto.

Adottando il punto di vista del bambino, le spiegazioni fornite ad Agn e Fra si mostrano abbastanza utili per comprendere la funzione degli strumenti, in quanto si accompagnano a esemplificazioni e dimostrazioni del loro utilizzo. Diversamente, quelle prodotte dai genitori di Mat sembrano essere molto più generali ed astratte e poco adeguate per il bambino. Ancor meno efficaci si mostrano le spiegazioni fornite ad Ale e Car. Le madri di entrambi i bambini si limitano a denominare l'oggetto insolito e i padri solo implicitamente parlano della sua funzione.

In TAB. 2 sono riportate le sequenze in cui le mamme spiegano ai loro bambini la bussola.

TABELLA 2

Sequenze discorsive di spiegazione da parte delle madri della bussola

I
AGN

Inizio della sequenza: 29'38"

Mamma e bambina pianificano il viaggio dei pupazzetti (a cui danno voce) dalla fattoria allo zoo. Agnese muove il carretto giocattolo che trasporta i due pupazzetti e vari oggettini, la mamma sistema gli animali dello zoo sul pavimento.

1. *AGN: la bu:ssola! [=! strilla; la prende e la mette sul carretto]
 2. *MAM: è fondamentale per arrivare allo zoo, eh?
 3. *AGN: sì. è fondamentale. noi siamo arrivati. che be:llo!
 4. *MAM: evviva!:!
 5. *AGN: la bussola passa il tempo.
 6. *MAM: #1 che fa la bussola [=! sorridendo]?
 7. *AGN: passa il tempo.
 8. *MAM: passa il tempo?
 9. *AGN: passa il te:mpo:. [=! cantilena]
 10. *MAM: l'orologio. non la bussola.
 11. *AGN: #1 [=! si gira verso la mamma che sistema gli animali] questa ti sembra una bussola? sì [=! mostrando la bussola alla mamma che la guarda].
 12. *MAM: eh sì che è una bussola. guarda <se no@t> [?] [=! allungando la mano verso la bussola] ti faccio vedere come funziona se vuoi.
 13. *AGN: # [=! gira la bussola]
 14. *MAM: guarda se tu //> <mettilo [=! cerca di prendere la bussola dalle mani di Agnese]> [>] +...
-

-
15. *AGN: <no [=! tirando a sé la bussola]> [<].
16. *MAM: mettilo per terra. <ti faccio vedere> [>].
17. *AGN: <[=! mette la bussola per terra ed entrambe la guardano]> [<]
18. *MAM: allora, guarda, eh. l'ago rosso, vedi questo pezzettino rosso?
19. *AGN: questo qui. [=! indica]
20. *MAM: <deve sta@t> [//] sai qual è la lettera enne@l? te la ricordi qual è <la lettera enne@l> [>]?
21. *AGN: <[=! indica]> [<]
22. *MAM: esatto.
23. *MAM: questo qui lo ruoti, lo ruoti, lo ruoti ancora, fin quando, l'ago rosso non è sovrapposto alla lettera enne@l. che vuol dire Nord.
24. *AGN: No:rd! co@t [=! guarda la madre] dove vive Babbo Natale..
25. *MAM: al Nord. # e vuol dire, che <in quella> [//] in questa direzione qui, [=! indica] è il Nord. <nella [=! indica]> [>] +...
26. *AGN: <dove vive Babbo Natale> [<]. [=! guarda la mamma che la guarda]
27. *MAM: nella <direzione> [>] +...
28. *AGN: <e gli orsi polari> [<]. [=! guarda la mamma che la guarda]
29. *MAM: esatto, e tutti gli anima:li: polari +...
30. *AGN: il mio cappottino. <verde> [?]. allora <io vi controllerò co=con [/] co=con Bianca [=! ritorna a giocare dando le spalle alla madre]> [>].
31. *MAM: <poi vediamo> [?] [<] [=! sottovoce]. eh?
32. *AGN: io vi controllerò co=con Bianca.
33. *MAM: <insomma per an@t> [//] guarda, ascolta.
34. *AGN: [=! guarda la bussola]
35. *MAM: per andare verso la fattoria, la direzione è Est. vedi questa? che lettera è questa?
36. *AGN: e@l.
37. *MAM: e@l. che sta per Est. quindi lui, # <anzi> [>] +...
38. *AGN: <lei [=! strilla]> [<]!
39. *MAM: scusa, hai ragione. Laura e Elisa, devono andare verso Est. dai?: falli <camminare> [>].
40. *AGN: <ma già siamo> [<] arrivati all' Est.
41. *MAM: ah. va bene. allora siete state brave, che avete trovato la strada. brave brave
brave. mh.
42. *AGN: e io gli posso togliere questa bottiglia? [=! al cavallo]

In due precedenti occasioni, Agnese nota l'oggetto insolito e vi presta attenzione. Nella prima, la mamma verifica le conoscenze della bambina («a che serve la bussola?», «te lo ricordi?»), fornisce una prima definizione («per l'orientamento») e una semplificazione della funzione dello strumento («per vedere dov'è il Nord»), dopo che Agnese lo ha denominato e ne ha dato una sua spiegazione («per il tempo»). Nella seconda, la madre dà spazio all'interesse della bambina chiedendole se desidera conoscere il funzionamento dell'oggetto («ma lo vuoi sapere?»), ma Agnese dirige la sua attenzione ai giochi. Alla terza occasione, qui riportata, la mamma inserisce la bussola nel gioco (t. 2), ricorda qual è lo strumento che ha la funzione specificata dalla bambina (serve per passare il tempo) evidenziando la differenza con l'orologio (t. 10), dimostra (t. 16) e semplifica l'uso dell'oggetto dando un significato solo ad alcune parti (t. 23), aspetta che Agnese integri la nuova informazione con conoscenze preesistenti (t. 24), e quindi fornisce una spiegazione indicando la direzione del Nord (t. 25). Al turno 33, la madre interrompe il gioco della bambina e riporta l'attenzione, con direttive e richieste d'attenzione, alla bussola, rincicla la spiegazione ed esemplifica l'uso dello strumento (t. 35).

2
ALE

Inizio della sequenza: 10'31".

Ale mette il pupazzetto a cavallo, la mamma osserva e guarda gli oggetti di gioco sul pavimento.

1. *ALE: clo clo clo [=! galoppo] #1 e l'orologio <cos'è> [?] [=! prendendo e agitando la bussola].
2. *MAM: mh: non è proprio un orologio quello. #1 questo è un aggeggio <un po' str@ t> [/!] un po': [=! prende la bussola che Ale ha messo per terra] sai come si chiama questo aggeggio?
3. *ALE: no [=! guardando gli oggetti per terra].
4. *MAM: si chiama bussola. ma è difficilissimo questo, eh [=! guardando Ale che guarda per terra]
5. *ALE: wrà wrà wrà wrà [=! sbattendo la pantera per terra; prende la tigre] wra:: [=! sbatte la tigre per terra]
6. *MAM: litigano fra di loro adesso?
7. *ALE: che hai detto?

La mamma si limita a denominare lo strumento differenziandolo dall'oggetto per il quale Ale lo identifica (l'orologio). Si nota al turno 4 la rinuncia a fornire ulteriori informazioni, ritenendo la bussola un oggetto troppo difficile da spiegare al bambino.

3
CAR

Inizio della sequenza: 16'08".

La mamma e la bambina stanno disponendo gli animali sul tavolo.

1. *MAM: poi c'abbiamo la gallina, perfetto [=! guardando Car che posiziona sul tavolo la gallina]. questa ti ricordi come si chiama [=! mostrando la bussola]?
2. *CAR: # nts [=! prendendo ed osservando la bussola].
3. *MAM: cos'è un orologio?
4. *CAR: sì [=! guardando la telecamera].
5. *MAM: no. è una bussola.
6. *CAR: #1 dove la mettiamo, qua [=! mettendola sul tavolo]?
7. *MAM: sì. e questa si chiama [=! mostrando la lente]?
8. *CAR: #1 [=! osserva l'oggetto e guarda la mamma che la guarda] la lente di ingrandimento=ingrandimento.
9. *MAM: ah, ah, [=! annuendo e mettendo la lente sul tavolo] <questa> [?] ci [/] ci siamo.
10. *CAR: <la gamte=lente di ingamento=ingrandimento> [>].
11. *MAM: <poi mettiamo l'ippopotamo vicino al rinoceronte> [<].

Anche la mamma di Car fornisce solo il nome dell'oggetto per differenza con l'orologio.

4
FRA

Inizio della sequenza: 19'06".

Il bambino estrae dalla busta i giochi e la mamma li posiziona sul pavimento. Hanno appena terminato l'esplorazione della lente di ingrandimento.

-
1. *FRA: hai ragione, neanche ti vedo bene. [=! ritorna a rovistare nella busta] <tanto che ci siamo pre@t prendiamo pure anche l' altro> [>].
2. *MAM: <[=! mette la lente di ingrandimento sul divano e guarda cosa fa Fra]> [<] di cosa?
3. *FRA: #1 <un ultimo pezzo> [?]. perché [//] oh, <no: [=! stupore, prendendo la bussola ed osservandola]> [>]!
4. *MAM: <no:> [<]! questa che è?
5. *FRA: una bussola!
6. *MAM: fai vedere [=! cercando di prenderla dalle mani di fra]?
7. *FRA: dove sta il Nord [=! girando la bussola per trovare il Nord]?
8. *MAM: eh. fai vedè=vedere.
9. *FRA: ih! <questa gira se:mpre: [=! sorridendo]> [>].
10. *MAM: <eh, la devi> [<] no; non è che gira sempre, se=sì nde=deve tenè=tenere ferma [=! prendendo la bussola]. <allora, guarda> [>].
11. *FRA: <[=! osserva cosa fa la madre con la bussola]> [<]
12. *MAM: allora, qua ti dice il No:rd: #1 oplà! [=! gira la bussola]
13. *FRA: il Nord è dí qua [=! indicando con il dito]?
14. *MAM: eh sì, sembra proprio di sì.
15. *FRA: #3 [=! gira la bussola che la mamma tiene sulla mano]
16. *MAM: così la sballi.
17. *FRA: #1 [=! lascia la bussola nelle mani della mamma]
18. *MAM: xxx xxx più niente [=! guardando Fra e sottovoce]. #1 eh? eccola qua, guarda, vedi? il Nord è lì, indica sempre là, vedi [=! guardando Fra]?
19. *FRA: <sì:> [?] [=! ritornando a rovistare nella busta] #3 [=! cerca nella busta mentre la mamma poggia la bussola sul divano e poi guarda cosa fa fra] poi ci è quest' altro cane. [=! si guarda intorno]

Fra è l'unico bambino a conoscere la bussola e qualcosa della sua funzione. Prima da solo (t. 7), e poi insieme alla mamma (t. 13), utilizza lo strumento per individuare il Nord. La madre precisa l'uso dell'oggetto (t. 10) e conferma la direzione determinata da Fra (t. 14, 18).

5 MAT

Inizio della sequenza: 6'11".

Mamma e bambino stanno esplorando gli oggetti di gioco.

1. *MAM: <ih [=! mostra la bussola]> [>]!
2. *MAT: <cade sempre [=! parla dell'albero che non sta in piedi; guarda l'oggetto che la mamma ha tirato fuori dalla busta]> [<]!
3. *MAM: <guarda il caso cos'ha voluto portarti [=! sorridendo]> [>]?
4. *MAT: <[=! allunga la mano per prendere la bussola]> [<] cosa [=! prendendo la bussola]?
5. *MAM: cos'è quella? cos'è quella?
6. *MAT: e: [=! guarda la mamma sorridendo]
7. *MAM: che cos'è?
8. *MAT: xxx [=! guardando gli oggetti sul tavolo]
9. *MAM: e va beh, dillo, però. cos'è?
10. *MAT: eh: +...
11. *MAM: come si chiama? mamma <non lo sa. cos'è> [>]?
-

-
12. *MAT: <non lo so> [<]. io non lo so. [=! serio guarda la bussola]
 13. *MAM: come non lo sai? Nord, Sud, Est, Ovest? si chiama?
 14. *MAT: # non lo so. [=! facendo no con la testa]
 15. *MAM: come no? # te l' ha data ieri papà. te <la> [>] +...
 16. *MAT: <come [=! manipolando gli oggetti sul tavolo]> [<]?
 17. *MAM: bussola.
 18. *MAT: bussola.
 19. *MAM: eh non ti ricordi il nome?
 20. *MAT: no.
 21. *MAM: ti ricordi però a cosa serve, amore?
 22. *MAT: [=! annuisce]
 23. *MAM: a dirti <dove sei> [>].
 24. *MAT: <sì> [<].
 25. *MAM: in che direzione stai andando.
 26. *MAT: sì..
 27. *MAM: okay. vediamo cosa c'è. dai [=! prendendo la busta].

La mamma sollecita insistentemente il bambino a denominare l'oggetto, finché Mat ammette, abbassando lo sguardo e diventando molto serio, di non sapere il suo nome (t. 12). La madre, come per indirizzare la risposta, denomina i punti cardinali (t. 13), ricorda la situazione dove e la persona con cui il bambino ha utilizzato lo strumento (t. 15), fornisce il nome dell'oggetto (t. 17) e infine spiega la sua funzione (t. 23, 25).

Rispetto alla definizione fornita dalla mamma di Agn e da Fra (la bussola indica il Nord), questa spiegazione è molto più generale ed astratta in quanto non ancorata a nessuna parte dell'oggetto o ad una dimostrazione del suo utilizzo.

4.3. La frequenza di comunicazione simmetrica

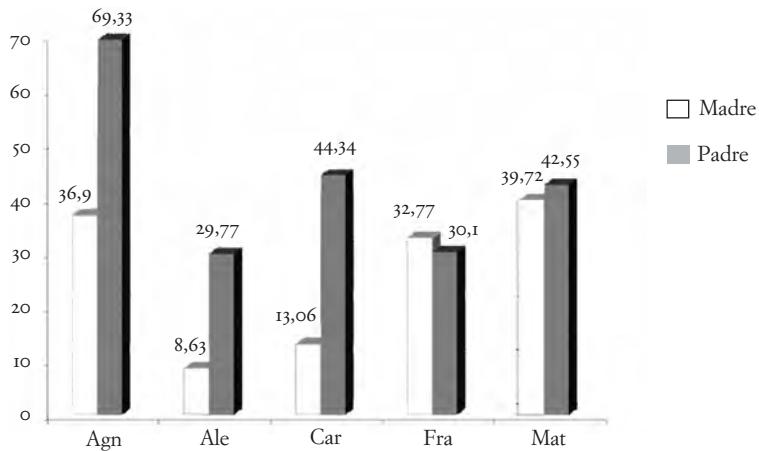
Per ogni diade osservata è stata calcolata la durata della comunicazione simmetrica sia in termini di secondi che di percentuale sul tempo totale codificato (i primi 50 minuti di ogni interazione).

In generale, l'analisi dell'interazione genitore-bambino mediante il *Relational Coding System* mostra (FIG. 1) che con i padri i bambini comunicano in modo più simmetrico, esibendo una maggiore partecipazione e coinvolgimento. La comunicazione simmetrica cresce significativamente nel gioco con il papà per Agn ($t = 3,30$, g.d.l. = 98, $p < 0,001$), Ale ($t = 2,70$, g.d.l. = 98, $p < 0,01$) e Car ($t = 2,64$, g.d.l. = 67, $p < 0,01$), mentre non si mostra in proporzione significativamente diversa, da quella rilevata nel gioco con la mamma, per Mat ($t = 0,30$, g.d.l. = 97, $p = 0,38$) e Fra ($t = -0,22$, g.d.l. = 98, $p = 0,41$). Ale, Car e Agn hanno, nel contesto del gioco, un meno frequente coinvolgimento in una comunicazione simmetrica con le madri.

Volendo attuare una graduatoria delle occasioni che i bambini hanno di partecipare a scambi elaborativi e innovativi con i genitori, possiamo osservare, totalizzando la quantità di comunicazione simmetrica nel gioco con la mamma e in quello con il papà, questo ordine: Agn (36,9% + 69,3%), Mat (39,7% + 42,5%), Fra (32,8% + 30,1%), Car (13,1% + 44,3%), Ale (8,6% + 29,8%).

FIGURA 1

Percentuale di comunicazione simmetrica nell'interazione di gioco genitore-bambino

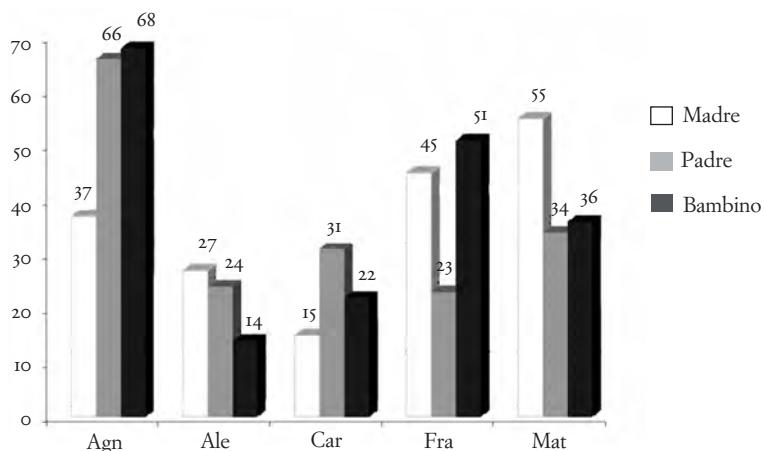


4.4. La frequenza delle spiegazioni

La FIG. 2 mostra la frequenza di occorrenza delle spiegazioni che i bambini ricevono dai genitori e che loro stessi producono. Comparando il numero di spiegazioni prodotte da madri e padri, si evidenzia che il papà e la mamma di Ale forniscono al bambino pressoché la stessa quantità di spiegazioni, il padre di Agn e quello di Car ne producono circa il doppio delle madri, mentre il papà di Mat e di Fra di meno.

FIGURA 2

Numero di spiegazioni prodotte da madre, padre e bambino



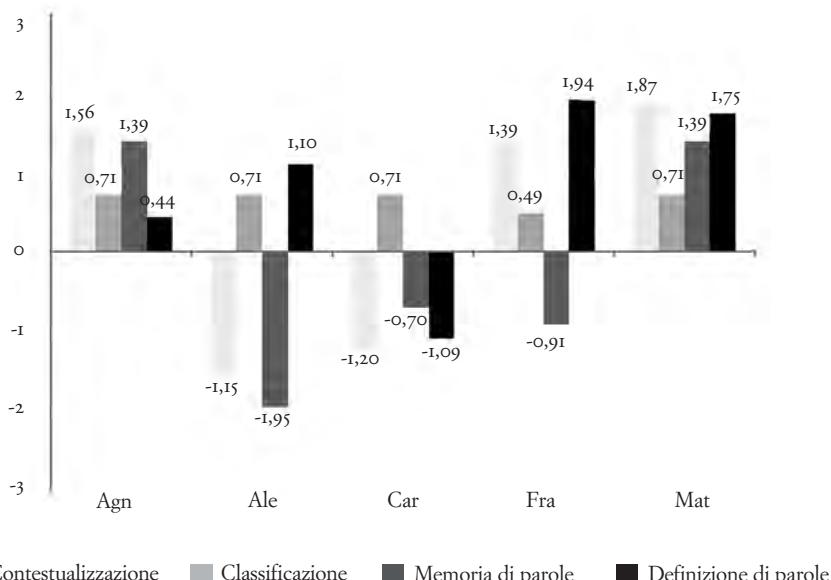
Se viene considerato il numero di spiegazioni che madri e padri producono totalmente, i bambini che ricevono più spiegazioni sono Agn ($37 + 66$), Mat ($55 + 34$), Fra ($45 + 23$), seguiti da Car ($15 + 31$) e Ale ($27 + 24$). Nel complesso quindi Agn, Mat e Fra sono i bambini che ricevono più spiegazioni, seguiti da Ale e Car che mostrano a loro volta di produrne un più basso numero (FIG. 2). I bambini più frequentemente coinvolti in comunicazione simmetrica sono quelli che ricevono e danno un numero più alto di spiegazioni.

4.5. Le abilità semantiche

I punteggi ottenuti dai bambini alle quattro prove della Batteria VCS sono stati trasformati in punti zeta sulla base di dati normativi.

FIGURA 3

Punti zeta dei cinque bambini ai test per la valutazione delle abilità semantiche



Dalla FIG. 3 si osserva che due bambini, Ale e Car, hanno prestazioni più basse degli altri tre bambini. Ale mostra una prestazione deficitaria nel Test di Memoria di parole e nel Test di Contestualizzazione, e Car una prestazione bassa, ma non deficitaria, in Contestualizzazione e Definizione di parole.

Nella prova di Memoria di parole (che chiede al bambino di memorizzare per un breve periodo di tempo una nuova associazione tra oggetto-immagine e un’etichetta verbale nota) questi due bambini presentano un pattern di facilitazione atipico in confronto al gruppo più ampio di bambini. Per apprendere e recuperare dalla memoria legami oggetto-parola (ad esempio, il disegno di una anguria e la pronuncia della parola *estate*) Ale non beneficia delle relazioni di tipo associativo tra oggetti-*cue* e parole-*target* (ad esempio, *cue* = ombrello, parola = *pioggia*) e Car non è agevolata da quelle di tipo tassonomico (ad esempio, *cue* = margherita, parola = *rosa*).

4.6. L’analisi delle correlazioni

L’analisi delle correlazioni di ranghi r_s di Spearman² (TAB. 3) mostra che il tempo speso in simmetria comunicativa (espresso in secondi) con i genitori (madre e padre insieme) correla significativamente e positivamente ($p < 0,05$) con le spiegazioni che i genitori forniscono ai bambini e con le spiegazioni che gli stessi bambini producono.

TABELLA 3

Correlazioni non-parametriche r_s di Spearman tra i diversi aspetti dell’interazione genitore-bambino e le abilità semantiche dei bambini misurate con i test della Batteria VCS

	Misure rilevate dall’interazione genitore-bambino			Prestazioni dei bambini ai test che valutano le abilità semantiche		
	Comunicazione simmetrica	Spiegazioni bambino	Spiegazioni genitori	Contestualizzazione	Memoria di parole	Definizione di parole
Comunicazione simmetrica	–	0,90*	0,90*	0,90*	0,87	0,10
Spiegazioni bambino		–	0,80	0,70	0,62	0,20
Spiegazioni genitori			–	0,80	0,67	0,30
Contestualizzazione				–	0,87	0,30
Memoria di parole					–	-0,21
Definizione di parole						–

* $p < 0,05$

Inoltre, il tempo speso in comunicazione simmetrica correla significativamente e positivamente con le conoscenze che i bambini possiedono sull’associazione tra

entità *target* e situazione tipica (ad esempio, *vigile-strada*, Test di Contestualizzazione); anche la correlazione tra il tempo speso in comunicazione simmetrica e la prestazione nel Test di Memoria di parole si avvicina alla significatività statistica.

5 Conclusioni

L'obiettivo di questo studio esplorativo era di applicare il costrutto di co-regolazione dell'attenzione proposto da Fogel, per esaminare se alla frequenza con cui i bambini sperimentano una situazione di comunicazione simmetrica sia con la madre sia con il padre in due sessioni di gioco di far finta tendesse a corrispondere una maggiore o minore probabilità di condividere informazioni nuove e un migliore sviluppo semantico dei bambini. Applicando il Sistema di codifica relazionale di Fogel abbiamo esaminato il coinvolgimento di 5 coppie genitore-bambino in episodi interattivi altamente co-regolati e la frequenza con cui genitore e bambino condividono spiegazioni.

L'analisi qualitativa delle modalità con cui i genitori condividono l'attenzione e forniscono spiegazioni ai bambini mostra che gli stili di entrambi (madri e padri) sembrano essere piuttosto simili. Nelle sequenze di comunicazione simmetrica, le coppie genitoriali esibiscono con i loro figli uno stile referenziale e descrittivo (Ale e Car; Furrow, Nelson, 1984) oppure uno stile più elaborativo (Agn, Fra, Mat; Keren *et al.*, 2005). I genitori che si focalizzano sull'esplorazione e l'organizzazione degli oggetti e su elaborazioni molto aderenti al piano della realtà, tendono ad arricchire poco il gioco di nuovi significati, ponendo prevalentemente attenzione sulla denominazione di oggetti ed azioni. I genitori che invece introducono contenuti di finzione e l'uso di narrazioni, "ancorano" nuove conoscenze e informazioni a quello che il bambino sa o sembra poter essere più interessato a sapere e, più che denominare un nuovo oggetto, ne spiegano la funzione con esemplificazioni e dimostrazioni.

L'analisi quantitativa dell'interazione genitore-bambino mostra che tre partecipanti (Agn, Ale e Car) comunicano significativamente in modo più simmetrico con i padri rispetto alle madri, esibendo una maggiore partecipazione e coinvolgimento. In questi tre casi i padri sono dunque più attivi nel tempo di gioco, hanno una capacità maggiore di interessare il bambino o comunque di collegarsi alle sue iniziative comunicative. Rispetto al numero di spiegazioni fornite dall'adulto non si rileva invece un vantaggio di uno dei due genitori.

Se invece di guardare ai genitori separatamente, analizziamo la frequenza con cui l'esperienza discorsiva con entrambi (madre e padre insieme) sia stata co-regolata e innovativa per i bambini del piccolo gruppo osservato, possiamo osservare che due bambini, Ale e Car, sperimentano meno frequentemente questo tipo di esperienza discorsiva e comunicativa con i propri genitori rispetto agli

altri bambini. Questi due bambini sono stati meno frequentemente coinvolti in una comunicazione simmetrica e hanno ricevuto e prodotto un più basso numero di spiegazioni. Le modalità con cui i genitori di questi bambini arricchiscono il gioco e introducono nuovi significati di oggetti e parole sono prevalentemente di tipo descrittivo.

La valutazione del profilo semantico mediante la Batteria VCS mostra che i due bambini che sperimentano con meno frequenza una comunicazione simmetrica con i genitori sono anche gli unici bambini del piccolo gruppo osservato a mostrare difficoltà semantiche. In particolare ambedue presentano una bassa prestazione al Test di Contestualizzazione, che valuta le conoscenze dei bambini relative a oggetti/personaggi tipici di specifici luoghi o situazioni.

L'analisi statistica non-parametrica evidenzia l'intercorrelazione delle variabili interattive (comunicazione simmetrica e spiegazioni) e l'associazione tra il tempo che il bambino spende in una comunicazione simmetrica con i genitori (madre e padre insieme) e il Test semantico di Contestualizzazione.

Questi risultati sono in linea con quelli di precedenti ricerche mettendo in luce l'importanza di considerare il ruolo congiunto dei genitori nello sviluppo linguistico del bambino (Ryan, Martin, Brooks-Gunn, 2006). Confermano l'importanza per la costruzione di nuove conoscenze nei bambini, della condivisione di interessi, attività e discorsi con i genitori (Tomasello, Todd, 1983) e di un pieno e attivo coinvolgimento in essi (Kim, Mahoney, 2004). Mostrano inoltre che il ruolo dell'interazione genitore-bambino non è limitato alle primissime fasi dello sviluppo e all'acquisizione del vocabolario, ma sembra continuare anche in età prescolare e sostenere la costruzione di abilità cognitive complesse, come quelle semantiche.

I risultati del nostro studio non permettono ovviamente di comprendere in che misura le variabili interattive che abbiamo esplorato operino congiuntamente con alcuni fattori intraindividuali (ad esempio, l'attenzione, la flessibilità cognitiva e la motivazione a esplorare situazioni nuove nel gioco) nell'influenzare lo sviluppo semantico. Inoltre l'esiguo numero di partecipanti ci suggerisce di essere molto cauti nell'interpretazione dei risultati, che consideriamo del tutto preliminari. Una linea di ricerca futura potrebbe avere come oggetto di indagine un più ampio gruppo di soggetti, e utilizzare il costrutto di co-regolazione dell'attenzione e dell'innovatività nella comunicazione come fattore predittivo seguendo longitudinalmente i bambini e accompagnando osservazioni sull'interazione genitore-bambino con periodiche valutazioni dello sviluppo cognitivo e semantico.

Appendice Simboli della trascrizione

xxx	Parlato inintelligibile con forma fonetica chiara, non trattato dal programma come parola.
[?]	Parole dubbie, ipotesi più plausibile di parola-target.
.	Intonazione discendente (tono conclusivo/affermativo).
?	Intonazione ascendente (tono di domanda).
!	Tono imperativo o enfatico.
,	Intonazione lievemente ascendente (tono di sospensione).
+...	Turno lasciato in sospeso (ad esempio, il parlante perde il filo del discorso).
#	Pausa tra le parole.
#1:2_30	Durata della pausa (pausa della durata di un minuto, due secondi e 30 frazioni di secondo); se mancano i due punti la pausa dura meno di un minuto, se manca il segno _ le frazioni di secondo non sono state calcolate.
:	Allungamento di una sillaba.
[!=! testo]	Elementi paralinguistici, prosodici o brevi commenti.
[>]	Segue una sovrapposizione di turno conversazionale.
[<]	Precede una sovrapposizione di turno conversazionale.
[<>]	Segue e precede una sovrapposizione di turno conversazionale.
[/]	Ripetizioni senza correzioni.
[//]	Riformulazioni con correzioni.
@t	Parola incompleta, non trattata come parola.
@l	Lettera
<testo>	Se [?] [>] [<] [<>] [/] [//] si riferiscono a sequenze di parole, queste devono essere racchiuse tra parentesi uncinate seguite dal simbolo.

Note

¹ I confronti tra madri e padri relativamente al tempo (in minuti) dedicato alla comunicazione simmetrica sono stati effettuati con il Test t per proporzioni.

² Il coefficiente r_s di Spearman consente di verificare l'esistenza di una relazione tra graduatorie. Le graduatorie oggetto della presente analisi sono state illustrate nei precedenti paragrafi.

Riferimenti bibliografici

- Akhtar N., Dunham F., Dunham P. J. (1991), Directive interactions and early vocabulary development: The role of joint attentional focus. *Journal of child language*, 18, pp. 41-50.
- Barbieri M. S., Devescovi A. (1989), Leggere insieme una storia: il comportamento di spiegazione dell'adulto al bambino. In M. S. Barbieri (a cura di), *La spiegazione nell'interazione sociale*. Loescher, Torino, pp. 139-60.

- Belacchi C., Orsolini M., Santese A., Fanari R., Masciarelli G. (2010), *VCS – Valutazione dello sviluppo concettuale e semantico in età prescolare*. Erickson, Trento.
- Bonifacio S., Hvastja Stefani L. (2004), *Modelli di intervento precoce per il bambino parlatore tardivo: Il modello Interact*. Edizioni del Cerro, Pisa.
- Cabrera N. J., Shannon J. D., Tamis-LeMonda C. S. (2007), Fathers' influence on their children's cognitive and emotional development: From toddlers to pre-k. *Applied Development Science*, 11, 4, pp. 208-13.
- Drei S., Carugati F. (2003), Il ruolo del padre nella ricerca psicologica. *Età evolutiva*, 76, pp. 102-18.
- Dunham P. J., Dunham F., Curwin A. (1993), Joint attentional states and lexical acquisition at 18 months. *Developmental psychology*, 29, 5, pp. 827-31.
- Fasulo A., Pontecorvo C. (1994), «Sì, ma questa volta abbiamo detto la verità». Le strategie argomentative nelle dispute familiari. *Rassegna di Psicologia*, 3, II, pp. 83-101.
- Idd. (1999), *Come si dice? Linguaggio e apprendimento in famiglia e a scuola*. Carocci, Roma.
- Fewell R. R., Deutscher B. (2002), Contributions of receptive vocabulary and maternal style: Variables to later verbal ability and reading in low-birthweight children. *Topics in Early Childhood Special Education*, 22, 4, pp. 181-90.
- Fogel A. (2000), Oltre gli individui: un approccio storico-relazionale alla teoria e alla ricerca sulla comunicazione. In M. L. Genta (a cura di), *Il rapporto madre-bambino*. Carocci, Roma, pp. 123-61.
- Fogel A., Garvey A. (2007), Alive communication. *Infant Behaviour & Development*, 30, pp. 251-7.
- Fogel A., Garvey A., Hsu H.-C., West-Stroming D. (2006), Relational-historical research on developmental change. In Idd. (eds.), *Change processes in relationships: A relational-historical research approach*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 48-68.
- Furrow D., Nelson K. (1984), Environmental correlates of individual differences in language acquisition. *Journal of Child Language*, 2, pp. 523-34.
- Girolametto L., Bonifacio S., Visini C., Weitzman E., Zocconi E., Pearce P. S. (2002), Mother-child interactions Canada and Italy: Linguistic responsiveness to late-talking toddlers. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 37, pp. 153-71.
- Girolametto L., Pearce P. S., Weitzman E. (1996), Interactive focused stimulation for toddlers with expressive vocabulary delays. *Journal of Speech and Hearing Research*, 39, pp. 1274-83.
- Hsu H.-C., Fogel A. (2001), Infant vocal development in a changing mother-infant communication system. *Infancy*, 2, pp. 87-109.
- Idd. (2003), Stability and transitions in mother-infant face-to-face communication during the first 6 months: A microhistorical approach. *Developmental Psychology*, 39, 6, pp. 1061-82.
- Keren M., Feldman R., Namdari-Weinbaum I., Spitzer S., Tyano S. (2005), Relations between parents' interactive style in dyadic and triadic play and toddlers' symbolic capacity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75, 4, pp. 599-607.
- Kim J.-M., Mahoney G. (2004), The effects of mother's style of interaction on children's engagement: Implications for using responsive interventions with parents. *Topics in Early Childhood Special Education*, 24, 1, pp. 31-8.
- Landry S. H., Smith K. E., Swank P. R., Assel M. A., Vellel S. (2001), Does early responsive

- parenting have a special importance for children's development or is consistency across early childhood necessary?. *Developmental Psychology*, 37, 3, pp. 387-403.
- Longobardi E. (1992), Funzione comunicativa del comportamento materno e sviluppo comunicativo-linguistico del bambino nel secondo anno di vita. *Giornale italiano di psicologia*, 3, pp. 425-48.
- MacWhinney B. (1995), *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. Lawrence Erlbaum Associates (ed. it. a cura di E. Pizzuto e U. Bortolini, *Il progetto CHILDES. Strumenti per l'analisi del linguaggio parlato*, Edizioni del Cerro, Pisa 1997).
- Markus J., Mundy P., Morales M., Delgado C. E. F., Yale M. (2000), Individual differences in infant skills as predictors of child-caregiver joint attention and language. *Social Development*, 9, 3, pp. 302-15.
- Orsini A., Picone L. (1996), *wppsi. Contributo alla taratura italiana*. Organizzazioni Speciali, Firenze.
- Orsolini M. (1993a), Because in children's discourse. *Applied Psycholinguistics*, 14, pp. 89-120.
- Id. (1993b), «Dwarfs do not shoot»: An analysis of children's justifications. *Cognition and Instruction*, 11, 3-4, pp. 281-97.
- Orsolini M., Pontecorvo C. (1988), Disputare e co-costruire. Processi di conoscenza nell'interazione verbale tra bambini. *Età evolutiva*, 30, pp. 63-72.
- Idd. (1992), Children's talk in classroom discussions. *Cognition and Instruction*, 9, 2, pp. 113-36.
- Pearce P. S., Girolametto L., Weitzman E. (1996), The effects of focused stimulation intervention on mothers of late-talking toddlers. *Infant-Toddler Intervention*, 6, 3, pp. 213-27.
- Pontecorvo C. (1985), Discutere per ragionare. La costruzione della conoscenza come argomentazione. *Rassegna di Psicologia*, 2, 1-2, pp. 23-45.
- Id. (1996), Discorso e sviluppo. La conversazione come sistema di azione e strumento di ricerca. *Età evolutiva*, 55, pp. 56-71.
- Ryan R. M., Martin A., Brooks-Gunn J. (2006). Is one good parent good enough? Patterns of mother and father parenting and child cognitive outcomes at 24 and 36 months. *Parenting: Science and Practice*, 6, 2, pp. 211-28.
- Santese A. (2008), *Sviluppo semantico e interazione genitore-bambino*. Tesi di Dottorato in Psicologia dell'interazione, della comunicazione e della socializzazione, Sapienza Università di Roma.
- Tamis-LeMonda C. S., Shannon J. D., Cabrera N. J., Lamb M. E. (2004), Fathers and mothers at play with their 2-and 3-year-olds: Contributions to language and cognitive development. *Child Development*, 75, 6, pp. 1806-20.
- Tomasello M., Farrar J. (1986), Joint attention and early language. *Child Development*, 57, pp. 1454-63.
- Tomasello M., Todd J. (1983), Joint attention and early lexical acquisition style. *First Language*, 4, pp. 197-212.
- Wechsler D. (1967), *Manual for the Wechsler Intelligence Preschool and Primary Scale of Intelligence*. Psychological Corporation, New York.

Abstract

In this study we examined the relationships between parent-child interaction and semantic development in 4-5 years old children. The children were videotaped at home while playing with a standard set toys twice, the first time with mother and the second time with father. These observations were coded with the Relational Coding System (Fogel, 2000) to assess the frequency of symmetrical communication and with another coding scheme to assess the total number of explanations children received and also produced. Children's semantic skills were tested at school using a set of four tasks. The analyses showed that the children who were more frequently involved in co-regulated and innovative communication with their parents scored higher on two semantic tasks than other children. Although the small number of participants in this study requires caution, our exploratory study suggests a link between parent-child interaction in the preschool years and children's semantic development.

Key words: parent-child interaction, semantic development, co-regulation, symmetrical communication, explanations.

Articolo ricevuto nel marzo 2010, revisione dell'ottobre 2011.

Le richieste di estratti vanno indirizzate a Margherita Orsolini, Sapienza Università di Roma, Dipartimento di Psicologia dei Processi di Sviluppo e Socializzazione, via dei Marsi 78, 00185 Roma, tel. +390649917920.