

SCUOLA DI MEDICINA E CHIRURGIA
DIPARTIMENTO DI NEUROSCIENZE, SCIENZE RIPRODUTTIVE
E ODONTOSTOMATOLOGICHE
Corso di Laurea in Logopedia

TESI DI LAUREA

**“Bilinguismo e competenze espressive morfosintattiche:
Protocollo di screening in età prescolare”**

CANDIDATA

Giovanna Ienco

ANNO ACCADEMICO 2019/2020

Indice

Introduzione	3
Capitolo 1: IL BILINGUISMO	5
1.1 Definizione del fenomeno	5
1.2 Tipologie di bilinguismo	6
Capitolo 2: IL DISTURBO SPECIFICO DEL LINGUAGGIO	12
2.1 Definizione di Disturbo Specifico del Linguaggio	12
2.2 Diagnosi di Disturbo Specifico del Linguaggio	13
2.3 Etiopatogenesi	14
2.4 Disturbo Specifico del Linguaggio nel Bilinguismo	16
Capitolo 3: LO SVILUPPO MORFOSINTATTICO	19
3.1 Definizione di sviluppo morfosintattico	19
3.2 Sviluppo grammaticale tipico	20
3.2.2 <i>Acquisizione della morfologia nominale</i>	20
3.2.3 <i>Acquisizione della morfologia verbale</i>	21
3.2.4 <i>Acquisizione della sintassi</i>	23
3.3 Sviluppo morfosintattico bilingue	24
3.3.1 <i>Teorie alla base dell'acquisizione linguistica bilingue</i>	24
3.3.2 <i>Sviluppo morfosintattico nel bambino bilingue</i>	26
3.4 Sviluppo morfosintattico atipico in DSL	27
3.4.1 <i>Teorie sottostanti al Deficit</i>	27
3.5 Sviluppo del linguaggio monolingue e bilingue al confronto.	28
Capitolo 4: I MARCATORI CLINICI	36
4.1 Definizione e tipologie	36
4.2 I marcatori clinici del DSL in italiano	36

4.3 Marcatore clinico: pronomi clitici oggetto _____	37
4.3.1 <i>Definizione di pronomi clitici oggetto</i> _____	37
4.3.2 <i>Confronto tra sviluppo tipico e atipico monolingue della produzione dei pronomi clitici</i> _____	39
4.3.3 <i>Confronto tra lo sviluppo monolingue DSL e atipico bilingue della produzione dei pronomi clitici</i> _____	40
4.4 Marcatore clinico: ripetizione di non parole _____	41
4.5 Marcatore clinico: Articoli _____	41
Capitolo 5: VALUTAZIONE DEL LINGUAGGIO in condizioni di bilinguismo: proposte per orientare l'osservazione _____	44
5.1 Valutazione dello sviluppo morfosintattico nel bambino bilingue _____	48
5.1.1 <i>Valutazione dei pronomi clitici</i> _____	49
5.1.2 <i>Prova di ripetizione di non parole</i> _____	53
5.1.3 <i>Valutazione degli articoli</i> _____	54
Conclusioni _____	65
Ringraziamenti _____	67
Bibliografia _____	71

Introduzione

Il presente elaborato intende analizzare l'aspetto morfosintattico del linguaggio nei bambini bilingui frequentanti la scuola dell'infanzia. In particolare, questo studio pone l'attenzione sulle differenze morfosintattiche presenti tra i bambini bilingui e i bambini monolingui in condizione di DSL (Disturbo Specifico del Linguaggio).

Le motivazioni che mi hanno spinto a scegliere e ad approfondire questo argomento sono molteplici. Premetto che, in generale, il bilinguismo è un fenomeno che ha sempre suscitato in me particolare interesse, alimentato ulteriormente da alcune esperienze vissute durante il mio tirocinio universitario. Grazie a quest'ultimo, infatti, ho avuto la possibilità di entrare in contatto con bambini di diversa provenienza linguistica e con differente esposizione alle lingue. Dopo essermi documentata sugli studi condotti al riguardo, l'analisi svolta sui marcatori clinici del DSL da Bortolini e collaboratori ha posto le basi su cui ho fondato il mio lavoro di tesi. Secondo tale studio, analizzare la prestazione dei bilingui con i marcatori clinici del DSL e confrontarla con quella dei coetanei monolingui può fornire dati molto interessanti per lo sviluppo di strumenti di analisi volti ad identificare il DSL nei bilingui.

L'obiettivo dello studio, dunque, è quello di proporre un protocollo di screening ai bambini bilingui per effettuare una valutazione morfosintattica del linguaggio sensibile e specifica e di discriminare e confrontare le prestazioni dei bambini bilingui con quelli monolingui in presenza di DSL.

La tesi è articolata su 5 capitoli: nel primo capitolo viene fornita un'introduzione del bilinguismo soffermandosi sulla definizione del fenomeno e descrizione delle sue tipologie. Il secondo capitolo si occupa della definizione, diagnosi ed eziopatogenesi del disturbo specifico del linguaggio sia in condizioni a sé stanti che in compresenza di bilinguismo. Si continua con la parte dell'inquadramento, nel terzo capitolo, delineando le caratteristiche principali dello sviluppo grammaticale tipico, atipico e bilingue per poi confrontarle tra di essi. Nel quarto capitolo lo studio si concentra sull'analisi dei marcatori clinici del DSL in italiano, confrontando, in particolare, le prestazioni dei bambini DSL monolingui con quelli bilingui nella

produzione dei pronomi clitici, degli articoli e ripetizione di non parole. Alla base di tali premesse teoriche si procede, col quinto capitolo, nel proporre un accurato protocollo di valutazione morfosintattica del linguaggio in condizioni di bilinguismo.

Grazie a questo lavoro di ricerca, è stato possibile analizzare alcuni importanti fattori legati all'eterogeneità della popolazione bilingue che possono influenzare l'accuratezza della valutazione; risultati che saranno esposti dettagliatamente nelle conclusioni finali di questa tesi.

Capitolo 1: IL BILINGUISMO

1.1 Definizione del fenomeno

Oggi giorno almeno la metà della popolazione mondiale è bilingue o plurilingue. Il bilinguismo è presente in quasi ogni paese del mondo, in tutte le classi sociali e a tutte le età. (McLaughlin, 1984) Con l'incremento dei flussi migratori e con l'apprendimento precoce delle lingue straniere, si può considerare il monolinguisimo quasi un'eccezione. Ad esempio, recenti statistiche (Bialystok, et al., 2012) mostrano che negli Stati Uniti e in Canada almeno il 20% della popolazione parla in casa una lingua diversa dall'inglese con picchi molto elevati nelle aree urbane (ad esempio il 60% a Los Angeles e il 50% a Toronto). In Europa la situazione è ancora più complessa, con il 56% della popolazione europea complessiva che usa almeno due lingue nella vita quotidiana e alcuni Stati dell'Unione in cui si arriva a picchi vicini al 100% (come ad esempio in Lussemburgo dove si registra il 98,5% della popolazione che usa almeno due lingue nella vita quotidiana). Per questi motivi l'attenzione della comunità scientifica si sta gradualmente spostando verso il tentativo di spiegare come si formi, si mantenga, si valuti e si riabiliti una competenza plurilingue. Sorprende, tuttavia, che ad un fenomeno così importante e largamente studiato non corrisponda una definizione universalmente accettata. In effetti, in base al punto di vista di volta in volta adottato, sono stati proposti molti modi diversi per descrivere il concetto di competenza plurilingue (Marini, et al., 2012). Sono state date più di 20 definizioni per il concetto di bilinguismo, ma la più conosciuta sarebbe quella di Uriel Weinreich, che in "Lingue in contatto", definì il bilinguismo come "l'uso alternativo di due lingue" (Weinreich, 1974). Invece, Leonard Bloomfield definiva il bilinguismo come "la padronanza di due lingue come se fossero ambedue materne" (Bloomfield, 1974). Ciò nonostante, questa definizione escluderebbe tutti coloro che parlano due lingue ma che non hanno una competenza linguistica come i nativi. A questo proposito, secondo François:

"Se si dovessero considerare bilingui soltanto coloro che possiedono tutte le competenze linguistiche in ciascuna delle due lingue, la maggior parte delle persone

che utilizzano quotidianamente due lingue o più lingue non potrebbe considerarsi tale.” (Grosjean, 1982)

Il bilingue non è identificabile esclusivamente come colui che parla due lingue, ma in colui che possiede capacità verbali e comunicative nelle due lingue per esposizione a esse, cioè colui che è capace, a diversi livelli, di capire, parlare, leggere e ascoltare nelle due lingue.” (Contento, 2015). In contrapposizione a Bloomfield, John V. Edwards sostiene che “everyone is bilingual”, in quanto qualunque persona al mondo conoscerebbe qualche parola in una lingua diversa da quella materna (Bhatia, et al., 2004). A questo punto è possibile dire che il bilingue si trova in un continuum ai cui estremi troviamo da un lato il bilingue con capacità linguistiche di un nativo e dall’altro un individuo che ha appena iniziato ad apprendere una seconda lingua. Chiunque si trovi in questo continuum può essere considerato bilingue, ma ogni individuo sarà bilingue a livelli differenti.

In conclusione, è possibile affermare che nel tempo sono state proposte diverse definizioni su questo fenomeno, alcune restringono il bilinguismo ad un uguale padronanza in entrambe le lingue, mentre altre ammettono la possibilità di essere competenti in lingue diverse a livelli differenti. Tutte queste definizioni confermano la natura poliedrica del bilinguismo; non è fino ad ora stato possibile trovare un’unica definizione, ma piuttosto il bilinguismo è aperto ad una varietà di descrizioni e interpretazioni facendo di esso un fenomeno da considerarsi relativo piuttosto che assoluto. Tutte le interpretazioni date fino ad oggi sono in parte arbitrarie, ma per Baetens Beardsmore questo non sembra essere un problema, anzi dà modo di scegliere la definizione che meglio si addice alle proprie esperienze linguistiche, dimostrando che ogni bilingue è unico (Hoffmann, 1991)

1.2 Tipologie di bilinguismo

Nella letteratura vengono distinte diverse tipologie di bilinguismo (Butler e Hakuta, 2004; Edwards, 2004) perché bilinguismo è anche sinonimo di eterogeneità, di diversi percorsi possibili di esperienza e vita con le due lingue, con quella madre (L1) e con quella secondaria (L2) tenendo in considerazione vari fattori di natura evolutiva, cognitiva, linguistica e sociale come, ad esempio, l’età, l’organizzazione cognitiva delle lingue, la competenza linguistica, il prestigio della lingua in una

società, l'uso della lingua, la presenza o meno della comunità parlante, la lingua del bilingue nel paese in cui si trova e lo status sociale della lingua, in quanto tracciano a loro volta varie tipologie del fenomeno stesso. L'ampiezza del concetto di bilinguismo ha creato la necessità di fare una prima distinzione tra bilinguismo individuale e bilinguismo sociale. Con **bilinguismo individuale** si intende l'uso alternativo di due lingue da parte di un singolo parlante, e rappresenta quindi l'insieme delle competenze di un individuo nei confronti di più lingue. Il **bilinguismo sociale** invece, si realizza ogni qual volta l'utilizzo di due lingue costituisce un fenomeno che coinvolge un'intera comunità. In relazione al modo in cui si forma la competenza plurilingue è stata tracciata la distinzione tra bilinguismo compatto, coordinato e subordinato (Marini, Fabbro 2007; Woutersen et al. 1994):

- **Bilinguismo compatto o composito:** in questo primo caso le due lingue sono state apprese contemporaneamente fin da subito, (bilinguismo simultaneo) perché per esempio entrambe sono state usate in famiglia. In tal modo il soggetto riuscirebbe a ricondurre i due sistemi linguistici alla stessa funzione di significato. In tal caso L1 e L2 sarebbero alla pari in quanto a conoscenza, comprensione e fluenza.
- **Bilinguismo coordinato:** in questo caso il soggetto ha appreso L1 ed L2 in due contesti differenti, in modo separato e per questo le due lingue restano separate nella sua mente. Per esempio la L1 potrebbe essere stata appresa in famiglia e la L2 a scuola. Questo tipo di bilinguismo è il caso dei bilingui nati in famiglie monolingui, trasferite o residenti in paesi in cui si parla un'altra lingua.
- **Bilinguismo subordinato:** in questo caso la L1 resta la lingua di base e viene usata come intermediario per la L1, ovvero il soggetto pensa secondo la L1 e poi traduce il suo pensiero in L2. La L1 è un mezzo per passare alla L2.

I soggetti bilingui possono cambiare nel tempo e quindi un bilingue coordinato può diventare un bilingue composito e viceversa, a seconda del modo in cui usano le due lingue. Come affermato dal professore di psicologia John Macnamara, è abbastanza improbabile che il modo in cui un individuo ha acquisito una lingua fissi per sempre il suo sistema semantico (Harding, et al., 1992). Un'altra distinzione

proposta all'interno del bilinguismo da parte di Fabbro (Fabbro, 1996), riguarda il periodo evolutivo in cui è stata acquisita la seconda lingua, ovvero se prima o dopo quel periodo critico per l'acquisizione del linguaggio:

- **Bilinguismo precoce o infantile:** acquisizione di entrambe le lingue durante l'infanzia da 0 a 3 anni.

L'esposizione a due o più lingue può essere *simultanea* se il bambino acquisisce le lingue in modo concomitante fin dalla nascita e in maniera naturale; ciò presuppone che l'uso bilingue sia interno alla famiglia del bambino dove, ad esempio, i genitori parlano rispettivamente due lingue diverse parallelamente.

L'esposizione alla seconda lingua può anche essere *consecutiva* se il bambino acquisisce la L1 durante l'infanzia e la L2 dopo i 3 anni. La soglia dei 3 anni è stata proposta da Barry McLaughlin (McLaughlin, 1984) il quale, per l'appunto, considera bilingui simultanei coloro che acquisiscono una lingua prima dei 3 anni e consecutivi coloro che la apprendono dopo i 3 anni. A questo proposito, Franco Fabbro (Fabbro, 1996) sostiene che più precoce è l'esposizione alle due lingue, tanto più facile e completa è l'acquisizione. Come afferma Fabbro l'età di apprendimento della seconda lingua può influenzare il tipo di rappresentazione delle lingue nel cervello.

- **Bilinguismo consecutivo:** acquisizione della seconda lingua entro gli 8 anni.
- **Bilinguismo tardivo:** acquisizione della L2 successivamente rispetto alla L1 dopo la pubertà (Johnson, et al., 1989).

In linea con alcune definizioni di bilinguismo sopracitate, risulta inoltre importante distinguere fra acquisizione e apprendimento di una lingua. L'acquisizione di una lingua avviene con modalità naturali, in un ambiente informale e con il coinvolgimento soprattutto della memoria implicita, una delle forme più importanti di memoria, già presente alla nascita e riguardante le conoscenze motorie e cognitive che, pur non essendo accessibili alla consapevolezza, influenzano il nostro comportamento. Secondo ciò definito da Werker, alla nascita il bambino è predisposto all'acquisizione di qualsiasi tipo di lingua del mondo, ovvero che è in

grado di discriminare suoni importanti per la lingua inglese per esempio, ma anche tra suoni altrettanto basilari per la lingua Hindi. Solo successivamente, dai 6 ai 9 mesi, questa capacità e potenzialità inizierebbe a restringersi sintonizzandosi con i suoni della lingua ascoltata. Di contro, l'apprendimento di una lingua avviene prevalentemente con modalità formali, ovvero attraverso l'apprendimento di regole linguistiche e spesso in un ambiente istituzionale senza la possibilità di interazioni regolari con parlanti nativi (Fabbro 2004). Distinguere fra acquisizione e apprendimento delle lingue o fra lingue acquisite in età diverse è altresì importante se si considera che tali processi sembrano coinvolgere strutture cerebrali diverse oltre che diversi livelli di competenza raggiunti (Fabbro 1996 e 2004).

Dopo diversi studi sull'organizzazione corticale della L1 e della L2 utilizzando la tecnica dei potenziali evocati (Marini, 2014), si è arrivati alla conclusione che l'età di acquisizione della L2 ne influenzi l'organizzazione neurale: mentre l'elaborazione di parole a classe chiusa e parole a classe aperta¹, sia in bilingui simultanei che sequenziali precoci, è rispettivamente collegata ad attività nel lobo frontale inferiore sinistro e nelle strutture corticali post-rolandiche, per i bilingui tardivi l'elaborazione di parole funzione e parole contenuto² nella L2 si collega a potenziali evocati in aree posteriori dell'emisfero sinistro. Pertanto, per ottenere livelli di accuratezza simili a quelli di caratteristici dei bilingui precoci, i bilingui tardivi devono utilizzare risorse cognitive maggiori. Come evidenza di ciò, è stato

¹ In grammatica, si definisce *classe aperta* una categoria di parole, unita tra loro per la funzione logica in comune (come sostantivi, aggettivi eccetera) che non può essere considerata finita nella creazione di termini in quella categoria, in quanto il tempo che passa e, soprattutto, la conoscenza di nuovi soggetti, attributi od altri elementi grammaticali, contribuisce alla creazione di nuove parole da adattare alle esigenze dei sempre nuovi orizzonti. L'esatto contrario della classe aperta è detto *classe chiusa*, dove a determinati termini non si aggiunge la possibilità di crearne di nuovi della medesima funzione logica testuale.

² In grammatica, una *parola funzione* appartiene ad una classe chiusa, generalmente ha un'alta frequenza di occorrenza nel testo e non veicola propriamente un significato ma ha semplicemente una funzione grammaticale: articoli, pronomi, preposizioni, congiunzioni. Una *parola contenuto* appartiene a una classe aperta, ha un significato autonomo e può comparire da sola nel discorso: nomi, aggettivi, avverbi.

riscontrato da Masutti (Masutti, 2015), in linea a diversi filoni di ipotesi, che gli apprendenti di L2 acquisiscano la seconda lingua attraverso strategie di problem-solving in quanto non sono in grado di rimodellare e incrementare i parametri della propria grammatica; in questo modo necessitano di altre risorse cognitive per compensare le mancanze. Diversi studi mostrano inoltre che l'aspetto di maggior rilievo nella competenza bilingue non risiede tanto nel fatto di conoscere due lingue, ma nella capacità di selezionarne e utilizzarne solo una nel corso di specifiche funzioni comunicative; questa abilità è strettamente collegata a funzioni comunicative di grande importanza, quali la capacità di inibire le lingue che non devono essere utilizzate nello scambio, il monitoraggio della conversazione, il mantenere in memoria le informazioni per il tempo necessario alla loro produzione e mantenere alti i livelli di attenzione per non attivare per errore la lingua sbagliata. Un'altra distinzione all'interno delle tipologie di bilinguismo riguarda il grado di competenza raggiunto nelle due lingue (Lambert, 1962):

- **Bilinguismo bilanciato:** il soggetto conosce le due lingue allo stesso modo e livello;
- **Bilinguismo dominante:** il soggetto possiede una competenza maggiore in una delle due lingue, solitamente nella lingua madre.

Un bambino i cui genitori non parlano la stessa lingua ha molte più probabilità di sviluppare un bilinguismo bilanciato, a condizione che i genitori parlino la lingua in parti uguali durante la quotidianità. Di solito questo equilibrio viene meno nel momento in cui il bambino comincia a frequentare un ambiente monolingue come, ad esempio, l'asilo nido, la scuola dell'infanzia, e via dicendo. Da questo momento in poi i genitori dovranno fare uno sforzo maggiore per mantenere le competenze linguistiche del figlio nella lingua minoritaria, in modo da controbilanciare la tendenza naturale dei bambini di non conservare una lingua senza che vi sia una buona ragione. Come afferma Grosjean (Grosjean, 2015), il bilinguismo bilanciato è molto raro, in quanto in una società monolingue quasi non esistono occasioni per utilizzare indifferentemente l'una o l'altra lingua in tutte le situazioni della vita quotidiana. Esiste infatti uno squilibrio generale tra le due lingue perché il bilingue ne usa ciascuna in ambiti differenti o in attività differenti, come, ad esempio, una a

casa, una a scuola o a lavoro. È quindi chiaro che la dominanza in una lingua rispetto ad un'altra varia a seconda dei contesti in cui viene usata: una lingua che viene parlata in vari contesti tende a dominare sull'altra lingua che viene invece utilizzata più raramente e magari in situazioni meno significanti.

In base al prestigio linguistico dato alle lingue in una comunità il bilinguismo (Lambert, 1962) può essere classificato in:

- **Bilinguismo additivo:** in questo caso l'apprendimento della L2 non intacca la conoscenza della L1, ovvero costituisce una fonte di arricchimento e non di perdita sul piano culturale e linguistico della lingua madre. In casi come questi si ha uno sviluppo complementare di entrambe le lingue (L1 e L2) offrendo possibilità di sviluppo sociale e apportando elementi positivi alla crescita dei bambini. Questa situazione nasce quando sia la famiglia che la comunità in cui cresce il bambino attribuiscono un valore positivo alle due lingue.
- **Bilinguismo sottrattivo:** riguarda una condizione di impoverimento che interessa la lingua madre. Ovvero il soggetto migliora e impara la L2, ma perde automaticamente la sua competenza linguistica (fluenza e bravura) nella L1. I bambini di lingua minoritaria che apprendono una L2 maggioritaria si trovano spesso in situazioni di bilinguismo sottrattivo.

Nel caso in cui le comunità parlanti le due lingue acquisite dal soggetto siano presenti o meno nell'ambiente dello stesso, è possibile parlare di bilinguismo esogeno o bilinguismo endogeno.

- **Bilinguismo esogeno:** si riferisce al fatto che una lingua sia rappresentativa di una comunità linguistica all'esterno dell'ambiente di vita del soggetto bilingue.
- **Bilinguismo endogeno:** fa riferimento alle lingue che vengono parlate da una comunità linguistica all'interno dell'ambiente di vita del soggetto.

In conclusione, nel percorso di vita di un bilingue è molto difficile che tutte le competenze siano sempre a pari livello nelle due lingue. A causa di una forte influenza di fattori evolutivi, cognitivi, linguistici e sociali, un bilingue non

rientrerà nettamente in una o più categorie di bilinguismo, ma i confini saranno sfumati. Situazioni nuove possono portare a uno sviluppo di nuove competenze in una lingua, o all'abbandono di altre competenze nell'altra, fino ad arrivare anche alla dimenticanza della stessa se il suo uso non corrisponde a bisogni reali.

Capitolo 2: IL DISTURBO SPECIFICO DEL LINGUAGGIO

2.1 Definizione di Disturbo Specifico del Linguaggio

Il Disturbo Specifico del Linguaggio è per definizione: “Un insieme omogeneo di quadri sindromici caratterizzati da un disordine in uno o più ambiti dello sviluppo linguistico. La definizione Specific Language Impairment (SLI) in inglese, DSL in italiano, viene utilizzata per quei disturbi di linguaggio ai quali non deve essere associato un deficit cognitivo, né altre patologie evolutive sindromiche.” (Sabbadini, 2013). Introducendo il termine “Specifico” nella denominazione si intende mettere in risalto la natura prettamente linguistica del deficit, escludendo quindi un condizionamento cognitivo-generale. In questi bambini, infatti, non si riscontrano problemi uditivi, segni di danni neurologici, la presenza di un disturbo dello spettro autistico; inoltre, quando vengono sottoposti a test di intelligenza non verbale ottengono punteggi nella norma, facendo pertanto escludere dalla diagnosi problemi di capacità intellettiva: proprio per tale motivo rientrano in quello che si può considerare come il profilo “puro” del Deficit. Altra etichetta che è stata suggerita è quella di Primary Language Impairment (PLI), tradotta in italiano come “Disturbo Primario del Linguaggio”, ma marcando il deficit come “primario”, si suggerisce la presenza di altri aspetti “secondari”, che sebbene presenti in forma lieve, non sono gravi a tal punto da giustificare la denominazione di “disturbo”. I bambini con disturbi specifici di linguaggio presentano difficoltà di vario grado nella comprensione, nella produzione, nell'uso del linguaggio, sia in una o in tutte le componenti formali linguistiche (fonetica, fonologia, semantica, morfologia, sintassi), sia negli aspetti funzionali (funzione pragmatica, dialogica, discorsiva, narrativa), con un'evoluzione nel tempo che varia in rapporto alla gravità e alla persistenza del disturbo linguistico.

2.2 Diagnosi di Disturbo Specifico del Linguaggio

Di norma, i bambini con DSL vengono individuati e diagnosticati dopo i 3 anni (Caselli, et al., 2014), ossia in concomitanza con l'ingresso alla scuola materna, ma in realtà la fascia d'età che va dai 2 ai 3 anni rappresenta un momento cruciale per l'identificazione di eventuali disturbi "specifici" del linguaggio. Vanno messe in evidenza, comunque, due tipologie di DSL nei primi due-tre anni di vita: i cosiddetti *late bloomers* che, pur presentando inizialmente un notevole ritardo nell'acquisizione del linguaggio, recuperano entro un anno quel gap che li disallinea dalla norma, rientrando quindi, nel tempo, nel profilo linguistico dei loro coetanei; e i *late talkers*, che si discostano dai dati normativi previsti per la stessa età, sia rispetto all'ambito linguistico in senso stretto (comprensione-produzione; aspetti formali e funzionali), sia rispetto alle correlazioni con altri indici di sviluppo non linguistici, ma intimamente legati allo sviluppo del linguaggio; su questi ultimi un intervento precoce è di fondamentale importanza. Per fare diagnosi di DSL, quindi, va utilizzato un doppio parametro, ossia la verifica della compresenza di due condizioni: un QI nella norma e un punteggio globale di valutazione delle competenze linguistiche a 1 o 2 deviazioni standard sotto la media e, inoltre, la valutazione di alcuni indici predittivi non linguistici a cui fare riferimento, che correlano positivamente con difficoltà specifiche nel successivo sviluppo del linguaggio (Bates, et al., 1995); (Bates, 2002) . Esse sono:

- Assenza della lallazione, prima vocalica poi consonantica, dai 5 ai 10 mesi;
- Assenza di utilizzazione dei gesti, sia deittici che referenziali, a 12–14 mesi;
- Mancata acquisizione di schemi d'azione con gli oggetti a 12 mesi;
- Vocabolario ridotto (20 parole a 18 mesi; 50 parole a 24 mesi);
- Assenza o ridotta presenza di gioco simbolico a 24–30 mesi;
- Ridotta presenza di sequenze di gioco simbolico tra i 30 e i 40 mesi;
- Ritardo nella comprensione di ordini non contestuali e che implicano una decodifica linguistica a 24–30 mesi;
- Persistenza di idiosincrasie³ dai 30 mesi in poi.

³ In linguistica, le idiosincrasie sono delle creazioni linguistiche limitate a un ambito ristretto e costruite senza applicare le norme valide negli ambiti più ampi: in pratica, si intendono con questo

Per ogni fase evolutiva, quindi, esistono una o più funzioni specifiche e competenze da monitorare, e grazie alle quali si può comprendere se lo sviluppo stia procedendo nel modo adeguato o meno; per la valutazione in età prescolare, è possibile distinguere fra 3 fasi:

– 16-24 mesi, è l'età in cui i bambini cominciano ad utilizzare parole al fine di denominare oggetti o azioni, costruendo al tempo stesso il loro vocabolario espressivo; se al termine dei 24 mesi il vocabolario è inferiore alle 50 parole si prenderà in considerazione l'ipotesi di un ritardo nello sviluppo;

– 24-36 mesi, è la seconda fase evolutiva in cui il vocabolario diventa più ricco e la costruzione frasale inizia a diventare più elaborata con la comparsa di enunciati brevi e semplici; come si è già visto, in questa fase la componente grammaticale è un fattore importante, grazie all'uso di nomi e predicati, al modo di associarli introducendo dettagli morfologici, quindi una incapacità combinatoriale è pertanto ritenuta senza dubbio un indice di rischio;

– 3-5 anni, è la terza fase, chiamata anche fase di stabilizzazione, in cui il bambino dovrebbe raggiungere un buon livello formale, e dovrebbe essere in grado di comunicare in modo efficace controllando sia la morfologia che la sintassi, oltre ad articolare i suoni in modo adeguato. In questa fase troviamo diversi indicatori per lo sviluppo, a seconda di dove si sospetti risieda il deficit; per quanto riguarda il livello dei suoni, ad esempio, verrà indagata la memoria fonologica attraverso la ripetizione di non-parole, considerate il marker clinico caratterizzante questo dominio del DSL; per la sintassi verrà valutata invece la capacità di elaborazione e di uso delle strutture sintattiche, e per la morfologia la capacità di utilizzare in modo appropriato specifici elementi grammaticali.

2.3 Etiopatogenesi

Sulle cause del DSL si dibatte ancora moltissimo, soprattutto per l'assenza di un'ipotesi validamente verificata. Un dato fortemente predittivo è stato rintracciato nella familiarità: negli ultimi anni gli studi sulle cause dei DSL sono orientati verso

termine soprattutto le invenzioni dei singoli parlanti, i quali formano parole e strutture sintattiche secondo la fantasia e la propria struttura cognitiva, spesso creando dei neologismi.

la scoperta di un correlato genetico che sia determinante per il quadro linguistico. In letteratura si parla, infatti, di “disordine genetico” (Bishop, 2002) (Bishop, 2006); tuttavia, non è ancora esattamente stabilito quali tipologie di DSL siano da considerarsi su base genetica, pur riconoscendo che l’esistenza di un’analogia tra corredo genetico e abilità linguistica sia fondata, senza dimenticare però l’importanza di considerare la complessa interazione tra fattori genetici e fattori di rischio ambientali. Interessante il dato rilevato dalla ricerca su questi casi di DSL su base genetica, rispetto al deficit di ripetizione di non parole, che potrebbe essere un indicatore importante rispetto al disturbo specifico espressivo e anche rispetto a ricadute sul linguaggio scritto. Rispetto al disordine fonologico e, soprattutto, rispetto al deficit di programmazione fonologica sembra che la presenza di otiti ricorrenti e fluttuanti tra il primo e il secondo anno di vita possa costituire causa di un impedimento per la corretta discriminazione dei suoni della lingua, determinando in un’epoca successiva un’inadeguata acquisizione delle regole della lingua stessa. Molto considerata è, inoltre, l’ipotesi di una disfunzione nel processing verbale che costituisce un indice di rischio notevole, così come viene ipotizzata scarsa attenzione selettiva al target acustico, difficoltà di processamento di stimoli in rapida successione (Percy, et al., 1975); (Tallal, et al., 1996). Rispetto a seri problemi di produzione verbale e, in particolare, nei casi di disprassia verbale, si ipotizza che la prematurità o l’immaturità e il basso peso costituiscano una seria variabile, così come problemi di sofferenza pre- o perinatale, spesso non sufficientemente messi in evidenza al momento della nascita. Ricerche cliniche tendono a dimostrare, inoltre, che i bambini con disturbi dell’articolazione in genere hanno più problemi di coordinazione motoria e segni neurologici soft, rispetto ai bambini le cui competenze del linguaggio seguono una via di sviluppo normale. In alcuni lavori clinici, ovvero rispetto allo sviluppo atipico, viene evidenziato che il ritardo di acquisizione del linguaggio può essere predetto dalla scarsa produzione gestuale. Alcuni studi (Thal, et al., 1991); (Evans, et al., 2001). Bates e Dick (Bates, et al., 2002) ipotizzano categoricamente che il linguaggio e i gesti fanno parte di una close family, avente alla base un comune sistema neurale. Una ricerca di Mansson (Mansson, 2003) conferma tali ipotesi ribadendo che nei casi di DSL si

determina un rallentamento dello sviluppo della gestualità iconica e della competenza lessicale, soprattutto nel processo di recupero dei vocaboli.

2.4 Disturbo Specifico del Linguaggio nel Bilinguismo

Sempre più numerosi stanno diventando gli studi sul Disturbo Specifico del Linguaggio in bambini bilingui, e sarebbe sconveniente se così non fosse considerando che la condizione bilingue sembra essere più la regola che l'eccezione. In generale, sebbene non vi siano ancora studi epidemiologici approfonditi a riguardo, è possibile prevedere che approssimativamente il 7% degli apprendenti bilingui mostri un deficit del linguaggio (Kohnert, 2010). È importante precisare fin da subito che la condizione di bilinguismo non è uno dei fattori scatenanti il disturbo, e non pone il bambino con DSL in una condizione di svantaggio aggiuntivo rispetto ai coetanei monolingui con lo stesso deficit. Dalle diverse comparazioni fatte tra bambini monolingui con DSL e bambini bilingui con DSL si è notato, infatti, che il profilo linguistico di entrambe le categorie di parlanti è molto simile, e per quanto si creda che i bambini con DSL siano dei candidati inadatti ad un ambiente bilingue, questa credenza è fondata più sul senso comune che sull'evidenza; a sostegno di questa posizione nell'articolo di Paradis (Paradis, 2007) della rivista *Applied Psycholinguistics*, viene esaminata l'acquisizione morfologica in bambini bilingui francese-inglese con DSL confrontandoli sia a bambini monolingui francesi con DSL che monolingui inglesi con DSL partendo da due prospettive opposte riguardanti il disturbo: quella dell'elaborazione cognitivo-percettiva (processuale), e quella della rappresentazione linguistica. Secondo la prospettiva processuale, i bambini con DSL riscontrano deficit in meccanismi cognitivi di base, i quali sono la causa delle difficoltà nell'apprendimento del linguaggio, e hanno anche effetti extralinguistici; in quest'ottica i bambini presentano un rallentamento generalizzato nell'assumere, immagazzinare ed accedere alle informazioni linguistiche, ed a questa limitazione nella velocità di elaborazione si attribuisce il prolungarsi dello sviluppo linguistico dei bambini con DSL, in quanto, a parità di esposizione all'input target, questi necessitano tempi maggiori di elaborazione dell'informazione rispetto ai coetanei con sviluppo tipico. Nel caso di bambini bilingui, questa teoria ipotizza che essi mostrino ritardi non solo rispetto ai coetanei con sviluppo tipico, ma anche nei confronti dei coetanei

monolingui con DSL: ciò perché il già rallentato meccanismo di elaborazione avrebbe il doppio di informazioni da trattare nella stessa quantità di tempo di esposizione dei monolingui. Tale teoria, quindi, si accorda al senso comune che include il bilinguismo tra i fattori di svantaggio per bambini con DSL.

Nella prospettiva rappresentazionale, invece, i bambini con DSL presentano dei deficit selettivi all'interno del dominio della rappresentazione linguistica stessa, ed il criterio determinante questi deficit può essere espresso dunque in termini di sola complessità linguistica dominio-specifica, e non necessita di essere derivata da fattori cognitivo-percettivi dominio-generalisti ed extra-linguistici. Secondo questa prospettiva, quindi, i bambini con DSL mostrano sì un ritardo complessivo nello sviluppo del linguaggio rispetto ai loro coetanei con sviluppo tipico, ma anche delle gravi difficoltà con particolari strutture linguistiche che vanno oltre a ciò che il loro ritardo generalizzato andrebbe a segnalare. Essendo pertanto il meccanismo a creare difficoltà interne alla rappresentazione linguistica, l'input, seppur ridotto, del bilingue non è di ulteriore ostacolo alla sua capacità di rappresentare le strutture.

A conclusione dello studio, appare chiaro il fatto che ciò che rende difficile acquisire un determinato morfema è interno al sistema linguistico, in accordo quindi alla prospettiva rappresentazionale, e che i bilingui con DSL possono apprendere le caratteristiche morfologiche, e in generale la grammatica, con lo stesso ritmo e le stesse proprietà dei monolingui con DSL. Partendo quindi dal presupposto, in accordo alla teoria rappresentazionale, che la difficoltà primaria del DSL sia insita nella struttura linguistica, ci aspetteremmo che le problematicità siano specifiche lingua a lingua. Ciò è vero in parte, in quanto va tenuto presente che: "I bambini con Disturbo Specifico del Linguaggio incontrano una serie di difficoltà universali a prescindere dalla lingua. In particolare, cominciano a parlare tardi e il loro sviluppo grammaticale procede piuttosto lentamente. Il loro disturbo ha inoltre conseguenze sociali, emotive e forse anche economiche a un'età più avanzata." (Leonard, 2014).

A dispetto delle differenze esistenti tra le lingue per quanto concerne la fonologia, il lessico e la morfologia, si è notato il propagare di diverse caratteristiche funzionali interne al disturbo, chiamate "endofenotipi", che hanno una base

genetica. A tal proposito, in uno studio (Bishop, et al., 2006) di Bishop, Adams e Norbury condotto su 173 coppie di gemelli omozigoti monolingui selezionati come a rischio di DSL, si è cercato di comprendere se il linguaggio dipenda da diverse competenze sottostanti in casi di distinte origini genetiche; somministrando come compiti la ripetizione di non parole e analizzando la flessione verbale, hanno riscontrato la presenza di due endofenotipi: un uso incoerente delle caratteristiche grammaticali e difficoltà nella comprensione di frasi complesse, che si possono riassumere come un deficit nell'elaborazione grammaticale, ed un deficit nella memoria a breve termine; queste due caratteristiche sono entrambe ereditarie ma separabili geneticamente, ovvero la presenza di una non implica quella dell'altra. L'aver messo in evidenza questi due endofenotipi è stato importante, in quanto ha fornito una base di partenza ed un confronto per diversi studi lingua-specifici. Proprio in questo senso vi è un crescente interesse nel cercare di determinare se le due o più lingue a cui il bambino è esposto vengano interessate nella stessa misura, evidenziando perciò un disturbo parallelo, o in modi differenti, cioè un disturbo differenziale. Ad esempio, in uno studio (Marini, et al., 2012) di Marini, Urgesi e Fabbro su un gruppo di nove bambini bilingui italiano-friulano con DSL, tra i 6 e i 13 anni, è stata proposta una valutazione linguistica sia in italiano che in friulano utilizzando una serie di compiti di comprensione semantica, sintattica e morfosintattica, ripetizione di frasi, fluency semantica e descrizione di immagini; i risultati suggeriscono che tutti i bambini inclusi nello studio riportano le stesse debolezze in entrambe le lingue:

“This supports the hypothesis of a parallel dysfunction of the languages to which SLI children are exposed and weakens the alternative view of a selective impairment of one of the languages mastered by these children.” (Marini, et al., 2012).

Questo studio pone l'attenzione sulle caratteristiche del deficit che possono differire a seconda della lingua a causa dell'alta variabilità interindividuale derivante da fattori quali l'età di acquisizione e il livello di esposizione alle lingue. Individuare l'età in cui i bambini hanno cominciato ad apprendere ciascuna lingua è importante, in quanto, mentre in bambini bilingui simultanei o sequenziali precoci i dati sono largamente interpretabili, nei bilingui tardivi potrebbe diventare complicato separare le difficoltà dipendenti dal disturbo da quelle dovute al relativamente tardo

apprendimento della L2. Comunque, anche nel caso di bilingui tardivi con DSL, nonostante la comprensibile difficoltà nell'apprendere due o più lingue rispetto ai coetanei con sviluppo tipico, l'acquisizione di più lingue non presenta un ostacolo particolare per il DSL; anzi, se si dovesse manifestare un peggioramento notevole del deficit in concomitanza all'apprendimento di una nuova lingua, ciò dovrebbe essere imputabile ad un problema di capacità linguistica limitata.

“L'apprendimento di più di una lingua può offrire vantaggi inaspettati ai bambini con Disturbo Specifico del Linguaggio. (...) i bambini bilingui hanno occasioni quotidiane di esercizio, poiché, a seconda dei contesti comunicativi, devono concentrarsi su un sistema linguistico mentre inibiscono l'altro, e ciò migliorerebbe la loro capacità di focalizzare l'attenzione e inibire le informazioni interferenti più in generale.” (Leonard, 2014).

Capitolo 3: LO SVILUPPO MORFOSINTATTICO

3.1 Definizione di sviluppo morfosintattico

Nell'acquisizione dell'italiano non è possibile distinguere nettamente lo sviluppo morfologico da quello sintattico, per tale motivo si parlerà di sviluppo morfosintattico.

La sintassi è l'insieme delle regole grammaticali che stabiliscono le possibili combinazioni delle parole per formare le frasi di una lingua; è un sistema chiuso con un numero finito di regole che stabiliscono: l'ordine della parola nella frase; il ruolo sintattico di ogni elemento (un articolo non potrà mai avere la funzione del predicato); le trasformazioni che possono subire le diverse strutture frasali (la frase passiva che è sintatticamente diversa dalla forma attiva può esprimere comunque uno stesso significato); i cambiamenti che le frasi subiscono grazie a variazioni intonative.

La morfologia è strettamente connessa con la sintassi, definisce le variazioni delle singole parole che determinano modifiche al loro significato: desinenze dei verbi, flessioni dei nomi si occupa anche del ruolo grammaticale delle parole, stabilendone l'appartenenza alle diverse categorie: nome, l'articolo, l'aggettivo. I principali elementi morfologici sono i morfemi. Quest'ultimi possono essere: liberi

(funtori: articoli, preposizioni, pronomi, congiunzioni) e legati in quanto non possono essere separati dagli elementi lessicali cui si accompagnano (flessioni dei verbi: -modo-tempo-persona-numero e flessione dei nomi e gli aggettivi: - genere-numero).

3.2 Sviluppo grammaticale tipico

3.2.2 Acquisizione della morfologia nominale

Generalmente, in bambini che presentano uno sviluppo tipico, si può affermare che la morfologia nominale e le forme di genere e numero siano acquisite a partire dai 3 anni di età. Dal momento in cui essi producono delle strutture nominali corrette è possibile ipotizzare che abbiano compreso alcuni meccanismi di base, come la flessione, l'accordo di genere e numero, e la necessità di anteporre l'articolo ai nomi. Si inizierà ora a definire le caratteristiche di acquisizione di alcuni aspetti della morfologia nominale per l'italiano, riprese da studi riportati in diversi testi (Solarino, 2009); (Pizzuto, et al., 1994).

Per quanto riguarda il genere, si può notare l'elaborazione contemporanea delle flessioni centrali -o/-a, dovute all'esposizione alla tipica opposizione di genere naturale, mentre il maschile e femminile in -e ed i maschili in -a vengono acquisiti in un momento successivo. L'opposizione tra -o e -a viene talora sovra-estesa, cioè applicata a nomi per i quali l'italiano possiede una parola diversa: i bambini possono dire per esempio *fatella* invece di *sorella*, *malita* per *moglie*. Ciò è dovuto al fatto che l'assegnazione del genere è influenzata sia da caratteri semantici che formali, producendo quindi un tipo di errore che è stato osservato anche in altre lingue che condividono questa caratteristica, oltre che in bambini bilingui e soggetti colpiti da agrammatismo (Calleri, et al., 2003).

Per quanto riguarda il numero è possibile affermare, innanzitutto, che il plurale compare dopo il singolare creando diversi errori e difficoltà (Solarino, 2009): per l'apprendimento del plurale è infatti necessario premettere che l'acquisizione della categoria grammaticale del numero è successiva all'emergere della categoria semantica del numero; il concetto semantico di numero, viene attestato relativamente presto grazie all'uso di numerali o quantificatori. L'accordo tra genere e numero viene acquisito già nelle prime fasi in modo corretto al punto che

risulta difficile delinearne un percorso formativo; anche l'accordo con articoli e aggettivi, questi ultimi appresi nella sequenza possessivi dimostrativi e qualificativi, e la distanza dal nome non sembrano creare difficoltà. Spesso l'acquisizione degli articoli può in alcuni casi essere preceduta da «protoforme», ovvero vocali o sillabe indistinte per genere e numero che vogliono indicare la consapevolezza della necessità di un elemento da anteporre al nome, anche se non ancora acquisito; una volta riconosciuti, gli articoli determinativi precedono quelli indeterminativi nell'apprendimento, nell'ordine “la, il, le/i, lo, gli”, mentre gli indeterminativi segnalano in un primo momento un valore numerale (uno/una) e solo successivamente acquisiscono il loro significato di indeterminato. I pronomi personali non risultano tardivi nell'acquisizione o nel creare difficoltà nell'accordo, mentre qualche errore si può riscontrare nel posizionamento e nella segmentazione per i clitici⁴; la sequenza con cui vengono appresi è la seguente (Solarino, 2009): attorno ai 2 anni avviene il passaggio da una situazione di assenza di pronomi nell'eloquio alla produzione di io per i tonici e mi, ti, ci e si impersonale per gli atoni; con il compimento dei 3 anni si riscontrano per i tonici tu e noi, per gli atoni gli, si (anche riflessivo) lo, ci (locativo) e il nesso te lo; a 3 anni e 6 mesi si aggiungono ai tonici lui e lei, e ai nessi atoni me lo; tra i 4 e i 5 anni compaiono, in ordine, le, ne nell'uso partitivo, ci e vi.

3.2.3 Acquisizione della morfologia verbale

Verrà ora proposta una sintesi delle tappe di acquisizione della morfologia verbale italiana sulla base della rielaborazione di diversi studi (Pizzuto, et al., 1994); (Solarino, 2009). Partendo dall'apprendimento di persona e numero, negli studi sopra citati si registra una precocità nelle forme singolari rispetto alle plurali; queste ultime, sebbene apprese in un'età relativamente più tarda, appaiono più stabili, forse proprio per lo sviluppo di una sorta di maturazione, nella sequenza prima persona, terza persona, e per ultima seconda persona. Per quanto riguarda le forme singolari la prima a comparire è la terza persona, seguita dalla seconda, molto probabilmente entrambe apprese a partite dalla memorizzazione degli input ricevuti, mentre con

⁴ I clitici (dal gr. klíno «flettersi») costituiscono una categoria di parole variegata, caratterizzata essenzialmente dal fatto di essere brevi o brevissimi (monosillabe o bisillabe). In italiano, sono clitici le cosiddette particelle pronominali, cioè forme atone del pronome personale (mi, ti, gli, ecc.), alcune congiunzioni (ma) e alcuni pronomi e avverbi (ne, ci, vi, ecc.) (Voc)

l'acquisizione della prima persona è possibile ipotizzare un uso consapevole della stessa, e quindi una completa assimilazione della categoria. In merito alle categorie di modo, tempo e aspetto, è possibile definire una scala di acquisizione (Solarino, 2009). L'indicativo e l'imperativo sono i primi a comparire, sia grazie al loro status di forme meno marcate, sia in relazione alla precoce necessità dell'espressione volitiva del bambino. Per quanto concerne il modo indicativo, la forma temporale che appare per prima è senza dubbio quella del presente, grazie alla sua semplicità fonetica e articolatoria, alla sua frequenza nell'input dell'infant directed speech o baby talk⁵, e al fatto che si ricollegli alla funzione cognitiva del “qui e ora” del bambino. Si riscontra, in seguito, l'uso dell'infinito, del participio e del gerundio. Il congiuntivo e il condizionale compaiono piuttosto tardi, il primo è caratterizzato da una variabilità tra significato volitivo e dubitativo, il secondo da una forte variabilità e opposizione tra il valore dubitativo e quello attenuativo. Maggiormente gli errori sono dovuti a regolarizzazioni di paradigmi irregolari o alla sovra-estensione di “avere” su “essere”.

In generale, prima dei 2 anni (stadio interlinguistico primario) il bambino si esprime utilizzando verbi a più alta frequenza d'uso in terza persona. La produzione di quest'ultimi è ricca di imprecisioni circa le coordinate spaziali e temporali. Dopo i 2 anni il bambino passa dalla terza alla prima persona, utilizzando il pronome personale io. Costruisce frasi complete, acquistando gradualmente gli elementi grammaticali e della sintassi (unisce il verbo con l'aggettivo in maniera conforme alle leggi sintattiche). E' adesso che il bambino inizia a comprendere frasi che si riferiscono a oggetti e/o azioni non presenti nel suo campo percettivo. Dai 3-4 anni in poi il bambino dovrebbe raggiungere una normalità espressiva. Il modello linguistico dei genitori, la frequenza serena della scuola materna, il feedback affettivo e verbale con i genitori, rappresentano fattori catalizzatori di questa maturità verbale. Il bambino diventa capace di padroneggiare strutture linguistiche complesse, come l'uso dell'imperativo, del condizionale, ecc.

⁵ L'espressione *baby talk* (prestito composto da baby «bambino piccolo» e talk «parlata», attestato in inglese dal 1836) designa il modo di rivolgersi a bambini in tenera età da parte degli adulti che si prendono cura di loro e, spesso, da parte di altri bambini a partire dai tre anni di età. Al termine inglese è stato contrapposto l'italiano «linguaggio bambinesco» (come nel titolo del volume di Savoia 1984); la resa italiana non si è però imposta (Bertinetto 2009: cap. 2). (Voc)

3.2.4 *Acquisizione della sintassi*

Si passerà ora ad analizzare il modo in cui procede l'acquisizione della sintassi in età evolutiva, attraverso una rielaborazione tratta da informazioni ottenute in differenti studi (Salvadorini, 2014); (Solarino, 2009) ; (Calleri, et al., 2003); (Pizzuto, et al., 1994). Anche per lo sviluppo della sintassi è possibile distinguere alcune fasi sulla base della lunghezza media dell'enunciato (LME)⁶ (Cipriani e collaboratori 1993):

La prima fase, che intercorre tra i 19 ed i 26 mesi, chiamata **presintattica**, è composta dall'evocazione di parole singole in successione telegrafica con un vocabolario di circa 200 parole (aggettivi, verbi, funtori, categorie nominali come parti del corpo o nomi di luoghi). LME: 1,2-1,6 parole.

La seconda fase, **sintattica primitiva**, è compresa tra i 20 ed i 29 mesi nella quale si consolidano le frasi nucleari semplici⁷; compaiono frasi complesse, tuttavia gli enunciati sono ancora spesso incompleti morfologicamente, a causa dell'omissione di morfemi liberi⁸ e connettivi interfrasali. LME:1,6-2,8 parole.

Tra i 24 ed i 33 mesi si assiste alla fase **di completamento della frase nucleare**, dove scompaiono gli enunciati di parole singole in successione, e con l'utilizzo produttivo del verbo aumentano le frasi nucleari anche a due e tre argomenti sebbene ancora incomplete negli aspetti morfologici. LME: 1,9-3 parole.

La quarta fase, si colloca tra i 27 ed i 38 mesi ed è definita come di **consolidamento e generalizzazione delle regole in strutture combinatorie complesse**: qui le frasi diventano complete morfologicamente e compaiono connettivi interfrasali portando

⁶ L'acronimo *LME* sta per Lunghezza Media dell'Enunciato, ossia il numero medio di parole che il bambino dice quando parla in modo spontaneo (in inglese è MLU).

⁷ Per "*frase nucleare*" (ma anche frase elementare o frase minima), in linguistica, si intende una nozione intuitiva, definita dalla grammatica tradizionale in modi approssimativi che rinvia all'esistenza di frasi non composte da altre frasi. Sempre secondo questo impianto tradizionale, le frasi nucleari comporrebbero insieme strutture più complesse, denominate "periodi". Tradizionalmente, dal novero delle frasi nucleari restano escluse proposizioni interrogative, imperative e subordinate. Sarebbero frasi nucleari, dunque, solo frasi dichiarative attive. Due ulteriori condizioni perché si possa parlare di "frase nucleare" è che la frase contenga un verbo di modo finito (semplice o composto) ed esprima un senso compiuto.

⁸ Il *morfema*, il più piccolo elemento dotato di significato in una parola, può essere libero o legato: quello libero, come per esempio ora (avverbio), non si lega ad altri morfemi, ma costituisce parola a sé; quello legato, come per esempio port- e -a, è un morfema che, per formare una parola, ha bisogno di essere legato ad altri morfemi liberi (port- + -a = porta).

allo sviluppo delle frasi binucleari⁹; si assiste così alla costruzione di coordinate e subordinate, inizialmente di tipo temporale e causale, poi relative. Con l'incremento della complessità sintattica e degli aspetti morfologici si assiste ad una crescita esponenziale della lunghezza media dell'enunciato (LME: 2,9-5,1 parole), ed è proprio questa misura ad essere indagata nella valutazione del linguaggio in bambino con sviluppo atipico. Tra i 2-3 anni c'è **un'esplosione delle regole sintattiche**, con l'emissione delle prime frasi (imperative, dichiarative, affermative).

(Tabella di evoluzione delle strutture complesse).

Età (anni)	Tipo struttura	Frase
4,6	Frase locative	La palla è sotto il tavolo
5	Frase attive affermative Frase dative	La mamma pettina la bambina/la mamma si pettina La rondine porta il verme all'uccellino
5,6	Passive affermative Relative Passive negative	La macchina è lavata dal bambino La guardia che ha il fucile ferma il ladro Il pianoforte non è suonato/La mela non è presa dalla bambina
6,6	Attive negative	Il bambino non dorme/ il gatto non mangia il pesce

(Adattato da Chilosi e Cipriani, 1995)

3.3 Sviluppo morfosintattico bilingue

3.3.1 Teorie alla base dell'acquisizione linguistica bilingue

Per comprendere le modalità di acquisizione contemporanea di due lingue da parte del bambino, è utile analizzare le due principali ipotesi finora avanzate al proposito: da una parte vi è l'ipotesi del **Sistema Linguistico Unitario** secondo la quale all'inizio il bambino avrebbe un unico sistema lessicale formato da vocaboli di entrambe le lingue, talvolta associati all'interno di uno stesso enunciato, a cui verrebbero applicate le stesse regole sintattiche, per entrambe le lingue (Volterra, et al., 1978); (Grosjean, 1982); (Taeschner, 1983); (Arnberg, 1987); (Saunders,

⁹ Le *frasi binucleari* sono frasi in cui uno stesso enunciato è formato da due o più frasi collegate tra loro da un rapporto di coordinazione (ad es. Apro il libro e lo leggo), oppure da un rapporto di subordinazione (ad es. Mangio la cioccolata perché è buona).

1982) e dall'altra, invece, vi è la teoria del **Sistema Linguistico Distinto** la quale ipotizza che i bambini siano capaci di differenziare i due sistemi linguistici fin dalla più tenera età (Bergman, 1976); (Lindholm, et al., 1978); (Ingram, 1981); (Genesee, 1989); (Quay, 1995); (Johnson, et al., 2002).

Più nello specifico, in accordo all'ipotesi del Sistema Linguistico Unitario, Volterra e Taeschner (Volterra, et al., 1978) hanno proposto una suddivisione dello sviluppo per fasi, a seguito di uno studio sullo sviluppo linguistico di due bambine bilingui italiano-tedesche: nella prima fase il bambino possiede un unico sistema lessicale che comprende le parole di entrambe le lingue. Nella seconda fase si sviluppano due sistemi lessicali distinti, ma il sistema di regole grammaticali rimane lo stesso per entrambe le lingue, mentre nella terza si sviluppano distinti sistemi grammaticali, e il bambino bilingue arriva ad avere due codici linguistici, differenziati entrambi nel lessico e nella sintassi e il bambino è in grado di selezionare il codice linguistico necessario al contesto.

Secondo il Sistema Linguistico Distinto i bambini bilingui separano fin dall'inizio le grammatiche delle due lingue; tuttavia l'acquisizione bilingue non è esattamente uguale all'acquisizione separata di ognuna delle due lingue. Infatti lo sviluppo delle due lingue nel bambino bilingue può essere ampiamente autonomo, senza escludere però la possibilità di influenze reciproche di una lingua sull'altra (Müller, et al., 2000). In questo senso, quindi, nei primi periodi acquisizionali è possibile notare dei fenomeni di interferenze cross-linguistiche, *code-mixing*¹⁰ ed è proprio su questi fenomeni di *code-mixing* che si apre il dibattito fra i sostenitori del Sistema Linguistico Unitario e quelli del Sistema Linguistico Distinto.

I sostenitori del Sistema Linguistico Unitario hanno infatti considerato il fatto che i bambini producano *code-mixing* come l'evidenza di un sistema linguistico sottostante, ipotizzando che mediante lo sviluppo dalla prima alla terza fase, sia visibile anche una parallela diminuzione dei fenomeni di interferenza, passando da

¹⁰ Per *code-mixing* si intende l'uso di elementi provenienti da due diverse lingue all'interno dello stesso enunciato. Il *code-mixing* non è segno di confusione, ma è l'espressione del tentativo, dei bambini che stanno imparando due lingue, di colmare le lacune in una delle due lingue. Questo fenomeno non esprime confusione, ma capacità di utilizzare le risorse a disposizione e riconoscimento del contesto, in quanto il *code-mixing* viene usato solo con interlocutori che parlano ambedue le lingue (frequentemente per arricchire la comunicazione).

casistiche del 20-30% fino ad arrivare al 6% delle ultime fasi. Essi assumono che questa decrescita sia dovuta ad una maturata separazione dei due sistemi linguistici a partire da una situazione unitaria.

Contrariamente, i sostenitori del Sistema Linguistico Distinto sostengono che tale diminuzione sia conseguente ad un progressivo incremento dei repertori linguistici di entrambe le lingue, e pertanto che il parlante non senta più l'esigenza di servirsi di strutture dell'altra lingua o compiere sovra-estensioni per potersi esprimere. Inoltre, basare un'ipotesi di Sistema Linguistico Unitario su questioni di code-mixing è, secondo Genesee (Genesee, 2000), poco affidabile in quanto tali fenomeni sono di difficile interpretazione a causa di molte variabili, come la qualità e quantità di esposizione all'input, l'aspetto individuale dello sviluppo linguistico e gli interlocutori: i bambini bilingui tendono ad associare rigidamente il codice linguistico in base alla persona con cui interagiscono; se pertanto si assumesse l'esistenza di un Sistema Linguistico Unico, il bambino userebbe indistintamente entrambe le lingue a prescindere dal contesto comunicativo, e ciò invece non accade. In accordo, quindi, alla visione del Sistema Linguistico Distinto, il bambino bilingue usa le lingue in modo differente a seconda del contesto perché è in atto, a livello cognitivo, una discriminazione percettiva dei due codici linguistici.

3.3.2 Sviluppo morfosintattico nel bambino bilingue

Per quanto riguarda lo sviluppo morfosintattico bilingue molti studiosi si sono a lungo chiesti se le categorie grammaticali emergano nello stesso modo e nello stesso periodo sia nei bambini monolingui che nei bambini bilingui. Alcuni studiosi hanno concluso che l'acquisizione della sintassi nei bambini bilingui segue gli stessi principi di quella nei monolingui: certe caratteristiche sintattiche e morfologiche vengono acquisite prima o più tardi a seconda di quanto queste siano salienti o complesse. Se le due lingue in questione presentano caratteristiche sintattiche simili, come ad esempio l'inserimento di una preposizione tra il soggetto e l'oggetto per esprimere possesso in spagnolo e in tedesco, è possibile che queste vengano acquisite simultaneamente. D'altro canto, se una delle due lingue ha una costruzione sintattica molto complessa rispetto all'altra lingua, potrebbe essere che l'acquisizione di questa avvenga con un leggero ritardo. Può anche accadere che certi bilingui regrediscono in una lingua mentre progrediscono nell'altra. In

generale, l'acquisizione linguistica, soprattutto nei bilingui, dipende prevalentemente da fattori sociali, psicologici e ambientali: cambiamenti negativi all'interno dell'ambiente, il poco supporto psicologico e sociale, o la diminuzione nell'esposizione a una delle due lingue può comportare effetti negativi nell'acquisizione bilingue del bambino, tra cui l'acquisizione di una sola lingua.

In accordo quindi ad un'analisi sugli input ricevuti, è stato condotto uno studio (Vender, et al., 2016) su bambini di età prescolare apprendenti l'italiano come L2 di diversa provenienza, ovvero arabi, rumeni e albanesi, che sono stati sottoposti a prove di produzione con marker clinici dell'italiano, al fine di confrontare i risultati ottenuti con quelli derivati da studi su bambini con DSL. Si è notato che, sebbene non vi siano differenze tra i tre gruppi da ricondurre all'influenza della lingua madre, ve ne sono rispetto alla tipologia di errore: nella prova di produzione dei pronomi clitici, i bambini rumeni ed albanesi generano errori di accordo, in particolare con riferimento al genere, mentre i bambini arabi producono clitici errati o frasi irrilevanti; le autrici spiegano questa differenza come dovuta a fattori socio-culturali, in quanto i bambini arabi sono esposti a quantità inferiori di input, in seguito al fatto che spesso nell'ambiente domestico e familiare vi è una conservazione maggiore della lingua madre, mentre la tipologia di errori commessi da albanesi e rumeni è assimilabile a quella dei bambini bilingui, proprio grazie ad una maggiore esposizione alla lingua. Concludendo, risulta difficile delineare un percorso evolutivo di sviluppo dei requisiti grammaticali di un bambino bilingue, in quanto sono diversi i fattori che entrano in gioco ed ogni bambino è soggetto a differenti variabili individuali; inoltre, anche gli studi a riguardo, partendo da premesse teoriche diverse, analizzano i risultati in ottiche differenti, spesso discordanti.

3.4 Sviluppo morfosintattico atipico in DSL

3.4.1 Teorie sottostanti al Deficit

Una prima serie di teorie trova una possibile corrispondenza del deficit alle strutture più superficiali e percettive della grammatica, sostenuta da evidenze quali la differenza di trattamento delle sillabe accentate rispetto a quelle non accentate, oppure l'ipotesi che l'elaborazione delle parole sia dipendente da fattori quali

frequenza e salienza. Altre teorie, come quella proposta da Rice e colleghi e definita “*Extended Optional Infinitive*” (Rice, et al., 1995) ipotizzano che i bambini con DSL rimangano a questo livello di sviluppo per un periodo più protratto sulla base di una maturazione rallentata.

Contrariamente è stato proposto un diverso filone di teorie, le quali postulano che una prestazione inadeguata nella morfologia non possa essere ricondotta ad un solo modulo grammaticale, ma che sia necessario invece riconoscere un quadro multifattoriale che concorre a tale manifestazione: è stata notata, infatti, nella descrizione del deficit la ricorrenza di problematiche a livello grammaticale da una parte, e nella ripetizione di non-parole dall'altra; partendo da questa evidenza è stata quindi proposta da numerose ricerche una possibile correlazione tra tali abilità, postulando che le difficoltà siano dovute ad una capacità limitata della Memoria Fonologica di Lavoro. Viene infatti ipotizzato che una serie di deficit nell'area morfosintattica possano essere dovuti a difficoltà nel mantenere in memoria e rievocare conoscenze linguistiche, o a risorse limitate per una corretta rielaborazione di tale materiale (Vernice, et al., 2013). Non è ancora chiaro se questa compromissione è alla base del disturbo o se ne è semplicemente una conseguenza, fatto sta che esiste comunque una correlazione molto alta tra il disturbo e la carenza di questo tipo di memoria che può essere indagata attraverso la ripetizione di non parole (Gutierrez-Clellen, et al., 2008); (Bortolini, et al., 2006)

3.5 Sviluppo del linguaggio monolingue e bilingue al confronto.

Sebbene al momento attuale non vi siano studi che attestino con evidenza uno sviluppo del linguaggio più lento per bilingui rispetto ai monolingui, è importante attenersi al fatto che tale sviluppo possa essere qualitativamente diverso e più variabile nei bilingui, a causa dell'interferenza tra strutture linguistiche e fonologiche delle due lingue. Secondo quest'ottica (Zmarich, et al., 2014) quindi, bilingui e monolingui, tendono a mostrare differenze nello sviluppo, come la diversa età di acquisizione dei fonemi, che nei bilingui compare a 20 mesi mentre nei monolingui a 17, oppure la dimensione del vocabolario posseduta, maggiore nei monolingui; ancora, in bambini bilingui sono evidenti errori che risultano atipici nello sviluppo normale in una e/o ambedue le lingue, così come una frequenza

inusualmente più considerevole di errori tipici nello sviluppo normale a un'età più avanzata di quella dei coetanei monolingui. In relazione allo sviluppo morfosintattico è stato riscontrato che i bambini bilingui abbiano più difficoltà con gli accordi di genere rispetto ai monolingui e tale risultato è sostenuto anche da altri studi (Sanchez Sadek, 2002); (Mueller Gathercole, 2002).

Perry ed Harris (Perry, et al., 2002) asseriscono che il periodo ottimale per l'acquisizione del sistema fonologico termini attorno ai 7 anni, mentre quello riguardante la sintassi finisca verso i 9 anni e che quello relativo alla morfologia (formazione dei tempi verbali e dei plurali irregolari) si compi vero i 12 anni. Invece, lo studio di Flege e colleghi (Flege, et al., 2004), mostrò che soggetti esposti alla L2 dai 6 – 7 anni di età, ma non quelli immersi in essa precedentemente, presentavano prestazioni ridotte rispetto ai parlanti nativi; in questo caso la finestra temporale, per un adeguato apprendimento degli aspetti morfosintattici della L2, si dimostra molto più ampia.

Altri autori (Caselli, et al., 2014) viceversa, considerano ampiamente riconosciuto il fatto che bambini bilingui e monolingui procedano attraverso le stesse fasi di sviluppo fonologico, morfosintattico e lessicale, mantenendo inoltre i ritmi e le caratteristiche di ogni lingua considerata e le eventuali differenze possono essere fatte risalire al grado di dominanza di una lingua sull'altra. Proprio per questo è importante considerare non solo la quantità di input linguistici e l'età di acquisizione di ciascuna lingua, ma anche le caratteristiche del contesto socio-culturale e l'atteggiamento della cerchia familiare rispetto al bilinguismo. In riferimento all'età di acquisizione della L2 è stato effettuato uno studio con l'utilizzo degli ERPs, i potenziali evocati, dimostrando che, in individui bilingui simultanei e sequenziali precoci, l'uso di funtori sia in L1 che in L2 collegato alla comparsa di potenziali evocati nel lobo frontale inferiore sinistro. In uno studio effettuato con RMf sono stati esaminati tre gruppi di bambini bilingui parlanti italiano L1 e tedesco L2 in compiti di giudizio grammaticale e semantico:

- 1- EAHP (*early acquisition high proficiency*): acquisizione precoce e alti livelli di bravura in L2. Bilingui che avevano acquisito entrambi le lingue fin dall'infanzia;

- 2- LAHP (*late acquisition high proficiency*): acquisizione tardiva ma alti livelli di bravura in L2. Bilingui che avevano acquisito il tedesco dopo i 6 anni, ma con alti livelli di bravura in entrambi;
- 3- LALP (*late acquisition low proficiency*): acquisizione tardiva e bassi livelli di bravura in L2. Bilingui che avevano acquisito il tedesco dopo i 6 anni, con bassi livelli di bravura.

I risultati espongono che i gruppi EAHP e LAHP hanno ottimi livelli di accuratezza e simili tempi di risposta nei compiti di giudizio grammaticale e semantico in L1 e L2, al contrario, il gruppo LALP presenta inferiori livelli di accuratezza e tempi di risposta più alti in compiti di giudizio grammaticale e semantico nella L2 rispetto a L1. Si è potuto registrare un importante effetto esercitato dall'età di acquisizione: il gruppo LAHP presenta attivazioni aggiuntive per L2.

In poche parole, avendo acquisito L2 dopo i 6 anni, per ottenere livelli di accuratezza simili al gruppo EAHP, i tardivi devono utilizzare maggiori risorse cognitive, quindi l'età di acquisizione di L2 influenza l'organizzazione neurale. Per quanto riguarda i compiti di giudizio semantico, l'età di acquisizione non sembra influenzare significativamente l'organizzazione neurale delle due lingue. L'aspetto più curioso della competenza plurilingue è la capacità di utilizzare una sola lingua nel corso di specifiche interazioni, abilità strettamente legata alla funzionalità delle funzioni esecutive. Il bilinguismo, soprattutto se L2 si acquisisce da piccolo, porta una serie di benefici tra cui migliori capacità di apprendere da input misti e generalizzare regole. Gli adolescenti bilingui hanno migliori capacità di attenzione e percezione uditiva, le persone anziane sviluppano circa 5 anni dopo sintomi della demenza senile rispetto ai monolingui.

In generale la condizione di bilinguismo non sembra essere all'origine di un disturbo nell'acquisizione del linguaggio, anche se per un bambino che ha una forma di DSL è più difficile acquisire due o più lingue rispetto a un coetaneo senza difficoltà. Il gruppo di ricerca condotto da Paradis, Genesee e Crago, ha esaminato le abilità linguistiche di un gruppo di bambini di 7 anni bilingui simultanei esposti fin dalla nascita al francese e all'inglese. Tutti questi bambini hanno ricevuto una diagnosi di DSL all'età di 4 anni. È importante osservare che questi bambini usano

correttamente le lingue nei vari contesti, ciò significa che non sono solo bilingui simultanei, ma hanno anche una forma di bilinguismo bilanciato e additivo.

Nel complesso, di questi bambini sono state esaminate le abilità morfosintattiche e grammaticali in entrambi le lingue. I risultati evidenziano che i bambini mostrano disturbi simili in entrambi le lingue, e la performance dei bambini bilingui con DSL non era peggiore rispetto a quella fornita da bambini monolingui con DSL di lingua inglese o francese. Il fatto di essere stati esposti a due lingue fin dall'infanzia non aveva peggiorato il quadro dei disturbi linguistici.

Un altro dato interessante è che la LME prodotta dai bambini bilingui con DSL era sì inferiore a quella dei bambini bilingui con sviluppo linguistico normale, ma era simile a quella fornita dai monolingui con DSL nelle rispettive lingue. Risultati simili si osservano anche in un compito di descrizione di storie in cui bambini di 5 anni bilingui con DSL esposti allo spagnolo (L1) e all'inglese (L2) producevano errori morfologici in L2 simili a quelli prodotti da bambini monolingui anglofoni con diagnosi di DSL, tenendo conto del fatto che questi bambini non trasferivano erroneamente da una lingua all'altra caratteristiche grammaticali tipiche di una lingua e assenti nell'altra: è il caso del soggetto che in spagnolo può essere omesso, a patto che esso sia reperibile dal contesto linguistico o situazionale, e in inglese no.

Ciò indica che l'essere esposti a due lingue non determina in questi bambini difficoltà nel tenerle separate, evitando intrusioni da una lingua all'altra. Questo aspetto ci introduce a un'altra caratteristica della produzione linguistica in persone bilingui: la capacità di passare da una lingua all'altra sia in modo da alternarle di enunciato in enunciato, si parla di code switching, sia introducendo parole di lingue diverse all'interno del medesimo enunciato, code mixing.

In una serie di studi è stato possibile notare che i bambini bilingui con DSL non producevano una quantità superiore di code mixing tra le due lingue rispetto ai controlli bilingui con normale sviluppo. Il disturbo può quindi essere parallelo, nella misura in cui le lingue vengono colpite nella stessa maniera, o differenziale, ovvero le due lingue vengono colpite in modo differenti. Infatti diversi studi (Leonard, 2007; Le Normand et al., 1993) sembrano indicare che il disturbo

specifico del linguaggio tenda a presentarsi in modo simile nelle lingue cui sono esposti. In quanto segue vengono riportati i dati preliminari relativi a undici bambini bilingui (9 prima lingua friulano e seconda lingua italiano; 2 con prima lingua sloveno e seconda lingua italiano) di età compresa fra i 6 e i 13 anni. Questi bambini sono stati sottoposti a valutazione del linguaggio nella prima e nella seconda lingua. La valutazione del linguaggio è stata effettuata utilizzando una batteria di test che comprendeva le seguenti prove: valutazione della comprensione semantica (British Picture Vocabulary Scale, BPVS [DeAgostini e coll., 1998]), valutazione delle abilità sintattiche e grammaticali (Token Test e Test di Comprensione Grammaticale nei Bambini, TCGB [Chilosi e Cipriani, 1995]), ripetizione di frasi e fluenza semantica [Fabbro 1999b].

Si può osservare come tutti gli individui inclusi nello studio presentino un disturbo parallelo che colpisce in modo simile entrambe le lingue da loro conosciute rafforzando dunque l'ipotesi di una compromissione parallela delle due lingue nel DSL ed indebolendo l'ipotesi che il DSL colpisca prevalentemente una delle lingue. Nei nove bambini bilingui friulano-italiano con DSL sono state studiate le caratteristiche dell'eloquio descrittivo in un compito di descrizione di vignette secondo le modalità e i parametri presentati in Marini et al. 2008. Nello specifico, i bambini sono stati sottoposti ad un compito di descrizione di vignette. I loro campioni di linguaggio sono stati registrati e quindi trascritti fedelmente, in modo da riportare l'eventuale produzione di errori nei vari livelli di elaborazione del linguaggio. Questi campioni di linguaggio sono stati infine analizzati in modo da ottenere informazioni sui loro livelli di produttività, elaborazione lessicale e grammaticale. A conferma di quanto osservato nei compiti di comprensione, ripetizione e fluenza semantica, anche in questo compito nel complesso nessuno dei principali parametri analizzati differiva significativamente tra L1 e L2.

In effetti i bambini considerati producevano una simile quantità di parole con una lunghezza media per enunciato comparabile tra le due lingue. Questi dati si pongono ad ulteriore conferma di una compromissione sostanzialmente parallela delle due lingue.

Si noti, tuttavia, come nel compito di produzione narrativa si possa osservare una maggiore presenza di omissioni di parole funzione in friulano (L1) rispetto all'italiano (L2). In friulano i bambini tendevano ad omettere il 2,7% dei funtori mentre in italiano veniva omesso soltanto lo 0,5%. Questo dato è simile a quello riscontrato negli afasici bilingui friulano-italiano adulti (Fabbro 2001b) e bambini (Fabbro e Paradis 1995).

Nel complesso, questi dati preliminari sembrano quindi confermare anche nel caso di bambini poliglotti con DSL, come anche osservato nel caso di patologie del linguaggio in individui bilingui in età adulta, una tendenza ad una simile compromissione nelle lingue da loro conosciute. (Fabbro, et al., 2010).

La difficoltà più consistente nell'acquisire L2 è padroneggiare una pronuncia simile a quella dei nativi di quella lingua (Marotta, Caselli - I disturbi del linguaggio). Questo è noto come problema dell'accento straniero. A tal proposito, un individuo che sta apprendendo L2 si trova davanti a tre problemi principali:

- Un problema articolatorio, consistente nella difficoltà di acquisire le corrette configurazioni articolatorie che consentono di produrre in modo corretto i fonemi della lingua;
- Un problema nella prosodia lessicale, ovvero nella produzione di parole con l'intonazione corretta;
- Un problema nella prosodia frasale, consistente nella difficoltà di apprendere come produrre correttamente la curva intonativa delle frasi elicitate durante una conversazione.

Le ricerche suggeriscono che solamente i bambini che sono stati esposti a L2 prima degli 8 anni sono in grado di sviluppare una pronuncia perfetta in quella lingua. Questa affermazione ha determinato tre periodi critici per acquisire in una L2 una pronuncia simile a quella dei parlanti nativi:

- Bilingui sequenziali precoci svilupperanno una pronuncia paragonabile a quella dei parlanti nativi;

- Bilingui sequenziali intermedi (coloro che hanno acquisito L2 dopo gli 8 anni, ma entro i 20 potranno sviluppare una pronuncia relativamente buona, anche se carente con l'aumentare dell'età dell'acquisizione;
- Bilingui sequenziali tardivi tenderanno ad avere un marcato accento straniero.

Un'iniziativa molto interessante, finanziata dall'UE ha invece esaminato il modo in cui il bambino bilingue produce e capisce un discorso coerente. Il progetto DISCOURSE BISLI (*Discourse coherence in bilingualism and SLI*) ha studiato lo sviluppo del linguaggio di bambini bilingue (russo-tedesco e russo-olandese) e lo ha confrontato a quello di bambini monolingue con e senza uno sviluppo del linguaggio tipico. I partner del progetto hanno esaminato lo sviluppo del linguaggio di bambini russi dai tre agli otto anni che imparavano due lingue (olandese/tedesco e russo) dalla nascita o dall'età di circa tre anni. Il loro rendimento è stato confrontato con quello di bambini monolingue della stessa età (sia con uno sviluppo tipico che con disturbi del linguaggio). L'analisi dei dati del parlato e le tecniche di analisi dei movimenti oculari hanno rivelato diverse informazioni.

C'è un modo per distinguere i bilingui che si sviluppano normalmente e i bambini che hanno disturbi del linguaggio. Hanno profili di elaborazione del linguaggio molto diversi, anche se la produzione del linguaggio può essere simile.

I risultati dell'analisi dei movimenti oculari rivela che i bambini affetti da un disturbo del linguaggio fanno errori nel parlare perché hanno difficoltà ad apprendere la semantica e la grammatica dei connettori del discorso. Al contrario, i normali bilingui fanno errori a causa dell'influenza della loro lingua dominante, ma conoscono il significato corretto della parole e le regole grammaticali.

E' stato dimostrato che i bambini bilingui simultanei hanno uno sviluppo sensibilmente identico a quello dei monolingui. Le uniche differenze esistono a livello di primo lessico, lo stock di parole immagazzinato fino ai due anni. In pratica durante questo periodo il bambino conosce in media lo stesso numero di parole di un monolingue della stessa età, ma ripartito sulle due lingue.

Risultato: avrà un “ritardo” provvisorio nel lessico di una data lingua rispetto ai suoi coetanei monolingui, ma raggiungerà il loro stesso livello in una o nell’altra lingua verso i quattro o cinque anni con la stessa maturità verbale.

Il bambino monolingue esposto a una seconda lingua nell’ambiente circostante, il caso tipico del bambino migrante che entra all’asilo o a scuola nel suo paese d’accoglienza, si troverà di fronte a una vera sfida, temporaneamente vissuta come un trauma. Dopo un periodo di mutismo, durante il quale ascolta ma non produce nella lingua, conosce una fase di linguaggio telegrafico. Può seguire un periodo d’interferenza della prima lingua sulla seconda, magari anche persistente, fino ad arrivare progressivamente alla “normalizzazione” della sua seconda lingua. Queste due tappe intermedie corrono il rischio di alimentare dubbi in relazione a un ritardo. (Dr. Franck Scola Provenza, Francia Novembre 2015).

In conclusione, è possibile affermare che la prestazione di un bambino bilingue appare in certi aspetti simile a quella dei bambini che soffrono di Disturbo Specifico del Linguaggio (DSL), rendendo talvolta difficile il poter discriminare correttamente fra le due popolazioni.” (Vender, et al., 2016). Tali difficoltà sono principalmente dovute all’assenza di strumenti diagnostici specificamente studiati per identificare i disturbi del linguaggio nei bilingui e alla scarsa presenza di dati normativi sullo sviluppo tipico dell’acquisizione della L2 ai primi stadi (Bedore, et al., 2008). D’altro canto non è appropriato confrontare la prestazione dei bambini bilingui con quella dei monolingui: molti bambini bilingui tendono a ottenere punteggi bassi nei test linguistici, con il rischio di confondere la loro immaturità linguistica nella L2 con la presenza di un disturbo del linguaggio. È pertanto necessario individuare strumenti adeguati per un’identificazione più efficace del DSL nei bambini bilingui. In quest’ottica, riveste particolare importanza lo studio dei marcatori clinici, strutture linguistiche che permettono di distinguere i bambini con DSL dai bambini con sviluppo linguistico nella norma con alti livelli di sensibilità e specificità. Analizzare la prestazione dei bilingui con i marcatori clinici del DSL e confrontarla con quella dei coetanei monolingui può fornire dati molto interessanti per lo sviluppo di strumenti diagnostici volti ad identificare il DSL nei bilingui.

Capitolo 4: I MARCATORI CLINICI

4.1 Definizione e tipologie

Nell'ambito dei DSL i marcatori clinici, o indicatori clinici, sono l'insieme di comportamenti linguistici che rivelano l'esistenza di un disturbo linguistico. È necessario pertanto distinguere fra marker endofenotipici, ovvero quelli volti a misurare le cause del disturbo indagando il funzionamento dei processi cognitivi sottostanti attraverso diverse prove, come ad esempio la ripetizione di parole e non-parole, e marker fenotipici, che analizzano le caratteristiche osservabili del deficit, come appunto le abilità linguistiche. I marker fenotipici sono stati analizzati in numerosi studi sia da un punto di vista lingua-specifico, sia in un'ottica cross-linguistica, volendo indagare se la loro produzione carente fosse comune a più lingue e potendo quindi affermare l'esistenza di una debolezza universale per alcuni comportamenti linguistici. È stato notato, infatti, che bambini inglesi ed italiani con DSL ottengono livelli di performance simili nella produzione di articoli e forme plurali (Leonard, et al., 1992) mentre in uno studio cross-linguistico proposto da Clahsen (Clahsen, 1989), la difficoltà dei bambini tedeschi con i morfemi richiedenti accordo non è riscontrabile nei bambini italiani, e pertanto è stata ipotizzata l'esistenza di difficoltà diverse a seconda della lingua.

4.2 I marcatori clinici del DSL in italiano

Per quanto concerne l'italiano, differenti studi hanno cercato di comprendere e definire quali siano gli indicatori clinici più indicativi utilizzati a scopo diagnostico nella lingua italiana, arrivando ad una conclusione comune ((Bortolini, et al., 2006); (Vernice, et al., 2013); (Dispaldro, et al., 2013); (Leonard, et al., 1992):

- I pronomi clitici oggetto sono suscettibili ad una maggiore omissione da parte dei bambini bilingui in particolare quando il clitico precede il verbo finito, mentre non sono riscontrabili differenze rilevanti quando vengono aggiunti alla fine del verbo; nello studio di Dispaldro e colleghi si verifica un utilizzo corretto dei clitici solo nel 17% dei casi. Uno studio più recente (Arosio, et al., 2014) ha evidenziato che le difficoltà riscontrate nei bambini

con DSL in età prescolare persistono anche negli anni successivi, confermando come la produzione di clitici sia un marcatore clinico del DSL.

- La ripetizione di non parole viene considerata uno strumento clinicamente valido per la discriminazione di disturbi legati al linguaggio, all'apprendimento e alla memoria fonologica a breve termine (Meyers, et al., 2000) (Schroeder, et al., 2010). In particolare, i bambini bilingui hanno un comportamento simile a quello dei coetanei monolingui con sviluppo tipico. Trattandosi di non parole, le difficoltà principali sono legate alla produzione dei singoli fonemi o della combinazione tra alcuni di essi. Invece la ripetizione di non parole è severamente compromessa nei bambini monolingui con DSL, a causa della difficoltà nel concentrare l'attenzione sull'aspetto fonologico dello stimolo da ricordare.
- Gli articoli determinativi e indeterminativi, la cui omissione è particolarmente frequente rispetto ai coetanei con sviluppo tipico, probabilmente dovuta alla vulnerabilità caratteristica delle parole funzione monosillabiche poste ad inizio frase; nell'esperimento di Leonard e collaboratori (Leonard, et al., 1992) si riscontra un'omissione di tali parole funzione nell'83-87% dei casi esaminati. Inoltre i bambini bilingui hanno maggiori difficoltà di accordo tra articolo e nome.

4.3 Marcatore clinico: pronomi clitici oggetto

4.3.1 Definizione di pronomi clitici oggetto

Il pronome indica una parola che può sostituire un nome, un'altra parola diversa dal nome o addirittura un'intera frase, ma può anche avere altre funzioni, per esempio quella di evitare ripetizioni, quella di coniugare due proposizioni (la macchina che ho comprato è molto spaziosa). Si distinguono diversi tipi di pronomi: personale (loro, lui, io), possessivo (tuo, mio, nostro), dimostrativo (questo, quello), indefinito (alcuni, molti), interrogativo (chi è partito?), relativo (la macchina che ho venduto era bellissima). Inoltre ci sono pronomi tonici o forti, dotati di un accento fonico proprio (con funzione di soggetto: io, tu, egli/ella, esso/a, noi, voi, essi/esse; con funzione di complemento oggetto: me, te, lui/lei, noi, voi, loro); e pronomi atoni, o clitici, cioè privi di un accento proprio, dotati di un sistema morfologico molto

complesso e appoggiati alla parola che precede (per esempio ti parlo) o che segue (vederti, vedendoti). I pronomi atoni/clitici con funzione di complemento diretto sono mi, ti, lo/la, ci, vi, li; quelli con funzione di complemento indiretto sono mi, ti, gli/le, ci, vi, loro (gli) (Bonomi, 2003).

In particolare, come sostiene Cardinaletti (Cardinaletti, 2013):

“I pronomi clitici si differenziano dalle espressioni nominali e dai pronomi tonici per il fatto di essere strutture ridotte, non presentando i livelli funzionali più alti delle espressioni nominali.”

Per tale motivo sono prosodicamente deboli dal punto di vista fonologico, monosillabici e non possono presentarsi in isolamento.

	Nominativo	Accusativo		Dativo		Riflessivo	
<i>Persona</i>		Tonico	Clitico	Tonico	Clitico	Tonico	Clitico
I pers.sing.	lo	Me	Mi	A me	Mi	Me stesso	Mi
II pers.sing.	Tu	Te	Ti	A te	Ti	Te stesso	Ti
III pers.sing.	Lui/Lei	Lui/Lei	Lo/La	A lui/A lei	Gli/Le	Se stesso	Si
I pers. plu.	Noi	Noi	Ci	A noi	Ci	Noi stessi	Ci
II pers. plu.	Voi	Voi	Vi	A voi	Vi	Voi stessi	Vi
III pers. plu.	Loro	Loro	Li/Le	A loro	Loro	Se stessi	Si

Da un punto di vista morfologico, quindi a seconda della funzione grammaticale che ricopre, il pronome clitico può variare di numero (singolare, plurale) di persona (prima, seconda, terza) e di caso (accusativo, dativo, locativo e partitivo). (Renzi, et al., 2001).

Da un punto di vista sintattico possono assumere diverse posizioni all'interno della frase: si presentano in posizione preverbale con i verbi finiti, come in (1), e post-verbale con i verbi di modo non finito, come in (2).

(1) Il cane lo mangia

(2) Il cane vuole mangiarlo

Nei tempi composti, il clitico si accorda in genere e numero con il participio passato: la bambina lo ha pettinato.

Oltre ad abilità sintattiche e morfosintattiche, l'uso dei pronomi clitici richiede una gamma di abilità che comprendono quelle pragmatiche. I pronomi clitici sono

sempre anaforici e agrammaticali in assenza di un antecedente. L'antecedente di un pronome clitico si trova all'esterno della frase semplice che contiene il pronome, instaurando pertanto relazioni a lunga distanza:

Cosa fa il nonno alla bambina?

- (1) La bacia*
- (2) Bacia
- (3) Bacia lei
- (4) Bacia la bambina.

Si noti che solo la risposta (1) è appropriata alla domanda. Al contrario, la frase (2) in cui il clitico è stato omesso risulta agrammaticale, mentre l'uso del pronome tonico in (3) e del sintagma nominale in (4) sono percepite come inappropriate e ridonanti.

Riassumendo, la produzione di pronomi clitici oggetto in Italiano richiede una competenza linguistica sofisticata, poiché presuppone conoscenze di tipo sintattico, morfologico e pragmatico.

L'analisi di regressione logistica ha mostrato che la produzione di clitici oggetto è un mercatore per il DSL in italiano con eccellente grado di sensibilità (91,91%) e specificità (100%).

4.3.2 Confronto tra sviluppo tipico e atipico monolingue della produzione dei pronomi clitici

Come in parte illustrato nel capitolo 2, nei bambini con sviluppo tipico di lingua italiana la produzione dei pronomi clitici comincia intorno ai due anni, con saltuarie omissioni fino a circa quattro anni (Cardinaletti, 2013).

Inoltre, è stata ribadita l'ipotesi che i clitici siano maggiormente omessi in quelle lingue in cui il participio passato si accorda con un pronome accusativo (Caprin, et al., 2009). Sembrerebbe, infatti, che per evitare il carico che il processo di accordo richiederebbe, si tenda a omettere il clitico accusativo.

Per quanto riguarda i clitici dativi, invece, dato che non devono accordarsi con il participio passato, da quando iniziano a essere prodotti sono omessi in un grado minore rispetto agli accusativi (Caprin, et al., 2009).

L'omissione dei pronomi clitici è più frequente nell'eloquio di bambini con DSL rispetto ai bambini con sviluppo tipico (Bortolini, et al., 2006).

Tale risultato è stato riscontrato anche in un precedente studio condotto da Leonard (Leonard, 1989) e viene spiegato collegandosi al ruolo delle sillabe deboli e quindi alla "*Surface Hypothesis*".

Riassumendo, a differenza dei monolingui con sviluppo linguistico tipico, i bambini con DSL tendono ad evitare la produzione dei pronomi clitici, omettendoli in età prescolare e sostituendoli con un sintagma nominale in età scolare.

4.3.3 Confronto tra lo sviluppo monolingue DSL e atipico bilingue della produzione dei pronomi clitici

Lo studio di Vender, Guasti, Garraffa e Sorace (Vender, et al., 2016), volto ad indagare la competenza bilingue attraverso la somministrazione di compiti che analizzano due marker clinici del DSL italiano (pronomi clitici e ripetizione di non parole), evidenzia una maggioritaria omissione dei clitici per i monolingui con DSL, a differenza dei soggetti bilingui:

“Anche i bambini bilingui, così come quelli affetti da DSL, hanno difficoltà nella produzione di clitici, producendo meno strutture corrette dei monolingui con sviluppo linguistico nella norma. Tuttavia, analizzando la tipologia di errori commessa dai bilingui si notano importanti differenze rispetto a quella tipica dei bambini con DSL: se questi ultimi omettono il clitico nella maggioranza dei casi, producendo frasi agrammaticali, i bilingui tendono invece a produrre il clitico errato, commettendo errori di accordo. Il loro comportamento sembra indicare che siano consapevoli del fatto che il clitico va obbligatoriamente prodotto nella frase, ma che abbiano difficoltà a fletterlo in maniera corretta, probabilmente in seguito ad una competenza linguistica non ancora matura.” (Vender, et al., 2016)

In uno studio proposto da Jacobson e Schwartz (Jacobson, et al., 2002) sull'uso dei pronomi clitici da parte di bambini bilingui spagnolo-inglesi con DSL tra i 4 ed i 5

anni di età, è stato notato come tali bambini usino i clitici meno frequentemente dei loro coetanei bilingui e come siano meno accurati nell'accordo di genere.

4.4 Marcatore clinico: ripetizione di non parole

La ripetizione di non parole è severamente compromessa nei bambini con DSL rispetto ai coetanei con sviluppo linguistico tipico, a causa della difficoltà nel concentrare l'attenzione sull'aspetto fonologico dello stimolo da ricordare; invece i bilingui hanno un comportamento simile a quello dei monolingui con sviluppo linguistico nella norma.

Nei centri diagnostici, il compito di ripetizione viene spesso utilizzato per valutare sia la memoria di lavoro che lo sviluppo linguistico. Solitamente vengono lette ai soggetti esaminati delle liste di non parole, stilate in base al numero di sillabe che contengono, e sebbene lo specialista che le somministra le legga lentamente e chieda al bambino di ripeterle subito dopo averle sentite, non è inusuale che il bambino commetta degli errori.

Il test di ripetizione di non parole è un buon predittore di diversi aspetti dello sviluppo del linguaggio (Botting, et al., 2001) e del vocabolario (Gathercole, et al., 1989); viene effettuato per valutare l'abilità di immagazzinare e recuperare informazioni dalla memoria prosodica, misurare le capacità fonologiche (Bortolini, et al., 2006).

Il test di ripetizione di non parole ha mostrato valori di sensibilità e specificità superiori all'80% (Bortolini, et al., 2006): viene quindi considerato un buon marcatore clinico del DSL in italiano.

4.5 Marcatore clinico: Articoli

L'articolo determinativo è un elemento che viene acquisito in fasi relativamente precoci dal bambino, come descritto nel *cf* 3.2.2:

“Nei primi anni è prevalente l'uso dell'articolo determinativo, direttamente collegato alla realtà referenziale; l'articolo indeterminativo compare in un secondo momento ed è usato con minore frequenza.”

Inoltre l'articolo determinativo è l'elemento più frequente in italiano (e in altre lingue). Nonostante ciò gli errori di omissione dell'articolo non sono rari e in particolare sono maggiormente commessi dai bambini bilingui.

In particolare gli articoli determinativi posti ad inizio frase sono vulnerabili alla cancellazione in quanto rivestono il ruolo di sillaba debole; in accordo alla Surface Hypothesis, in uno studio Bortolini et. al. (Bortolini, et al., 2006) viene affermato, infatti:

“Function-words proved more troublesome for Italian-speaking children with SLI. (...) children with SLI were significantly more likely to omit definite articles than were either younger MLU-matched (mean length of utterance) TD (typically developing) children or same-age TD peers. Because these forms are weak syllables, they are vulnerable to phrase-initial weak syllable deletion a pattern seen as well in English-speaking children with SLI. Therefore, difficulties with these morphemes, too, may have been related to prosodic factors.” (Bortolini, 2006 : 699).

La Surface Hypothesis postula che i morfemi percettivamente non salienti, ovvero quelli non accentati e non in posizione finale, non vengono percepiti, non viene identificata la loro funzione grammaticale ed infine, non vengono utilizzati nel modo corretto, costituendo gran parte delle omissioni.

Un'ulteriore teoria avanzata (Bottari, et al., 2009) vede l'omissione degli articoli come una scelta di economia che caratterizza idiosincraticamente la grammatica dei bambini con DSL e bambini bilingui, e si ritiene che tale scelta risulti accettabile per la comprensione dell'eloquio grazie alla particolare natura degli articoli:

“Determiners omission is not part of the grammatical locus of SLI, but is a sort of side phenomenon (perhaps an economy-driven strategy), induced by the overall grammatical difficulties in other domains and permissible by the scarce semantic weight of Determiners themselves.” (Bottari, Cipriani, Chilosi, Pfanner; 2009: 313).

Un altro fenomeno riscontrato è l'accordo fra articolo e nome. Questo fenomeno è stato ampiamente indagato e la letteratura in merito è vasta e discordante.

In uno studio di (Montrul, et al., 2007) sono stati esaminati 60 bambini tra i 6 e gli 11 anni, frequentanti una scuola bilingue inglese-spagnolo di Chicago: 38 provenienti da famiglie spagnole ed esposti alle due lingue fin dall'infanzia, lo spagnolo in contesto familiare e l'inglese in contesto scolastico ed extra-familiare, e 22 bambini provenienti da famiglie inglesi e apprendenti lo spagnolo con l'inserimento a scuola; gli autori dell'articolo considerano i bambini di entrambi i gruppi come bilingui precoci in quanto l'acquisizione delle lingue è avvenuta nell'infanzia in entrambi i casi, e dalle analisi effettuate si è riscontrato che il gruppo L1 inglese abbia una competenza linguistica, in qualità di acquisizione della L2 e di accesso alla Grammatica Universale, più simile ai bilingui piuttosto che agli apprendenti L2 adulti. Per un ulteriore confronto sono stati esaminati, in Messico, anche 29 bambini monolingui spagnoli.

Tra i vari obiettivi dello studio, quello concernente alla discussione in atto è di indagare se i bambini bilingui cresciuti in una situazione di contatto linguistico abbiano una conoscenza incompleta del sistema di accordo di genere nello spagnolo rispetto ai monolingui spagnoli cresciuti in un ambiente monolingue. Tale aspetto è stato esaminato chiedendo ai bambini di raccontare la favola di “Cappuccetto Rosso” a partire da alcune tavole illustrate, ed analizzando così il loro eloquio. I risultati riportano un'accuratezza nell'accordo del 100% per i monolingui, mentre nei 38 bilingui con dominanza linguistica spagnola gli errori di accordo fra articoli e nomi ricoprono il 5%.

Inoltre questo studio evidenzia che il fenomeno di accordo tra articolo e nome è instabile, dimostrando come nello stesso eloquio, siano presenti produzioni corrette accanto a produzioni errate. Ciò viene spiegato come dovuto ad un input ridotto:

“As we have seen, gender learning is basically word (or noun) learning, although gender is also a morphosyntactic property of nouns, determiner, and modifiers. Simply stated, a child will not know the gender of a noun until he or she acquires the noun. It is uncontroversial that noun learning depends on input and experience. Lexical development in bilingual children is highly affected by reduction in input frequency below a certain threshold may affect how input is perceived and processed by bilingual children.

Under these circumstances, it appears that marked forms are affected before unmarked forms. The gender agreement rule, a syntactic operation, is also affected because it depends on lexical assignment.” (Montrul, Potowski; 2007 : 321).

È stato pertanto riscontrato che i bambini bilingui abbiano più difficoltà con gli accordi di genere rispetto ai monolingui, e tale risultato è sostenuto anche da altri studi (Sanchez Sadek, 2002) seppur diversi per metodologie impiegate ed impegnati ad analizzare differenti aspetti del sistema di accordi di genere. Partendo dal presupposto che nei bambini monolingui il sistema di accordo di genere spagnolo si ritiene acquisito attorno ai 3-4 anni di età, sarà necessario supporre che nei bambini bilingui di età scolastica tale sistema non sia ancora acquisito completamente rispetto all'accuratezza. Quest'ultima affermazione è sostenuta da un ulteriore studio di Barreña (1997) su bambini bilingui simultanei basco-spagnoli, dal quale si evince che all'età di 3 anni il sistema non è ancora acquisito nella sua completezza.

Concludendo, si può affermare che i bambini bilingui hanno maggiori difficoltà rispetto agli articoli in termini di omissioni e di lenta acquisizione rispetto a bambini monolingui con DSL. Inoltre si può presentare una difficoltà con il sistema di accordi di genere fra articoli e nomi, non propria dei bambini monolingui con DSL ma dei bambini bilingui come evidenziata dai vari studi citati precedentemente.

Capitolo 5: VALUTAZIONE DEL LINGUAGGIO in condizioni di bilinguismo: proposte per orientare l'osservazione

Secondo le più note associazioni di professionisti come il «*Royal College of Speech and Language Therapists*» nel Regno Unito (2007) e l'«*American Speech Language and Hearing Association*» negli Stati Uniti (2013), la valutazione del linguaggio nei bambini esposti a più lingue rappresenta negli ultimi anni uno dei più frequenti motivi di consultazione clinica in età precoce. Secondo una *review* la maggior parte dei clinici che si occupano di linguaggio (logopedisti, psicologi, neuropsichiatri) hanno almeno un bambino bilingue tra i loro piccoli pazienti (Hambly, 2013). Uno studio retrospettivo condotto attraverso interviste ai genitori

ha messo in luce che i professionisti commettono una percentuale di errore maggiore nella valutazione del linguaggio nei bambini bilingui rispetto ai bambini monolingui nell'accertare la presenza dello stesso disturbo. In particolare gli errori «diagnostici» sono pari al 45% nei bambini bilingui e si aggirano intorno al 18% nei coetanei monolingui (Crutchley, 2000). La valutazione del linguaggio nei bambini di età prescolare esposti a più lingue è complicata da tre importanti fattori. Innanzitutto l'eterogeneità della popolazione bilingue, soprattutto quando essa è la conseguenza dei flussi migratori: i bambini che spesso accedono ai servizi sono esposti non solo a lingue minoritarie poco conosciute ma i flussi migratori per le loro caratteristiche cambiano nel tempo. Ad esempio in Italia un decennio fa il bilinguismo più comune era Italiano-Albanese, mentre oggi è più frequente osservare nei bambini un bilinguismo Italiano-Arabo. Il secondo fattore fa riferimento all'assenza di metodologie e strumenti adeguati per valutare entrambe le lingue: se è possibile usare strumenti che valutano l'Inglese o lo Spagnolo diventa difficile reperire strumenti per la valutazione dell'Arabo. Il terzo fattore riguarda l'assenza di dati normativi, laddove invece siano reperibili degli strumenti di valutazione e l'appropriatezza del confronto monolingui-bilingui. Caesar e Kohler (2007) intervistando dei logopedisti negli Stati Uniti rispetto alle loro procedure di diagnosi hanno riscontrato una forte resistenza da parte dei clinici ad usare test standardizzati per la valutazione dei bambini bilingui. Il 70% degli intervistati ha dichiarato di effettuare una valutazione informale ma con l'ausilio di interpreti e il 53% ha dichiarato di osservare i bambini bilingui in entrambe le lingue. Similmente, Williams e McLeod (2012) intervistando dei logopedisti in Australia hanno riscontrato che questi preferiscono usare criteri di valutazione informale piuttosto che strumenti standardizzati e il 50,5% afferma di condurre valutazioni senza l'ausilio di un interprete o di un mediatore linguistico. La preferenza per una valutazione informale risiede essenzialmente nella difficoltà a comparare la prestazione dei bambini bilingui con i campioni di riferimento monolingui dei test standardizzati. Non sempre infatti il confronto con i bambini monolingui che compongono i campioni di riferimento normativi dei test è appropriato. Diverse esperienze suggeriscono l'opportunità di utilizzare il criterio dell'età linguistica, ricavabile attraverso i questionari per i genitori, per indirizzare la scelta di strumenti

standardizzati diretti da proporre al bambino. È altresì evidente che la quantità di input linguistico e l'età di prima esposizione alla L2 nel caso dei bambini bilingui sequenziali, rappresentano i più forti predittori dello sviluppo del linguaggio (Bedore, et al., 2012) (Bedore, et al., 2016) (DeAnda, et al., 2016a) (Legacy, et al., 2016) (Thordardottir, 2011). Possono essere considerati bilingui coloro che sono esposti a due lingue in una percentuale variabile tra il 35% e il 65% del tempo, mentre possono essere considerati alla stregua dei monolingui coloro che sono esposti ad una lingua per una percentuale maggiore dell'80% (Bunta, et al., 2007). Considerando che l'input linguistico spiega molto spesso le differenze individuali nello sviluppo del linguaggio dei bambini bilingui, diventa cruciale individuare delle metodologie per la sua valutazione. La stima dell'input linguistico avviene solitamente attraverso l'uso di diversi strumenti che consentono di descrivere la storia linguistica dei bambini e quantificare il grado e il tipo di bilinguismo. Attualmente sono disponibili diverse versioni di questi strumenti che possono essere raggruppate in tre grandi categorie: le interviste «*day in the life*», i diari linguistici, e i questionari. Le interviste raccolgono informazioni anamnestiche sul bambino e sulla famiglia e focalizzano l'attenzione sul contesto linguistico del bambino attraverso una descrizione puntuale delle interazioni che il bambino ha con i diversi *caregivers*. In Italia in alcune ricerche è stata utilizzata un'intervista semi-strutturata denominata «Biografia Linguistica». Quest'intervista approfondisce il contesto ambientale e linguistico nel quale il bambino cresce: raccoglie informazioni relative al bambino e alla sua famiglia, include una sezione dedicata alla ricostruzione sommaria delle principali tappe evolutive del bambino e una parte considerevole è dedicata a verificare l'età di esposizione sistematica alle lingue e alla stima della percentuale di input linguistico. Nello specifico, per stimare l'input in ciascuna delle due lingue si ricostruisce, insieme al genitore, una settimana tipo del bambino, si identifica ciascuna persona in contatto regolare con il bambino, la quantità di tempo giornaliero trascorso e la lingua utilizzata (Onofrio, et al., 2012). Questa intervista offre una stima dell'input linguistico attuale, altre invece mirano ad una ricostruzione dell'input linguistico a partire dalla nascita, fornendo una stima cumulativa media (Thordardottir, 2011). Altre interviste inoltre analizzano, con maggior dettaglio la qualità dell'input approfondendo le pratiche

narrative intese come opportunità di esperienza linguistica offerta dal contesto (Roch, et al., 2013). Nei diari linguistici, invece, la stima dell'input avviene attraverso la compilazione di diari strutturati nei quali ai genitori è chiesto di riportare, ad intervalli di 30 minuti, le informazioni relative ad un giorno specifico rispetto a: interlocutore/i, lingua/e utilizzata/e, contesto dell'interazione. La procedura si ripete nel corso di 7 settimane successive (De Houwer, 2007) (Place, et al., 2011) e risulta spesso molto onerosa per le famiglie. I questionari disponibili in letteratura sono vari e la maggior parte di essi indagano le stesse variabili analizzate nelle interviste (Cattani, 2014). In Italia è stato recentemente tradotto e adattato un questionario per la valutazione delle competenze linguistiche nel bilinguismo sequenziale *l'Alberta Language and Developmental Questionnaire ALDeQ* (Bonifacci, 2016). Validato su 105 bambini con sviluppo tipico bilingue (età media 67 mesi) e 18 bambini con difficoltà di linguaggio (età media 72 mesi), esposti a diverse lingue (Arabo, Tagalog, Rumeno, ecc.) si compone di quattro parti che indagano:

- 1) Le principali tappe dello sviluppo;
- 2) Le attuali abilità in entrambe le lingue;
- 3) I comportamenti e attività preferite;
- 4) La storia familiare.

Il vantaggio di questo strumento consiste nell'aspecificità linguistica, che lo rende somministrabile a diversi sottogruppi di bilingui, e nell'agilità delle procedure di somministrazione e codifica. Il questionario ha buoni indici di specificità e sensibilità. Tuttavia gli autori consigliano di utilizzare il questionario sempre in associazione ad altre misure che valutano il contesto linguistico del bambino e, nel caso i punteggi ottenuti dall'incrocio delle informazioni siano compatibili con un quadro di difficoltà linguistica, suggeriscono l'approfondimento attraverso modalità di valutazione dirette (Paradis, et al., 2010).

Recentemente, inoltre, l'attenzione si è spostata anche sulla qualità dell'input inteso sia come livello di competenza nelle lingue degli interlocutori (genitori) sia il numero di partner conversazionali madrelingua che il bambino frequenta (Hoff, 2012) oltre alle occasioni di lettura condivisa e di gioco simbolico (Collisson, et al.,

2016). Queste ultime infatti rappresentano delle buone opportunità per il bambino di acquisire spontaneamente il linguaggio all'interno di una interazione sociale che implica attenzione congiunta e una relazione carica dal punto di vista affettivo. La qualità dell'input linguistico, nelle due lingue, resta comunque un fattore più difficile da indagare rispetto alla quantità di input.

Tuttavia, utilizzare il solo criterio dell'età cronologica per impostare un protocollo di valutazione linguistica può non essere sufficiente. Una volta compresa la storia linguistica, il secondo problema riguarda la possibilità di definire quale sia la lingua dominante (o se sia presente un bilinguismo bilanciato), ovvero in quale lingua la valutazione clinica sia più affidabile. Condurre una valutazione sulle competenze linguistiche in italiano in un bambino che non ha ancora ricevuto sufficiente esposizione alla L2 potrebbe fornire indicazioni qualitative sulle competenze in L2; queste ultime tuttavia non rappresenterebbero indici affidabili in termini diagnostici. Qualora la lingua dominante non sia l'italiano, e comunque sulla base delle linee guida che suggeriscono di valutare tutte le lingue conosciute, il terzo problema che il clinico si trova ad affrontare riguarda il come valutare le competenze in L1. Non è certo possibile che gli operatori conoscano tutte le lingue del mondo, né è sempre possibile reclutare in ogni occasione mediatori linguistici, tuttavia vi sono alcune prassi che possono favorire l'acquisizione almeno di alcuni indicatori. Dunque la valutazione deve essere multicomponentiale e deve includere l'analisi delle competenze linguistiche nelle diverse lingue conosciute dal bambino, combinata all'analisi della storia linguistica, alla valutazione della L2 attraverso misure di processo, ovvero che valutano competenze di base e non conoscenze apprese (ad esempio, ripetizione di non parole), l'*assessment* dinamico e l'approccio socio-culturale. Queste rappresentano la combinazione ideale di strumenti e metodologie (De Lamo White e Jin, 2011) per effettuare una valutazione linguistica che superi la prospettiva centrata sul monolinguisimo (Grosjean, 1989).

5.1 Valutazione dello sviluppo morfosintattico nel bambino bilingue

A partire dalle premesse teoriche discusse nel paragrafo 4.2 è possibile utilizzare gli indicatori clinici più specifici per il DSL per valutare l'aspetto morfosintattico

(pronomi clitici, ripetizione di non parole e articoli determinativi) nei bambini bilingui verificando le varie differenze con i bambini monolingui. (Bortolini, et al., 2006)

5.1.1 Valutazione dei pronomi clitici

Uno studio molto recente (Borgogni E., Colpizzi I., Crocetti E., Crocetti P., Fancelli S., Gagliardi) presso l'Università di Firenze, Bologna e Toscana, ha proposto un nuovo test di produzione elicitata dei pronomi clitici in età evolutiva. Lo studio ha avuto l'obiettivo di validare il test a livello psicometrico, sottoponendolo ad un campione sufficientemente ampio e bilanciato di bambini di età prescolare con sviluppo tipico e ad un piccolo gruppo di bambini con disturbo del linguaggio. Il campione è composto da 70 bambini di età compresa tra 4.6 e 5.8 anni, divisi in tre gruppi:

- Gruppo M, 10 bambini: DL espressivo misto (fonetico-fonologico e morfosintattico) o con interessamento esclusivo delle abilità morfosintattiche
- Gruppo F, 12 bambini: DL espressivo, con interessamento esclusivo delle abilità fonetiche-fonologiche (Speech Sound Disorder).
- Gruppo C, 48 bambini: sviluppo normotipo (gruppo di controllo).

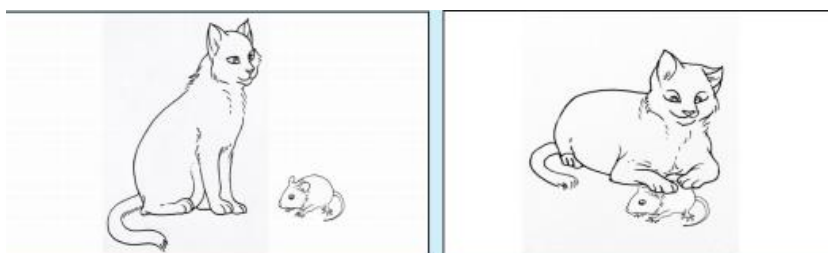
I bambini dei gruppi M e F sono stati individuati tra i soggetti con diagnosi di Disturbo del Linguaggio presso l'Azienda Sanitaria del territorio fiorentino; i bambini del gruppo C sono stati selezionati tra gli alunni dell'Istituto Comprensivo Masaccio di San Giovanni Valdarno e quelli dell'Istituto Giovanni XXIII di Terranuova Bracciolini.

La Batteria

Si tratta di una prova di produzione elicitata dei pronomi clitici, sviluppata da Fancelli [2016] che ha seguito la struttura del compito somministrato nello studio di Vender et al. [2016], a sua volta derivato da Arosio et al. (2014) e Leonard & Dispaldro [2013]. Sia i disegni che le frasi stimolo sono originali. Il test è così strutturato:

- “*Warm up*”: sezione iniziale di familiarizzazione composta da 4 item (2 per il clitico accusativo, 1 per lo strumentale, 1 per il locativo).
- Prova vera e propria composta da 18 item:
 - 12 item per l’elicitazione dei pronomi clitici oggetto:
 - 3 per il pronome maschile singolare “lo”;
 - 3 per il pronome femminile singolare “la”;
 - 3 per il pronome maschile plurale “li”;
 - 3 per il pronome femminile plurale “le”.

Per ciascuna forma di clitico il soggetto delle domande varia in genere e numero (masch. sing.; femm. sing.; pl.). Ciascun item è abbinato a due disegni in sequenza: la prima immagine rappresenta un’azione che sta per essere svolta da un soggetto su un oggetto, la seconda il compimento di tale azione. In fase di somministrazione il primo disegno viene accompagnato da una frase in cui si presenta la situazione, il secondo da una domanda capace di stimolare la produzione del clitico bersaglio.



Somministratore: “Guarda, il gatto vuole prendere il topo.” (disegno 1)

“Cosa fa il gatto al topo?” (disegno 2)

Risposta bersaglio: “LO prende”

- 6 item per la produzione elicitata del clitico “ci”:
 - a. 3 per il pronome clitico di valore strumentale;
 - b. 3 per il pronome clitico di valore locativo.

La forma locativa è elicitata utilizzando due domande di carattere modale ed una di tipo temporale. Ciascun item è abbinato ad un solo disegno; in fase di somministrazione la tavola figurata viene accompagnata da una frase che descrive la situazione, e successivamente viene posta una domanda con lo scopo di stimolare la produzione del pronome target. Nelle domande è sempre incluso

il pronome bersaglio per facilitare il compito e fornire un modello di produzione corretto.



Somministratore: I bambini giocano. Cosa ci fanno i bambini con la palla?

Risposta bersaglio: Ci giocano.



Somministratore: “Guarda, il papà va al parco” “Come ci va il papà al parco”?

Risposta bersaglio: “CI va in bicicletta”

Scoring del test

L’attribuzione dei punteggi alle risposte dei partecipanti segue le seguenti convenzioni [Vender et al., 2016]:

A - Target (punteggio: 2)	
Pronome bersaglio (indipendentemente dal verbo scelto e dal tempo verbale usato)	Es. item 6: "Cosa fa il gatto al topo?" - "LO sta accarezzando"; - "LO vuole mangiare" / "vuole mangiarlo"; - "LO prende" (blocca /taglia/graffia/ guarda).
Clitico dativo al posto del clitico accusativo, se appropriate dal punto di vista semantico -pragmatico.	Es. item 6: "Cosa fa il gatto al topo?" - "GLI dà un graffio" al posto di "LO prende"
Risposte contenenti verbo al passato prossimo e clitico in forma contratta, se il participio passato è in accordo con il genere del clitico	Es. item 6: "Cosa fa il gatto al topo?" - "L'ha preso"

B - Sostituzione (punteggio: 1)	
Clitico scorretto per accordo di numero e/o di genere	Es., item 7: "Cosa fa il bambino ai pennarelli?" - "Lo sta prendendo" - "Le sta prendendo"
Clitico con funzione grammaticale diversa da quella del pronome target (es. clitico accusativo invece dello strumentale e viceversa)	Es. item 7: "Cosa fa il bambino ai pennarelli?" "CI disegna" invece di "LI prende" Es. item 15: "Cosa ci fa il ragazzo con la chitarra?" "LA suona" invece di "CI suona"
Clitico corretto ma errato posizionamento (es. in enclisi invece che in proclisi)	Es., item 13: "Cosa fanno le bambine alle bambole?" - "VestirLE" invece di "LE vestono"

C - Omissioni (punteggio: 0)	
Omissione del pronome clitico, che dà luogo ad una frase agrammaticale	Es., item 1: "Cosa fa la mamma al libro?" - "Ø Legge"

E - Noun Phrase, NP (punteggio: 0)	
Sintagma nominale invece del pronome clitico (la risposta non è agrammaticale, ma risulta inappropriata dal punto di vista pragmatico)	Es., item 11: "Cosa fanno i bambini ai piatti?" - "Stanno lavando I PIATTI"

D - Altro (punteggio: 0)	
Risposte irrilevanti/ non attinenti alla domanda	Es. item 8: "Come ci va il babbo al parco?" - "Male" Es. item 12: "Cosa fa la nonna all'acqua?" - "Dopo lui la rimette a posto."
Risposte non date	Es. item 2: "Quando ci va il bambino a scuola?" - "Non lo so"
Risposte non linguistiche	Es., item 15: "Cosa ci fa il ragazzo con la chitarra?" - "Tin tin tin."

Il cut-off del test è di ≤ 12 (2 deviazioni standard sotto la media).

5.1.2 Prova di ripetizione di non parole

Per la prova di Ripetizione di non parole è possibile utilizzare quella presente nella batteria BVN 5-11 (batteria di valutazione neuropsicologica per l'età evolutiva-P.Bisiacchi, M. Cendron, M. Gugliotta, P. Tressoldi, C. Vio). La struttura generale della batteria nasce da un precedente studio di Bisiacchi, Lonciari e Liguoro (1997) che ha portato alla costruzione di un «esame neuropsicologico breve» (età 4-12 anni) avente finalità di screening di base. Successivamente è emersa la necessità di approfondire tale strumento in modo da disporre di una batteria completa per l'esame neuropsicologico del bambino. L'obiettivo generale della costruzione di una batteria di test neuropsicologici nasce da esigenze prevalentemente cliniche; nell'ambito della neuropsicologia dell'età evolutiva, infatti, si riscontra da un lato la difficoltà di disporre di strumenti che, a un primo livello, forniscano delle informazioni precise circa l'esigenza o meno di approfondire l'analisi di una funzione, dall'altro la necessità di possedere un insieme di prove che permettano la costruzione di un profilo neuropsicologico del bambino proprio in quanto nate e costruite per questo scopo.

La somministrazione:

L'esaminatore spiega la prova facendo prima un esempio e poi il bambino deve ripetere ogni non parola ascoltata.

Scoring del test:

Si dà 1 punto per ogni non parola ripetuta correttamente con un massimo dunque di 15 punti. I dati normativi sono relativi esclusivamente in base all'età cronologica. Ad ogni punteggio grezzo corrisponde in tabella un punteggio standard ($M = 11,1$; $DS = 2,6$).

Item	Risposta 1 ^a presentaz.	Risposta 2 ^a presentaz.	Punteggio
COSCO			
LETRO			
GARTO			
SOLTA			
PUSTO			
RALTAVE			
NOFRINO			
GNAT ^o VI			
FRIN ^o STO			
TORGAME			
GLO ^o BA			
FABRAVE			
LARTAMI			
TAGN ^o DRO			
FUSGORVO			
TOTALE (massimo 15)			

NB: Le vocali indicate in **grassetto** indicano l'accentazione corretta in fase di presentazione al soggetto.

5.1.3 Valutazione degli articoli

Per valutare la corretta produzione- comprensione degli articoli o più in generale l'aspetto morfosintattico è possibile utilizzare alcune prove del test di valutazione del linguaggio – TVL (Cianchetti, Sannio Fancello, 1997) somministrabile a bambini in un'età compresa fra i 30 ed i 71 mesi (2,5 - 6 anni). In generale il test è composto da diverse sezioni le quali indagano differenti componenti dello sviluppo linguistico:

- Comprensione di parole e di frasi: sezione volta ad analizzare la capacità di comprensione in due aspetti, rispettivamente la comprensione lessicale, attraverso item su parti del corpo, oggetti e

- colori, e la comprensione di frasi con item arricchiti da elementi morfosintattici o frasi semplici;
- Ripetizione di frasi: sezione che indaga la capacità della memoria di lavoro del bambino, la sua conoscenza lessicale e la capacità grammaticale, attraverso la ripetizione di 15 frasi di lunghezza crescente;
 - Denominazione: attraverso l'uso di immagini, oggetti o indicando parti del corpo, si esamina l'accesso lessicale del bambino;
 - Produzione spontanea su tema: esamina l'organizzazione linguistica morfo-sintattica del bambino attraverso prove in cui il bambino produce espressioni sotto diversi stimoli.

In particolare, in questo studio, saranno principalmente considerate la prima e ultima sezione del test in quanto analizzano la comprensione e produzione morfosintattica.

Comprensione di parole e di frasi

La sezione della comprensione di parole e di frasi è suddivisa in otto prove:

1.1 A Parti del corpo

Materiale: scheda con il disegno di un bambino.

Istruzioni: mettere il disegno di fronte al soggetto e chiedere: - Fammi vedere, oppure indica-tocca oppure dov'è/sono ad esempio il naso del bambino, la bocca, le gambe etc. Se il soggetto indica una parte del corpo su sé stesso, invitarlo a toccarla sul bambino disegnato; se insiste, registrare +S e proseguire.

Registrazione e punteggi:

(+) = risposta esatta, 1 punto.

(+S) = risposta esatta su sé stesso, 1 punto.

(-) = risposta errata (scrivere il nome della parte indicata).

(-N) = il soggetto non indica nulla, 0 punti.

1.1 B Oggetti

Materiale: 12 piccoli oggetti.

Istruzioni: presentare gli oggetti a gruppi di 6 secondo una particolare disposizione spaziale e dire: - Guarda attentamente tutte queste cose. Ora tocca... oppure indicami- fammi vedere- mostrami- dov'è...?

Registrazione e punteggio:

(+) = risposta esatta, 1 punto.

(-N) = il soggetto non indica nulla, 0 punti.

(-) = risposta errata (scrivere accanto il nome dell'oggetto indicato), 0 punti.

1.2 Figure di oggetti

Materiale: 5 schede, ciascuna con 6 disegni di oggetti.

Istruzioni: Presentare al bambino le schede secondo il numero stampato sulla testatina, dire: - Ora ti farò vedere dei disegni; guardali tutti con attenzione. Adesso fammi vedere oppure tocca- indica- dov'è ad esempio il gelato, il fiocco etc. Le figure presentate sono divise a gruppi di 6, ma ne devono essere indicate solo 4. Se il bambino mostra di non aver capito, ripetere la consegna e indicare con un gesto della mano la ricerca del disegno.

Registrazione e punteggio: come per 1.1 B.

1.3 Colori

Materiali: una scheda con 10 rettangoli di colore diverso.

Istruzioni: Chiedere: - Indica oppure fammi vedere ad esempio il rosso, il giallo etc.

Registrazione e punteggio: come per 1.1 B.

1.4 Figure di oggetti secondo l'uso

Materiali: 2 schede con 8 disegni di oggetti

Istruzioni: presentare al bambino le schede secondo il numero stampato sulla testatina e chiedere: - Fammi vedere oppure dov'è quello che serve ad esempio per sapere l'ora, per scrivere etc.

Registrazione e punteggio: come per 1.1 B.

1.5 Aggettivi

Materiali: 14 schede raffiguranti oggetti diversi per una o due caratteristiche.

Istruzioni: presentare al soggetto i cartoncini secondo il numero stampato sulla testatina e chiedere: - Tocca oppure dov'è ad esempio la TV grande, la matita lunga etc

Registrazione e punteggio:

(+) = risposta esatta, 1 punto.

(-N) = il soggetto non indica nulla, 0 punti.

(-) = risposta errata, 0 punti

1.6 Frasi semplici designanti azioni

Materiale: 15 schede con figure rappresentanti soggetti che compiono azioni: 13 con 4 figure ciascuno, 2 con 6 figure.

Istruzioni: presentare al bambino le schede secondo il numero stampato sulla testatina e dire: - Guarda queste figure. Fammi vedere dov'è ad esempio il bambino che corre, che disegna etc.

Registrazione e punteggio: come per 1.5

1.7 Frasi complesse designanti oggetti

Materiali: 2 schede con 6 disegni di oggetti.

Istruzioni: presentare al soggetto le schede secondo il numero stampato sulla testatina e dire: - Osserva bene tutti i disegni, poi fammi vedere oppure indica- tocca ad esempio l'oggetto che usa il dottore per fare la puntura, l'insetto con le ali che fa il miele e può pungere etc.

Registrazione e punteggio: come per 1.5

1.8 Frasi con concetti spaziali e temporali

Materiali: 2 cubetti di legno di 2,5x 2,5 cm; 1 scatola di cartone di 8x11 cm, 1 chiave, 1 automobilina, 3 schede raffiguranti una sequenza.

Disposizione oggetti: mettere di fronte al soggetto gli oggetti sistemandoli da destra a sinistra nel seguente modo: scatola con dentro un cubetto, altro cubetto (a lato della scatola), chiave, automobile con il muso rivolto verso la chiave; spazio tra gli oggetti: circa 5 cm. Dopo ogni singola consegna, prima di dare la successiva, riporre gli oggetti nell'ordine suddetto.

Istruzioni: dopo la sistemazione iniziale degli oggetti, indicare ciascuno di essi con il suo nome e quindi dire: - Ora ti chiederò di fare alcune cose. Tu devi stare molto attento e fare tutto quello che ti dirò. Vedrai che ti divertirai. Chiedere lentamente, ma con naturalezza ad esempio di mettere il cubetto fuori dalla scatola, la chiave sopra il cubetto etc.

Registrazione e punteggio: come per 1.5. Se l'errore non riguarda il concetto spaziale dare 0.5 punti.

Produzione spontanea su tema

La sezione della "Produzione spontanea su tema" è suddivisa in quattro prove, che riguardano:

4.1 Descrizione di figure: persona e azione.

Materiali: 4 schede con un'immagine rappresentante un'azione.

Istruzione: cominciare con l'item di esempio ("il bambino legge il giornale"). Mettere il disegno di fronte al bambino e dire: - Osserva attentamente questo disegno e dimmi cosa vedi. Se il soggetto risponde in maniera corretta e completa, dimostrando di saper strutturare la frase, procedere con l'item. Se il soggetto non risponde o dà una risposta incompleta dire: - Chi vedi? Cosa fa? Se non riesce a rispondere o dà una risposta sbagliata dire: - Il bambino legge il giornale. Procedere poi con gli item 2 e 3, senza prestare più alcun aiuto.

4.2 Parlare liberamente in relazione a due figure

Materiali: 2 schede con immagini rappresentanti ciascuna una scena (ad esempio: “i bambini giocano a palla e altri fanno il tifo”).

Istruzioni: presentare i 2 disegni (uno alla volta) nell’ordine indicato sulla testatina e dire: - Guarda, osserva attentamente questa figura e raccontami quello che vedi. Se il soggetto non risponde bisogna ripetergli la domanda. Se nomina solo qualcosa, o enumera solamente, invitarlo a continuare dicendo: - Va bene, ma parlami ancora di queste figure. Prima di passare alla figura successiva si deve essere certi che il soggetto non darà altre risposte.

4.3 Ripetizione di un racconto con l'aiuto di vignette

Materiali: una scheda con 6 vignette che illustrano una storia.

Istruzioni: presentare al bambino la scheda con le vignette che illustrano la storia e dire: - Ora ti racconterò una storia. Ascoltami con attenzione perché dopo me la ripeterai. Raccontare (o leggere) la storia e chiedere al bambino di ripeterla dicendo: - Ora guarda bene queste figure e ripetimi la storia che ho appena raccontato.

4.4 Descrizione di una sequenza di azioni

Istruzioni: chiedere: - Raccontami tutto quello che fai prima di andare a letto.

Valutazione della produzione spontanea su tema

In particolare questa sezione permette di esaminare:

1. Correttezza fonologica e morfo-sintattica:

Viene valutata sulle prove 4.2 (parlare liberamente in relazione a due figure), 4.3 (ripetere il racconto di una storia con l’aiuto di vignette), 4.4 (descrizione di una sequenza di azioni). Si ottengono i seguenti punteggi:

- Produzione verbale totale: 1 punto per ogni parola detta. Il punteggio totale è dato dalla somma di tutte le parole dette nelle varie prove. Ricordarsi di togliere le parole che sono errori ripetuti.
- Errori fonologici: 1 punto per ogni parola erronea (omissioni, aggiunte, sostituzioni semplici per assimilazione, per metatesi etc di fonemi o sillabe)

- Errori morfosintattici: 1 punto per ogni parola erronea (mancanza di articolo, soggetto, verbo; scorretta desinenza di sostantivo o aggettivo o coniugazione di verbo; tempo dei verbi non coerente; avverbi, proposizioni, congiunzioni o pronomi usati impropriamente).
- I quozienti di correttezza fonologica e morfologica sono costituiti dal rapporto tra il numero di parole dette (al numeratore) e numero di errori rispettivamente fonologici e morfo-sintattici (al denominatore).

**SCHEDA PER LA VALUTAZIONE
DELLA PRODUZIONE SPONTANEA SU TEMA**

CORRETTEZZA FONOLOGICA E MORFO-SINTATTICA

	4.2 fig. 1		4.2 fig. 2		4.3		4.4		totale		
Produzione verbale A n. parole totale											A
B errori fonologici e morfo-sintattici	f	m-s	f	m-s	f	m-s	f	m-s	f	m-s	B
											C = A/B

- A** Produzione verbale totale: 1 punto per ogni parola detta.
B Errori fonologici (f) e morfo-sintattici (m-s): 1 punto per ogni errore.
C = A/B Quozienti di correttezza, cioè rapporti tra numero di parole dette e numero di errori rispettivamente fonologici e morfo-sintattici.

2. Costruzione della frase:

Viene valutata solo relativamente alle prove 4.1, 4.2, 4.3. Si assegnano i seguenti punteggi:

- Punti 1: parola-frase;
- Punti 2: associazione di 2 parole;
- Punti 3: frase incompleta, ad es. se manca il verbo o il soggetto, quando questi sono necessari, essendo però presenti gli articoli o altri funtori;
- Punti 4: frase soggetto+ verbo con funtori;
- Punti 5 frase completa soggetto + verbi + oggetto con funtori;
- Punti 6: frase arricchita di ulteriori elementi (quali aggettivi, avverbi, complemento indiretto)
- Punti 7: frase principale completa co subordinata/e.

I dati vengono trascritti nella scheda per la valutazione della produzione spontanea su tema. Una volta calcolata la media di ogni prova calcolare la media totale (cioè

la media dei 3 punteggi medi di 4.1, 4.2, 4.3). quest'ultima viene trasformata in punteggio ponderato secondo le apposite tabelle suddivise in fasce d'età.

COSTRUZIONE FRASE								
4.1 fig. 1	4.1 fig. 2	4.1 fig. 3	4.1 media	4.2 fig. 1	4.2 fig. 2	4.2 media	4.3 media	media totale (4.1+4.2+4.3)/3

3. Costruzione del periodo;

Affinchè la costruzione del periodo sia considerata corretta è necessario non solo che siano appropriate le particelle di congiunzione ma che vi sia anche una coerenza logico-sintattica tra le due proposizioni, sia nel soggetto, anche se sottinteso, sia nell'uso corretto del verbo, nella concordanza di tempi modi etc.

Per ogni collegamento appropriato si assegna 1 punto da segnalare nel foglio di computazione sulle colonne contrassegnate "a". Per ogni collegamento inappropriato si assegna 1 punto da segnalare sulle apposite colonne contrassegnate "i". Se vi è semplice enumerazione di azioni sotto forma di singoli verbi o collegati da congiunzione "e" oppure "poi", si da 1 punto solo alla prima, mentre non si calcolano (punto 0) le successive. Ovviamente se si ha una singola proposizione, non vi è collegamento, quindi il punteggio è 0.

- A. Collegamento tra proposizioni sia principali che secondarie: calcolare la proporzione tra collegamenti appropriati (un punto ciascuno, da mettere al numeratore) e collegamenti inappropriati (un punto ciascuno, da mettere al denominatore). Il calcolo della proporzione "appropriato-non appropriato" va fatto cumulativamente su tutte le prove, cioè si sommano tutti i collegamenti appropriati rilevati in tutte le prove (4.2,4.3,4.4) e li si divide per la somma di tutti gli appropriati.
- B. Proposizioni subordinate: calcolare la proporzione tra le subordinate correttamente collegate (al numeratore) e le principale correttamente

collegate (al denominatore). I dati vengono riportati nelle apposite caselle seguendo la procedura precedente (A.)

I punteggi grezzi “a/i” e “s/p” così ottenuti verranno poi trasformati in punteggi ponderati, secondo le apposite tabelle suddivise per fasce d’età.

COSTRUZIONE PERIODO										
4.2 fig. 1		4.2 fig. 2		4.3		4.4		totale		
a	i	a	i	a	i	a	i	appr.	inappr.	a/i
A										
s	p	s	p	s	p	s	p	sub.	princ.	s/p
B										

- A** Collegamento proposizioni sia principali che secondarie: calcolare la proporzione tra collegamenti appropriati (un punto ciascuno da mettere al numeratore) e collegamenti inappropriati (un punto ciascuno al denominatore); calcolare 0,5 se assenti.
- B** Proposizioni subordinate: calcolare la proporzione tra subordinate correttamente collegate (un punto ciascuna al numeratore) e principali correttamente collegate (un punto ciascuna al denominatore; nel computo di queste ultime vanno incluse anche le principali reggenti e le proposizioni isolate).

4. **Lunghezza media dell’enunciato** (sequenza di parole preceduta e seguita da una pausa, indipendentemente dal fatto che possenga o meno una struttura grammaticale):

Viene valutata sulle prove 4.3 e 4.4. Viene contato il numero di parole (nomi, verbi, articoli, aggettivi, avverbi etc) che compongono l’enunciato, tanto quelle corrette che quelle non corrette. Per ciascuna parola si assegna 1 punto.

LUNGHEZZA MEDIA ENUNCIATO (LME)		
4.3	4.4	media

5. **Stile:**

Viene effettuata sulle 2 figure 4.2, secondo i seguenti criteri:

- Enumerativo → fa un semplice elenco degli elementi (persone, oggetti) presenti nella figura.
- Descrittivo → descrive la scena, individua le azioni (di che si tratta, cosa viene fatto etc).
- Narrativo → racconta una storia relativa alla scena, come sequenza di avvenimenti.
- Interpretativo → dà una valutazione, una spiegazione dei fatti.

I punteggi sono i seguenti:

- Enumerativo: punto 1;
- Enumerativo-descrittivo: punti 2;
- Descrittivo: punti 3;
- Descrittivo-narrativo: punti 4;
- Narrativo-interpretativo: punti 5.

STILE		
4.2 fig. 1	4.2 fig. 2	media

Interpretazione dei risultati

Sulla base del campione studiato, i valori risultano ai limiti inferiori della norma quando si collocano nel punteggio ponderato 1, corrispondente alla coda inferiore della gaussiana pari al 5% inferiore della popolazione campione (2 deviazioni standard dalla media) e chiaramente patologici al punteggio 0 (valori non ottenuti nella popolazione campione).

Fascia d'età	Ripetizione di non parole	Test di produzione elicitata dei pronomi clitici	TVL Comprensione di parole e di frasi	TVL Produzione spontanea su tema
5-6 aa	Per ogni parola ripetuta 1 punto . Totale 15 punti. Ad ogni punteggio grezzo si associa quello standard: M: 11.1 D.S: 2,6	Per ogni item da 0 a 2 punti . Totale 36 punti. Cut-off ≤ 12 (2 deviazioni standard)	Per ogni risposta esatta 1 punto . Il punteggio totale è dato dalla somma di quelli parziali nelle singole prove. M 176,26 DS: 13,09	Correttezza fonologica: per ogni errore 1 punto. (M.134,42 DS: 98,23) Correttezza morfosintattica: per ogni errore 1 punto. (M: 33,31. DS: 37,38) Costruzione frase: da 1 a 7 punti. (M: 5,08 DS: 0,58) Costruzione periodo: da 0 a 1 punto. (M: 12,5 DS: 7,42) LME: per ogni parola detta 1 punto. (M: 5,44 DS: 0,9) Stile: da 1 a 4 punti. (M: 3,46 DS:0,81)

Tabella riassuntiva in base alla fascia d'età e dati normativi.

Conclusioni

Nell'elaborato presentato si è cercato di approfondire e differenziare gli aspetti morfologici caratterizzanti l'eloquio dei bambini bilingui rispetto a quelli monolingui in presenza o meno di DSL al fine di proporre un protocollo di screening per valutare le competenze espressive morfosintattiche nei bambini bilingui in età prescolare. In accordo allo studio (Bortolini, et al., 2006) preso in considerazione sui marcatori clinici, mi aspetto che, dalla somministrazione del test di screening ai bambini bilingui in età prescolare, si possano ottenere risultati interessanti.

Partendo dalla valutazione dei pronomi clitici oggetto non mi aspetterei di trovare una maggiore omissione di questi ultimi, producendo, così, frasi agrammaticali in quanto questa è una condizione tipica dei bambini monolingui in presenza di DSL. Viceversa, nei bambini bilingui si potrebbe evidenziare una produzione errata del clitico, magari commettendo errori di accordo. Il loro comportamento, infatti, sembra indicare che siano consapevoli del fatto che il clitico va obbligatoriamente prodotto nella frase, ma che abbiano difficoltà a fletterlo in maniera corretta, probabilmente in seguito ad una competenza linguistica non ancora matura.” (Vender, et al., 2016).

Dalla prova di ripetizione di non parole non mi aspetterei di trovare severe difficoltà nel bambino bilingue a differenza di quella dei coetanei monolingui con DSL; anzi, alla luce degli studi presenti in letteratura (Bortolini, et al., 2006), un bambino bilingue potrebbe presentare un comportamento simile a quello dei monolingui con sviluppo linguistico nella norma.

Infine, nella valutazione degli articoli, mi aspetterei una loro maggiore omissione nella produzione bilingue rispetto a quella monolingue e in più diverse difficoltà di accordo tra articolo e nome (Sanchez Sadek, 2002).

Resta comunque difficile delineare i confini tra produzioni errate o accettabili per la norma, proprio in quanto il Disturbo Specifico del Linguaggio è un argomento di

recente dibattito, e le sue implicazioni in bambini bilingui lo sono ancora di più. Altri fattori che complicano la valutazione possono essere:

- L'eterogeneità delle performance dei bambini bilingui e dei bambini bilingui con disturbi specifici di linguaggio in compiti linguistici,
- La mancanza di un *range* tipico per l'apprendimento della L2 che conduce frequentemente a confondere un ritardo di apprendimento della L2 con condizioni patologiche tipiche di un DSL,
- Scarsa conoscenza della storia naturale del DSL bilingue,
- Presenza di ricerche sperimentali condotte su campioni numericamente molto ridotti e riferiti a condizioni socio-ambientali non sempre sovrapponibili alla realtà italiana,
- La mancanza di prove cliniche e di materiale testologico tarati su bambini bilingui in un contesto come quello italiano dove è difficile realizzare ricerche appropriate per difficoltà di costruzione di un campione omogeneo (plurilinguismo, diversità di bilinguismo simultaneo, tardivo, consecutivo etc).

Concludendo, ciò che rende veramente difficile la diagnosi di DSL nel bilinguismo è la continua comparazione a ciò che viene definito come “sviluppo tipico monolingue”: essendo lo sviluppo bilingue di per sé differente da quello monolingue, un confronto tra le due condizioni di sviluppo non può offrire un'analisi adeguata, né in caso di sviluppo tipico, né in caso di sviluppo con DSL. Un'analisi davvero efficace sarà possibile solo nel momento in cui vi sarà una quantità sufficiente di dati a disposizione riguardanti sia lo sviluppo grammaticale bilingue che quello bilingue in condizione di DSL: solo a questo punto sarà possibile effettuare una comparazione tra i soggetti e tra le lingue interessate, e delineare così i marker clinici specifici per lingua e le aree maggiormente deficitarie.

Ringraziamenti

Scrivere queste righe rappresenta per me un momento di grande consapevolezza e riflessione perché segna il termine di un importante capitolo della mia vita che non riguarda solo il lavoro di tesi ma dell'intero corso di laurea in Logopedia. Desidero ringraziare ed esprimere la mia riconoscenza nei confronti di tutte le persone che, in modi diversi, mi hanno sostenuto lungo questo percorso universitario e mi hanno aiutato nella realizzazione e stesura della tesi.

I miei più sentiti ringraziamenti vanno a chi mi ha seguito durante tutto lo svolgimento della tesi di laurea: la mia relattrice, la dottoressa Aurora d'Amore. Non mi ha mai fatto mancare il suo sostegno soprattutto durante il periodo di pandemia. È stata la mia fonte di sicurezza in un momento di completo caos. Non dimenticherò mai la sua chiamata il giorno di Pasquetta: mi ha confortato e dato preziosi consigli che mi hanno aiutato a prendere, ogni volta, le scelte più appropriate.

Inoltre, vorrei esprimere la mia sincera gratitudine a tutti i docenti che ci hanno accompagnato in questo percorso formativo. Un ringraziamento particolare va al prof. Sergio Motta, per la sua immensa disponibilità durante le ore di tirocinio e non. Desidero ringraziare la tutor del nostro corso di laurea, la dott.ssa Paola Villari per essere stata nostra mentore e per averci trasmesso al meglio la passione verso il lavoro che ci accingiamo a svolgere.

Un ringraziamento speciale va alla mia Famiglia, in particolare ai miei genitori e a mia sorella Maria: senza di voi, tutto questo non sarebbe stato possibile.

A te mamma, che, con la tua solarità e positività, mi hai aiutato a superare i momenti di stress soprattutto quelli vissuti durante il lockdown: mi hai insegnato che le difficoltà della vita possono essere un'occasione di crescita personale da cui trarne forza e non solo. Grazie per tutti i valori che mi hai trasmesso, per avermi sopportato (poiché so di non avere un carattere proprio facile) e specialmente supportato moralmente e materialmente attraverso tutti i pranzi a sacco che mi hai preparato con amore.

A te papà, per aver sempre creduto in me e nelle mie potenzialità prima del tempo, per avermi mostrato fiducia in tutto ciò che facevo, spronandomi sempre ad andare

avanti per la mia strada. Grazie per tutte le volte che mi hai accompagnato a prendere il treno sotto pioggia e sotto vento; sacrifici che sono serviti a portarmi davanti a questo traguardo. Mi dici sempre che “sono cresciuta troppo in fretta” in effetti il tempo vola ma questo non vuol dire smettere di volersi bene.

Un grazie speciale va a mia sorella Maria per essermi stata vicino nonostante la lontananza. Sin da bambina sei stata il mio modello di riferimento e l'esempio vivente che la forza di volontà, la determinazione e l'Amore sono la chiave per raggiungere i successi della vita. Beh, posso dirti che già averti come sorella per me è uno dei più grandi successi che potessi ricevere. Siamo lontane fisicamente ma legate da un unico cuore.

Voglio inoltre ringraziare le mie super nonne che mi hanno sostenuto durante l'intero percorso universitario con le loro preghiere: mia nonna Giovanna, di cui porto fieramente il suo nome, per avermi coccolato ogni volta che ne avevo bisogno, per avermi capita con un solo sguardo e per essere stata presente aspettandomi sempre a braccia aperte. Ringrazio mia nonna Maria per avermi fatto capire, tramite le sue esperienze di vita, quanto sia vero il motto "Volere è potere" e soprattutto che, nella vita, non bisogna mai mollare o perdere la speranza anche quando l'ultimo spiraglio di luce sembra scomparire. Grazie nonne mie per avermi dato tanti consigli di vita che mi hanno aiutato ad affrontare la stessa con più forza e sicurezza. Spero siate fiere di me almeno un briciolo di quanto lo sia io di voi. Siete il mio tesoro!

Un pensiero va anche lassù, ai miei nonni Pasquale e Arcangelo, di cui, purtroppo, non ho avuto la fortuna di conoscere ma so che mi proteggono dall'alto. Siete i miei angeli custodi.

Grazie anche a mio zio Peppiniello che ormai considero come nonno a tutti gli effetti. Ti voglio un mondo di bene!

Un ringraziamento generale, ma non per questo meno importante, va a tutti i miei parenti, zii, cugini, che per motivo di spazio non posso elencare, ma che nel mio cuore hanno sempre un posto, anche quelli che vedo poche volte all'anno, li ringrazio per il loro interesse e per l'appoggio avuto nei miei confronti.

Ora vorrei dedicare questo spazio alla persona che, più di tutte, mi ha supportato non solo durante il periodo universitario ma per ben 9 anni: l'Amore della mia vita, Alessio. Ci sono infinite ragioni per ringraziarti ma sarebbe impossibile scriverle tutte. Grazie per l'Amore incondizionato che mi doni ogni giorno e grazie perché, con le tue attenzioni, mi sei sempre vicino nonostante la distanza. Quest'ultimo periodo è stato molto pesante e pieno di incertezze ma grazie a te sono riuscita ad affrontarlo con più sicurezza e soprattutto con la consapevolezza che, in qualsiasi momento, potevo contare su di te. Sei stato il mio porto sicuro in mezzo alla tempesta, il mio raggio di sole tra i ghiacciai, la carica d'energia e l'entusiasmo che mi ha permesso di arrivare fin qui. Semplicemente sei la parte migliore di me.

σ' αγαπάω ∞

Non ci sono parole per ringraziare le mie amiche che, dal liceo, non mi hanno più abbandonato: grazie Carciò, che, con la tua solarità, sei riuscita a strapparmi un sorriso anche nei miei momenti più tristi. Grazie Roberta per i tuoi saggi e preziosi consigli che mi hanno aiutato a raggiungere questo traguardo. Grazie amiche mie, per tutto. Per esserci state sempre in ogni singolo istante e per essere cresciute insieme sostenendoci e supportandoci a vicenda. Vi voglio un mondo di bene.

Un ringraziamento speciale va a chi ha saputo colmare le mie ansie soprattutto in quest'ultimo periodo non facendomi mai sentire sola: Lucia M., compagna di avventure e disavventure in questi 3 anni universitari, senza la quale tutto sarebbe stato più difficile. Infinite sono state le ore passate in videochiamata a organizzarci lo studio e ripetere insieme ogni singola materia, eppure sono passate e hanno contribuito a raggiungere insieme questo traguardo tanto atteso. Grazie per avermi dato la motivazione e la carica giusta ogni volta che ne avevo bisogno. Non dimenticherò mai i nostri approfondimenti al 13, i mille selfie insieme e i nostri abbracci. A gran voce, anche se non mi sembra vero, possiamo esclamare: CE L'ABBIAMO FATTA!

Poi vorrei ringraziare una persona che è stata il mio modello di riferimento soprattutto durante il tirocinio, una persona che stimo moltissimo perché ha sempre posto gli altri davanti a sé stessa, andando, delle volte, anche contro i suoi interessi,

una persona che ha un cuore d'oro ed io non posso che esserne orgogliosa: la nostra rappresentante, la mia confidente e la mia guida: Lucia A.

Un grazie generale a tutto il gruppo Campanelline per aver condiviso insieme sorrisi e lacrime, per averci sostenuto a vicenda lungo l'intero percorso universitario. Non sarebbe stata la stessa cosa senza di voi. Vi voglio bene.

Un immenso grazie va alle mie due affiancate che porterò sempre nel mio cuore. Grazie Valentina per essere sempre così dolce, buona e disponibile nei miei confronti. Grazie per il sostegno e la fiducia che mi hai dato durante tutto il tirocinio. Questo traguardo raggiunto è anche merito tuo perché, con i tuoi suggerimenti e consigli pratici, hai posto le basi per le mie prime terapie. Infinitamente grazie.

Un grazie speciale va a Sara, la mia seconda affiancata. In quest'ultimo periodo ho avuto la possibilità di conoscerti meglio e ciò che più mi ha colpito e che ti contraddistingue anche dagli altri è il tuo carattere determinato, buono e soprattutto leale. Sono fiera di te, non cambiare mai.

Grazie a tutti i miei amici per l'appoggio che mi hanno sempre dato e per i momenti belli e divertenti passati insieme; in particolare a Peppe, Snoopy, Francesco, Savi e Teresa, Flavia, Michele e Raffaele.

E infine, dedico questo piccolo grande traguardo a me stessa, per la voglia di sfidarmi ogni volta, per averci provato e dopo tanti sacrifici esserci riuscita.

Bibliografia

Abdelilah-Bauer Barbara Il bambino bilingue, crescere parlando più di una lingua. - 2008.

APA American Psychiatric Association Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder. 4th ed., text revision. Washington, DC. Tr. It. Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali (V edizione), Masson, Milano. - 2013.

Aram DM e Nation J Child language disorders. CV Mosby, St. Louis. - 1982.

Arnberg L Raising Children Bilingually: The Pre-School Years, Clevedon: Multilingual Matters. - 1987.

Arosio e all at Failure to produce direct object clitic pronouns as a clinical marker of SLI in school-aged Italian speaking children. In *Clinical Linguistics & Phonetics*, 28 (9): 639–663. - 2014.

Bates Language, gestures and the developing brain. *Developmental Psychobiology* 40:293–310. - 2002.

Bates E e Dick F Language, gesture and developing brain. Center for research in language and department of cognitive sciences. University of California, San Diego. - 2002.

Bates e Volterra L'acquisizione del linguaggio in condizioni normali e patologiche. - 1995.

Bates Volterra e L'acquisizione del linguaggio in condizioni normali e patologiche In: Sabbadini G (ed) *Manuale di neuropsicologia dell'età evolutiva*. Zanichelli, Bologna, pp 183–202. - 1995.

Bedore e Pena Assessment of Bilingual Children for Identification of Language Impairment: Current Findings and Implications for Practice. - 2008.

Bedore L.M. [et al.] Effects of Age of English Exposure, Current Input/Output, and grade on bilingual language performance. *Journal of Child Language*. - 2016.

Bedore L.M. [et al.] The measure matters: Language dominance profiles across measures in Spanish-English bilingual children. *Bilingualism*. - 2012.

Bergman C Interference vs. Independent development in infant bilingualism, in Keller, G., Teschner, R. e Viera, S., (a cura di), *Bilingualism in the bicentennial and beyond* (1976, 86-95), New York: Bilingual Press/Editorial Bilingue. - 1976.

Bhatia Tej K. e Ritchie William C. *The Handbook of Bilingualism*, capitolo 8. - 2004.

Bialystok E. e Barac R. «Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education». *Child Development*, 83, pp. 413-422.. - 2012.

Bishop D.V.M, Adams C.V e Norbury C.F Distinct genetic influences on grammar and phonological short-term memory deficits: evidence from 6-year-old twins.». *Genes, Brain and Behavior* 5, University of Oxford, 158- 167 [Libro]. - 2006.

Bishop DV e Rosenbloom L Classification of childhood language disorders. In: Yule W, RutterM (eds) *Language development and disorders*. *Clinics in developmental medicine*, 101/102.. - 1987.

Bishop Pragmatic language impairment: a correlate of SLI, a distinct subgroup or part of the autistic continuum? In: Bishop DV, Leonard LB (eds) *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome*.. - 2000. - p. 99-113.

Bishop The causes of specific developmental language disorder (“development dysphasia”). *Child Psychology Psychiatry* 28(1):1–8. - 1987.

Bishop The role of genes in the etiology of specific language impairment. *J Commun. Dis* 35:311–328. - 2002.

Bishop What causes specific language impairment in children? *Psychological Science*.15:217–221. - 2006.

Bloomfield Leonard *il Linguaggio*. - 1974.

Bonifacci P., Mari, R., Gabbianelli, L., Ferraguti, E., Montanari, F., Burani, F., Porrelli, M. Sequential bilingualism and Specific Language Impairment: The Italian version of ALDeQ Parental Questionnaire. *Bollettino di Psicologia Applicata*.. - 2016.

Bonomi I. La lingua dei quotidiani. In Bonomi I., Masini A. & Morgana S. (eds.), *Lingua italiana e i mass media*, Carocci, Roma. - 2003.

Bortolini U [et al.] Clinical markers for specific language impairment in Italian: The contribution of clitics and non-word repetition. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 695-712.. - 2006.

Bottari [et al.] “The Determiner System in a Group of Italian children with SLI.”. *Language Acquisition* vol. 7. - 2009.

Botting e Conti-Ramsden Psycholinguistic markers for specific language impairment (SLI). - 2001.

Bunta F. e Ingram D. The acquisition of speech rhythm by bilingual Spanish-and English-speaking 4-and 5-year-old children. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*.. - 2007.

Calleri D [et al.] Confronti tra l'acquisizione di italiano L1 e l'acquisizione di italiano L2” in *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Ramat (a cura di) Carocci Editore, cap.7. - 2003.

Caprin C. e Guasti M.T. The acquisition of morpho-syntax in Italian: A cross-sectional study”, in *Applied Psycholinguistics*, 30 (1): 23-52. - 2009.

Cardinaletti A. Sui limiti dei pronomi clitici: inventario ed estrazione. In Ledgeway, A., Cennamo, M. e Mensching, G. (2016). *Actes du XXVII Congrès international de linguistique et de philologie romanes*, Section 4: Syntaxe, 49- 62. Nancy, ATILF. - 2013.

Caselli M. C. [et al.] Differenze individuali e indici di rischio nel primo sviluppo del linguaggio di bambini monolingui e bilingui”. I Disturbi del Linguaggio, Erickson,42-57. - 2014.

Cattani A., Abbot-Smith, K., Farag, R., Krott, A., Arreckx, F., Dennis, I., Floccia, How much exposure to English is necessary for a bilingual toddler to perform like a monolingual peer in language tests? International Journal of Language & Communication Disorders. - 2014.

Clashen H. The grammatical characterization of developmental dysphasia.”. Linguistics, 897-920.. - 1989.

Collisson B.A [et al.] Risk and protective factors for late talking: An epidemiologic investigation. The Journal of Pediatrics, (2016). Risk and protective factors for late talking: An epidemiologic investigation. The Journal of Pediatrics. - 2016.

Contento Silvana Crescere nel bilinguismo, aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi.Carocci Editore.. - 2015.

Conti-Ramsden G., Crutchley A. e Botting Bilingualism and specific language impairment in children attending language units”. European Journal of Disorders of Communication 32, 765-777. - 1997.

Crutchley A. Bilingual children in language units: Does having «wellinformed» parents make a difference? International Journal of Language & Communication Disorders. - 2000.

De Houwer A. Parental language input patterns and children’s bilingual use. Applied Psycholinguistics.. - 2007.

DeAnda S. [et al.] Minimal second language exposure, SES, and early word comprehension:New evidence from a direct assessment. Bilingualism: Language and Cognition.. - 2016a.

Dispaldro M., Messina M. e Scali F. Marcatori clinici nel Disturbo Specifico di Linguaggio: il ruolo della ripetizione di parole reali.” in Psicologia clinica dello sviluppo 2,253-268. - 2013.

Dollaghan C. e Campbell T. F Nonword repetition and child language impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41, 1136–1146. - 1998.

Evans JL, Alibali JL e McNeil M Divergence of verbal expression and embodied knowledge:evidence from speech and gesture in children with specific language impairments. *Lang Cognitive Proc* 16:309–331. - 2001.

Fabbro F. e Marini A. Diagnosi e valutazione dei disturbi del linguaggio in bambini bilingui.). - 2010.

Fabbro Franco Il cervello bilingue: neurolinguistica e poliglossia. - 1996.

Flege J.E. e MacKay I.R.A. Perceiving vowels in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 1 – 34. - 2004.

Gardner R.C e Lambert W.E Motivazione integrativa e strumentale dell'apprendimento dell'italiano (a cura di) Neala Ambrosi-Randić. - 1985.

Gathercole e Baddeley Phonological memory deficits in language disordered children: Is there a causal connection?. - 1989.

Genesee Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education. - 2000.

Genesee F Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language*, 16, 161 – 279. - 1989.

Genesee F. Early bilingual language development: one language or two?.” in *The Bilingualism Reader*, Li Wei (a cura di), 306-322.. - 2000.

Grosjean F *Life with Two Languages*. Cambridge, Harvard University Press, MA. - 1982.

Grosjean François *Bilinguismo. Miti e realtà*. - 2015.

Gutierrez-Clellen V, Simon-Cereijido G e Wagner C Bilingual children with specific language impairment: A comparison with monolinguals and second language learners.*Applied Psycholinguistics* 29, Cambridge University Press, 1-20. - 2008.

Hambly H., Wren, Y., McLeod, S., Roulstone, S. The influence of bilingualism on speech production: A systematic review. *International Journal of Language e Communication Disorders*. - 2013.

Harding Edith e Philipp Riley *The Bilingual Family*. Capitolo 39. - 1992.

Hoff E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., Parra, M. Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*. - 2012.

Hoffmann *Introduction to Bilingualism [Libro]*. - 1991.

Hoffmann *Introduction to Bilingualism*.

Ingram D The emergent Phonological System of an Italian-English Bilingual Child, in «*Journal of Italian Linguistics*» 2, 95-113. - 1981.

Jacobson P. F. e Schwartz R. G. Morphology in incipient bilingual Spanish-speaking preschool children with specific language impairment.”. *Applied Psycholinguistics* vol.23, 23-41. - 2002.

Johnson C.E e Wilson I.L Phonetic evidence for early language differentiation: Research issues and some preliminary data in «*International journal of Bilingualism*» 6 (272-289). - 2002.

Johnson S e Newport E.L Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language.. - 1989.

Kohnert K “Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions.”. *Journal of Communication Disorders* 43, Elsevier, p 457-470. - 2010.

Lambert Peal The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs: General and Applied [Libro]*. - 1962.

Legacy J. [et al.] Vocabulary size, translation equivalents, and efficiency in word recognition in very young bilinguals. *Journal of Child Language*.. - 2016.

Leonard L Il Disturbo Specifico del Linguaggio nelle diverse lingue e nei vari ambiti di elaborazione cognitiva.”. I Disturbi del Linguaggio, Erickson, 13-37. - 2014.

Leonard L. [et al.] Morphological deficits in children with Specific Language Impairment: The status of features in the underlying grammar”. Language Acquisition 2, 151-179. - 1992.

Leonard L. Language Learnability and Specific Language Impairment in Children. Applied Psycholinguistics, 10, 179-202. - 1989.

Lindholm K e Padilla A Child bilingualism: report on language mixing, switching and translation, in «Linguistics» 211, 23-44. - 1978.

Mansson AC The relationship between gestures and semantic processes. Doctoral Dissertation. Department of Linguistics, Goteborg University. - 2003.

Marini A Caratteristiche della elaborazione linguistica in bambini bilingui con disturbi dello sviluppo linguistico”. I Disturbi del Linguaggio, Erickson, 66-82 [Libro]. - 2014.

Marini A, Urgesi C e Fabbro F Clinical Neurolinguistics of Bilingualism. Handbook of the neuropsychology of language, Wiley Blackwell, 738-759. - 2012.

Marini, Fabbro e Crescentini “Competenza e disturbi di linguaggio nel plurilinguismo”. In EL.LE, 1 (3): 531-547. - 2012.

Masutti V. The role of formal linguistic theories in grammar instruction. The case of V2 with Italian child L2 learners of German in the primary school.” p.14. - 2015.

McLaughlin B. Child psychology. Second-language acquisition in childhood: Preschool children (2nd ed.). - 1984.

Meyers J. E., Volkert K. e Diep A. Sentence Repetition Test: Updated norms and clinical utility. Applied Neuropsychology, 7(3), 154-159. - 2000.

Montrul S e Potowski K Command of gender agreement in school-age Spanish-English Bilingual Children”. International Journal of Bilingualism vol. 11.. - 2007.

Mueller Gathercole V. C. Grammatical gender in bilingual and monolingual children: A Spanish morphosyntactic distinction. 1-12. - 2002.

Müller e Hulk T on crosslinguistic influence: Root Infinitives in a bilingual German/English child. - 2000.

Onofrio D., Rinaldi P. e Pettenati P. Il primo sviluppo del linguaggio in bambini che imparano più lingue: una proposta per la valutazione e l'interpretazione del profilo linguistico. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*. . - 2012.

Paradis J Bilingual children with specific language impairment: Theoretical and applied issues. *Applied Psycholinguistics* vol. 28, 551-564. - 2007.

Paradis J., Emmerzael K. e Duncan T.S. Assessment of English language learners: Using parent report on first language development. *Journal of Communication Disorders*. - 2010.

Percy e Tallal Developmental aphasia: the perception of brief vowels and extended stop consonants. *Neuropsychologia* 13:69–74. - 1975.

Perry G.M.J. e Harris C.L Linguistically distinct sensitive periods for second language acquisition. In Skarabela, B., Fish, S., Do, A.H.-J. (a cura di), *Proceedings of the 26th Annual Boston University Conference on Language Development*. Sommerville, Cascadilla Press, 557 – 566. - 2002.

Perry G.M.J. e Harris C.L Linguistically distinct sensitive periods for second language acquisition. In Skarabela, B., Fish, S., Do, A.H.-J. (a cura di), *Proceedings of the 26th Annual Boston University Conference on Language Development*. Sommerville, Cascadilla Press, 557 – 566 [Libro]. - 2002.

Pizzuto E e Caselli M.C The acquisition of Italian verb morphology in a cross-linguistic perspective in *Other Children, Other Language: Issues in the theory of language acquisition*, Levy (a cura di). - 1994.

Place S. e Hoff E. Properties of dual language exposure that influence 2-year-olds' bilingual proficiency. *Child Development*.. - 2011.

Quay S The bilingual lexicon: Implications for studies of language choice, in «Journal of Child Language» 22, 337-387. - 1995.

Rapin IC e Allen DA Developmental language disorders: nosologic considerations. In: Kirk U (ed) Neuropsychology of language, reading, and spelling. New York Academic Press, Neuropsychology of language, reading, and spelling. New York Academic Press.. - 1983. - p. 155–184.

Rapin IC e Allen DA The semantic-pragmatic deficit disorder: classification issues. Int J Lang Commun Dis 33(1):82–87. - 1998.

Renzi L., Salvi S. e Cardinaletti A. R.Grande grammatica italiana di consultazione. Il Mulino, Bologna. - 2001.

Rice M. L., Wexler K. e Cleave P. L Specific Language Impairment as a Period of Extended Optional Infinitive”. Journal of Speech and Hearing Research vol. 38, 850-863. - 1995.

Roch M. e Florit E. Narratives in preschool bilingual children: The role of exposure. Rivista di Psicolinguistica Applicata.. - 2013.

Roy P. e Chiat S. A prosodically controlled word and nonword repetition task for 2- to 4-year-olds: Evidence from typically developing children. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 47, 223–234. - 2004.

Sabbadini Disturbi specifici del linguaggio, disprassie e funzioni esecutive: Con una raccolta di casi clinici ed esempi di terapia. - 2013.

Sabbadini Disturbi specifici del linguaggio, disprassie e funzioni esecutive: Con una raccolta di casi clinici ed esempi di terapia. Springer, 2013, p.85..

Sahlén B. [et al.] Nonword repetition in children with language impairment—pitfalls and possibilities. International Journal of Language and Communication Disorders,34, 337–352. - 1999.

Salvadorini R Il trattamento dei disturbi morfosintattici” in I Disturbi del Linguaggio,Marotta, Caselli (a cura di), Erickson, 337-350. - 2014.

Sanchez Sadek C. The acquisition of the concept of grammatical gender in monolingual and bilingual speakers of Spanish. - 2002.

Saunders G Bilingual Children: from birth to teens. Clevedon: Multilingual Matters. - 1982.

Schroeder R. W. e Marshall P. S. Validation of the Sentence Repetition Test as a measure of suspect effort. *The Clinical Neuropsychologist*, 24(2), 326-343. - 2010.

Solarino R *Linguistica acquisizionale: tappe di apprendimento dell'italiano L2 in contesto naturale in Italiano L2. Problemi scientifici, metodologici, didattici*, Revelli (a cura di), FrancoAngeli, 78-95.. - 2009.

Sorace Internal and external interfaces in bilingual language development: beyond structural overlap. - 2009.

Sorace Internal and external interfaces in bilingual language development: beyond structural overlap. in *International Journal of Bilingualism* vol.13,2009, 195-210. - 2009.

Taeschner T *The Sun is Feminine. A study of Language Acquisition in Bilingual Children.* Springer, Berlin, DE. - 1983.

Tallal P, Miller S.L e Bedi G Language comprehension in language-learning impaired children improved with acoustically modified speech. *Science* 271(5245):81–84. - 1996.

Thal D e Morrison D Language and gesture in late talkers: a 1 year follow-up studies. *Top Lan Disord* 5:78–92. - 1991.

Thordardottir E. The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*.. - 2011.

Tomblin JB *Inquiries into the genetics of specific language impairment. Keynote talk presented at Genetics: Progress and Promise for Communication Sciences and Disorders.* Atlanta, Georgia. - 1991.

Vender M [et al.] How early L2 children perform on Italian clinical markers of SLI: A study of clitic production and nonword repetition. - 2016.

Vernice M., Arosio, F. [et al.] “CLAD-ITA GAPS: un test di screening delle abilità fonologiche e morfosintattiche in bambini con Disturbo Specifico del Linguaggio.”, in *Psicologia clinica dello sviluppo* 17, 291-314. - 2013.

Vocabolario online Treccani [Online].

Volterra V e Taeschner T “The acquisition and development of language by bilingual children.” in *Journal of child language* 5,311-326.. - 1978.

Weinreich Uriel *Languages in Contact: Findings and Problems*, New York. - 1974.

Zmarich C., Lena L. e Pinton A. “Lo sviluppo fonetico-fonologico nell'acquisizione di L1 e di L2”. *I Disturbi del Linguaggio*. Erickson, 87-125. - 2014.