Università
Ca'Foscari
Venezia

Corso di Laurea Magistrale
in
Scienze del Linguaggio
(LM-39)

Tesi di Laurea

La produzione narrativa di preadolescenti dialettofoni con Dislessia Evolutiva e Disturbo Specifico del Linguaggio

Il dialetto come potenziale fattore di esclusione

Relatrice
Ch.ma Prof.ssa Anna Cardinaletti

Correlatrice
Ch.ma Prof.ssa Francesca Volpato

Correlatrice
Ch.ma Prof.ssa Ianthi Tsimpli

Laureanda
Elena De Gaudio
Matricola 868144

Anno Accademico
2019/2020

INDICE

ABSTRACT 6

INTRODUZIONE 12

1. I DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO (DSA) 16

1.1 TIPOLOGIE E CARATTERISTICHE DEI DSA 17
1.1.1 LA DISORTOGRAFIA 17
1.1.2 LA DISGRAFIA 18
1.1.3 LA DISCALCULIA 18
1.2 LA DISLESSIA EVOLUTIVA 19
1.2.1 CARATTERISTICHE E TIPOLOGIE DI DE 19
1.2.2 IL DISTURBO SPECIFICO DEL LINGUAGGIO (DSL): CARATTERISTICHE E SOTTOTIPI 24
1.2.3 UN *CONTINUUM* TRA DSL E DE? 27
1.3 NORMATIVA ITALIANA PER LA DIAGNOSI DI DSL E DSA 29
1.3.1 MISURE LEGISLATIVE IN MATERIA DI DSA IN AMBITO SCOLASTICO: PERCORSO DIAGNOSTICO E INQUADRAMENTO DEGLI STUDENTI 30
1.3.2 RACCOMANDAZIONI PER LA PRATICA CLINICA: LA *CONSENSUS CONFERENCE* 31
1.3.3 CRITERI D'INCLUSIONE E D'ESCLUSIONE 33

2. DIAGNOSTICARE I DISTURBI EVOLUTIVI DEL LINGUAGGIO NEI BAMBINI BILINGUI: UNA SFIDA INTERNAZIONALE 37

2.1 DEFINIZIONE E TIPOLOGIE DI BILINGUISMO 37
2.1.1 DIFFERENZE ACQUISIZIONALI TRA L1 ED L2 39
2.1.2 FATTORI ESTERNI ED INTERNI AL BILINGUISMO 42
2.1.3 PARALLELISMI E DIFFERENZE TRA SVILUPPO LINGUISTICO ATIPICO E BILINGUE 44
2.2 UN APPROCCIO LINGUISTICO ALLA DIAGNOSI CLINICA: LA *COST ACTION IS0804* 47
2.2.1 OBIETTIVI E RISULTATI DELLA *COST ACTION IS0804* 48
2.2.2 IL LITMUS-MAIN: UN TEST PER LA VALUTAZIONE FUNZIONALE DELLA PRODUZIONE NARRATIVA 49
2.2.3 LA PRODUZIONE NARRATIVA NEI SOGGETTI MONOLINGUI E BILINGUI A SVILUPPO TIPICO E ATIPICO 53

3. IL DIALETTO COME POTENZIALE FATTORE DI ESCLUSIONE 57

3.1 LIMITI DELLA DIALETTOLOGIA ACQUISIZIONALE: IL RAPPORTO ITALIANO-DIALETTO 58
3.1.1 LA NOZIONE "COSERIANA" DI DIALETTO 59
3.1.2 IL RAPPORTO ITALIANO-DIALETTO: BILINGUISMO CON DILALIA 60
3.1.3 L'ITALIA DIALETTOFONA: EVIDENZE DA STUDI STATISTICI 62
3.2 IL CASO CALABRESE 63
3.2.1 IL DSA IN CALABRIA: DATI STATISTICI 64
3.2.2 LE AREE DIALETTALI IN CALABRIA 67
3.2.3 LE CARATTERISTICHE DEL DIALETTO CORIGLIANESE 68
3.3 MARCATORI MORFOSINTATTICI DI DISTURBO LINGUISTICO IN ITALIANO E DIALETTO CORIGLIANESE .. 70
3.3.1 LE FRASI RELATIVE SOGGETTO, OGGETTO ED OBLIQUE 70
3.3.2 LE FRASI SUBORDINATE COMPLETIVE O ARGOMENTALI 75

4. LA PRODUZIONE NARRATIVA DI PREADOLESCENTI DIALETTOFONI CON DISLESSIA EVOLUTIVA E DISTURBO SPECIFICO DEL LINGUAGGIO 83

4.1 OBIETTIVI 83
4.2 PARTECIPANTI E PREMESSE METODOLOGICHE 84
4.3 MATERIALI E METODO 87
4.3.1 IL TEST DI PRODUZIONE NARRATIVA (LITMUS-MAIN) 87
4.3.2 TEST DI MEMORIA: CARATTERISTICHE E *SCORING* 90
4.3.3 UN TEST "ESPLORATIVO": LA PRODUZIONE NARRATIVA IN *RETELLING* 91
4.3.4 TRASCRIZIONE E *SCORING* DEI PUNTEGGI 92
4.3.5 OBIETTIVI ANALISI STATISTICA E VARIABILI INDAGATE 97
4.3.6 RISULTATI 99
4.3.7 DISCUSSIONE 105
4.3.8 CONCLUSIONI 113
4.4 LA PRODUZIONE IN TELLING 114
4.4.1 METODO 114
4.4.2 TRASCRIZIONE E *SCORING* DEI PUNTEGGI 115
4.4.3 OBIETTIVI ANALISI STATISTICA E VARIABILI INDAGATE 117
4.4.4 RISULTATI 117
4.4.5 DISCUSSIONE 122
4.4.6 CONCLUSIONI 131
4.5 UN CONFRONTO TRA LE DUE PROVE NARRATIVE: *RETELLING* VS. *TELLING* 132
4.5.1 RISULTATI 133
4.5.2 DISCUSSIONE 135
4.5.3 CONCLUSIONI 143

RINGRAZIAMENTI 149

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA 151

APPEDICE A: QUESTIONARIO LINGUISTICO PER I GENITORI 166

APPENDICE B: ESEMPI TRASCRIZIONI PROVE NARRATIVE 171

Alla mia famiglia, per l'anno difficile che ha passato.

A Matteo, perché c'è sempre.

Ad Antonio, a cui non ho mai smesso di pensare,

perché credo che si sarebbe divertito un mondo.

ABSTRACT

The present work aimed at entering the international linguistic debate concerning the assessment of language and learning impairments in multilingual contexts, which led to the European research project *COST Action IS0804* (*Language Impairment in a Multilingual Society*: *Linguistic Patterns and Roads to Assessment*) (www.bisli.org). The main purpose of this research project was the development of specific assessment tools for the evaluation of the cognitive and linguistic abilities of bilingual children with diagnosed or suspected language impairment. The lack of standardized tools for the assessment of language and reading disabilities in bilingual children could, in fact, lead to cases of over- or under-diagnosis of a deficit whose signs should be present in each language the child was exposed to. To this aim, children should be tested in both languages they know, in order to disentangle acquisitional delays in L2 from language impairments (Armon-Lotem, *et al.*, 2015; Marinis, *et al.*, 2017). In Italy, these methodological concerns were treated during the so-called Consensus Conference for the clinical practice (2007; 2011). It aimed at interpreting the indications of international diagnostic manuals (DSM-V, APA, 2014; ICD-10, OMS, 2010), representing a methodological guideline for the assessment of specific learning impairments (DSA) in school students whose L1 is different from Italian. Unfortunately, the Consensus Conference missed to treat one fundamental aspect of the Italian context, i.e. the issue of misdiagnosis of language and learning impairments in the dialect speaking contexts. Italy is, as broadly known, an European country whose territory is characterized by the presence of many diatopic variations, i.e. local varieties of Italian spoken in the different regions, and more or less 15 Italo-Romance dialects whose phonological, lexical and morphosyntactic features distinguish them from Italian (Cerruti, 2011, 2016). It is also commonly known that Italians do frequently code-switch, i.e. they are capable of using both Italian and local dialects during their communicative interactions and to adjust their linguistic abilities according to the situation. A recent statistics research (ISTAT, 2017) has shown that the habit of using both Italian and the dialect as languages at home is widely spread throughout the country, with the 32,2% of the population speaking both Italian and dialects in their homes and 14,1% speaking mainly dialect with their family members. These data led researchers as Berruto (2011) to point out that the Italian sociolinguistic situation should be described as a situation of "bilinguismo endogeno a bassa distanza strutturale con dilalia"; the Italian speakers community is fully bilingual, as it became capable, across centuries, of knowing and using two distinct linguistic codes, which are typologically similar to each other and frequently and equally used in daily communication. Nevertheless, linguistic research has been neglecting the acquisition of Italo-Romance varieties as L2s. This lack of interest is due to many factors, including the difficulty to identify dialects as languages, but also to their "non-

specificity" as L2s, meaning that they could not tell us more than we already know about language acquisition (Moretti, 2014).

This study aimed at discussing the utility of analyzing dialects as L2s by applying the *COST Action IS0804*'s findings and tools to the Italian dialectal contexts and, more specifically, to the Calabrian context. Calabria is a very rich territory in linguistic terms, characterized by four main dialectal areas with different phonological, lexical and morphosyntactic features (Falcone, 1976; Rohlfs, 1969; Trumper, 1997). Furthermore, the 68,6% of its population claimed to use both Italian and Calabrian with their family members (ISTAT, 2017), so a vast majority of the regional population was found to be fully bilingual. In the attempt of testing the linguistic abilities of 3 bilingual (Italian/Calabrian) speakers (11-13;8) with diagnosis of Developmental Dyslexia (DD) and Specific Language Impairment (SLI), the LITMUS-MAIN, i.e. the Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised (Gagarina, Klop, Kunnari, Tantele, Välimaa, Bohnacker, Walters, 2019) was adapted to the Calabrian dialect of Corigliano-Rossano (CS), in order to compare the narrative productions of the 3 subjects of the experimental group with the performance of 3 small age-matched control groups (N = 4). Subjects for the control groups were selected by similar socioeconomical status (SES), expressed in mothers' years of education (Paradis, 2009; Scheele, *et al.*, 2010), and similar ages of onset in Calabrian (Armon-Lotem, *et al.*, 2011; Chondrogianni, Marinis, 2011; Unsworth, *et al.*, 2014). The 3 subjects of the experimental group (GS1, GS2, GS3) and their own control groups (GC1, GC, GC3) were tested using both modalities included in the LITMUS-MAIN, namely retelling and telling. Subjects and control groups performances were compared using a statistical tool for single-case analysis (Crawford, Garthwaite, 2007). Their narrative performance was analyzed considering macro- and microstructural parameters, such as story complexity (i.e., number of story structure elements and number of internal state terms), lexical diversity (i.e., type/token ratio), and syntactic complexity (i.e., number of subordinate/verbal clauses). Statistical analysis only revealed one subject's (GS3) difficulty regarding story complexity (i.e. number of story structure elements) in story-retelling and lexical diversity in storytelling. However, these difficulties were exclusive of one language, Italian. No other quantitative difference was found between the DD/SLI subjects and their TD controls. Only the observation of the qualitative distribution of the subordinate clauses showed low numbers of relative and complement clauses in the experimental group. Once again, this was only found in Italian, while the use of complex subordinates was found in Calabrian at the same level as the controls. Furthermore, a within-subjects analysis (ANCOVA) conducted within the 3 control groups found a significant relevance of years of maternal education on lexical diversity and syntactic complexity, while no effect of age of onset in Calabrian was found on any of the macro- and microstructural index in both languages. These findings were discussed in the light of some studies

which found narrative task to be engaging for children and adolescence with language impairments. One of the subject (GS3) displayed, in fact, difficulties on both macrostructural and microstructural level (Padovani, Mestucci, 2015; Reilly, *et al.*, 2004), while the other two subjects (GS1, GS2) only showed difficulties regarding narrative microstructure, i.e. syntactic complexity (Altman, *et al.*, 2016; Tsimpli, *et al.*, 2016). Nevertheless, these difficulties were exclusive of Italian. These findings were explained thanks to other studies, which found mothers' years of education to be a significant predictor of children's L1 lexical and morphosyntactic development (Hoff, 2003a, 2006; Huttenlocher, *et al.*, 2002) and others that found this variable to be not significant on children's linguistic development in L2 (Paradis, 2011). We speculated that the general difficulty displayed by the DD/SLI group, and specifically the low syntactic complexity, may be suggestive of low levels of proficiency in Italian (Andreou, 2015; Andreou, Tsimpli, 2020). The LITMUS-MAIN succeeded in evaluating the language abilities of dialect speakers with a diagnosis of language and reading impairment, highlighting that the acquisitional delays found in Italian are probably due to the possible influence of Calabrian as dominant language in children's linguistic environment. As a matter of fact, Italian may be seen as the dominant language for sociolinguistic reasons, since Calabrian, as others Italo-Romance varieties, still suffers from its status of weak language, subordinated to Italian. For this reason, parents might force their children to learn Italian as dominant language and expose them to it from birth, even when parents themselves display poor skills in this high-profile language (Grassi, *et al.*, 2007). This attitude may have the effect of exposing children to a variety of Italian, named "italiano popolare regionale" (folk regional Italian, Cerruti, 2011, 2016), which consists in a poor, syntactically reduced variety of Italian used in the middle-low SES communities and widely different from the standard Italian variety used in educational settings. Since dialects are still broadly used in Italy, and especially in Calabria, it is more probable that in these communities, dialects and folk regional Italian might be acquired as 2L1 (Meisel, 2009) and that standard Italian is acquired as L2. Low quality and low quantity of input in Italian may be seen, in fact, as the main cause for the weak language skills (i.e., reduced syntactic complexity) that children display in this language. Furthermore, a *post-hoc* statistical analysis for the research of dissociations between the experimental subjects' score in the two narrative tasks (Crawford, Garthwaite, 2003, 2005) highlighted some task effects on subject's lexical diversity (GS3) and syntactic complexity (GS2) in Italian, but also on control groups' story complexity (GC3) and syntactic complexity in both languages (GC1, GC2). These participants widely displayed more difficulties during the telling task, confirming what was also pointed out in other studies (Roch, *et al.*, 2016; Tsimpli, *et al.*, 2016) and showing storytelling to be more cognitively engaging than story-retelling, since the latter demands the self-generation of a narrative text (Schneider, *et al.*, 2006) while the former involves reconstruction of the story

macrostructure and grammatical microstructure from previous narrative stimula (Gillam, Carlisle, 1997). Only GS1 acted differently for other participants, showing no particular difficulties regarding story telling; this subject actually improved its performance during this task, producing more complex syntactic structures (i.e. RO and complement clause) in telling than retelling. This detail was discussed in the light of the pilot studies for the LITMUS-MAIN (Klop, *et al.*, 2011, 2012), that found important carry-over effects between the two narrative tasks.

Il presente lavoro costituisce un contributo al dibattito accademico internazionale sull'individuazione dei disturbi del linguaggio e dell'apprendimento in ambito multilingue, rappresentato in Europa dalle ricerche della *COST Action IS0804*. A tale scopo, questo lavoro ha indagato le competenze linguistiche di 3 preadolescenti dialettofoni calabresi con diagnosi di Dislessia Evolutiva e Disturbo Specifico del Linguaggio, con l'obiettivo di verificare quanto l'esposizione al dialetto possa influenzare l'acquisizione dell'italiano e come questo possa eventualmente incidere sul percorso diagnostico. Per fare ciò, il test di produzione narrativa LITMUS-MAIN, ovvero il Multilingual Assessment Instrument for Narratives - Revised (Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. Walters, J., 2019) è stato adattato al dialetto calabrese per analizzare le performance narrative dei 3 soggetti coinvolti e confrontarle con quelle di 3 gruppi di controllo, in maniera tale da confermare la presenza di marcatori di disturbo specifico in entrambe le lingue conosciute dai soggetti sperimentali. Anche se il confronto fra i 3 soggetti e i gruppi di controllo non ha evidenziato differenze tra le due performance a livello quantitativo, un'analisi qualitativa delle subordinate prodotte ha messo in luce difficoltà da parte dei soggetti con DSA e DSL nel produrre strutture sintatticamente complesse (e cioè le relative sull'oggetto e le subordinate argomentali) in una sola lingua conosciuta, ovvero l'italiano. Dai risultati ottenuti da un'analisi statistica *within-subjects* condotta nei tre gruppi a sviluppo tipico, è stata scoperta un'influenza significativa dello status socioeconomico dei genitori (espresso in anni di educazione materna) sullo sviluppo morfo-sintattico e lessicale in italiano; questo fattore sembra comunque non essere un predittore significativo della performance dei soggetti partecipanti in dialetto, così come l'età di prima esposizione al dialetto (o age of onset) è risultata non avere alcun ruolo significativo nello sviluppo delle competenze linguistiche della L1 quanto della L2.

O presente trabalho visa contribuir ao debate acadêmico extra-europeu relativo a individuação dos transtornos da linguagem e da aprendizagem em âmbito multilinguístico, representado na Europa pelas pesquisas da *COST Action IS0804*. Ressaltando essa finalidade, o trabalho investiga as competências linguísticas de 3 pré-adolescentes dialetófonos calabreses com dislexia do desenvolvimento e Distúrbio Específico da Linguagem (DEL), verificando o papel da exposição ao dialeto como influência à aquisição do italiano e como variável de avaliação diagnóstica. Para conseguirmos esse objetivo, o teste de produção narrativa LITMUS-MAIN, ou seja o Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised (Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U. Walters, J., 2019) foi adaptado ao dialeto calabres para analisar a performance narrativa dos 3 sujeitos envolvidos no estudo e a comparar com a performance de 3 grupos controle. Apesar dessa comparação não produzir resultados significativos, por as duas performances não mostrar diferenças quantitativas, a analise qualitativa das orações subordinadas produzidas pelos grupos confirmou uma dificuldade dos sujeitos com dislexia e DEL na produção das orações mais complexas (como as subordinadas relativas de objeto e completivas), buscada, contudo, só em italiano. Além disso, uma analise estatística *within-subjects* nos grupos com desenvolvimento linguistico normal descobriu o papel do status socioeconómico dos pais (exprimido em anos de educação das mães) no desenvolvimento morfo-sintático e lexical em italiano; porém, este factor não exerceu nenhuma influência na performance dos sujeitos participantes em dialeto. O mesmo se verificou com a variável da idade da primeira exposição ao dialeto (ou *age of onset*), que resultou não ter alguma função no desenvolvimento das competências linguisticas na L1, assim como na L2.

INTRODUZIONE

Negli ultimi anni, i processi migratori interni ed esterni ai paesi dell'Unione Europea hanno portato all'ingresso nelle scuole di un numero notevole di studenti bilingui o plurilingui. Ne è conseguito, da parte della comunità scientifica, un maggiore interesse rispetto alla valutazione dei disturbi del linguaggio e dell'apprendimento in ambito multilingue; non è raro, infatti, che studenti con L1 diversa dalla lingua di apprendimento scolastico dimostrino notevoli difficoltà linguistiche, dovute principalmente a ritardi acquisizionali che coinvolgono l'apprendimento della L2 e che, tuttavia, possono essere scambiati per segnali di Disturbo Specifico del Linguaggio (DSL) o dell'Apprendimento (DSA). Questa esigenza ha condotto al progetto di ricerca *COST Action IS0804, Language Impairment in a Multilingual Society*: *Linguistic Patterns and Roads to Assessment* (www.bisli.org). Questo progetto ha avuto come scopo principale l'introduzione di un nuovo approccio metodologico che ha portato allo sviluppo di strumenti di valutazione delle abilità linguistiche di bambini bilingui con diagnosi o sospetto disturbo del linguaggio o dell'apprendimento. In Italia, il medesimo interesse ha condotto alla Consensus Conference per la pratica clinica (2007; 2011), che ha avuto lo scopo di trattare le principali criticità emergenti rispetto al percorso diagnostico che porta, dopo un'attenta anamnesi del background clinico e socioculturale dell'alunno a rischio DSL e DSA, alla diagnosi di disturbo specifico: non a caso, il bilinguismo è stato incluso, nei più aggiornati manuali diagnostici internazionali (DSM-V, APA, 2014; ICD-10, OMS, 2010), fra i fattori di esclusione per la corretta diagnosi di DSL e DSA. A nostro parere, tuttavia, è sorprendente che, nelle linee guida per la pratica clinica italiana redatte dalla Consensus Conference, non vi sia alcun accenno al problema della valutazione di DSL e DSA in contesto dialettofono. Come è noto, la caratteristica principale dell'Italia è quella di essere un Paese ad alta incidenza dialettofona, data la presenza, sul suo territorio, di numerose varietà diatopiche dell'italiano (ovvero varietà linguistiche locali regionalmente connotate) e di più o meno 15 dialetti italo-romanzi, la cui prossimità strutturale all'italiano è andata appiattendosi nel corso del tempo, ma che si evince tuttora a livello fonologico, lessicale e morfosintattico (Cerruti, 2011, 2016). Proprio su queste premesse sociolinguistiche si baserà la nostra discussione sulla diagnosi di DSL e DSA in contesto dialettofono, partendo da uno dei luoghi d'Italia in cui l'uso prevalente o alternato del dialetto rappresenta, secondo dati ISTAT (2017), l'abitudine linguistica del 68,6% della popolazione regionale: la Calabria. Al fine di dimostrare la possibilità di applicazione dell'approccio della *COST Action IS0804* al contesto dialettofono, ed in particolare a quello calabrese, la presente ricerca ha coinvolto 3 preadolescenti dialettofoni (11-13;8) con diagnosi di Dislessia Evolutiva (DE) e DSL, appaiati per età e status socioeconomico a 3 diversi gruppi di controllo (N = 4), al fine di testare la loro produzione narrativa

in entrambe le lingue conosciute (italiano e dialetto). A questo scopo, uno degli strumenti di valutazione linguistica contenuti nella batteria di strumenti sviluppati nell'ambito della *COST Action*, ovvero la batteria LITMUS (*Language Impairment Testing in Multilingual Settings*) (Armon-Lotem, *et al.*, 2015) sarà adattato per valutare le competenze linguistiche di questi studenti in italiano e in dialetto calabrese: il LITMUS-MAIN (Multilingual Assessment Instrument for Narratives - Revised, Gagarina, Klop, Kunnari, Tantele, Välimaa, Bohnacker, Walters, 2019).

Il presente lavoro è così suddiviso: nel capitolo I, verranno trattate in maniera approfondita le principali caratteristiche delle varie tipologie di DSA, con un *focus* particolare sulla sintomatologia linguistica della Dislessia Evolutiva e le varie ipotesi di comorbilità fra questo disturbo della letto-scrittura e le diverse tipologie di DSL; successivamente, verranno esposte in maniera esaustiva le principali misure legislative in materia di DSA, per comprendere come, nel nostro Paese, sono stati regolamentati l'inquadramento e la tutela giuridica degli studenti con diagnosi di DSA nella scuola dell'obbligo; verranno esplorate le principali tappe del percorso diagnostico che conduce alla diagnosi di DSA, oltre che le accortezze metodologiche e le linee guida seguite dalla pratica clinica italiana per la gestione del processo diagnostico.

Il capitolo II si concentrerà invece sulla definizione di bilinguismo, sulle principali teorie dell'acquisizione linguistica e sulle differenze tra acquisizione della lingua materna (L1) e acquisizione e/o apprendimento di una lingua seconda (L2); verranno evidenziati i principali parallelismi tra acquisizione linguistica bilingue e acquisizione linguistica atipica, passando in rassegna alcuni studi sul tema che hanno contribuito invece a delinearne le differenze; si procederà dunque ad elencare i principali obiettivi e i risultati ottenuti dalla *COST Action*, i quali consistono soprattutto nello sviluppo di strumenti di indagine e di analisi della abilità linguistiche di bambini bilingui con diagnosi o sospetto disturbo linguistico; proprio le caratteristiche di uno di questi strumenti, il LITMUS-MAIN, saranno esposte al fine di comprendere come l'analisi della produzione narrativa sia in generale utilissima per l'approfondimento delle capacità cognitive e linguistiche di bambini monolingui e bilingui a sviluppo tipico e atipico.

Nel III capitolo, si approfondiranno invece le ragioni che hanno portato la linguistica contemporanea a trascurare l'acquisizione dei dialetti come L2, nonostante studi sul tema bilinguismo in ambito dialettofono abbiano già reso concreta la possibilità di indagare le abilità cognitive e linguistiche di dialettofoni a sviluppo tipico e atipico; verrà dunque trattata la fondamentale distinzione fra "dialetto" e "lingua standard", attraverso cui si approfondiranno la relazione italiano-dialetto e il *continuum* sociolinguistico all'interno del quale questa relazione si è instaurata, a seguito di un processo di standardizzazione linguistica che ha coinvolto il nostro Paese a partire dalla sua unificazione; infine, data l'incredibile eterogeneità della situazione dialettale calabrese, caratterizzata dalla presenza di

ben 4 diverse aree dialettali diverse fra loro per fonologia, lessico e morfosintassi, si specificheranno le principali caratteristiche dialetto parlato nella zona in cui lo studio ha avuto luogo, ovvero il paese di Corigliano-Rossano, localizzato nella provincia cosentina; attenzione particolare verrà dedicata a come, in questa lingua, si costruiscono due importanti marcatori di difficoltà sintattica: le frasi subordinate relative e le frasi subordinate completive e argomentali.

In conclusione, il IV capitolo consisterà nell'esposizione degli obiettivi principali, delle accortezze metodologiche e dei risultati raggiunti grazie ad uno studio mirato sulla produzione narrativa di studenti preadolescenti dialettofoni a sviluppo tipico e atipico; verranno esposti i criteri di selezione e di appaiamento dei partecipanti del gruppo sperimentale e dei gruppi di controllo e sarà mostrata la procedura seguita per l'adattamento del LITMUS-MAIN al dialetto coriglianese, effettuato tramite le linee guida redatte dagli autori e dalle autrici del test, oltre che quella ideata per procedere alla trascrizione dei testi narrativi prodotti dai partecipanti e all'attribuzione dei punteggi secondo le *scoring sheets* contenute nel manuale; saranno spiegate anche le ragioni sottostanti alla procedura di *testing* seguita per la somministrazione delle prove di rimodulazione (*retelling*) e generazione (*telling*) narrative alla selezione dei parametri di analisi della macro- e microstruttura narrativa; infine, verranno discussi i risultati ottenuti dall'analisi statistica attraverso le più recenti teorie sull'acquisizione linguistica bilingue tipica e atipica, fornendo spiegazioni sulle differenze riscontrate tra la performance dei 3 soggetti del gruppo sperimentale e quella dei soggetti del gruppo di controllo.

1. I DISTURBI SPECIFICI DELL'APPRENDIMENTO (DSA)

Nella letteratura scientifica, ci si riferisce ai Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) come a quel "gruppo eterogeneo di disturbi che si manifestano […] nell'acquisizione e nell'uso delle abilità di ascolto, espressione orale, lettura, ragionamento e matematica, […] presumibilmente dovute a una disfunzione del sistema nervoso centrale" e che, in ambito internazionale, vengono conosciuti come *learning disabilities* (LD) (Hammill, 1990). Secondo il DSM-V (APA, 2014), si giunge alla diagnosi di DSA qualora si assista ad atipie ed inaccuratezze espressive e recettive nello sviluppo di uno dei domini specifici di apprendimento, ovvero la lettura, la scrittura e il ragionamento aritmetico. A livello internazionale, la prevalenza di questi disturbi si attesterebbe tra il 5% e il 15% della popolazione totale; in Italia, secondo l'ultima rilevazione statistica da parte del Ministero dell'Istruzione (2019) circa il 3,2% della popolazione scolastica totale presenterebbe una diagnosi di DSA. Gli autori del DSM-V, così come tutti i più recenti contributi alla caratterizzazione clinica e diagnostica di questi disturbi (AID, 2009; Consensus Conference, 2007; PARCC, 2011), insistono su tre aspetti fondamentali del percorso diagnostico che conduce all'inquadramento dei soggetti affetti da DSA. Quando si affronta la tematica delle *learning disabilities*, è infatti necessario ricordare che:

a) Non vanno considerati DSA tutti quei ritardi nell'apprendimento scolastico dovuti a fattori intrinseci allo sviluppo neuro-cognitivo, socioculturale e linguistico dei bambini, come deficit neuro-sensoriali, psicopatologici o provenienza da contesti familiari svantaggiati o bilingui;
b) I DSA devono essere considerati nel complesso quadro evolutivo all'interno del quale vengono a configurarsi, poiché a diversi profili neuro-cognitivi corrispondono anche differenti caratterizzazioni qualitative e quantitative dei deficit;
c) Ogni diagnosi di DSA avviene in uno specifico contesto normativo ed educativo, per cui sia le famiglie che le istituzioni scolastiche sono coinvolte come parti attive nel percorso di individuazione di tali disturbi, al fine di fornire più informazioni possibile alla delineazione del profilo funzionale del soggetto con DSA (Vio, Lo Presti, 2014).

Per comprendere meglio le motivazioni sottostanti a queste specificazioni, e delle implicazioni che esse determinano nella prassi clinica, nel presente capitolo ci occuperemo di fornire una descrizione dettagliata di quelle difficoltà nell'apprendimento scolastico che, in alcuni alunni di scuole di ogni ordine e grado, generano problematiche di inserimento scolastico e disagi nell'esperienza formativa di questi studenti; ci si concentrerà in particolare sulla descrizione della sintomatologia linguistica della Dislessia Evolutiva (DE), cercando di comprendere il complesso rapporto di comorbilità che essa sembra avere con il Disturbo Specifico del Linguaggio (DSL); si cercherà di comprendere quali siano le procedure di base attraverso le quali neuropsichiatri, psicologici, logopedisti, insegnanti e

famiglie si muovono per la diagnosi del DSA nella scuola italiana e di come essa sia inquadrata all'interno della normativa nazionale; saranno inoltre discussi, in maniera approfondita, i criteri di inclusione e di esclusione, cardini della valutazione funzionale del DSA.

1.1 TIPOLOGIE E CARATTERISTICHE DEI DSA

Come già accennato in precedenza, ciò che caratterizza maggiormente il DSA è proprio la sua specificità in termini di coinvolgimento delle singole abilità accademiche e di compromissione lieve, moderata o grave delle stesse (DSM-V, APA, 2014). Conseguenza ulteriore di questa specificità è la definizione di quattro diverse tipologie di DSA: la disortografia, la disgrafia, la discalculia e la dislessia evolutive. Anche se per l'identificazione di tutti e quattro i DSA si è soliti seguire le medesime procedure diagnostiche, nel corso del tempo sono andati delineandosi dei criteri diagnostici specifici per ogni singolo DSA (AID, 2009; Consensus Conference, 2007; PARCC, 2011), i quali tengono conto soprattutto della singolarità dei sottotipi clinici.

1.1.1 LA DISORTOGRAFIA

La disortografia evolutiva viene descritta come un disturbo specifico delle capacità di scrittura, causato dalla mancata decodifica ortografica di stimoli verbali (DSM-V, APA, 2014), la cui diagnosi avviene successivamente alla valutazione della abilità di scrittura. Questa viene fatta attraverso prove standardizzate di dettato di parole e non-parole e/o di composizione di frasi o di testo, alle quali il soggetto deve presentare un punteggio statisticamente inferiore (cioè al di sotto del 5° percentile) alla media dell'età. Si effettua infatti una diagnosi di disturbo disortografico solo a partire dal completamento del 2° anno di scuola primaria, poiché prima di allora lo sviluppo linguistico, ortografico e della lettura del bambino potrebbe non essere ancora maturo (Consensus Conference, 2007; PARCC, 2011). Secondo Fornasier e collaboratori (Burani, Fumarola, Placer, Carlomagno, 2017) è possibile interpretare queste particolari difficoltà ortografiche utilizzando lo stesso modello a due vie (Coltheart, 1978; Coltheart, Rastle, Perry, Langdon, Ziegler, 2001) che è spesso impiegato per la categorizzazione di altri DSA, ovvero la dislessia e la disgrafia evolutive. Sia la lettura che la scrittura si baserebbero infatti sull'applicazione di un modello cognitivo che consentirebbe l'elaborazione delle parole conosciute e delle parole nuove a partire da due diverse vie, ovvero quella lessicale e quella sub-lessicale. Mentre la prima consentirebbe l'accesso diretto alle conoscenze lessicali e semantiche contenute nella memoria a lungo termine, la seconda permetterebbe la conversione grafema-fonema per l'interpretazione delle stringhe fonologiche. Come per la dislessia

e la disgrafia, dunque, il mancato sviluppo di uno dei moduli all'interno di una delle due vie, andrebbe a determinare la specificità del disturbo evolutivo in questione.

1.1.2 La disgrafia

Per quanto concerne le singole abilità di scrittura, è necessario distinguere tra disortografia e disgrafia: nonostante questi due disturbi specifici interessino il medesimo dominio, essi riguardano rispettivamente la componente linguistica e la componente motoria della scrittura (Consensus Conference, 2007). Questo non vuol dire, tuttavia, che la disgrafia riguardi semplicemente un mero problema calligrafico: si procede ad una diagnosi di disgrafia dal momento in cui la qualità dei segni grafici prodotti dal bambino in ogni forma scritta risulta illeggibile non solo agli altri, ma persino a lui stesso; inoltre, la fluenza di scrittura deve trovarsi a -2 DS al di sotto della media dell'età. Come per la disortografia, anche la disgrafia viene spiegata attraverso l'applicazione del modello a due vie (Coltheart, 1978; Coltheart, *et al.*, 2001): l'elaborazione delle parole conosciute avviene tramite il recupero diretto dal lessico grafemico (via lessicale), mentre la conversione grafema-fonema richiama e trattiene il segno scritto per permetterne la messa in ordine e l'interpretazione (via fonologica). La traccia grafemica viene mantenuta all'interno del cosiddetto buffer grafemico, a partire dal quale si passa poi ad una codificazione del pattern grafo-motorio. Parte integrante del processo di scrittura è, infatti, l'applicazione motoria, in una data velocità e misura, dei segni grafici in un contesto fisico che, tuttavia, "ha la sua origine nei processi di rappresentazione e analisi linguistico-fonologica. In altri termini, si possono isolare le abilità visuo-percettive, quando vi è da memorizzare la corrispondenza di ciascun fonema con il segno grafico che lo rappresenta, e quelle motorie" (Vio, Tressoldi, Lo Presti, 2012). Anche nel caso della disgrafia, dunque, ci troviamo di fronte a diversi profili cognitivi a seconda che il deficit interessi le abilità visuo-spaziali, che consentono la corretta discriminazione percettiva dei segni grafici e la loro impaginazione spaziale, o le abilità motorie, che permettono il controllo dei compiti motori per la realizzazione dei segni grafici e che diventano sempre più complessi man mano che si passa dallo stampatello allo scritto.

1.1.3 La discalculia

Diverso è invece il caso del disturbo specifico del calcolo, o discalculia evolutiva. Questa si manifesta infatti con difficoltà esplicite e persistenti nell'automatizzazione dei processi numerici e di calcolo che possono essere dovuti ora a deficit numerici centrali, ora a limiti nell'acquisizione di processi di dominio-generale (come memoria verbale di lavoro, memoria semantica e capacità visuo-spaziali), o ancora a deficit di base e/o specifici nel dominio numerico (Vio, Lo Presti, 2014). Da ciò ne consegue una forte variabilità all'interno della popolazione discalculica, da cui deriva una difficoltà maggiore per i clinici a determinare l'origine delle stesse difficoltà matematiche. Nel caso della discalculia si

distinguerebbero infatti almeno due profili deficitari di base: un profilo "che vede compromesse le abilità di cognizione numerica basale (*subitizing*, quantificazione, comparazione, seriazione e strategie di calcolo a mente) e quello caratterizzato da deficit nelle procedure esecutive e del calcolo scritto" (AIDS-AIRIPA, 2012). Inoltre, la prassi clinica ha imparato nel corso del tempo a discriminare fra vari sottotipi di disturbo specifico del calcolo, distinguendo fra:

a) Deficit a carico della formazione e del recupero di fatti numerici e aritmetici, che si tradurrebbe poi nell'incapacità di acquisire procedure di calcolo o recuperare dalla memoria i risultati di operazioni matematiche;
b) Deficit a carico delle procedure di calcolo o discalculia procedurale, che è dovuta a problemi visuo-spaziali e/o procedurali;
c) Disturbo misto, dove comparirebbero vari sintomi associabili a due o più sottotipi di discalculia.

1.2 La Dislessia Evolutiva

A fini della presente ricerca, tuttavia, è necessario che una maggiore attenzione venga posta a quel disturbo evolutivo che, in assenza di disfunzioni neuro-cognitive, sensoriali, emotive-relazioni e/o svantaggio socioculturale, causa atipie nell'acquisizione delle competenze necessarie per lo sviluppo delle abilità di lettura, ovvero la dislessia evolutiva (DSM-V, APA, 2014; AID, 2009; Consensus Conference, 2007; PARCC, 2011). Questo viene spesso descritto come un deficit di computazione fonologica che determina atipie acquisizionali determinanti per la decodifica a livello di parola, la fluenza e l'accuratezza di lettura, anche se appare avere tuttavia importanti ripercussioni a livello di produzione orale. Numerosi sono stati infatti gli studi che hanno documentato, in tempi più o meno recenti, ritardi acquisizionali che caratterizzano l'eloquio dei soggetti dislessici e che, dunque, sembrano coinvolgere oltre alla lingua scritta anche le loro competenze espressive. Nei paragrafi successivi ci occuperemo, dunque, di illustrare le teorie più recenti riguardo alla possibile eziologia, ai fattori di rischio, alle potenziali comorbilità, alle caratteristiche e alle varie tipologie del disturbo dislessico.

1.2.1 Caratteristiche e tipologie di DE

Innanzitutto, il nome di Dislessia Evolutiva (d'ora in poi DE) è utile ad indicare tutta quella serie di pattern di lettura deficitari che sembrano essere causati da uno sviluppo fonologico carente. Queste si esplicitano infatti in problematiche a livello di lettura e ripetizione di non-parole, recupero di item grammaticali dalla memoria a breve termine e consapevolezza fonologica, oltre che problemi di

comprensione, soprattutto in termini di vocabolario recettivo (Snowling, 2014). Tuttavia, l'eziologia di questo disturbo non è ancora chiara. Una corrente di studi (Tallal, 1980; 1984) aveva inquadrato le difficoltà di computazione fonemica caratterizzanti i soggetti con dislessia come una diretta conseguenza di un deficit che impedisce la decodifica di tutti quegli stimoli presentati oralmente che richiedono interpretazione rapida (*temporal processing deficit*). Addirittura, qualcuno aveva anche avanzato l'ipotesi di un deficit di elaborazione visiva, ed in particolare di un malfunzionamento della via magnocellulare, fondamentale per effettuare quei movimenti binoculari necessari per il controllo visuo-spaziale delle attività di lettura (Stein, Walsh, 1997). Attualmente si tende a fare riferimento al fenomeno come ad un deficit relativo al dominio linguistico e, molto più specificatamente, al dominio fonologico. Infatti, la maggior parte dei soggetti dislessici sembrerebbe soffrire di un disturbo a carico dei processi di decodifica fonemica, ovvero l'unità linguistica di base; la DE viene dunque immaginata alla luce dell'ipotesi di un deficit dei processi fonologici (*phonological processing deficit hypothesis*) che, presente fin dai primi anni di sviluppo linguistico dei bambini, causerebbe in età scolare l'acquisizione di una *literacy* in L1 e/o in L2 (Snowling, 2000). La comunità scientifica ha anche potuto notare come, a seconda del grado di severità e selettività raggiunto dal deficit fonologico in un particolare soggetto, sia possibile identificare, oltre ad una vasta gamma di sintomi, anche diverse tipologie di DE. Come anticipato precedentemente (§ 1.1) è infatti possibile impiegare il modello di lettura a due vie per spiegare, oltre alla forte variabilità che contraddistingue la popolazione dislessica, anche l'entità dei singoli deficit che ne limitano le capacità di lettura. A questo proposito, un interessante e puntuale contributo è stato dato da Friedmann e Coltheart (2006): i due studiosi hanno argomentato come la lettura non si limiti alla sola pronuncia di parola, ma che consista invece nella decodifica di stringhe fonologiche più o meno lunghe che permettono l'interpretazione di un testo totale a partire da un primo livello di analisi visuo-ortografia. Se queste stringhe o parole sono conosciute, l'informazione ortografica passa al magazzino di memoria a breve termine, che consente l'interpretazione della parola scomposta nelle sue unità minime (morfemi) attraverso la via lessicale, che traduce l'input ortografico in output fonologico grazie alle informazioni pregresse contenute all'interno del lessico semantico del lettore; nel caso in cui queste parole siano sconosciute al lettore, l'input ortografico passa attraverso il processo di conversione grafema-fonema che consente poi al parlante di attuare gli aggiustamenti fonologici idonei per la pronuncia corretta della parola:

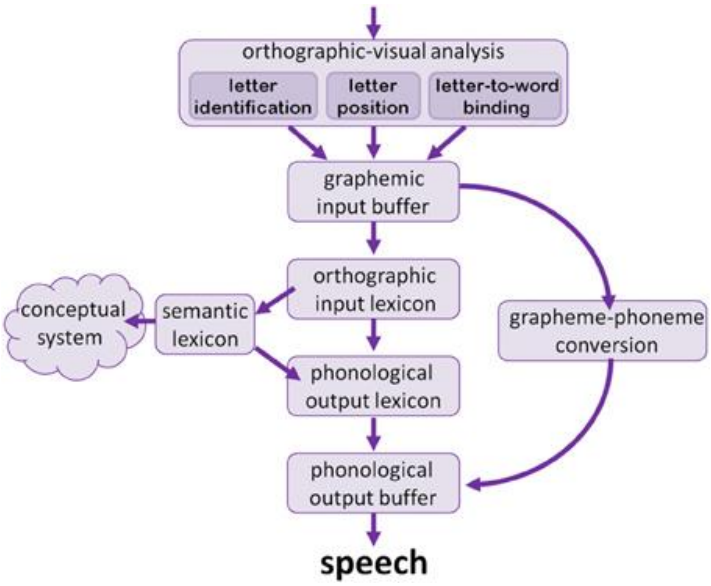

Figura 1. Il modello di lettura a due vie (Coltheart, 1978; 2001; Friedmann, Coltheart, 2006).

Come per la disortografia e la disgrafia, si asserisce che il mancato sviluppo di uno o più moduli necessari all'applicazione di questo modello determini una diversa tipologia di DE: quando le difficoltà di lettura sono originate da un deficit localizzato nel modulo preliminare, ovvero nel modulo di analisi visuo-ortografica, ci si trova in presenza di dislessie periferiche (*peripheral dyslexias*); si parla invece di dislessie centrali (*central dyslexias*) qualora il deficit sia localizzato negli stadi finali del processo di lettura, ovvero la via lessicale e la via sub-lessicale o fonologica. Questi due tipi di dislessia vengono suddivisi, a loro volta, in varie sottocategorie. Tra le dislessie periferiche troviamo:

a) *Letter position dyslexia*, che, a causa di un disfunzionamento del modulo analitico visuo-ortografico, determina la mancata identificazione delle lettere nella loro corretta posizione, da cui deriva una vera e propria migrazione delle lettere all'interno della singola parola o, in altri casi, l'omissione di lettere doppie (*fried* > fired*; *dairy* > diary*; *drivers* > divers*; *baby* > bay*);
b) *Attentional dyslexia*, o dislessia attenzionale, in cui si assiste alla migrazione delle lettere da una parola ad un'altra, tra loro vicine all'interno di un testo, in orizzontale così come in verticale; questo sembra essere dovuto al fallimento della procedura di connessione lettera-parola, che si verifica appunto nel modulo di analisi visuo-ortografica (*light fate* > fight late*; *cane love* > lane love*);
c) *Letter identity dyslexia*, che, a differenza delle altre, permette la corretta computazione visiva dell'input ortografico, ma degenera poi nella difficoltà di denominare correttamente le lettere col loro nome. I soggetti con questo tipo di dislessia falliscono nel riconoscere le singole

lettere, sia quando queste si trovano in isolamento sia quando sono contenute in parole e non-parole;

d) *Neglect dyslexia,* o dislessia da *neglect*, per un deficit del campo visivo del lettore, causa l'omissione, la sostituzione o l'aggiunta selettiva di lettere che si trovano ad un lato deficitario, destro o sinistro, del campo visivo, causando errori di comprensione del testo scritto o difficoltà di giudizio lessicale con non-parole (every > every; shown > shown; totally > totally);
e) *Visual dyslexia* o *ortographic input buffer dyslexia,* che causa un deterioramento generale di tutte le competenze di decodifica fonologiche associate al primo stadio di analisi visuo-ortografica ovvero identificazione (*letter identification*), posizionamento (*letter position*) e collegamento delle lettere alla parola (*letter-to-word binding*).

Tra le dislessie centrali, che causano deficit negli stadi finali del processo di lettura, troviamo:

a) *Surface dyslexia,* o dislessia superficiale, che deriva da un deficit localizzato nella via lessicale e che obbliga il lettore a ricorrere in ogni caso alla via sub-lessicale o fonologica, convertendo forzatamente tutti i grafemi in fonemi. Questo causa diversi problemi a livello di lettura, specialmente rispetto a quelle parole definite "irregolari" (*stomach, receipt, comb*) che presentano un'asimmetria tra il grafema di partenza e il fonema "di arrivo";
b) *Phonological dyslexia,* o dislessia fonologica, che, al contrario della dislessia superficiale, consente una lettura corretta delle parole conosciute, ma causa una difficoltà importante nella lettura di parole nuove e non-parole. Questo particolare tipo di dislessia viene considerato molto grave poiché, già dalle prime fasi di sviluppo della *literacy*, ad un soggetto viene precluso persino l'accesso alla conversione lettera-fonema;
c) *Vowel letter dyslexia,* per la quale un deficit localizzato nella via sub-lessicale comporta l'omissione, la sostituzione, la trasposizione o l'aggiunta delle singole vocali all'interno di una parola;
d) *Deep dyslexia,* o dislessia profonda, che causa la produzione di errori di interpretazione semantica delle parole lette, che possono determinare l'omissione o la mancata computazione di morfemi o errori di lettura (*lime* > lemon; *played* > play; *owl* > own).

Apparirebbe scontato, a questo punto, indicare la DE come un disturbo evolutivo che, colpendo in particolare le abilità di decodifica fonologica, determini soprattutto difficoltà e ritardi nelle competenze di lettura. Tuttavia, è ingenuo pensare che la compromissione delle competenze computazionali necessarie all'interpretazione delle unità linguistiche di base, ovvero le unità fonemichestringhe fonologiche, si limiti a causare problemi nella performance dei soggetti dislessici

ai soli livelli di lettura. In tempi più recenti la letteratura scientifica ha insistito nell'evidenziare la natura specificatamente linguistica del disturbo dislessico, ovvero di un disturbo che, pur manifestando le sue conseguenze rispetto alla decifrazione degli input ortografici, avrebbe le sue origini in un deficit neuro-cognitivo che, prima di tutto, coinvolgerebbe lo sviluppo delle competenze orali ed espressive. La lettura, infatti, altro non è che uno degli stadi ultimi dello sviluppo linguistico, attraverso il quale le conoscenze di computazione e comprensione grammaticali, semantiche e pragmatiche vengono applicate in maniera mirata per l'interpretazione di un codice ortografico (Hulme, Snowling, 2014). Ne consegue che, in bambini con difficoltà linguistiche pregresse, l'approccio alla lettura sia molto più complesso che non in bambini con uno sviluppo linguistico nella norma. Numerosi studi hanno confermato, infatti, un rischio maggiore da parte di bambini con disturbi linguistici evidenti di manifestare, all'ingresso nella scuola, importanti problemi di lettura; questi predittori, inoltre, sarebbero particolarmente evidenti in quei bambini appartenenti a famiglie "a rischio dislessia", ovvero in famiglie dove alcuni membri aveva già riscontrato disturbi a livello grammaticale e a livello di lettura (Gooch, Hulme, Nash, Snowling, 2014; Nash, Hulme, Gooch, Snowling, 2013; Thompson, Hulme, Nash, Gooch, Hayou-Thomas, Snowling, 2015). Alla luce delle scoperte di Snowling e collaboratori, è stata ipotizzata, per questo disturbo evolutivo, una duplice eziologia. Secondo alcuni studi, l'emersione di una *reading disability* sarebbe da ricondurre a ragioni di natura neuro-biologica, ed in particolare ad un fenotipo genetico della DE (Paracchini, Scerri, Monaco, 2007), mentre secondo altri sarebbero molto più preminenti fattori ambientali quali il grado di trasparenza ortografica della L1 (ovvero il rapporto tra l'ortografia e la pronuncia delle parole) e il livello di *literacy* della famiglia d'origine (Snowling, 2014). Soprattutto negli ultimi anni, si è assistito ad un interesse crescente, da parte della letteratura linguistica, verso la valutazione della produzione orale dei soggetti dislessici, poiché sembrerebbe che in questa popolazione si assista, oltre che a deficit di natura fonologica, lessicale e/o a carico della memoria a breve termine, anche a difficoltà manifeste rispetto a strutture morfosintatticamente più complesse. Prove a sostegno di questa ulteriore caratterizzazione di questo tipo di DSA ci vengono da studi condotti in diverse lingue: ad esempio, Joannisse e collaboratori (Manis, Keating, Seidenberg, 2000) hanno sottoposto 61 bambini dislessici inglesi monolingui ad un compito di *cloze* per la valutazione delle abilità morfologiche, rilevando nei soggetti indagati livelli di uso della morfologia flessionali molto bassi rispetto alla media dell'età; Talli, Sprenger-Charolles e Stravakaki (2013) hanno riscontrato abilità morfosintattiche deficitarie in bambini dislessici di madrelingua greca rispetto all'uso scritto e orale di strutture complesse come frasi relative, frasi passive e pronomi clitici; in italiano, gli stessi pattern deficitari sono stati ritrovati anche da Guasti (2013) e Guasti e collaboratrici (2015), che all'indagine sulla produzione orale di frasi complesse hanno aggiunto quella delle frasi interrogative. Questi studi potrebbero dunque essere

letti come una conferma esplicita dell'ambivalenza della DE, che sembra coinvolgere lo sviluppo linguistico *in toto*, manifestandosi nei diversi domini sia a livello di produzione orale che a livello di comprensione ortografica. Tuttavia, sempre ai fini del presente studio, è necessario che la DE venga concepita non solo come un disturbo evolutivo autonomo, ma anche come un disturbo che, spesso, può essere riscontrato in comorbilità con altre patologie del linguaggio, oltre che, eventualmente, con altri tipi di DSA. In particolare, è importante specificare che gli studi che hanno inquadrato le difficoltà orali dei soggetti dislessici come un possibile "preludio" di future difficoltà di computazione ortografica (Gooch, Hulme, Nash, Snowling, 2014; Nash, Hulme, Gooch, Snowling, 2013; Thompson, Hulme, Nash, Gooch, Hayou-Thomas, Snowling, 2015) hanno tutti mosso ipotesi in favore di una possibile relazione, nei profili neuro-cognitivi di soggetti con disabilità linguistiche, di un Disturbo Specifico del Linguaggio come potenziale "precursore" delle *learnig disabilities* emergenti negli stadi successivi all'esordio delle competenze di lettura dei soggetti con DE.

1.2.2 Il Disturbo Specifico del Linguaggio (DSL): caratteristiche e sottotipi

Ma cos'è esattamente il Disturbo Specifico del Linguaggio, e in che modo è possibile concepire la relazione tra i due disturbi evolutivi? Il DSM-V (APA, 2014) descrive il DSL come una dissociazione tra le abilità linguistiche e le abilità cognitive e non linguistiche di un individuo, il quale, nonostante l'assenza di deficit sensoriali, neurologici, cognitivi e socio-emozionali, presenta comunque evidenti problemi a livello linguistico. Tali disturbi tendono ad emergere nella primissima infanzia e possono essere descritti sulla base di specifiche caratteristiche diagnostiche; rientra infatti nella categoria di DSL la performance di qualsiasi individuo che si trovi al di sotto di due deviazioni standard nel punteggio di un test di valutazione linguistica rispetto ad un individuo della stessa età, le cui abilità linguistiche si siano sviluppate tardivamente rispetto a quanto ci si aspetterebbe per la sua età anagrafica (Guasti, 2004). Si segnalano, ad esempio, un vocabolario espressivo ridotto tra i 18 e i 30 mesi (inferiore a 50 parole), un ritardo nella combinazione di parole e nella pronuncia, oltre che moderate o gravi difficoltà a livello di comprensione sintattica che, riscontrati a partire dai 5 anni e mezzo, continuano a caratterizzare la grammatica di questi soggetti anche fra i 13 e i 16 anni (Vio, Lo Presti, 2014). Anche per questo disturbo, così come per la DE, si ipotizza una duplice eziologia: studi su gemelli monozigoti hanno infatti confermato la compresenza del DSL in entrambi i soggetti, che però, oltre a condividere il patrimonio genetico, condividono anche l'esposizione ambientale (Nudel, Ceroni, Simpson, Newbury, 2015). Come per la DE, sarebbe dunque ipotizzabile l'intervento di fattori ambientali oltre che genetici, che comprometterebbero significativamente le competenze linguistiche di questi soggetti sia a livello espressivo che recettivo. La natura dei disturbi, non a caso, è molto eterogenea e coinvolge diversi moduli del linguaggio. La più recente letteratura linguistica descrive il DSL come un disturbo modulare (Guasti, 2004), dato che chi ne è affetto presenta diversi

pattern linguistici a seconda della componente linguistica deficitaria. Friedmann e Novogrodsky (2008) hanno classificato il DSL in diversi sottotipi e ipotizzato anche un criterio di selettività, potendo questo compromettere un solo modulo senza però intaccare gli altri. Le due autrici hanno condotto una ricerca che coinvolgeva 4 gruppi di bambini, i quali presentavano rispettivamente i 4 tipi di DSL conosciuti e documentati dalla letteratura clinica: uno di tipo sintattico (SySLI), uno di tipo lessicale (LeSLI), uno di tipo fonologico (PhoSLI) e uno di tipo pragmatico (PraSLI). I risultati rilevati dall'analisi delle performance individuali dei 20 soggetti del gruppo con deficit sintattico hanno evidenziato come una grande maggioranza di questi (11/20) presentasse problemi nella comprensione e nella produzione di strutture sintattiche non-canoniche derivate da movimento-*wh* (in particolare relative sull'oggetto e *which*-questions), pur ottenendo punteggi positivi nella serie di test lessicali e fonologici. Dei restanti 9 partecipanti, 3 presentavano invece un deficit fonologico oltre al deficit sintattico e 3 presentavano anche un deficit lessicale, mentre altri 3 mostravano un disturbo simultaneo di tutte e tre le componenti. Da ciò ne è derivato l'inquadramento del DSL come un disturbo eterogeneo e selettivo, la cui capacità di intaccare in autonomia i diversi moduli linguistici determina la necessità clinica di utilizzare test specifici per la valutazione delle singole abilità specifiche dei soggetti con DSL (Novogrodsky, 2015). Dalla letteratura recente abbiamo prove a sostegno di come questa prassi clinica abbia prodotto risultati interessanti, contribuendo alla costruzione di un'ampia documentazione sulla sintomatologia linguistica del DSL. Questa si manifesta soprattutto attraverso i cosiddetti "marcatori di disturbo linguistico", riscontrabili in diverse lingue, come ad esempio:

a) L'uso improprio o l'omissione dei pronomi clitici oggetto, che però lascia intatto l'uso dei clitici riflessivi e dei determinanti e/o, nel caso del francese, dei clitici nominativi (Arosio, Branchini, Forgiarini, Roncaglione, Carravieri, Tenca, Guasti, 2010; Jakubowicz, Nash, Rigaut, Gerard, 1998);
b) L'omissione, nella morfologia verbale e nominale, dei tratti di tempo, di accordo e di numero (Leonard, 1998; Rice, Wexler, 1996);
c) Il maggiore ricorso a frasi relative sul soggetto rispetto alle frasi relative sull'oggetto (Hakansson, Hansson, 2000; Novogrodsky, Friedmann, 2006)
d) La preferenza delle frasi interrogative sul soggetto rispetto alle frasi interrogative sull'oggetto (Hamann, 2006; van der Lely, Battel, 2003);

Come per la DE, in tutti gli studi precedenti sono state fatte delle ipotesi rispetto all'origine del DSL. Rice e Wexler (1996) hanno ad esempio interpretato le difficoltà da loro riscontrate nei soggetti con

DSL rispetto ai tratti morfologici di tempo e accordo verbali come un'estensione del periodo acquisizionale delle *optional infinitives*. In questo periodo, i bambini normodotati di 2 e 3 anni tendono infatti a prediligere i verbi infiniti rispetto a quelli finiti, a omettere copule e ausiliari e a non marcare i sostantivi con gli appositi tratti di numero; lo stesso comportamento si sarebbe registrato in bambini di 5 e 6 anni con DSL, che dimostrerebbero quindi ritardi palesi nell'acquisizione dei tratti morfosintattici di tempo e accordo.

Secondo Leonard (1998), la tendenza all'omissione della morfologia funzionale sarebbe da imputare, oltre che ad un ritardo evidente nello sviluppo linguistico dei soggetti inglesi con DSL, anche ad una possibile difficoltà di questi soggetti a computare correttamente quei tratti morfologici caratterizzati da minore marcatezza prosodica. Questa ipotesi, conosciuta come "ipotesi superficiale" (*surface hypothesis*), considererebbe dunque la bassa salienza fonologica come causa primaria di omissione di morfemi flessivi (la *-s* di terza persona singolare nei verbi al *present tense* o il suffisso *-ed* del *past tense*). Tuttavia, l'ipotesi superficiale di Leonard ha il limite di poter essere applicata solo a quelle lingue che, come l'inglese, la cui morfologia flessionale è caratterizzata da tratti prosodici e fonologici poco salienti. In lingue come l'italiano e il francese, ad esempio, si sono ottenuti risultati differenti: gli studi che hanno indagato l'uso di pronomi clitici dei soggetti con DSL (Arosio, *et al.*, 2010; Jakubowicz, *et al.*, 1998) hanno riscontrato omissioni ed errori di genere e di numero nella produzione elicitata di clitici oggetto, mentre invece risultava preservata la produzione di pronomi nominativi e riflessivi e determinanti come articoli determinativi ed indeterminativi. L'ipotesi di Leonard (1998) si è quindi scoperta insufficiente a spiegare perché, in queste due lingue romanze, i soggetti con DSL avessero problemi con alcuni elementi atoni e non con altri, nonostante clitici e determinanti condividano i medesimi tratti prosodici e fonologici. Prima Jakubowicz e collaboratrici (1998) e poi Arosio e colleghe (2010) sono giunti alla conclusione che l'asimmetria riscontrata rispetto alle due diverse categorie morfosintattiche fosse da imputare alla duplice appartenenza dei clitici oggetto al dominio nominale e a quello verbale. I clitici oggetto condividono infatti i tratti morfosintattici tipici del dominio nominale ([+/- animatezza], [+/- singolare/plurale], etc.) poiché, all'interno della frase, svolgono il ruolo di argomenti del verbo, occupando tuttavia una posizione preverbale non canonica all'interno del VP alla quale giungono attraverso un movimento a partire dall'NP. Questo movimento sintattico della testa dell'NP causerebbe frequenti errori di computazione da parte dei soggetti con DSL, che faticherebbero quindi ad identificare il clitico nella sua posizione non canonica.

Questa difficoltà relativa al movimento sintattico non è la sola ad essere stata documentata all'interno delle popolazioni con DSL: come accennato in precedenza, anche due tipologie di frasi complesse, come le frasi relative sull'oggetto e le frasi interrogative, sono state indagate in più lingue

(Hakansson, Hansson, 2000; Hamann, 2006; Novogrodsky, Friedmann, 2006; van der Lely, Battel, 2003). Tutti questi studi concordano nell'evidenziare un pattern deficitario nella comprensione e nella produzione di strutture sintattiche complesse, ed in particolare in quelle considerate "non canoniche"; in esse, si assisterebbe ad una modifica dell'ordine sintattico di base e dall'intervento di elementi lessicali che assumono posizioni "inaspettate" all'interno del VP. Secondo alcuni autori (Hakansson, Hansson, 2000; van der Lely, Battel, 2003) la difficoltà con le strutture linguistiche caratterizzate da movimento sintattico e relazioni a lunga distanza tra gli elementi della frase sarebbe dovuta a un deficit della complessità computazionale (*representational deficit for dependency relations*), che impedisce nei soggetti con DSL la corretta computazione delle relazioni grammaticali tra gli elementi. Ne conseguirebbe la tendenza sistematica ad evitare, nel corso di produzioni semi-spontanee o elicitate, il ricorso alle strutture subordinate più complesse, di cui però, secondo alcuni, risulterebbe preservata la comprensione (Hamann, 2006). Secondo Novogrodsky e Friedmann (2006), la difficoltà riscontrata nei soggetti con DSL a computare correttamente le frasi originate da movimento sintattico sarebbe dovuta ad una mancata decodifica dei ruoli tematici degli elementi lessicali (NP) coinvolti nel movimento stesso. Il movimento-*wh*, che caratterizza le frasi relative e le interrogative sull'oggetto prevede infatti la creazione di catene sintattiche tra gli NP e le loro copie in posizione canonica; se la relazione tra gli elementi mossi e le loro copie in posizione argomentale non viene correttamente interpretata, causa problematiche nel processo di assegnazione dei ruoli tematici degli elementi coinvolti.

Per una spiegazione più approfondita delle proprietà morfosintattiche di queste strutture complesse, ed in particolar modo delle caratteristiche grammaticali delle frasi relative, indagate nella presente ricerca, si rimanda al capitolo 3. Ciò che è importante, adesso, è evidenziare i parallelismi tra le ricerche appena esposte e quelle che, invece, hanno indagato le medesime difficoltà espressive nelle popolazioni con DE.

1.2.3 UN *CONTINUUM* TRA DSL E DE?

Come già visto in precedenza, anche nei soggetti con DE si sono riscontrate difficoltà relative alla produzione orale di strutture subordinate complesse come le frasi relative e le frasi interrogative (Guasti, 2013; Guasti, *et al.*, 2015; Talli, *et al.*, 2013). All'interno dello stesso studio in cui avevano indagato la produzione di frasi complesse, Talli e collaboratrici (2013) hanno indagato anche l'uso scritto e orale di pronomi clitici, denotando percentuali di accuratezza inferiori a quelle ritrovate nel gruppo di controllo. In uno studio sull'italiano, Zachou e colleghe (Partesana, Tenca, Guasti, 2012) hanno confermato, nei soggetti dislessici, le medesime tendenze all'inaccuratezza rispetto all'uso dei clitici oggetto, pur mettendo in evidenza differenze qualitative rispetto alla produzione orale dei

soggetti con DSL: sembrerebbe infatti che, a differenza di questi ultimi, i 10 bambini dislessici studiati dal gruppo di ricercatrici non avrebbe mai omesso i pronomi nel corso della prova, pur commettendo evidenti errori di genere e di caso. In effetti, tra gli studi che hanno confrontato le competenze linguistiche delle due popolazioni ce ne sono molti che hanno rilevato pattern linguistici paralleli o complementari. Ad esempio, Wijnen e colleghi (de Bree, van Alphen, de Jong, van der Leij, 2015) hanno riscontrato, attraverso osservazioni longitudinali, uguaglianze e differenze nella performance di alcuni bambini olandesi a rischio familiare di DE e quelli dei bambini con diagnosi di DSL: nonostante i bambini a rischio DE ottenessero punteggi migliori dei loro coetanei con DSL nei compiti che mettevano alla prova le loro capacità lessicali e sintattiche, entrambi i gruppi mostravano evidenti problematiche relative al dominio morfologico e fonologico; queste si sono poi scoperte, all'età di 8 anni, essere correlate a bassi livelli di lettura in entrambi i gruppi. Risultati discordanti sono stati invece ottenuti da Talli, Sprenger-Charolles e Stavrakaki in due studi diversi condotti su bambini di madrelingua francese (2015) e greca (2016). Nel primo studio, le ricercatrici hanno somministrato test di lettura di parole e non-parole, di comprensione testuale e comprensione e produzione orale, oltre a testare le abilità di memoria fonologica a breve termine, di consapevolezza fonemica e *rapid naming*; ne è conseguito che, mentre i soggetti con DE mostravano un deficit selettivo rispetto ai compiti di lettura e comprensione testuale, quelli con DSL mostravano il pattern opposto, comportandosi come i controlli in questi compiti, ma ottenendo punteggi molto bassi in quelli che valutavano le loro abilità linguistiche a livello espressivo e la loro memoria fonologica a breve termine. Nel secondo studio, dalla somministrazione dei medesimi test per la valutazione delle abilità fonologiche, morfosintattiche e di lettura, sono però stati rilevati pattern differenti: le abilità fonologiche dei soggetti con DE risultavano, nel complesso, meno compromesse rispetto a quelle dei soggetti con DSL, che mostravano meno accuratezza e maggiore frequenza di errori nei compiti fonologici rispetto al primo gruppo, oltre che a mostrare le note difficoltà in termini di linguaggio espressivo.

Questi studi costituiscono esempi importanti per comprendere il complesso rapporto che sembra sussistere tra i due disturbi evolutivi, avendo il merito di evidenziare l'alto tasso di eterogeneità che caratterizza le popolazioni dislessiche e con disturbo specifico; questo, fra l'altro, sembrerebbe dipendere in larga scala dalle caratteristiche tipologiche e dalla trasparenza ortografica della lingua analizzata (olandese, francese, greco), oltre che dal tipo di training riabilitativo al quale i singoli soggetti possono essere esposti (Talli, *et. al.*, 2016). Soprattutto, gli studi precedenti possono aiutarci a comprendere perché, nel corso del tempo, la comunità scientifica si sia interessata al rapporto tra i due disturbi, e soprattutto a che livello si possa collocare la caratterizzazione di questo rapporto. Negli ultimi 30 anni, la letteratura linguistica ha indagato la relazione tra il DSL e la DE, cercando di

comprendere se ci fosse o meno una potenziale compresenza, o comorbilità, dei due deficit all'interno dei profili cognitivi dei soggetti con disturbo linguistico, e di come questa comorbilità fosse spiegabile attraverso l'impiego di modelli neuro-cognitivi. I primi a formulare ipotesi rispetto a tale *continuum* sono stati Kahmi e Catts, che nel (1986) hanno individuato un deficit che avrebbe sede, in entrambi i profili neuro-cognitivi, nel dominio fonologico. Questo deficit, tuttavia, permetterebbe una distinzione tra DE e DSL a partire dal grado di severità raggiunto (*severity model*): la compromissione delle abilità linguistiche espressive, caratterizzante i profili dei soggetti con DSL, era infatti considerato più grave, poiché nei profili dei soggetti con DE il deficit impediva "solo" il corretto sviluppo delle abilità di lettura. In un secondo momento, Bishop e Donlan (2004) hanno sostenuto che i due disturbi evolutivi sarebbero causati dal medesimo deficit di computazione fonologica, ma si differenzierebbero l'uno dall'altro per la presenza, nel DSL, di altri deficit che potrebbero coinvolgere anche le abilità linguistiche non-fonologiche (*additional deficit model*). Catts, Adlof, Hogan e Weismer (2003) hanno invece concepito un modello di comorbidità (*comorbidity model*) asserendo che, benché i due disturbi debbano essere considerati distinti l'uno dall'altro, vi è la possibilità che essi si trovino a compromettere contemporaneamente il profilo neuro-cognitivo del medesimo soggetto. La differenza rispetto agli altri due modelli risiede nel fatto che, in quello di comorbidità, si identificano due diverse tipologie di deficit, specifico della fonologia per la DE e specifico degli altri moduli linguistici per il DSL. In tempi più recenti, Ramus e colleghi (2013) hanno proposto un nuovo modello di comorbidità, chiamato modello componenziale (*component model*), che concorda col modello di comorbidità di Catts e altri (2003) nel sottolineare un'origine differente per i due disturbi che, tuttavia, possono co-occorrere nel medesimo soggetto, il cui comportamento linguistico finirebbe poi per assumere i tratti tipologici tipici di entrambi i disturbi.

1.3 NORMATIVA ITALIANA PER LA DIAGNOSI DI DSL E DSA

Una volta che si è proceduto a definire la sintomatologia dei due disturbi evolutivi e le varie ipotesi eziologiche e di comorbidità, consideriamo fondamentale per i propositi di questo lavoro comprendere, come accennato all'inizio, quale sia il percorso diagnostico individuato dalla comunità scientifica per procedere alla corretta e funzionale individuazione dei disturbi del linguaggio e dell'apprendimento in soggetti a rischio. Nel corso del presente capitolo, abbiamo incontrato più volte diverse fonti diagnostiche o normative che ci hanno aiutato a comprendere meglio la definizione di DSA e di DSL, come ad esempio il DSM-V (APA, 2014), la Consensus Conference (2007), le linee guida per la diagnosi di DSA dell'Associazione Italiana Dislessia (AID, 2009) o il Documento d'intesa per la diagnosi di DSA (PARCC, 2011). Ai fini del presente studio, è importante specificare

che questi documenti, considerati modelli diagnostici fondamentali per la prassi clinica in Italia, hanno comunque diverso peso normativo e diagnostico. Il DSM-V, ovvero il manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali (APA, 2014), viene impiegato nella pratica clinica per diagnosticare i disturbi evolutivi del linguaggio e dell'apprendimento in maniera molto generalista. Si tratta infatti di un manuale diagnostico utilizzato in ambito internazionale che, insieme all'ICD-10 (ovvero la classificazione internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali redatta dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (2010)), viene usato come testo indicativo di linee guida fondamentali per la classificazione, la descrizione e l'elaborazione diagnostica delle valutazioni cliniche dei pazienti con disturbo. Nel corso del tempo, si è comunque resa necessaria la redazione di una documentazione tematica di riferimento che, alla luce dei criteri diagnostici di peso internazionale, potesse essere utilizzata in ambito nazionale al fine di spiegare in maniera dettagliata e approfondita le linee guida internazionali e fornire un'interpretazione precisa della pratica clinica in Italia. Nei paragrafi successivi forniremo, dunque, una descrizione esplicita di questi documenti.

1.3.1 Misure legislative in materia di DSA in ambito scolastico: percorso diagnostico e inquadramento degli studenti

Innanzitutto, l'inquadramento dei DSA sul piano giuridico italiano è avvenuto ufficialmente l'8 ottobre 2010, attraverso la pubblicazione in Gazzetta Ufficiale della Legge n° 170, che disciplina la normativa in materia di disturbi specifici dell'apprendimento in ambito scolastico. Questo documento, oltre a riconoscere ufficialmente dislessia, disortografia, disgrafia e discalculia in quanto disturbi specifici aventi influenza negativa sulla quotidianità e lo sviluppo personale degli individui che ne sono affetti, ha anche la finalità di garantire il diritto all'istruzione e la tutela degli studenti con DSA. Questo deve avvenire, oltre che attraverso l'attivazione di percorsi di formazione *ad hoc* per gli insegnanti e di sensibilizzazione per le famiglie, anche tramite l'attuazione di misure dispensative e l'introduzione di strumenti compensativi che assicurino agli studenti con DSA un corretto ed egualitario inserimento scolastico. Soprattutto, l'art. 3 della legge disciplina l'attuazione di un percorso diagnostico specifico effettuato attraverso trattamenti specialistici assicurati dal Servizio Sanitario Nazionale, qualora alcuni studenti presentino difficoltà scolastiche persistenti nonostante interventi educativo-didattici mirati. Questi interventi devono essere, per legge, sempre applicati dagli insegnanti in maniera preliminare alla richiesta di consulenza da parte di specialisti del settore, al fine di escludere tutte quelle difficoltà scolastiche transitorie che potrebbero essere causate da problematiche momentanee e non permanenti. Solo a seguito della ricezione della diagnosi di DSA, il personale scolastico viene incaricato di redigere un Piano Didattico Personalizzato (PDP), finalizzato alla creazione di un progetto educativo che contiene un elenco completo degli strumenti e

le misure necessarie per la tutela pedagogica e il corretto inserimento scolastico dello studente con DSA. Il 25 luglio 2012, in sede di Conferenza permanente, si è poi assistito all'Accordo tra Governo, Regioni e Province Autonome che, vista la Legge 170/2010, ha sancito l'attuazione tempestiva in tutte le regioni dei medesimi percorsi per una diagnosi funzionale di DSA, che permetta, nella maniera più veloce possibile, la corretta certificazione di disturbo necessaria per l'attivazione delle misure didattiche idonee. Inoltre, attraverso la più recente normativa in materia di Bisogni Educativi Speciali, o BES (CM n. 8, 6/03/2013), il Ministero dell'Istruzione ha ribadito la necessità, per quegli alunni con diagnosi di DSA, un particolare *focus* in termini di strategie metodologiche e accortezze pedagogiche che favorisca lo sviluppo di una didattica inclusiva.

1.3.2 RACCOMANDAZIONI PER LA PRATICA CLINICA: LA *CONSENSUS CONFERENCE*

Tutti e tre i precedenti documenti precisano, tuttavia, che l'attuazione dei percorsi diagnostici avvenga sempre tenendo conto di quelle raccomandazioni per la pratica clinica redatte nel corso della cosiddetta Consensus Conference (2007). Questa si è svolta, infatti, come anticipato all'inizio del paragrafo, con l'obiettivo di fornire una corretta interpretazione dei criteri diagnostici forniti dal DSM-V (APA, 2014) e dall' ICD-10 (OMS, 2010), attraverso un approccio multidisciplinare che ha avuto come base l'amplissima letteratura internazionale in materia di DSA e che ha tenuto conto, ovviamente, delle specifiche differenze caratterizzanti le diverse lingue e i diversi sistemi scolastici su cui si sono basate le ricerche scientifiche in questo ambito. L'obiettivo era infatti che questa fosse comprensibile non solo agli stessi clinici, ma anche agli operatori scolastici specializzati che si occupano di informare le famiglie di alunni con DSA, le quali devono essere informate e coinvolte attivamente nel percorso diagnostico. Nel corso del tempo si è assistito alla redazione di diversi documenti tematici, i quali, attraverso il metodo indicato dai professionisti della Consensus Conference, hanno contribuito a fornire una panoramica esaustiva e dettagliata rispetto alle tematiche più preminenti per la corretta diagnosi di DSA. Fra queste troviamo:

a) Le *Raccomandazioni per la pratica clinica definite col metodo della Consensus Conference*, redatte dall'Associazione Italiana per la Dislessia (AID, 2009), che ha riunito le conoscenze e l'esperienza di tutte le associazioni che, sul territorio italiano, si occupano di sensibilizzazione verso le tematiche dei DSA;
b) Le *Raccomandazioni cliniche sui DSA: Risposte ai quesiti*, che è stato elaborato nel corso del *Panel di aggiornamento e revisione della Consensus Conference DSA* (PARCC, 2011) e si costituisce, appunto, come una raccolta delle risposte ai principali quesiti teorici e metodologici posti dalle associazioni di categoria e dai professionisti della clinica diagnostica;

c) La *Consensus Conference sui Disturbi specifici dell'apprendimento* elaborata dall'Istituto Superiore di Sanità (2011), che consiste in un insieme di "raccomandazioni cliniche basate sui più aggiornati dati scientifici di prova adattati al contesto italiano" che ha l'obiettivo di "migliorare le conoscenze sull'argomento, formulando […] raccomandazioni per la migliore prassi clinica e precisando quali sono le aree di conoscenza ancora incerte e dubbie su cui dovrebbe orientarsi la ricerca futura" (Vio, Lo Presti, 2014).

Innanzitutto, la Consensus Conference (2007) si è occupata di definire i DSA attraverso l'applicazione di diversi criteri. In primo luogo, i DSA vengono definiti nel merito della loro specificità, ovvero della particolare compromissione di quelle abilità (lettura, scrittura, computazione e calcolo matematico) necessarie per lo sviluppo personale ed accademico. In secondo luogo, i DSA vengono considerati alla luce del loro carattere "evolutivo", in quanto disturbi che si manifestano a partire dal primo inserimento scolastico, ma che in realtà sono presenti fin dalle prime fasi dello sviluppo neuro-cognitivo. A questo proposito, è anche ribadito il carattere neuro-biologico e ambientale di questi disturbi, che causerebbero atipie linguistiche che hanno spiegazioni genetiche e ambientali e che hanno un impatto negativo significativo sull'inserimento scolastico e socio-emotivo dei soggetti con DSA. Inoltre, viene ammessa la possibilità (come già abbiamo visto rispetto al DSL) di una comorbidità di un singolo DSA con altri disturbi evolutivi (ADHD, Disturbo dello Spettro Autistico, disprassia, disturbi emozionali, etc.) o della compresenza di più tipi di DSA all'interno del medesimo profilo neuro-cognitivo. Perché si proceda ad una corretta diagnosi di DSA, la Consensus Conference auspica poi la scissione del percorso diagnostico in due fasi: in una prima fase, si dovrebbe procedere ad una diagnosi clinica, attraverso la quale si effettua una valutazione basata su prove di lettura, ortografia/compitazione e calcolo, i cui punteggi devono essere significativamente inferiori (minimo -1.5 DS o al di sotto del 5° percentile) a quelli attesi per l'età cronologica e scolastica del soggetto esaminato. È necessario inoltre, ai fini di una corretta diagnosi, che i clinici abbiano ben chiaro il quadro anamnestico del bambino, la cui storia clinica deve essere corredata anche di un questionario investigativo per i genitori, oltre che delle valutazioni pedagogico-didattiche degli insegnanti. In una seconda fase, si dovrebbe poi concludere con una diagnosi funzionale, attraverso cui viene approfondito il quadro diagnostico delle funzioni più o meno integre necessarie per lo sviluppo delle "abilità fondamentali o complementari" del bambino, ovvero le sue competenze "linguistiche, percettive, prassiche, visuo-motorie, attentive, mestiche", al fine di mettere in luce eventuali comorbidità.

1.3.3 CRITERI D'INCLUSIONE E D'ESCLUSIONE

Ciò che tuttavia è considerato fondamentale per una corretta diagnosi di DSA è il cosiddetto criterio della discrepanza (Consensus Conference, 2007): perché infatti si certifichi la presenza di uno di questi disturbi dell'apprendimento, al quale va imputata la sola responsabilità della specifica e permanente compromissione di una o più abilità scolastiche, è necessario che si includano nella valutazione tutti quegli indici clinici indicativi della presenza di un DSA, escludendo, di contro, la presenza di altri fattori che potrebbero causare gravi errori diagnostici e l'emersione di falsi positivi. Tale criterio si basa, non a caso, sui criteri d'inclusione e di esclusione che il DSM-V (APA, 2014) ha elaborato come linee guida per la corretta valutazione del DSA. Fra i criteri di inclusione (CI) troviamo:

1) La presenza di un disturbo che coinvolge uno o più specifici domini di abilità di apprendimento;
2) La significativa interferenza del disturbo con l'adattamento scolastico e le attività quotidiane del bambino;
3) La presenza di un trend evolutivo "caratterizzato da una diversa espressività del disturbo, soprattutto nelle situazioni di disturbo di grado lieve o con buone risorse cognitive" (Vio, Lo Presti, 2014);
4) La considerazione di una compresenza o comorbidità tra diversi DSA;
5) L'uso di batterie e test standardizzati;
6) La compromissione statisticamente significativa, valutata attraverso le precedenti prove.

Ai fini della presente discussione, è però necessario che maggiore attenzione venga posta a quei criteri che, secondo la Consensus Conference (2007), devono essere utilizzati per escludere la presenza di "menomazioni sensoriali e neurologiche gravi, disturbi significativi della sfera emotiva e situazioni ambientali di svantaggio socioculturale che possono interferire con un'adeguata istruzione". I criteri di esclusione (CE) formulati dal DSM-V (APA, 2014) e verificabili attraverso una corretta valutazione anamnestica e psicometrica sono infatti:

1) Una disabilità intellettiva che potrebbe compromettere le abilità cognitive del bambino;
2) La presenza di disturbi neurologici, traumatici o eventuali patologie;
3) L'eventuale intervento di disturbi sensoriali, visivi e/o uditivi;
4) Possibili condizioni di svantaggio psicosociale;
5) L'inadeguatezza dell'ambiente educativo;
6) La non adeguata conoscenza della lingua d'insegnamento.

Alla luce dei precedenti criteri, pare ovvio che la prassi clinica abbia la necessità di distinguere tra un disfunzionamento neuro-cognitivo che potrebbe aver causato atipie nello sviluppo linguistico e un disfunzionamento linguistico "puro", causa primaria di difficoltà processuali a carico del dominio di lettura, di scrittura o matematico. Appare inoltre evidente che per procedere alla corretta diagnosi dei disturbi di lettura e di scrittura si siano rese fondamentali, nel corso degli anni, le associazioni tra sviluppo linguistico e background socioculturale del soggetto con DSA. Rispetto a quest'ultimo aspetto, è in realtà opportuno specificare come a rendersi ancora più importante sia stata l'identificazione di una dissociazione tra le difficoltà linguistiche causate da un disturbo del linguaggio o dell'apprendimento "puro" (caratterizzato da un deficit dei processi fonologici e reso esplicito da frequenti marcatori clinici e linguistici) e le difficoltà linguistiche dovute ad una scarsa conoscenza della lingua utilizzata in contesto scolastico. Dagli anni '90 del secolo scorso, l'Italia è stata infatti protagonista di importanti migrazioni, il che ha fatto sì che il nostro sistema scolastico finisse per integrare i figli di cittadini di origine straniera con e senza cittadinanza italiana. L'ultima rilevazione del MIUR (2019) rispetto alla percentuale di studenti stranieri per l'anno 2017/2018 ha infatti registrato la presenza di circa 842.000 studenti con cittadinanza non italiana originari di oltre 200 paesi distribuiti in tutti e cinque i continenti (Europa, 47,2%; Africa, 25,4%; Asia, 19,6%; America, 7,8%; Oceania, 0,03%). Alla luce di questi dati statistici, non ci sorprende che anche la pratica clinica si sia adattata a distinguere tra i ritardi acquisizionali che, ad esempio, un bambino di madrelingua cinese potrebbe incontrare nello sviluppo della competenza ortografica in italiano e le atipie linguistiche che un bambino di madre lingua francese, nonostante anni di esposizione alla lingua italiana, continua a mostrare a livello espressivo. Nel documento d'intesa del (2011) per la risposta ai quesiti della Consensus Conference (PARCC), leggiamo infatti:

"Al fine di discriminare tra situazioni di disturbo specifico e situazioni causate da differenze linguistiche e culturali, devono essere considerati i seguenti fattori: lingua madre, altre lingue conosciute/parlate dal bambino; nazione di provenienza e livello culturale della famiglia, tempo di residenza in Italia dei genitori e del bambino; lingua parlata abitualmente in famiglia; durata della frequenza della scuola; sistema di scrittura inizialmente appreso; presenza di difficoltà fonologiche nella lingua madre; familiarità per difficoltà di linguaggio orale o scritto; confronto delle competenze con altri membri della famiglia; periodo di prima esposizione sistematica alla lingua italiana; differenze nel sistema fonetico della lingua madre rispetto alla lingua italiana".

Come mai però è così importante discriminare fra sviluppo linguistico atipico e sviluppo linguistico bilingue? Cosa caratterizza il profilo neuro-cognitivo di un parlante monolingue da quello in un parlante bilingue? Ci sono dei parallelismi tra l'acquisizione bilingue e l'acquisizione di soggetti con

disturbo del linguaggio? Nel prossimo capitolo introdurremo, alla luce della più recente letteratura linguistica, il problema della diagnosi di DSA e DSL in contesto multilingue.

2. DIAGNOSTICARE I DISTURBI EVOLUTIVI DEL LINGUAGGIO NEI BAMBINI BILINGUI: UNA SFIDA INTERNAZIONALE

Nel precedente capitolo, sono state esposte le caratteristiche linguistiche e cliniche dei DSA e del DSL parlando di come, nella pratica clinica italiana, si sia resa necessaria l'adozione di un approccio metodologico che, per una corretta diagnosi di disturbo specifico, tenesse conto anche del profilo linguistico e socioculturale dei soggetti a rischio. Questo è stato fatto per permettere ai professionisti della clinica di discriminare correttamente tra un profilo neuro-cognitivo caratterizzato da deficit evolutivi di natura specificatamente linguistica, con conseguenze a lungo termine sulle competenze cognitive e linguistiche, e tra un profilo neuro-cognitivo non realmente deficitario, ma contraddistinto da "ritardi" che possono essere considerati "tipici" di un'acquisizione linguistica bilingue o multilingue. Le due Consensus Conference (2007; 2011) sono il frutto di un dibattito multidisciplinare che ha avuto le sue basi nello studio e nell'interpretazione dei manuali diagnostici di riferimento internazionale (DSM-V, APA, 2014; ICD-10, OMS, 2010), così come di molti studi scientifici di carattere divulgativo e/o specialistico che hanno trattato e/o trattano tutt'ora il tema dei DSA e del DSL in ambito multilingue. Nel corso del presente capitolo, al fine di comprendere le motivazioni che hanno spinto la comunità scientifica internazionale ad occuparsi del tema dell'acquisizione atipica bilingue e delle sue differenze rispetto all'acquisizione atipica monolingue, tratteremo sia la nozione generale di bilinguismo e delle sue diverse tipologie, sia le caratteristiche acquisizionali del profilo cognitivo e linguistico bilingue a confronto con quello dei parlanti monolingui; verranno trattati i fattori biologici, cognitivi, linguistici e socioculturali maggiormente preminenti per lo sviluppo della competenza bilingue, così come i parallelismi fra sviluppo linguistico atipico e sviluppo linguistico bilingue. Ai fini del presente studio, verranno inoltre esposti gli obiettivi della *COST Action IS0804*, network di ricerca nato in ambito europeo con lo scopo di contribuire significativamente al dibattito dei disturbi evolutivi del linguaggio in contesto bilingue, che vanta tra i suoi risultati la creazione di materiali specifici per una valutazione funzionale delle competenze linguistiche bilingui dei soggetti a sviluppo linguistico tipico e atipico, che vengono utilizzati anche nel presente studio.

2.1 DEFINIZIONE E TIPOLOGIE DI BILINGUISMO

Nella definizione corrente, si è soliti definire le persone bilingui come degli individui o gruppi di persone che conoscono ed usano regolarmente più di una lingua. Tuttavia, l'immensa mole di aspetti socioculturali, psicologici e linguistici attribuibili al bilinguismo non solo rende difficile dare una

nozione precisa e puntale di cosa significhi essere bilingue, ma persino di cosa voglia effettivamente dire "conoscere" e "usare" due lingue (Butler, Hakuta, 2008). Ad esempio, Bloomfield (1933) ha provato a descrivere gli individui bilingui come delle persone che hanno "native-like control of two languages"; Haugen (1953) ha invece proposto una nozione di bilinguismo che includesse anche tutti quegli individui che, pur essendo capaci di produrre testi complessi in una sola lingua, "can produce complete meaningful utterances in other languages"; Grosjean (1999) si è invece focalizzato sull'uso quotidiano fatto delle due lingue da parte di un individuo bilingue, considerando anche coloro che possono essere chiamati "bilingui dormienti" poiché, pur conoscendo più lingue, non hanno la possibilità di ricorrere frequentemente all'uso indiscriminato di tutti i codici conosciuti. In particolare, quest'ultima definizione ci aiuta a comprendere come, negli ultimi anni, il focus per la classificazione della competenza bilingue, e della competenza linguistica in generale, si sia spostato sulle abilità comunicative dei parlanti, aventi diversi gradi di *proficiency* della lingua scritta e orale e capacità di interazione linguistica con parlanti di questa o di quella lingua all'interno di una data società (Hymes, 1972). È quindi possibile definire il bilinguismo come un insieme di "psychological and social states of individuals or groups of people that results from interactions via language in which two or more linguistic codes (including dialects) are used for communication" (Butler, Hakuta, 2008). Ne consegue l'inquadramento del bilinguismo come un'attitudine multidimensionale dipendente da numerosi fattori individuali e sociali, i quali contribuiscono a determinare la natura dell'interazione tra le due o più lingue conosciute dal parlante. Infatti, si è soliti distinguere tra "bilinguismo bilanciato" e "bilinguismo dominante" sulla base del diverso grado di *proficiency* raggiunto in una lingua piuttosto che in un'altra; non tutti i bilingui sarebbero infatti capaci di raggiungere un livello di competenza comunicativa in entrambe le lingue, facendo dunque più spesso ricorso alla lingua nella quale hanno conseguito livelli più alti di *proficiency,* ovvero la lingua dominante (*dominant bilingual*). Ci sarebbe anche chi sarebbe capace di bilanciare adeguatamente le proprie abilità linguistiche in favore di entrambe le lingue conosciute, senza discriminazioni di sorta (*balanced bilingual*) (Pearl, Lambert, 1962). Un'altra distinzione viene invece operata sulla base dell'organizzazione cognitiva dei sistemi linguistici operata dai parlanti rispetto ai diversi codici da loro conosciuti. Si parla infatti "bilinguismo composito" (*compound bilingualism*) quando due diversi sistemi linguistici sono organizzati da un individuo all'interno della medesima struttura cognitiva, per cui a due diversi significanti ("cane", "dog") corrisponderà la stessa rappresentazione concettuale o significato. L'organizzazione sistemica dei codici linguistici che, invece, avviene su due diverse strutture cognitive indipendenti viene detta "bilinguismo coordinato" (*coordinate bilingualism*), da cui dipende la scissione dei due codici sia a livello superficiale che a livello concettuale: ad ogni lingua, dunque, corrisponderà un sistema autonomo di classificazione dei significanti associati al loro

significato. All'interno del sistema cognitivo dei parlanti può però anche verificarsi un'organizzazione delle interpretazioni concettuali delle parole attraverso la sola L1, per cui la L2 risulta subordinata ad essa per quanto riguarda l'associazione dei significati, mentre si mantiene l'indipendenza fra un codice e l'altro a livello di rappresentazione superficiale: è il caso del cosiddetto "bilinguismo subordinato" (*subordinate bilingualism*) (Weinreich, 1953). Oltre alle precedenti definizioni, basate su variabili prettamente individuali (ovvero intrinseche alle abilità linguistiche e cognitive dei parlanti), ve ne sono altrettante determinate, di contro, sulla base di variabili più specificatamente sociali. Ad esempio, la distinzione tra *folks/circumstantial* e *elite/elective bilinguals* si fonda sullo "status sociale" attribuito ad una data lingua (Fishman, 1977; Valdés, Figueroa, 1994); la prima tipologia di parlanti conoscerebbe e userebbe quindi una lingua minoritaria di basso prestigio oltre alla variante dominante usata nella società in cui vivono, mentre la seconda tipologia di bilingui parlerebbe, oltre alla lingua dominante, anche un'altra lingua di alto profilo sociale. Altra classificazione è invece quella fatta sulla base dell'influenza che l'acquisizione di una data L2 può avere sull'uso della L1: possono esserci "bilingui additivi" (*additive bilinguals*), per i quali l'uso frequente della L2 non finisce per limitare le capacità espressive e comunicative nella L1, come invece succede nel caso dei "bilingui sottrattivi" (*substractive bilinguals*). Infine, si può parlare di "bilingui precoci" (*early bilinguals*) o di "bilingui tardivi" (*late bilinguals*) a seconda dell'età della prima esposizione alle due lingue (Lambert, 1974). Il riferimento all'età di prima esposizione, ovvero l'*age of onset* della competenza bilingue, è importante anche per fare un'ulteriore distinzione tra "bilinguismo simultaneo" (*simultaneous bilingualism*) e "bilinguismo successivo" (*successive bilingualism*): il primo si ha quando l'acquisizione della L2 è avvenuta in modo, appunto, simultaneo e contemporaneo a quella della L1 e l'esposizione ad entrambe è avvenuta sin dalla nascita, mentre il secondo qualora la prima esposizione alla L2 sia avvenuta solo successivamente a quella della L1. Quest'ultima tipologia di bilinguismo è stata poi protagonista di un'ulteriore distinzione tra bilinguismo successivo precoce, in cui si prevede l'esposizione alla L2 a partire dal 1° fino al 2° anno di età (*early successive bilingualism*), e bilinguismo successivo tardivo (*late successive bilingualism*), in cui invece la prima esposizione alla L2 sarebbe avvenuta a partire dal 4° anno di vita (Meisel, 2009).

2.1.1 Differenze acquisizionali tra L1 ed L2

È proprio la definizione di bilinguismo simultaneo e bilinguismo successivo a tornarci utile per la comprensione della dicotomia tra acquisizione e apprendimento linguistico. Sappiamo infatti che, mentre si parla di "acquisizione linguistica" per indicare lo sviluppo di competenze in una data lingua alla quale si è stati esposti fin dai primi giorni di vita, si usa il termine "apprendimento linguistico" per descrivere il processo attraverso cui si impara consapevolmente a padroneggiare le abilità

necessarie per comunicare in una lingua diversa dalla nostra lingua madre (Krashen, 1981). Di conseguenza, le abilità cognitive richieste per l'apprendimento cosciente di una L2, magari avvenuto in contesto scolastico da parte di apprendenti adolescenti e adulti, non possono essere equiparate ai processi cognitivi precoci che consentono ai neonati di acquisire, *ex novo*, conoscenze relativi ai vari domini grammaticali. L'acquisizione linguistica nei bambini è infatti un processo inconsapevole e inconscio, il quale, a causa della precocità attraverso la quale si manifesta negli esseri umani, è stata associata ad una sorta di sistema di predisposizioni innate, definita da Chomsky (1965) Grammatica Universale (GU), la cui esistenza e, appunto, universalità, è divenuta una delle basi teoriche della cosiddetta linguistica innatista; quest'ultima vede lo sviluppo della grammatica universale nel cervello del bambino come un processo controllato da un programma biologico predefinito, a sua volta dipendente dalla nostra struttura neuronale. Questo ci permette di sviluppare le abilità linguistiche senza alcun aiuto e/o suggerimento. L'impostazione chomskyiana si è opposta a quella comportamentista (Skinner, 1957), che tendeva a considerare lo sviluppo del linguaggio come un prodotto di un processo di imitazione, per il quale il bambino sarebbe giunto all'interiorizzazione delle regole linguistiche a seguito di feedback e rinforzi da parte dell'adulto. Nello stesso periodo, l'interesse emerso rispetto alle basi neurobiologiche del linguaggio ha condotto all'ipotesi del "periodo critico" (Lenneberg, 1969). Secondo lo studioso, ci sarebbero infatti delle "finestre acquisizionali" predefinite che determinerebbero la possibilità, per i bambini, di accedere all'acquisizione dei diversi moduli linguistici entro un dato periodo di tempo. Questo sarebbe possibile grazie alla plasticità caratterizzante la struttura neuronale degli individui nelle prime fasi di sviluppo neuro-cognitivo. Oltre ad una caratterizzazione neuro-biologica dei meccanismi sottostanti alle competenze acquisizionali della lingua madre, sono state però pensati anche dei modelli cognitivi che considerano il ruolo di fattori socioculturali nello sviluppo delle competenze linguistiche. Ad esempio, Bruner (1983) ha ipotizzato l'esistenza di un meccanismo linguistico di supporto, chiamato *LASS* (*Language Acquisition Support System*), che fonderebbe la sua efficacia sulle attività interazionali tra adulti e bambini; questi ultimi, in un certo senso, "erediterebbero" tramite imitazione e supporto diretto il comportamento linguistico degli adulti. Ad una conclusione simile è giunta Kuhl (2004) la quale, di contro, ha pensato al ruolo delle prime interazioni sociali e esperienze linguistiche come ad un fattore preminente addirittura per la creazione di un network neuronale che, nei bambini neonati, permetterebbe la decodifica delle unità fonemiche di base a partire dagli input recepiti in lingua materna (*native language neural commitment hypothesis* – NLNCH).

Molto diverso è invece il discorso per quanto concerne l'acquisizione di una lingua seconda, o L2. Krashen (1982) utilizza la *Second Language Acquisition Theory* (*SLAT*) per spiegare come l'apprendimento di una lingua diversa da quella acquisita nella primissima infanzia sia effettivamente

un processo formale di applicazione delle conoscenze implicite dell'individuo, attraverso il quale si giunge ad una conoscenza esplicita delle regole grammaticali della L2. Secondo l'autore, comunque, sarebbero le conoscenze linguistiche implicite ereditate dalla L1 a permettere il raggiungimento di una consapevolezza grammaticale esplicita in L2. Anche se infatti questi due processi acquisizionali sarebbero indipendenti l'uno dall'altro, nell'utilizzo della L2 da parte di un parlante si costituirebbe fondamentale la mediazione delle regole acquisite in L1, che limiterebbero pertanto l'attività delle regole apprese in L2 alla sola funzione di monitoraggio; non a caso, il nome pensato da Krashen per questa teoria era, in origine, "ipotesi del monitor" (o *Monitor hypothesis*):

"While the acquisition-learning distinction claims that two separate processes coexist in the adult, it does not state how they are used in second language performance. The Monitor hypothesis posits that acquisition and learning are used in very specific ways. Normally, acquisition "initiates" our utterances in a second language and is responsible for our fluency. Learning has only one function, and that is as a Monitor, or editor. Learning comes into play only to make changes in the form of our utterance, after is has been "produced" by the acquired system. This can happen before we speak or write, or after (self-correction)" (Krashen, 1982, p. 15).

L'ipotesi formulata da Krashen ha lasciato, nel corso del tempo, spazio ad altri studiosi e altre studiose per l'elaborazione di teorie che vedrebbero, nell'interazione costante tra L1 ed L2 nei processi comunicativi dell'individuo, una prova a sostegno della possibile applicazione, da parte dei parlanti, alle funzioni della Grammatica Universale (GU). Meisel (2009) ha infatti adottato una versione modificata dell'ipotesi del periodo critico postulata da Lenneberg (1969), per spiegare come la fine di un dato periodo di maturazione cognitiva e neuronale avrebbe un impatto anche sull'acquisizione "nativa" di una L2. Secondo lo studioso, qualora l'esposizione ad una data lingua avvenga simultaneamente ad un'altra, si può parlare a tutti gli effetti di sviluppo linguistico bilingue (*bilingual first language development*), poiché i processi acquisizionali garantiti dall'esposizione simultanea a due o più lingue garantisce uno sviluppo linguistico che segue le stesse identiche fasi acquisizionali di quello monolingue, pur coinvolgendo due o più codici linguistici. Nel caso in cui però l'esposizione all'altra lingua avvenga successivamente ai 4 anni di età o addirittura sia posteriore al 10° anno di età, non sarebbe più corretto parlare di sviluppo bilingue, quanto più che altro di apprendimento infantile (>4 anni) o adulto della L2 (>10 anni). Secondo Meisel, infatti, l'esposizione ad una data lingua entro un certo periodo di tempo consentirebbe il raggiungimento di livelli di *proficiency* pari a quello dei parlanti nativi, ma tali "finestre di opportunità" sarebbero comunque brevi e limitate, per cui ad un'esposizione più o meno "adulta" alla L2 corrisponderebbe l'impossibilità di applicazione dei parametri acquisizionali della GU. La strutturazione neuro-cognitiva raggiungerebbe dunque,

dopo il 12° anno di età, un livello di maturazione tale da impedire la corretta applicazione delle competenze linguistiche innate disponibili per la L1. Meisel sembrerebbe quindi condividere l'approccio chiamato *Partial Access Hypothesis* (Hawkins, Chan, 1997), per cui l'accesso alla GU per l'acquisizione degli aspetti grammaticali delle lingue seconde non sarebbe eterno, ma sarebbe limitato all'estinguersi dei periodi critici. Secondo altri (Epstein, Flynn, Martohardjono, 1996) l'acquisizione di una lingua materna e di una L2, a prescindere dal periodo in cui quest'ultima si verifica, non sottostà agli stessi processi acquisizionali. Secondo questa ipotesi (*No UG Access Hypothesis*) l'accesso ai parametri acquisizionali della GU non sarebbe possibile agli apprendenti della L2, il cui apprendimento, appunto, si svolge su altri livelli di applicazione neuro-cognitiva. Attualmente, tuttavia, l'ipotesi più accreditata è quella emersa all'interno del quadro teorico della *Full UG Access Hypothesis* (White, 2003). Sulla scia dell'ipotesi krasheniana della mediazione della L1 nei processi acquisizionali della L2, si è ipotizzato per i parlanti di una L2 una completa mediazione della GU per l'acquisizione dei parametri funzionali della L2: essa, in quanto sistema di predisposizioni innate per l'acquisizione linguistica, rimarrebbe dunque pienamente accessibile non solo per la lingua materna, ma anche per l'applicazione di questi parametri ad altre lingue (Di Domenico, 2020).

2.1.2 FATTORI ESTERNI ED INTERNI AL BILINGUISMO

Appare evidente, a questo punto, come l'età di prima esposizione alle lingue sia un fattore preminente per lo sviluppo della competenza bilingue e con importanti risvolti cognitivi quanto socioculturali e linguistici. Come spiegato da Meisel (2009) ci permette di distinguere puntualmente anche fra bilingui, ovvero parlanti competenti di due diverse L1 (2L1), e apprendenti di una L2 appresa, appunto, dopo l'acquisizione di una L1. Comunque, esso rappresenta solo uno dei fattori che, come abbiamo potuto capire dal paragrafo § 2.1, influiscono sullo sviluppo dell'acquisizione linguistica dei soggetti bilingui. Lo sviluppo linguistico bilingue è infatti condizionato da un numero variabile di fattori intrinseci alla stessa competenza linguistica o esterni ad essa, e quindi relativi all'ambiente nel quale si sviluppa questa competenza. Gli influssi di queste variabili sulla competenza in L2 da parte di bambini e adulti sono differenti e sono stati oggetto di diversi studi. Fra questi, i più preminenti sono sicuramente, oltre all'*age of onset* (AoO), la lunghezza del periodo di esposizione alla L2 (o *length of exposure*, LoE), la quantità e la qualità dell'input ricevuto dai bambini in L2 e lo status socioeconomico (o SES) della famiglia nucleare (Armon-Lotem, Walters, Gagarina, 2011; Chondrogianni, Marinis, 2011; Meisel, 2009; Paradis, 2009, 2011; Paradis, Nicoladis, Crago, Geneese, 2011; Scheele, Leseman, Mayo, 2010; Unsworth, Cornips, Hulk, Sorace, Tsimpli, 2014).

L'*age of onset* non è importante solo per quanto riguarda la distinzione tra bilingui simultanei e bilingui successivi. Entro i quattro anni, ad esempio, l'esposizione ad una data lingua consentirebbe un vantaggio quantitativo e qualitativo in termini di sviluppo morfosintattico, e non solo. Ad esempio, Chondrogianni e Marinis (2011) hanno trovato punteggi più bassi nei compiti di comprensione lessicale da parte di bambini turchi che erano stati esposti alla L2 (inglese) più tardi rispetto ad altri (il range dell'*onset* si collocava fra i 2;5 e i 5;6 anni), e che la variabile dell'età di prima esposizione, insieme a quella della lunghezza dell'esposizione agli input in L2, era capace di prevedere fino al 50% delle performance lessicali dei bambini. I due ricercatori, dunque, hanno anche trovato importanti effetti di una lunga esposizione alla L2 sulle abilità lessicali quanto su quelle morfosintattiche dei soggetti testati, che si evinceva soprattutto nel corretto utilizzo di morfemi flessionali. Anche se non hanno trovato alcuna correlazione tra queste due variabili, Chondrogianni e Marinis hanno comunque messo in evidenza l'importanza della coppia età/tempo di esposizione alla L2 per la corretta valutazione della competenza bilingue. Armon-Lotem e collaboratori (2011) hanno confrontato la performance di due gruppi di bilingui (russo/tedesco, russo/ebraico) molto eterogenei in termini di lunghezza dell'esposizione alla L2, riscontrando, durante i compiti di ripetizione e completamento di frasi e *naming*, l'intervento di queste variabili. Questo si evinceva in particolar modo nella ripetizione di frasi in tedesco (dove i bambini con più di 24 mesi di esposizione alla L2 si comportavano come i monolingui) e in tutti i compiti linguistici svolti dal gruppo bilingue russo/ebraico nella L2 (ebraico). Rispetto alla singola lunghezza dell'esposizione alla L2, anche Paradis (2011) ha ritenuto che questo fattore avesse importanti capacità predittive per lo sviluppo del vocabolario lessicale e della morfologia flessionale in L2 (inglese); tuttavia, i risultati ottenuti dall'autrice in questa ricerca hanno evidenziato anche l'importanza di un ambiente linguistico ricco per lo sviluppo di queste competenze, specificando come non solo la quantità, ma anche la qualità degli input ricevuti in una lingua siano necessari per il conseguimento di alti livelli di *proficiency.* Ad esempio, Unsworth e altri (2014) hanno studiato l'acquisizione del genere come categoria grammaticale in lingua greca e olandese, analizzando la produzione elicitata di determinanti da parte di due gruppi di bambini bilingui (inglese/greco, inglese/olandese) e scoprendo sia effetti dell'età di *onset* che dell'esposizione cumulativa ad input in L2. Anche Paradis e colleghi (2011) hanno condotto una ricerca che si focalizzava sull'acquisizione dei tratti morfologici di tempo e numero da parte di bambini bilingui (francese e inglese). Anche in questo studio, i partecipanti che erano stati esposti ad un input quantitativamente maggiore in L2 si trovavano ai medesimi livelli dei monolingui francesi per quanto riguardava l'uso morfemi marcanti i tratti passato prossimo e remoto nei verbi regolari. Sullo stesso tema, Scheele e altri (2010) hanno indagato le abitudini casalinghe di alcune famiglie di origine marocchina e turca in Olanda, scoprendo come attività che prevedevano un uso

qualitativamente significativo della L2 (come giochi, lettura e racconti di storie, conversazioni frequenti e la visione di programmi tv in lingua) fossero correlate positivamente allo sviluppo del vocabolario lessicale in L2. Molto importante per lo studio di Scheele e colleghi è stata anche l'osservazione della variabile indicativa dello status socioeconomico della famiglia, ovvero il livello di istruzione delle madri. A differenza di Scheele e Paradis, che nel (2009) ha riscontrato la preminenza di questa variabile anche per quanto riguardava la performance di bambini bilingui parlanti francese (L1) e inglese (L2), Armon-Lotem e colleghi (2011) hanno usato un altro indice per misurare lo status socioeconomico della famiglia nucleare, ovvero la situazione occupazionale paterna. In tutte e tre le ricerche, questo fattore è comunque risultato essere preminente nello sviluppo delle competenze lessicali e morfosintattiche della L2, per cui i figli di genitori socialmente ed economicamente emancipati mostrerebbero vantaggi significativi a livello linguistico.

2.1.3 PARALLELISMI E DIFFERENZE TRA SVILUPPO LINGUISTICO ATIPICO E BILINGUE

Alla luce di quanto appreso finora, è dunque possibile affermare un'importantissima eterogeneità caratterizzante i profili linguistico-cognitivi dei bambini bilingui. Questa eterogeneità si manifesta soprattutto nelle differenti opportunità che, a seconda del contesto specifico in cui vivono, i bilingui hanno di avere un'esperienza pratica della L2, attraverso la quale possono essere esposti ad input qualitativamente e quantitativamente consistenti e di conseguenza acquisire capacità comunicative efficaci. Come abbiamo potuto vedere, tuttavia, alcuni bilingui risultano essere più avvantaggiati di altri, e quindi magari appartenere a famiglie colte ed economicamente indipendenti, che sostengono lo sviluppo linguistico bilingue dei propri figli, coinvolgendoli in attività ludiche ed educative in un ambiente familiare ricco di frequenti interazioni linguistiche in L2. Molti altri bilingui, però, potrebbero appartenere a famiglie economicamente svantaggiate, in cui i genitori a loro volta potrebbero non avere un'adeguata conoscenza della L2 in quanto, ad esempio, immigrati di prima generazione giunti da poco nel nuovo Paese. Non solo si assisterebbe ad una compromissione quantitativa e qualitativa degli input in L2, ma nel caso in cui un bambino emigri in un dato paese dopo i 4 anni è possibile che la sua prima esposizione avvenga così tardivamente da causare importanti rallentamenti nello sviluppo di una competenza linguistica in L2. Nei bambini bi- o multilingui che non abbiano ancora raggiunto un grado di *profinciency* adeguato in una data lingua, non è infatti insolito assistere ad importanti ritardi in termini di sviluppo linguistico che, in alcuni casi, vengono facilmente scambiati per marcatori clinici di disturbo del linguaggio o dell'apprendimento (Consensus Conference, 2007; 2011).

Ad esempio, uno dei domini linguistici più coinvolti in questi ritardi acquisizionali è il dominio lessicale, il cui sviluppo in L2 appare rallentato sia in termini di estensione di vocabolario espressivo

e recettivo che in termini di velocità di recupero lessicale (Altman, Goldstein, Armon-Lotem, 2017; Sullivan, Poach, Bialystock, 2018). I bambini bilingui mostrerebbero infatti sia dei *gap* quantitativi che qualitativi nella comprensione e produzione di item lessicali e verbali, così una lentezza maggiore nel recupero dei lemmi in compiti di denominazione e fluenza semantica. Difficoltà simili sono state riscontrate anche in bambini con DSL, i quali mostrano difficoltà in termini di rappresentazione e fluenza semantica nei compiti denominazione lessicale (Friedmann, Novogrodsky, 2008; McGregor, Newman, Reilly, Capone, 2002). Al tempo stesso, si rintracciano difficoltà specifiche del dominio lessicale anche nei soggetti con dislessia, rintracciate soprattutto nei compiti che indagano le capacità di *rapid automatic naming,* anche se nel loro caso queste difficoltà sembrano più essere connesse al deficit di computazione fonologica che, nella lettura, impedisce la corretta decodifica degli elementi lessicali a livello ortografico (Vukovic, Siegel, 2006). I bambini bilingui mostrano ritardi acquisizionali anche relativamente ad altri domini linguistici, come ad esempio a livello morfologico: non è raro infatti che nell'acquisizione di tratti morfologici verbali e nominali prosodicamente meno salienti i bambini bilingui mostrino difficoltà simili a quelle riscontrate in bambini con DSL e DE; questo si denota sia per quanto concerne la corretta discriminazione di tratti di tempo e numero in verbi e sostantivi, sia per quanto riguarda la produzione e la comprensione di pronomi clitici oggetto (Paradis, *et al.*, 2011; Hamann, Belletti, 2006; Rice, Wexler, 1996; Wijnen, *et al.*, 2015; Zachou, *et al.*, 2013). Anche a livello sintattico, i bambini bilingui mostrano difficoltà nell'utilizzo e nella comprensione di subordinate più o meno complesse, come le frasi relative sull'oggetto e le frasi completive, caratterizzate da meccanismi di derivazione sintattica tramite movimento o da incassamento nella frase principale (Andreou, 2015; Andreou, Tsimpli, 2020); sembrerebbe dunque che i bilingui abbiano in comune con i soggetti con DE e DSL anche l'evitamento sistematico di queste strutture (Guasti, *et al.*, 2015; Hamann, 2006). Tuttavia, il criterio fondamentale per la corretta discriminazione tra soggetti bilingui a sviluppo tipico e soggetti (monolingui e bilingui) con DE e/o DSL è la continuità, in questi ultimi, di un disturbo evolutivo che compromette l'acquisizione linguistica in maniera indipendente da fattori quali l'esposizione alla L2 entro un dato periodo critico. La DE e il DSL sono infatti disturbi evolutivi che caratterizzano permanentemente il profilo neuro-linguistico dei soggetti che ne sono affetti, e le difficoltà linguistiche che ne derivano non sono di natura transitoria o acquisizionale, come nel caso dei bilingui (Consensus Conference, 2007; 2011). Innanzitutto, i ritardi acquisizionali documentati nei bambini bilingui sarebbero dovuti a ragioni intrinseche al dominio lessicale stesso, ed in particolare al livello raggiunto dai bambini bilingui nell'acquisizione della L2: gli errori compiuti dai bambini bilingui sarebbero infatti da ricondurre ad una mancata conoscenza semantica dei tratti nominali e verbali, piuttosto che ad una difficoltà computazionale relativa ad un deficit di computazione strutturale. Per i bambini bilingui le

conoscenze lessicali rappresentano, non a caso, l'ultimo stadio di sviluppo di una competenza linguistica non ancora matura (Altman, *et. al.*, 2017; Sullivan, *et. al.*, 2018). Tra l'altro, i bambini bilingui a sviluppo tipico adottano strategie di elisione e omissione dei tratti morfologici di accordo e tempo che essi considerano "opzionali", per poi integrarli man mano che il livello della loro consapevolezza morfologica di questi tratti salienti aumenta (Paradis, *et al.*, 2011). I bambini con DSL, di contro, manifesterebbero un'applicazione estensiva di queste strategie d'uso opzionale dei tratti morfologici (Rice, Wexler, 1996; Leonard, 1998) che, similmente a quanto accade nei bambini con famiglie a rischio DE, può essere sintomatica di disturbi di computazione fonologica, oltre che predittiva di future difficoltà di lettura ad 8 anni (Wijnen, *et al.*, 2015). Hamann e Belletti (2006) hanno invece evidenziato, nel confronto fra le performance di 11 bambini monolingui francesi con diagnosi di DSL con quella di bambini e adulti bilingui con diverse L1 (tedesco, italiano, inglese, olandese e arabo), pattern acquisizionali qualitativamente differenti nella produzione dei pronomi clitici soggetto e oggetto: ad esempio, i bambini con DSL e i bambini bilingui presentavano una produzione dei clitici oggetto quantitativamente inferiore rispetto alle attese; nel caso dei bambini bilingui, tuttavia, si sono evidenziate performance migliori da parte dei bilingui con maggiore età e quantità di esposizione all'input in francese. Inoltre, mentre i bambini con DSL producevano costanti errori di omissione del clitico in contesti obbligatori, bambini e adulti bilingui commettevano unicamente errori di posizionamento. Questa osservazione ha condotto le autrici ad ipotizzare, per i bambini bilingui, la possibilità di un transfer negativo dalla L1, che porterebbe i bambini di 8 anni con pochi anni di esposizione al francese a sopperire alle lacune linguistiche facendo ricorso a strategie compensative. Nei bambini con DSL, di contro, si è verificata una costante omissione dei pronomi clitici in contesti obbligatori, facendo pensare a difficoltà acquisizionali spiegabili attraverso un deficit di natura specificatamente morfosintattica. Difficoltà simili sono state ritrovate nei soggetti dislessici italiani, i quali, anche se non commettono tanti errori di omissione quanto i loro coetanei con DSL, mostrano comunque importanti problematiche di decodifica dei tratti di numero e genere, che sono da considerare in associazione con un deficit di computazione fonologica (Guasti, 2013; Talli, *et al.*, 2013; Zachou, *et al.*, 2013). Infine, anche l'evitamento di strutture sintattiche complesse nei bambini bilingui va ricondotto a motivazioni di natura squisitamente acquisizionale. L'acquisizione di subordinate è infatti da considerarsi una tappa fondamentale dell'acquisizione linguistica: uno dei primi segnali di sviluppo linguistico "adulto" è la produzione di subordinate accompagnate da complementatori che le introducono nella lingua target, la cui padronanza richiede un importante sforzo di computazione sintattica oltre che di conoscenze implicite ed esplicite delle loro proprietà morfosintattiche e lessico-semantiche (Armon-Lotem, 2005). Mentre però nei soggetti bilingui a sviluppo tipico si assiste ad un aumento progressivo dell'uso della complessità sintattica

nelle produzioni orali e scritte, che avviene di pari passo al miglioramento della *proficiency* in L2, nei soggetti con DE e DSL vi sarebbe una tendenza costante ad evitare tale complessità e a preferire la produzione di strutture sintattiche che richiedono meno sforzo computazionale, a prescindere dal livello di maturazione cognitiva raggiunto (Guasti, *et al.*, 2015; Scheidnes, Tuller, 2014).

2.2 UN APPROCCIO LINGUISTICO ALLA DIAGNOSI CLINICA: LA *COST ACTION IS0804*

Le differenze qualitative appena illustrate tra lo sviluppo linguistico bilingue e lo sviluppo linguistico atipico di soggetti con DSL e DE hanno sicuramente il merito di rendere ancora più complessa la procedura per una corretta diagnosi di disturbo specifico. In ambito monolingue, la "sola" difficoltà riscontrata dai clinici è infatti la corretta discriminazione tra abilità intellettive, emotive e neurosensoriali e tra quelle linguistiche dei soggetti a rischio DSL o DE, che già di per sé costituisce un impegno notevole a causa della ricostruzione del profilo anamnestico dei pazienti (Consensus Conference, 2007; 2011). In ambito multilingue o in contesti migratori, questa dissociazione è poi resa ancora più problematica da tutta una serie di fattori che, per molto tempo, hanno limitato profondamente lo sviluppo di un ambito di ricerca sui disturbi del linguaggio in ambito bilingue. Innanzitutto, come evidenziato da Paradis (2007), un pregiudizio di origine ottocentesca, che prima riguardava solamente i potenziali danni cognitivi causati da un'educazione bilingue, ha reso difficile, in alcuni contesti, affrontare il tema del bilinguismo come potenziale opzione educativa per i bambini con disturbo specifico. Negli anni in cui Paradis scriveva, vi era infatti ancora un atteggiamento generale, da parte di pediatri, psicologi, neuropsichiatri e insegnanti, di forte opposizione ad esporre bambini con diagnosi di disturbo specifico ad un ambiente plurilingue; il rischio, secondo la loro opinione, era infatti quello di andare ad aggravare ancora di più il profilo linguistico deficitario dei bambini con disturbo, "confondendo loro le idee" attraverso l'esposizione ad un altro codice linguistico. Insomma, nonostante l'ammontare di studi che già confermavano la neutralità o addirittura l'effetto positivo del bilinguismo rispetto allo sviluppo cognitivo (Bialystok, 2001; Bialystock, Craik, Klein, Viswanathan, 2004), sono state molte le resistenze che, per tanto tempo, la linguistica ha incontrato rispetto al tema. In tempi più recenti, Marinis, Armon-Lotem e Pontikas (2017) hanno argomentato come questo pregiudizio ascientifico abbia poi causato un problema di mancata rappresentatività della popolazione bilingue con disturbo linguistico nella letteratura corrente. A tale problema se ne è aggiunto un altro, e cioè quello relativo alla mancanza di strumenti per la valutazione diagnostica standardizzati su popolazioni bilingui. La comunità scientifica ha cercato di soddisfare queste esigenze attraverso progetti di ricerca quali la *COST Action IS0804*, sul

tema *Language Impairment in a Multilingual Society*: *Linguistic Patterns and Roads to Assessment* (www.bisli.org).

2.2.1 OBIETTIVI E RISULTATI DELLA *COST ACTION IS0804*

La fondazione della *COST Action IS0804* va fatta risalire alla volontà, da parte di un network di ricercatori e ricercatrici che si occupavano di linguistica applicata al bilinguismo e ai disturbi del linguaggio e dell'apprendimento, di rispondere al problema della valutazione di disturbo linguistico in contesto multilingue. Quest'esigenza nasce a seguito dei cambiamenti demografici dovuti ai flussi migratori che hanno coinvolto i paesi occidentali negli ultimi 30 anni e che hanno portato all'aumento del tasso di alunni bilingui e/o plurilingui all'interno delle scuole pubbliche. Dai primi anni del 2000, la percentuale di alunni stranieri parlanti lingue diverse dalla lingua nazionale è cresciuta notevolmente in Paesi come l'Italia, l'Irlanda, la Spagna e il Regno Unito, accrescendo la necessità di strumenti didattici e diagnostici che tenessero conto del bilinguismo come potenziale fattore di esclusione per la diagnosi di disturbi del linguaggio e dell'apprendimento. Nel gennaio 2009, personalità rappresentative del mondo della ricerca provenienti da tutta Europa, dall'America del Nord e dal Canada si sono dunque riunite in questo nuovo gruppo di lavoro che aveva lo scopo principale di studiare le abilità linguistiche e cognitive delle popolazioni migranti per mettere in luce disturbi evolutivi di natura specificatamente linguistica che fossero dissociati da difficoltà acquisizionali o problemi di integrazione socioculturale. Questo poteva essere fatto, nel parere dei ricercatori e delle ricercatrici, solo attraverso l'applicazione puntuale di un approccio metodologico per la diagnosi di disturbo specifico che tenesse conto di tutti i fattori neuro-biologici, cognitivi, linguistici, familiari e socioculturali coinvolti non solo nello sviluppo linguistico bilingue, ma anche nello sviluppo linguistico atipico di soggetti con DE e DSL. Questo nuovo approccio si basava soprattutto su:

a) Il testare entrambe le lingue conosciute dai soggetti a rischio DE e DSL, distinguendo le difficoltà relative all'acquisizione bilingue da quelle relative a deficit linguistici;
b) L'identificazione del disturbo specifico (DE e DSL) nelle sue diverse manifestazioni tipologiche all'interno di ciascuna lingua parlata dal soggetto;
c) La definizione della severità del deficit e dell'eventuale responsabilità del bilinguismo nell'accrescimento della sua gravità;
d) La comprensione della relazione fra abilità cognitive e abilità linguistiche (Armon-Lotem, de Jong, 2015).

Sicuramente, i maggiori risultati della *COST Action IS0804* sono stati quelli di pensare una nuova metodologia di testing che fosse sensibile alla rilevazione di disturbo specifico in ambito multilingue.

Proprio a questo proposito è stata sviluppata la batteria *Language Impairment Testing in Multilingual Settings* (LITMUS, Armon-Lotem, de Jong, Meir, 2015); questi test, pilotati all'interno della *COST Action IS0804*, si sono dimostrati molto efficaci per la corretta discriminazione fra abilità linguistiche deficitarie e abilità bilingui ritardate, quanto per la trattazione delle tematiche maggiormente preminenti nell'ambito della rappresentazione scientifica del DSL o del DE. L'importanza di questo testo, così come quello di tutti i lavori pubblicati attraverso questo network, è inoltre quella di aver collezionato un numero notevole di informazioni sui parlanti bilingui a sviluppo tipico e atipico di diverse lingue, anche tipologicamente molto diverse tra di loro. Ad esempio, de Jong (2015) ha pensato un test per la valutazione delle abilità morfologiche, trattando il tema dell'accordo soggetto-verbo come marcatore di disturbo linguistico in tedesco e olandese, ma anche causa di difficoltà acquisizionali nei bambini bilingui (Paradis, *et al.,* 2011); Prévost (2015) ha invece illustrato il suo test per la produzione elicitata di pronomi clitici in contesti obbligatori, utilizzabile per la valutazione di diverse lingue romanze (francese, italiano, portoghese, catalano, etc.), balcaniche (albanese, greco moderno e greco cipriota) e slave (croato, polacco), in cui la produzione elicitata dei clitici è stata considerata deficitaria in soggetti con DE e DSL (Arosio, *et al.,* 2010; Talli, *et al.,* 2015). Marinis e Armon-Lotem (2015) hanno contribuito con un test di ripetizione di frasi, comprensivo di un set di circa 60 frasi complesse (passive, interrogative sul soggetto e sull'oggetto, relative sul soggetto e sull'oggetto, ecc.) e frasi filler già adattato in tantissime lingue, come albanese, arabo libanese, francese, greco cipriota, ebraico, italiano, russo, portoghese, etc. Fleckstein, Prévost, Tuller, Sizaret e Zebib (2018) hanno utilizzato questo test per analizzare la performance di bambini monolingui e bilingui con e senza DSL, riscontrando da parte del LITMUS-SentRep (Marinis, Armon-Lotem, 2015) grande sensibilità in termini di rilevazione di soggetti con disturbo, di cui è stata correttamente rilevata una percentuale del 92%; Fleckstein e colleghi (2018) hanno però rilasciato un feedback negativo rispetto al tasso di specificità della prova, poiché, di contro, la prova ha permesso la corretta identificazione di solo un 57% del totale di partecipanti a sviluppo tipico.

2.2.2 IL LITMUS-MAIN: UN TEST PER LA VALUTAZIONE FUNZIONALE DELLA PRODUZIONE NARRATIVA

Ai fini del presente studio, è opportuno fornire una descrizione dello strumento elaborato nel contesto multidisciplinare della *COST Action IS0804* che, come vedremo successivamente (Cap. 4), permette la puntuale valutazione della produzione narrativa di soggetti bilingui con diagnosi di disturbo linguistico: il LITMUS *Multilingual Assessment Instrument for Narratives* (MAIN; Gagarina, Klop, Kunnari, Tantele, Välimaa, Balčiūnienė, Bohnacker, Walters, 2012). Il LITMUS-MAIN è uno strumento creato appositamente con lo scopo di valutare in maniera approfondita la competenza linguistica di soggetti bilingui a sviluppo tipico e atipico, attraverso l'analisi dettagliata delle loro

abilità narrative. L'interesse verso questo tipo di abilità linguistiche da parte della letteratura linguistica non rappresenta affatto una novità. La valutazione delle competenze narrative è da sempre considerata un metodo efficace ed ecologico per l'osservazione diretta della competenza comunicativa di soggetti a sviluppo tipico e atipico: specialmente se in contesto spontaneo, è possibile ricavare dai campioni narrativi un notevole numero di informazioni su come bambini e adulti modulano le loro capacità linguistiche per raccontare storie, attività considerata preponderante per il loro sviluppo linguistico quanto educativo (Botting, 2002). La capacità di comprendere e produrre contenuti narrativi è infatti stata messa spesso in relazione con la capacità di sviluppare, nel lungo periodo, abilità accademiche fondamentali: non a caso, in bambini con disabilità linguistiche, la mancata produzione di testi narrativi complessi è stata associata a future difficoltà nella letto-scrittura (Bishop, Edmudson, 1987; Westby, 1991). Poiché però sia la misurazione che la valutazione dei campioni narrativi raccolti in contesto spontaneo risultano essere molto "time-consuming" (Botting, 2002), nel corso del tempo sono stati pensati altri strumenti che, per permettere un maggiore controllo del setting sperimentale, prevedono o la ricostruzione di un testo narrativo precedentemente ascoltato o la generazione *ex novo* di una storia. Ad esempio, la produzione semi-spontanea di testi narrativi nella prima modalità, detta modalità in retelling, si basa sul ripetere una storia precedentemente ascoltata, allo scopo di rilevare eventuali difficoltà nella rimodulazione dei contenuti narrativi. Questa rimodulazione, così come i test di ripetizione di frasi complesse (Fleckstein, *et al.*, 2018; Marinis, Armon-Lotem, 2015), non consiste nella semplice reiterazione di uno stimolo precedentemente recepito: nel corso della modalità in retelling, lo sperimentatore o la sperimentatrice possono controllare quali e quanti contenuti narrativi, di natura lessicale e/o morfosintattica, il soggetto assimila e poi seleziona autonomamente per operare una riformulazione efficace della storia ascoltata o letta (Gillam, Carsisle, 1997). Vi sono poi altri strumenti valutativi che si basano invece sull'analisi di processi di generazione narrativa, ovvero prevedono l'impiego della modalità in telling. Questa modalità è notoriamente considerata come più impegnativa rispetto alla modalità in retelling, poiché non consente il ricorso mnestico ad un copione o modello dal quale prendere spunto, ma fanno sì che il soggetto ricorra unicamente alle proprie capacità linguistiche e al proprio immaginario per la generazione di una storia a partire da input sperimentali (Schneider, Hayward, Dublé, 2006). Queste due modalità narrative, insieme ad un'altra che consiste nella valutazione della comprensione degli stimoli narrativi a seguito dell'ascolto di una storia modello (model story), sono state incluse e sviluppate all'interno del LITMUS-MAIN (Gagarina, *et al.*, 2012). Gli autori e le autrici del test avevano infatti lo scopo di costruire uno strumento valutativo che potesse essere utilizzato in più ambiti e rispondere alle più varie esigenze sperimentali. Soprattutto, il LITMUS-MAIN è stato pensato allo scopo di collezionare più informazioni possibili sulla costruzione, da parte di soggetti

bilingui con o senza disturbo specifico, di testi narrativi, la quale avviene su due livelli: un livello macrostrutturale ed un livello microstrutturale.

Per macrostruttura narrativa si intende l'impalcatura gerarchica sulla quale si costruisce il processo generativo della storia e che include tutte le sue componenti episodiche, dette anche "story grammar" (Stein, Glenn, 1979). Queste autrici hanno infatti elaborato un modello narrativo secondo cui tutte le storie sarebbero costituite di una ambientazione e di una sequenza episodica, a sua volta composta da una dichiarazione di intenti o obiettivi (*goals*) da parte di un certo protagonista, il quale o la quale attraverso uno o più tentativi (*attempts*) ottiene un dato risultato (*outcomes*). Importante per la storia è anche l'identificazione degli stati interiori ed emotivi dei protagonisti, segnalati dalla presenza di verbi psicologici, *dicendi*, percettivi e termini indicativi di emozioni e stati mentali, detti *internal state terms*. Tutti questi elementi macrostrutturali sono inclusi nel LITMUS-MAIN (Gagarina, *et al.*, 2012) in quanto specifico oggetto di valutazione. Il test permette infatti un'analisi approfondita della complessità strutturale (*structural complexity*) della storia ripetuta o generata, attraverso la valutazione di tre episodi principali che avviene su tre diversi livelli di complessità. Ad un primo livello, il soggetto può generare una sequenza senza però esplicitare l'obiettivo principale del protagonista, rendendone noti quindi solo i tentativi compiuti e i risultati ottenuti (*attempt/outcome (AO) sequence*); ad un secondo livello, l'episodio può includere solo l'enunciazione di un obiettivo (*goal (G) sequence*); al terzo livello si assisterebbe invece all'enunciazione di un episodio completo (*GAO sequence*). La produzione di sequenze episodiche complete è indicativa della capacità di un soggetto di comprendere lo schema narrativo e le relazioni causa-effetto, oltre che della sua abilità di pianificazione strutturale (Trabasso, Nickels, 1992). Oltre alla complessità strutturale, per la valutazione della macrostruttura narrativa è importante anche l'uso di stati mentali (*internal state terms*), utili a fornire informazioni circa le emozioni, gli obiettivi e le intenzioni dei protagonisti coinvolti nella storia (Gagarina, *et al.* 2012). Il corretto utilizzo di queste informazioni da parte dei soggetti coinvolti nella prova sarebbe associato allo sviluppo di una funzione cognitiva chiamata Teoria della Mente (ToM), che permette l'attribuzione consapevole, a sé stessi e ad altri, di credenze, desideri, obiettivi ed emozioni, oltre che la corretta interpretazione delle motivazioni nascoste dietro le azioni dei personaggi coinvolti nella storia (Lorusso, Galli, Libera, Gagliardi, Borgatti, Hollebrandse, 2007; Westby, 2005). Il LITMUS-MAIN (Gagarina, *et al.*, 2012) permette poi anche la valutazione della comprensione della storia narrata o ascoltata, attraverso 10 domande che sono state sviluppate per far sì che siano correttamente elicitati tutti gli elementi macrostrutturali e microstrutturali della storia.

Un importante lavoro è stato fatto dagli autori e dalle autrici del MAIN per permettere l'elicitazione di tutti quegli aspetti linguistici che compongono la microstruttura narrativa. I testi narrativi si costruiscono, come accennato in precedenza, anche su tutta una serie di elementi che comprendono sia quelli più specificatamente linguistici, come la lunghezza testuale, il lessico, la morfosintassi e i segnali pragmatici di discorsività, che quei fenomeni esclusivi della competenza bilingue, come il code-mixing e il code-switching. L'analisi della microstruttura narrativa consente ai ricercatori e alle ricercatrici che usano il LITMUS-MAIN di condurre una valutazione completa delle abilità linguistiche dei bilingui a rischio di disturbo specifico, con l'obiettivo di riuscire ad evidenziare, in entrambe le lingue conosciute dai soggetti, la presenza di marcatori di disturbo linguistico (Gagarina. Klop, Kunnari, Tantele, Välimaa, Balčiūnienė, Bohnacker, Walters, 2015). Come abbiamo visto dal Cap. 1, la ricerca scientifica ha speso molto impegno nella ricerca di questi marcatori, tant'è che, attualmente, abbiamo a disposizione parecchi studi sulle difficoltà linguistiche dei soggetti monolingui con DE e DSL rispetto ai monolingui a sviluppo tipico (Bishop, Donlan, 2004; Guasti, *et al.*, 2015; Joannisse, *et al.*, 2000; Leonard, 1998; Jackubowicz, *et al.*, 1998; Novogrodsky, Friedmann, 2006; Talli, *et. al.* 2013, 2015, 2016; Wijnen, *et al.*, 2015). Tra gli obiettivi fondativi della *COST Action IS0804* c'è però quello di rilevare, attraverso l'uso di test specifici, la presenza di questi marcatori in entrambe le lingue conosciute dai soggetti, avanzando l'ipotesi che un disturbo linguistico che compromette in maniera evidente le abilità linguistiche in una data L1 non possa non coinvolgere anche quelle necessarie per l'acquisizione o nell'apprendimento di una L2 (Armon-Lotem, de Jong, 2015; Marinis, *et al.*, 2017). Per questa ragione il LITMUS-MAIN permette il ricorso a 4 diversi copioni sperimentali, ovvero a 2 storie per ciascuna modalità narrativa (retelling/model story, telling), elaborati per permettere l'elicitazione di strutture linguistiche più o meno complesse, oltre che per garantire, a livello cross-linguistico, l'analisi delle caratteristiche sintattiche e lessicali delle lingue valutate. Questi materiali permettono ai ricercatori e alle ricercatrici di scegliere liberamente quale aspetto indagare a livello microstrutturale, fra cui vengono segnalati:

a) La lunghezza del testo narrativo, la diversità e la densità lessicale, da misurare possibilmente in numero totale di parole prodotte con e senza *mazes* (Loban, 1976, cfr. § 4.3.4) o in numero di C-units, t-units o *utterances* (Hunts, 1965; Loban, 1976; MacWhinney, 2000);
b) La complessità sintattica e la coesione testuale, attraverso ad esempio il rapporto tra numero di frasi totali e la percentuale di proposizioni subordinate e/o coordinate all'interno del testo;
c) Il bilinguismo, in numero di token prodotti in lingua target e non target (code-switching e code-mixing).

2.2.3 La produzione narrativa nei soggetti monolingui e bilingui a sviluppo tipico e atipico

L'adattamento del LITMUS-MAIN ha visto la traduzione del materiale sperimentale e dei copioni narrativi in diverse lingue, ottenendo importanti risultati nella valutazione della competenza bilingue di soggetti a sviluppo tipico e atipico, in popolazioni di età compresa fra i 3 e i 10 anni (Gagarina, *et al.*, 2012; Gagarina, *et al.*, 2015). Il background teorico che ha contribuito al suo sviluppo si è basato su diversi studi che, nel corso degli anni, hanno visto l'uso della produzione narrativa per evidenziare le difficoltà cognitive e linguistiche di soggetti monolingui con disturbo specifico e confrontarle con quelle di soggetti normodotati. Questi studi, in particolare, sono stati utili per tracciare pattern acquisizionali della competenza narrativa in soggetti normodotati, così come anche per l'individuazione di marcatori di disturbo che coinvolgerebbero, nei soggetti con DSL, anche questa abilità. Per esempio, Padovani e Mestucci (2015) argomentano come sia possibile riscontrare delle vere e proprie "tappe evolutive" che differenziano le produzioni di bambini in età prescolare, bambini tra i 9 e i 10 anni, adolescenti e adulti: sarebbe solo dopo i 10 anni che i bambini divengono capaci di interiorizzare gli schemi narrativi e di padroneggiare adeguatamente la struttura globale della narrazione. Inoltre, solo dopo i 9 anni gli individui a sviluppo tipico avrebbero le abilità necessarie per utilizzare "i meccanismi di coesione, cioè le modalità di concatenamento tra le proposizioni […], l'uso dei meccanismi anaforici (pronomi, clitici) e delle congiunzioni" che servono per la costruzione del discorso narrativo. I due studiosi hanno condotto due ricerche separate sulle abilità narrative di bambini e adolescenti in età scolare (6-13 anni), coinvolgendo in un primo studio solo soggetti a sviluppo tipico e poi, in una seconda ricerca, soggetti con DSL, valutandone le abilità di generazione narrativa e scoprendo pattern differenti tra le due popolazioni. Nel campione a sviluppo tipico, si sarebbe osservata un'evoluzione temporale delle abilità narrative che vedrebbe, nei bambini più piccoli, un livello di maturazione cognitiva e linguistica generale più basso rispetto ai bambini più grandi e agli adolescenti. Nei soggetti a sviluppo atipico, di contro, si è andata ad affermare "l'ipotesi forte di un rischio di difficoltà formali del 'pensiero narrativo'", che si manifestava attraverso una difficoltà di organizzazione generale dei contenuti narrativi, a livello macrostrutturale quanto a livello microstrutturale. Anche Reilly, Losh, Bellugi, Wulfeck (2004) hanno riscontrato nella produzione narrativa di soggetti con DSL ritardi evidenti rispetto ai controlli sia rispetto alla complessità della struttura narrativa globale, sia rispetto agli aspetti specificatamente linguistici. Addirittura, i bambini con DSL mostravano una microstruttura narrativa (caratterizzata da poco ricorso alla complessità sintattica e da frequenti errori morfologici) peggiore di quelle di bambini con danno cerebrale, nonostante essi avessero un profilo neuro-cognitivo nella norma. Da un punto di vista quantitativo,

la performance morfosintattica del gruppo con DSL era più vicina a quella di bambini con sindrome di Williams, e dunque a quella di bambini con ritardo mentale moderato o grave.

Molto interessanti sono stati invece i risultati ottenuti dall'analisi delle produzioni narrative in soggetti bilingui con e senza disturbo linguistico. Sulla produzione narrativa da parte di soggetti bilingui a sviluppo tipico hanno lavorato Roch, Florit e Levorato (2016), somministrando proprio le due diverse modalità di racconto contenute nel LITMUS-MAIN (retelling/telling) a bambini italiani apprendenti precoci di inglese L2. Le studiose hanno indagato la complessità macrostrutturale e la comprensione dei contenuti narrativi in due diversi gruppi d'età (5 e 7 anni), evidenziando differenti pattern di produzione: similmente a quanto avvenuto in Padovani e Mestucci (2015), nel gruppo di bambini più grandi si è verificato un uso più puntuale degli elementi macrostrutturali di base (obiettivi, tentativi e risultati ottenuti dai protagonisti), che invece venivano spesso omessi o trascurati dai bambini più piccoli. Inoltre, mentre i bambini più piccoli mostravano maggiore comprensione e complessità macrostrutturale nei testi narrativi in italiano, i bambini più grandi sembravano capaci di trasferire le loro abilità di pianificazione globale dalla L1 alla L2 per la produzione e la comprensione della macrostruttura narrativa. In un altro studio, che ha sempre visto l'impiego del LITMUS-MAIN per la valutazione delle abilità narrative, Altman, Armon-Lotem, Fichman, Walters (2016) hanno confrontato la macrostruttura e la microstruttura narrativa dei testi prodotti da due gruppi di bambini bilingui (inglese/ebraico) in età prescolare, a sviluppo tipico e atipico. Gli autori non hanno rilevato differenze significative fra i due gruppi rispetto alla rimodulazione dei contenuti macrostrutturali, riscontrando, di contro, un evidente svantaggio da parte dei bilingui con DSL a livello microstrutturale. Questo svantaggio si manifestava, in entrambe le lingue conosciute dai partecipanti (inglese/ebraico), attraverso frequenti errori d'uso e omissioni di tratti flessionali di genere, numero e tempo molto diversi da quelli riscontrati nel gruppo di bilingui a sviluppo tipico. Anche Tsimpli, Peristeri e Andreou (2016) hanno utilizzato il LITMUS-MAIN per cercare di identificare marcatori di disturbo linguistico nella popolazione bilingue con diagnosi di DSL, mettendo a confronto due diverse popolazioni di soggetti a sviluppo atipico (monolingui greci con DSL e bilingui greco L2 con DSL) con due gruppi di partecipanti normodotati. Dal confronto è emersa, così come nello studio di Altman e colleghi (2016), un'asimmetria tra le competenze narrative globali e le competenze più strettamente linguistiche dei partecipanti bilingui a sviluppo atipico. Secondo le autrici, dall'età cronologica dei partecipanti bilingui (9 anni) si sarebbe potuta ipotizzare un'esposizione sufficiente ad entrambe le lingue conosciute, che avrebbe reso loro più semplice il trasferimento, dalla L1 alla L2, di competenze di pianificazione globale e di informazioni macrostrutturali, necessarie per la riformulazione o per la generazione *ex novo* della macrostruttura narrativa. Tuttavia, nella produzione di elementi microstrutturali, per la quale sono invece richieste abilità più "language-specific"

(Tsimpli, *et al.*, 2016), entrambi i gruppi a sviluppo atipico avrebbero incontrato difficoltà maggiori, ottenendo infatti punteggi inferiori a quelli dei gruppi di controllo rispetto alla diversità lessicale e al numero di subordinate prodotte.

Dalla lettura degli studi precedenti, è sicuramente possibile fare due osservazioni importanti. In primo luogo, questi test sono certamente utili a confermare l'importanza dei compiti di produzione narrativa per la corretta identificazione di marcatori di disturbo del linguaggio, in contesto sia monolingue che bilingue. In secondo luogo, è interessante notare come sia ancora difficile identificare a quale livello si manifestino maggiormente questi marcatori di disturbo. Da una parte, abbiamo infatti la descrizione di un disturbo che coinvolge sia le abilità cognitive necessarie per la corretta strutturazione degli schemi narrativi che le competenze lessicali, morfosintattiche e pragmatiche importanti per la costruzione del discorso narrativo (Padovani, Mestucci, 2015; Reilly, *et al.*, 2004); dall'altra, abbiamo notizie di un disturbo che si palesa soprattutto a livello microstrutturale, causando difficoltà di computazione morfosintattica e lessicale, lasciando inalterate le abilità cognitive che servono per la costruzione della macrostruttura narrativa (Altman, *et al.*, 2016; Tsimpli, *et al.*, 2016).

Proprio per queste ragioni, si è ritenuto utile, nel presente studio, servirsi del LITMUS-MAIN per tentare di individuare eventuali marcatori di disturbo del linguaggio relativi alla macrostruttura e alla microstruttura narrativa in una popolazione bilingue fino ad ora mai indagata: la popolazione dialettofona con diagnosi di DE e DSL.

3. IL DIALETTO COME POTENZIALE FATTORE DI ESCLUSIONE

Nel Cap. I abbiamo visto come, a livello internazionale, l'interesse verso lo sviluppo linguistico bilingue e le sue eventuali ripercussioni sul processo diagnostico abbia reso indispensabile, nei manuali diagnostici (DSM-V, APA, 2014; ICD-10, OMS, 2010), l'inquadramento dei ritardi acquisizionali riscontrati in bambini bilingui all'interno di specifici criteri d'esclusione, poiché dovuti ad un'esposizione simultanea o successiva ad una L2. Nel capitolo precedente, abbiamo poi visto come la valutazione funzionale della competenza bilingue, attraverso strumenti diagnostici specifici per l'individuazione di marcatori di disturbo in entrambe le lingue conosciute dai soggetti a rischio, si sia trovata al centro del dibattito scientifico degli ultimi anni, dando anche vita ad importanti filoni di ricerca come la *COST Action IS0804*. Anche in Italia, dove la scuola dell'obbligo ha visto un aumento significativo (+33,7%) di studenti italiani di origine straniera negli ultimi dieci anni (a.s. 2007/2008 – 2017/2018 (MIUR, 2019)), l'approccio multidisciplinare rappresentato dalla Consensus Conference (2007; 2011) ha trattato esaustivamente il problema dell'identificazione dei DSA in alunni con una L1 diversa dall'italiano. Tuttavia, è giusto ricordare che la caratterizzazione del nostro Paese come una realtà multilingue e multiculturale non è una novità: esso è sempre stato meta predefinita di percorsi migratori che, in età antica e moderna, hanno contribuito al suo arricchimento culturale e linguistico. Inoltre, l'italiano è da considerarsi la "lingua tetto" all'interno di un sistema linguistico che vede la continua interazione tra l'italiano e i suoi dialetti, all'interno di quello che viene definito "dominio italo-romanzo" (Pellegrini, 1977). Nonostante ciò, fra i temi trattati all'interno della Consensus Conference non appare mai quello dell'acquisizione del dialetto come potenziale fattore di esclusione. Se infatti la definizione di "bilinguismo" include quegli stati psicologici e mentali che derivano dall'interazione comunicativa avvenuta anche attraverso l'uso di più dialetti (Butler, Hakuta, 2008), troviamo curioso il fatto che, ai fini della pratica clinica, non sia mai stato rivolto alcun interesse verso il tema dell'acquisizione del dialetto come L2 in Italia. Questo fatto può essere interpretato, a nostro parere, alla luce dell'atteggiamento "ambiguo" (Moretti, 2014) che la linguistica contemporanea ha assunto nei confronti del dialetto. Sebbene infatti essa insista da decenni sulla necessità di guardare ai dialetti italiani come lingue a tutti gli effetti, aventi pari dignità e diritti rispetto alla lingua dominante, ovvero l'italiano neo-standard, tenderebbe allo stesso tempo a trascurarli e a non includerli in studi che indagano fenomeni scientificamente rilevanti come, ad esempio, l'acquisizione del dialetto come L2. Nel corso di questo capitolo, cercheremo di comprendere le motivazioni sottostanti a questo fenomeno di "trascuratezza", tentando di capire cosa ha portato la linguistica a considerare i dialetti come codici linguistici subordinati all'italiano e come, soprattutto, può essere letto attualmente il rapporto tra italiano e dialetti; cercheremo inoltre di fornire nozioni basilari di natura dialettologica e sociolinguistica, necessarie per la comprensione del

concetto stesso di “dialetto” alla luce della relazione con quella che invece viene chiamata “varietà standard”; verrà indagata approfonditamente la natura di questa relazione, partendo dall’osservazione di dati statistici che descrivono come il nostro Paese percepisca, dalla sua unificazione, la presenza sul suo territorio di molteplici varietà regionali e locali; infine, dati gli scopi della nostra ricerca, ampio spazio verrà dedicato al tema dei DSA in Calabria, alla descrizione delle caratteristiche linguistiche del dialetto calabrese (soprattutto di quello coriglianese) e di come, anche in questa lingua, possano essere identificati marcatori clinici di DSL o di DE, a partire da studi sul tema che hanno individuato la presenza di questi marcatori in italiano e in altre lingue europee.

3.1 Limiti della dialettologia acquisizionale: il rapporto italiano-dialetto

La ragioni che hanno portato la linguistica contemporanea a trascurare il tema della cosiddetta “dialettologia acquisizionale” possono essere ricondotte, a parere di Moretti (2014), a tre cause principali. La prima, detta “causa accidentale”, sarebbe da imputare al fatto che in Italia vi sarebbe una scarsa o addirittura inesistente percentuale di situazioni in cui il dialetto può essere appreso come L2. Questa ipotesi, tuttavia, può essere facilmente confutata. Ad esempio, Garraffa, Obregon e Sorace (2017) hanno condotto uno studio sugli effetti cognitivi e linguistici del bilinguismo sardo/italiano, coinvolgendo parlanti monolingui e bilingui adulti (28-53 anni) con basso e alto livello di istruzione. La ricerca ha scoperto vantaggi positivi della competenza bilingue sulla memoria di lavoro nei due gruppi di partecipanti bilingui e maggiori capacità di comprensione di frasi complesse in italiano (per esempio, relative sull’oggetto ad incassamento centrale) da parte dei bilingui con minore livello di istruzione rispetto ai monolingui aventi identico status socioculturale. Sembrerebbe dunque che non solo in Italia esistano comunità in cui il dialetto viene appreso dagli stessi parlanti come una lingua a tutti gli effetti, ma anche che lo studio di questa competenza bilingue possa permettere a ricercatori e ricercatrici di ottenere risultati in linea con quelli già ottenuti dalla linguistica acquisizionale sullo studio delle L2. Infatti, una tra le cause dello scarso interesse dimostrato dalla ricerca verso i dialetti starebbe proprio nella loro “non specificità” (Moretti, 2014): se si ammette che i dialetti sono lingue in tutto e per tutto, allora ci dobbiamo chiedere in che modo un *focus* sulla loro acquisizione o apprendimento come L2 possa contribuire alla ricerca linguistica. Fabbro e Marini (2010), ad esempio, hanno indagato l’influenza del bilinguismo sullo sviluppo atipico di bambini bilingui (L1 friulano, L2 italiano) con DSL. I due studiosi hanno sottoposto 9 bambini fra i 6 e i 13 anni ad un compito di descrizione di vignette, oltre che a compiti di comprensione sintattica, fluenza semantica e ripetizione di frasi. In nessuno dei compiti si sono riscontrate differenze significative tra L1 ed L2,

a dimostrazione ulteriore di un deficit linguistico che compromette qualitativamente entrambe le lingue conosciute. Nulla di diverso, dunque, da quello che abbiamo visto in altri studi sul tema dei disturbi specifici in ambito multilingue (Altman, *et al.*, 2016; Fleckstein, *et al.*, 2018; Tsimpli, *et al.*, 2016). È anche vero però che, come argomentano Fabbro e Marini (2010), da una corretta diagnosi di disturbo del linguaggio non dipende solo la costruzione di un percorso logopedico riabilitativo, ma anche il successo scolastico di bambini e adolescenti che, se valutati in una lingua che non hanno ancora acquisito, rischiano di andare incontro a forti disagi sociali, emozionali e accademici. Ma allora perché in Italia non è ancora emerso un filone di ricerca che si occupi della valutazione dei disturbi del linguaggio in contesto dialettofono e dello sviluppo di strumenti diagnostici simili a quelli elaborati nella *COST Action IS0804*?

3.1.1 La nozione "coseriana" di dialetto

Ci è possibile discutere questo problema attraverso quella che Moretti (2014) chiama "causa dell'eterogeneità", per cui "sotto la designazione di 'dialetto'" si raggrupperebbero "entità troppo eterogenee tra loro per costituire una categoria particolare all'interno di una teoria sull'acquisizione di L2". La stessa dialettologia, che si occupa da decenni di interpretare il rapporto fra lingue e dialetti, ha sempre trovato nell'Italia un terreno fertile proprio a causa di questa eterogeneità linguistica, ma ha anche incontrato molte difficoltà per la definizione di un metodo di analisi che tenesse conto non solo delle varie accezioni di dialetto, ma anche delle differenti posizioni che questo può occupare all'interno del repertorio linguistico e socioculturale di una data società. In Italia si assiste infatti alla suddivisione di 2 macro-aree dialettali principali (settentrionale e centro- meridionale), ognuna delle quali vede poi la presenza di diverse varietà diatopiche, ovvero varietà linguistiche regionalmente o localmente connotate, alle quali corrispondono diversi sistemi vocalici, morfosintattici e lessicali (Loporcaro, 2013). Infatti, queste varietà diatopiche comprendono sia sistemi linguistici differenti e indipendenti dall'italiano, da cui si differenziano su base morfosintattica, che codici linguistici interni al sistema italiano, dal quale si distinguono "solo" per variazioni su base fonologica, prosodica e lessicale (Moretti, 2014). Per l'identificazione di cosa significhi "dialetto" e di cosa significhi "italiano standard" è comunque opportuno rifarsi alla definizione data da Coseriu (1980). Lo studioso asseriva infatti come non sia possibile distinguere i dialetti da una qualsiasi lingua; essi sono infatti due sistemi linguistici indipendenti, sullo stesso piano da un punto di vista strutturale, ma su piani differenti per quanto concerne l'attribuzione di prestigio. Secondo Coseriu, alla base della distinzione tra i due sistemi vi sarebbero unicamente ragioni di natura sociolinguistica, che avrebbero portato una data comunità a preferire, nel corso del tempo, un sistema linguistico ad un altro. Ciò sarebbe avvenuto attraverso un processo di "koinizzazione", ovvero sulla base di necessità comunicative particolarmente sentite all'epoca dalla comunità, oppure attraverso un processo di

"standardizzazione", nel quale sarebbe preminente una volontà politica di accentrare il potere politico e culturale di un certo gruppo sociale su un altro. Coseriu usa questa differenza tra lingua comune e lingua standard per effettuare una tripartizione del concetto di dialetto: egli definisce "dialetti primari" quei sistemi linguistici indipendenti ed esistenti già da prima dello sviluppo della lingua comune o standard, mentre separerebbe i "dialetti secondari" dai "dialetti terziari" per distinguere quei codici linguistici che rappresentano varianti locali della lingua comune o della lingua standard. La situazione sociolinguistica italiana è caratterizzata dalla compresenza di varietà di italiano regionale diatopicamente connotate, e quindi da dialetti terziari nati a seguito dell'innesto dell'italiano standard sul territorio nazionale, e di circa una quindicina di dialetti italo-romanzi, ovvero codici linguistici presenti nei territori italiani ben prima del processo di standardizzazione che ha portato allo sviluppo dell'italiano standard contemporaneo (Cerruti, 2011). Il nostro Paese, infatti, non è nato italofono, ma lo è divenuto a seguito dell'innesto di una varietà linguistica "ideale", poi denominata italiano standard, sviluppatasi sulla base del fiorentino quattrocento-cinquecentesco e del romanesco, atti a determinare l'egemonia culturale e letteraria, oltre che politica, di Firenze e Roma come luoghi linguistici ideali (De Mauro, 1963). Prima del 1970, il cosiddetto "italiano" era parlato per lo più in questi luoghi: il resto della Penisola italiana viveva una situazione sociolinguistica completamente diversa, in cui la dialettofonia dominava nel repertorio linguistico degli italiani; è stato appurato che, nei primi anni successivi all'unificazione, solo il 10% della popolazione totale conoscesse l'italiano, ed una indagine statistica condotta nel 1970 sul livello di alfabetizzazione e scolarità degli italiani calcolava che solo il 2,5% degli intervistati potesse definirsi a tutti gli effetti italofono. Il processo sociolinguistico e culturale che ha visto la trasformazione dell'Italia da Paese prevalentemente dialettofono a paese di alfabetizzazione italofona è cominciato con le riforme scolastiche post-unitarie, che avevano come obiettivo la diffusione capillare dell'italiano su tutto il territorio nazionale; questo processo di alfabetizzazione ha cavalcato l'onda dell'urbanizzazione novecentesca a seguito delle due rivoluzioni industriali e del boom economico e si è diffuso attraverso i flussi migratori esterni ed interni che hanno caratterizzato l'Italia di fine Ottocento e metà Novecento, producendo variazioni quantitative e qualitative nel repertorio linguistico della Penisola. Queste variazioni si sono poi innestate negli usi linguistici delle persone attraverso fenomeni come la burocraticizzazione del Paese e l'avvento dei mezzi comunicazione di massa, che hanno determinato un abbandono progressivo del dialetto in favore di una *koiné,* l'italiano, il cui uso potesse essere condiviso a livello nazionale (Grassi, Sobrero, Telmon, 2007).

3.1.2 IL RAPPORTO ITALIANO-DIALETTO: BILINGUISMO CON DILALIA

Più di un secolo dopo l'Unità d'Italia, all'alba del XX secolo, i dialettologi registravano ancora una ristrettezza d'uso dell'italiano, limitato ai registri formali e alla scrittura, e un utilizzo prevalente del

dialetto come lingua di comunicazione nel parlato quotidiano. Era però già avvenuta una importante trasformazione a livello di repertorio linguistico, poiché molti parlanti monolingui di dialetto avevano iniziato ad includere l'italiano all'interno del loro registro, modulando spesso le loro competenze linguistiche per adattarsi alle diverse situazioni comunicative in cui si trovavano. Questi parlanti, a causa dei cambiamenti sociali in atto all'epoca (come l'emigrazione interna dal Sud al Nord Italia, il servizio militare obbligatorio, il passaggio da una società di stampo contadino ad una industriale), avrebbero dunque, a tutti gli effetti, appreso l'italiano come L2. Questo apprendimento sarebbe però avvenuto attraverso la mediazione della propria L1, ovvero dei vari dialetti che ancora erano maggiormente parlati sul territorio. Ciò avrebbe dato vita a quello che è conosciuto come italiano regionale e che deve essere attualmente considerato come la varietà di italiano effettivamente parlata in Italia, diversa dunque da quella che è concepita come la variante di registro alto, ovvero l'italiano standard (Cerruti, 2011). L'italiano regionale sarebbe nato dalla convergenza dei vari codici linguistici locali sull'italiano, e dunque da una vera e propria italianizzazione dei dialetti italo-romanzi, spesso differenti dall'italiano sia in termini non solo lessicali e fonetici, ma anche a livello morfosintattico. Questo contatto forzato tra i dialetti e l'italiano avrebbe poi generato un vero e proprio "*continuum* di varietà intermedie […] costituito da due *subcontinua*, l'uno sul versante del dialetto e l'altro sul versante dell'italiano" (Cerruti, 2016). Questo *continuum* non può essere però descritto come una fusione tra i due codici, ma più che altro come un rapporto di convivenza in cui si può a volte "riconoscere varietà italianizzate all'interno del *subcontinuum* dialettale e varietà dialettalizzate all'interno del *subcontinuum* dell'italiano". Nel corso del tempo, sono stati molti gli studi dialettologici che hanno cercato di definire questo *continuum* fra italiano e dialetti. Secondo Berruto (2011) "il rapporto funzionale e di status fra essi sembra presentare alcuni tratti caratteristici di quella che viene chiamata diglossia" ovvero "la ripartizione del repertorio fra una varietà linguistica alta, per gli usi scritti e formali, e una varietà bassa, per gli usi parlati e informali". Tuttavia, la definizione classica di "diglossia" non è sufficiente a descrivere la situazione sociolinguistica italiana, poiché essa si fonda sull'assunto che debba essere solo la varietà bassa ad essere impiegata per gli usi comunicativi quotidiani, in netta separazione con una varietà alta che, di contro, non viene mai parlata in ambito familiare e il cui utilizzo è strettamente limitato al registro formale. Un caso lampante di diglossia è, ad esempio, il rapporto tra arabo standard e i diversi dialetti parlati in Marocco, Palestina o Iraq (Ferguson, 1959). Per sopperire a questa mancanza, Trumper (1977) ha proposto le definizioni di "macrodiglossia" e "microdiglossia", intendendo così non solo le aree geografiche d'Italia dove si attesta una maggiore o minore percentuale di parlati dialettofoni, ma anche le classi sociali in cui l'uso del dialetto è più diffuso rispetto ad altre. A nostro parere, tuttavia, la definizione che meglio descrive il rapporto fra italiano e dialetti italo-romanzi è quella di

"bilinguismo endogeno (o endocomunitario) a bassa distanza strutturale con dilalia" (Berruto, 2011). Essa infatti include quasi tutti gli aspetti che caratterizzano questo complesso rapporto, che si costituisce di una situazione sociolinguistica in cui si usano contemporaneamente più codici linguistici (bilinguismo), anche molto simili fra di loro (a bassa distanza strutturale), che si è generata all'interno della stessa comunità di parlanti (endogeno) e che vede l'interscambio quotidiano e costante delle due diverse varietà negli usi comunicativi dei parlanti (dilalia).

3.1.3 L'ITALIA DIALETTOFONA: EVIDENZE DA STUDI STATISTICI

È bene però specificare come la definizione di Berruto trascuri parzialmente quello che è un aspetto molto importante per la caratterizzazione del bilinguismo italiano-dialetto. Come sostiene Cerruti (2016), "l'italianizzazione dei dialetti è frutto in primo luogo della pressione sociale e culturale che l'italiano esercita su di essi". Il processo di aggiustamento strutturale all'italiano, al quale i dialetti sono stati sottoposti negli ultimi cento anni, non è stato né consapevole e né indolore per le comunità dialettofone, che hanno comunque perso una parte della loro identità linguistica e culturale in favore dell'adozione del modello italiano. I dialetti vivono infatti la relazione con l'italiano in un'ottica di subordinazione ad esso, che si è tradotta nel tempo sia in una loro modificazione strutturale (fonologica, lessicale e morfosintattica) dovuta all'ingresso di forme grammaticali del sistema dominante, sia in un atteggiamento generale che tende a considerare le varietà dialettali come poco prestigiose perché connesse, nella percezione dei parlanti, ad uno status socioculturale medio-basso (Grassi, *et al.*, 2007). Questa subordinazione, dunque, non avrebbe avuto conseguenze sulle sole "caratteristiche strutturali e semantico-lessicali" dei dialetti, ma anche sulla loro "vitalità sociolinguistica, che si fonda sugli usi di quella lingua nella società e particolarmente sulla continuità della sua trasmissione da una generazione all'altra" (Cerruti, 2016). In effetti, come evidenziato anche da Sobrero (2006), dal 1970 circa è in atto una sorta di "parabola discendente" dei dialetti, alla quale si accompagna una diffusione capillare dell'italiano e che è certificata da diverse indagini statistiche. Dal 1974 al 1996 le indagini Doxa sulle abitudini linguistiche degli italiani hanno evidenziato come la percentuale di persone che usano l'italiano con tutti i membri della propria famiglia sia passata dal 25% al 33,7% della popolazione, mentre quella di chi parla sempre in dialetto si è ridotta di quasi 20 punti percentuali (51,3% - 33,9%). Mentre poi la percentuale di chi parla solo in italiano fuori casa è cresciuta, in vent'anni, di pochi punti (34% - 39,2%), si è ridotta in maniera importante quella di chi parla solo il dialetto, passando dal 42,3% al 28,2%. La riduzione quantitativa dell'uso del dialetto, registrata a metà degli anni '90, aveva allarmato la comunità linguistica al punto da farle prevedere la possibilità di un loro decadimento definitivo, o di una vera e propria "morte" linguistica, entro 50 anni (Berruto, 1994). Circa vent'anni dopo questa predizione, ci è possibile osservare come non solo i dialetti non stiano scomparendo del tutto, ma anche come questi stiano attuando una vera e propria

resistenza al decadimento linguistico. Una ricerca ISTAT sugli usi linguistici degli italiani pubblicata nel 2017, con dati riferiti al 2015, stima infatti che il 45,9% della popolazione dai 6 anni in su utilizzi prevalentemente l'italiano in famiglia e che un 14,1% usi prevalentemente il dialetto. Si legge fra l'altro che "la scelta dell'italiano come lingua prevalente è più frequente nelle relazioni con gli amici (49,6%) e ancora più nelle interazioni con gli estranei (79,5%)". Tuttavia, dall'indagine emerge un aspetto molto interessante sugli usi linguistici nazionali, ovvero quello dell'uso misto dell'italiano e del dialetto: il 32,2% delle persone dichiara infatti di parlare sia l'italiano che il dialetto in famiglia, mentre un 32,1% e un 13% sostiene di alternare i due codici anche nell'interazione con amici ed estranei. Anche se quindi l'uso esclusivo del dialetto nei contesti sociali extra-familiari continua a calare, attestandosi ad un 12,1% con gli amici e ad un 2,2% con gli estranei, la sua presenza continua a registrarsi nelle interazioni comunicative dei parlanti. Addirittura, sembrerebbe che, di contro ad un 77,5% di persone sopra i 15 anni che fanno uso esclusivo dell'italiano in contesti lavorativi, ci sia ancora un 15,8% che preferisce l'uso alternato dei due codici anche in un contesto non propriamente informale. La crescita di questa tendenza comunicativa a favorire la mescolanza di codice in famiglia sarebbe stata costante negli ultimi trent'anni, aumentando dal 24,9% al 32,5% dal 1988 al 2006, per poi attestarsi, nel 2015, intorno al 32%. Ci sembra chiaro, dunque, che non sia possibile parlare di una morte della dialettofonia in Italia, ma, piuttosto, di una riaffermazione dei dialetti come codici linguistici fondamentali per l'interazione comunicativa nella vita familiare. Nello studio ISTAT si legge anche, non a caso, che "se entrambi i genitori sono soliti parlare il dialetto (in modo esclusivo o alternato all'italiano), bambini e giovani fra i 6 e i 24 anni tendono a fare altrettanto, mentre solo nel 20% dei casi parlano prevalentemente italiano". Da questo possiamo dedurre che all'incirca l'80% dei figli di genitori dialettofoni che viene esposto ad un input dialettale quantitativamente e qualitativamente consistente, sviluppi nel tempo una competenza bilingue, e che sia dunque capace di svolgere interazioni comunicative sia in italiano che in dialetto.

3.2 IL CASO CALABRESE

Lo studio ISTAT appena citato è importante, ai fini del nostro studio, soprattutto per due ragioni. Innanzitutto, ci permette di confermare da un punto di vista statistico, oltre che più prettamente sociolinguistico, come la situazione italiana sia effettivamente caratterizzata dal bilinguismo endogeno con dilalia ipotizzato da Berruto (2011), per cui sembra esserci una predilezione molto diffusa da parte degli italiani per la comunicazione mistilingue italiano/dialetto. D'altra parte, ci consente anche di appurare quante e quali siano attualmente le comunità italiane in cui l'uso del dialetto è ancora ampiamente diffuso. Sulla base dei dati esposti nella ricerca (ISTAT, 2017), la

tendenza ad adottare il dialetto come strumento di comunicazione familiare prevalente o alternato all'italiano è particolarmente diffusa nel Sud Italia e nel Nord-Est. Al primo posto, per percentuale di persone che adottano questa tendenza, abbiamo la Campania (75,2%), seguita dalla Basilicata (69,4%), dalla Sicilia (68,8%) e dalla Calabria (68,6%), mentre al Nord si registra un primato del Veneto (62%) e della provincia di Trento (54,9%). Questi territori si distinguerebbero pertanto da altri (come la Toscana, la Liguria, la Lombardia e il Lazio), dove l'uso dell'italiano come lingua primaria nella comunicazione familiare è fra il 59,2% e il 74,9%. Ne deriva che in regioni come la Calabria, dove si attesta un uso prevalente dell'italiano al 25,3%, la vasta maggioranza della popolazione regionale possa essere definita, a tutti gli effetti bilingue, poiché capace di utilizzare due diversi codici linguistici nel corso delle loro interazioni quotidiane. Obiettivo di questo lavoro, non a caso, è proprio l'applicazione dell'approccio messo in atto dalla *COST Action IS0804* al contesto dialettofono calabrese: sarà proprio la Calabria, dunque, il punto di partenza della nostra analisi sul problema dell'identificazione dei DSL e dei DSA in ambito dialettofono.

3.2.1 IL DSA IN CALABRIA: DATI STATISTICI

Le statistiche MIUR (2019) attribuiscono all'Italia una media del circa 3,2% di alunni con diagnosi di DSA frequentanti la scuola dell'obbligo. Dalla stessa ricerca emerge comunque una certa disparità fra le percentuali che compongono la media nazionale: fra le varie regioni italiane si passa infatti da un picco del 5,1% di alunni con DSA in Liguria ad un misero 0,8% di diagnosi certificate in Calabria. La percentuale calabrese è, insieme a quella delle altre regioni del Sud Italia, quella dove si evidenzia una minore presenza di individui con diagnosi. Inoltre, i dati raccolti dal MIUR ci impediscono di comprendere se questa percentuale sia indicativa dei soli studenti di madrelingua italiana o se includa anche gli studenti di origine straniera:

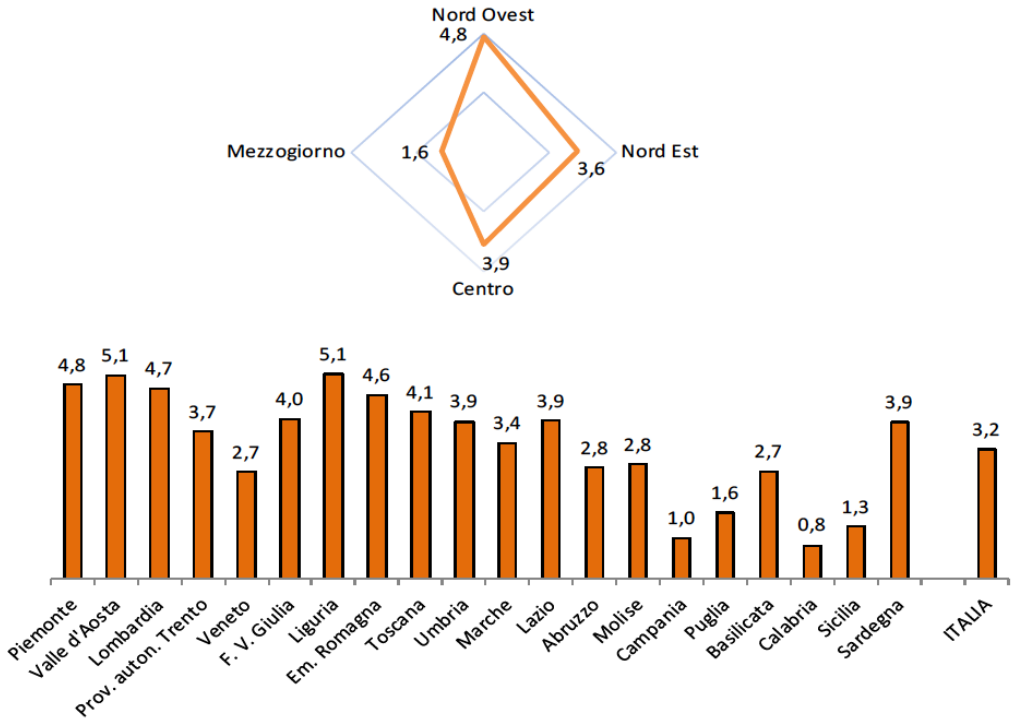

Figura 2. Alunni con DSA in % per area territoriale e regione (MIUR, 2019) [1].

Per un approfondimento sulla distribuzione del DSA sul territorio calabrese, facciamo riferimento ad una recente ricerca condotta da Graziano (2019), che riteniamo illuminante sia per comprendere la reale distribuzione del DSA in Calabria, sia quanto in questa regione ci sia, probabilmente, una certa difficoltà all'inquadramento dei disturbi del linguaggio in ambito multilingue. Lo scopo di Graziano era infatti quantificare la percentuale di studenti stranieri con diagnosi di DSA sul territorio regionale, poiché il suo obiettivo era creare uno strumento di valutazione di disturbo linguistico in ambito multilingue. La ricercatrice, ritenendo insufficienti i dati statistici del MIUR, ha svolto un'indagine preliminare attraverso l'invio di un questionario esplorativo alle scuole calabresi, in collaborazione con l'Ufficio Scolastico Regionale. Da questa indagine preliminare sono emersi dettagli molto interessanti. Innanzitutto, a livello territoriale, la percentuale maggiore di studenti italiani con diagnosi di DSA è localizzata nella provincia di Cosenza, mentre quella relativa agli studenti stranieri si localizza per lo più nella provincia di Reggio Calabria:

[1] Non sono disponibili i dati per la Provincia Autonoma di Bolzano; i dati sono riferiti all'a.s. 2017/2018 e aggiornati ad aprile 2019.

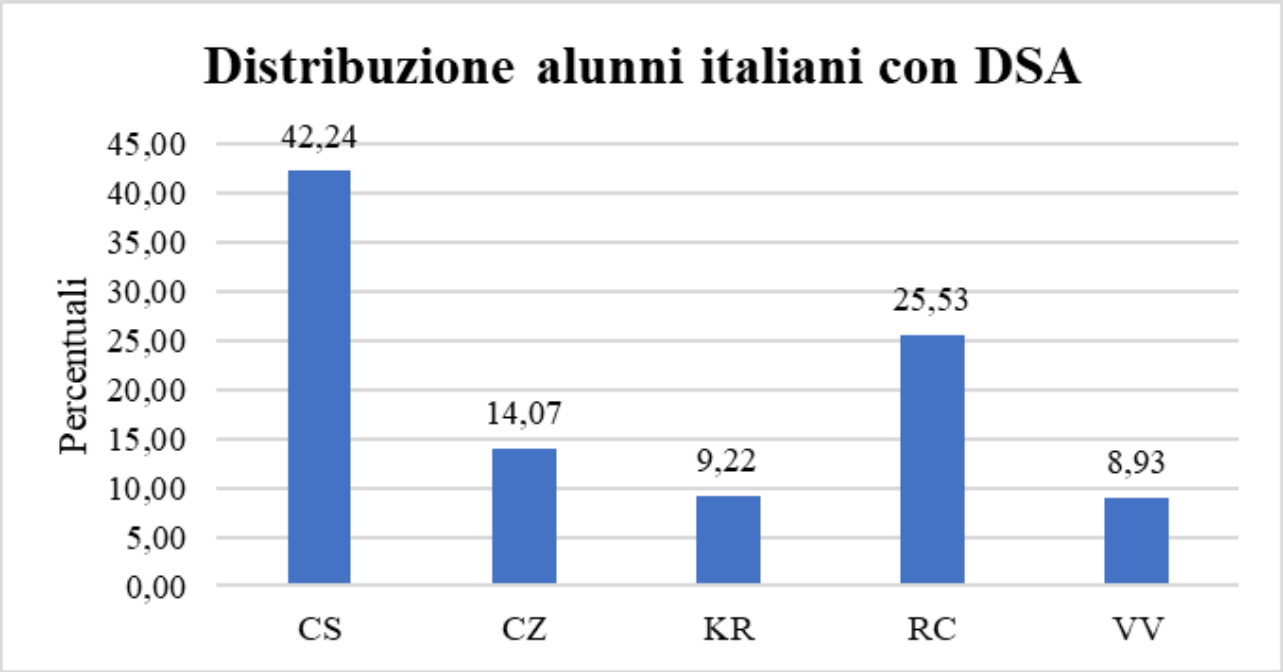

Figura 3. Percentuali di alunni italiani con DSA per province (Graziano, 2019);

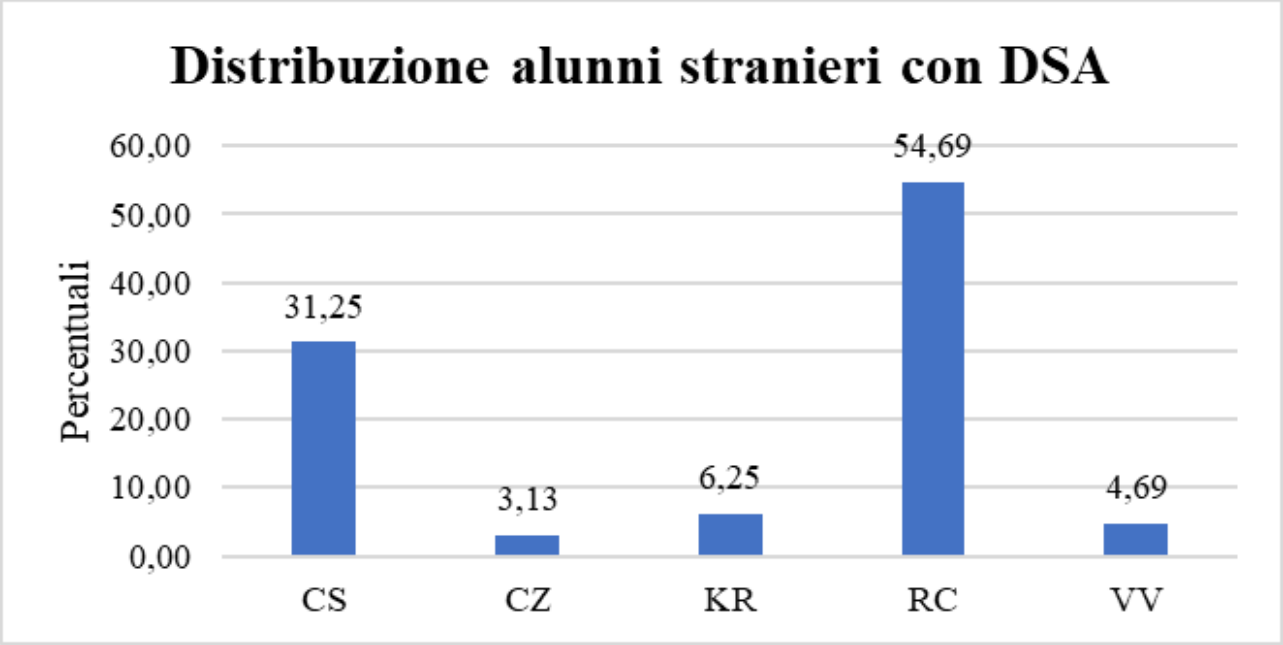

Figura 4. Percentuali di alunni stranieri con DSA per province (Graziano, 2019) [2].

Inoltre, dall'analisi dei dati dei questionari è venuto fuori che solo l'1% della popolazione calabrese ha una diagnosi di DSA, dato che si conferma al di sotto della media nazionale; in secondo luogo, ne è emerso che solo lo 0,6% degli studenti stranieri ha una diagnosi di DSA, e che il 14,7% di loro è infatti inserito nella categoria BES di III tipo, ovvero quella relativa all'area dello svantaggio

[2] I dati illustrati nella ricerca di Graziano sono aggiornati al 31/08/2019.

linguistico e culturale. Graziano ha poi calcolato il rapporto tra DSA e BES negli studenti italiani e negli studenti stranieri, scoprendo negli italiani un rapporto DSA e BES di 3:1, che arriva fino a 24:1 negli stranieri. La ricercatrice ha trattato questa disparità come un sintomo della mancanza, in Calabria, "di protocolli diagnostici per questi casi specifici" per cui "parte degli alunni stranieri che potrebbero presentare disturbi dell'apprendimento confluiscono nella categoria BES per via del mancato riconoscimento del problema". Ne deduciamo che, se le scuole calabresi faticano a segnalare situazioni a rischio DSA che, nel caso dei bambini di origine straniera, possono essere erroneamente imputate ad uno svantaggio linguistico e culturale, potrebbero certamente trovarsi impreparate, così come altre scuole italiane, ad accogliere l'ipotesi di un ritardo scolastico che, in bambini italiani, potrebbe essere causato dall'intervento del dialetto nell'apprendimento linguistico.

3.2.2 Le aree dialettali in Calabria

Facciamo nuovamente riferimento alla "causa della eterogeneità" ipotizzata da Moretti (2014) per illustrare quello che è sicuramente il problema più evidente per la costruzione di strumenti di valutazione linguistica che siano sensibili alla rilevazione di marcatori di disturbo linguistico in dialetto calabrese. La Calabria è una terra ricchissima dal punto di vista sociolinguistico, tant'è che si è soliti parlare non di dialetto, ma di dialetti calabresi, per fare riferimento alla pluralità di varietà italo-romanze che si trovano sul suo territorio. Proprio sulla base di questa pluralità, la dialettologia ha proposto diverse classificazioni dei dialetti calabresi, che si basano sulla suddivisione del suo territorio in sezioni, i cui confini linguistici possono essere delineati attraverso specifici confini geografici (Loporcaro, 2013). Oltre alla classificazione di Rohlfs (1969), che ha proposto una bipartizione del territorio calabrese sulla base del sostrato latino (Calabria latina) o greco (Calabria greco-bizantina) che si rintraccia nei dialetti calabresi, vi è anche quella proposta da Falcone (1976), che prevede la tripartizione della Calabria in diverse sezioni:

a) La sezione meridionale, comprensiva, appunto, dei dialetti calabresi meridionali, che si estende dall'estremo Sud della regione fino alla cosiddetta linea Punta Stilo-Vibo Valentia e che è caratterizzata da un vocalismo di tipo siciliano;
b) La sezione centrale, che comprende più o meno la zona geografica della provincia di Catanzaro e che vede la compresenza di due diversi vocalismi: uno di stampo siciliano e uno di stampo napoletano;
c) La sezione settentrionale, che include invece la provincia cosentina e i suoi dialetti, caratterizzata invece da un vocalismo di tipo napoletano.

Più recentemente, Trumper (1997) ha proposto una ulteriore classificazione delle varietà italo-romanze calabresi, proponendo una quadripartizione del territorio calabrese che include, oltre alle

sezioni descritte da Falcone, anche quell'area linguistica descritta originariamente da Lausberg (2019) e dal quale, appunto prende il nome: l'area Lausberg. Quest'area, delimitata a Nord-Ovest dalla linea Diamante-Maierà-Grisolia-Verbicaro-Orsomarso-Papasidero-Aieta-Tortora-Maratea, si estende fino ad Est comprendendo la linea geografica Orsomarso-Saracena-Castrovillari-Cassano-Maratea. La caratteristica principale di quest'area è di rappresentare una sorta di oasi linguistica: in essa convivono e si alternano sistemi vocalici di matrice sarda e siciliana, la cui compresenza è sintomo, nel parere di Trumper (1997), di un sistema vocalico arcaico, nato come conseguenza del bilinguismo latino/greco bizantino che ha caratterizzato per secoli quei territori. Le differenze lessicali, fonologiche e sintattiche fra i vari dialetti italo-romanzi parlati in Calabria sarebbero dunque frutto proprio di questi molteplici sostrati linguistici che in alcuni casi sarebbero di matrice latina (dialetti calabresi settentrionali) e in altri di matrice greca (dialetti calabresi centro-meridionali). È indubbio che questa pluralità rappresenti una ricchezza dal punto linguistico e culturale, ma, d'altra parte, ci rendiamo conto che questo estremo pluralismo comporti molti limiti a livello metodologico. L'adattamento di uno strumento di valutazione linguistica alla sola Calabria, finalizzato all'inclusione di tutte le variazioni diatopiche presenti sul territorio, comporterebbe almeno 4 differenti versioni del medesimo test. Poiché però il presente lavoro si configura anche come un tentativo di adattamento del LITMUS-MAIN (Gagarina, *et al.*, 2012) al contesto calabrese, ci limiteremo in questa sede ad illustrare unicamente le caratteristiche morfosintattiche del dialetto parlato nella località in cui la ricerca ha avuto luogo, ovvero il dialetto coriglianese.

3.2.3 LE CARATTERISTICHE DEL DIALETTO CORIGLIANESE

La città di Corigliano-Rossano, situata in provincia di Cosenza, è nata da una recentissima fusione amministrativa fra i due comuni precedentemente autonomi di Corigliano Calabro e Rossano Calabro. Proprio a causa di questa precedente autonomia, non è possibile parlare di un dialetto corigliano-rossanese, ma di due diverse varianti di dialetto calabrese settentrionale, la cui differenza emerge soprattutto sul piano fonetico. Poiché, come vedremo più avanti (cfr. § 4.2), la presente ricerca ha avuto luogo nella località di Schiavonea, frazione di Corigliano-Rossano ubicata in territorio precedentemente coriglianese, ci occuperemo di fornire una breve descrizione dei soli tratti grammaticali del dialetto di questa zona. Sulle differenze tra dialetto rossanese e dialetto coriglianese ci limitiamo a dire che, ad esempio, a Rossano prevale la presenza del suono [dd], mentre a Corigliano prevale il suono [ll] in parole come *cavàddə* e *cavàllə* ("cavallo"), così come a Corigliano si tende ad una dittongazione della vocale tonica [e] (*tièmpə* "tempo"), assente nel dialetto rossanese (*tèmpə*). A queste differenze fonetiche si accompagnano poi differenze lessicali: ad esempio, il sostantivo femminile *paddotta* rossanese e quello maschile *cucùmmirə* coriglianese hanno lo stesso significato, ovvero "cocomero". Il dialetto coriglianese è poi caratterizzato da un forte consonantismo, che

emerge soprattutto nell'uso frequente del raddoppiamento di consonanti sorde e sonore, presente in parole come *arrubbärə* "rubare", *arrassimigghijärə* "somigliare". Il territorio coriglianese è stato crocevia di numerose popolazioni e vari ceppi linguistici che hanno contribuito all'arricchimento del suo vocabolario. In esso troviamo vocaboli di matrice gota e longobarda, come *vrighjnozzə* "morso di cavallo", o *stuozzə* "pezzo (di pane o altro)", innestatisi tra il VI e il IX-X secolo. All'epoca era infatti molto diffuso un bilinguismo germanico-bizantino a matrice latina, dovuto alla presenza di queste popolazioni e dell'istituzione della Chiesa greca di Calabria; ai grecismi bizantini come *masalicojə* "basilico" si accostavano però grecismi di matrice dorica, dovuti al passato della zona come colonia magnogreca, come *cuòfinə* "cesta". La gravitazione della Calabria nell'universo politico e linguistico del regno normanno-svevo fra l'XI e il XIII secolo ha poi permesso l'ingresso di un vocalismo di matrice siciliana e di numerosi arabismi come *secrə* "bietola" o *luminciənə* "melanzana". Ne è seguita l'instaurazione della dominazione francese dei Normanni, a cui si devono i vocaboli d'origine transalpina come *jardinə* "agrumeto" o *ggiugnettə* "luglio". Al contatto con il catalano prima e lo spagnolo poi sono invece dovuti i frequentissimi iberismi come *spagnärə* "spaventar(si)", *rašcunə* "graffio" o *abbuscärə* "procurarsi, rimediare". Il dialetto coriglianese ha però subito soprattutto la notevole influenza lessicale e fonetica del napoletano, lingua *koiné* del Meridione d'Italia all'epoca angioina (Cinquecento-Seicento) a cui si deve la soppressione di tutte le vocali finali (sostituite dal suono [ə]) e che ha gradualmente rimpiazzato il vocalismo di matrice siciliana, prevalente all'epoca del dominio normanno-svevo (De Luca, 1987). Da un punto di vista morfosintattico, il dialetto coriglianese condivide i tratti linguistici dei dialetti calabresi settentrionali descritti da Rohlfs (1969), Falcone (1976) e Trumper (1997). Fra di essi possiamo citare:

a) Le forme *lu/u, la/a, li/i* per gli articoli determinativi e di *nu, na* per quelli indeterminativi: sono assenti le forme femminili plurali degli articoli determinativi, mentre si registra l'uso massiccio del determinante *certə* "certi, certe", in luogo delle forme partitive "dei/degli" e "delle";
b) I pronomi dimostrativi *chistə/chista/chisti* "questo/questa/questi/e" e *chillə/chilla/chilli* "quello/quella/quelli/e";
c) Il pronome possessivo enclitico per i nomi di parentela al singolare: *suorema* "mia sorella", *mammta* "tua madre", *ziisa* "sua zia", ecc.;
d) L'assenza totale del passato remoto, prerogativa dei dialetti meridionali, e l'uso diffuso del passato prossimo: *sugni carutə* "sono caduto" vs. *cattì* "caddi";
e) La trasformazione di verbi intransitivi in verbi transitivi: *trasa a machina* "*entra la macchina";

f) L'uso esclusivamente proclitico dei pronomi clitici, fatta eccezione per quelli usati dopo gli imperativi: *m'u runə?* "me lo dai?", *m'u pu' runar?* "puoi darmelo?" vs. *runamillə!* "dammelo!";
g) La sostituzione dei pronomi clitici dativi di 3a persona singolare e plurale "gli/le/loro" con il locativo *ci: c'aj ritta chilla cosa* "gli/le ho detto/ ho detto loro quella cosa".

3.3 MARCATORI MORFOSINTATTICI DI DISTURBO LINGUISTICO IN ITALIANO E DIALETTO CORIGLIANESE

Come abbiamo visto in precedenza (Cap. I), le popolazioni con DE e DSL condividono particolari difficoltà di natura linguistica, che compromettono in maniera evidente sia le loro abilità di lettura che le loro capacità a livello espressivo (Bishop, Donlan, 2004; Catts, *et al.*, 2003; Katts, Cahmi, 1986; Talli, *et. al.*, 2015, 2016; Wijnen, *et al.*, 2015). Abbiamo visto anche come nella *COST Action IS0804* sia stata preminente una metodologia che tenesse in considerazione i marcatori di disturbo specifico per la costruzione di strumenti di valutazione mirati, in maniera tale da distinguere efficacemente tra i segnali di ritardo acquisizionale bilingue e le atipie linguistiche dovute a disturbi di natura fonologica, lessicale e/o morfosintattica (Armon-Lotem, *et al.*, 2015; Marinis, *et al.*, 2017). Il LITMUS-MAIN (Gagarina, *et al.*, 2012) è, in questo senso, uno strumento molto efficace: i suoi materiali permettono una vasta libertà di scelta, poiché consentono l'analisi di un grande numero di elementi lessicali e morfosintattici attraverso compiti di rimodulazione o generazione narrativa e, dunque, attraverso l'osservazione del linguaggio semi-spontaneo dei soggetti partecipanti. Di conseguenza, è bene scegliere adeguatamente tra quali elementi includere nell'analisi della microstruttura narrativa e quali invece si ritiene necessario tralasciare, in modo tale da non rendere troppo densa la fase di analisi dei campioni narrativi. Ai fini del presente lavoro, abbiamo ritenuto utile focalizzare la nostra analisi su due tipologie di strutture sintattiche che, come evidenziato da studi cross-linguistici, determinano importanti difficoltà di computazione ed interpretazione per bambini e adulti con DE e DSL: le frasi relative e le frasi completive.

3.3.1 LE FRASI RELATIVE SOGGETTO, OGGETTO ED OBLIQUE

Le frasi relative sono frasi subordinate collegate alla frase principale tramite un subordinatore o complementatore come *che* o, a volte, da pronomi relativi come *cui* o *il quale/la quale*. Funzione primaria delle subordinate relative è infatti quella di relativizzare, modificandolo, un NP, definito "testa della relativa". Il meccanismo di derivazione attraverso il quale vengono formate le frasi relative è il cosiddetto movimento *wh*, ovvero un tipo di movimento (MOVE) che coinvolge i complementi del verbo, dislocandoli rispetto alla loro posizione originale. In questo movimento

svolge un ruolo importante l'attivazione del sintagma del complementatore (CP), attraverso cui si determina lo spostamento dell'elemento relativizzato dalla sua posizione originale all'interno del VP ad una nuova posizione (Spec/CP) alla periferia sinistra dell'albero sintattico. Il costituente che è coinvolto nel movimento sintattico rimane comunque legato alla sua posizione originale attraverso la creazione di una catena sintattica fra la sua nuova posizione ed una copia *t*, che rimane come traccia all'interno del VP (Donati, 2008). Due diverse relazioni vengono messe in atto dalla relativizzazione: in un primo momento, si stabilisce una relazione tra la testa della relativa e il verbo assegnante i ruoli tematici; successivamente, si stabilisce una relazione tra l'elemento testa della relativa e la sua copia *t*, rimasta in posizione originale. A seconda poi di quale elemento del VP sia coinvolto all'interno di questo movimento, si determina la creazione di vari tipi di frasi relative. Ad esempio, otteniamo una relativa sul soggetto (RS) (2) se ad essere mosso è, appunto, il soggetto della frase subordinata; si avrà invece una relativa sull'oggetto (RO) (3) se a muoversi è l'oggetto del verbo (Cinque, 1988):

(1) La bambina [CP che [*la bambina*] lava il cane
(2) La bambina [CP che il cane morde [*la bambina*]

Da un punto di vista acquisizionale, nella comprensione e nella produzione orale dei bambini a sviluppo tipico si assisterebbe ad una emersione relativamente tardiva di questo tipo di subordinate: pseudo-relative e prime RS verrebbero prodotte dai bambini già intorno ai 2-3 anni (Guasti, 2004), mentre bisogna attendere i 4-5 anni perché anche le RO vengano correttamente comprese e i 6 anni perché siano presenti a livello di produzione spontanea (Adani, 2011). Diversi studi italiani condotti su bambini, adolescenti e adulti a sviluppo tipico (Adani, 2008; Arosio, Adani, Guasti, 2005; Guasti, Cardinaletti, 2003; Utzeri 2007) hanno infatti contribuito a tracciare un gradiente di difficoltà per cui sia la comprensione che la produzione delle RS risulterebbe più semplice rispetto a quello della RO. Adani (2008) ha sottoposto bambini fra i 3 e i 7 anni ad un compito di selezione di figure, evidenziando come i bambini di 3 anni avessero maggiori difficoltà nella comprensione delle RO e minori problemi in quella delle RS. Arosio e collaboratrici (2005) hanno invece testato la comprensione di queste frasi in bambini monolingui fra i 5 e gli 11 anni e giovani adulti attraverso lo stesso task, scoprendo nei bambini tra i 5 e i 7 anni maggiori difficoltà nella comprensione di RO rispetto ai bambini più grandi (9-11 anni) e agli adulti. Guasti e Cardinaletti (2003) hanno invece indagato la produzione semi-spontanea di relative in bambini italiani (5-10 anni) e francesi (4-7 anni), scoprendo come a quelle età la produzione di RS fosse migliore rispetto a quella delle RO, le quali venivano anche spesso sostituite e trasformate in RS. Risultati simili sono stati trovati da Utzeri (2007) che in bambini (6-11 anni) ed adulti (15-73) ha trovato frequenti strategie di evitamento delle strutture più complesse in entrambi i gruppi, spesso trasformate in frasi passive (*Il bambino che è*

coperto dalla mamma) o in frasi causative (*Il bambino che si fa pettinare dal re*). L'evitamento delle RO e la predilezione per l'elicitazione di strutture meno complesse non sarebbe dunque prerogativa dei bambini più piccoli, ma sarebbe un comportamento linguistico frequentemente adottato anche dagli adulti: in bambini dai 7 anni in su si registrerebbe infatti un abbandono progressivo delle RO, che, una volta acquisite, tendono comunque ad essere utilizzate con minore frequenza rispetto alle RS (Adani, 2011). La letteratura linguistica ha formulato alcune ipotesi per cercare di spiegare l'asimmetria RS > RO. Secondo De Vincenzi (1991) e il suo Principio della Catena Minima (*Minimal Chain Principle*), le RS richiederebbero uno sforzo computazionale minore in quanto la relazione strutturale tra l'NP mosso e la sua copia *t* in posizione argomentale, mantenuta attraverso una catena sintattica tra la posizione di [Spec/CP] e quella argomentale, sarebbe più breve rispetto a quella che si deve instaurare per la computazione di una RO. Quest'ultima si baserebbe infatti su una relazione a lunga distanza fra NP e copia *t*, per cui la decodifica sintattica dei ruoli tematici all'interno della frase risulterebbe più complicata. Friedmann e Szterman (2006) hanno invece imputato alle RO una maggiore difficoltà computazionale semplicemente perché queste andrebbero a violare l'ordine sintattico canonico (SVO) presente in alcune lingue e costringerebbero i parlanti a sforzi di decodifica maggiori che ne comprometterebbero la comprensione e/o la produzione. Attualmente, tuttavia, l'ipotesi maggiormente accreditata è quella avanzata da Friedmann, Belletti e Rizzi (2009) e che comporta la violazione, da parte delle RO, del cosiddetto Principio di Minimalità Relativizzata (Rizzi, 1990), a causa della presenza, tra l'NP e la copia *t*, di un altro elemento lessicale avente i medesimi tratti argomentali dell'elemento mosso:

X…Z…Y

In una RS come (4), la relazione tra l'NP soggetto e la sua copia non viene "disturbata" dalla presenza di nessun elemento, per cui l'attribuzione dei ruoli tematici da parte dei parlanti risulta più semplice:

(3) La bambina che [*la bambina*] abbraccia la mamma
[+NP] [+NP] [+NP]

Secondo Friedmann e colleghi (2009), la difficoltà dei bambini con l'interpretazione della relazione tra NP e copia *t* sarebbe dunque dovuta alla presenza di un elemento interveniente, ovvero un altro NP, che condivide con la testa della relativa i tratti argomentali e che causa una difficoltà interpretativa in soggetti con una grammatica non propriamente matura. I bambini infatti tenderebbero quasi sempre a computare l'NP mosso come soggetto della frase e l'NP interveniente come oggetto:

(4) La bambina che la mamma abbraccia [*la bambina*]
[+NP] [+NP] [+NP]

Oltre alle RS ed RO, in italiano vi è anche la presenza delle cosiddette relative oblique (da qui in poi RObl), che sono invece caratterizzate dalla presenza del pronome relativo *cui/quale* che si realizza attraverso il *pied-piping* di una preposizione e/o di un articolo:

(5) Le RObl genitive: La bambina *il cui* cane morde il gatto;
(6) Le RObl dative o oggetto indiretto: La bambina *a cui*/*alla quale* la sorella pettina i capelli;

Esiste poi un altro tipo di RObl, dette locative, che prevedono sia l'utilizzo del pronome relativo *cui/quale* che la presenza del pronome locativo *dove*:

(7) Il quartiere *in cui/nel quale/dove* abito io c'è un buon ristorante.

Guasti e Cardinaletti (2003) hanno incluso questa tipologia di frase nel loro studio sulla produzione di frasi relative, osservando in tutti i gruppi fino ai 10 anni una tendenza costante all'evitamento delle RObl. Ad esse infatti sarebbero preferite le cosiddette *resumptive relatives*, ovvero una tipologia di frase relativa non standard utilizzata in ambito colloquiale, in cui un pronome clitico di ripresa sostituisce il pronome relativo in forma obliqua, preceduto dal complementatore *che*:

(8) *Sono un tipo che gli piace rischiare
(9) *È una libreria che ci vado spesso (Guasti, Cardinaletti, 2003)

Nonostante la formazione di queste relative sia da considerarsi agrammaticale in italiano standard, sia Rohlfs (1969) che Berruto (2011) hanno fatto notare come l'uso del pronome clitico di ripresa ed il ricorso ad un *che* "polivalente" siano strategie comunicative frequentemente messe in atto dai parlanti italofoni in contesti d'uso informale e che fa parte del registro linguistico della lingua orale da ormai diversi anni. Molto interessante a riguardo è la tesi di Cennamo (1997), secondo la quale anche nei dialetti italo-romanzi si assisterebbe ad una sorta di "Hierarchy of Accessibility to Relativization" che renderebbe più facile, ai parlanti dialettofoni, la relativizzazione degli NP soggetto rispetto a quelli oggetto e complemento obliqui. Le RS, infatti, occuperebbero all'interno di questa gerarchia la posizione più alta e non richiederebbero il ricorso a strategie di relativizzazione per l'esplicitazione dei ruoli tematici dei NP ([- *case-coding*]) come è invece è necessario nelle RO e nelle RObl ([+ *case-coding*]). Non a caso, mentre in tutti i dialetti si può procedere alla relativizzazione dei NP soggetto, in alcuni vi sarebbe un limite alla possibilità di relativizzazione dei NP oggetto diretto e indiretto. Nel dialetto coriglianese, così come in altri dialetti centro-meridionali,

si assiste sia alla relativizzazione degli NP soggetto (11) che di quelli oggetto (12), attraverso l'uso del complementatore *ca* che introduce il nodo CP:

(10) U gatt [CP ca [*u gatt*] si mangia ru top
Il gatto che [il gatto] (si) mangia il topo
(11) U top [CP c'u gatt si mangia [*u top*]
Il topo che il gatto (si) mangia [il topo]

La relativizzazione degli NP complemento obliqui avviene invece similmente all'italiano colloquiale, attraverso l'uso del *ca* polivalente e del pronome clitico di ripresa:

(12) U guagnun [CP ca c'aj fatt u viagg assiem] ghé n'amic i Marco
*Il ragazzo che ci ho fatto il viaggio assieme è un amico di Marco
Il ragazzo con cui ho fatto il viaggio assieme è un amico di Marco
(13) U juorn [CP ca sim jutə a Roma] chiuvija (Cennamo, 1997)
Il giorno che/in cui siamo andati a Roma pioveva

Nonostante non si abbiano notizie, nella letteratura linguistica recente, circa una difficoltà con le frasi relative da parte di soggetti dialettofoni con disturbo specifico, ci è comunque possibile fare riferimento a vari studi compiuti sulle atipie acquisizionali riscontrate in bambini, adolescenti e adulti italiani con DSL e DE (Cardinaletti, Volpato, 2015; Contemori, Garraffa, 2010, 2012; Pivi, Del Puppo, 2015) per speculare sugli eventuali problemi che i soggetti dialettofoni con disturbo linguistico potrebbero incontrare nella comprensione e nella produzione di RO. Ad esempio, Contemori e Garraffa hanno condotto due diversi studi sulla comprensione e sulla produzione di RS e RO in soggetti con DSL. In un primo studio (2010), le autrici hanno utilizzato tre task, uno di preferenza, uno di descrizione e uno di ripetizione di frasi, per analizzare le produzioni di relative in bambini in età prescolare (4-5 anni). Dal confronto con un gruppo di controllo della stessa età, è emersa una similitudine rispetto alle singole abilità di comprensione, per cui sia bambini a sviluppo tipico che bambini con DSL dimostravano di comprendere maggiormente le RS rispetto alle RO. I bambini con DSL, tuttavia, sperimentavano maggiori difficoltà del gruppo di controllo a livello di produzione di queste strutture: da un punto di vista qualitativo, la loro performance era peggiore perché sia la produzione di RS che quella di RO risultava compromessa, come dimostrato dall'ampio uso di strutture canoniche (frasi semplici, dichiarative con ordine SVO) e dall'omissione dei complementatori. In un secondo studio (2012), Contemori e Garraffa hanno poi testato bambini con DSL fra i 4 e i 6 anni e dei loro coetanei a sviluppo tipico, riscoprendo nel gruppo a sviluppo atipico la tendenza a produrre dichiarative in luogo delle frasi più complesse. Risultati simili sono stati

ottenuti dall'analisi della produzione e della comprensione di RS ed RO di soggetti dislessici. Ad esempio, Pivi e Del Puppo (2015) hanno confrontato la performance di due gruppi di dislessici (bambini e adulti) con quella di soggetti a rischio DE e di bambini a sviluppo tipico. In tutte queste popolazioni si è riscontrata un'asimmetria tra RS ed RO, che però si differenziavano rispetto alle strategie di risposta messe in atto per evitare di produrre le RO: mentre gli adulti con DE producevano frasi passive, i bambini con diagnosi e con sospetta DE producevano RS con NP di ripresa. Cardinaletti e Volpato (2015) hanno invece usato il test di selezione dell'agente e il test per l'elicitazione di frasi complesse, per indagare le abilità linguistiche di studenti universitari (20-25) con diagnosi di DE e confrontarla con quella di adolescenti con la stessa diagnosi (14-17 anni). In entrambi i gruppi con DE si sono rilevate difficoltà maggiori con le RO rispetto ai gruppi di controllo, e nel gruppo di giovani adulti vi erano prove di una maggiore difficoltà con le RO rispetto alle frasi passive, interpretata dalle autrici come indice di un deficit che impedisce la corretta computazione del movimento sintattico che caratterizza queste strutture. In effetti, per i bambini con DSL, così come quelli con DE, è possibile ipotizzare una difficoltà computazionale da collegare, come per i bambini normotipici, alla violazione del Principio di Minimalità Relativizzata (Friedmann, *et al.*, 2009). L'intervento di NP che condividono i medesimi tratti argomentali degli elementi mossi nel VP all'interno delle RO potrebbe essere causa di maggiore difficoltà per le popolazioni che dimostrano una compromissione generale delle proprie abilità di decodifica linguistica, determinando una mancata attribuzione dei ruoli tematici degli elementi coinvolti nella derivazione sintattica.

3.3.2 LE FRASI SUBORDINATE COMPLETIVE O ARGOMENTALI

Le frasi relative, dunque, possono ritenersi marcatori di disturbo linguistico, dato che la loro natura sintattica è caratterizzata da una complessità derivazionale che causa notevoli problemi agli individui con DSL e a quelli con DE. Tuttavia, le frasi relative non sono le uniche strutture la cui acquisizione si dimostra problematica per le popolazioni con disturbo. Da uno studio longitudinale di Cipriani, Bottari, Chilosi e Pfanner (1998) sull'acquisizione linguistica di un bambino italiano monolingue con DSL, sappiamo infatti che il deficit linguistico che caratterizza la produzione di soggetti a sviluppo atipico compromette in generale l'acquisizione di tutte le strutture morfosintattiche complesse. In particolare, il gruppo di ricerca guidato da Cipriani ha notato, nei 6 anni di follow-up di un bambino con DSL (6;2-13;5), un'evoluzione atipica della sua competenza morfosintattica che si manifestava non solo attraverso un uso residuale di subordinate relative, ma anche tramite una riduzione rispetto alla norma dell'età delle subordinate completive. Le subordinate completive sono delle subordinate che si costituiscono come argomento del verbo della frase principale e che si distinguono dalle altre tipologie di subordinate per il ruolo di completamento, appunto, semantico-sintattico che svolgono rispetto alla frase matrice. Le altre tipologie di subordinate sono da considerarsi "accessorie" alla

frase matrice, poiché essa, in loro assenza, presenta comunque un significato autonomo ed indipendente. Nel caso dei verbi che reggono queste proposizioni, la funzione grammaticale e semantica della completiva è necessaria, essendo esse "costituente primario (soggetto, oggetto o elemento predicativo) della frase matrice che ne è priva" (Moretti, 1986). In questo particolare tipo di subordinate, il rapporto che si va a creare tra la frase reggente e le frasi complemento è dunque quello di una vera e propria "interdipendenza" semantica oltre che sintattica, per la quale la matrice reggente risulterebbe monca o addirittura priva di significato senza la subordinata a completarlo. Sulla base del diverso ruolo sintattico che svolgono nella relazione con la frase matrice, le subordinate completive, o argomentali, possono essere classificate in:

(14) Completive soggetto, o subordinate soggettive, che svolgono il ruolo di soggetto della frase matrice:
[CP Prendere una decisione] è sempre più urgente

(15) Completive oggetto, o subordinate oggettive, che fungono da oggetto della frase matrice:
Penso [CP che domani andrò al mare (Robustelli, 2010)

A differenza di ciò che accade nelle frasi relative, che sono caratterizzate, oltre che dal rapporto di dipendenza alla frase matrice, dall'intervento del movimento *wh*, le subordinate argomentali non prevedono il movimento dei propri costituenti: la loro caratteristica principale è quella di costruirsi su un livello di incassatura all'interno delle frasi matrici. Secondo Jakubowicz (2005), la differenza tra le due proposizioni può essere spiegata ricorrendo alla cosiddetta "metrica della complessità derivazionale" (*derivational complexity metric*), per cui il livello di complessità sintattica di una data proposizione può essere misurato conteggiando il numero e il tipo di operazioni MERGE che sono coinvolte nelle operazioni di derivazione sintattica. Ad esempio, un'operazione MERGE esterna alla proposizione subordinata si costruisce attraverso l'inserimento di materiale lessicale accessorio, mentre un'operazione MERGE interna porta al movimento sintattico:

(16) Derivational complexity metric (Jakubowicz, 2005):

a) merging αi n times gives rise to a less complex derivation that merging αi (n+1) times and
b) internal merge (i.e., syntactic movement) of α gives rise to a less complex derivation than internal merge of α + β.

La complessità derivazionale si fonderebbe dunque su diversi livelli di incassatura che coinvolgono il nodo del complementatore (CP): frasi come le RS (17) e le RO (18) presenterebbero ad esempio

un grado di *embedding* molto più profondo rispetto a quello di una subordinata completiva oggettiva (19):

(17) Marta [VP conosce [NP la ragazza [CP che era con Mario]]]
(18) Marta [VP conosce [NP la ragazza [CP che Mario [VP sta baciando]]]]
(19) Marta [VP crede [CP che Mario sia in vacanza]]

Ne deriva che, in subordinate completive come (19), la complessità computazionale sia maggiore di quella necessaria per l'interpretazione di (20):

(20) Domani Matteo ha voglia [CP di andare al mare]

Questa differenza tra subordinate completive esplicite o finite (19) e subordinate completive implicite o infinitive (20) è dovuta principalmente alla presenza, nelle prime, di vari tipi di accordo e di dipendenza, fra cui l'accordo modo verbale-complementatore e quello soggetto-verbo, così come la dipendenza modo-tempo tra la frase matrice e la subordinata; frasi come (20), che non necessitano della resa esplicita degli accordi e delle dipendenze di tempo e modo, si realizzano invece tramite l'infinito (Tuller, Henry, Sizaret, Barthez, 2012). In italiano, le subordinate argomentali sono solitamente introdotte dai complementatori polisemici *che* e *di* e, più raramente, da *a*: il complementatore *che* introduce le completive esplicite, mentre *di* e *a* introducono quelle implicite all'infinito. Esiste anche l'uso del complementatore *se*, che introduce le subordinate argomentali interrogative indirette:

(21) Mi chiedo [CP se ce la farà a tornare]

Nei dialetti moderni della periferia del cosentino, così come nel dialetto coriglianese, la subordinata argomentale è normalmente introdotta dal complementatore polisemico *ca*, il quale, così come l'italiano *che*, può introdurre un verbo sia al modo indicativo (23) che al congiuntivo (24). Non è raro, come in italiano, trovare anche delle argomentali infinitive introdotte da *i* ("di") o delle interrogative indirette introdotte da *si* ("se") (Rohlfs, 1969):

(22) Pienz ca mo chiova
Penso che ora piove
(23) Vulìssa ca mi purtassa a ra casa
Vorrei che mi portasse a casa
(24) M'han rittə i jirə a ru mar
Mi hanno detto di andare al mare
(25) Addumannacə si putimə farə anguna cosa

Chiedigli/le/loro se possiamo fare qualcosa

Secondo Ledgway (2009), è possibile ipotizzare per i dialetti di questa zona un sistema arcaico di complementazione in cui il generico *ca* era utilizzato in alternanza al *chi*, complementatore usato anticamente come marcatore del modo all'interno delle completive, ed in particolare di quelle volitive rette da *vulirə* "volere". Tuttavia, a causa della progressiva sostituzione del presente congiuntivo col presente indicativo, l'uso di *chi* sarebbe caduto in disuso in alcuni dialetti, così come nel dialetto coriglianese. Nonostante i parlanti più giovani abbiano dunque dismesso l'uso di *chi*, la sua presenza si attesta ancora parzialmente nella lingua dei parlanti più anziani; inoltre l'uso di questo complementatore si attesta tuttora in alcune espressioni cristallizzate, come le locuzioni ottative:

(26) Chi vò scattarə!
Che vuoi schiattare/Possa tu schiattare!

Secondo Cipriani e collaboratori (1998), indagare l'evoluzione delle frasi complesse come le completive può essere utile per ottenere informazioni importanti sui pattern acquisizionali di bambini a sviluppo tipico che in quelli a sviluppo atipico. Nei bambini italiani a sviluppo tipico, non a caso, l'acquisizione delle subordinate completive, e della subordinazione in generale, rappresenterebbe lo stadio finale dello sviluppo morfosintattico: in una fase iniziale dell'acquisizione, o *pre-complementation stage*, i bambini produrrebbero unicamente costruzioni coordinate, e costruzioni infinitive governate da verbi modali e causativi. A queste produzioni sintattiche grezze succederebbero poi, nell'ordine, le prime subordinate avverbiali, le subordinate relative e le completive. L'uso di queste strutture "pre-complementazionali" è stato ritrovato dal gruppo di ricercatori nelle produzioni orali del bambino con DSL, che a 9;4 anni mostrava ancora i medesimi pattern di acquisizione morfosintattica di bambini molto più piccoli. Secondo Armon-Lotem (2005), i bambini di madrelingua ebraica presenterebbero il medesimo pattern acquisizionale, attraversando però prima una fase detta "precongiunzionale" (*preconjunctional stage*), in cui avverrebbe la produzione di frasi subordinate senza complementatore. Molto interessante a tal proposito è il recente contributo di Andreou (2015): la ricercatrice ha condotto uno studio sulla produzione narrativa di bambini bilingui (greco-inglese, greco-tedesco, greco-albanese), scoprendo come la capacità di produrre strutture sintattiche complesse dipenda proprio dal grado di *proficiency* raggiunto in una data lingua. Ciò avverrebbe comunque attraverso specifici pattern che vedono l'acquisizione delle argomentali avvenire successivamente a quella di subordinate meno complesse come le avverbiali, indagate dalla ricercatrice all'interno dello studio:

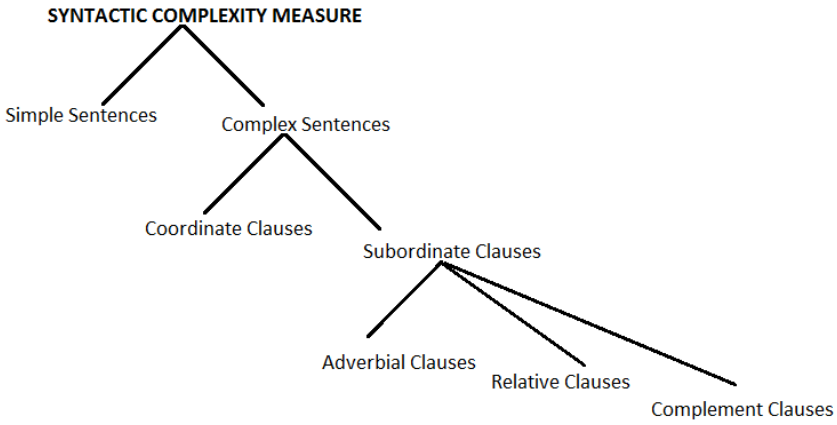

Figura 5. Categorizzazione della complessità sintattica in greco (Andreou, 2015).

I risultati di Andreou potrebbero essere accostati, per certi versi, a quelli ottenuti da Mastropavlou e Tsimpli (2011) in una ricerca svolta su bambini greci monolingui con DSL e sulle loro competenze morfosintattiche. Le due studiose hanno indagato le proprietà morfosintattiche dei complementatori e altri marcatori di subordinazione che caratterizzano le subordinate avverbiali, relative e completive, scoprendo un gradiente di difficoltà rispetto all'uso dei singoli complementatori. Seguendo la teoria di Rizzi (1997), è possibile infatti individuare per i complementatori delle varie subordinate diverse posizioni sintattiche:

(27) [Force [Topic/Focus [Fin(iteness) [IP. . .]]]]

Secondo Rizzi, nella posizione *Force* si troverebbero quei complementatori aventi caratteristiche lessico-semantiche esplicite (*clause-typing features*) che li distinguerebbero da quelli inseriti nella posizione *Fin(iteness)*, interpretabili solo perché associati alle caratteristiche flessionali (tempo, modo e aspetto) delle proposizioni subordinate che introducono. Non a caso, nei bambini con DSL coinvolti nello studio di Mastropavlou e Tsimpli (2011) si è registrata una forte tendenza all'omissione di uno dei complementatori (*na*) omesso soprattutto quando era usato nelle subordinate completive (37.3%), mentre le percentuali di omissione erano molto più rare quando era usato nelle avverbiali (19.4%). Pur omettendo il complementatore, i bambini con DSL erano comunque capaci di usare la frase subordinata producendo i tratti morfologici di tempo, modo, aspetto verbale introdotti dal complementatore. Secondo Mastropavlou e Tsimpli, questi risultati sarebbero interpretabili alla luce delle proprietà morfosintattiche dello stesso complementatore, che, non avendo caratteristiche lessico-semantiche preminenti, verrebbe ritenuto accessorio, e quindi più coinvolto nelle omissioni,

rispetto ai tratti flessionali che introduce. Ne deriva che i complementatori usati nelle subordinate avverbiali (come *perché, prima che, benché,* etc.) sarebbero più semplici da amministrare, in quanto il loro corretto utilizzo dipende dalla conoscenza del significato lessico-semantico dei connettivi e dei complementatori (causale, temporale, concessivo, etc.) che le introducono e dal cui utilizzo spesso dipendono coerenza e coesione testuale. Proprio per questo, anche i bambini bilingui tenderebbero ad acquisire prima questi elementi rispetto a quelli usati con le completive. In queste ultime, fra l'altro, vi sarebbe l'intervento del verbo della frase matrice, di cui è necessario conoscere non solo le proprietà morfosintattiche, ma anche quelle lessico-semantiche per procedere alla corretta selezione delle frasi subordinate che gli fanno da argomento (Andreou, 2015). Lo stesso risultato è stato confermato da una recentissima ricerca di Andreou e Tsimpli (2020) che hanno visto come bambini bilingui a sviluppo tipico producano in generale meno subordinate dei bambini monolingui e tendano comunque a produrre più subordinate avverbiali e meno subordinate relative e argomentali. A parte lo studio di Cipriani e altri (1998), non siamo a conoscenza di studi sull'italiano, e men che meno sul dialetto, che indaghino l'acquisizione tipica e atipica delle subordinate argomentali. Oltre agli studi sul greco, riteniamo utile citare alcuni studi sull'acquisizione bilingue e atipica di queste subordinate in francese. Jakubowicz e Tuller (2008), ad esempio, hanno proposto come l'acquisizione delle argomentali finite sia molto più complessa rispetto a quella di argomentali infinitive per soggetti con DSL, poiché le prime comportano anche la presenza di dipendenze e accordo tempo-verbo-aspetto introdotti dal dominio CP. Scheidnes e Tuller (2014) hanno infatti trovato in un gruppo di bambini bilingui (inglese-francese) e in un gruppo di bambini monolingui con DSL le medesime difficoltà con le frasi complesse, producendo questi meno frasi completive finite e meno frasi relative dei gruppi di controllo, pur producendo un numero adeguato di frasi completive infinitive. Tuttavia, al di là di queste similitudini quantitative, il gruppo di bambini bilingui produceva una percentuale di frasi subordinate molto più vicina a quella del gruppo di controllo rispetto al gruppo di bambini con DSL. Infatti, da uno studio su adolescenti francesi con DSL (Tuller *et al.*, 2012) è emerso che l'acquisizione linguistica atipica abbia ripercussioni a lungo termine anche sull'uso spontaneo di strutture complesse, per cui gli adolescenti con disturbo linguistico tenderebbero non solo ad un evitamento sistematico di queste strutture, ma anche a sostituirle con frasi più semplici da computare, come le RS o le frasi semplici SVO. È possibile dunque concludere che, sia nei soggetti con disturbo linguistico che nei soggetti bilingui, il ricorso a frasi subordinate sia più limitato rispetto ai soggetti monolingui.

Sulla base degli studi appena trattati, riteniamo pertanto che, ai fini di una corretta discriminazione tra acquisizione linguistica atipica e acquisizione tipica bilingue, sia necessario analizzare la percentuale di subordinate prodotte, ed includere dunque questo fattore nell'analisi della

microstruttura narrativa, indagata attraverso il LITMUS-MAIN (Gagarina, *et al.*, 2012). Nel capitolo successivo vedremo come un *focus* su queste strutture sintattiche a derivazione morfosintattica complessa possa ritenersi fondamentale per comprendere come le atipie computazionali riscontrate in soggetti dialettofoni con diagnosi di DE e/o DSL siano dovute a problematiche con l'acquisizione di una L2 (Andreou, 2015; Andreou, Tsimpli, 2020; Scheidnes, Tuller, 2014) e non a deficit di natura morfo-fonologica o sintattica (Cipriani, *et al.* 1998; Mastropavlou, Tsimpli, 2011; Tuller, *et al.*, 2012).

4. La produzione narrativa di preadolescenti dialettofoni con Dislessia Evolutiva e Disturbo Specifico del Linguaggio

Prima di passare all'esposizione degli obiettivi e dei contenuti della presente ricerca, ci preme fare una piccola premessa rispetto allo studio condotto in Calabria e che ha visto l'implementazione della metodologia della *COST Action IS0804* al contesto dialettofono. Oltre alle tre cause del mancato sviluppo della dialettologia acquisizionale presentate da Moretti (2014), ci permettiamo di ipotizzarne una quarta, ovvero la causa della non-utilità. Ci rendiamo conto, infatti, che l'acquisizione dei dialetti italiani come L2 non possa essere messa allo stesso livello di quella di lingue come il francese, l'inglese, l'arabo o il russo, poiché attualmente i dialetti italiani sono confinati ad un uso strettamente limitato alla comunità locale nella quale sono parlati. Ciò significa che non solo per la linguistica contemporanea, ma anche per gli stessi parlanti, l'approfondimento di tematiche legate all'acquisizione di queste lingue come L2 rischia di essere percepito in maniera abbastanza disinteressata: difficilmente, ad esempio, un parlante nativo di dialetto campano emigrato in Trentino potrà applicare le sue conoscenze linguistiche a quel contesto socio-lavorativo, così come invece fanno gli italiani che imparano il cinese o lo spagnolo come L2. Tuttavia, riteniamo che l'interesse verso certe tematiche, oltre che in un'ottica funzionale alla valutazione di disturbi linguistici in questi contesti, possa avere l'effetto incidentale di permettere una valorizzazione dei dialetti rispetto al loro status di lingue, ottenendo, magari, effetti benefici in termini di percezione identitaria della lingua e della cultura locali. A tale fine, pertanto, nel presente capitolo saranno esposti i principali obiettivi, le accortezze metodologiche e i materiali utilizzati nello studio che ha coinvolto soggetti dialettofoni calabresi con diagnosi di DSA e DSL; verranno presentati i criteri di selezione e di appaiamento del campione sperimentale e di quello controllo, così come verranno mostrati i risultati ottenuti da questa prima implementazione; infine, i risultati delle analisi statistiche e descrittive verranno discussi alle luce della più recente letteratura linguistica.

4.1 Obiettivi

Il presente studio si pone diversi obiettivi. Il suo scopo principale è certamente quello di verificare, attraverso una metodologia di testing mirata, la presenza di deficit e/o ritardi in entrambe le lingue conosciute da soggetti con DE e DSL, ovvero italiano e dialetto coriglianese, attraverso la somministrazione di prove di produzione narrativa in due differenti modalità (retelling e telling) e l'analisi dei contenuti macro- e microstrutturali dei testi narrativi prodotti dai partecipanti.

Soprattutto, si cercherà di capire in che misura questi deficit influiscano sulla produzione orale semi-spontanea di strutture morfosintattiche complesse, con particolare riferimento alle frasi relative sul soggetto e sull'oggetto, alle subordinate completive e avverbiali. Infine, si tenterà di comprendere, qualora si registrino difficoltà rispetto alla produzione di tali strutture, se eventuali omissioni e/o errori siano dovuti ad un deficit di computazione morfosintattica o a fattori intrinseci alle lingue oggetto di studio e, eventualmente, al rapporto di dominanza/subordinazione che caratterizza il bilinguismo italiano/dialetto.

4.2 PARTECIPANTI E PREMESSE METODOLOGICHE

La ricerca è stata svolta durante un tirocinio extra-curriculare presso l'Istituto Comprensivo "P. Leonetti Senior" di Corigliano-Rossano (CS). Date le finalità della ricerca, era necessario coinvolgere nello studio studenti dialettofoni con una diagnosi funzionale di DE e/o DSL certificata, oltre ad un gruppo di soggetti a sviluppo tipico che fungesse da gruppo di controllo. Grazie all'aiuto del personale scolastico, 3 studenti con DSA, frequentanti le classi di I, II e III media del presente anno scolastico (2019/2020) sono stati individuati e coinvolti nello studio. I genitori di questi alunni sono stati preliminarmente contattati dalla scuola e informati degli obiettivi e dei possibili risvolti della ricerca, verso i quali gli stessi genitori hanno mostrato un forte interesse.

Nella tabella 1 sono presenti i dati relativi alla diagnosi funzionale degli alunni con DSA, con particolare riferimento alla tipologia di disturbo indicata tramite codice ICD-10 (OMS, 2010). Inoltre, poiché la somministrazione delle due modalità di testing si sono svolte a distanza di circa due mesi l'una dall'altra (dicembre-febbraio), facciamo uso, nella presente tabella, di due diverse età anagrafiche per la presentazione dei soggetti sperimentali coinvolti in entrambe le prove narrative, in cui viene precisata l'età effettiva (espressa in mesi) rispetto alla data di testing:

Tabella 1. Caratteristiche anagrafiche e cliniche studenti DSA

Caratteristiche soggetti gruppo sperimentale						Abilità compromesse			
Soggetto	Età	Sesso	Classe	Epoca diagnosi	Codice ICD 10	Lettura	Scrittura	Ortografia	Calcolo
GS1	11 – 11;2	F	I media	9;3 - 10;10	F81.3, F42	Sì	Sì	Sì	Sì
GS2	12 – 12;2	M	II media	7;7 - 8;10	F80, F81.3	Sì	Sì	Sì	No

GS3	13;8 – 13;10	F	III media	8;3	F80, F81	Sì	Sì	Sì	No

Com'è possibile notare dalla tabella 1, due soggetti (GS2 e GS3) presentavano un DSA (F81, F81.3) in comorbilità con un pregresso DSL (F80), mentre la diagnosi funzionale di una partecipante (GS1) era anche corredata di un profilo emotivo-affettivo delineato da Disturbo Ossessivo-Compulsivo (F42). È quindi necessario specificare che nonostante i partecipanti non siano affetti da disturbi neurologici, ritardo mentale, non presentino alterazioni funzionali a livello sensoriale né provengano da contesti socioculturali deprivati, una di loro anche presenta un quadro "atipico" a livello emozionale.

Il consenso per la partecipazione alla ricerca da parte degli studenti DSA, così come quello di altri possibili partecipanti che costituissero il gruppo di controllo, sono stati raccolti tramite un modulo di consenso informato indirizzato ai genitori che conteneva, oltre all'esposizione di obiettivi, procedure e rischi del presente studio, anche un questionario sociolinguistico (cfr. Appendice A) appositamente formulato per raccogliere informazioni sulle lingue parlate nella famiglia di origine degli alunni, l'età della prima esposizione al dialetto (o *age of onset*) e lo status socioeconomico dei genitori, misurato in anni di educazione materna. In realtà, per la misurazione di queste variabili quantitative, era previsto l'adattamento di un altro questionario sociolinguistico, sviluppato nell'ambito del BALED Project (2012-2015) e gentilmente fornitoci dalla professoressa Ianthi Tsimpli, che era stato somministrato ai partecipanti e alle loro famiglie attraverso l'uso di moduli Google Forms; purtroppo, poiché la somministrazione è avvenuta parallelamente al primo insorgere dell'emergenza Covid-19, solo poche famiglie e pochi alunni dei 56 che avevano inizialmente aderito alla ricerca hanno poi inviato correttamente le loro risposte, per cui solo per alcuni dei partecipanti è stato possibile raccogliere un numero sufficiente di informazioni relative alle due variabili indagate. Si è pertanto deciso di prendere in considerazione solo le risposte al primo questionario (cfr. Appendice A) per proseguire con la misurazione del background sociolinguistico del campione sperimentale. Da questa limitazione iniziale è conseguita una scelta metodologica che ha tentato di sopperire alla mancata identificazione di quello che è un criterio essenziale per l'indagine del bilinguismo, ovvero il criterio di dominanza. Infatti, fra i problemi principali della valutazione della competenza bilingue italiano/dialetto possiamo sicuramente collocare l'identificazione di quale, fra le due lingue, sia la L1 e quale sia la L2. Se tempo fa, come visto in Cerruti (2011), era molto semplice distinguere tra acquisizione monolingue della L1 dialetto e di apprendimento dell'italiano come L2, l'attuale situazione sociolinguistica rende particolarmente difficile una caratterizzazione delle due lingue in

termini acquisizione simultanea o consecutiva delle due lingue. Servendoci della definizione fatta da Meisel (2009) e tenendo conto dei dati statistici sulla distribuzione della dialettofonia in Italia (ISTAT, 2017), è più probabile che i parlanti dialettofoni in Italia si dividano tra parlanti di 2L1 e apprendenti adulti di dialetto L2, a seconda delle abitudini linguistiche della famiglia d'origine. Purtroppo, le difficoltà pratiche che hanno impedito la somministrazione di un adeguato strumento di valutazione sociolinguistica non ci hanno permesso di indagare la dominanza in termini di uso quantitativo e qualitativo del dialetto. Pertanto, all'interno del presente elaborato, si farà riferimento all'italiano come L1 e al dialetto come L2 per ragioni puramente sociolinguistiche: l'italiano è infatti la lingua dominante all'interno del contesto socioculturale che andremo ad analizzare, essendo essa percepita come variante "nobile" oltre che essenziale per lo sviluppo culturale ed accademico dei parlanti; di contro, si parlerà del dialetto come L2 in quanto lingua subordinata all'italiano, acquisita e percepita in quanto lingua minoritaria ed utilizzata prevalentemente in contesti esclusivamente familiari.

L'emergenza Covid-19, tra l'altro, ha avuto un influsso negativo anche sulla raccolta dati. Ai fini dello studio, era importante individuare almeno 4 soggetti dialettofoni per gruppo di controllo (per un totale di 12) per permettere un confronto tra le abilità narrative di ogni DSA con quelle dei loro coetanei, appaiati secondo il criterio di età anagrafica e, pertanto, selezionati all'interno delle stesse classi dei soggetti con DSA. Tuttavia, a causa della sospensione delle attività didattiche, solo alcuni di loro hanno potuto completare adeguatamente la partecipazione al test di produzione narrativa, per cui la selezione del campione di controllo è avvenuta, oltre che per età anagrafica e status socioeconomico, anche per effettivo completamento della procedura di testing. Nelle tabelle 2 e 3, si espongono dunque le caratteristiche anagrafiche e il background sociolinguistico dei soggetti partecipanti, ovvero dei 3 soggetti sperimentali e dei piccoli gruppi di controllo ad essi appaiati, di cui si specifica, come avvenuto nella Tab. 1, anche la diversa età, espressa in mesi, in cui è avvenuta la somministrazione delle due diverse modalità narrative:

Tabella 2. Dati studenti partecipanti con DE e DSL (GS) e a sviluppo tipico (GC) – prova di *retelling;*

GruppoRETELLING	Età	Range	Anni educazione materna	Range	Età prima esposizione al dialetto	Range
	M (DS)	/	M (DS)	/	M (DS)	/
GC1 (N = 4)	11;07 (0,6)	10;10 – 11;6	13 (0)	13	3,75 (4,34)	0-8

GS1	11		13		0	
GC2 (N = 4)	11;5 (0,5)	11;10 – 12;1	9,75 (3,9)	5-13	5,75 (4,38)	0-10
GS2	12		5		0	
GC3 (N = 4)	13;2 (0,7)	12;10 – 13;9	7 (4)	5-13	3,25 (4,71)	0-10
GS3	13;8		5		0	

Tabella 3. Dati studenti partecipanti con DE e DSL (GS) e a sviluppo tipico (GC) – prova di *telling;*

GruppoTELLING	Età	Range	Anni educazione materna	Range	Età prima esposizione al dialetto	Range
	M (DS)	/	M (DS)	/	M (DS)	/
GC1 (N = 4)	11;4 (0,3)	11 – 11;8	13 (0)	13	3,75 (4,34)	0-8
GS1	11;2		13		0	
GC2 (N = 4)	12;1 (0,1)	12 – 12;3	9,75 (3,9)	5-13	5,75 (4,38)	0-10
GS2	12;2		5		0	
GC3 (N = 4)	13;3 (0,3)	13 – 13;11	7 (4)	5-13	3,25 (4,71)	0-10
GS3	13;10		5		0	

4.3 MATERIALI E METODO

Nel presente paragrafo verranno illustrati i materiali utilizzati nel corso della ricerca, con particolare riferimento alle procedure di adattamento del test di produzione narrativa LITMUS-MAIN e al metodo usato per la somministrazione dei test.

4.3.1 IL TEST DI PRODUZIONE NARRATIVA (LITMUS-MAIN)

Come già introdotto precedentemente (cfr. § 2.2.2), il LITMUS-MAIN è un test di produzione narrativa sviluppato per valutare la performance bilingue di bambini dai 3 ai 10 anni con vari tipi di

disturbo linguistico, atto a confermare la presenza di deficit strutturali in entrambe le lingue conosciute dai bambini. Nonostante il test sia stato concepito per una popolazione molto giovane, ottimi risultati sono stati ottenuti anche con la somministrazione del test ad adolescenti e (giovani) adulti con disturbi linguistici. Nel corso del tempo, dati gli obiettivi fondativi della *COST Action IS0804*, il test è stato adattato per diverse lingue, tra cui l'italiano (Levorato, Roch, 2016). Questa versione è stata pertanto scelta per valutare le abilità narrative in italiano dei soggetti partecipanti allo studio, mentre una nuova versione, in dialetto coriglianese, è stata sviluppata *ex novo* per rendere possibile la valutazione delle abilità narrative in questa lingua. Tuttavia, durante l'adattamento del test al dialetto coriglianese, una nuova versione del LITMUS-MAIN (Gagarina, Gagarina, Klop, Kunnari, Tantele, Välimaa, Bohnacker, Walters, 2019) è stata pubblicata, includendo aggiornamenti rispetto alla versione originale (Gagarina, *et al.,* 2012). Questa nuova versione conteneva dunque novità sia per quanto riguardava le griglie di valutazione delle abilità macrostrutturali che le domande di comprensione, lasciando tuttavia inalterati i copioni delle modalità in retelling/model story e telling. Si è quindi reso necessario, da parte di chi scrive, un aggiornamento del materiale secondo i nuovi parametri che coinvolgesse anche la versione italiana del 2016 (Levorato, Roch), che però ha esclusivamente riguardato le griglie e le domande di comprensione, mentre sono rimasti invariati i copioni elaborati dalle autrici in italiano, a cui rimane il copyright per quanto concerne le scelte traduttologiche.

L'adattamento del test in calabrese, pertanto, è avvenuto tenendo conto delle precise istruzioni contenute nel manuale del test (Bohnacker, Gagarina, 2019; Gagarina, *et al.*, 2012), per il quale tutti gli adattamenti devono essere fatti a partire dalla lingua originale del test (ovvero l'inglese) per permettere un adattamento della macrostruttura e della microstruttura narrative che siano fedeli all'originale. A livello macrostrutturale, un adattamento efficace rispetta:

- Il numero e le sequenze di obiettivi (*goals*), tentativi (*attemptances*) e risultati (*outcomes*) dei personaggi all'interno dei vari episodi;
- Il numero di termini indicanti stati mentali (*internal state terms*);
- La sequenza logica di frasi che compongono il testo.

A livello microstrutturale, ci si aspetta che la traduzione sia il più simile possibile all'originale inglese in termini di:

- Numero di strutture coordinate e subordinate;
- Numero complessivo di *internal state terms*;
- Numero di frasi a discorso diretto;

- Numero di frasi per storia; queste possono differire dalla versione originale inglese a seconda della lingua di adattamento, ma il numero di parole tra le due storie parallele deve essere sempre mantenuto simile (Cat/Dog Story; Baby Birds/Baby Goats Story);
- Numero di parole per storia, con le condizioni di cui sopra.

La versione calabrese è stata verificata, come consigliato dal manuale, da due diversi parlanti dialettofoni che hanno confermato le scelte fatte da chi scrive per quanto concerne il lessico e la morfosintassi. Dato che per ragioni di copyright non è consentito mostrare né i materiali sperimentali né le griglie di valutazione del test, vengono illustrate, nella Tabella 4, le caratteristiche macro- e microstrutturali dell'originale inglese, mentre nelle Tabelle 5 e 6 vengono mostrate quelle della traduzione in italiano e in calabrese, atta a certificare il rispetto dei criteri metodologici usati per l'adattamento:

Tabella 4. Numero componenti macro- e microstrutturali nei copioni originali (Bohnacker, Gagarina, 2019; Gagarina, *et al.*, 2012; 2019)

Modality	RETELLING		TELLING	
Story script	Cat Story	Dog Story	Baby Birds Story	Baby Goats Story
N° parole totali	178	174	178	185
N° frasi totali	33	32	32	34
N° frasi discorso diretto	2	2	2	2
N° coordinate	5	5	6	7
N° subordinate	13	12	11	12
N° IST	16	16	13	13
N° goals	4	3	4	4
N° attempts	3	3	4	3
N° outcomes	3	4	3	3

Tabella 5. Numero componenti macro- e microstrutturali nella versione italiana (Levorato, Roch, 2016)

Modality	RETELLING		TELLING	
Story script	Cat Story	Dog Story	Baby Birds Story	Baby Goats Story
N° parole totali	152	158	118	117
N° frasi totali	30	30	28	28

N° frasi discorso diretto	2	2	2	2
N° coordinate	6	6	6	7
N° subordinate	11	11	10	9
N° IST	10	11	13	13
N° goals	3	3	3	3
N° attempts	3	3	3	3
N° outcomes	5	5	4	3

Tabella 6. Numero componenti macro- e microstrutturali nella versione in dialetto coriglianese				
Modality	RETELLING		TELLING	
Story script	Cat Story	Dog Story	Baby Birds Story	Baby Goats Story
N° parole totali	152	155	150	153
N° frasi totali	33	33	32	34
N° frasi discorso diretto	2	2	2	2
N° coordinate	7	7	7	8
N° subordinate	13	14	11	12
N° IST	16	16	12	12
N° goals	3	3	3	3
N° attempts	3	3	4	3
N° outcomes	5	5	4	4

4.3.2 TEST DI MEMORIA: CARATTERISTICHE E *SCORING*

Un test per la memoria di lavoro (TEMA, Reinoldy, Bigler, 1995) è stato utilizzato preliminarmente per valutare questa specifica funzione esecutiva nei partecipanti al test. Ai soggetti è stato chiesto di ripetere alcune sequenze di cifre prodotte precedentemente dalla sperimentatrice. Il test veniva interrotto dopo che il soggetto aveva totalizzato meno di 4 punti in ciascuno di due item consecutivi. Il test era comprensivo di due diversi compiti, uno per la ripetizione di cifre in avanti e uno per la ripetizione di cifre all'indietro. Fra un test e l'altro è stata permessa una pausa, qualora si rendeva necessaria. Questo test ha anche avuto una funzione "conoscitiva", poiché è utile ad avere un primo contatto con gli studenti partecipanti nella fase precedente alla sperimentazione vera e propria. Durante la fase di warm-up, la sperimentatrice ha potuto trattare con i partecipanti i principali

argomenti oggetto della ricerca, valutando individualmente i singoli soggetti (DE, DSL e a sviluppo tipico) rispetto al loro background socioculturale e tastandone la curiosità in merito ai temi trattati. Nella tabella seguente sono presentati i punteggi grezzi corrispondenti al numero di cifre ricordate nella corretta posizione dai soggetti DSA e dai gruppi di controllo.

4.3.3 UN TEST "ESPLORATIVO": LA PRODUZIONE NARRATIVA IN *RETELLING*

Al fine di testare le scelte metodologiche fatte in merito all'adattamento del MAIN, si è scelto di iniziare la fase di testing somministrando per prima la modalità in retelling. Ciò è stato fatto in primis per permettere ai soggetti coinvolti di destreggiarsi con un compito meno impegnativo rispetto alla narrazione in telling (Gagarina, *et al.*, 2012; 2019; Roch, *et al.*, 2016; Schneider, *et al.*, 2006; Tsimpli, *et al.*, 2016), oltre che per far emergere e controllare eventuali problematiche relative al processo di somministrazione. Questa prima prova è stata infatti concepita da chi scrive proprio come una "esplorazione", constatando che per la prima volta si trattava di implementare una metodologia di ricerca che permettesse l'individuazione di disturbi specifici in un ambito, quello dialettofono, finora mai indagato. Soprattutto, per la prima volta, il dialetto calabrese (quello coriglianese in particolare) è stato utilizzato all'interno di un setting sperimentale oltre che per un adattamento di materiali potenzialmente utilizzabili anche in ambito clinico.

La raccolta dei dati ha avuto luogo nel corso di 1 mese ed ha coinvolto tutti i soggetti (56) che avevano fatto richiesta di partecipazione allo studio. Questi sono stati testati in un'aula tranquilla all'interno dell'Istituto, durante l'orario scolastico. Ogni partecipante è stato testato individualmente, alla sola presenza della sperimentatrice, che sedeva sempre di fronte a loro durante lo svolgimento del test. Durante le prove si è spesso fatto ricorso a pause quando necessario, tutte le interazioni (dalla fase di warm-up alla vera e propria fase di testing) sono stata registrate tramite l'uso di un registratore vocale. Gli stimoli sperimentali, che consistevano in una presentazione in Power Point contenente le due storie per la modalità in retelling (Cat/Dog Story), sono stati presentati secondo un metodo utilizzato da Tsimpli e collaboratrici (2016): ai soggetti veniva richiesto di selezionare, sullo schermo di un computer rivolto verso di loro e opposto alla sperimentatrice, uno fra tre file, senza riferire alla sperimentatrice quale delle storie avesse scelto. Ciò è stato fatto per controllare possibili effetti di conoscenza condivisa (Tsimpli, *et al.*, 2016; Gagarina, *et al.*, 2012), facendo credere ai partecipanti che chi sedeva di fronte a loro non sapesse quale storia loro stessero per raccontare, così da poter essere più esaustivi possibile nel racconto. I partecipanti procedevano poi alla riproduzione del file Power Point e all'ascolto della storia, che avveniva con l'ausilio di due cuffie insonorizzanti, che garantivano un migliore accesso all'input sonoro e limitavano possibili distrazioni. Una volta terminato l'ascolto, veniva chiesto loro di cercare, all'interno di tre buste presenti sul banco già da

prima dell'inizio della prova, le vignette illustrative della storia che aveva appena ascoltato, nonostante le buste contenessero sempre la stessa storia. Le vignette venivano poi consegnate alla stessa sperimentatrice che, facendo ben attenzione a rivolgere sempre le immagini verso il soggetto, li spronava ad iniziare il racconto partendo dagli stimoli pittorici, facendo attenzione a non guardare mai le immagini e mostrando sempre due vignette per volta. La somministrazione degli input sperimentali per lingua (italiano/dialetto) e storia (Cat/Dog) è stata correttamente bilanciata secondo le procedure previste dalle istruzioni del manuale del test, per cui ogni soggetto è stato sempre testato in una lingua o una storia diversa rispetto a quelle con cui veniva testato il soggetto precedente. Tra la prima e la seconda somministrazione, e quindi tra la valutazione della prima e della seconda lingua, sono sempre trascorsi fra i 4 e 10 giorni, così da limitare al massimo gli effetti di *carry-over* tra una prova e l'altra. Non potendo fare ricorso ad un'altra persona che aiutasse la sperimentatrice durante la somministrazione, quest'ultima ha condotto il testing in entrambe le lingue, utilizzando esclusivamente l'italiano o esclusivamente il dialetto a seconda della lingua testata in quella particolare occasione. Specialmente nella prova in dialetto, tuttavia, si è fatto spesso ricorso all'italiano quando veniva testato un partecipante con poca competenza dialettale, in maniera tale che non sorgessero problemi di comprensione circa le istruzioni per il test.

4.3.4 TRASCRIZIONE E *SCORING* DEI PUNTEGGI

Per la trascrizione dei testi narrativi si è scelta una procedura metodologica che consentisse, in una prima fase, la trascrizione di tutti gli elementi prodotti dai partecipanti, compresi tutti quegli espedienti comunicativi chiamati *mazes*; questi sono descritti in letteratura come tutte quelle interruzioni, false partenze, riformulazioni, autocorrezioni, pause ed inizi di parola e/o frase che si osservano in un testo prodotto oralmente (Loban, 1976). Data la loro frequente ricorsività in tutte le produzioni orali (semi-)spontanee e non, di bambini e adulti a sviluppo tipico e atipico, sono spesso oggetto di analisi sia da parte della letteratura linguistica, che ne ha indagato la presenza nelle produzioni di bambini monolingui nei primi anni di sviluppo (Loban, 1976), così come in quelle di bambini con disturbo specifico del linguaggio (Thordardottir, Weismer, 2002) e bilingui a sviluppo tipico (Fiestas, Pena, Nagy, Cohen, McAlister, 2005).

Negli studi precedentemente citati, gli autori e le autrici hanno condotto analisi differenziali tra la produzione di testi narrativi con e senza *mazes*, evidenziando, ad esempio, importanti differenze quantitative fra l'eloquio spontaneo di monolingui e bilingui, per cui questi ultimi farebbero più spesso ricorso a ripetizioni sia a livello di parola che a livello di frase (Fiestas, *et al.*, 2005). Secondo Thordardottir e Weismer (2002), i bambini con disturbo linguistico produrrebbero invece un numero

significativo di *content mazes*, ovvero di revisioni a livello lessicale e morfosintattico, pur comportandosi come i loro coetanei a sviluppo tipico per quanto riguarda l'uso di pause.

Ai fini del presente studio, l'uso dei *mazes* all'interno delle trascrizioni non è stato finalizzato ad un'analisi differenziale tra la produzione narrativa con e senza *mazes*, come negli studi precedenti. La natura di queste particelle discorsive raramente informative a livello semantico fa infatti sì che esse non siano necessarie all'interpretazione lessicale e morfosintattica delle C-units (Hunt, 1965) all'interno delle quali si trovano (Loban, 1976). Il loro utilizzo nel presente studio è stato quindi scelto per procedere ad una trascrizione dei testi narrativi che consentisse una migliore valutazione degli elementi informativi in essi presenti. In un primo momento, il testo è stato trascritto comprendendo tutti i *mazes* prodotti dai soggetti, includendo quindi tutte le pause, i commenti personali, le ripetizioni di lemmi e di singole frasi, le interruzioni e le autocorrezioni. In un secondo momento, una nuova trascrizione è stata elaborata, in cui si è proceduto all'eliminazione di tutti gli elementi sopra citati, permettendo a chi scrive di svolgere un'analisi di tutti gli elementi realmente funzionali all'interpretazione lessico-semantica delle C-units totali. Per effettuare le eliminazioni, si è tenuto conto di parametri metodologici precedentemente utilizzati in uno studio condotto da Carlomagno, Vorano, Razzano, Marini (2013) sulle abilità narrative in pazienti afasici adulti. Considerate le ovvie differenze tra le due popolazioni indagate, così come quelle tra gli obiettivi del presente studio e quello di Carlomagno e colleghi (a sua volta ispirato al lavoro di Nicholas e Brookshire (1993) sul medesimo tema), l'uso della presente metodologia è stata limitata alle regole di conteggio e valutazione di quei contenuti che fossero realmente poco informativi all'interno delle singole C-units. Nella presente tabella sono perciò illustrati tutti gli item oggetto di tale valutazione preliminare (per un approfondimento, si veda l'Appendice in Carlomagno, *et al.* (2013) e l'Appendice B del lavoro originale di Nicholas e Brookshire (1993)):

Tabella 7. Valutazione funzionale degli item ispirata a Carlomagno *et al.* (2013)	
Elementi non conteggiati (in *corsivo*)	Elementi conteggiati (<u>sottolineati</u>)
Commenti, riflessioni personali, dichiarazioni pronunciate dai soggetti che esulano dal racconto della storia: "C' era nu top suttə un albero, e un cane, nu cän *la,* lu *vi- , non so come si dice, non so parlare molto bene in dialetto, nu cän lu* vira"[3]	"Parafasie semantiche, fonemiche o neologismi (sostituzioni di fonemi) che siano riconducibili ad una parola che abbia a che fare col contesto" (Carlomagno, *et al.*, 2013): "U cän u <u>trova</u> a inseguire";

[3] Gli esempi ivi riportati corrispondono a produzioni narrative semi-spontanee prodotte dai soggetti durante le due prove narrative (retelling e telling) in entrambe le lingue (italiano e dialetto) (cfr. Appendice C: Trascrizioni);

Item lessicali e funzionali tronchi o oggetto di sostituzione e autocorrezione da parte del soggetto: "Il gatto, intanto, *era già, si stava face- era,* si è fatto male perché *è entra- è, uh,* è stato sopra delle spine che lo facevano male";	Verbi *putandi* che esprimono una opinione del soggetto rispetto a ciò che accade nella storia, ma sono funzionali alla narrazione: "quella che si vede penso che sia la mamma"
Ripetizioni non rafforzative e quindi non necessarie: "Allora *n' è, n' è* zumpata *a,* a ru guagnun n' è zumpata a palla intr' u *ma- , intr' u* matt";	Ripetizioni sotto forma di sinonimi, utilizzati come rafforzativo: "però u topolin si ficca suttə l' alberə (*si, passa, no, veramente)* passa suttə l' arberə";
Intercalari, particelle modali, connettivi pragmatici non funzionali alla valutazione semantica dei contenuti narrativi: "…e quindi appoggiò le salsicce sul terreno, *c'è, diciamo*, sulla strada";	Item lessicali o funzionali in lingua non-target prodotti prima di o dopo una corretta produzione in lingua-target: "e la mamma, a mammsa aciellə ghera felice"; "si butta intr' u stagn e aiutò la, a pecurella" [4];
Pause e tentennamenti indicati da segni grafici: "U cän, *uh, s' è, uh,* per pijarlo, ha sbattutə a capa".	Neologismi frutto di una evidente sovrapposizione tra lingua target e non target: "U cän s' arraggiò, s'arrabbiò e pijò u gatt i ra cuda, e lo fice cadirə" [5].

Al fine di far comprendere le differenze quantitative emerse rispetto all'eliminazione dei *mazes* dai testi narrativi, riportiamo nelle seguenti tabelle i dati relativi al conteggio dei token totali nelle produzioni in retelling dei partecipanti. Il conteggio dei token è avvenuto attraverso lo strumento di

[4] Questa scelta è dovuta soprattutto alla necessità di includere, all'interno del testo narrativo, item che permettano un'adeguata misurazione di code-switching e code-mixing, limitando il pericolo di una sottostima di questi indici di misurazione e, di conseguenza, una descrizione meno precisa delle abilità linguistiche nella lingua target.

[5] Gli item ivi prodotti sono frutto di una italianizzazione del dialetto: agli item dialettali ("arraggiärə" *arrabbiarsi*, "pijarə" *prendere*, "cura" *coda,* "carìrə" *cadere*) vengono applicati morfemi lessicali e verbali propri dell'italiano; in particolare, i verbi vedono l'innesto del morfema flessionale [-ò] indicativo della terza persona del passato remoto italiano, caduto in disuso nel dialetto coriglianese e, più in generale, nei dialetti della Calabria settentrionale (Rohlfs, 1969; Falcone, 1976; Trumper, 1997).

analisi computazionale Dylan Tool (v2.1.9), sviluppato dall'Istituto di Linguistica Computazionale "Antonio Zampolli" di Pisa [6].

Tabella 8. Conteggio token testi narrativi (retelling – italiano)		
	Conteggio parole totali (con *mazes*)	Conteggio parole totali (senza *mazes*)
GRUPPO	M (DS)	M (DS)
GC1	172 (19,8)	128 (19,15)
GS1	137	117
GC2	144 (22,4)	122 (10,4)
GS2	175	134
GC3	165,2 (25,15)	140,25 (16,7)
GS3	130	103

Tabella 9. Conteggio token testi narrativi (retelling – dialetto)		
	Conteggio parole totali (con *mazes*)	Conteggio parole totali (senza *mazes*)
GRUPPO	M (DS)	M (DS)
GC1	186 (45,8)	130,5 (31,09)
GS1	200	130
GC2	170,7 (46,3)	136 (23,5)
GS2	224*	147*
GC3	189 (20,3)	143,5 (28,05)
GS3	169	132
*token prodotti in lingua non target		

Come è possibile notare dal dato sulla produzione in dialetto, una precisazione si rende necessaria rispetto alla produzione di GS2 in questa lingua: nonostante la partecipazione attiva alla sperimentazione e l'esposizione al dialetto fin dalla nascita (cfr. Tab. 2), questi non ha mai prodotto alcun token in dialetto nel corso della prova. A differenza di GS1 e GS3, infatti, GS2 ha esclusivamente prodotto token in lingua non target durante la sperimentazione in L2, prediligendo sempre l'uso dell'italiano durante la narrazione. A conferma di ciò vi è anche il dato riferito alla misurazione dei fenomeni di code-switching e code-mixing, effettuata sulla percentuale di token

[6] Lo strumento di analisi testuale può essere ritrovato al presente link (ultima consultazione: 10/07/2020): http://www.ilc.cnr.it/dylanlab/apps/texttools/?tt_user=guest .

prodotti in lingua non target e di "code-mixed" token (cioè lemmi "pidgin" originati dall'italianizzazione di parole dialettali) in rapporto alle parole totali del testo, che illustriamo nella seguente tabella:

Tabella 10. % code-switching e code-mixing (retelling - dialetto)							
	N° token prodotti	% token in lingua target		% token in lingua non target		% token "code-switched"	
	M (DS)	M (DS)	N	M (DS)	N	M (DS)	N
GC1	130,5 (31,09)	55% (0,2)	75,25 (42,2)	31% (0.20)	37,2 (20,5)	0% (0,005)	0,25 (0,5)
GS1	130	54%	70	31%	40	5%	6
GC2	136 (23,5)	66% (0,18)	87,25 (20,6)	18% (0,18)	24,2 (26,8)	1% (0,01)	1,5 (1,9)
GS2	147	**0%**	0	**89%**	131	0%	0
GC3	143,5 (28,05)	68% (0,29)	102,7 (53,4)	19% (0,25)	21,7 (27,1)	1%	0,75 (0,9)
GS3	169	70%	93	16%	21	1%	1

La presenza di questi fenomeni di commutazione e mescolanza linguistica può essere vantaggiosa da un punto di vista analitico, perché permette un'osservazione diretta del grado di autonomia espressiva raggiunto dai partecipanti nella L2 e della loro capacità di rimodulazione degli elementi microstrutturali in quella lingua (Heredia, Altarriba, 2001). Sembrerebbe infatti che i bambini con DSL siano capaci di utilizzare il code-switching senza difficoltà, al di là delle singole difficoltà linguistiche (Gutiérrez-Clellen, Simon-Cereijido, Erickson Leone, 2009). Inoltre, considerando che il bilinguismo italiano/dialetto è praticamente fondato sul principio di intercambiabilità tra i due codici all'interno delle produzioni orali dei parlanti della medesima comunità (Berruto, 2011; Cerruti, 2011, 2016), trascurare quest'aspetto non sarebbe stato possibile e, anzi, avrebbe comportato una vera e propria pecca metodologica. Sicuramente, ci è molto utile per comprendere la differenza tra la produzione in dialetto di GC2 e quella di GS2. È possibile infatti che la competenza di questo soggetto in dialetto sia per lo più passiva e non sufficiente alla produzione di testi semi-spontanei, cosa che rende impossibile la valutazione della sua competenza bilingue. Una stima effettiva della competenza morfosintattica di GS2 in L2 risulterebbe a questo punto del tutto aleatoria, considerando che il confronto con il gruppo di controllo in dialetto avviene, in realtà, su due lingue diverse. Rimane comunque possibile un'analisi degli elementi macrostrutturali ed un confronto con quelli prodotti dal

campione di controllo, poiché, anche se in lingue diverse, i copioni delle due storie sono pressoché identici per struttura, numero di personaggi, ruoli narrativi e numero di stati mentali.

Il *coding* degli elementi macrostrutturali è avvenuto a partire dal singolo testo narrativo soggetto ad eliminazione dei *mazes*. Ai fini dell'analisi, due parametri sono stati presi in considerazione, ovvero i punteggi relativi alla struttura episodica della storia (*story structure*) e al numero di lemmi indicativi di stati mentali ed emotivi (*internal state terms*) prodotti. Questi parametri permettono la valutazione della macrostruttura narrativa della storia prodotta dal soggetto, dalla cui struttura episodica si può derivare il grado di complessità linguistica raggiunto dai partecipanti (Roch, *et al.*, 2016; Tsimpli, *et al.*, 2016; Gagarina, *et al.*, 2012; 2019). La struttura dei copioni sperimentali del LITMUS-MAIN (Cat/Dog Story) si costruisce infatti sulla base di tre episodi principali, ognuno dei quali ha un protagonista a cui vengono attribuiti 2 stati mentali (all'inizio e alla fine dell'episodio), un obiettivo principale da raggiungere, un tentativo di raggiungimento del determinato obiettivo e un risultato, positivo o negativo, conseguito dal protagonista. Ad ognuno di questi elementi è stato attribuito 1 punto all'interno della griglia di valutazione del LITMUS-MAIN, per un totale di 17 punti per quanto riguarda la struttura della storia. Il numero di IST è stato invece conteggiato attribuendo 1 punto per ogni verbo percettivo ("vedere", "sentire", "notare", ecc.) e psicologico ("spaventarsi", "arrabbiarsi", pinsarə "pensare", *vulirə* "volere", etc.), oltre che ai verbi *dicendi* ("gridare", "abbaiare", "miagolare", "dire", etc.), così come per ogni lemma espressivo di emozioni e stati mentali (*arraggiatə* "arrabbiato", *tristə* "trist", *spagnatə* "spaventato", "affamato", "curioso", etc.).

Per l'analisi degli elementi microstrutturali, sono state prese in considerazione altre due categorie analitiche: la diversità lessicale e la percentuale di frasi subordinate. Attraverso l'analisi di questi due parametri si è voluto valutare, oltre alla ricchezza lessicale dei soggetti, anche il grado di complessità morfosintattica presente all'interno delle loro produzioni (Andreou, Tsimpli, 2020; Tsimpli, *et al.*, 2016). La valutazione della diversità lessicale è avvenuta sulla base del rapporto type/token (ovvero il rapporto tra parole diverse e parole totali) all'interno del testo narrativo, calcolato attraverso lo strumento di analisi testuale Dylan Tool v2.1.9, una volta che il testo è stato oggetto di revisione ed eliminazione di tutti i *mazes* e quindi di tutti i contenuti non informativi. La percentuale di frasi subordinate prodotte è invece stata calcolata in rapporto alle frasi totali (intese come le frasi che contengono il verbo, Hoyt, 2009) prodotte all'interno del testo narrativo.

4.3.5 Obiettivi analisi statistica e variabili indagate

Dato il numero esiguo dei soggetti all'interno del gruppo sperimentale, non è stato possibile confrontare direttamente le medie di questo gruppo con quelle del gruppo sperimentale. Per ovviare a questo problema, un t-test modificato per il confronto di casi individuali con piccoli gruppi di

controllo (Crawford, Garthwaite, 2007) è stato utilizzato per analizzare la produzione narrativa in retelling dei tre soggetti sperimentali (GS1, G2, GS3) e confrontarla con quella dei rispettivi gruppi di controllo (GC1, GC2, GC3), con riferimento ai parametri analitici precedentemente selezionati per la macro e microstruttura. Ogni analisi è stata condotta tenendo le due lingue di produzione separate l'una dall'altra, così da riscontrare eventuali differenze nella performance in italiano rispetto a quella in dialetto. Come specificato precedentemente, non è stato consentito un confronto diretto tra GS2 e il GC2 rispetto ai parametri microstrutturali nella storia narrata in dialetto, data la mancata produzione di token in L2 da parte di questo soggetto. Tale confronto è avvenuto pertanto solo per quanto riguarda la produzione in italiano, mentre il confronto della produzione in "dialetto" tra GS2 e GC2 si è concentrato solo sui parametri macrostrutturali. Si è tenuta tuttavia in considerazione, ai fini dell'analisi delle competenze morfosintattiche di questo soggetto in L1, la microstruttura narrativa della produzione in lingua non target, per evidenziare eventuali differenze significative tra le due produzioni in italiano. Il t-test di Crawford e Garthwaite (2007) è stato impiegato anche per confrontare i punteggi dei soggetti sperimentali ottenuti nel test di memoria TEMA (Reinoldy, Bigler, 1995) con quelli dei rispettivi gruppi sperimentali, in modo da escludere o confermare deficit a carico di questa particolare funzione esecutiva.

Di ulteriore interesse ai fini della ricerca, vi era anche la possibile influenza di variabili quali il ruolo dell'età di prima esposizione al dialetto nello sviluppo linguistico (*age of onset*) e lo status socioeconomico dei genitori, misurato in anni di educazione materna (Armon-Lotem, *et al.*, 2011; Chondrogianni, Marini, 2011; Paradis, 2009; Scheele, *et al.*, 2010; Unsworth, *et al.*, 2014) nella produzione narrativa dei soggetti partecipanti in L1 ed L2. Un'analisi della covarianza (ANCOVA) è stata utilizzata per verificare l'effetto di queste due covariate all'interno dei tre gruppi di controllo. Parallelamente a queste analisi quantitative, infine, un'analisi qualitativa dei contenuti morfosintattici è stata condotta per confrontare le scelte linguistiche dei soggetti sperimentali con quelle fatte dai rispettivi gruppi di controllo, con particolare riferimento a tre tipologie di frasi subordinate: le subordinate relative, le subordinate completive e le subordinate avverbiali. A quest'analisi qualitativa si sono accompagnate alcune premesse. Innanzitutto, il tipo di compito di produzione in cui queste strutture vengono elicitate garantisce ai partecipanti una forte libertà espressiva, trattandosi di una prova di narrazione semi-spontanea; pertanto, la mancata elicitazione di determinate strutture non può essere interpretata come un'evidente volontà di omissione di quelle che richiedono maggiori sforzi di computazione sintattica. In secondo luogo, le differenze acquisizionali e tipologiche che intercorrono tra le tre diverse tipologie di strutture indagate; le frasi relative, in quanto modificatori dell'NP, saranno analizzate separatamente dalle frasi subordinate completive e avverbiali, modificatori del VP (cfr. § 3.3). Le percentuali di produzione delle varie tipologie di relative sono

state pertanto analizzate separatamente dalle altre tipologie di subordinate, e calcolate a partire dal numero totale di subordinate relative prodotte, poi suddivise per tipologie (RS, RO, RObl). Le percentuali riferite alle subordinate completive e alle subordinate avverbiali sono state invece calcolate a partire dal numero totale di strutture subordinate prodotte e suddivise per tipologie.

4.3.6 RISULTATI

1) Analisi indici macro- e microstrutturali:

Tabella 11. Parametri macro-strutturali e punteggi grezzi (retelling - italiano)		
Gruppo	*Story Structure*	*IST*
	M (DS)	M (DS)
GC1	9,5 (3,3)	5,2 (2,9)
GS1	11	7
GC2	9,6 (0,5)	5 (2,8)
GS2	11	4
GC3	9,4 (0,8)	5 (2,2)
GS3	7	6

In italiano, non si registra alcuna differenza significativa tra la performance di GS1 rispetto al suo gruppo di controllo, né per la struttura della storia (Raw = 11.00, Z = 0.45, percentile = 67.53, p = 0.305) e né nel numero di IST prodotti (Raw = 7.00, Z = 0.59, percentile = 72.11, p = 0.284). Lo stesso si verifica per quanto riguarda la produzione di IST da parte di GS2 (Raw = 4.00, Z = -0.96, percentile = 16.92, p = 0.213), che invece ottiene un punteggio significativamente più alto dei controlli rispetto alla struttura della storia (Raw = 11.00, Z = 3.00, percentile = 99.87, p = 0.036). Anche la produzione di GS3 differisce significativamente dai controlli per quanto riguarda quest'ultimo parametro, dove però GS3 ottiene un punteggio più basso rispetto alla loro media (Raw = 7.00, Z = -3.00, percentile = 0.13, p = 0.035). Il numero di IST prodotti non risulta essere invece significativamente diverso da GC3 (Raw = 6.00, Z = 0.56, percentile = 71.35, p = 0.288).

Tabella 12. Parametri microstrutturali e punteggi grezzi (retelling - italiano)		
	Diversità lessicale (Rapporto T/T)	% Subordinate
Gruppo	M (DS)	M (DS)
GC1	0,51 (0,03)	0,46 (0,06)
GS1	0,56	0,35
GC2	0,49 (0,02)	0,48 (0,15)
GS2	0,51	0,33
GC3	0,54 (0,05)	0,45 (0,11)
GS3	0,48	0,41

A livello microstrutturale, non si riscontrano differenze significative nella performance in italiano di GS1 in termini di diversità lessicale (Raw = 0.56, Z = 1.13, percentile = 86.99, p = 0.183) e di percentuale di subordinate prodotte (Raw = 0.35, Z = -1.72, percentile = 4.23, p = 0.106). Anche GS2 mostra una performance simile a quella dei controlli per quanto riguarda la diversità lessicale (Raw = 0.52, Z = 0.29, percentile = 61.36, p = 0.334) e la produzione di subordinate (Raw = 0.33, Z = 0.32, percentile = 62.70, p = 0.328). I punteggi di GS3, invece, non solo non si differenziano significativamente rispetto alla media dei controlli per quanto concerne il rapporto fra parole nuove e parole totali (Raw = 0.51, Z = -0.39, percentile = 34.93, p = 0.316), ma anche nell'uso di strutture subordinanti, dove la performance di GS3 si conforma alla media del gruppo (Raw = 0.41, Z = -0.37, percentile = 35.72, p = 0.322).

Tabella 13. Parametri macro-strutturali e punteggi grezzi (retelling - dialetto)		
Gruppo	*Story Structure*	*IST*
	M (DS)	M (DS)
GC1	10 (1,4)	6,5 (2,6)
GS1	10	7
GC2	11,25 (1,5)	6 (1,1)
GS2	8*	7*
GC3	8,2 (2,06)	5,8 (2,2)
GS3	10	6
*elementi macrostrutturali prodotti in lingua non-target		

L'analisi statistica dei punteggi grezzi in dialetto, per certi versi, conferma i dati sulla produzione in italiano: GS1 presenta una performance simile a quella dei controlli per quanto riguarda i precedenti

parametri macrostrutturali (Raw = 10.00, Z = 0.00, percentile = 50.00, p = 0.354; Raw = 7.00, Z = 0.19, percentile = 57.49, p = 0.341). La produzione delle sequenze episodiche da parte di GS2 di contro sembra peggiorare lievemente rispetto alla prima produzione in italiano, anche se il punteggio ottenuto è solo relativamente inferiore rispetto ai controlli, in quanto anche la significatività di questa differenza si afferma solo marginalmente (Raw = 8.00, Z = -2.13, percentile = 1.64, p = 0.075). GS2, comunque, continua a non differire significativamente dai controlli nel numero di IST (Raw = 7.00, Z = 0.87, percentile = 80.68, p = 0.228). GS3, d'altro canto, in dialetto si conforma alla performance del gruppo di controllo in entrambi i parametri (Raw = 10.00, Z = 0.87, percentile = 80.89, p = 0.229; Raw = 6.00, Z = 0.11, percentile = 54.49, p = 0.349).

Tabella 14. Parametri microstrutturali e punteggi grezzi (retelling - dialetto)		
Gruppo	Diversità lessicale (Rapporto T/T)	% Subordinate
	M (DS)	M (DS)
GC1	0,58 (0,04)	0,38 (0,11)
GS1	0,58	0,27
GC2	0,58 (0,08)	0,24 (0,11)
GS2	0,62*	0,45*
GC3	0,58 (0,07)	0,31 (0,07)
GS3	0,48	0,17
*densità lessicale e subordinate in testo prodotto in lingua non target		

In dialetto, GS1 produce un numero di subordinate in linea con la media dei controlli (Raw = 0.27, Z = -0.93, percentile = 17.62, p = 0.216), non discostandosi dai coetanei neanche per gli indici di diversità lessicale (Raw = 0.58, Z = -0.18, percentile = 43.03, p = 0.346). GS3, dal canto suo, ha ottenuto punteggi sempre in linea con la media dei controlli (Raw = 0.48, Z = -1.33, percentile = 9.21, p = 0.154; solo la produzione di subordinate risulta marginalmente inferiore rispetto ai controlli (Raw = 0.17, Z = -1.82, percentile = 3.47, p = 0.097).

2) Analisi punteggi test di memoria (TEMA):

Tabella 15. Punteggi grezzi ottenuti da soggetti DE/DSL e dai gruppi di controllo (TEMA)		
Gruppo	Sequenze cifre avanti	Sequenze cifre indietro
	M (DS)	M (DS)
GC1	43,5 (17,1)	26,7 (19,3)

GS1	23	13
GC2	43 (17,1)	21,5 (10,5)
GS2	36	18
GC3	48,25 (10,3)	18,25 (2,87)
GS3	22	12

Sia GS1 che GS2 non differiscono dai controlli per quanto riguarda i punteggi nei test di memoria, comportandosi esattamente come i loro coetanei a sviluppo tipico sia nel task di ripetizione di cifre in avanti (Raw = 23.00, Z = -1.20, percentile = 11.50, p = 0.171; Raw = 13.00, Z = -0.71, percentile = 23.80, p = 0.257) che in quella all'indietro (Raw = 36.00, Z = -0.41, percentile = 34.15, p = 0.316; Raw = 36.00, Z = 1.38, percentile = 91.69, p = 0.144). Solo GS3 ottiene un punteggio marginalmente inferiore rispetto alla media dei controlli in entrambi i compiti di ripetizione di cifre, la cui significatività a livello statistico risulta tuttavia parziale (Raw = 22.00, Z = -2.55, percentile = 0.5, p = 0.052; Raw = 12.00, Z = -2.18, percentile = 1.48, p = 0.073).

3) Analisi della covarianza (ANCOVA):

All'interno del gruppo di controllo, l'analisi della covarianza ha evidenziato un effetto significativo dell'educazione e della variabile indipendente gruppo sulla produzione di subordinate in italiano (F = 9.445, p = 0.0153; F = 7.105, p = 0.0168), che non sembrano però spiegare né la variabilità rispetto a complessità macro-strutturale (F = 0.072 , p = 0.796; F = 0.041, p = 0.960) e produzione di IST (F = 0.04, p = 0.960; F = 0.519, p = 0.614); solo la variabilità dell'indice di diversità lessicale è parzialmente spiegata dall'effetto degli anni di educazione materna (F = 4.974, p = 0.0563). Per quanto riguarda invece l'età di esposizione al dialetto, si denota come questa non abbia effetti significativi in nessuna delle categorie analitiche in italiano, fatta eccezione per una marginale influenza sulla produzione di subordinate nei tre gruppi (F = 4.108, p = 0.0772);
In dialetto, si registra solo un effetto della variabile gruppo nella produzione di elementi macro-strutturali (F = 4.759, p = 0.0435), ma non rispetto al numero di IST prodotti (F = 0.753, p = 0.501). Gli indici microstrutturali, di contro, non sembrano subire l'effetto né della variabile gruppo né della covariata educazione, se non rispetto ad una marginalità di quest'ultima evidenziata circa la diversità lessicale (F = 3.997, p = 0.0806). Neanche l'*age of onset*, d'altra parte, è risultato essere un fattore significativo per la performance dei tre gruppi, risultando sempre non significativo in rapporto ai parametri macro- (F = 2.325, p = 0.1658; F = 0.010, p = 0.923) e microstrutturali (F = 0.039, p = 0.849; F = 0.762, p = 0.408).

4) Analisi qualitativa subordinate prodotte:

Le seguenti tabelle illustrano la distribuzione delle subordinate relative e delle subordinate completive e avverbiali all'interno delle produzioni narrative di soggetti sperimentali e gruppi di controllo. Nella tabella 16 osserviamo la distribuzione di relative sul soggetto (RS), relative sull'oggetto (RO) e relative oblique (RObl) nelle produzioni in italiano e dialetto dei soggetti partecipanti:

Tabella 16. Frasi relative prodotte nella prova narrativa in retelling (italiano – dialetto).

Italiano	N relative totali	N	%RS	N	%RO	N	%Robl
GS1	3	3/3	100%	0/3	0%	0/3	0%
GC1	9	8/9	89%	1/9	11%	0/9	0%
GS2	2	2/2	100%	0/2	0%	0/2	0%
GC2	8	8/8	100%	0/8	0%	0/3	0%
GS3	3	3/3	100%	0/3	0%	0/3	0%
GC3	12	10/12	77%	1/12	8%	1/12	8%
Dialetto							
GS1	2	2/2	100%	0/2	0%	0/2	0%
GC1	7	6/7	86%	1/7	14%	0/7	0%
GS2	2	2/2	100%	0/2	0%	0/2	0%
GC2	8	7/8	88%	1/8	13%	0/8	0%
GS3	0	0	0%	0	0%	0	0%
GC3	6	6/6	100%	0/6	0%	0/6	0%
RS = Relative sul Soggetto; RO = Relative sull'Oggetto; Robl = Relative Oblique;							
in rosso si segnalano le percentuali di relative prodotte da GS2 in lingua non-target.							

Le RO non vengono mai prodotte in L1 dai soggetti sperimentali durante la prova di retelling, così come da un gruppo di controllo (GC2), mentre negli altri due gruppi a sviluppo tipico la produzione di RO si attesta tra l'11% (GC1) e il 15% (GC3); in quest'ultimo, inoltre, si riscontra la produzione di una sola RObl (8%). In dialetto assistiamo ad una situazione speculare per quanto riguarda la produzione di RO in GS1 e GS2, che continuano a produrre un 100% di RS e nessuna RO. Diverso è invece il caso di GS3, che non produce nessun tipo di relativa nella L2. Queste continuano a riscontrarsi nella produzione di GC1 dove si ritrovano al 14%, ma spariscono da quella di GC3, che sembra non produrre, a differenza della L1, nessuna RO o Robl. Sembra "migliorare" invece la performance di GC2 in L2, che produce 1 RO.

Nella tabella 17, osserviamo invece le percentuali di distribuzioni delle tipologie di subordinate completive e avverbiali riscontrate all'interno dei testi narrativi: viene prodotta una singola tipologia di frase completiva, ovvero la subordinata oggettiva, mentre sono molteplici le tipologie di frasi avverbiali impiegate nella narrazione; troviamo infatti subordinate causali, finali, temporali e modali:

Tabella 17. Frasi completive e avverbiali prodotte nella prova narrativa in retelling (italiano - dialetto).

Italiano	N subordinate totali	N	%SubOgg	N	%SUbCaus	N	%SubFin	N	%SubTemp	N	%SubMod
GS1	4	1/4	25%	2/4	50%	0/4	0%	1/4	25%	0/4	0%
GC1	33	16/33	48%	7/33	21%	3/33	9%	7/33	21%	0/33	0%
GS2	5	4/5	80%	0/5	0%	0/5	0%	1/5	20%	0/5	0%
GC2	26	13/26	50%	5/26	19%	2/26	8%	6/26	23%	0/26	0%
GS3	4	1/4	25%	2/4	50%	0/4	0%	1/4	25%	0/4	0%
GC3	24	10/24	42%	6/24	25%	2/24	8%	5/24	21%	1/24	4%
Dialetto											
GS1	3	0/3	0%	3/3	100%	0/3	0%	0/3	0%	0/3	0%
GC1	21	9/21	43%	4/21	19%	3/21	14%	5/21	24%	0/21	0%
GS2	10	6/10	60%	2/10	20%	0/10	0%	2/10	20%	0/10	0%
GC2	20	12/20	60%	3/20	15%	1/20	5%	5/20	25%	0/20	0%
GS3	3	0/3	0%	3/3	100%	0/3	0%	0/3	0%	0/3	0%
GC3	20	9/20	45%	3/20	15%	2/20	10%	5/20	25%	1/20	5%
SubOgg = Subordinate Oggettive; SubCaus = Subordinate Causali; SubFin = Subordinate Finali; SubTemp = Subordinate Temporali;											
SubMod = Subordinate Modali; in rosso si segnalano le percentuali di relative prodotte da GS2 in lingua non-target.											

Anche per quanto concerne l'asimmetria completive/avverbiali, sembrano esserci riscontri differenti in italiano e in dialetto all'interno delle produzioni dei soggetti partecipanti. In italiano, sia GS1 che GS3 sembrano prediligere l'uso di subordinate avverbiali in luogo di quelle oggettive. Queste ultime sono prodotte solo al 25% da ambo i soggetti sperimentali, mentre i vari tipi di avverbiali, complessivamente, raggiungono una percentuale del 75%; le subordinate causali risultano essere le subordinate avverbiali più prodotte da entrambi i soggetti (50%). GS2, diversamente dagli altri due soggetti sperimentali, produce invece un buon 80% di subordinate oggettive, contro ad un 20% di avverbiali, ed in particolare di tipo temporali. Nei soggetti a sviluppo tipico, le sole subordinate oggettive vengono prodotte al 48% (GC1), 50% (GC2) e 42% (GC3), di contro, rispettivamente, ad

un 51%, 50% e 58% di subordinate avverbiali totali. In dialetto, GS1 e GS3 non producono alcuna subordinata oggettiva (0%), entrambi limitandosi al ricorso delle sole subordinate causali (100%). Le percentuali di subordinazione rimangono per lo più costanti in GS2, che in questa nuova produzione in L1 produce solo un 20% in meno di subordinate oggettive (60%) rispetto alla prima produzione, aumentando di contro il ricorso alle avverbiali e producendo un 20% in più di subordinate causali. L'uso delle subordinate oggettive sembra ridursi lievemente in GC1 (43%), andando però ad aumentare fortemente in GC2 (60%) e marginalmente in GC3 (45%). Ne deriva una lieve maggiorazione delle percentuali di subordinate avverbiali in GC1 (57%) ed una diminuzione in GC3 (55%), mentre rimangono costanti in GC2 (50%).

4.3.7 DISCUSSIONE

Data la frequente applicazione dei test di produzione narrativa per valutare le abilità linguistiche in diverse popolazioni con disturbi del linguaggio (Botting, 2002; Padovani, Mestucci, 2015; Reilly, *et al.,* 2004), un test di produzione narrativa (MAIN) è stato usato per comprendere se e in che misura le abilità narrative di tre soggetti dialettofoni con diagnosi di DE e DSL fossero deficitarie rispetto a quelle dei loro coetanei a sviluppo tipico, contribuendo al dibattito sulla valutazione dei disturbi del linguaggio in parlanti bilingui (Armon-Lotem, *et al.,* 2015; Marinis, *et al.,* 2017). La somministrazione preliminare della modalità in retelling ha permesso l'analisi della produzione narrativa da parte dei soggetti dialettofoni con DE e DSL e a sviluppo tipico, avendo lo scopo di mettere in luce eventuali deficit nella produzione di strutture macro- e microstrutturali necessarie per l'elaborazione di testi narrativi in entrambe le lingue conosciute da soggetti con disturbo specifico. Al di là della mera riproduzione di uno stimolo narrativo, la produzione in retelling permette di analizzare le scelte grammaticali effettuate dai soggetti nella riformulazione degli input, così come le eventuali modifiche strutturali (Roch, *et al.,* 2016; Gillam, Carlisle, 1997; Gagarina, *et al.,* 2012; 2019). A tal proposito, si sono anche cercate differenze in termini risorse mnemoniche tra soggetti sperimentali e gruppi di controllo, in maniera tale da confermare, in questo setting sperimentale, eventuali deficit a carico della memoria di lavoro che influiscano sulle abilità linguistiche di soggetti con DE (Nicolson, *et al.,* 1992; Smith-Spark, Fish, 2007) e con DSL (Torrens, Yagüe, 2018). Si attendeva inoltre un uso limitato di RObl in entrambi i gruppi dovuta alla mancanza dell'uso dei pronomi relativi obliqui in italiano popolare e in dialetto e dalla loro sostituzione con il *che* e il *ca* "polivalenti" (Berruto, 2011; Cennamo, 1997; Rohlfs, 1969). L'analisi statistica ha messo in luce risultati potenzialmente interessanti. Cominciando dalla produzione narrativa di GS3, che è stato l'unico ad ottenere un punteggio significativamente più basso rispetto al gruppo di controllo, si nota in realtà come questa difficoltà con gli elementi della struttura episodica (che comunque non investe

la produzione di IST) si attesti solo all'interno della produzione in italiano, ma non in quella in dialetto. Inoltre, la sua performance in termini microstrutturali si attesta in entrambe le lingue nei livelli di normalità o, quantomeno, nei livelli di normalità tracciati dal gruppo di controllo. Solo la produzione di subordinate in dialetto registra una marginale inferiorità rispetto ai controlli; la differenza tra i due, tuttavia, risulta essere non significativa ($p = 0.097$). La performance di GS3, pertanto, ci permette di attestare un primo risultato rispetto agli obiettivi prefissati: il test di produzione narrativa MAIN ha permesso di testare le abilità linguistiche di un soggetto dialettofono con disturbo specifico, tenendo in conto la componente bilinguismo italiano/dialetto nel quadro di valutazione funzionale di deficit a carico di macro- e microstruttura narrativa e riuscendo a riscontrare differenze significative tra la produzione in L1 (italiano) ed L2 (dialetto). Mentre la macrostruttura narrativa di GS3 risulta parzialmente deficitaria in italiano, la prova in dialetto permette di fugare ogni dubbio, consentendo l'individuazione di un deficit che "colpisce", apparentemente, solo l'abilità narrativa in italiano e, peraltro, limitatamente alla rimodulazione di elementi della struttura episodica. Tuttavia, l'analisi qualitativa delle subordinate prodotte ha messo in luce alcuni aspetti della produzione in italiano e dialetto da parte di GS3 e del suo gruppo di controllo (GC3) che è bene approfondire. Rispetto all'asimmetria RS/RO, ci si aspettava di trovare un numero maggiore di RS all'interno delle produzioni dei soggetti partecipanti: poiché il LITMUS-MAIN non è stato pensato per la produzione elicitata di strutture complesse, era possibile prevedere che anche i soggetti a sviluppo tipico avrebbero prediletto la produzione delle RS in luogo delle RO (Guasti, Cardinaletti, 2003; Utzeri, 2007). GC3, nella produzione in italiano, ha pronunciato una RO ed una RObl, mentre GS3 ha prodotto solo RS. In dialetto, mentre GC3 produceva almeno qualche RS, GS3 non produceva alcun tipo di relativa. Si è quindi riscontrato un lieve vantaggio di GC3 rispetto all'uso di subordinate relative, per cui una RO è stata prodotta da uno dei soggetti a sviluppo tipico, ma non da GS3 (Cardinaletti, Volpato, 2015; Contemori, Garraffa, 2010, 2012; Pivi, Del Puppo, 2015). Tra l'altro, GC3 si è reso protagonista della produzione dell'unica RObl prodotta in italiano; in questo caso non si è però verificata una sostituzione del pronome relativo obliquo *su cui* con i complementatori polivalenti *che* o *ca*, poiché il soggetto, trattandosi di una relativa locativa, ha preferito l'utilizzo del *wh-filler* con valore locativo *dove*:

GC9, 13;9, F:
A un certo punto arriva un ragazzo, che voleva pescare un pochino, con una palla rossa e un secchio pieno di pesci e che vede il gatto, che è rimasto intrappolato nel cespuglio, dove era passata la farfalla.

Rispetto alle subordinate avverbiali e completive, non ci si aspettava un'asimmetria nell'uso da parte dei partecipanti a sviluppo tipico, considerando soprattutto il loro stadio di sviluppo cognitivo e linguistico (Armon-Lotem, 2005). Sulla base degli studi di Cipriani *et al.* (1998), Mastropavlou e Tsimpli (2011) e Tuller e collaboratrici (2012), si prevedeva un'asimmetria nei soggetti DE e DSL rispetto all'uso di subordinate completive e avverbiali. Infatti, GS3, diversamente da GC3, ha prodotto in italiano percentuali basse di subordinate oggettive, prediligendo l'uso delle subordinate avverbiali in luogo di quelle argomentali. Questa preferenza è poi esasperata in dialetto, dove GS3 produce solo subordinate causali. In GC3, invece, l'uso delle singole subordinate oggettive sembra essere, in entrambe le lingue, proporzionato a quello delle altre subordinate: le avverbiali, infatti, superano le argomentali in percentuale, ma solo perché le oggettive sono state le uniche subordinate argomentali rintracciate nei copioni delle storie modello per la modalità in retelling (Gagarina*, et al.*, 2012; 2019). Se è vero quindi che la produzione di subordinate da parte di GS3 non differisce, complessivamente, da quella del suo gruppo di controllo, è pur vero che un'analisi dettagliata delle scelte morfosintattiche di questo soggetto può dirci molto rispetto alla sua capacità linguistiche. Infatti, mentre in italiano sembrano rintracciarsi le due asimmetrie di base (RS>RO; Completive>Avverbiali) che solitamente caratterizzano le produzioni elicitate o semi-spontanee di soggetti con DE e DSL in presenza di strutture morfosintattiche complesse, in dialetto queste difficoltà sembrano investire anche la produzione di le RS, come accaduto anche nello studio di Contemori e Garraffa (2010). È anche possibile che, limitatamente alla produzione in dialetto, GS3 abbia scelto di utilizzare altre tipologie di subordinate (ovvero le avverbiali) in luogo delle relative e delle completive, modulando le sue scelte morfosintattiche sulla base della sua personale conoscenza della L2. Dalla ricerca di Andreou (2015), sappiamo infatti che per i bambini bilingui è più semplice trasferire le conoscenze morfosintattiche dalla L1 alla L2, specialmente per quanto riguarda l'uso di subordinate avverbiali, dato che il loro utilizzo non è legato a particolari restrizioni di natura sintattico-semantica, come nel caso delle frasi argomentali o delle relative. Identificare nella mancata produzione di un dato tipo di subordinate il sintomo di un deficit di computazione morfosintattica potrebbe dunque causare errori di sottovalutazione delle capacità linguistiche di GS3. In GC3, così come negli altri due gruppi di controllo, è anche avvenuta una limitazione del ricorso alla subordinazione in dialetto, ma è anche vero che questa limitazione ha coinvolto solo la produzione di RO e RObl e solo marginalmente quella delle subordinate completive. L'uso di queste ultime e delle avverbiali ha continuato ad essere impeccabile in dialetto, segno che nei tre gruppi a sviluppo tipico il grado di *proficiency* raggiunto in L2 consente loro di produrre strutture complesse che GS3, nonostante l'elevato numero di token prodotti in lingua target nel corso di questa prova, sceglie comunque di non produrre. Non è quindi la valutazione dei punteggi globali a dirci qualcosa rispetto

alle differenze tra GS3 e il suo gruppo di controllo, quanto l'utilizzo marginale delle subordinate relative e completive all'interno della sua produzione; esse, considerata la parziale difficoltà di GS3 registrata in L2, sarebbero dunque usate meno rispetto alle avverbiali, probabilmente perché il grado di *proficiency* raggiunto da GS3 in dialetto non è sufficiente a computarle.

A differenza di GS3, GS1 non mostra invece nessuna difficoltà nella produzione degli elementi macrostrutturali, né in italiano né in dialetto, mentre sembra mostrare qualche difficoltà relativa alla produzione di subordinate in italiano. Per quanto riguarda la diversità lessicale e il grado di subordinazione dei testi prodotti da GS1, in italiano e in dialetto, non si osservano differenze rispetto alla media del GC1. Analizzando la produzione di subordinate, si intravede però un parallelismo con la performance di GS3. Anche GS1 produce solo RS, in italiano così come in dialetto, mentre nel suo gruppo di controllo, GC1, si attesta la produzione di almeno una RO in entrambe le lingue. Come GS3, inoltre, GS1 produce poche subordinate completive e molte più subordinate avverbiali in italiano, per poi azzerare la produzione delle prime in dialetto e produrre solo subordinate causali. Come è stato per GS3, anche per GS1 è da ritenersi particolarmente utile l'analisi qualitativa delle subordinate prodotte, poiché ha permesso di evidenziare ciò che l'analisi quantitativa aveva tralasciato. Anche in GS1 si riscontrano tracce delle asimmetrie di base che renderebbero più difficoltoso l'uso spontaneo di strutture come le RO o le subordinate completive, la cui derivazione sintattica si distingue per un numero maggiore di livelli di incassatura nella frase matrice. Come nel caso di GS3, anche in entrambe le lingue conosciute da GS1 sembra esserci una tendenza generale ad evitare quelle strutture caratterizzate da un maggiore livello di complessità derivazionale rispetto ad altre, come, appunto, le RO rispetto alle RS o le completive rispetto alle avverbiali. Tra la performance dei due partecipanti vi sono però due differenze importanti: la ragione alla base della difficoltà di GS3 nella L2 potrebbe essere rintracciata in una mancata acquisizione di quelle conoscenze morfosintattiche necessarie per la produzione delle subordinate relative e completive, che invece sembrano essere sufficienti per la produzione di subordinate avverbiali (Andreou, 2015; Andreou, Tsimpli, 2020; Scheidnes, Tuller, 2014); di contro, la riduzione notevole delle subordinate argomentali nella produzione in italiano di GS1 e GS3 farebbe pensare ad una limitazione selettiva dell'uso delle subordinate più complesse da un punto di vista derivazionale, la cui motivazione sarebbe intrinseca al deficit che caratterizza lo sviluppo linguistico di questi due soggetti (Cipriani, *et al.*, 1998; Mastropavlou, Tsimpli, 2011; Tuller, *et al.*, 2012).

Se si guarda poi ai due testi prodotti da GS2, vediamo come questi abbia prodotto in italiano un testo effettivamente più complesso di quello dei controlli, dimostrando quindi di saper realizzare produzioni narrative elaborate, distinguendo adeguatamente i vari episodi e identificando correttamente i ruoli narrativi, gli obiettivi e gli stati mentali dei personaggi protagonisti. Se si guarda

però alla produzione in "dialetto", o meglio, alla seconda produzione in italiano, si nota come l'ottimo risultato ottenuto nella prima performance trovi un riscontro solo parziale, per cui GS2 otterrebbe un punteggio, come per GS1, marginalmente più basso rispetto ai controlli ($p = 0.075$). La parziale differenza in termini macrostrutturali fra le due produzioni potrebbe essere dovuta al semplice fatto che GS2, producendo item lessicali e funzionali in un'altra lingua, abbia causato un "allontanamento" rispetto alla media del gruppo rispetto alla quale, nella prova in italiano, si era distinto positivamente. Anche la percentuale di subordinazione da parte di GS2 in italiano risulta al livello dei controlli, per cui ci sarebbero le basi per escludere la possibilità di un deficit che impedisca, in questo soggetto, la corretta decodifica macro e microstrutturale della storia modello. Pur non essendo possibile fare riferimento alla produzione in L2 per scartare definitivamente un deficit a carico della microstruttura narrativa, si fa comunque spazio la possibilità di osservare il dato grezzo della mancata produzione in dialetto, per verificare in che modo GS2 ha gestito la rimodulazione degli input sperimentali in questa lingua:

Tabella 18. % di subordinazione nei testi narrativi in rapporto alle frasi totali (retelling)

Gruppo	% Subordinate (Italiano)	% Subordinate (Dialetto)
	M (DS)	M (DS)
GC1	0,46 (0,06)	0,38 (0,11)
GS1	0,35	0,27
GC2	0,48 (0,15)	0,24 (0,11)
GS2	0,33	0,45*
GC3	0,45 (0,11)	0,31 (0,07)
GS3	0,41	0,17

*subordinate prodotte in lingua non target (italiano)

Come si può notare dalla tabella, la percentuale di subordinazione del testo prodotto in lingua non target durante un compito di produzione in L2 è molto alta, persino più alta della sua prima produzione in L1. Questa osservazione contribuisce ad evidenziare un dettaglio importante sulla competenza bilingue di GS2: nonostante le sue competenze espressive in L2 siano praticamente inesistenti, la conoscenza passiva di questa lingua gli permette di comprendere ottimamente un testo modello, riadattarlo all'italiano e produrre strutture morfosintatticamente complesse in questa lingua. Da ciò ne consegue che, anche se la conoscenza di GS2 della L2 non è idonea, come negli altri due soggetti sperimentali, a mettere in evidenza le differenze interlinguistiche tra L1 ed L2, è da considerarsi comunque utile all'interpretazione del dato in italiano. A differenza di GS1 e GS3, GS2

mostra un pattern differente rispetto all'utilizzo delle singole subordinate in L1. Rispetto alle singole frase relative, GS2 produce solo RS, ma anche il suo gruppo di controllo (GC2) non produce mai RO in italiano: la produzione spontanea di una RO si attesta, per questo gruppo, soltanto in dialetto. Si potrebbe quindi dire che, rispetto alla L1, GS2 e GC2 hanno avuto una performance pressoché identica. Non potendo giudicare la produzione di relative in dialetto, consideriamo l'uso di subordinate completive da parte di GS2: questi produce, contrariamente a GS1 e GS3, più subordinate completive e meno subordinate avverbiali in entrambi i testi narrativi prodotti. Non si ritiene possibile, almeno rispetto ai dati disponibili per GS2, confermare un deficit nella computazione morfosintattica che gli impedisca di riprodurre strutture complesse, considerando soprattutto che il confronto qualitativo col suo gruppo di controllo non ha evidenziato differenze importanti. Nel confronto con gli altri due soggetti sperimentali, GS2 è stato quindi quello la cui performance è più vicina a quella dei gruppi di controllo nel corso della prova in retelling. Rispetto alla computazione degli elementi macrostrutturali, né in GS1 né in GS2 si sono poi verificati problemi con la computazione degli elementi macrostrutturali. Questi due partecipanti non hanno neanche mostrato differenze significative dai controlli in termini di memoria di lavoro. Ci siamo chiesti, dunque, se ad un buon punteggio nei compiti di memoria di lavoro potesse essere correlata con una migliore rimodulazione degli stimoli sperimentali. La marginale differenza significativa ritrovata fra GS3 e il suo gruppo di controllo, ad esempio, avrebbe potuto essere relazionata a quella difficoltà che, in questo partecipante, è emersa rispetto all'identificazione degli elementi della struttura episodica narrativa. Tuttavia, un'analisi statistica *post hoc* all'interno dei tre gruppi di controllo per indagare il grado di correlazione tra i punteggi del test di memoria di lavoro con quelli della prova in retelling non ha rivelato nessuna interazione significativa, né rispetto ai parametri di complessità strutturale e neanche rispetto alla produzione di elementi microstrutturali. Non è chiaro quindi se per i partecipanti allo studio il ruolo di questa specifica funzione esecutiva sia stato particolarmente preminente per la gestione della macrostruttura narrativa o per la riformulazione degli stimoli macrostrutturali, come evidenziato da altri studi (Nicolson, *et al.*, 1992; Smith-Spark, Fish, 2007; Torrens, Yagüe, 2018). Sta di fatto che sono molti i parallelismi e le differenze che si rintracciano fra i tre soggetti sperimentali. Ad esempio, GS1 e GS2 sono accumunati da una buona rimodulazione degli input narrativi macrostrutturali; in GS1, le difficoltà relative alla morfosintassi lasciano inalterate la macrostruttura narrativa, asimmetria osservata in altri studi (Altman, *et al.* 2016; Tsimpli, *et al.*, 2016). La microstruttura di GS1 è infatti molto più simile a quella di GS3, specialmente per quanto concerne l'uso delle subordinate. Questo soggetto, tuttavia, avrebbe mostrato difficoltà sia rispetto alle sequenze episodiche che alla morfosintassi, per cui tracce del deficit coinvolgerebbero sia la macro- che la microstruttura narrativa: anche di questo si ha conferma in letteratura (Padovani,

Mestucci, 2015; Reilly, *et. al*., 2004). Ci sarebbe poi la prova di una maggiore produzione di frasi complesse da parte del soggetto bilingue passivo rispetto ai soggetti bilingui attivi, per i quali la produzione di frasi complesse sarebbe influenzata dal rapporto tra le due lingue e dalla capacità di ogni parlante bilingue di trasferire le abilità di computazione morfosintattica dalla L1 alla L2 (Andreou, 2015; Andreou, Tsimpli, 2020; Scheidnes, Tuller, 2014). Resta comunque da appurare se la mancata produzione di subordinate relative e argomentali da parte di GS1 e GS3 possa essere effettivamente letta come una conseguenza di un basso livello di *proficiency* in una delle due lingue o come sintomo di un deficit strutturale.

Quanto all'analisi della covarianza, vediamo come il livello di educazione delle madri dei partecipanti sembri influire sulla microstruttura narrativa in italiano e soprattutto sul numero di subordinate prodotte in questa lingua, per cui ad un numero più alto di anni di educazione materna corrisponderebbero una maggiore complessità morfosintattica e, marginalmente, un grado di diversità lessicale più alto in L1. Questi risultati sono in linea con alcuni studi (Hoff, 2003b, 2006; Huttenlocher, *et al.*, 2002) che mettono in relazione questo indicatore di status socioeconomico con lo sviluppo lessicale e morfosintattico di bambini monolingui, avendo le madri con un maggiore livello di educazione la possibilità di esporre i propri figli a input quantitativamente e qualitativamente consistenti. Mentre però in italiano questa variabile sembra aver avuto un effetto positivo significativo sulle produzioni narrative dei partecipanti a sviluppo tipico, non sembra aver avuto alcun ruolo nei punteggi in dialetto, salvo forse per una marginale influenza sulla produzione di proposizioni subordinate. Da ciò si può dedurre che il livello di educazione materna non è forse un predittore significativo per lo sviluppo della competenza dialettale e che in un contesto dialettofono non sempre un dato livello di istruzione corrisponda ad un certo uso del dialetto da parte delle famiglie. Non ci è possibile, dunque, adattare i risultati ottenuti nella presente ricerca a quelli che hanno confermato un ruolo significativo dello status socioeconomico delle madri come indicatore di sviluppo linguistico nella L2 (Armon-Lotem, *et al.*, 2011; Paradis, 2009; Scheele, *et al.*, 2010).

Anche l'*age of onset* risulta solo marginalmente significativo e limitatamente all'uso di subordinate in italiano. È forse possibile quindi che ad un'esposizione precoce al dialetto corrisponda in qualche modo il raggiungimento di un determinato grado di complessità sintattica in italiano, ma i dati a nostra disposizione non sono sufficienti per asserire se questa sia effettivamente l'interpretazione adatta. Ciò che è certo però è che l'alta variabilità all'interno dei tre gruppi di controllo rispetto alla prima età di esposizione al dialetto non è stata utile a fornirci informazioni utili sulla competenza dialettofona dei soggetti partecipanti, contrariamente alle attese (Armon-Lotem, *et al.*, 2011; Chordrogianni, Marinis, 2011; Unsworth, *et al.*, 2014) Questo dato, tuttavia, ci sorprende solo in parte, poiché già la pessima performance narrativa di GS2 in dialetto rappresentava una conferma al

fatto che l'esposizione ad una lingua fin dalla nascita non sempre garantisce lo sviluppo di una competenza attiva. Questa potrebbe dipendere, piuttosto, da una serie di variabili che non sono state adeguatamente indagate nel corso della ricerca, come, la quantità e la qualità dell'input o la ricchezza dell'ambiente linguistico (Paradis, 2011; Scheele, *et al.*, 2010).

A tal proposito, va fatta una precisazione rispetto al metodo attraverso il quale si sono raccolte informazioni circa la prima età di esposizione al dialetto: dalla somministrazione del questionario sociolinguistico (cfr. Appendice A) si è rilevata una certa difficoltà da parte dei genitori dei partecipanti a definire l'età effettiva in cui i loro figli erano stati per la prima volta esposti al dialetto coriglianese. Questa difficoltà è dovuta al fatto che, nel contesto bilingue in cui sono immerse le famiglie, l'*onset* della competenza dialettale non sempre coincide con la volontà della famiglia nucleare di esporre i figli al dialetto. Quest'ultima sarebbe dovuta ad altre variabili, come la percezione personale e della famiglia della dialettofonia e del rapporto di dominanza e subordinazione con l'italiano, il genere dei parlanti e l'opportunità di frequenza d'uso della L2 negli ambienti frequentati dai bambini. Ciò che si è registrato, in coincidenza con molte indagini dialettologiche in merito, che da parte dei genitori degli alunni dialettofoni ci fosse una certa resistenza ad ammettere l'uso quotidiano del dialetto; tale resistenza, originata dalla pessima "reputazione diastratica" che ancora oggi il dialetto si porta dietro (oltre che la scarsa utilità del dialetto locale al di fuori dei contesti di utilizzo) li porterebbe al contrario a sovrastimare il loro livello di *profinciency* generale in italiano, varietà da loro considerata di molto più alto prestigio sia per ragioni culturali che più strettamente "accademiche" (Grassi, *et al.*, 2007). Ne consegue, dunque, che le età indicate dai genitori all'interno dei questionari, spesso coincidenti con l'età del primo ingresso nelle scuole dell'infanzia (3 anni) o elementari (8 anni), siano da considerare come parzialmente approssimative, poiché in un ambiente bilingue è più facile che si verifichi un'esposizione ambientale più o meno graduale dei bambini al dialetto, che garantirebbe a tutti l'accesso ad una competenza passiva, come nel caso di GS2, ma solo a pochi lo sviluppo di una competenza bilingue attiva, come nel caso di GS1 e GS3. A rafforzare questa ipotesi vi è il fatto che in tutti i soggetti partecipanti a sviluppo tipico si è potuta valutare una competenza anche parziale in dialetto; tutti hanno infatti saputo, nel corso della prova narrativa, produrre almeno qualche token in dialetto, producendo frasi più o meno complesse e facendo ricorso ad una competenza lessicale e morfosintattica più o meno elevata in L2:

GC3, 11;3, F (Retelling – Dialetto):

E mentre u guagnun stapija pijann a palla, u gatt s' è abbicinatə e s' è pijatə nu pisci.

"E mentre il ragazzo stava prendendo la palla, il gatto si è avvicinato e si è preso un pesce"

GC7, 12;1, M (Retelling – Dialetto):
E il gatto, u gatt, quand' era ghisciutə da la rasta, u guagnun prova a pijarə a palla e il gatto pensava ca i pisci s' a 'vija ddi mangiarə ghillə.
"E il gatto, quando era uscito dal cespuglio, il ragazzo prova a prendere la palla e il gatto pensava che i pesci doveva mangiarseli lui"

GC11, 13;2, F (Retelling – Dialetto):
E u guagnun unn s' accorgija ca u cän stapjia mangiann a sazizza e ra carna, e accussì u guagnun è sembr felice pirchì ha pijat u palloncin giall.
"E il ragazzo non si accorge che il cane stava mangiando la salsiccia e la carne, e così il ragazzo è sempre felice perchè ha preso il palloncino giallo"

4.3.8 CONCLUSIONI

Scopo di questa analisi preliminare era mettere in luce eventuali differenze nella produzione narrativa di soggetti dialettofoni con DE e DSL e confrontarla con quella di soggetti dialettofoni a sviluppo tipico, utilizzando la modalità di racconto in retelling per rilevare differenze più o meno significative tra le due popolazioni rispetto alla rimodulazione di input narrativi e morfosintattici complessi. Obiettivo primario era infatti dimostrare la fattibilità di implementazione del metodo della *COST Action* IS0804 al contesto dialettofono. Ciò è stato fatto somministrando ai soggetti partecipanti un test che valutasse la competenza bilingue italiano/dialetto, al fine di individuare deficit strutturali in una sola o in entrambe le lingue parlate dai partecipanti allo studio. Mentre per due dei soggetti sperimentali (GS1 e GS3) il test ha consentito un chiaro esame delle abilità narrative nelle due lingue, marcando evidenti o marginali difficoltà relative alla macro e microstruttura narrative in italiano non riscontrati in dialetto, per uno di questi (GS2) l'analisi delle competenze in L2 è stata limitata alla sola valutazione delle abilità cognitive narrative. Causa di questa limitazione è stata la mancata produzione, da parte di GS2, di una narrazione in lingua target (dialetto), determinando l'impossibilità di procedere al confronto delle competenze morfosintattiche di GS2 in L1 ed L2. In tutti e tre i soggetti si denota, tutto sommato, una buona rimodulazione dei contenuti macrostrutturali durante i compiti di produzione narrativa; anche se non ci è stato possibile confermare una correlazione tra i punteggi ottenuti nel test di memoria di lavoro e la performance narrativa globale dei partecipanti, non sono state rintracciate problematiche relative alla gestione dei contenuti macrostrutturali in entrambe le lingue (GS1 e GS3) o in una sola lingua (GS2). Tuttavia, mentre l'analisi statistica non ha evidenziato carenze significative nella produzione dei soggetti sperimentali, un'osservazione qualitativa delle frasi subordinate prodotte ha suggerito una possibile difficoltà computazionale rispetto alla

produzione delle strutture più complesse, ovvero RO e subordinate argomentali in due di essi, ovvero GS1 e GS3. Nessuna conferma di un deficit morfosintattico è arrivata dalla produzione di GS2, che sembra avere le medesime capacità computazionali del gruppo di controllo a cui è stato appaiato, sia per quanto riguarda la produzione di relative sul soggetto che per quella di subordinate completive. È stata inoltre rilevata un'influenza positiva dello status socioeconomico della famiglia nucleare, espresso in anni di educazione materna, sullo sviluppo morfosintattico dell'italiano dei bambini a sviluppo tipico, che però non sembra avere risvolti positivi o negativi sullo sviluppo della competenza dialettale. La prima età di esposizione al dialetto, d'altro canto, non sembra avere risvolti significativi né rispetto allo sviluppo delle abilità cognitive né rispetto alle abilità strettamente linguistiche dei partecipanti in nessuna delle due lingue.

4.4 La produzione in telling

Nel presente paragrafo saranno illustrate la procedura di somministrazione del test di produzione narrativa LITMUS-MAIN attraverso una nuova modalità (telling), oltre che la metodologia seguita per la trascrizione dei testi narrativi e per lo *scoring* dei punteggi ottenuti dai soggetti partecipanti, con riferimento alle tecniche precedentemente esposte in § 4.3. Oltre alla presentazione del metodo e dell'analisi statistica effettuata, verranno presentati i risultati ottenuti in questa seconda fase di sperimentazione, che saranno discussi tenendo presente le principali problematiche interpretative che hanno caratterizzato la discussione dei dati in retelling.

4.4.1 Metodo

La somministrazione della modalità in telling è avvenuta circa due mesi dopo la fine della prima somministrazione in retelling. Anche questa volta, i partecipanti allo studio sono stati testati individualmente, sempre durante l'orario scolastico, in un'aula tranquilla all'interno della loro scuola. La registrazione delle interazioni con i partecipanti, dalla fase di *warm-up* alla conclusione della fase di testing, è stata effettuata sempre usando un registratore vocale. La somministrazione dei materiali del LITMUS-MAIN è avvenuta in maniera differente rispetto al test in retelling; considerato il fatto che la produzione narrativa in telling non richiede la rimodulazione di un input linguistico precedente, ai soggetti partecipanti è stato chiesto di scegliere direttamente una delle tre buste presenti sul banco di fronte a loro, all'interno delle quali vi erano gli stimoli sperimentali per la narrazione in telling del LITMUS-MAIN. La sperimentatrice, sempre seduta di fronte a loro, li istruiva prima ad osservare attentamente le vignette, prendendosi il tempo necessario per pensare a ciò che volevano dire, per poi

procedere al racconto della storia che avevano "scelto" partendo direttamente dalle immagini. Come per il test in retelling, la sperimentatrice ricordava ai partecipanti di non dirle quale storia avrebbero scelto e, soprattutto, di tenere sempre verso di loro le vignette, cominciando a raccontare partendo dalle prime due per poi procedere con quelle successive, sino alla fine della storia. Questa volta, diversamente da quanto accaduto nella prova in retelling, la sperimentatrice ha preferito far gestire ai partecipanti stessi lo sfoglio degli stimoli sperimentali; questo è accaduto perché, durante la produzione in retelling, si era avuta l'impressione che questi fossero costretti ad interrompersi per comunicare alla sperimentatrice di dover passare da un'immagine all'altra. Onde evitare possibili interruzioni che causassero distrazioni dal compito narrativo, si è preferito affidare ai partecipanti stessi la gestione delle tempistiche di gestione degli stimoli, in maniera tale da poter anche prestare più attenzione ai loro racconti e, inoltre, evitare di guardare per sbaglio le stesse vignette. Anche questa volta, la sperimentatrice ha interagito con i partecipanti utilizzando ora solo l'italiano ora solo il dialetto (con le dovute restrizioni già specificate in § 4.3.3), a seconda di quale fosse la lingua oggetto di testing; le due lingue, così come le due storie della modalità in telling (Baby Birds/Baby Goats story), sono state somministrate secondo le medesime procedure di bilanciamento previste per la modalità in retelling.

4.4.2 TRASCRIZIONE E *SCORING* DEI PUNTEGGI

I testi narrativi prodotti dai soggetti partecipanti sono stati trascritti seguendo la metodologia esposta in § 4.3.4: tutti gli elementi non informativi (*mazes*) prodotti all'interno delle singole narrazioni sono stati prima trascritti e poi eliminati seguendo i criteri di eliminazione e valutazione dell'informatività usati già nella prova di retelling ed esposti nel paragrafo § 4.3.4. Come per la produzione in retelling, esponiamo nella seguente tabella le differenze quantitative emerse rispetto al conteggio dei due testi con e senza *mazes*:

Tabella 19. Conteggio token testi narrativi (telling – italiano)		
	Conteggio parole totali (con mazes)	Conteggio parole totali (senza mazes)
GRUPPO	M (DS)	M (DS)
GC1	134,75 (39,7)	113,75 (34,3)
GS1	162	112
GC2	137,75 (43,4)	111 (36,8)
GS2	135	102
GC3	156,75 (24,7)	131 (27,9)

GS3	98	79

Tabella 20. Conteggio token testi narrativi (telling – dialetto)		
	Conteggio parole totali (con mazes)	Conteggio parole totali (senza mazes)
GRUPPO	M (DS)	M (DS)
GC1	169 (40,8)	109,75 (28,6)
GS1	228	129
GC2	121 (43,2)	101,5 (39,7)
GS2	110*	84*
GC3	154,25 (49,4)	117,25 (52,6)
GS3	238	142
*token prodotti in lingua non target		

Com'è possibile notare dalla tabella, anche questa volta GS2 ha fallito nel produrre contenuti narrativi in L2. Così come fatto per la prova di retelling, pubblichiamo anche le percentuali di code-switching e code-mixing nella produzione in L2:

Tabella 21. Numeri e percentuali token prodotti (telling – dialetto)							
	N° token prodotti	% token in lingua target		% token in lingua non target		% token "code-switched"	
	M (DS)	M (DS)	N	M (DS)	N	M (DS)	N
GC1	109,7 (28,6)	53% (0,2)	60 (33,2)	32% (0,19)	33,2 (17,6)	2% (0,017)	1,75 (2,2)
GS1	129	59%	76	26%	34	0%	0
GC2	101,5 (39,7)	60% (0,16)	59,5 (23,8)	23% (0,19)	24,2 (21,2)	1% (0,01)	1,5 (1,2)
GS2	84	**0%**	0	**88%**	74	2%	2
GC3	117,2 (52,6)	67% (0,15)	83 (52,8)	18% (0,15)	16 (11,4)	2% (0,017)	1,25 (1,5)
GS3	142	33%	47	50%	71	2%	3

Appare evidente che la competenza espressiva di GS2 in dialetto, nonostante l'esposizione a questa lingua fin dalla nascita, non sia per nulla sviluppata e renda pertanto inutile qualsiasi analisi comparativa. Nel caso di questo partecipante non è possibile procedere ad una valutazione della

competenza bilingue o, almeno, non da un punto di vista strettamente morfosintattico; si è ritenuto quindi necessario limitare ancora una volta il confronto con GC2 ai soli indici macrostrutturali, limitandoci ad utilizzare i punteggi relativi alla microstruttura per argomentare la discussione relativa ai risultati ottenuti nella produzione reiterata della L1.

Anche per lo *scoring* dei punteggi della prova di telling non ci sono state differenze rispetto alla valutazione dei punteggi delle prove di retelling. Anche in questo caso l'analisi degli elementi macrostrutturali è stata condotta tenendo conto dei parametri indicativi della complessità della storia, ovvero struttura episodica e numero di IST. Un punteggio massimo di 17 è stato attribuito per ogni obiettivo, tentativo o risultato messo in atto dai protagonisti della storia ed enunciato dal soggetto partecipante, mentre gli IST sono stati codificati a partire dal numero totale di verbi percettivi, psicologici, *dicendi* e dai lemmi indicanti stati emotivi e mentali. Per lo *scoring* dei punteggi microstrutturali, l'attenzione si focalizza sempre sulle percentuali espressive di rapporto type/token e di subordinate prodotte sul numero di frasi totali, in quanto indici di complessità lessicale e sintattica.

4.4.3 OBIETTIVI ANALISI STATISTICA E VARIABILI INDAGATE

L'analisi della produzione narrativa in telling è stata svolta alla luce di un confronto sistematico per la verifica dei risultati ottenuti nel corso dell'analisi della produzione in retelling. Il t-test modificato di Crawford e Garthwaite (2007) è stato utilizzato ancora una volta per il confronto statistico tra i punteggi individuali di GS1, GS2 e GS3 con le medie dei rispettivi gruppi di controllo (GC1, GC2, GC3) per validare le ipotesi formulate nel corso della prima analisi rispetto alla competenza "monolingue" (GS2) o bilingue (GS1 e GS3) dei soggetti partecipanti. L'analisi della covarianza (ANCOVA) è stata nuovamente impiegata per comprovare gli effetti significativi delle covariata "anni di educazione materna" sulla microstruttura narrativa dei soggetti partecipanti a sviluppo tipico. Anche la prima età di esposizione al dialetto (*age of onset*) è stata di nuovo indagata all'interno dei tre gruppi di controllo, al fine di riaffermarne o rivalutarne l'influsso limitato sul loro sviluppo linguistico. Infine, è stata analizzata nuovamente la distribuzione delle subordinate prodotte in L1 ed L2 dai soggetti partecipanti.

4.4.4 RISULTATI

1) Analisi indici macro- e microstrutturali:

Tabella 22. Parametri macrostrutturali e punteggi grezzi (italiano)		
Gruppo	Story Structure	Internal State Terms

	M (DS)	M (DS)
GC1	9,6 (2,6)	3,6 (2,6)
GS1	11	5
GC2	8,2 (1,8)	3,5 (2,6)
GS2	9	3
GC3	7,2 (1,2)	3,6 (2,06)
GS3	6	1

Anche nella produzione in telling, GS1 non sembra mostrare particolari differenze rispetto ai controlli in termini macrostrutturali all'interno della produzione in italiano (Raw = 11.00, Z = 0.54, percentile = 70.49, p = 0.294; Raw = 5.00, Z = 0.67, percentile = 74.71, p = 0.268). Lo stesso sembra verificarsi per quanto concerne le performance di GS2 (Raw = 9.00, Z = 0.44, percentile = 67.16, p = 0.309; Raw = 3.00, Z = -0.19, percentile = 42.51, p = 0.343) e GS3 (Raw = 6.00, Z = -1.00, percentile = 15.87, p = 0.204; Raw = 1.00, Z = -1.58, percentile = 5.75, p = 0.122).

Tabella 23. Parametri microstrutturali e punteggi grezzi (Italiano)		
Gruppo	Diversità lessicale (Rapporto T/T)	% Subordinate
	M (DS)	M (DS)
GC1	0,49 (0,04)	0,42 (0,14)
GS1	0,62	0,37
GC2	0,50 (0,02)	0,24 (0,12)
GS1	0,52	0,33
GC3	0,54 (0,05)	0,32 (0,08)
GS3	0,36	0,30

La produzione narrativa di GS1 in *telling* non differisce da quella dei controlli neanche per numero di subordinate prodotte (Raw = 0.37, Z = -0.35, percentile = 36.34, p = 0.325). Addirittura, GS1 ottiene un punteggio significativamente maggiore dei controlli in termini di diversità lessicale (Raw = 0.58, Z = 2.83, percentile = 99.77, p = 0.041). Anche la performance di GS2 non differisce da quella dei controlli (Raw = 0.52, Z = 0.44, percentile = 66.83, p = 0.310; (Raw = 0.33, Z = 0.71, percentile = 76.12, p = 0.259), mentre GS3 raggiunge percentuali più basse solo in termini di diversità lessicale (Raw = 0.36, Z = -3.25, percentile = 0.06, p = 0.030), ma non si differenzia dai controlli per la percentuale di subordinate prodotte (Raw = 0.30, Z = -0.26, percentile = 39.70, p = 0.338).

Tabella 24. Parametri macrostrutturali e punteggi grezzi (Dialetto)		
Gruppo	Story Structure	Internal State Terms
	M (DS)	M (DS)
GC1	9,4 (1,9)	3,8 (2,6)
GS1	9	2
GC2	7,7 (1,5)	3,2 (2,6)
GS2	8*	2*
GC3	8,6 (1,8)	3 (0,8)
GS3	7	3
*elementi macrostrutturali prodotti in lingua non-target		

Anche in dialetto, GS1 non dimostra differenze di punteggio rispetto ai controlli nei parametri macrostrutturali (Raw = 8.00, Z = 0.20, percentile = 57.93, p = 0.344; Raw = 2.00, Z = -0.86, percentile = 19.61, p = 0.231). Lo stesso si osserva per GS2 (Raw = 8.00, Z = 0.20, percentile = 57.93, p = 0.344; Raw = 2.00, Z = -0.48, percentile = 31.73, p = 0.304) e GS3 (Raw = 7.00, Z = -0.89, percentile = 18.70, p = 0.222; Raw = 3.00, Z = 0.00, percentile = 50.00, p = 0.353).

Tabella 25. Parametri microstrutturali e punteggi grezzi (Dialetto)		
Gruppo	Diversità lessicale (Rapporto T/T)	% Subordinate
	M (DS)	M (DS)
GC1	0,56 (0,03)	0,25 (0,13)
GS1	0,59	0,44
GC2	0,48 (0,03)	0,31 (0,13)
GS2	0,44*	0,15*
GC3	0,60 (0,09)	0,31 (0,1)
GS3	0,52	0,33
*densità lessicale e subordinate in testo prodotto in lingua non target (italiano)		

In L2, la produzione di subordinate da parte di GS1 sembra essere al livello dei controlli (Raw = 0.44, Z = 1.46, percentile = 92.83, p = 0.137), e non si registrano variazioni fra i due punteggi in termini di diversità lessicale (Raw = 0.59, Z = 0.70, percentile = 75.70, p = 0.261). Il punteggio di GS3, invece, risulta sempre simile a quello del gruppo a sviluppo tipico, sia in termini di diversità lessicale (Raw = 0.52, Z = -0.88, percentile = 18.90, p = 0.227) sia nell'uso di frasi subordinate (Raw = 0.33, Z = 0.20, percentile = 57.75, p = 0.344).

2) Analisi qualitativa subordinate prodotte:

Tabella 26. Frasi relative prodotte in telling (italiano – dialetto).

Italiano	N relative totali	N	%RS	N	%RO	N	%Robl
GS1	1	0/1	0%	1/1	100%	0/1	0%
GC1	8	8/8	100%	0/8	0%	0/8	0%
GS2	1	1/1	100%	0/1	0%	0/1	0%
GC2	8	8/8	100%	0/8	0%	0/8	0%
GS3	3	3/3	100%	0/3	0%	0/3	0%
GC3	10	9/10	90%	0/10	0%	1/10	10%
Dialetto							
GS1	6	6/6	100%	0/6	0%	0/6	0%
GC1	7	7/7	100%	0/7	0%	0/7	0%
GS2	1	1/1	100%	0/1	0%	0/1	0%
GC2	10	10/10	100%	0/10	0%	0/10	0%
GS3	3	3/3	100%	0/3	0%	0/3	0%
GC3	10	10/10	100%	0/10	0%	0/10	0%
RS = Relative sul Soggetto; RO = Relative sull'Oggetto; Robl = Relative Oblique;							
in rosso si segnalano le percentuali di relative prodotte da GS2 in lingua non-target.							

Un dato molto interessante emerge dall'analisi qualitativa delle subordinate prodotte in telling rispetto alla produzione in retelling. In italiano, GS1 è l'unico partecipante a produrre una RO e, pur non producendo altri tipi di relative, si distingue pertanto non solo dagli altri due partecipanti con DE e DSL, ma anche dai gruppi di controllo; tutti producono infatti solo RS (100%). L'unica variazione allo schema è riportata da GC3, che produce il 90% di RS ed una sola RObl in L1 (10%). Nella L2, la performance di soggetti sperimentali e gruppi di controllo è uniforme, con una produzione che privilegia del tutto le RS rispetto alle altre tipologie (100%).

Tabella 27. Frasi completive e avverbiali prodotte in telling (italiano – dialetto).

Italiano	N subordinate totali	N	%SubOgg	N	%SubCaus	N	%SubFin	N	%SubTemp	
GS1	5	1/5	20%	1/5	20%	2/5	40%	1/5	20%	
GC1	24	10/24	42%	1/24	4%	5/24	21%	8/24	33%	
GS2	4	1/4	25%	0/4	0%	2/4	50%	1/4	25%	
GC2	11	7/11	64%	0/11	0%	1/11	9%	3/11	27%	
GS3	1	1/1	100%	0/11	0%	0/1	0%	0/1	0%	
GC3	15	11/15	73%	0/15	0%	2/15	13%	2/15	13%	
Dialetto										
GS1	2	1/2	50%	0/2	0%	0/2	0%	1/2	50%	
GC1	10	5/10	50%	2/10	20%	2/10	20%	1/10	10%	
GS2	2	1/2	50%	0/2	0%	0/2	0%	1/2	50%	
GC2	10	0/10	0%	1/10	10%	0/10	0%	9/10	90%	
GS3	3	2/3	67%	1/3	33%	0/3	0%	0/3	0%	
GC3	12	6/12	50%	0/12	0%	4/12	33%	2/12	17%	
SubOgg = Subordinate Oggettive; SubCaus = Subordinate Causali; SubFin = Subordinate Finali; SubTemp = Subordinate Temporali;										
SubMod = Subordinate Modali; in rosso si segnalano le percentuali di relative prodotte da GS2 in lingua non-target.										

La produzione di subordinate argomentali e avverbiali è invece differente. GS1 continua a produrre più subordinate avverbiali in L1 e solo un 20% di argomentali, mentre in dialetto recupera rispetto alla produzione in retelling, producendo una subordinata oggettiva su due totali (50%). GS2, contrariamente alla produzione in retelling, produce più subordinate avverbiali nel corso del primo testo narrativo (75% in totale), per poi produrre, nel corso del secondo racconto, solo una oggettiva (50%) e una temporale (50%). GS3, invece, si distingue rispetto al retelling producendo una sola subordinata oggettiva in italiano (100%), mentre in dialetto produce, oltre a due oggettive (67%), anche una subordinata causale (33%). I gruppi di controllo per certi versi mantengono, in italiano, un ricorso alla subordinazione simile a quello in retelling: nella loro produzione si attesta infatti un'alta percentuale di subordinate completive (42%, 64%, 73%). Questa tendenza è parzialmente mantenuta in dialetto, poiché se GC1 e GC3 continuano a produrre entrambi un 50% di argomentali, GC2 produce un 90% di subordinate temporali, distinguendosi rispetto agli altri due gruppi di controllo.

3) Analisi della covarianza (ANCOVA):

L'analisi della covarianza ha messo in luce un effetto significativo degli anni di educazione materna come predittore di maggiore diversità lessicale in italiano (F = 9.441, p = 0.0133), ma non della produzione di subordinate (F = 0.789, p = 0.398) o degli elementi macrostrutturali (F = 0.045, p = 0.836; F = 2.284, p = 0.165). L'*age of onset* invece continua a non produrre effetti significativi né rispetto alla macrostruttura (F = 0.05, p = 0.947; F = 0.117, p= 0.684) né per la microstruttura (F = 0.509, p = 0.494; F = 0.173, p = 0.687). In dialetto, non si registra nessuna influenza della covariata educazione né sulla macrostruttura (F = 0.372, p = 0.557; F = 0.0528, p = 0.8233) né sulla microstruttura narrativa (F = 1.795, p = 0.213; F = 0.094, p = 0.767). Queste sembrano non essere influenzate neanche dall'*age of onset*, che si conferma sempre non significativa (F= 1.674, p = 0.228; F = 1.449, p = 0.274; F = 2.083, p = 0.183; F = 0.1888, p = 0.6754).

4.4.5 DISCUSSIONE

Scopo della presente analisi era la valutazione della performance narrativa in telling da parte di GS1, GS2 e GS3 rispetto alla media dei rispettivi gruppi di controllo, al fine di riscontrare eventuali differenze rispetto alla produzione in retelling, con particolare riferimento ai parametri macro- e microstrutturali in cui i soggetti sperimentali avevano mostrato risultati discordanti nelle due diverse lingue oggetto di studio. Soprattutto, era necessario verificare se i punteggi dei soggetti sperimentali rispetto a determinate categorie di analisi non mostrassero differenze dai controlli anche nella produzione in telling, oltre che nella produzione in retelling. Ci si aspettava infatti di riscontrare maggiori difficoltà, da parte dei soggetti sperimentali e anche da parte dei gruppi di controllo, nel compito di telling rispetto a quello di retelling: le due prove differiscono rispetto alla mancanza, nella prima, di un testo modello da cui trarre ispirazione durante la narrazione, da cui ne consegue un maggiore ricorso, da parte dei soggetti, al proprio immaginario e al proprio vocabolario lessicale, permettendo, in termini analitici, una fotografia più dettagliata delle loro abilità narrative (Roch, *et. al.*, 2016; Gagarina, *et al.* 2012; 2019; Schneider, *et al.*, 2006). Contrariamente alle aspettative, tuttavia, l'analisi in telling non ha permesso di individuare difficoltà latenti nei 3 partecipanti sperimentali: ognuno di loro si è distinto in questo particolare compito, spesso smentendo, anziché confermando, le lacune evidenziate dalla prova in retelling. È però necessario, come avvenuto in precedenza, analizzare singolarmente di ciascuno di loro per comprendere in che modo la performance si distingue rispetto alla prova in retelling.

GS1, ad esempio, dimostra nella produzione in telling un'ottima padronanza della macrostruttura narrativa in L1 così come in L2, ottenendo anche dei buoni punteggi nella produzione di frasi

subordinate e in termini di diversità lessicale. Addirittura, rispetto a quest'ultimo parametro, la sua produzione in italiano risulta maggiore rispetto a quella dei controlli. Se poi si guarda alla distribuzione qualitativa delle subordinate prodotte, sembra quasi che GS1 abbia addirittura "beneficiato" dalla produzione in telling, producendo strutture che sembrava non riuscire a produrre nel corso della narrazione in retelling. Innanzitutto, GS1 è l'unico soggetto a produrre una RO; fra l'altro, se si guarda nel dettaglio a questa produzione, si nota come questa RO, il cui soggetto si trova in posizione post verbale, sia anche incassata all'interno di una subordinata causale implicita:

GS1, 11;2, F:
Un cane [CP *vedendo le azioni* [CP *che stava facendo il gatto*]], *gli morse la coda, il gatto scappò e il cane lo rincorse*

È pur vero, tuttavia, che il *mismatch* di tratti che caratterizza l'NP oggetto rispetto all'NP soggetto potrebbe aver limitato la difficoltà computazionale. I due NP infatti differiscono non solo rispetto ai tratti di numero ([+ plurale] per *le azioni*; [+ singolare per *il gatto*]), ma anche rispetto al tratto di [animatezza], che sicuramente permette una migliore definizione dei ruoli tematici all'interno della frase e che rende impossibile l'ambiguità interpretativa che caratterizzerebbe invece una RO con due NP [+ animati] in assenza di *mismatch* di tratti di numero (Contemori, Garraffa, 2010). È vero anche che questa RO è frutto di una personalissima scelta comunicativa effettuata da GS1 all'interno di una produzione semi-spontanea, per cui sembra logico pensare che, seppur inconsapevolmente, abbia scelto di formare una RO utilizzando riferimenti tematici che non comportassero sforzi computazionali eccessivi. Fra l'altro, nei partecipanti a sviluppo tipico, tra cui anche GC1, non si è denotata, a differenza della prova in retelling, una produzione di RO. Quanto alla produzione di subordinate oggettive, non si evincono particolari differenze rispetto al compito di retelling, poiché anche nel compito di telling le argomentali continuano ad essere prodotte meno rispetto alle avverbiali in italiano. Un lieve miglioramento, tuttavia, si registra in dialetto, dove una subordinata oggettiva è utilizzata insieme ad una subordinata temporale; un'ulteriore differenza rispetto alla produzione in retelling, che testimonia la sua capacità di produrre questo tipo di subordinate in L2, e un segno che il grado di *proficiency* raggiunto da GS1 dovrebbe essere in linea con quello del suo gruppo di controllo. Ci sembra quindi che la chiave per l'interpretazione del dato non stia tanto nella mancata produzione di frasi relative, che sembrano essere comunque presenti nell'eloquio semi-spontaneo di GS1, soprattutto se messe in confronto all'uso fatto da GC1; in condizioni di produzione orale semi-spontanea, dove non è prevista una prova di elicitazione di strutture o in contesti obbligatori, non è sorprendente assistere ad una predilezione delle subordinate soggetto in luogo di quelle oggetto,

poiché sia nelle popolazioni a sviluppo tipico che in quelle a sviluppo atipico è documentata una preferenza rispetto alle RS, meno complesse dal punto di vista morfosintattico (Cardinaletti, Volpato, 2015; Contemori, Garraffa, 2010, 2012; Guasti, Cardinaletti, 2003; Utzeri, 2007). Sembra essere invece l'uso personale che i soggetti con DE scelgono di fare delle subordinate argomentali all'interno della L1 e della L2 a darci maggiori informazioni sulle strategie linguistiche adottate dai partecipanti del gruppo sperimentale. L'uso delle subordinate oggettive appare in modo più o meno omogeneo all'interno delle due lingue, segno che sia in italiano che in dialetto GS1 è capace di produrre questo tipo di frasi. Tuttavia, nella produzione di subordinate da parte di GS1, la percentuale di relative e argomentali sembra essere ridotta rispetto a quella di GC1. Si andrebbe quindi affermare l'ipotesi di una limitazione della complessità sintattica che caratterizza lo sviluppo morfosintattico di questa adolescente con DE rispetto ai propri coetanei a sviluppo tipico (Cipriani, *et al.,* 1998; Tsimpli, Mastropavlou, 2011; Tuller, *et al.,* 2012) se non fosse che questa, comunque, sembra caratterizzare più la produzione in italiano che quella in dialetto. Pare infatti che, nella produzione semi-spontanea in telling, la produzione di argomentali in dialetto sia tutto sommato simile a quella del gruppo di controllo, e che invece sia l'italiano la lingua che risente di più della riduzione di complessità sintattica.

Diversa è la situazione per quanto riguarda la produzione in italiano di GS3, dalla quale emerge una differenza tra le due prove: mentre in retelling GS3 aveva mostrato difficoltà con gli elementi macrostrutturali in italiano, non confermate poi dall'analisi del dialetto, la produzione in italiano in telling mostra carenze solo rispetto all'indice di diversità lessicale, che però continua a non trovare conferme nella L2. Alla luce di questi dati sarebbe possibile ipotizzare, per GS3, una difficoltà limitata all'uso dell'italiano; tale discriminazione potrebbe essere facilmente spiegata tramite il cosiddetto "effetto di prova", per il quale GS3 avrebbe avuto più difficoltà ad attingere al suo vocabolario lessicale personale, producendo di conseguenza un testo meno vario di quello prodotto durante la prova di retelling. Questo effetto di prova si riscontra, per altro, anche nella produzione di elementi in code-switching e code-mixing: a differenza di GS1, la cui produzione rimane costante in telling rispetto all'alternanza dei due codici, GS3 produce in telling un numero maggiore di elementi in lingua non target, facendo quindi più spesso ricorso alla L1 rispetto alla produzione in retelling:

Tabella 21. Numeri e percentuali token prodotti (telling – dialetto)							
	N° token prodotti	% token in lingua target		% token in lingua non target		% token "code-switched"	
	M (DS)	M (DS)	N	M (DS)	N	M (DS)	N

GC1	109,7 (28,6)	53% (0,2)	60 (33,2)	32% (0,19)	33,2 (17,6)	2% (0,017)	1,75 (2,2)
GS1	129	59%	76	26%	34	0%	0
GC2	101,5 (39,7)	60% (0,16)	59,5 (23,8)	23% (0,19)	24,2 (21,2)	1% (0,01)	1,5 (1,2)
GS2	84	0%	0	88%	74	2%	2
GC3	117,2 (52,6)	67% (0,15)	83 (52,8)	18% (0,15)	16 (11,4)	2% (0,017)	1,25 (1,5)
GS3	142	33%	47	50%	71	2%	3

Questo frequente ricorso al code-switching potrebbe essere quindi sintomo di un basso livello di *proficiency* nella L2? Anche se la produzione lessicale in L2 di GS3 non differisce da quella del suo gruppo di controllo, viene da chiedersi se quelle difficoltà di rimodulazione morfosintattica rintracciate nella prova di retelling non fossero da imputare ad una bassa *proficiency* nella L2. Uno sguardo alla distribuzione qualitativa di subordinate ci costringe a ritirare questa ipotesi. Un effetto di prova, stavolta però positivo, si rileva infatti rispetto alla produzione delle singole subordinate relative: in dialetto GS3 riesce a produrre RS, segno che la difficoltà evidenziata durante la prova di retelling era evidentemente solo frutto di una scelta linguistica personale e non di un problema relativo a questo tipo di strutture. Inoltre, sia in italiano che in dialetto, GC3 non produce mai nessuna RO, segno che anche per il gruppo di controllo la prova in telling abbia maggiori difficoltà rispetto alla prova di retelling. GC3 si conferma comunque l'unico gruppo a produrre RObl in italiano, sempre ricorrendo però all'utilizzo di "dove" in luogo di un pronome obliquo dativo:

GC12, 13;8, M:
Allora, tutto quanto il racconto comincia sul nido di un albero, [CP *dove c' erano due uccellini e la mamma.*

Anche rispetto all'utilizzo di subordinate oggettive, GS3 dimostra di aver adottato strategie linguistiche diverse dalla prova in retelling: in italiano l'unica subordinata prodotta è proprio di tipo completivo e in dialetto la produzione è di due subordinate oggetto su tre subordinate totali. Nonostante il frequente ricorso al code-switching, GS3 fa comunque uso delle subordinate più complesse in L2, producendo RS e anche una subordinata argomentale, anche se di tipo infinitivo:

GS3, 13;10, F:

1) *Poi c' era na vurpa* [CP *che vira l'asinello, a pecura e l'asinello*
   "una volpe" "vede" "la pecora"
2) *Quello* [CP *che era nell' acqua stava mangiando l'erba*, [CP *perché quella con le corna l'aveva aiutata* [CP *a ghescirə*]]]
   "a uscire"

Anche in questo caso specifico, dunque, sarebbe da scartare l'ipotesi di un basso livello di competenza in L2 che causerebbe problemi a GS3 nel trasferimento delle proprietà linguistiche della L1 alla L2. Sembra, anzi, che per quanto concerne la sola prova di telling, sia la produzione di subordinate oggetto in L1 a risentire di più delle difficoltà lessicali riportate rispetto al gruppo di controllo. Se si considera infatti che l'uso di queste subordinate è fortemente connesso alla padronanza delle proprietà lessico-semantiche dei verbi coinvolti nella subordinazione e di un'adeguata conoscenza della loro valenza (Moretti, 1986), sembra plausibile collegare la difficoltà nell'elicitazione di queste subordinate ad un mancato recupero dell'informazione lessicale da parte di GS3. Fra l'altro, contrariamente alla prova in retelling, non sono state prodotte subordinate avverbiali in italiano, mentre in dialetto queste vengono prodotte almeno una volta. Solo in dialetto inoltre la performance di GS3 assomiglia a quella del gruppo di controllo, che produce più subordinate completive che avverbiali. Come per GS1, dunque, la frequenza d'uso delle subordinate in GS3, ed in particolar modo di quelle completive, sarebbe notevolmente ridotta in italiano rispetto al gruppo di controllo, segnale che, anche per questo partecipante, si conferma una riduzione qualitativa delle subordinate più complesse da un punto di vista derivazionale. Una differenza sostanziale tra i due soggetti si conferma comunque rispetto all'uso della singola L1: mentre, per GS1, nella prova di telling non si è avuto conferma dei deficit in italiano rintracciati dall'analisi statistica durante la prova in retelling, nel caso di GS3 si è invece assistito ad un tangibile peggioramento della performance lessicale, la quale potrebbe aver coinvolto profondamente la produzione qualitativa di subordinate. Entrambi i soggetti, comunque, hanno mostrato una riduzione sistematica nell'uso delle subordinate argomentali in questa lingua che, in un modo o nell'altro, si è ripetuto in entrambe le prove; perciò, anche se non vi sono state, tra questi soggetti e i gruppi di controllo, differenze significative in entrambe le lingue rispetto all'uso complessivo di subordinate, in entrambi si è rilevata una tendenza a limitare la complessità sintattica nella lingua con la quale avrebbero più difficoltà, ovvero l'italiano (Andreou, Tsimpli, 2020; Scheidnes, Tuller, 2014).

Per quanto riguarda invece la produzione "monolingue" di GS2, è possibile ottenere una conferma positiva rispetto al dato in retelling, per cui la produzione di elementi macrostrutturali e

microstrutturali di GS2 non risulta, in telling, deficitaria rispetto alla performance dei controlli. I dati grezzi ci mostrano un dato interessante sulla percentuale di subordinazione in "dialetto": a differenza della prova di retelling, dove la produzione di subordinate si attestava intorno ad un 45% (cfr. Tab. 14), nella produzione in telling essa si ferma intorno al 15%. Anche in questo caso, così come per GS3, ci è possibile ipotizzare un effetto della prova di telling sulla produzione di GS2: senza un input narrativo dal quale partire per procedere alla rimodulazione morfosintattica della L1 e della L2, la produzione di GS2 sembra essersi limitata ad un numero esiguo di subordinate. Questa difficoltà sembra infatti manifestarsi anche rispetto alla distribuzione qualitativa delle subordinate: mentre nessuna differenza si rileva circa la produzione di RS, che continuano ad essere prodotte sia da GS2 che da GC2, le subordinate completive prodotte in italiano da GS2 si riducono notevolmente in questa prova. Si passa infatti da un 80% e 60% di completive in retelling ad un 20% e 50% nella narrazione in telling. Anche per GS2, quindi, l'uso spontaneo di subordinate completive diventa più raro se manca un modello narrativo al quale attingere. D'altra parte, però, la stessa difficoltà è emersa anche per GC2, che ha prodotto molte subordinate avverbiali e pochissime completive in dialetto. Questo gruppo infatti si distinguerebbe dagli altri due (GC1 e GC3) per la tendenza a trasferire alla L2 unicamente le conoscenze relative alle subordinate avverbiali, e quindi delle strutture più indicative della coesione e della coerenza testuale della narrativa (Andreou, 2015), mentre gli altri due sembrano sufficientemente capaci di produrre subordinate completive in questa lingua. Rispetto alla prova in retelling, inoltre, sembra essere scomparsa quella differenza tra partecipanti sperimentali bilingui e partecipante "monolingue". Sembrerebbe infatti che tutti e tre i soggetti sperimentali abbiano la tendenza a limitare l'uso delle subordinate complesse all'interno della prova in telling, e che questa tendenza riguardi in particolare l'italiano. Fra l'altro, tutti e tre i soggetti dimostrano problematiche a livello di computazione morfosintattica nella L1, pur non differendo mai dai controlli in termini di macrostruttura narrativa; si confermano quindi, nuovamente, i risultati ottenuti dalla produzione in retelling (Altman, *et al.,* 2016; Tsimpli, *et al.,* 2016). Otteniamo quindi un risultato positivo rispetto ai nostri obiettivi sperimentali: tre soggetti con diagnosi di DE e DSL (di cui due dialettofoni attivi ed uno "passivo"), esposti sia all'italiano che al dialetto nel loro ambiente familiare, hanno mostrato difficoltà morfosintattiche relative alla struttura di una sola lingua alla quale sono stati esposti, ovvero l'italiano. Non è però chiaro cosa determini questa differenza tra le due lingue. Stando ai dati a nostra disposizione, una possibile spiegazione potrebbe essere rintracciata nei risultati dell'influsso della variabile "educazione materna" sullo sviluppo linguistico dei parlanti a sviluppo tipico. Infatti, anche per il compito di produzione in telling, è possibile confermare l'influenza degli anni di educazione materna sulla microstruttura narrativa in italiano, che in questa prova si evince, in particolare, rispetto alla diversità lessicale all'interno dei tre gruppi di controllo. Mentre nella produzione narrativa in

retelling avevamo visto un'incidenza di questa variabile sulla percentuale di subordinate prodotte, in questa prova otteniamo riscontro dell'importanza che questa variabile ha anche sulla competenza lessicale dei soggetti partecipanti a sviluppo tipico. Troviamo dunque non solo una nuova conferma alle ricerche sull'influenza materna nella costruzione del vocabolario lessico-sintattico dei bambini nella propria L1 (Hoff, 2003b, 2006; Huttenlocher, *et al.*, 2009), quanto anche una possibile spiegazione alle difficoltà linguistiche riscontrate nel gruppo sperimentale. Se si considera infatti che i partecipanti a sviluppo tipico hanno uno status socioeconomico simile a quello dei soggetti sperimentali, e che le competenze morfosintattiche dei due gruppi hanno dimostrato minime differenze significative a livello globale, ci è possibile speculare sull'influsso dell'educazione materna nello sviluppo linguistico dei partecipanti a sviluppo atipico. In questo modo, sarebbe lecito pensare che l'origine dei loro problemi morfosintattici con l'italiano, come l'uso limitato di subordinate complesse (GS1 e GS2) e la poca variabilità lessicale (GS3), sia da rintracciare nella qualità e nella quantità di input che, durante la crescita, hanno ricevuto in questa lingua. Non è difficile immaginare che, in un contesto dialettofono fortemente marcato da un punto di vista sociolinguistico il *corpus* dei bambini venga influenzato dalle frequenti interferenze tra italiano e dialetto. Sobrero e Miglietta (2006), analizzando le interazioni spontanee di bambini in una scuola elementare della periferia leccese, hanno riscontrato la presenza non solo del dialetto, ma soprattutto dell'italiano di matrice popolare regionale, in tutte le produzioni orali dei bambini e a tutti i livelli di analisi linguistica (fonetica, lessicale e morfosintattica). Questo dato ha portato i due studiosi ad asserire la preminenza del dialetto negli usi sociolinguistici dei bambini, abituati fin dalla prima infanzia a recepire e processare input in questa lingua. Dallo studio di Sobrero e Miglietta, così come dalla nostra ricerca, si può ipotizzare dunque che non tutti i bambini siano esposti ad un italiano standard medio-alto, e che invece sia più facile che questi vengano in contatto con un italiano popolare regionalmente connotato, morfosintatticamente semplificato e frutto della re-standardizzazione linguistica che ha avuto protagonisti i dialetti italo-romanzi negli ultimi 50 anni (Cerruti, 2011, 2016). In teoria, infatti, nessun italiano può considerarsi un parlante nativo di italiano standard, poiché le prime interazioni con questa varietà diastraticamente e diamesicamente connotata si hanno sempre a partire dai primi anni di scolarizzazione. Di contro, il nostro studio non ha rivelato nessuna interazione tra un basso livello di istruzione delle madri e lo sviluppo di una competenza dialettale più ampia. La mancanza di prove a favore di questa interazione riflette, per certi versi, i risultati ottenuti da Paradis (2011), che ha trovato bassi indici di correlazione tra l'educazione materna e la ricchezza dell'ambiente della L2 (inglese). La ricercatrice aveva infatti riscontrato una maggiore significatività di altri fattori predittori dello sviluppo linguistico della L2, come, appunto, la ricchezza dell'ambiente interazionale (*richness of L2 environment*) e la lunghezza dell'esposizione alla L2 (*length of*

exposure). Questi due fattori, secondo la studiosa, sarebbero fra i predittori più significativi dello sviluppo lessicale e morfosintattico in L2, poiché dalla loro preminenza dipenderebbe anche un uso più fitto della L2 negli ambienti comunicativi a cui i bambini vengono esposti. Sarebbe invece da escludere, per il nostro studio così come per quello di Paradis (2011), un'associazione tra un basso livello di istruzione ed un uso più frequente del dialetto da parte delle madri con i propri figli. Al contrario, si potrebbe concordare con Grassi e collaboratori (2007) quando dicono che le madri, essendo investite di un forte ruolo educativo, tenderebbero ad evitare la trasmissione della competenza dialettale ai propri figli, selezionando accuratamente l'input linguistico a vantaggio della varietà comunicativa più "prestigiosa", ovvero l'italiano. Inoltre, come abbiamo visto in precedenza (cfr. § 3.2), non è raro che i parlanti dialettofoni adulti tendano a sottostimare l'uso quotidiano del dialetto. Non a caso, nello studio di Sobrero e Miglietta (2006), quasi tutti i genitori dei partecipanti avevano dichiarato di parlare solo o prevalentemente italiano all'interno dei questionari linguistici, e solo pochi avevano ammesso un uso frequente o prevalente del dialetto in famiglia. Un comportamento molto simile, dunque, a quello da noi segnalato rispetto alle indicazioni forniteci dai genitori dei partecipanti nel questionario (cfr. Appendice A) che indagava l'*age of onset* della competenza dialettale. Anche rispetto a questa tendenza troviamo un parallelismo con le conclusioni di Paradis (2011) che, riprendendo gli studi di Montrul (2008) e Wong Fillmore (1991), illustra come il tentativo da parte di genitori parlanti una data L1 di esporre i bambini all'uso in casa della lingua dominante (L2) precludendo loro l'accesso alla lingua minoritaria, non abbia comunque effetti positivi sulle capacità linguistiche dei bambini in L2: se infatti le competenze linguistiche in L2 da parte dei genitori sono insufficienti o poco sviluppate, è anche ovvio che l'input in questa lingua potrebbe non essere adeguato e/o qualitativamente sufficiente a garantire ai bambini un accesso alle strutture morfosintattiche più complesse. Da queste considerazioni deriva la possibilità, per il nostro studio, di ipotizzare una spiegazione alle scelte morfosintattiche dei soggetti sperimentali nel corso della produzione narrativa in italiano: e se la competenza in italiano dei genitori di GS1, GS2 e GS3 non fosse stata adeguata a trasmettere ai figli le competenze necessarie per la decodifica delle strutture più complesse in italiano? Se è vero che soprattutto nei contesti periferici ad alta incidenza dialettofona (come quello da noi indagato) la situazione linguistica tipica è quella di un'acquisizione simultanea di 2L1 (Meisel, 2009), ovvero italiano regionale popolare e dialetto (Cerruti, 2011, 2016), sarà anche vero che l'italiano standard, per questi parlanti, non possa essere considerata una L1, ma una L2. Ne deriva che, nei tre soggetti sperimentali, l'esposizione ad un input scarno e/o parzialmente deficitario in italiano standard, modulato da genitori non propriamente competenti in questa L2, sia da individuare come causa primaria della loro difficoltà morfosintattica in italiano. Da questo consegue, non a caso, un uso limitato di quelle subordinate il cui utilizzo è fortemente connesso

all'acquisizione di tratti lessicali e morfosintattici complessi (Andreou, 2015; Andreou, Tsimpli, 2020).

D'altra parte, grazie alla presente ricerca ci possibile ribaltare parzialmente una delle convinzioni più radicate in tema di bilinguismo italiano/dialetto, e cioè la potenziale "pericolosità" di una precoce esposizione al dialetto e della sua interferenza con le abilità comunicative in italiano. Questa concezione, che ha alla base sia decenni di false credenze in merito allo sviluppo della competenza bilingue nei bambini (Paradis, 2007) sia la subordinazione linguistica dei dialetti all'italiano come lingua dominante e lingua di prima scolarizzazione (Cerruti, 2011, 2016), può essere in un certo senso rivalutata grazie al risultato di questo studio. Questa prima indagine sulla produzione orale bilingue di parlanti dialettofoni calabresi non ha riscontrato, infatti, nessuna relazione tra le abilità narrative in L1 e l'età di prima esposizione al dialetto, per cui essere esposti a questa lingua non sembra aver pregiudicato in alcun modo lo sviluppo cognitivo e linguistico dei soggetti partecipanti. In linea con i risultati della produzione in retelling, comunque, non vi sarebbe neanche una relazione tra l'età di prima esposizione al dialetto e l'emersione di una competenza espressiva a livello nativo in questa lingua. Il nostro studio, dunque, non ci permette di individuare, sulla scia di studi pregressi (Armon-Lotem, *et al.*, 2011; Chondrogianni, Marinis, 2011; Unsworth, *et al.*, 2014), il ruolo positivo di una esposizione precoce alla L2 sullo sviluppo lessicale e morfosintattico. Ci sarebbero stati invece altri influssi, esterni o interni, a favorire *l'onset* della dialettofonia negli adolescenti partecipanti. Sfortunatamente, a causa dello scarso successo della somministrazione del questionario sociolinguistico del BALED project non ci è stato possibile indagare gli usi linguistici dei partecipanti allo studio, e quindi non abbiamo modo di confermare né la frequenza d'uso del dialetto coriglianese nel quotidiano dei partecipanti, né il livello dominanza che caratterizza il rapporto fra le due lingue. Ci è comunque possibile, data la quantità e la qualità degli output lessicali e morfosintattici rimodulati o prodotti spontaneamente nel corso delle due prove, ipotizzare abitudini di uso frequente del dialetto da parte dei partecipanti allo studio, come dimostrano, per altro, gli esempi pratici del livello di *profinciency* raggiunto dai soggetti a sviluppo tipico in questa lingua:

GC1, 11;8, F:

C' eran due 'cilluzzə, che avevano fame, c' avijan famə, e a mamma unn' avija a mangiarə, quindi, quində è iuta a circarə u mangiarə.

"C'erano due uccellini, che avevano fame e la mamma non aveva da mangiare quindi è andata a cercare da mangiare"

GC6, 12;2, M:

E a vurpa c' ha acchiappatə a zampetta, mentre a mammsa e ru frat stavan vivienn, e si nn' accorgija nu cuorb, che pu', quann c' acchiappa a zampetta, u va muzzica a ra cuda, e a mammsa si spagna.

"E la volpe gli ha acchiappato la zampetta, mentre la sua mamma e il fratello stavano bevendo, e se ne accorge un corvo… che poi, quando gli acchiappa la zampetta, lo va a morde alla coda e la mamma si spaventa"

GC12, 13;8, M (Telling – Dialetto):

E pu' i ropp a vurpa se nnə va, e tuttə quant' i pecurellə vann insieme a ra mammsa, cum u riettə: "Steni tutti speranzi a ru fumi i ra cannila!".

E poi dopo la volpe se ne va, e tutte quante le pecorelle vanno insieme alla mamma, come nel detto: "Stanno tutti sperando al fumo della candela!" [7]

4.4.6 CONCLUSIONI

La somministrazione della modalità narrativa in telling aveva l'obiettivo di aggiungere dettagli fondamentali alla valutazione delle abilità narrative dei partecipanti allo studio, dopo aver utilizzato la modalità in retelling. Considerata la differenza sostanziale che intercorre tra le due prove, ci si aspettava di trovare nel telling un acuirsi di quelle criticità parziali riscontrate nel corso della prima somministrazione; i due compiti narrativi differiscono infatti l'uno dall'altro poiché richiedono un coinvolgimento del narratore dal punto di vista cognitivo, poiché esigono o una rimodulazione del materiale narrativo a partire da stimoli precedenti (retelling) o una sua vera e propria costruzione a partire, *ex novo*, da semplici immagini (telling). Un effetto di prova negativo è emerso sia nella performance di GS3, che ha prodotto meno materiale lessicale nel corso della prova in italiano e meno token in lingua target nel corso della prova in dialetto, e sia nella produzione di subordinate da parte di GS2, che ha prodotto meno subordinate completive rispetto alla prova di retelling. GS1 dimostra una performance simile a quella dei rispettivi gruppi di controllo, oltre che un lieve miglioramento rispetto alla produzione in retelling in termini di uso qualitativo di subordinate. Sebbene non risultino, nel complesso, difficoltà relative alla macro- e alla microstruttura narrativa in nessuna delle due lingue, è vero che, anche nella produzione in telling, i soggetti sperimentali hanno mostrato difficoltà morfosintattiche esplicite riguardo alla produzione di subordinate completive nella sola lingua

[7] Alla traduzione letterale del dialetto coriglianese, accompagniamo anche l'interpretazione: "Steni tutti spiranzi a ru fumi i ra cannila" sta ad indicare solitamente l'atteggiamento di chi, in situazioni disperate, si aggrappa ad una speranza futile e vana, rifiutandosi di pensare che tutto sia ormai perduto.

italiana. Vi è quindi la possibilità che, limitatamente all'uso dell'italiano, i partecipanti con diagnosi di DE e DSL mostrino una produzione orale deficitaria in questa lingua, il cui sviluppo lessicale e morfosintattico potrebbe aver subito limitazioni derivate da un input qualitativamente scarso. Questo sarebbe da imputare sia al contesto sociolinguistico in cui i partecipanti vivono, sia alle scelte educative che i genitori tendono a preferire per i figli. Sembrerebbe infatti che lo status socioeconomico materno, espresso in anni di scolarizzazione, abbia un'influenza particolare sullo sviluppo lessicale e morfosintattico dell'italiano, da considerarsi, in contesti socioculturali periferici, come una L2 appresa in contesti di scolarizzazione e diversa dalle 2L1 (italiano popolare regionale e dialetto) probabilmente parlate nelle famiglie dei partecipanti allo studio. L'educazione materna pare comunque non avere alcun ruolo sullo sviluppo di alti livelli di *proficiency* in L2. Neanche l'*age of onset,* fra l'altro, sembra avere un'incidenza particolare sulle due lingue, segno che, così come l'italiano non viene penalizzato da un'esposizione precoce al dialetto, a questa esposizione non corrisponde automaticamente lo sviluppo di *proficiency* in questa lingua. È possibile che altri fattori, come la ricchezza dell'ambiente linguistico e la quantità e la qualità dell'input in dialetto, siano più preminenti per lo sviluppo di abilità lessicali e morfosintattiche a livello nativo.

4.5 UN CONFRONTO TRA LE DUE PROVE NARRATIVE: *RETELLING* VS. *TELLING*

Nel presente paragrafo sarà illustrato il processo di verifica che, attraverso un'analisi statistica *ad hoc*, ha permesso di indagare la differenza tra le due prove narrative di retelling e telling, in modo tale da appurare la variazione nei punteggi dei 3 soggetti sperimentali tra una prova e l'altra. Le precedenti analisi non ci hanno infatti permesso di verificare quanto riscontrato nella letteratura recente (Gagarina, *et al.*, 2012; 2019; Roch, *et al.*, 2016; Schneider, *et al.*, 2006; Tsimpli, *et al.*, 2016) rispetto alle differenze tra *story retelling* e *story telling* in termini di diverso carico cognitivo e linguistico richiesto per i due diversi compiti narrativi. Per questa ragione, si è ritenuta opportuna un'ulteriore analisi statistica che tenesse conto di eventuali dissociazioni tra le due prove. A tale scopo, un nuovo t-test modificato per la ricerca di dissociazioni (Crawford, Garthwaite, 2003; 2005) è stato utilizzato per evidenziare la presenza di differenze significative tra la prova di retelling e la prova di telling. Indagare il grado di dissociazione tra due prove è utile ai fini sperimentali, perché non solo permette l'individuazione di un deficit in una data prova da parte di un soggetto a partire dal confronto col suo gruppo di controllo, ma consente anche di capire in quale dei due compiti il soggetto ha avuto maggiori difficoltà. È infatti possibile osservare una dissociazione forte (*strong dissociation*) tra una prova X e una prova Y, quando il soggetto sperimentale si trova al di sotto della media dei controlli in entrambe le prove a cui è sottoposto, ma va peggio nella prova X rispetto alla prova Y; si

ottiene invece una dissociazione classica (*classical dissociation*) quando il soggetto ha difficoltà in una prova X, mentre la sua performance nella prova Y si trova al livello dei controlli. Ci si è pertanto serviti di quest'analisi per indagare la presenza di eventuali alterazioni nei punteggi tra la performance dei tre soggetti sperimentali in retelling e in telling, utilizzando i punteggi ottenuti dai campioni di controllo come indici di normalità. Il test di Crawford e Garthwaite (2003; 2005) ha agito su tre diversi livelli: innanzitutto, ha testato la probabilità per cui i punteggi dei tre soggetti sperimentali fossero effettivamente deficitari rispetto alla media del gruppo di controllo, valutando separatamente la prova X (retelling) e la prova Y (telling) (Crawford, Howell, 1998). Successivamente, i punteggi ottenuti dai soggetti sperimentali nelle due diverse prove sono stati confrontati per valutare eventuali differenze significative tra i due diversi compiti narrativi. Infine, si è tentato di rilevare la presenza di dissociazioni significative tra i due punteggi; perché i punteggi di un soggetto mostrino una dissociazione significativa, è necessario che l'output rilasciato dal t-test sia < 0.05, provando una dissociazione effettiva tra i punteggi del soggetto nel compito X e nel compito Y. Inoltre, è necessario che in almeno uno dei due compiti, il soggetto ottenga un punteggio significativamente inferiore (< 0.05) alla media dei controlli. Questa ulteriore indagine ha coinvolto nuovamente tutti i parametri analitici precedentemente utilizzati per confrontare la performance narrativa dei soggetti sperimentali con quella dei rispettivi gruppi di controllo; sono state quindi nuovamente indagate sia la macrostruttura che la microstruttura narrative, tenendo però presente quei parametri analitici che, tra una produzione e l'altra, hanno causato maggiori difficoltà interpretative.

4.5.1 RISULTATI

Tabella 28. Parametri macro- e microstrutturali e punteggi grezzi in italiano (retelling – telling).

Gruppo	Story Structure	Internal State Terms	Diversità lessicale	% Subordinate
Retelling	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
GC1	9,5 (3,3)	5,2 (2,9)	0,51 (0,03)	0,46 (0,06)
GS1	11	7	0,56	0,35
GC2	9,6 (0,5)	5 (2,8)	0,49 (0,02)	0,48 (0,15)
GS2	11	4	0,51	0,33
GC3	9,4 (0,8)	5 (2,2)	0,54 (0,05)	0,45 (0,11)
GS3	7	6	0,48	0,41
Telling	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
GC1	9,6 (2,6)	3,6 (2,6)	0,49 (0,04)	0,42 (0,14)
GS1	11	5	0,62	0,37

GC2	8,2 (1,8)	3,5 (2,6)	0,50 (0,02)	0,24 (0,12)
GS2	9	3	0,52	0,33
GC3	7,2 (1,2)	3,6 (2,06)	0,54 (0,05)	0,32 (0,08)
GS3	6	1	0,36	0,30

Tabella 29. Parametri macro- e microstrutturali e punteggi grezzi in dialetto (retelling – telling).				
Gruppo	Story Structure	Internal State Terms	Diversità lessicale	% Subordinate
Retelling	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
GC1	10 (1,4)	6,5 (2,6)	0,58 (0,04)	0,38 (0,11)
GS1	10	7	0,58	0,27
GC2	11,25 (1,5)	6 (1,1)	0,58 (0,08)	0,24 (0,11)
GS2	8*	7*	0,62*	0,45*
GC3	8,2 (2,06)	5,8 (2,2)	0,58 (0,07)	0,31 (0,07)
GS3	10	6	0,48	0,17
Telling	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
GC1	9,4 (1,9)	3,8 (2,6)	0,56 (0,03)	0,25 (0,13)
GS1	9	2	0,59	0,44
GC2	7,7 (1,5)	3,2 (2,6)	0,48 (0,03)	0,31 (0,13)
GS2	8*	2*	0,44*	0,15*
GC3	8,6 (1,8)	3 (0,8)	0,60 (0,09)	0,31 (0,1)
GS3	7	3	0,52	0,33
*numero elementi macrostrutturali, percentuali di densità lessicale e subordinate su frasi totali in testo prodotto in lingua non-target (italiano)				

In primo luogo, nessuna dissociazione significativa emerge tra i due punteggi ottenuti da GS1 rispetto a struttura episodica ($t(3) = -0.15$, $p = 0.892$) e numero di IST ($t(3) = -0.06$, $p = 0.958$). Una differenza significativa non emerge nei punteggi di GS1 neanche per quanto riguarda il ricorso alla subordinazione in italiano ($t(3) = -0.70$, $p = 0.534$). Nessuna differenza, inoltre, si osserva tra i due testi prodotti rispetto all'indice di diversità lessicale ($t(3) = -0.83$, $p = 0.466$). In dialetto, parallelamente all'italiano, nessuna dissociazione emerge rispetto alla macrostruttura ($t(3) = 0.32$, p $p = 0.768$; ($t(3) = 0.54$, $p = 0.627$) o alla microstruttura narrativa ($t(3) = -2.35$, $p = 0.101$; $t(3) = -0.61$, $p = 0.585$). Per quanto riguarda la struttura episodica dei testi narrati da GS2 in italiano, vediamo che nessuna differenza significativa viene rilevata tra i due punteggi ($t(3) = 1.15$, $p = 0.332$). Lo stesso si verifica per quanto concerne il numero di IST ($t(3) = -0.34$, $p = 0.753$), segnale che nel corso delle

due produzioni GS2 ha sempre prodotto un numero ottimale di elementi macrostrutturali all'interno delle due storie. Anche nella microstruttura linguistica di testi in italiano, GS2 non ha dimostrato nessuna differenza rispetto a GC2, né nella narrazione in retelling né in quella in telling ($t(3) = -0.78$, $p = 0.494$**;** $t(3) = -0.76$, $p = 0.500$); ne deriva la conferma che nessuna differenza è intercorsa tra le due narrazioni e che la performance di GS2 si è mantenuta costante anche rispetto a questo parametro. Diversa è stata invece la valutazione di una dissociazione significativa tra i punteggi ottenuti da GS3 in italiano rispetto al parametro di complessità macrostrutturale; nonostante sia stata appurata la presenza di un deficit che ha limitato la performance di GS3 nel corso della prova in retelling a vantaggio del gruppo di controllo, pur senza intaccare la produzione di elementi macrostrutturali in telling, nessuna dissociazione significativa è stata rilevata tra le due prove ($t(3) = -1.92$, $p = 0.150$). Inoltre, l'assenza di una dissociazione significativa si attesta anche per quanto riguarda il numero di IST ($t(3) = 2.14$, $p = 0.121$). Se invece si osservano i punteggi ottenuti da GS3 rispetto alla diversità lessicale, si nota come, contrariamente all'indice macrostrutturale, sia il punteggio della prova in telling ad essere significativamente inferiore a quello dei controlli ($t(3) = 5.52$, $p = 0.012$), per cui si ottiene una conferma significativa di una dissociazione tra le due prove a carico del vocabolario lessicale di GS3, ma non delle sue competenze morfosintattiche ($t(3) = -0.05$, $p = 0.961$). In dialetto, si conferma invece un andamento parallelo di GS3 in tutte e due le prove narrative, poiché nessuna dissociazione significativa emerge dal confronto della macrostruttura ($t(3) = 1.15$, $p = 0.333$; $t(3) = 0.09$, $p = 0.934$) o della microstruttura in questa lingua ($t(3) = -1.28$, p $p = 0.290$; $t(3) = -0.41$, p $p = 0.711$)

4.5.2 DISCUSSIONE

Questa nuova analisi aveva l'obiettivo di verificare la presenza di dissociazioni significative (Crawford, Garthwaite, 2003; 2005) nella performance dei tre soggetti sperimentali nelle due prove narrative, confrontando ogni punteggio ottenuto nella prova di retelling con quelli ottenuti nella prova di telling e usando i tre gruppi di controllo come vettori di normalità. Scopo di quest'analisi era quello di aiutarci a comprendere se le differenze significative rilevate nel corso dell'analisi individuale potevano essere smentite e/o confermate dal confronto statistico fra le due prove, con particolare riferimento alle performance dei soggetti sperimentali in quegli indici narrativi che sembravano aver causato maggiore dispersione dalla media dei controlli.

Un risultato interessante è emerso dal confronto della performance narrativa di GS3 nelle due diverse prove. Questo soggetto aveva mostrato difficoltà significative con la struttura episodica della storia narrata in retelling in italiano, ma l'analisi statistica non ha comunque denotato dissociazioni significative tra questa e la storia narrata in telling. Una spiegazione di questo fenomeno può essere

data a partire dall'osservazione del dato grezzo; se è vero infatti che GS3 ha effettivamente prodotto più o meno sempre lo stesso numero di elementi macrostrutturali indicativi della struttura episodica, è vero anche che è stata la produzione di questi elementi da parte del gruppo di controllo a differire nel corso delle due prove. La performance di GC3, infatti, sembrerebbe essere peggiorata notevolmente nel corso della prova narrativa in telling: nel corso di questa prova l'identificazione degli elementi salienti della struttura episodica pare non essere stata particolarmente efficace. L'abbassamento notevole del numero di elementi della struttura episodica da parte di GC3 risulta essere abbastanza evidente nel corso della prova in telling, mentre il numero di elementi prodotti da GS3 rimane praticamente identico nel corso delle due prove. Ci sarebbe quindi una nuova prova a sostegno di una difficoltà macrostrutturale da parte di GS3, oltre che una conferma parziale della maggiore difficoltà della prova di telling a spese delle abilità cognitive di GC3. Per questo soggetto si andrebbe quindi ad appurare un deficit che coinvolge sia la macrostruttura che la microstruttura narrativa in egual misura, evidenziando fragilità di GS3 anche per quanto concerne la rimodulazione delle sequenze episodiche e delle strutture linguistiche di una storia modello e di una sua generazione *ex novo* (Padovani, Mestucci, 2015; Reilly, *et. al*., 2004), anche se solo in una lingua. D'altra parte, un notevole effetto di prova si evincerebbe in GS3 soprattutto per quanto concerne l'indice di diversità lessicale, per cui la produzione in telling avrebbe risentito della mancanza di una storia modello alla quale fare riferimento per produrre un testo più vario dal punto di vista lessicale. Si andrebbe ad affermare quindi la possibilità che il lessico di GS3 in L1 sia apparentemente meno vario rispetto a quello usato in L2, dato che in questa lingua, nonostante il frequente ricorso al code-switching nel corso della prova di telling, l'indice di diversità lessicale non si allontana mai da quello dei controlli. Fra l'altro, anche la performance morfosintattica in L2 sembra aver beneficiato dalla prova in telling: qui troviamo effettivamente una produzione di proposizioni subordinate più densa rispetto a quella rilevata nel retelling, a cui si accompagna una maggiore presenza di subordinate relative e completive rispetto a quella ritrovata in italiano. Parallelamente a GS3, anche GS1 parrebbe aver "approfittato" della libertà espressiva consentita dalla modalità in retelling per produrre un numero maggiore di subordinate in L2, dimostrando quindi una buona capacità espressiva in questa lingua. Per entrambi questi soggetti si assisterebbe dunque a un vero e proprio ribaltamento delle attese sperimentali, per cui nel corso della prova di telling l'uso di frasi subordinate all'interno dei testi narrativi sarebbe migliorato rispetto alla prima prova, e non peggiorato. Inoltre, come visto precedentemente durante l'analisi qualitativa delle subordinate prodotte, è stato proprio nella prova in telling che GS1 si è emancipato rispetto alla produzione di strutture più complesse come le RO in italiano e le oggettive in dialetto, rendendo più difficile la caratterizzazione della sua difficoltà morfosintattica. In ogni caso, vi è una conferma della difficoltà che questo soggetto avrebbe avuto in italiano con le completive

oggettive, confermando l'aspettativa sperimentale di un deficit che colpisce, in maniera limitata, solo la microstruttura di una lingua conosciuta. Inoltre, se si guarda alla tabella illustrativa dell'uso di code-switching e code-mixing all'interno della prova in dialetto, si nota come GS1 abbia mantenuto un ricorso costante alla L2 nel corso delle due prove, denotando un alto livello di *proficiency* in questa lingua:

Tabella 11. % di code-switching e code-mixing (retelling - dialetto)							
	N° token prodotti	% token in lingua target		% token in lingua non target		% token "code-switched"	
	M (DS)	M (DS)	N	M (DS)	N	M (DS)	N
GC1	130,5 (31,09)	55% (0,2)	75,25 (42,2)	31% (0.20)	37,2 (20,5)	0% (0,005)	0,25 (0,5)
GS1	130	54%	70	31%	40	5%	6
GC2	136 (23,5)	66% (0,18)	87,25 (20,6)	18% (0,18)	24,2 (26,8)	1% (0,01)	1,5 (1,9)
GS2	147	**0%**	0	**89%**	131	0%	0
GC3	143,5 (28,05)	68% (0,29)	102,7 (53,4)	19% (0,25)	21,7 (27,1)	1%	0,75 (0,9)
GS3	169	70%	93	16%	21	1%	1

Tabella 21. % di code-switching e code-mixing (telling - dialetto)							
	N° token prodotti	% token in lingua target		% token in lingua non target		% token "code-switched"	
	M (DS)	M (DS)	N	M (DS)	N	M (DS)	N
GC1	109,7 (28,6)	53% (0,2)	60 (33,2)	32% (0,19)	33,2 (17,6)	2% (0,017)	1,75 (2,2)
GS1	129	59%	76	26%	34	0%	0
GC2	101,5 (39,7)	60% (0,16)	59,5 (23,8)	23% (0,19)	24,2 (21,2)	1% (0,01)	1,5 (1,2)
GS2	84	**0%**	0	**88%**	74	2%	2
GC3	117,2 (52,6)	67% (0,15)	83 (52,8)	18% (0,15)	16 (11,4)	2% (0,017)	1,25 (1,5)
GS3	142	33%	47	50%	71	2%	3

Nessuna dissociazione significativa è stata poi rilevata dal confronto tra i due compiti rispetto agli indici macro e microstrutturali. Si andrebbe a confermare quindi l'ipotesi che, nel corso delle due prove narrative, la performance di GS1 e GS3 in L2 sia stata superiore a quella in L1; questa ipotesi, oltre a confermare ulteriormente le attese sperimentali, concorda con altri studi sulla produzione narrativa di bilingui dove la produzione orale in L2 aveva superato qualitativamente quella in L1 (Fiestas, Peña, 2004; Squires, Lugo-Neris, Peña, Bedore, Bohman, Gilliam, 2014; Uccelli, Pàez, 2007). Tuttavia, in questi studi, i partecipanti erano bambini migranti di madrelingua spagnola che vivevano in Nord America e, dunque, vivevano il rapporto con la L2 (inglese) come una necessità socioculturale oltre che accademica. In questo caso, parliamo di due adolescenti con diagnosi DE e DSL che dimostrano evidenti ristrettezze comunicative in italiano, lingua dominante da un punto di vista scolastico, ma non socioculturale. Entrambe sembrano aver maggiore competenza espressiva nella L2, il dialetto, subordinata all'italiano e limitata ad una dimensione diastratica e diatopica ben definita, oltre che priva di una variazione diamesica utile allo sviluppo di una *biliteracy*. In questa lingua, questi due soggetti sembrerebbero fare un ricorso più frequente alle subordinate complesse rispetto all'italiano. Diverso è invece il caso di GS2, il quale si conferma bilingue passivo con competenza espressiva monolingue. Anche la sua performance, secondo lo strumento statistico (Crawford, Garthwaite, 2003; 2005) sembra non risentire di alcun effetto di prova, poiché nessuna dissociazione è stata rilevata rispetto ai due compiti narrativi in nessuno dei parametri analitici. Infatti, la sua produzione macrostrutturale risulta sempre ottimale in italiano, mostrando buona padronanza degli elementi identificativi delle sequenze narrative e degli stati mentali dei personaggi. In questo senso, la sua performance risulta molto simile a quella di GS1; entrambi, malgrado le evidenti carenze riscontrate nelle scelte morfosintattiche, non mostrano mai differenze rispetto al campione di controllo, mostrando quindi un buon controllo, almeno in termini cognitivi, degli elementi narrativi presenti nelle due storie (Altman, *et al*, 2016; Tsimpli, *et al.*, 2016). In effetti, anche se a livello globale non si sono registrate dissociazioni significative tra le due prove, GS2 ha prodotto un numero di subordinate completive molto ridotto rispetto a quello prodotto nella prova di retelling, prediligendo, nel corso della seconda prova, un ricorso maggiore alle subordinate avverbiali. In questo senso, per questo soggetto, si potrebbe parlare di un effetto di prova negativo che, fra l'altro, sembra aver coinvolto una categoria di subordinate, le argomentali, fino ad ora utilizzate come prova a sostegno di una difficoltà strutturale nello sviluppo linguistico degli altri due soggetti sperimentali. Ne deriva che, anche se nel complesso la performance di GS2 risulta coerente rispetto alla prima prova, dalla distribuzione qualitativa delle subordinate ci si accorge di come in realtà anche la sua performance sia stata influenzata dalla maggiore difficoltà della prova di telling:

Tabella 17. Frasi completive e avverbiali prodotte in retelling (italiano – dialetto).

Italiano	N subordinate totali	N	%SubOgg	N	%SUbCaus	N	%SubFin	N	%SubTemp	N	%SubMod
GS1	4	1/4	25%	2/4	50%	0/4	0%	1/4	25%	0/4	0%
GC1	33	16/33	48%	7/33	21%	3/33	9%	7/33	21%	0/33	0%
GS2	5	4/5	80%	0/5	0%	0/5	0%	1/5	20%	0/5	0%
GC2	26	13/26	50%	5/26	19%	2/26	8%	6/26	23%	0/26	0%
GS3	4	1/4	25%	2/4	50%	0/4	0%	1/4	25%	0/4	0%
GC3	24	10/24	42%	6/24	25%	2/24	8%	5/24	21%	1/24	4%
Dialetto											
GS1	3	0/3	0%	3/3	100%	0/3	0%	0/3	0%	0/3	0%
GC1	21	9/21	43%	4/21	19%	3/21	14%	5/21	24%	0/21	0%
GS2	10	6/10	60%	2/10	20%	0/10	0%	2/10	20%	0/10	0%
GC2	20	12/20	60%	3/20	15%	1/20	5%	5/20	25%	0/20	0%
GS3	3	0/3	0%	3/3	100%	0/3	0%	0/3	0%	0/3	0%
GC3	20	9/20	45%	3/20	15%	2/20	10%	5/20	25%	1/20	5%
SubOgg = Subordinate Oggettive; SubCaus = Subordinate Causali; SubFin = Subordinate Finali; SubTemp = Subordinate Temporali;											
SubMod = Subordinate Modali; in rosso si segnalano le percentuali di relative prodotte da GS2 in lingua non-target.											

Tabella 27. Frasi completive e avverbiali prodotte in telling (italiano – dialetto).

Italiano	N subordinate totali	N	%SubOgg	N	%SubCaus	N	%SubFin	N	%SubTemp	
GS1	5	1/5	20%	1/5	20%	2/5	40%	1/5	20%	
GC1	24	10/24	42%	1/24	4%	5/24	21%	8/24	33%	
GS2	4	1/4	25%	0/4	0%	2/4	50%	1/4	25%	
GC2	11	7/11	64%	0/11	0%	1/11	9%	3/11	27%	
GS3	1	1/1	100%	0/11	0%	0/1	0%	0/1	0%	
GC3	15	11/15	73%	0/15	0%	2/15	13%	2/15	13%	
Dialetto										
GS1	2	1/2	50%	0/2	0%	0/2	0%	1/2	50%	
GC1	10	5/10	50%	2/10	20%	2/10	20%	1/10	10%	
GS2	2	1/2	50%	0/2	0%	0/2	0%	1/2	50%	
GC2	10	0/10	0%	1/10	10%	0/10	0%	9/10	90%	
GS3	3	2/3	67%	1/3	33%	0/3	0%	0/3	0%	
GC3	12	6/12	50%	0/12	0%	4/12	33%	2/12	17%	
SubOgg = Subordinate Oggettive; SubCaus = Subordinate Causali; SubFin = Subordinate Finali; SubTemp = Subordinate Temporali;										
SubMod = Subordinate Modali; in rosso si segnalano le percentuali di relative prodotte da GS2 in lingua non-target.										

Sarebbe quindi possibile concludere che, per quanto concerne il gruppo sperimentale, GS2 e GS3 sono gli unici ad aver riportato differenze più o meno significative tra una prova e l'altra, per cui il

maggiore carico cognitivo richiesto dalla prova di telling avrebbe effettivamente contribuito ad evidenziare maggiori difficoltà strutturali rispetto alla prova di retelling (Gagarina, *et al.*, 2012; 2019; Gilliam, Carlisle, 1997; Roch, *et al.*, 2016; Schneider, *et al.*, 2006; Tsimpli, *et al.*, 2016). Ciò che è certo è che tutti e tre i partecipanti hanno mostrato limitazioni importanti della loro competenza morfosintattica in italiano. Questo ci porta nuovamente a riflettere su quanto detto in precedenza (cfr. § 4.4.5) rispetto all'influenza dello status socioeconomico delle madri sullo sviluppo delle competenze lessicali e morfosintattiche di quella che, in questo contesto dialettofono, potrebbe essere definita la L2 dei soggetti con diagnosi di DE e DSL, ovvero l'italiano. Da una parte, ammettiamo che le informazioni in nostro possesso su quale sia la lingua dominante per i partecipanti allo studio sia fortemente limitata, per cui ci viene difficile asserire con certezza che l'italiano standard sia a tutti gli effetti la L2 dei partecipanti allo studio. D'altra parte, tuttavia, riteniamo che le difficoltà emerse rispetto all'uso di subordinate complesse ci dica molto sulle loro abitudini linguistiche dei soggetti coinvolti. Le limitazioni che i soggetti sperimentali dimostrano in termini di complessità sintattica fanno pensare, piuttosto che ad un deficit morfosintattico, ad un ritardo acquisizionale dovuto ad una esperienza limitata della L2 a contesti formali (come l'apprendimento scolastico) e ad una maggiore preminenza, nel contesto familiare e socioculturale in cui i partecipanti vivono, del dialetto alternato all'italiano regionale popolare. La migliore performance in dialetto di GS1 e GS3, insieme alla difficoltà di GS2 di produrre in telling strutture sintattiche complesse in assenza di un input linguistico precedente, potrebbero essere interpretate come una mancata acquisizione dei tratti lessicali e morfosintattici della L2 (Andreou, 2015; Andreou, Tsimpli, 2020).

Rispetto al gruppo di controllo, ci è possibile dire che anche in esso si è assistito ad un parziale effetto di prova nel corso dei due compiti narrativi. Abbiamo infatti già parlato di come, per GC3, l'identificazione dei parametri macrostrutturali si sia resa più complessa nel corso della prova di telling, impedendoci di evidenziare differenze quantitative tra la performance del gruppo di controllo e quella di GS3 che, al contrario, aveva ottenuto un punteggio molto più alto nel corso della prima prova. Sicuramente, tuttavia, l'effetto di prova più importante in tutti e tre i gruppi si nota soprattutto a livello di uso di RO: il ricorso a questa tipologia di strutture, come documentato (Guasti, Cardinaletti, 2003; Utzeri, 2007), è stato limitato nel corso di queste produzioni orali semi-spontanee. GC1, GC2 e GC3 si limitano infatti ad una rimodulazione significativa di queste strutture a partire dai testi modello nel retelling, senza però includerle nelle loro produzioni in telling:

Tabella 16. Frasi relative prodotte in retelling (italiano – dialetto).

Italiano	N relative totali	N	%RS	N	%RO	N	%Robl
GS1	3	3/3	100%	0/3	0%	0/3	0%
GC1	9	8/9	89%	1/9	11%	0/9	0%
GS2	2	2/2	100%	0/2	0%	0/2	0%
GC2	8	8/8	100%	0/8	0%	0/3	0%
GS3	3	3/3	100%	0/3	0%	0/3	0%
GC3	12	10/12	77%	1/12	8%	1/12	8%
Dialetto							
GS1	2	2/2	100%	0/2	0%	0/2	0%
GC1	7	6/7	86%	1/7	14%	0/7	0%
GS2	2	2/2	100%	0/2	0%	0/2	0%
GC2	8	7/8	88%	1/8	13%	0/8	0%
GS3	0	0	0%	0	0%	0	0%
GC3	6	6/6	100%	0/6	0%	0/6	0%
RS = Relative sul Soggetto; RO = Relative sull'Oggetto; Robl = Relative Oblique;							
in rosso si segnalano le percentuali di relative prodotte da GS2 in lingua non-target.							

Tabella 26. Frasi relative prodotte in telling (italiano – dialetto).

Italiano	N relative totali	N	%RS	N	%RO	N	%Robl
GS1	1	0/1	0%	1/1	100%	0/1	0%
GC1	8	8/8	100%	0/8	0%	0/8	0%
GS2	1	1/1	100%	0/1	0%	0/1	0%
GC2	8	8/8	100%	0/8	0%	0/8	0%
GS3	3	3/3	100%	0/3	0%	0/3	0%
GC3	10	9/10	90%	0/10	0%	1/10	10%
Dialetto							
GS1	6	6/6	100%	0/6	0%	0/6	0%
GC1	7	7/7	100%	0/7	0%	0/7	0%
GS2	1	1/1	100%	0/1	0%	0/1	0%
GC2	10	10/10	100%	0/10	0%	0/10	0%
GS3	3	3/3	100%	0/3	0%	0/3	0%
GC3	10	10/10	100%	0/10	0%	0/10	0%
RS = Relative sul Soggetto; RO = Relative sull'Oggetto; Robl = Relative Oblique;							
in rosso si segnalano le percentuali di relative prodotte da GS2 in lingua non-target.							

Nel caso particolare di GC2, si rileva una differenza nell'uso di subordinate argomentali in dialetto: mentre in retelling queste erano state prodotte in entrambe le lingue, nel corso della prova di telling

GC2 ha preferito l'elicitazione di subordinate avverbiali. Questo comportamento linguistico, oltre ad essere sintomatico di una propensione, da parte di questi bilingui a sviluppo tipico, a produrre spontaneamente in L2 le subordinate che richiedono minori sforzi derivazionali, è anche importante per marcare la differenza tra questo e gli altri due gruppi, che sembrano invece avere una competenza in L2 abbastanza elevata da consentire la produzione di subordinate argomentali. È invece più difficile riuscire a trovare una spiegazione al miglioramento, tra un compito narrativo e l'altro, rispetto alla produzione di GS1, che si evince in particolare rispetto alla produzione di subordinate relative e completive. Un aiuto all'interpretazione di questo dato ci viene dallo stesso manuale della prima versione LITMUS-MAIN, nel quale Gagarina e collaboratori (2012) sottolineano come due studi pilota condotti dai membri del Working Group for Narratives and Discourse in Sud Africa (Klop, Visser, Oosthuizen, 2011, 2012) abbiano effettivamente rilevato degli importanti effetti di *carry-over* tra una prova e l'altra nella performance di alcuni soggetti partecipanti, e di come da questo sia conseguita la scelta di introdurre una terza modalità di produzione narrativa, ovvero la *model story,* per sopperire a questi possibili effetti di preparazione. Sarebbe quindi possibile ipotizzare l'incidenza, nel presente studio, di un effetto di preparazione che avrebbe potenzialmente reso i soggetti partecipanti più preparati allo svolgimento della seconda prova narrativa. In effetti, al di là delle singole specificità, tutti i soggetti hanno presentato una performance più o meno simile nel corso delle due prove; tutti hanno mostrato una limitazione degli effetti di prova che, quando presenti, non si sono mai rivelati significativi dal punto di vista statistico; l'unica incidenza significativa dell'effetto di prova, non a caso, è stata rilevata in GS3 per quanto concerne l'indice di diversità lessicale (cfr. § 4.4.4). Per tutti gli altri, si sono evidenziate differenze tra le due prove nell'identificazione della struttura episodica (GC3), ma anche nelle scelte morfosintattiche operate sia dai soggetti a sviluppo tipico (GC2) che da un soggetto sperimentale (GS2).

4.5.3 CONCLUSIONI

Questo primo tentativo di analisi della produzione narrativa in soggetti dialettofoni con diagnosi di DE e DSL si proponeva come un potenziale contributo al recente dibattito internazionale sulla valutazione dei disturbi del linguaggio e dell'apprendimento in contesto multilingue. Scopo della presente ricerca è stato quello di individuare, in adolescenti dislessici dialettofoni, prove a sostegno dell'incidenza del bilinguismo italiano/dialetto sulle diagnosi di disturbo del linguaggio e dell'apprendimento, con l'obiettivo di favorire, in contrasto con la prassi clinica attuale, un atteggiamento più accorto nel giudicare il bilinguismo italiano/dialetto. La presente ricerca ha avuto esiti decisamente interessanti, grazie ai quali si spera di favorire la nascita di un approccio che consideri in maniera più attenta la dialettologia acquisizionale e che tenga dunque conto dell'acquisizione di queste lingue come 2L1 o L2 per la diagnosi dei disturbi linguistici in contesto dialettofono. Oltre ad auspicare l'adozione di protocolli di valutazione clinica che tengano conto del "fattore dialetto" come potenziale fattore di esclusione di una diagnosi di disturbo specifico, a conclusione del presente studio, esponiamo quelli che sono stati i risultati più importanti e le principali criticità emerse nel corso della ricerca:

1) *Valutazione delle differenze interlinguistiche tra italiano dialetto*: può ritenersi a tutti gli effetti soddisfatto l'obiettivo principale dello studio, che era quello di avviare un'analisi pilota della produzione orale bilingue di soggetti dialettofoni con DE e DSL per consentire un confronto diretto della loro competenza linguistica con quella dei loro coetanei a sviluppo tipico. Per la prima volta, è stata condotta un'analisi linguistica approfondita che permettesse la valutazione separata e complementare di una lingua dominante e di una lingua minoritaria in soggetti con disturbo del linguaggio e dell'apprendimento, ottenendo riscontri potenzialmente interessanti per la caratterizzazione delle difficoltà linguistiche e scolastiche da cui, in passato, era derivata la diagnosi di DSA o di DSL. Tuttavia, solo in due soggetti (GS1 e GS3) è potuta avvenire una valutazione puntuale di questa competenza, poiché il livello di *proficiency* di uno di loro (GS2) si è rivelato insufficiente per la valutazione della competenza espressiva in dialetto. Tutti e tre i soggetti, in ogni caso, hanno svolto il compito di produzione narrativa denotando caratteristiche linguistiche riconducibili ad una difficoltà lessicale e morfosintattica che, da aspettative sperimentali, coinvolgeva lo sviluppo di una sola lingua, ovvero l'italiano. Le difficoltà pratiche che hanno impedito di indagare adeguatamente la dominanza in termini di uso quantitativo e qualitativo delle due lingue rappresenta la maggiore limitazione al presente studio. Certamente, un *focus* più accorto sulle abitudini linguistiche dei partecipanti ci avrebbe concesso di fugare ogni dubbio rispetto

all'identificazione di quale, fra le due lingue, fosse effettivamente la loro L1 e quale fosse la L2. Sicuramente, l'attribuzione della dominanza in termini unicamente sociolinguistici, e dunque dell'italiano come L1 dominante e del dialetto come L2 ad essa subordinata, non è sufficiente a trattare tutti gli aspetti che caratterizzano questo particolare tipo di bilinguismo. Si auspica che in futuro, attraverso la somministrazione di strumenti di indagine sociolinguistica costruiti e/o adattati a questo scopo, la dominanza fra italiano e dialetto possa essere trattata in maniera più efficace. Nel frattempo, ci è certamente possibile affermare che il presente studio ha avuto il merito di confutare, seppur parzialmente, le ipotesi della non-specificità (Moretti, 2014) e della non-utilità come cause della trascuratezza della linguistica contemporanea verso la dialettologia acquisizionale. Un'analisi approfondita delle competenze dialettali di preadolescenti calabresi con diagnosi di DSA e DSL ci ha permesso infatti di individuare, nella poca esperienza linguistica di questi soggetti con l'italiano, la natura delle difficoltà linguistiche che li caratterizzavano, favorendo la corretta discriminazione tra disturbo linguistico e acquisizione bilingue. Si spera che questa inaugurazione dell'approccio della *COST Action IS0804* al contesto calabrese sia da ispirazione per la creazione di altri progetti di ricerca per l'indagine di disturbi linguistici in ambito dialettofono.

2) *Macrostruttura*: le attese erano quelle di rilevare, limitatamente ai soggetti con diagnosi di DE e DSL, maggiori problematiche nella gestione degli elementi macrostrutturali come le sequenze episodiche delle storie modello e/o generate ed il numero dei lemmi indicanti stati mentali ed emotivi. In questi soggetti non è raro ritrovare difficoltà linguistiche quanto cognitive, che impediscono la corretta computazione degli elementi chiave della struttura globale della storia (Padovani, Mestucci, 2015; Reilly, *et al.*, 2004). Nel presente studio, solo uno dei soggetti del gruppo sperimentale (GS3) ha permesso di confermare parzialmente questa ipotesi, dimostrando difficoltà sia nell'identificazione degli elementi della struttura episodica che a livello microstrutturale. Comunque, nonostante questa difficoltà si sia manifestata sia nella narrazione in retelling che in quella in telling, essa ha caratterizzato solo i testi riprodotti e auto-generati in italiano, e non quelli in dialetto. Per gli altri due soggetti (GS1 e GS2) è andata invece delineandosi l'ipotesi che, alcuni soggetti, solo la microstruttura narrativa sia coinvolta nelle atipie evolutive che caratterizzano il profilo linguistico-cognitivo dei soggetti con disturbo specifico (Altman, *et al.*, 2016; Tsimpli, *et al.*, 2016), poiché entrambi hanno ottenuto punteggi sempre in linea con la media dei controlli rispetto ai

parametri macrostrutturali. Tuttavia, anche in questo caso, la difficoltà microstrutturale rilevata ha riguardato unicamente i testi narrativi prodotti dai due soggetti in italiano;

3) *Microstruttura e morfosintassi*: poiché l'analisi della produzione narrativa dei soggetti con disturbo specifico è stata spesso considerata funzionale alla valutazione ecologica e puntuale dei deficit morfosintattici che li caratterizzano (Botting, 2002), ad un'analisi quantitativa della complessità sintattica e lessicale dei testi narrativi si è accompagnata un'analisi qualitativa delle proposizioni subordinate utilizzate nel corso delle narrazioni semi-spontanee. Questa doveva confermare la presenza delle asimmetrie morfosintattiche di base che solitamente contraddistinguono le produzioni orali dei soggetti con DE e DSL, ovvero una maggiore produzione di subordinate avverbiali e relative sul soggetto (RS) rispetto a quella di subordinate argomentali e relative sull'oggetto (RO) (Cardinaletti, Volpato, 2015; Contemori, Garraffa, 2010, 2012; Mastropavlou, Tsimpli, 2011; Pivi, Del Puppo, 2015; Tuller, *et al.*, 2012). Ne è emerso che, anche se la microstruttura narrativa dei soggetti sperimentali non differiva quantitativamente dai gruppi di controllo, la produzione narrativa in italiano è stata costantemente caratterizzata da una riduzione sistematica delle subordinate più complesse, che però non si è riscontrata in dialetto, dove GS1 e GS3 hanno prodotto percentuali di subordinazione in linea con i gruppi di controllo. Si nota, inoltre, una difficoltà maggiore di GS3 a livello lessicale in italiano, la quale, si ipotizza, potrebbe aver avuto un ruolo nella produzione di subordinate argomentali, per la cui derivazione sono necessarie operazioni di natura lessicale-semantica oltre che più specificatamente sintattica;

4) *Fattori interni ed esterni allo sviluppo della competenza bilingue*: l'analisi della covarianza ha messo in luce importanti effetti dello status socioeconomico della famiglia nucleare, espresso attraverso gli anni di istruzione materna, nello sviluppo delle competenze lessicali e morfosintattiche dei partecipanti a sviluppo tipico in italiano. Ci è quindi possibile allineare i risultati del presente studio ad altri (Hoff, 2003, 2006; Huttenlocher, *et al*. 2009), che mettono in relazione una buona educazione materna con uno sviluppo quantitativamente e qualitativamente proficuo della morfosintassi e del vocabolario dei bambini in L1, mentre nessuna relazione è stata trovata tra questa variabile e l'andamento della produzione narrativa dei soggetti in dialetto. Considerate le difficoltà morfosintattiche ritrovate in italiano nelle produzioni orali dei soggetti a sviluppo atipico, si è speculato su come una competenza limitata e/o insufficiente delle madri in italiano possa aver esposto i soggetti sperimentali l'accesso ad input morfosintattici qualitativamente e quantitativamente scarni in questa

lingua, condizionando l'acquisizione delle strutture più complesse. Come messo in luce da altri autori (Montrul, 2008; Paradis, 2011; Wong Fillmore, 1991) la volontà dei genitori di mettere in contatto i bambini con la variante più prestigiosa da un punto di vista socioculturale può condizionare, oltre che una perdita progressiva della L1, anche un'esposizione non ottimale del bambino alla L2. Questa spiegazione trova conferma negli studi di dialettologia (Berruto, 2011; Cerruti, 2011, 2016; Grassi, *et al.*, 2007), per i quali attitudini simili sarebbero connesse alla subordinazione sociolinguistica che caratterizza il rapporto italiano/dialetto e al desiderio delle famiglie di limitare l'esposizione dei propri figli al dialetto, favorendo l'uso in casa di un italiano regionale popolare morfosintatticamente impoverito, oltre che diatopicamente e diastraticamente connotato. A sostegno di questa ipotesi vi è anche la scoperta dell'irrilevanza dell'*age of onset* del dialetto nella competenza linguistica dei partecipanti allo studio. Questo fattore non sembra essere preminente nello sviluppo di una buona competenza in dialetto, come invece si è scoperto essere per parlanti di altre L2 (Armon-Lotem, *et al.*, 2011; Chondrogianni, Marini, 2011; Unsworth, *et al.*, 2014). In linea con i risultati di Paradis (2011) ci è possibile ipotizzare che siano la ricchezza dell'ambiente linguistico e il frequente impiego del dialetto nelle abitudini linguistiche dei partecipanti a costituirsi come fattori predittori dello sviluppo di una dialettofonia più marcata;

5) *Confronto di due modalità narrative:* retelling *vs.* telling*:* un confronto *post-hoc* tra i due compiti narrativi è stato utile alla rilevazione di effetti di prova nel corso di una prova e l'altra, dovuti al differente carico cognitivo richiesto per l'avvio di un processo narrativo ricostruttivo (retelling) o costruttivo (telling) (Gillam, Carlisle, 1997; Roch, *et al.*, 2016; Schneider, *et al.*, 2006; Tsimpli, *et al.*, 2016). Diverse dissociazioni sono state ritrovate fra una prova e l'altra, per cui la prova di narrazione in telling risulterebbe più impegnativa sia in termini di costruzione del vocabolario lessicale (GS3) e della struttura episodica della storia autogenerata (GC3); si rilevano difficoltà anche rispetto all'uso in telling di RO, il cui reimpiego a partire dalla storia modello non aveva causato problemi di sorta in nessuna delle due lingue (GC1, GC2, GC3), mentre per uno di questi gruppi (GC2) si è trovato un maggiore ricorso alle subordinate avverbiali in dialetto rispetto alle completive. Un soggetto sperimentale (GS2) ha poi mostrato carenze nell'uso di queste subordinate italiano, peggiorando rispetto al primo compito narrativo. Si è invece notato un miglioramento importante nella performance morfosintattica di GS1 e GS3, che nel corso della prova narrativa in telling hanno prodotto strutture con le quali, rispettivamente, avevano avuto problemi in italiano (RO) e in dialetto (RS e oggettive). Questo effetto di preparazione o

carry-over, documentato e previsto anche dagli stessi co-autori del LITMUS-MAIN (Klop, *et al.*, 2011, 2012), avrebbe quindi aiutato questi due soggetti a produrre aggiustamenti linguistici da un compito all'altro, da cui sono conseguiti miglioramenti di performance.

RINGRAZIAMENTI

Questa tesi è frutto di sei mesi di ricerca sul campo che ha avuto luogo presso l'Istituto Comprensivo "P. Leonetti Senior" di Schiavonea (Corigliano-Rossano, CS). Questo lavoro non sarebbe stato possibile senza la disponibilità e il coinvolgimento del personale scolastico, che mi ha accolta e guidata in questo nuovo e strano percorso. Ringrazio il Preside Alfonso Perna, per il suo interesse al progetto e per l'avermi permesso di svolgere qui la mia ricerca. Un grazie speciale anche al personale ATA per la gentilezza e la simpatia con la quale, fin da subito, mi hanno accolta a scuola. Ringrazio gli e le insegnanti, che in questi mesi di ricerca si sono mostrati disponibili e flessibili alle costanti interruzioni durante l'orario scolastico. Un grazie soprattutto alla professoressa Imma Palmieri, che, forse, ha subito più spesso le mie interruzioni e della quale ho apprezzato molto sia la disponibilità che l'interesse verso i temi della ricerca. Un particolare ringraziamento va alla professoressa Maria Adamo, mia tutor aziendale, per la pazienza e l'aiuto datomi questi mesi sul campo: sei stata essenziale e preziosa. Ringrazio, inoltre, la mia traduttrice ufficiale, Carmelina Gargiullo, per l'affetto che mi ha dimostrato in questi mesi (e per le crostate alla marmellata).

Non posso poi non ringraziare la mia relatrice, la professoressa Anna Cardinaletti, per l'incredibile e costante supporto datomi e l'interesse dimostrato verso la mia ricerca, che ho apprezzato enormemente e per il quale le sono estremamente grata. Con la stessa gratitudine ringrazio la professoressa Francesca Volpato, mia correlatrice, il cui aiuto è stato preziosissimo e di cui sicuramente non dimenticherò la gentilezza. Un grazie particolare va poi alla professoressa Ianthi Tsimpli, mia co-tutor, per il tempo che mi ha dedicato e i consigli preziosi che mi ha dato nonostante la lontananza e le problematiche dovute a questo difficile periodo.

Grazie, soprattutto, ai ragazzi e alle ragazze coinvolti nello studio e alle loro famiglie: senza di voi questa tesi non sarebbe stata la stessa.

In coerenza con i contenuti del lavoro: *ni virim.*

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

AID – Associazione Italiana Dislessia (2009), *Disturbi Evolutivi Specifici di Apprendimento,* Trento, Edizioni Erickson;

AID-AIRIPA (2012), *Criteri diagnostici per la discalculia,* https://www.airipa.it/link-utili/linee-guida/, ultima consultazione: 14/07/2020;

Adani, F. (2008), *Feature effects in relative clause comprehension*, Tesi di Dottorato, Milano, Università Milano-Bicocca;

Adani, F. (2011), Rethinking the acquisition of relative clauses in Italian: towards a grammatically based account, *Journal of Child Language, 38(1),* pp. 141-165;

Altman, C., Armon-Lotem, S., Fichman, S., Walters, J. (2016), Macrostructure, microstructure, and mental state terms in the narratives of English–Hebrew bilingual preschool children with and without specific language impairment, *Applied Psycholinguistics, 37(1)*, pp. 165-193;

Altman, C., Goldstein, T., Armon-Lotem, S. (2017), Quantitative and qualitative differences in the lexical knowledge of monolingual and bilingual children on the LITMUS-CLT task, *Clinical linguistics & phonetics, 31(11-12),* pp. 931-954;

American Psychiatric Association (APA) (2014), *DSM-5: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*, Milano, Raffaello Cortina Editore. Traduzione italiana della Quinta Edizione (*DSM-5™ Diagnostic and statistical manual of mental disorders,* Fifth Edition, American Psychiatric Publishing, Washington, DC, 2013) di Francesco Saverio Bersani, Ester di Giacomo, Chiarina Maria Ingani, Nidia Morra, Massimo Simone, Martina Valentini;

Andreou, M. (2015), *The effects of bilingualism on verbal and non-verbal cognition: the micro- and macro-structure of narratives in the weak and the dominant language of the bilingual child*, Dissertation thesis, Aristotle University of Thessaloniki;

Andreou, M., Tsimpli, I. M. (2020), Bilingualism, biliteracy and syntactic complexity: the role of crosslinguistic influence and cognitive skills, Cardinaletti, A., Branchini, C., Giusti, G., Volpato, F. (Eds.), *Language Acquisition, Processing and Bilingualism: Selected Papers from the Romance Turn VII*, Newcastle, Cambridge Scholar Publishing, pp. 132-159;

Armon-Lotem, S. (2005), The Acquisition of Subordination: From Preconjunctionals to Later Use, Ravid, D. D., Shyldkrot, H. B. (Eds.), *Perspectives on Language and Language Development. Essays in Honor of Ruth A. Berman*, Boston, Springer, pp. 191-202;

Armon-Lotem, S., de Jong, J. (2015), Introduction, Armon-Lotem, S., de Jong, J., Meir, N. (Eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment,* Bristol, Multilingual matters, pp. 1-24;

Armon-Lotem, S., de Jong, J., Meir, N. (Eds.) (2015), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*, Bristol, Multilingual matters;

Armon-Lotem, S., Walters, J., Gagarina, N. (2011), The impact of internal and external factors on linguistic performance in the home language and in L2 among Russian-Hebrew and Russian-German preschool children, *Linguistic Approaches to Bilingualism, 1(3)*, pp. 291-317;

Arosio, F., Branchini, C., Forgiarini, M., Roncaglione, E., Carravieri, E., Tenca, E., Guasti, M. (2010), SLI children's weakness in morphosyntax and pragmatics, Otsu, Y. (Ed.), *Proceedings of the Tenth Tokyo Conference on Psycholinguistics*, Tokyo, Hituzi Syobo, pp. 57-75;

Arosio, F., Adani, F., Guasti, M. T. (2005), Processing grammatical fessure by Italian children, Belletti, A., Bennati, E., Chesi, C., Ferrari, I. (Eds.), *Acquisition and development*: *Proceedings of GALA 2005*, Siena, Cambridge Scholars Press, pp. 15-27;

Berruto, G. (1994), Scenari sociolinguistici per l'Italia del Duemila, Holtus, G., Radtke, E. (Eds.), *Spachprognostick Und Das "Italiano di Domani". Prospettive per una linguistica "prognostica"*, Gunter Narr Verlag, pp. 23-45;

Berruto, G. (2011), Le varietà del repertorio, Sobrero, A. A. (Ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo: la variazione e gli usi*, Bari, Laterza, pp. 3-36;

Berruto, G. (2011), Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche, Sobrero, A. A. (Ed.*), Introduzione all'italiano contemporaneo: la variazione e gli usi*, Bari, Laterza, pp. 36-87;

Bialystok, E. (2001), *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition*, Cambridge, Cambridge University Press;

Bialystok, E., Craik, F. I., Klein, R., Viswanathan, M. (2004), Bilingualism, aging, and cognitive control: evidence from the Simon task, *Psychology and aging, 19(2), 290*;

Bishop, D. V. M., Snowling, M. J. (2004), Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin, 130*, pp. 858–886;

Bloomfield, Leonard (1933), *Language*, New York, Holt;

Bohnacker, U., Gagarina, N., (2019), Background on MAIN – Revised, how to use it and adapt it to other languages, Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., Walters, J. (Eds.), *MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised, ZAS Papers in Linguistics (ZASPiL 63)*, pp. IV-XII;

Botting, N. (2002), Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments, *Child Language Teaching and Therapy, 18*, pp. 1-21;

Bruner, J.S. (1983), *Child's talk: Learning to use language*, New York, Norton;

Butler, Y. G., Hakuta, K. (2008), Bilingualism and Second Language Acquisition, Bhatia, T. K., Ritchie, W. C. (Eds.), *The Handbook of Bilingualism*, Hoboken, John Wiley & Sons, pp. 115-135;

Cardinaletti, A., Volpato., F. (2015), On the comprehension and production of passive sentences and relative clauses by Italain university students with dyslexia, Domenico E., Hamman C., Matteini S. (Eds.), *Structures, strategies and beyond: Studies in honour of Adriana Belletti*, Amsterdam/Philadelphia, Benjamins Publishing Company, pp. 223-279;

Carlomagno, S., Vorano, L., Razzano, C., Marini, A. (2013), Un test per la valutazione della produzione e della comprensione di narrative nell'adulto cerebroleso con deficit di comunicazione, *Rivista di Psicologia Clinica, (1);*

Catts, H. W., Adlof, S. M., Hogan, T. P., Weismer, S. E. (2005), Are specific language impairment and dyslexia distinct disorders? *Journal of Speech, Language and Hearing Research, 48*, pp. 1378–1396;

Cerruti, M. (2011), Regional varieties of Italian in the linguistic repertoire, *International Journal of the Sociology of Language, 2011(210)*, pp. 9-28;

Cerruti, M. (2016), L'italianizzazione dei dialetti: una rassegna, *Quaderns d'Italià(21)*, pp. 63-74;

Cennamo, M. (1997), Relative clauses, Maiden, M., Parry, M. (Eds.), *Dialects of Italy*, London/New York, Routledge, pp. 190-201;

Cinque, G. (1988), La frase relativa, Renzi L. (Ed.), *Grande grammatica italiana di consultazione*. *Vol. I*, Bologna, Il Mulino, pp. 443-503;

Cipriani, P., Bottari, P., Chilosi, A., Pfanner, L. (1998), A longitudinal perspective on the study of specific language impairment: The long-term follow-up of an Italian child, *International journal of language & communication disorders, 33(3)*, pp. 245-280;

Chomsky, N. (1965), *Aspects of the theory of syntax,* Cambridge, MIT Press;

Chondrogianni, V., Marinis, T. (2011), Differential effects of internal and external factors on the development of vocabulary, tense morphology and morpho-syntax in successive bilingual children, *Linguistic Approaches to Bilingualism, 1(3)*, pp. 318-345;

Coltheart, M. (1978), Lexical access in simple reading tasks, G. Underwood (Ed.), *Strategies of information processing*, New York, Academic Press;

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., Ziegler, J. (2001), DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud, *Psychological Review, 108*, pp. 204-256;

Consensus Conference (2007), *I Disturbi Evolutivi Specifici dell'Apprendimento: raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*, Milano 26 gennaio 2007, Circolo della Stampa;

Contemori C., Garaffa M. (2010), Comparison of modalities in SLI syntax: A study on the comprehension and production of non-canonical sentences, *Lingua 120.8*, pp. 1940-1955;

Contemori C., Garaffa M. (2012), Subject relatives in typical and atypical language development, *Enjoyed Linguistics! Papers in onore di Luigi Rizzi per il suo sessantesimo compleanno*, Siena, CISCL;

Coseriu, E. (1980), "Historische Sprache" und "Dialekt", Göschel, J., Ivić, P., Kehr, K. (Eds.), *Dialekt und Dialektologie*. Wiesbaden, Steiner, pp. 106–222;

Crawford, J. R., Garthwaite, P. H., Gray, C. D. (2003), Wanted: Fully operational definitions of dissociations in single-case studies, *Cortex, 39(2),* pp. 357-370;

Crawford, J. R., Garthwaite, P. H. (2005), Testing for suspected impairments and dissociations in single-case studies in neuropsychology: evaluation of alternatives using monte carlo simulations and revised tests for dissociations, *Neuropsychology, 19(3),* 318;

Crawford, J. R., Garthwaite, P. H. (2007), Comparison of a single case to a control or normative sample in neuropsychology: Development of a Bayesian approach, *Cognitive Neuropsychology, 24(4),* pp. 343-372;

Crawford, J. R., Howell, D. C. (1998), Comparing an individual's test score against norms derived from small samples, *The Clinical Neuropsychologist, 12(4),* 482-486;

de Jong, J. (2015), Elicitation Task for Subject-Verb Agreement, Armon-Lotem, S., de Jong, J., Meir, N. (Eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*, Bristol, Multilingual matters, pp. 25-37;

De Luca, L. (1987), *Lessico calabrese: dialetto di Corigliano Calabro*, Corigliano-Rossano, Tecnostampa, pp. 3-17;

De Mauro, T., (1963), *Storia linguistica dell'Italia unita,* Roma, Laterza;

De Vincenzi, M. (1991), *Syntactic parsing strategies in Italian: The minimal chain principle. Vol. 12*, Dordrecht/Boston/Londra, Kluwer Academie Publishers;

Di Domenico, E. (2020), To the Root of (some) Interface Properties in Near Native's Grammars, Cardinaletti, A., Branchini, C., Giusti, G., Volpato, F. (Eds.), *Language Acquisition, Processing and Bilingualism: Selected Papers from the Romance Turn VII*, Newcastle, Cambridge Scholar Publishing, pp. 160-182;

Donati, C. (2008), *La sintassi: regole e strutture*, Bologna, Il Mulino;

Epstein, S. D., Flynn, S., Martohardjono, G. (1996), Second Language Acquisition: Theoretical and experimental issues in contemporary research, *Behavioral and Brain Sciences, 19*, pp. 677-758;

Fabbro, F., Marini, A. (2010), Diagnosi e valutazione dei disturbi di linguaggio in bambini bilingui, Vicari S., Caselli, M.C. (Eds.), *Neuropsicologia dello sviluppo*, Bologna, Il Mulino, pp. 119-132;

Falcone, G. (1976), Calabria, Cortellazzo, M. (Ed.), *Profilo dei dialetti italiani*, Pisa, Pacini Editore, pp. 6-82;

Ferguson, C.A. (1959), Diglossia, *WORD*, 15:2, pp. 325-340;

Fiestas, C. E., Bedore, L. M., Peña, E. D., Nagy, V. J., Cohen, J., McAlister, K. T. (2005), Use of mazes in the narrative language samples of bilingual and monolingual 4-to 7-year old children, Cohen, J. (Ed.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, Somerville, Cascadilla Press, pp. 730-740;

Fiestas, C. E., Peña, E. D. (2004), Narrative discourse in bilingual children: Language and task effects, *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, *35*(2), pp. 155-168;

Fishman, J. A. (1977), The social science perspective, *Bilingual Education: Current Perspectives*. *Vol. I: Social Science,* Arlington, Center for Applied Linguistics;

Fleckstein, A., Prévost, P., Tuller, L., Sizaret, E., Zebib, R. (2018), How to identify SLI in bilingual children: a study on sentence repetition in French, *Language Acquisition, 25(1),* pp. 85-101;

Fornasier, D., Burani, C., Fumarola, A., Placer, F., Carlomagno, S. (2017), Effetti di un trattamento visuo-lessicale sulla scrittura di bambini con disortografia evolutiva, *Psicologia clinica dello sviluppo, 21(3),* pp. 419-442;

Friedmann, N. Belletti, A., and Rizzi, L., (2009), Relativized relatives: Types of intervention in the acquisition of A the acquisition of A-bar dependencies, *Lingua 119*, 67–88.

Friedmann, N., Coltheart, M. (2006), Types of developmental dyslexia, Bar-On, A., Ravid, D. (Eds.), *Handbook of communication disorders: Theoretical, empirical, and applied linguistics perspective*, Berlin/Boston, De Gruyter Mouton;

Friedmann N., Novogrodsky R. (2008), Subtypes of SLI, A. Gavarro, M. Joao Freitas (Eds.), *Language acquisition and development*, Newcastle, Cambridge Scholar Press, pp. 205-217;

Friedmann, N., Szterman, R. (2006), Syntactic movement in orally trained children with hearing impairment, *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11*, pp. 56-75;

Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., B*alčiūnienė,* I., Bohnacker, U., Walters, J. (2012), MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives, *ZAS Papers* in *Linguistics, 56*, Berlin, ZAS;

Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Balčiūnienė, I., Bohnacker, U., Walters, J. (2015), Assessment of Narrative Abilities in Bilingual Children, Armon-Lotem, S., de Jong, J., Meir, N. (Eds.), *Assessing Multilingual Children. Disentangling Bilingualism from Language Impairment*, Bristol, Multilingual Matters;

Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., Bohnacker, U., Walters, J. (2019), MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised, ZAS Papers in *Linguistics 63*, Berlin, ZAS;

Garraffa, M., Obregon, M., Sorace, A. (2017), Linguistic and cognitive effects of bilingualism with regional minority languages: a study of sardinian–italian adult speakers, *Frontiers in Psychology, 8, 1907*;

Gillam, R. B., Carlisle, R. (1997), Oral reading and story retelling of students with specific language impairment, *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 28*, pp. 30-42;

Gooch, D., Hulme, C., Nash, H. M., Snowling, M. J. (2014), Comorbidities in preschool children at family risk of dyslexia, *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 55(3)*, pp. 237-246;

Grassi C., Sobrero A.A. Telmon T. (2007), *Fondamenti di dialettologia italiana*, Bari, Laterza, pp. 243-269;

Graziano, E. (2019), *Extra-lingua: uno strumento per comprendere il tipo di difficoltà negli studenti stranieri*, Tesi di dottorato, Università della Calabria, Cosenza, XXXII ciclo;

Grosjean, F. (1999), Le bilinguisme: une compétence communicative à part entière, *Educateur Magazine, 12*, pp. 18-21;

Guasti, M. T. (2004), *Language acquisition: the growth of grammar*, Cambridge, MIT Press, pp. 375-397;

Guasti, M.T. (2013), Oral skills deficit in children with Developmental Dyslexia, Stavrakaki, S., Lalioti, M., Konstantinopoulou P. (Eds.), *Advances in Language Acquisition*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, pp. 416-424;

Guasti, M. T., Branchini, C., Vernice, M., Barbieri, L., Arosio, F. (2015), Language disorders in children with Developmental Dyslexia, Stavrakaki, S. (Ed.), *Specific Language Impairment: Current Trends in Research, Vol. 58*, Amsterdam, John Benjamins Publishing, pp. 35-56;

Guasti M.T., Cardinaletti A. (2003), Relative clause formation in Romance child production, *Probus*, pp. 47-89;

Gutiérrez-Clellen, V. F., Simon-Cereijido, G., Erickson Leone, A. (2009), Code-switching in bilingual children with specific language impairment, *International Journal of Bilingualism, 13(1),* pp. 91-109;

Hakansson, G., Hansson, K. (2000), Comprehension and production of relative clauses: A comparison between Swedish impaired and unimpaired children, *Journal of Child Language, 27*, pp. 313-333;

Hamann, C. (2006), Speculations about early syntax: the production of *wh*-questions by normally developing French children and French children with SLI, *Catalan Journal of Linguistics, 5*, pp. 143–189;

Hammill, D.D. (1990), On defining learning disabilities: an emerging consensus, *Journal of Learning Disabilities*, *23*, pp. 74-84;

Haugen, E. (1953), *The Norwegian Language in America*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press;

Hawkins, R., Yuet-hung Chan, C. (1997), The partial availability of Universal Grammar in second language acquisition: The "failed functional features hypothesis", *Second Language Research, 13*, pp. 187-226;

Heredia, R. R., Altarriba, J. (2001), Bilingual language mixing: Why do bilinguals code-switch?, *Current Directions in Psychological Science, 10(5)*, pp. 164-168;

Hoff, E. (2003b), The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech, *Child Development, 74*, pp. 1368–1378;

Hoff, E., (2006), How social contexts support and shape language development, *Developmental Review, 26*, pp. 55-88;

Hoyt, F. (2009), Verbal Clause, *The Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics, 4*;

Hymes D.H., (1972), *On communicative competence*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press;

Hulme C, Snowling M.J. (2014), The interface between spoken and written language: developmental disorders, *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 369(1634), 20120395*;

Hunt, K. (1965), *Grammatical structures written at three grade levels*, NCTE Research report No. 3. Champaign, National Council of Teachers of English;

Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymerman, E., Levine, S. (2002), Language input at home and at school: Relation to child syntax, *Cognitive Psychology, 45*, pp. 337–374;

Iluz-Cohen P, Walters J. (2012), Telling stories in two languages: Narratives of preschool children with typical and impaired language, *Bilingualism: Language and Cognition*, (1), pp. 58–74;

Istituto Nazionale Statistica (ISTAT) (2017), *L'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle lingue straniere. Anno 2015*, Roma, https://www.istat.it/it/archivio/207961, ultima consultazione: 14/07/2020;

Jakubowicz, C. (2005), *The Language Faculty: (Ab)normal Development and Interface Constraints*, Paper presented at GALA 2005, Siena;

Jakubowicz, C., Nash, L., Rigaut, C., Gerard, C. L. (1998), Determiners and clitic pronouns in French-speaking children with SLI, *Language acquisition, 7(2-4),* pp. 113-160;
Jakubowicz, C., Tuller, L. (2008), Specific Language Impairment in French, Ayoun, D. (Ed.), *Studies in French applied linguistics,* Amsterdam, John Benjamins Publishing, pp. 97–134;
Joanisse, M. F., Manis, F. R., Keating, P., Seidenberg, M. S. (2000), Language deficits in dyslexic children: Speech perception, phonology, and morphology, *Journal of experimental child psychology, 77(1),* pp. 30-60;
Kamhi, A. G., Catts, H. W. (1986), Toward an understanding of developmental language and reading disorders, *Journal of Speech and Hearing Disorders, 51*, pp. 337–347;
Klop, D., Visser, M., Oosthuizen, H. (2011), *Narratives in bilingual South African children,* Paper presented at 4th Meeting of COST Action IS0804, Eskisehir, Turkey;
Klop, D., Visser, M., Oosthuizen, H. (2012), *Narrative profiles of 20 bilingual normally developing 6-7 years old South African children,* Paper presented at 6th Meeting of COST Action IS0804, Berlin, Germany;
Krashen, S. D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press;
Krashen, S. D. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford, Pergamon Press, pp. 9-15;
Kuhl, P. (2004), Early language acquisition: cracking the speech code, *Nature Reviews Neurosci*ence, *5*, pp. 831–843;
Lambert, W.E. (1974), Culture and languages as factors in learning and education, Aboud, F. F. Meade, R. D. (Eds.), *Cultural Factors in Learning and Education*, Bellingham, Western Washington State University;
Lausberg, H. (2019), *I dialetti della Lucania meridionale*, Firenze, Franco Cesati Editore;
Ledgeway, A. (2009), Aspetti della sintassi della periferia sinistra del cosentino, Pescarini, D. (Ed.), *Quaderni di Lavoro ASIt. Studi sui dialetti della Calabria*, Padova, Unipress, pp. 3-24;
Lenneberg, E. H. (1967), *Biological foundations of language*, New York, John Wiley and Sons;
Leonard, L. B. (1998), *Children with specific language impairment,* Cambridge, MIT Press;
Levorato, M. C., Roch, M. (2016), MAIN – Italian, Multilingual Assessment Instrument for Narratives, Gagarina, N., Klop, D., Kunnari, S., Tantele, K., Välimaa, T., B*alčiūnienė*, I., Bohnacker, U., Walters, J. (2012), *ZAS Papers in Linguistics, 56,* Berlin, ZAS;
Loban, W. (1976), Language Development: Kindergarten through Grade Twelve. NCTE Committee on Research Report No. 18. preschool children, *Journal of Fluency Disorders, 10(2),* pp. 107–122;
Loporcaro, M. (2013), *Profilo Linguistico dei Dialetti Italiani,* Roma, Laterza, pp. 71-159;

Lorusso, M. L., Galli, R., Libera, L., Gagliardi, C., Borgatti, R. Hollebrandse, B. (2007), Indicators of theory of mind in narrative production: a comparison between individuals with genetic syndromes and typically developing children, *Clinical Linguistics and Phonetics, 21*(1), pp. 37-53;

MacWhinney, B. (2000), *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk* (3rd ed.), Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates;

Marinis, T., Armon-Lotem, S. (2015), Sentence Repetition, Armon-Lotem, S., de Jong, J., Meir, N. (Eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment,* Bristol, Multilingual matters, pp. 95-124;

Marinis, T., Armon-Lotem, S., Pontikas, G. (2017), Language impairment in bilingual children: State of the art 2017, *Linguistic Approaches to Bilingualism, 7(3-4),* pp. 265-276;

Mastropavlou, M., Tsimpli, I. M. (2011), Complementizers and Subordination in Typical Language Acquisition and SLI, *Lingua 121(3),* pp. 442–462;

McGregor, K. K., Newman, R. M., Reilly, R. M., Capone, N. C. (2002), Semantic representation and naming in children with specific language impairment, *Journal of Speech Language and Hearing Research, 45*, pp. 998–1015;

Meisel, J. M. (2009), Second language acquisition in early childhood, *Zeitschrift für Sprachwissenschaft, 28(1)*;

MIUR – Ufficio Statistica e Studi (2019), *Gli alunni con cittadinanza non italiana*. *Anno scolastico 2017/2018*;

MIUR – Ufficio Statistica e Studi (2019), *I principali dati relativi agli alunni con DSA*. *Anno scolastico 2017/2018*;

Montrul, S. A. (2008), *Incomplete acquisition in bilingualism: Re-examining the age factor*, Amsterdam, John Benjamins Publishing;

Moretti, B. (2014), Il dialetto come lingua seconda, De Meo, A., D'Agostino, M., Iannaccaro, G., Spreafico, L. (Eds.), *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, Bologna, AItLA – Associazione Italiana di Linguistica Applicata, pp. 227-240;

Moretti, G. B. (1986). Per una didattica delle proposizioni completive nell'Italiano contemporaneo, *Linguistica, 26(1),* pp. 5-57;

Nicholas, L. E., Brookshire, R. H. (1993), A system for quantifying the informativeness and efficiency of the connected speech of adults with aphasia, *Journal of Speech, Language, and Hearing Research, 36(2),* pp. 338-350;

Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., Baddeley, A. D. (1992), Working memory and dyslexia, *Report LRG, 3, 91*;

Novogrodsky R., Friedmann, N. (2006), The production of relative clauses in syntactic SLI: A window to the nature of the impairment, *Advances in Speech-Language Pathology*, pp. 364-375;

Novogrodsky, R. (2015), Specific Language Impairment (SLI) is not specific enough: Sub-types of SLI and their implications for the theory of the disorder, Stavrakaki, S. (Ed.), *Specific Language Impairment: Current Trends in Research, Vol. 58*, Amsterdam, John Benjamins Publishing, pp. 113-124;

Nudel, R., Ceroni, F. Simpson, N. H., Newbury, D., F., (2015), The genetics of Specific Language Impairment (SLI), Stavrakaki, S. (Ed.), *Specific Language Impairment: Current Trends in Research*, *Vol. 58*, Amsterdam, John Benjamins Publishing, pp. 7-34;

OMS (2010), *ICD-10/Decima revisione della classificazione internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali*, Milano, Masson;

Paracchini, S., Scerri, T., Monaco, A. P. (2007), The genetic lexicon of dyslexia, *Annual Review of Genomics and Human Genetics, 8*, pp. 57-79;

Padovani, R., Mestucci, C. (2015), La valutazione delle abilità narrative tramite Frog Story. Proposta di una nuova codifica complessa e dati preliminari in soggetti a sviluppo tipico (6-13 anni) e soggetti clinici, *Logopedia e Comunicazione, 11*, pp. 77-98;

Paradis, J. (2007), Bilingual children with specific language impairment: Theoretical and applied Issues, *Applied Psycholinguistics, 28*, pp. 512-564;

Paradis, J. (2009), *Oral language development in French and English and the role of home input factors*, Edmonton, Canada: Conseil Scholaire Centre-Nord;

Paradis, J. (2011), Individual differences in child English second language acquisition: Comparing child-internal and child-external factors, *Linguistic approaches to bilingualism, 1(3)*, pp. 213-237;

Paradis, J., Nicoladis, E., Crago, M., Genesee, F. (2011), Bilingual children's acquisition of the past tense: A usage-based approach, *Journal of child language, 38(3)*, pp. 554-578;

PARCC (2011), *DSA: Documento d'intesa*, www.lineeguidadsa.it , ultima consultazione: 14/07/2020;

Peal, E., Lambert, W. E. (1962), The relation of bilingualism to intelligence, *Psychological Monographs: general and applied, 76(27),1*;

Pearson, B. Z. (2002), Bilingual Infants: What we know,what we need to know, Suarez-Orozco, M., Paéz, M. (Eds.), *Latinos: Remarking America*, Berkeley, University of California Press, pp. 306-320;

Pellegrini, G.B. (1977), *Carta dei dialetti d'Italia*, Pisa, Pacini Editore, pp. 26-29;

Pivi M., Del Puppo G. (2015), *L'acquisizione delle frasi relative restrittive in bambini italiani con sviluppo tipico e con dislessia evolutiva*, Favilla, M. E., Nuzzo, E. (Eds.), *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, Milano, Studi AItLA 2, pp. 59-73;

Prévost, F. (2015), Elicited Production of Object Clitics, Armon-Lotem, S., de Jong, J., Meir, N. (Eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*, Bristol, Multilingual matters, pp. 55-75;

Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U., Wulfeck, B. (2004), "Frog, where are you?" Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome, *Brain and language, 88(2)*, pp. 229-247;

Reynolds, Cecil R., Bigler, Erin D. (1995), TEMA. Test di memoria e apprendimento, Trento, Centro Studi Erickson. Translated from Test of Memory and Learning (TOMAL), PRO-ED, Austin, Texas, 1994;

Rice, M. L., Wexler, K. (1996), Toward tense as a clinical marker of specific language impairment in English-speaking children, *Journal of speech, language, and hearing Research*, *39*(6), pp. 1239-1257;

Rizzi, L. (1990), *Relativized Minimality*, Cambridge, MIT Press;

Rizzi, L. (1997), The fine structure of the left periphery, Haegman, L. (Ed.), *Elements of grammar: Handbook in Generative Syntax*, Dordrecht, Springer, pp. 281-337;

Robustelli, C. (2010), Frasi Completive, Treccani – Enciclopedia Online, http://www.treccani.it/enciclopedia/frasi-completive_%28Enciclopedia-dell%27Italiano%29/ , ultima consultazione: 10/07/2020;

Roch, M., Florit, E., Levorato, C. (2016), Narrative competence of Italian-English bilingual children between 5 and 7 years, *Applied Psycholinguistics*, *37*, 49-67;

Rohlfs, G. (1969), *Grammatica Storica della Lingua Italiana e dei suoi Dialetti. Vol. II: Morfologia*, Torino, Giulio Einaudi Editore, pp. 99-180;

Rohlfs, G. (1969), *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti: Sintassi e formazione delle parole* (Vol. III), Torino, Giulio Einaudi Editore, pp. 173-199;

Scheele, A. F., Leseman, P. P., Mayo, A. Y. (2010), The home language environment of monolingual and bilingual children and their language proficiency, *Applied Psycholinguistics, 31(1)*, pp. 117-140;

Scheidnes, M.,Tuller, L. (2014), L2 children embed normally, but children with SLI do not, Costa, J. Fieis, A., Lobo, M., Freitas M.J., Santos, A.L. (Eds.), *New directions in the acquisition of Romance languages: Selected proceedings of the Romance Turn V*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, pp. 262–285;

Schneider, P., Hayward, D., Dubé, R. V. (2006), Storytelling from pictures using the Edmonton narrative norms instrument, *Journal of speech language pathology and audiology*, *30(4)*;

Sobrero, A. (2006), Lingue, varietà e dialetti nei documenti ministeriali e nelle realtà, Tempesta, I., Maggio, M. (Eds.), *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*, Milano, FrancoAngeli, pp. 151-161;

Sobrero, A. A., Miglietta, A. (2006), Dialetto e italiano regionale nella competenza dei bambini: questioni del passato o temi caldi del presente, Tempesta, I., Maggio, M. (Eds.), *Lingue in contatto a scuola: tra italiano, dialetto e italiano L2*, Milano, FrancoAngeli, pp. 176-183;

Smith-Spark, J. H., Fisk, J. E. (2007), Working memory functioning in developmental dyslexia, *Memory, 15(1),* pp. 34-56;

Snowling M. J. (2000), *Dyslexia*, 2nd Ed., Oxford, Blackwell Publishing;

Snowling, M. J. (2014), Dyslexia: A language learning impairment, *Journal of the British Academy, 2(1),* pp. 43-58;

Snowling, M.J., Hayiou-Thomas, M. E., Nash, H. M., Hulme, C. (2019), Dyslexia and Developmental Language Disorder: comorbid disorders with distinct effects on reading comprehension, *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, pp. 672-680*;*

Squires, K. E., Lugo-Neris, M. J., Peña, E. D., Bedore, L. M., Bohman, T. M., Gillam, R. B. (2014), Story retelling by bilingual children with language impairments and typically developing controls, *International Journal of Language & Communication Disorders*, *49*(1), pp. 60-74;

Stanovitch, K. E. (1988), Explaining the differences between the dyslexic and the garden-variety poor reader: The phonological core variable-difference model, *Journal of Learning Disabilities, 21(10)*, pp. 590-612;

Stein, J., Walsh, V., (1997), To see but not to read; the magnocellular theory of dyslexia, *Trends in Neuroscience, 20,* pp. 147–52;

Sullivan, M. D., Poarch, G. J., Bialystok, E. (2018), Why is lexical retrieval slower for bilinguals? Evidence from picture naming, *Bilingualism: Language and Cognition, 21(3)*, pp. 479-488;

Tallal, P. (1980), Auditory temporal perception, phonics, and the reading disabilities in children, *Brain & Language, 9,* pp. 182–198;

Tallal, P. (1984), Temporal or phonetic processing deficit in dyslexia? That is the question, *Applied Psycholinguistics*, *5*, pp. 167–169;

Talli, I., Sprenger-Charolles, L., Stavrakaki, S. (2013), Phonological and morpho-syntactic abilities in children with Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Evidence from Greek, Stavrakaki, S., Lalioti, M., Konstantinopoulou P. (Eds.), *Advances in Language Acquisition*, Newcastle, Cambridge Scholars Publishing, pp. 444-454;

Talli, I., Sprenger-Charolles, L., Stravakaki, S. (2015), Is there an overlap between Specific Language Impairment and Developmental Dyslexia? New insight from French, Stravakaki, S. (Ed..), *Specific*

Language Impairment: Current Trends in Research, Vol. 58, Amsterdam, John Benjamins Publishing, pp. 57-88;

Talli, I., Sprenger-Charolles, L., Stavrakaki, S. (2016), Specific language impairment and developmental dyslexia: What are the boundaries? Data from Greek children, *Research in developmental disabilities, 49,* pp. 339-353;

Thompson, P. A., Hulme, C., Nash, H. M., Gooch, D., Hayiou-Thomas, E., Snowling, M. J. (2015), Developmental dyslexia: predicting individual risk, *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 56(9),* pp. 976-987;

Thordardottir, E. T., Weismer, S. E. (2002), Content mazes and filled pauses in narrative language samples of children with specific language impairment, *Brain and Cognition, 42(2-3)*;

Torrens, V., Yagüe, E. (2018), The role of phonological working memory in children with SLI, *Language Acquisition, 25(1),* pp. 102-117;

Tsimpli, I. M., Peristeri, E., Andreou, M. (2016), Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment, *Applied Psycholinguistics, 37(1),* pp. 195-216;

Trabasso, T., Nickels, M. (1992), The development of goal plans of action in the narration of a picture story, *Discourse Processes, 15*, pp. 249-275;

Trumper, J. (1977), Ricostruzione dell'Italia Settentrionale: sistemi consonantici. Considerazioni sociolinguistiche sulla diacronia, Simone, R., Vignuzzi, U. (Eds.), *Problemi della ricostruzione in linguistica,* Roma, Bulzoni, pp. 253-310;

Trumper, J. (1997), Calabria and southern Basilicata, Maiden, M., Parry, M. (Eds.), *Dialects of Italy*, London/New York, Routledge, pp. 355-364;

Tuller, L., Henry, C., Sizaret, E., Barthez, M. A (2012), Specific language impairment at adolescence: avoiding complexity, *Applied Psycholinguistics*, *33*(1), 161-184;

Uccelli, P., Páez, M. (2007), Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills, *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 38*, pp. 225-236;

Unsworth, S., Argyri, F., Cornips, L., Hulk, A., Sorace, A., Tsimpli, I. (2014), The role of age of onset and input in early child bilingualism in Greek and Dutch, *Applied Psycholinguistics, 35(4),* pp. 765-805;

Utzeri I. (2007), The production and the acquisition of subject and object relative clauses in Italian: a comparative experimental study, *Nanzan Linguistics: Special Issue 3, Vol. 1*, pp. 283-313;

Valdés, G., Figueroa, R.A. (1994), *Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias*, Norwood, Ablex Publishing;

van der Lely, H. K., Battell, J. (2003), Wh-movement in children with grammatical SLI: A test of the RDDR hypothesis, *Language 79(1)*, pp. 153-181;

Vio, C., Lo Presti, G. (2014), *Diagnosi dei disturbi evolutivi. Modelli, criteri diagnostici e casi clinici*, Trento, Edizioni Erickson, pp. 157-218;

Vio, C., Tressoldi, P. E., Presti, G. L. (2012), *Diagnosi dei disturbi specifici dell'apprendimento scolastico*, Trento, Edizioni Erickson, pp. 29-107;

Vukovic, R. K., Siegel, L. S. (2006), The double-deficit hypothesis: A comprehensive analysis of the evidence, *Journal of Learning disabilities, 39(1)*, pp. 25-47;

Wijnen, F., de Bree, E., van Alphen, P., de Jong, J., van der Leij, A. (2015), Comparing SLI and dyslexia. Developmental language profiles and reading outcomes, Stravakaki, S. (Ed.), *Specific Language Impairment: Current Trends in Research, Vol. 58*, Amsterdam, John Benjamins Publishing, pp. 89-112;

Weinreich, U. (1953), *Languages in Contact*, The Haugue, Mouton;

Westby, C. E. (2005), Assessing and facilitating text comprehension problems, H. Catts, A. Kamhi (Eds.), *Language and reading disabilities*, Boston, Allyn & Bacon;

White, L. (2003), *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press;

Wong Fillmore, L. (1991), When learning a second language means losing the first, *Early childhood research quarterly, 6(3)*, pp. 323-346.

Zachou, A., Partesana, E., Tenca, E., Guasti, M. T. (2013), Production and comprehension of direct object clitics and definite articles by Italian children with developmental dyslexia, Stavrakaki, S., Lalioti, M., Kostantinopoulou, P. (Eds.), *Advances in Language Acquisition*, Newcastle, Cambridge Scholar Publishing, pp. 464-471.

APPEDICE A: QUESTIONARIO LINGUISTICO PER I GENITORI

1. Regione/paese d'origine madre (se la regione è la Calabria, indicare in particolare quale città):
   _____

2. Regione/paese d'origine padre (se la regione è la Calabria, indicare in particolare quale città):
   _____

3. Titolo di studio madre:

- o Licenza elementare
- o Licenza media
- o Diploma scuola superiore (liceo, istituto tecnico/professionale, etc.)
- o Laurea o titolo di studio di livello superiore

4. Professione madre: _____

5. Titolo di studio padre:

- o Licenza elementare
- o Licenza media
- o Diploma scuola superiore (liceo, istituto tecnico/professionale, etc.)
- o Laurea o titolo di studio di livello superiore

6. Professione padre: _____

7. Quali lingue vengono utilizzate a casa? Vi preghiamo gentilmente di indicare un'opzione:

- o Esclusivamente italiano
- o Italiano e dialetto in egual misura
- o Esclusivamente dialetto
- o Italiano e un'altra lingua in ugual misura (quale? _____)
- o Soprattutto una lingua diversa dall'italiano (quale? _____)
- o Dialetto e un'altra lingua in egual misura (quale? _____)

8. Vostro/a figlio/a è stato esposto/a all'italiano:

- o Fin dalla nascita (0-1 anno di età)
- o Tra 1 e 2 anni
- o Fra i 2 e i 3 anni
- o Dopo i 3 anni (specificare a che età: _____)

9. Vostro/a figlio/a è stato esposto/a al dialetto:

- o Fin dalla nascita (0-1 anno di età)
- o Tra 1 e 2 anni
- o Fra i 2 e i 3 anni
- o Dopo i 3 anni (specificare a che età: _____)

10. Vostro/a figlio/a è stato esposto/a ad una lingua diversa dall'italiano*:

- o Fin dalla nascita (0-1 anno di età)
- o Tra 1 e 2 anni
- o Tra i 2 e i 3 anni
- o Dopo i 3 anni (specificare a che età: _____)

11. A che età Vostro/a figlio/a ha cominciato ad usare l'italiano?

- o A circa 1 anno
- o Tra 1 e 2 anni
- o Tra i 2 e i 3 anni
- o Dopo i 3 anni (specificare a che età: _____)

12. A che età Vostro/a figlio/a ha cominciato ad usare il dialetto?

- o A circa 1 anno
- o Tra 1 e 2 anni
- o Tra i 2 e i 3 anni
- o Dopo i 3 anni (specificare a che età: _____)

13. A che età Vostro/a figlio/a ha cominciato ad usare una lingua diversa dall'italiano*?

- o A circa 1 anno
- o Tra 1 e 2 anni
- o Tra i 2 e i 3 anni
- o Dopo i 3 anni (specificare a che età: _____)

14. Vostro/a figlio/figlia usa l'italiano (Vi preghiamo di sottolineare l'opzione preferita):

In famiglia	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai
Con gli amici	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai
Con estranei	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai
A scuola	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai

15. Vostro/a figlio/figlia usa il dialetto (Vi preghiamo di sottolineare l'opzione preferita):

In famiglia	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai
Con gli amici	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai
Con estranei	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai
A scuola	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai

16. Vostro/a figlio/figlia usa una lingua diversa dall'italiano* (Vi preghiamo di sottolineare l'opzione preferita):

In famiglia	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai
Con gli amici	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai

Con estranei Sempre Spesso Qualche volta Mai

A scuola Sempre Spesso Qualche volta Mai

17. All’interno della vostra famiglia sono stati riscontrati casi di disturbo linguistico (eventualmente simili a quelli di Vostro/a figlio/a)?

    - Sì
    - No
    - Non so

18. Se sì, indicare il grado di parentela con il/la bambino/a:

    _____

***Vi preghiamo di rispondere solo se in casa è effettivamente parlata una lingua diversa dall’italiano.**

APPENDICE B: ESEMPI TRASCRIZIONI PROVE NARRATIVE

Legenda:
corsivo: *mazes* trascritti e poi eliminati dal testo finale per analisi
grassetto: parole in lingua-non target
grassetto rosso: parole "pidging" frutto di code-mixing italiano/dialetto
sottolineato viola: *internal state terms* (IST)

RETELLING

GC3 11;3 F

Dialetto (Cat Story) 18/12/19

Allora, c' era nu gatt ca… pp' acchiapparə na farfalla ghé zumpatə… **in** '**na** rasta.
E c' era nu guagnun ca venija i ru matt, ca tenjia nu càt i pisci, 'na palla… *(e questo, puoi cambiare immagine).*
U gatt **si**, s' è fatt mal intr' a rasta e ru guagnun s' è spagnatə.
Allora n' è**,** *n' è* zumpata a, a *ru guagnun n' è zumpata* a palla *intr' u ma-* , intr' u matt, e… ghillə ghera trist ca a vuljia pijarə, a palla… e u gatt ha bist i pisci.
E **mentre** u guagnun stapija pijann a palla, u gatt s' è abbicinatə e s' è… *s' è* pijatə nu pisci.
Pu' u guagnun ghera felicə c' avija pijatə a palla e u gatt ghera felicə **che** s' era mangiatə u pisci.

Allora, c' era nu gatt ca, pp' acchiapparə na farfalla, ghé zumpatə **in 'na** rasta.
E c' era nu guagnun ca venija i ru matt, ca tenjia nu càt i pisci, 'na palla.
U gatt **si**, s' è fatt malə intr' a rasta e ru guagnun s' è spagnatə.
Allora n' è zumpata a ru guagnun a palla intr' u matt, e ghillə ghera trist ca a vuljia pijarə, a palla, e u gatt ha bist i pisci.
E mentre u guagnun stapija pijann a palla, u gatt s' è abbicinatə e s' è pijatə nu pisci.
Pu' u guagnun ghera felicə c' avija pijatə a palla e u gatt ghera felicə **che** s' era mangiatə u pisci.

GC7 11;10 M

Italiano (Dog Story) 5/12/19

Un giorno c' era un cane che vide un topo che era sotto l' albero.
E nel frattempo passava un ragazzo con delle salsicce nella borsa e *il*, un palloncino giallo.
Il cane, *uh*, *vo-* voleva, *voleva* acchiappare il, *il* topo e saltò, *uh*, per prenderlo, ma il topo *era troppo*, è stato molto più furbo di lui e scappò via, e il cane, *eh*, sbatté contro *il*, l' albero.
Il bambino *si*, ha avuto paura e il palloncino è volato sopra l' albero.
Il bambino voleva riprendere il palloncino e il cane notò che le salsicce erano a terra.
Il, mentre il bambino stava raccogliendo il palloncino, il cane, *eh*, mangiò tutte le, *le* salsicce.

Un giorno c' era un cane che vide un topo che era sotto l' albero.
E nel frattempo passava un ragazzo con delle salsicce nella borsa e un palloncino giallo.
Il cane, voleva acchiappare il tipo e saltò per prenderlo, ma il topo è stato molto più furbo di lui e scappò via, e il cane sbattè contro l' albero.
Il bambino ha avuto paura e il palloncino è volato sopra l' albero.
Il bambino voleva riprendere il palloncino e il cane notò che le salsicce erano a terra.
Mentre il bambino stava raccogliendo il palloncino, il cane mangiò tutte le salsicce.

TELLING

GS1 11;2 F

Italiano (Baby Birds Story) 27/02/2020

C’ erano una mamma uccello, e due piccolini uccellini **che** la mamma, andò via, per prendergli da mangiare, e i due piccolini rimasero da soli.
Un gatto molto affamato li **vidi**, *li, li ve- li vi- li* ***vidi***, *sopra da so-* sopra un albero da soli, nella loro tana.
Il gatto, *con le sue lun-* con le sue… unghie affilat**i**, salì sul tronco, ma appena salì la mamma arrivò a dare da mangiare ai **loro** piccoli.
Il gatto afferrò un uccellino, la mamma spaventata, ehm, si mise a, *a* gridare *(non so come si dice a… vabbù).*
Un c- uh, un cane vedendo *la,* le azioni che stava facendo il gatto, gli morse la coda, il gatto scappò e il cane *lo rincorse*, ***la***, **la** rincorse.

C’ erano una mamma uccello e due piccolini uccellini che la mamma andò via, per prendergli da mangiare, e i due piccolini rimasero da soli.
Un gatto molto affamato li **vidi** sopra un albero da soli, nella loro tana.
Il gatto, con le sue unghie affilat**i**, salì sul tronco, ma appena salì la mamma arrivò a dare da mangiare ai **loro** piccoli.
Il gatto afferrò un uccellino, la mamma spaventata, si mise a gridare.
Un cane vedendo le azioni che stava facendo il gatto, gli morse la coda, il gatto scappò e il cane la rincorse.

GS3 13;10 F

Dialetto (Baby Goats Story) 24/02/2020

Allora, c’ era na… *na* pecura, e *nu… n’ asine-* n’ **asinello**, *e quello (come si chiamava quello… con… le co-… cervo? …non…).*
A pecura **stava** mangiann *a…* **l’ erba**, **invece quello… con i corni, stava aiutando l’ asinello** a ghescirə intr’ all’ acqua.
Poi c’ era *na vo-* na vurpa **che** vira *l’ asine-* **l’ asinello**… a pecura e **l’ asinello.**
Poi, a, a **vulpa**, *eh, spaventa- uh, sarà, si… si…* si jiunna *a…* a ra pecura, e*… però… uh, e* **nel frattempo**, **quello che era nell’ acqua stava mangiando** *la…* l**’ erba, perché quella con… le corna… l’ aveva aiutata a** ghescirə.
Poi… eh… a, a **vulpa** vira a*… a* pecura, **però** c’ era *n’ uccel-…* nu ‘**cellə… che**, *ha, la dife- c’è,* **la difendeva, quindi… l’ uccello ha morso** a cura a ra vurpa, e **poi… erano… i tre, le pecore, più quello con** *la,* **le corna, si erano spaventati quindi si abbracciavano.**
Invece a*, a,* **l’ uccello andava dietro la volpe**… a vurpa.

Allora, c’ era na pecura, e n’ asinello.
A pecura **stava** mangiann **l’ erba, invece quello con i corni stava aiutando l’ asinello** a ghescirə intr’ all’ acqua.
Poi c’ era na vurpa **che** vira **l’ asinello,** a pecura e **l’ asinello.**
A **vulpa** si jiunna a ra pecura**, e nel frattempo, quello che era nell’ acqua stava mangiando l’ erba, perché quella con le corna l’ aveva aiutata a** ghescirə.

A **vulpa** vira a pecura, **però** c’ era nu ‘**cellə**, **che la difendeva, quindi l’ uccello ha morso** a cura a ra vurpa, **e poi erano i tre, le pecore, più quello con le corna**, **si erano spaventati, quindi si abbracciavano.**
Invece l’ uccello andava dietro la volpe, a vurpa.