



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea Magistrale  
in Scienze del Linguaggio

Tesi di Laurea

# **I bambini bilingui con disturbo dello sviluppo del linguaggio: strumenti e marcatori clinici per una diagnosi precoce**

**Relatrice**

Ch. Prof.ssa Francesca Volpato

**Correlatrice**

Ch. Prof.ssa Anna Cardinaletti

**Laureanda**

Cecilia Catellani  
Matricola 874055

**Anno Accademico**

2019/2020







# INDICE

Abstract.....	1
Resumo.....	3
Introduzione.....	7
Capitolo primo: Il bilinguismo.....	11
1.1 Definizione.....	12
1.2 Tipologie di bilinguismo e fattori influenti.....	14
1.3 Aspetti del bilinguismo.....	20
1.3.1 Aspetti biologici.....	20
1.3.2 Aspetti psicologici.....	23
1.3.3 Aspetti sociali.....	27
1.3.4 Aspetti linguistici.....	28
1.4 Vantaggi del bilinguismo.....	32
1.5 Acquisizione linguistica.....	33
1.5.1 Single System Hypothesis.....	34
1.5.2 Transfer theory.....	35
1.5.3 Separate Development Hypothesis.....	35
1.5.4 Full UG Access Hypothesis.....	36
1.6 Acquisizione dell'italiano come L2.....	39
Capitolo secondo: Il disturbo dello sviluppo del linguaggio.....	41
2.1 Definizione.....	42
2.2 Tipologie di disturbi di linguaggio.....	47
2.2.1 Comorbilità: disturbo di linguaggio e dislessia.....	52
2.3 Diagnosi.....	55
2.3.1 Criteri di esclusione.....	57
2.3.2 Criteri di inclusione.....	58
2.4 Intervento.....	60
2.4.1 Intervento a scuola.....	63
2.4.2 Intervento in famiglia.....	67
2.5 Disturbo di linguaggio nella lingua italiana.....	71

Capitolo terzo: Bilinguismo e disturbo dello sviluppo del linguaggio.....	73
3.1 <i>BISLI</i> : bilingui con disturbo dello sviluppo del linguaggio.....	74
3.1.2 <i>Bilinguismo e dislessia</i> .....	80
3.2 Progetto europeo COST Action IS0804.....	83
3.2.1 <i>Il programma di COST Action IS0804</i> .....	88
Capitolo quarto: Strumenti e marcatori clinici per la diagnosi di DSL in bambini bilingui.....	91
4.1 Ripetizione.....	92
4.1.1 <i>Ripetizione di parole</i> .....	94
4.1.2 <i>Ripetizione di non-parole</i> .....	95
4.1.3 <i>Ripetizione di frasi</i> .....	99
4.2 Narrazione.....	102
4.3 Morfologia verbale.....	108
4.4 Pronomi clitici oggetto.....	115
4.5 Lettura.....	123
4.6 Questionario per genitori ed insegnanti.....	130
4.7 Conclusioni.....	133
Conclusioni.....	137
Bibliografia.....	143
Ringraziamenti.....	155







## **ABSTRACT**

Questo elaborato si propone di approfondire alcuni aspetti relativi alla competenza linguistica dei bambini bilingui in presenza di un disturbo dello sviluppo del linguaggio (DSL). Obiettivo principale è quello di presentare gli strumenti diagnostici ed i marcatori clinici che permettono quanto più efficacemente e precocemente di individuare il disturbo in un contesto di bilinguismo consentendo di intervenire quanto prima per ottenere miglioramenti linguistici. Fondamentale è stato analizzare separatamente i due fenomeni. Primariamente, da un lato, i tratti distintivi del bilinguismo e dall'altro, le caratteristiche del disturbo di linguaggio. Per raggiungere l'obiettivo sono stati analizzati vari studi sviluppati all'interno del progetto COST Action IS0804, il progetto quadriennale che ha indagato gli strumenti utili per il riconoscimento dei soggetti bilingui con DSL. Tale progetto ha dimostrato l'importanza di strumenti quali la ripetizione di parole, non-parole e frasi, la narrazione, il task di lettura ed il questionario per i genitori, e marcatori clinici tra cui la morfologia verbale ed il pronome clitico in italiano.



## RESUMO

A ideia de escrever este texto começou a ter sentido durante o período do estágio que fiz no centro da Neuropsiquiatria Infantil da USL em Vignola (Modena). Neste local tive oportunidade de pôr em prática o que eu tinha aprendido. Até àquele momento eu conhecia somente a teoria, mas agora podia observar em primeira mão todos os fenômenos dos quais eu tinha apenas ouvido falar durante as aulas.

A ideia ficou mais clara quando numa sessão de?? havia uma criança do Bangladesh de aproximadamente 4 anos a quem, junto com a minha tutora, estávamos aplicando o *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-R)*, Stella et al., 2000). Nesta prova a pessoa deve especificar uma entre quatro figuras que corresponda à palavra que o experimentador disse. A prova investiga a dimensão de aquisição do vocabulário recetivo-auditivo italiano. A criança teve tendência para utilizar frequentemente a língua inglesa ou a bengalesa no lugar do italiano. Naquele momento me perguntei o porquê daquele comportamento linguístico. Podia ser uma carência da exposição à língua, do ponto de vista tanto qualitativo como quantitativo, o tipo do input ou mesmo uma presença efetiva do distúrbio da linguagem. Para confirmar esta impressão e compreender quais eram as dificuldades linguísticas, tivemos ainda a prova *Prove per la Valutazione Fonologica del Linguaggio Infantile (PFLI)*, Bortolini, 2004). Nesta prova a criança deve descrever as imagens que são simples mas cheias de detalhes, ao mesmo tempo, de maneira que a criança pode utilizar muitas palavras diversas e frases de várias formas. Neste caso a criança empregava apenas uma palavra, ou mesmo utilizava simplesmente onomatopeias. Por fim foram feitas algumas perguntas aos pais para analisar mais a fundo o desenvolvimento linguístico no contexto familiar, depois a utilização da própria língua materna, e especialmente a comparação da criança com os amigos que vivem na mesma situação, ou seja, num contexto multilingue. Os resultados das provas revelaram que a criança ficou com menos pontos do que o normal, de modo que nos fez pensar na possibilidade da presença do Distúrbio de Linguagem, exacerbado pela menor exposição aos inputs linguísticos, sobretudo os inputs da língua italiana.

Com base nesta observação e em outros comportamentos linguísticos semelhantes, cheguei à conclusão que o assunto deveria ser aprofundado.

Logo o objetivo desta dissertação é pesquisar os meios e os marcadores clínicos que poderiam permitir o diagnóstico precoce do distúrbio nas pessoas bilingues, partindo do princípio de que existem estruturas linguísticas *language-specific* e habilidades que podem ser comprometidas.

Portanto foi necessário compreender o caráter da insuficiência: se é apenas resultado de um atraso devido ao bilinguismo, mas que pode ser recuperado, ou se realmente se trata de um distúrbio de linguagem.

Os materiais utilizados para a escritura da dissertação foram livros, artigos e manuais.

A dissertação foi organizada em quatro capítulos; nos primeiros dois foram analisados os dois fenômenos separadamente para investigar as características dessas duas populações, as suas próprias capacidades e dificuldades. Posteriormente, nos últimos dois capítulos, foram abordados o bilinguismo e o distúrbio de linguagem quando coabitam na mesma pessoa.

No primeiro capítulo falamos do bilinguismo, um fenômeno que até hoje não tem uma definição única entre os acadêmicos pela grande variedade dos aspectos que podem ser levados em conta. Encontramos talvez dois pontos de vista totalmente opostos: Edwards (2006), que afirma que toda a gente é bilíngue dado que é suficiente conhecer apenas algumas palavras de uma outra língua; por outro lado Bloomfield (1993), que diz que uma pessoa deve ter uma competência equivalente aos monolíngues em ambas as línguas. Um cruzamento entre estas definições foi aquela de Titone (1972), que declara o bilinguismo como a capacidade de falar eficazmente, no nível linguístico e cultural em ambas as línguas. A dificuldade de uma definição única se deve a esta população heterogênea e portanto existem várias outras classificações baseadas na idade da aquisição, na duração da exposição, na qualidade e quantidade dos inputs, no prestígio da língua na sociedade e no estado socioeconômico da família. Estas propriedades são causadas pelos fatores internos e externos, como o aspecto biológico, psicológico, social e linguístico, de modo que se verificam fenômenos típicos: o *code-switching*, o *language mixing*, o *code-mixing*, a interlíngua, a escuridão e o *attrition*, mas também as várias teorias da organização cerebral linguística (*Single System Hypothesis*, *transfer theory*, *Separate Developmental Hypothesis*). Muito importante é a observação das vantagens que o bilinguismo possibilita, como a habilidade de pensar de forma criativa, se adaptar mais rapidamente e facilmente às situações, encontrar soluções para os problemas etc. Foi fundamental analisar isso porque ainda hoje muitas pessoas pensam que o bilinguismo pode levar a disfunções sérias. Isso porque no primeiros anos da aquisição da língua a criança tem alguns problemas, como um léxico reduzido, dificuldades na produção dos morfemas da inflexão menos relevantes, dos quais o plural e o feminino, os artigos, os auxiliares e o pronome clítico, e a construção das frases complexas. Todos são elementos mais difíceis pela necessidade de uma dupla computação numa pessoa bilíngue por causa da presença das duas línguas numa única pessoa.

No segundo capítulo falamos do distúrbio de linguagem, uma desordem de vários tipos já que pode afetar uma ou mais áreas da linguagem (fonologia, léxico, morfologia, sintaxe); de forma definitiva se transformam num desvio a desenvolvimento linguístico típico na falta das outras patologias e déficits neurológicos ou sensoriais. Os vários tipos do distúrbio são definidas em conformidade com as áreas afetadas e implicam que as pessoas têm algumas dificuldades mais persistentes nesta área mas também podem afetar outras áreas, provocando um distúrbio combinado. O distúrbio de linguagem pode originar inclusive o desenvolvimento da dislexia, que se enquadra como um Transtorno Específico da Aprendizagem (*TEA*), sobretudo em presença do distúrbio de linguagem fonológico, dando origem a uma dificuldade na capacidade de decodificação entre grafema-fonema e a subsequente habilidade de produção. É muito importante ter um diagnóstico precoce e eficaz baseado na história do desenvolvimento da linguagem da criança, provas, observações dos momentos lúdicos e de vida quotidiana, para que se tenha uma intervenção orientada e específica por parte da equipe multidisciplinar que ensina a criança como superar e resolver as próprias dificuldades, bem como no contexto familiar e escolar.

Nos dois capítulos seguintes, os dois fenómenos são fundidos e, portanto, fala-se das pessoas que são definidas em inglês como *BISLI* (*Bilingual Children with Specific Language Impairment*, Armon-Lotem, 2012). No terceiro capítulo são investigadas as características linguísticas de tal grupo. Para ser classificado como um *BISLI* é preciso ter um déficit em ambas as línguas. Se a dificuldade estiver apenas numa língua, pode ser um simples adiamento que passa naturalmente com o tempo. Esta diferença é muito difícil de distinguir, até hoje, e pode provocar um diagnóstico errado. Daí a ideia da criação do projeto europeu *COST Action IS0804: Language impairment in a multilingual society: linguistic patterns and the road to assessment* (2009-2013) que promove a criação das diretivas para a utilização dos meios e métodos que permitam a identificação rápida do distúrbio nas pessoas bilingues.

No quarto capítulo, são descritos os meios mais adequados para um diagnóstico precoce. Fundamental é a prova da repetição que se divide entre a repetição das palavras para a análise da elaboração fonológica e lexical, das não-palavras para a análise fonológica e das frases para a análise fonológica, lexical, semântica e sintática; a prova da narração (*retelling*) para indagar a capacidade de “re-contar” uma história e as suas propriedades próprias, das quais microestrutura para a complexidade linguística do ponto de vista lexical e sintático e a macroestrutura para a organização global da história. Além disso, a utilização adequada da morfologia da inflexão na língua italiana, nomeadamente na morfologia verbal com o recurso à terceira pessoa plural que é mais complexa; e o uso do pronome clítico, no italiano, que é um elemento com características peculiares e de

aquisição muito difícil. Enfim a prova de leitura para as pessoas com dislexia e as que têm um distúrbio de linguagem fonológico e lexical quando de uma leitura não fluente e lenta. Todas as provas foram utilizados pelos acadêmicos, entre eles Gallo (2003), Chondrogianni (2016), Guasti et al. (2015), Armon-Lotem e Chiat (2012), Del Puppo et al. (2009), Tuller et al. (2018), Tsimpli et al. (2016), Altman et al. (2016), D'Amico (2008), Bellocchi et al. (2016), Bonifacci e Tobia (2016), que observaram que os *BISLI* são significativamente piores que os monolíngues, mas não piores que aqueles que têm um distúrbio, que são os que apresentam maiores dificuldades. Na verdade os bilíngues com distúrbio se revelaram melhores do que os monolíngues com distúrbio porque o bilinguismo contribui para a reduzir as dificuldades, de modo que conseguem compensar seus problemas com o tempo e melhorar.

Em conclusão podemos dizer que os meios e os marcadores clínicos são muitos eficazes para a obtenção de um diagnóstico adequado. No entanto permanece o problema da ausência das provas estandardizadas e específicas para os bilíngues pois, até hoje, são utilizadas quase somente provas para os monolíngues e não podemos considerar válidas. Portanto é necessário que sejam criadas provas específicas para os bilíngues, de modo a examinar as habilidades das ambas as línguas quanto mais rápida e corretamente para agir sobre os problemas e tentar resolvê-los.

## INTRODUZIONE

L'idea per la stesura di questo elaborato ha cominciato a prendere forma durante il periodo di tirocinio curriculare presso il centro di Neuropsichiatria Infantile dell'ASL di Vignola (Modena). Qui ho potuto mettere in pratica ciò che fino a quel momento per me era solo teoria ed ho potuto osservare in prima persona tutti quei fenomeni linguistici di cui avevo sentito unicamente parlare a lezione.

In particolare, ciò che ha catturato il mio interesse è stato un bambino di famiglia bengalese, di 4 anni circa, cui insieme ad una logopedista ho somministrato un test di comprensione lessicale, il *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-R)*, Stella et al., 2000). In questo test viene richiesto al bambino di indicare, tra quattro immagini proposte, quella che meglio per lui rappresenta la parola detta dallo sperimentatore. Si analizza perciò la dimensione dell'acquisizione del vocabolario ricettivo-uditivo italiano. Ho potuto notare come il bambino, spesso utilizzasse al posto dell'italiano, la lingua inglese o la lingua bengalese. Mi sono pertanto chiesta se questo fosse dovuto ad una carenza di esposizione qualitativa e quantitativa all'input in italiano. Per approfondire la natura di queste difficoltà linguistiche, sono anche state somministrate le *Prove per la valutazione Fonologica del Linguaggio Infantile (PFLI)*, Bortolini, 2004), test nel quale si richiede di descrivere delle figure attraverso l'uso di parole o frasi. Nello svolgimento di questo test il bambino si esprimeva attraverso l'utilizzo di un'unica parola o, addirittura, con l'uso esclusivo di onomatopee. Sono state poste, quindi, domande ai genitori per approfondire lo sviluppo linguistico del bambino all'interno del contesto familiare, quindi l'utilizzo della propria lingua madre, oltre ad una serie di domande che mettevano a confronto il bambino con coetanei nelle stesse condizioni linguistiche e culturali. I risultati a questi test hanno mostrato come il bambino fosse al di sotto del livello soglia nei test standardizzati rispetto ai coetanei anche in base alle risposte date dai genitori, facendo quindi presumere un disturbo dello sviluppo del linguaggio (*DSL*), aggravato dalla ridotta esposizione agli input linguistici, soprattutto della lingua italiana.

Partendo da questa osservazione, e da comportamenti linguistici simili osservati in altri bambini, ho perciò deciso di approfondire l'argomento.

Obiettivo dell'elaborato è, quindi, quello di cercare gli strumenti ed i marcatori clinici che possano permettere la diagnosi precoce del disturbo di linguaggio in bambini bilingui, partendo dal presupposto che esistano delle strutture linguistiche *language-specific* e delle abilità che risultano essere compromesse. Per poter poi stabilire se tale difficoltà è dovuta solamente ad un ritardo

causato dal bilinguismo, e perciò recuperabile nel tempo, oppure se è presente un vero e proprio disturbo di linguaggio.

Per la stesura dell'elaborato sono state utilizzate varie fonti di informazioni, quali libri, articoli e manuali.

L'operato è stato suddiviso in quattro capitoli, una prima parte di approfondimento del bilinguismo e del disturbo dello sviluppo del linguaggio separatamente; una seconda parte in cui sono stati esaminati gli strumenti ed i marcatori clinici per la diagnosi di disturbo di linguaggio in bambini bilingui, dopo un'analisi proprio dei bilingui con DSL.

Nel primo capitolo viene approfondito il fenomeno del bilinguismo, alla ricerca di una precisa definizione, che tutt'oggi non trova concordi gli studiosi. Viene poi dato uno sguardo alle diverse classificazioni possibili in base ai vari parametri, quali età, livello di competenza linguistica, status socio-economico della famiglia, identità culturale, prestigio delle due lingue etc. Successivamente si sono osservati i diversi aspetti che possono influenzare il bilinguismo da un punto di vista prettamente biologico, psicologico e sociale, per passare poi ai vantaggi che il bilinguismo comporta. Nell'ultima parte si è analizzato il meccanismo di acquisizione linguistica, quindi, la discussione riguardo all'organizzazione delle lingue all'interno del cervello e le varie posizioni teoriche ed infine l'acquisizione dell'italiano come L2.

Proseguendo, nel secondo capitolo si parla del disturbo dello sviluppo del linguaggio innanzitutto attraverso lo studio della definizione e del suo significato, passando poi all'analisi delle diverse tipologie di disturbo in base all'area del linguaggio coinvolta (fonologia, lessico, morfologia, sintassi), con un breve sguardo alla possibile comorbilità, compresenza di un DSL congiuntamente ad un *DSA* (Disturbi Specifici dell'Apprendimento), la dislessia. Fondamentale poi è stato analizzare i criteri che permettono di identificare il disturbo di linguaggio e quelli che invece permettono di escluderlo, caratteristici solamente di un ritardo che viene recuperato nel tempo, o di un disturbo legato a compromissioni biologiche. Successivamente, si parla degli interventi efficaci all'interno dell'ambiente scolastico e familiare, luoghi in cui il bambino trascorre la maggior parte del tempo, in modo che il bambino non subisca ricadute a livello sociale e personale per via delle difficoltà linguistiche.

Nei successivi due capitoli i fenomeni sono stati analizzati congiuntamente, in caso di compresenza, quindi facendo riferimento ai bambini bilingui con disturbo dello sviluppo del linguaggio definiti in inglese come *BISLI* (*Bilingual Children with Specific Language Impairment*, Armon-Lotem, 2012).

Nel terzo capitolo si parla dei bambini *BISLI*, in particolare, ci si focalizza sui fattori che permettono l'identificazione del disturbo, quindi le caratteristiche di questi bambini e le differenze



che presentano rispetto a monolingui con disturbo; distinzione che si rivela molto complessa da effettuare per via dei numerosi dei fattori comuni tra bambini BISLI e bambini con solo DSL, portando così a diagnosi errate. Successivamente un breve sguardo alla comorbilità, compresenza del disturbo di linguaggio, in particolare fonologici, e dislessia nei bambini bilingui. In conclusione si fa riferimento al progetto europeo *COST Action IS0804* (2009-2013), fondamentale, in quanto ha lo scopo di fornire le linee guida ed indicare gli strumenti ed i marcatori clinici più adeguati per una corretta, efficace e precoce diagnosi di disturbo dello sviluppo del linguaggio nei casi di bambini bilingui.

Il quarto capitolo infine analizza gli strumenti ed i marcatori clinici utili per una diagnosi precoce del disturbo di linguaggio nei bambini bilingui. Si parla per cui del task di ripetizione di parole, non-parole e frasi che coinvolgono abilità diverse; del task di narrazione e di lettura; dei marcatori clinici costituiti dall'utilizzo corretto della morfologia verbale e del pronome clitico oggetto diretto. Si conclude il capitolo con il questionario rivolto a genitori ed insegnanti, in quanto strumento di fondamentale importanza, utilizzato molto spesso, permette un'osservazione dei bambini in un contesto familiare e quotidiano consentendo di raccogliere informazioni e comportamenti linguistici in un ambiente in cui il bambino si trova a proprio agio.



# CAPITOLO PRIMO

## IL BILINGUISMO

Dalla seconda metà del secolo scorso sono iniziate le ricerche sul bilinguismo, un fenomeno che si è sempre più diffuso a causa delle forti migrazioni che tuttora sono in atto nel mondo. Con un totale di 196 paesi e 6000-7000 lingue e il fenomeno della mobilità internazionale, si è sviluppata sempre di più la necessità di esprimersi in più di una lingua per poter entrare in contatto con persone di altre parti del mondo (Freddi, 2015).

Oggi, almeno metà della popolazione mondiale è bilingue o multilingue. C'è chi ha deciso di apprendere una lingua diversa da quella nativa per trarne un vantaggio economico, chi lavorativo, oppure sociale e linguistico. Ora, in particolare, si è sempre più spesso esposti a più di una lingua e in un'età precoce. Vi sono però, anche molte persone che hanno dovuto imparare una nuova lingua, perché costretti ad abbandonare il proprio paese natio per andare a stabilizzarsi in un nuovo paese alla ricerca di un miglioramento di vita. Questo fenomeno ha portato alla necessità di imparare oltre alla nuova lingua, anche una nuova cultura, nuovi usi, costumi, tradizioni per poter entrare a fare parte attivamente della società ospitante.

Nel nostro caso ci concentreremo soprattutto su quest'ultimo punto: le migrazioni. Parleremo in particolare dei figli di immigrati, cioè quei bambini di seconda generazione che diventano bilingui poiché vengono esposti a lingue diverse in base al contesto in cui sono inseriti. La situazione comunicativa permette che vi sia l'alternanza delle lingue: nell'ambito familiare viene utilizzata la madrelingua (L1), quella acquisita fin dai primi giorni di vita che permette quindi la relazione con il proprio paese d'origine; mentre all'interno dell'ambiente scolastico viene utilizzata la lingua della società (L2) necessaria per entrare in comunicazione con i coetanei ed entrare a fare parte del Paese in cui si vive, con cui spesso il bambino viene a contatto più tardivamente. L'aumento di bilingui nelle società ha portato alla necessità di nuovi studi su queste persone.

In questo capitolo affronteremo gli aspetti più salienti del bilinguismo partendo dalla sua definizione. Proseguendo poi con la suddivisione ed approfondimento delle varie tipologie di bilinguismo. Successivamente parleremo degli aspetti biologici, psicologici, sociali e linguistici che contraddistinguono i bilingui; i vantaggi che comporta questo fenomeno e nell'ultima parte parleremo del modo in cui avviene l'acquisizione linguistica in una persona bilingue, per poter

mettere in evidenza le differenze e similitudini con l'acquisizione in un monolingue. Infine, ci si concentrerà sull'acquisizione dell'italiano come L2.

## 1.1 Definizione

Ogni essere umano nasce dotato di una capacità di linguaggio, una predisposizione innata che gli consente di comunicare e scambiare informazioni con altri. Questa facoltà costituisce ciò che distingue l'uomo dagli animali, che lo rende unico. Il linguaggio, infatti, è un'abilità specie-specifica dell'uomo, che si è venuta a formare attraverso l'evoluzione della specie. La più importante teoria sul linguaggio e sull'acquisizione della lingua è sicuramente quella di Chomsky (1965) che afferma che la lingua si acquisisce grazie ad una facoltà innata insita in ciascuno di noi. Si tratta perciò di una capacità biologicamente innata, valida per tutte le lingue, nota come *Grammatica Universale (GU)*, che contiene dei principi, degli aspetti che sono "intuitivi", cioè non hanno bisogno di essere acquisiti per essere compresi in quanto sono innati e fanno già parte di noi. La Grammatica Universale è perciò un meccanismo predefinito che permette, appena nati, di acquisire qualsiasi lingua. La GU consiste in uno scheletro di strutture grammaticali che consentono lo sviluppo della grammatica mentale, costituita da due elementi fondamentali: i principi, gli "universali", caratteristiche che sono presenti in tutte le lingue, come la presenza di un soggetto in ogni frase; ed i parametri, punti di scelta binaria che determinano la variabilità sintattica tra le lingue, come la possibilità di avere un soggetto obbligatoriamente espresso o sottinteso (Chomsky, 1965). Il bambino, quindi, attraverso la Grammatica Universale si focalizza, fin dai primi istanti di vita, sugli input che gli vengono inviati per poter acquisire correttamente le strutture. Infatti cerca di individuare le caratteristiche dell'input e dei vari tipi di stimoli linguistici, successivamente formula delle ipotesi sul meccanismo di funzionamento di essi, li verifica sperimentando ed infine li fissa mettendoli in atto.

Il linguaggio appare quindi essere una capacità estremamente complessa in quanto peculiare unicamente dell'uomo, sviluppatasi dopo una lunga evoluzione, eppure una dote semplice da acquisire in quanto innata, solamente da potenziare.

Nella società odierna, con le forti migrazioni degli scorsi decenni, troviamo molte persone che parlano più di una lingua, addirittura si dice che una persona su tre sia bilingue (Freddi, 2015).

Ma cosa intendiamo per "bilinguismo"?

Partendo dalla definizione proposta dal dizionario italiano Treccani, si intende la "capacità che ha un individuo, o gruppo etnico, di usare alternativamente e senza difficoltà due diverse lingue"

(Treccani, 2017). Secondo gli studiosi, però, non esiste una vera e propria definizione che possa racchiudere interamente il significato di “bilinguismo” in tutte le sue sfaccettature. Infatti, gli esperti, che hanno studiato e studiano questo fenomeno, hanno sempre trovato difficoltà nell’assegnazione di una definizione univoca, in quanto ognuno si focalizza su aspetti diversi.

Secondo Bloomfield, le persone bilingui sono coloro “who possess native-like control of two languages” (Bloomfield, 1933: 56) e che sono fluenti in ugual misura in entrambe le lingue (Peal & Lambert, 1962). Questo è il pensiero comune quando si parla di bilinguismo, cioè la capacità di parlare due lingue perfettamente. È una definizione un po’ limitante in quanto va ad escludere tutti coloro che non hanno in entrambe le lingue una competenza paragonabile a quella dei parlanti nativi. Altri studiosi, con sguardo più ampio, sostengono che sia il bilingue sia colui che è “skilled in at least one of the four facts of linguistic competences (speaking, listening, reading and writing)”, quindi si avrà un diverso grado di bilinguismo in base ai livelli delle varie competenze in ciascuna lingua (Macnamara, 1967), quindi, anche chi con un minimo di competenza in una delle quattro abilità linguistiche (comprensione, produzione, lettura e scrittura) può essere considerato bilingue. Viene definito anche bilingue la persona “who can use two languages alternately, or produce meaningful utterances in two or more languages in order to satisfy some communicative need” (Grosjean, 1994). Grosjean (1994) si contrappone fortemente all’idea di Bloomfield (1933), poiché sostiene che non sia possibile considerare bilingui solamente coloro che mostrano un alto livello di competenza linguistica, pari a quella dei monolingui in entrambe le lingue. Tale pretesa da parte di Bloomfield risulta impraticabile, in quanto la maggior parte dei bilingui mostrano livelli di competenza delle due lingue diversi, solitamente una delle due lingue è più sviluppata dell’altra e la competenza linguistica è diversa ed inferiore rispetto a quella dei monolingui.

Estendendo questa definizione arriviamo poi all’estremismo di Edwards (2006) che afferma che “tutti sono bilingui”, in quanto tutti conoscono parole in una lingua diversa dalla L1 (lingua materna intesa come quella dell’ambiente familiare quindi la prima con cui il bambino viene a contatto).

La definizione più conosciuta è quella di Weinreich (1953): la persona bilingue è colui che è capace di passare da una lingua all’altra adeguatamente in base alle necessità contestuali.

Infine, concludiamo con la definizione di Titone (1972), che esprime il bilinguismo come la capacità di riuscire ad esprimersi facilmente in entrambe le lingue passando da un codice all’altro attraverso una doppia computazione simultanea:

“il vero bilinguismo consiste nella capacità da parte dell’individuo di esprimersi in una seconda lingua aderendo fedelmente ai concetti e alle strutture che a tale lingua sono propri, anziché parafrasando la lingua nativa” (Titone, 1972: 13).

Lo studio di questo fenomeno, quindi, è vario a causa della varietà linguistica e dei diversi punti di vista dai quali il bilinguismo può essere analizzato, dalla neurolinguistica alla sociolinguistica ed alla psicolinguistica (Spolsky, 1988).

Possiamo notare che in tutte queste definizioni persista un fattore comune: la compresenza di due lingue e ciò che le differenzia. Risulta fondamentale soprattutto il rapporto esistente tra queste due lingue. Tale relazione è analizzata in vario modo: si passa da una competenza pari a quella dei parlanti nativi ad una capacità basilare e minima, solamente della conoscenza di qualche parola, diversa da quella materna.

## **1.2 Tipologie di bilinguismo e fattori influenti**

Le persone bilingui costituiscono una popolazione molto eterogenea in quanto l’acquisizione linguistica per entrambe le lingue è altamente influenzata da fattori esterni ed interni, come il modo in cui viene acquisita la lingua, l’età d’acquisizione, la durata e la tipologia di esposizione, la qualità e quantità degli input, il ruolo che riveste la lingua all’interno della società, lo status socio-economico della famiglia e, infine, il livello di scolarizzazione genitoriale.

Vedremo, perciò, che esistono varie tipologie di classificazione a seconda dell’aspetto che si vuole analizzare e mettere in luce, dipende cioè se si vuole analizzare il bilinguismo da un punto di vista linguistico, cognitivo o sociale.

Le classificazioni si basano sul rapporto esistente tra la fluenza e la competenza (*proficiency*) nelle due lingue.

La prima distinzione che osserviamo è quella tra bilinguismo *spontaneo* e *cosciente*. La differenziazione fra questi concetti è fondamentale in quanto consente di distinguere l’acquisizione naturale di una seconda lingua dall’acquisizione volontaria.

Nel primo caso il bambino ha accesso ad entrambe le lingue grazie all’ambiente in cui si trova, per cui ha la possibilità di avere contatti con esse nel corso della comunicazione quotidiana. Parliamo perciò dell’ambiente familiare in cui nei primi anni di vita il bambino è immerso ed è capace naturalmente di riuscire a cogliere gli input necessari per sviluppare il linguaggio. Dall’altro lato, con il bilinguismo cosciente, l’individuo compie un atto cosciente di apprendimento di una L2. È,

per esempio, il caso dell'apprendimento dell'inglese durante gli anni scolastici. La lingua viene appresa non attraverso un atto, bensì attraverso un insegnamento grammaticale esplicito. La differenza tra queste due tipologie è netta in quanto abbiamo due diversi approcci alla lingua: uno naturale in cui il bambino è immerso e viene a contatto con le lingue in maniera più o meno costante; l'altro cosciente, quasi forzato, in cui vengono date le nozioni più strettamente grammaticali e linguistiche senza prediligere un approccio più "spontaneo" a livello comunicativo. Risulta quindi essere fondamentale il contesto e, come vedremo anche di seguito nelle altre classificazioni di bilinguismo, la tipologia di input con cui entra in contatto il bambino.

Possiamo sicuramente affermare che il fattore più importante, che vedremo poi essere spesso anche fattore di predizione di performance, è sicuramente l'età di acquisizione (*Age of Acquisition, AoA*). In base a quando il bambino comincia ad entrare in contatto con le due lingue, si avranno aspettative e possibilità di raggiungimento di competenze diverse. Se il bambino, fin dalla nascita, riceve input linguistici in ugual misura della L1 e L2, possiamo parlare di bilinguismo *precoce*, in quanto il bambino è esposto fin da subito e ha la possibilità di poter raggiungere competenze linguistiche molto alte, simili a quelle dei parlanti nativi in entrambe le lingue (Hoffman, 1986).

Contrariamente, se il bambino non è esposto fin dalla nascita, ma da un'età superiore ai 4 anni, dobbiamo parlare di bilinguismo *tardivo* (Hoffman, 1986). In questo caso la competenza della L2 non sarà completa, cioè le strutture grammaticali risulteranno essere compromesse. Per esempio, il bambino non sarà in grado di dare un giudizio di grammaticalità corretto. Alcuni studiosi sostengono anche che adolescenti e adulti che si apprestano ad imparare una lingua (L2) possono essere considerati bilingui tardivi. In questo caso, adulti e adolescenti utilizzeranno come ausilio e punto di partenza la propria L1 per cercare di imparare al meglio la L2; le strutture linguistiche risulteranno altamente influenzate dalla L1 e quindi non permetteranno il raggiungimento di un livello di competenza linguistica adeguata. La differenza consiste perciò nel diverso processo messo in atto: con il bilinguismo precoce avremo un tipo di acquisizione che comporta un processo automatico ed istintivo che avviene a livello inconscio, come sostiene Krashen (1985); mentre, con il bilinguismo tardivo si ha un'acquisizione più razionale e volontaria, che avviene a livello conscio con l'utilizzo di metodologie di insegnamento esplicito. Jurić (2013) per spiegare la differenza esistente tra bilinguismo precoce e tardivo utilizza come esempio l'abilità nei giudizi di grammaticalità. Nel caso in cui tali giudizi si basino su regole di cui la persona è capace di dare spiegazione, si tratta allora di bilinguismo tardivo, in quanto la L2 è acquisita consapevolmente. Al contrario, se il giudizio di grammaticalità si basa su sensazioni allora ci si trova di fronte al bilinguismo precoce in quanto la proprietà linguistica è acquisita inconsciamente. Nel primo caso ci

si concentra maggiormente sulla struttura linguistica e sulla correttezza per evitare di commettere errori, mentre nel secondo si pone maggiore attenzione al significato di ciascuna parola.

È importante sottolineare che gli studiosi non sono ancora riusciti a trovare un accordo sull'età che determina il bilinguismo tardivo. Penfield e Roberts (1959) sostengono che quando le lingue vengono acquisite dopo l'adolescenza risulta particolarmente difficile riuscire a raggiungere un buon livello di competenza linguistica perché, a livello fisiologico, non si è più predisposti all'acquisizione naturale e veloce di una nuova lingua.

Lenneberg (1967) afferma che esiste un *periodo critico*, (4 anni di età) in cui acquisire una lingua risulta più facile e successivamente il processo tende a rallentare e a diventare più complesso (di ciò si parlerà al punto 1.3.1).

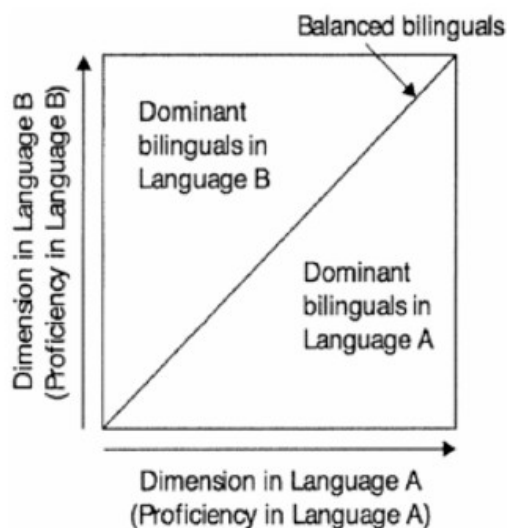
Strettamente legata all'*AoA*, nel bilinguismo precoce, è la distinzione tra bilinguismo *simultaneo* e *sequenziale*. Il primo è dato dall'esposizione contemporanea delle due lingue fin dalla nascita, che spesso comporta un forte bilinguismo. Secondo Meisel (1989) e De Houwer (1990) possiamo parlare di *Bilingual First Language Acquisition (BFLA)*, cioè gli input linguistici di entrambe le lingue sono usati nella comunicazione quotidiana, quindi non si può propriamente parlare di L1 ed L2, ma di *lingua A* e *lingua Alpha* in quanto non vi è una lingua acquisita prima dell'altra e nemmeno una che prevale sull'altra.

Nel bilinguismo sequenziale, si comincia ad essere esposti alla L2 quando l'acquisizione della L1 risulta ancora incompleta. Può essere questo il caso di una famiglia di migranti che è stata obbligata per necessità a spostarsi in un altro Paese dove la propria lingua non ha alcun valore all'interno della nuova società. Quindi il bambino verrà in contatto con la nuova lingua L2 prima ancora di aver completato l'acquisizione della propria L1.

Altro aspetto molto importante da considerare è la durata d'esposizione, che porta ad una tipologia diversa di acquisizione e quindi alla capacità di poter sviluppare in maniera diversa le lingue. A questo proposito possiamo distinguere tra bilinguismo *bilanciato* e bilinguismo *dominante* (o *non bilanciato*) che si basa sulla competenza linguistica ed il rapporto che si instaura tra le due lingue (Birdsong, 2011).

Per bilinguismo bilanciato intendiamo un livello di conoscenza delle due lingue molto simile. Può essere il caso di bilingui precoci simultanei, che grazie all'immediato input di entrambe le lingue, sono in grado di sviluppare e mantenere livelli linguistici molto simili delle due lingue grazie ai contesti in cui vivono. Il bilinguismo bilanciato implica anche il conoscere due lingue non perfettamente, a bassi livelli, ma approssimativamente allo stesso livello. Questo bilinguismo è stato rappresentato da Goto Butler e Hakuta (2004) come mostrato nella Figura 1:





*FIGURA 1: Rappresentazione del bilinguismo bilanciato secondo il modello di Goto Butler e Hakuta (2004).*

Secondo i due studiosi, il bilinguismo bilanciato può essere rappresentato da una linea diagonale, in quanto non vi è la dominanza di alcuna lingua. I due triangoli formati dalla diagonale mostrano invece l'altra tipologia: il bilinguismo dominante determinato dalla compresenza di due lingue in cui una è altamente più sviluppata rispetto all'altra. L'individuo, quindi, è più competente in una delle due lingue con una netta dominanza di una lingua sull'altra. Ciò porta ad una compromissione di una delle due lingue, dovuta ad un mancato sviluppo completo delle strutture linguistiche.

Come abbiamo visto in questa distinzione è, quindi, di assoluta importanza anche la qualità e la quantità di input che il bambino riceve in entrambe le lingue per avere una competenza adeguata ed allo stesso livello, poiché costituiscono fattori che influenzano la capacità di acquisizione delle lingue e la capacità linguistica vera e propria, in tutte le dimensioni. Risulta necessario riuscire a fornire input in quantità adeguata al bambino per permettergli uno sviluppo adeguato e che sia anche qualitativamente idoneo, quindi corretto linguisticamente, in modo che raggiunga una competenza adeguata.

Un'altra classificazione che osserviamo ed è quella costituita dal bilinguismo *composito*, *coordinato* e *subordinato*.

Partendo dal bilinguismo composito possiamo affermare che i due set dei codici linguistici sono immagazzinati insieme in un'unica unità di significato, cioè esiste solamente un sistema di significato per le parole in cui viene utilizzato per entrambi i codici linguistici, sia di L1 che di L2.

Perciò la persona bilingue utilizza i due codici linguistici in modo interdipendente. Significa che una nozione è acquisita da entrambi i codici attraverso un'unica rappresentazione. Quindi, ad esempio, un bambino con L1 italiano ed L2 inglese, immagazzinerà il concetto di *cane* sia nella L1 (*cane*) che nella L2 (*dog*) consapevole della doppia realizzazione fonologica, ma di unica identica nozione. Questa tipologia di bilinguismo possiamo perciò pensare che sia tipica dei bilingui precoci simultanei. Infatti, il bambino è inserito fin da subito in un ambiente che gli garantisce adeguati input in entrambe le lingue, potenziandone la competenza.

Diverso, invece, è il bilingue coordinato, cioè colui che acquisisce le lingue in due contesti differenti, fenomeno che comporta quindi un'organizzazione e immagazzinamento delle rappresentazioni linguistiche separate in base a ciascuna lingua. Può essere il caso dell'utilizzo di due diversi codici linguistici a casa ed a scuola. Il bambino è in grado di tenere i due sistemi separati che risultano come totalmente indipendenti e quindi ciascuna parola appartiene ad uno ed un solo concetto che ha il suo proprio significato.

Infine, troviamo il bilinguismo subordinato che vede l'interpretazione della L2 attraverso l'utilizzo della L1: "the dominant language acts as a filter for the other" (Weinreich, 1953:77). Quindi, in questo caso, ci troveremo spesso di fronte anche ad un bilinguismo dominante in cui la persona con la sua dominanza e preferenza linguistica di una delle due lingue interpreta anche l'altra lingua.

Riassumendo, quindi, il bilinguismo composito è caratterizzato dalla capacità di associare ad un significato due parole; il bilinguismo coordinato associa un significato a due parole di due set linguistici indipendenti; il bilinguismo subordinato possiede la parola della L1 e due modi per esprimersi: quello proprio della L1 e quello della L2 appreso attraverso la L1.

Un'altra classificazione riguarda coloro che si trovano nella condizione di essere obbligati a migrare in un altro Paese e ad adattarsi ad una nuova vita, quindi al prestigio linguistico all'interno della società in cui l'individuo è inserito. Anche in questo caso, soprattutto per quanto riguarda i bambini, si sviluppa un bilinguismo che può essere di tipo *adattivo* o *sottrattivo*. In questi due casi abbiamo una competenza linguistica della L2 che accresce e comporta la perdita della competenza della L1 per i bilingui sottrattivi, ma non in quelli adattivi. La perdita della L1 è dovuta al valore che essa ha all'interno della società in cui l'individuo si ritrova. Diventa così fondamentale lo status della lingua, quindi l'importanza che riveste all'interno della società in cui l'individuo è inserito. La L2 può dunque diventare la lingua dominante oppure l'individuo può usare la lingua nativa anche nella nuova società (Lambert, 1974).

Concludiamo, infine, con la distinzione tra il bilinguismo *elitario* e bilinguismo *popolare*. Per quanto riguarda il primo caso parliamo di bilingui che fanno parte della classe medio-alta che

apprendono una L2 per raggiungere un posto di prestigio all'interno della società. Al contrario, il bilinguismo popolare lo ritroviamo negli individui facenti parte della classe popolare, quindi spesso parte di un gruppo minoritario o di un gruppo etnico, che hanno dovuto necessariamente rinunciare ad utilizzare la propria L1 per sostituirla con la L2 per poter entrare a far parte della nuova società in cui si sono inseriti. Ci troviamo perciò di fronte a casi contrapposti: il bilinguismo elitario, che vede individui che utilizzano l'istruzione per diventare bilingui, perciò guidati dalla propria volontà; dall'altro abbiamo un bilinguismo imposto, che è necessario per assumere un ruolo all'interno della società.

Nell'osservare le varietà di bilinguismo si è potuto notare come vari fattori influenzino le diverse tipologie ed è importante ricordarne qualcun altro. Questi ultimi due fattori sono fondamentali in quanto li possiamo osservare in ciascuna tipologia di bilinguismo.

Innanzitutto, partiamo con lo status socio-economico (*Social Economic Status, SES*) della famiglia di cui il bambino fa parte. Il SES ha un forte impatto sulla competenza linguistica delle persone, tanto da provocare ripercussioni su tutte le strutture linguistiche, ma soprattutto ha un forte riscontro sul vocabolario. I bambini che provengono da famiglie svantaggiate tendono ad avere un lessico ridotto e semplice a causa dell'input linguistico più povero con cui vengono a contatto, oltre che a fattori genetici ed ambientali, che possono essere causati da un luogo meno sicuro, in cui è presente un alto livello di stress, rumore, nutrizione inadeguata, etc. Con gli studi di Calvo e Bialystok (2014), Chiat e Polišenská (2016) e Gathercole e collaboratori (2016) si può notare l'importanza che il livello di scolarità dei genitori, soprattutto della madre, costituisce, influenzando significativamente sulla competenza linguistica. Il SES, infatti, influenza direttamente la competenza linguistica del bambino. Quanto più è basso il livello d'istruzione materno, peggiori saranno le competenze linguistiche del bambino. Possiamo dedurre che probabilmente questo sia determinato dal rapporto che si viene a creare fin dalla nascita tra la madre ed il bambino e quindi dell'importanza degli input che la madre trasmette, che in caso di un livello basso di scolarità della madre trasmetterà un input linguisticamente più povero, sia quantitativamente che qualitativamente. Osservando le varie tipologie di bilinguismo e i diversi fattori che lo influenzano si è potuto notare come non esista un bilinguismo perfetto in quanto le persone bilingui non mostrano fluenza e competenza pari ai monolingui, in nessuna delle due lingue. I bilingui non possono essere categorizzati, cioè, come due persone monolingui in ciascuna lingua, ma mostrano competenze di vari livelli in entrambe le lingue. Possono infatti avere un livello quasi paragonabile a quello dei monolingui per entrambe le lingue, o possono avere livelli molto bassi, oppure possiamo avere nette

differenze tra una lingua e l'altra, con addirittura la presenza di una vera e propria dominanza di una lingua sull'altra.

La miglior forma di bilinguismo che permette di acquisire la lingua in maniera adeguata pare essere il bilinguismo precoce spontaneo simultaneo bilanciato. L'insieme di tutte queste tipologie possono creare insieme un bilinguismo "perfetto" poiché si ha un approccio ad entrambe le lingue fin dalla nascita, permettendo così una maggior possibilità di acquisirle al meglio ed in maniera bilanciata senza la presenza di una dominanza e quindi la capacità di avere una competenza linguistica completa, molto simile a quella dei parlanti nativi monolingui.

### **1.3 Aspetti del bilinguismo**

Abbiamo visto quanto sia difficile trovare una definizione univoca di bilinguismo a causa della varietà di aspetti su cui ci si può focalizzare, così come esistono numerose tipologie di classificazione a causa sempre dei diversi aspetti che bisogna tenere in considerazione.

In questa parte ci occuperemo degli aspetti biologici, psicologici e sociali che non bisogna considerare come singoli elementi separati, bensì si deve tener presente l'importanza che intercorre nell'interazione di tutti questi aspetti, che risultano essere determinanti per l'acquisizione linguistica in generale, ma soprattutto come nel nostro caso, per i bilingui.

#### ***1.3.1 Aspetti biologici***

Partendo dagli aspetti biologici, riprendiamo il concetto di Chomsky (1965) che sostiene che qualsiasi bambino, di qualunque parte del mondo, sembra avere, nei primi anni di vita, la capacità di imparare a parlare qualsiasi lingua. Come abbiamo visto nel paragrafo 1.1, la teoria di Chomsky si basa sulla Grammatica Universale, uno scheletro di strutture grammaticali che consentono lo sviluppo della grammatica mentale, costituita da principi e parametri, che permettono a ciascun individuo di poter acquisire qualsiasi lingua appena nato per poi "specializzarsi" solamente in quella a cui viene esposto fin dai primi giorni di vita. Possiamo perciò parlare di *onnipotenzialità linguistica*, cioè la capacità che ciascun bambino ha, alla nascita, di poter acquisire qualsiasi lingua. Questa capacità è confermata dagli studi che discutono le diverse fasi di acquisizione nelle varie lingue del mondo, in particolare la fase della lallazione e *babbling*. Infatti, si è potuto osservare come i bambini di tutto il mondo producano, in questo periodo, molti suoni e strutture foniche tipici di lingue diverse da quella materna, confermando quindi la presenza di una fase di universalità

linguistica seguita successivamente da una fase di specializzazione verso un'unica lingua (o più lingue nel caso di bilingui e multilingui) attraverso l'ambiente che li circonda.

Inoltre, di assoluta importanza è la *plasticità cerebrale* (o anche *neuroplasticità*). Questo termine si riferisce alla capacità del cervello di cambiare adattando la propria struttura e la propria funzionalità, nel corso della vita di una persona, in base alle esperienze che vengono fatte. Il cervello ha, quindi, la facoltà di farsi adattare alle circostanze in cui ci troviamo.

La plasticità è caratterizzata da un periodo che viene definito *critico*:

“a bounded maturational span during which experiential factors interact with biological mechanisms to determine neurocognitive and behavioural outcomes” (Birdsong, 2018: 3).

Il periodo critico è, dunque, una fase che consiste in periodi in cui i meccanismi neurocognitivi risultano essere più attivi, essendo molto attivi i processi di acquisizione. Secondo Lenneberg (1967) tale periodo va dai 1;5 anni alla pubertà. A sostegno di questa ipotesi Locke (1993) mostra, infatti, che bambini americani di seconda generazione, perciò nati da genitori immigrati negli Stati Uniti, avevano un livello di competenza molto alto, pari a quello dei nativi, se esposti alla lingua molto presto (entro i 7 anni). Invece, i ragazzi che arrivavano con un'età pari o maggiore ai 15 anni presentavano particolari difficoltà nell'apprendimento della lingua e bassi livelli di competenza. Un altro studio importante di Locke (1993) si è basato sull'osservazione di bambini audilesi che, a causa del deficit, sono stati esposti tardivamente alla lingua, causando così una compromissione delle abilità linguistiche. Lo stesso dicasi dei bambini cresciuti in isolamento. In particolare ci riferiamo a Victor, il “bambino selvaggio” trovato nei boschi al nord di Parigi, e Genie, una bambina rinchiusa fin dalla nascita in una stanza legata ad una sedia (Cerratti, 2013). Queste persone sono entrate in contatto con la lingua e gli input linguistici molto tardi, durante la pubertà, e ciò ha compromesso lo sviluppo linguistico.

È quindi fondamentale l'interazione tra l'esperienza, il contesto in cui l'individuo si trova ed i fattori biologici che consentono alla persona di cogliere gli stimoli, inglobarli, e farli suoi. Il periodo critico viene anche definito come *periodo sensibile* in quanto la persona risulta essere maggiormente predisposta ad immagazzinare gli stimoli che la circondano.

Strettamente legato al periodo critico è la plasticità cerebrale, un processo che consiste nell'aumento della sostanza grigia dovuto all'aumento dei collegamenti tra i neuroni (sinapsi), attraverso sia il

perfezionamento delle connessioni già presenti che la creazione di nuove connessioni neurali, che comportano cambiamenti delle nostre capacità.

L'abilità di riuscire a creare sinapsi ha il suo culmine nell'infanzia, momento in cui il cervello è pronto ad assimilare molti stimoli ed a formare numerose nuove connessioni, permettendo perciò lo sviluppo cerebrale. Con gli anni, dopo l'ondata di stimoli da cui si viene sommersi da piccoli, la plasticità tende a diminuire, ma non a scomparire. In età adolescenziale ed adulta si avranno perciò più difficoltà ad apprendere nuovi sistemi, per esempio imparare una nuova lingua, ma nelle giuste circostanze anche il cervello adulto può continuare a crescere in quanto la plasticità ci accompagna durante tutta la vita.

Gli studi sul rapporto tra la plasticità e lo sviluppo del linguaggio sono numerosi e sostengono la presenza di un orologio biologico che comporta il rallentamento dello sviluppo linguistico dall'adolescenza in avanti.

Possiamo, infatti, affermare che

“i complessi meccanismi del linguaggio situati nell'emisfero dominante della corteccia cerebrale si sviluppano nell'infanzia e nella fanciullezza, prima dell'esplosione della pubertà. Dobbiamo quindi accettare il fatto che il giovane organismo possiede una capacità di acquisizione di nuovi meccanismi linguistici, che l'adulto non possiede più allo stesso grado. Conseguentemente, si dovrebbe fare uso di questa “plasticità” propria del cervello nei primi anni di vita, poiché per un cervello giocavano l'imparare due o tre lingue non è più difficile di quanto lo sia impararne una” (da Titone 1972: 79).

Lenneberg (1967) sostiene che apprendere una L2 in età adulta sia più difficoltoso a causa della lateralizzazione, cioè la specializzazione linguistica dell'emisfero sinistro, che frena, ma non blocca, la plasticità riducendo così la capacità di acquisire una nuova lingua.

Successivamente Hurford (1991) e Pinker (1994) parlano dell' “use it then lose model” grazie al quale, ancora una volta, si sostiene che il circuito di creazione di connessioni rallenta con l'adolescenza per poi crollare durante l'età adulta in quanto non si ha la pressione selettiva presente invece durante l'infanzia. Il rallentamento nella creazione di sinapsi causa, quindi, difficoltà in alcune capacità, tra cui imparare facilmente una nuova lingua. Inoltre Jurić (2013) afferma che

“quanto più adulta è una persona al momento in cui viene in contatto con una nuova lingua, tanto meno sarà probabile che egli ne acquisti la piena padronanza” (Jurić, 2013: 66).

Quindi, quanto prima il bambino entra in contatto con più lingue, più spontanea e naturale risulta l'acquisizione. Questa capacità è dovuta alla plasticità del cervello che permette di imparare naturalmente tutte le caratteristiche e proprietà della lingua ed acquisirla in maniera ottimale. In età adulta, invece, risulta più complesso ed impegnativo imparare una lingua, in quanto, non si tratta più di un processo di acquisizione naturale e spontanea, bensì di un processo volontario e cosciente che provoca una maggiore difficoltà nell'imparare una lingua nuova, poiché il cervello non è più così ricettivo come nei primi anni di vita.

### ***1.3.2 Aspetti psicologici***

Oltre agli aspetti biologici, più strettamente legati al nostro organismo in quanto esseri umani, è anche fondamentale dare uno sguardo alla sfera psicologica, cioè quella parte di noi che rende l'essere umano unico ed irripetibile.

Haugen (1956) afferma che:

“the locus of bilingualism is in the individual mind. The psychological study of the bilingual is therefore of central importance in the analysis of bilingualism” (Haugen, 1956: 69).

La psicologia, ed in questo caso il rapporto che si viene a creare tra l'individuo e le due lingue, è di fondamentale importanza in quanto ogni persona ha “delle conseguenze personali e socio-affettive del vivere con due lingue” (Balboni, 1996: 32). Secondo alcuni studiosi, infatti, la compresenza di due lingue può comportare all'esistenza di una doppia personalità, da non intendersi però come una forma di devianza o patologia. Grosjean (1996) e Balboni, (1996) sottolineano, infatti, come alcuni bilingui abbiano una doppia personalità dovuta alla compresenza delle due lingue che si alternano. Per dimostrare ciò Grosjean (1996) conduce una “ricerca personologica sul bilinguismo” (definita così da Danesi (1989)) in cui si possono osservare testimonianze di persone bilingui che raccontano del loro rapporto con le due lingue. Osserviamo, quindi, lo studio di Grosjean (1996) grazie alla traduzione di Milazzo (2015).

“Bilingue francese-inglese: sono profondamente convinto e assolutamente consapevole che cambio personalità quando cambio lingua. So che sono più aggressivo, più caustico quando parlo francese, sono anche molto più rigido e più illiberale nel difendere le mie asserzioni.”

“Bilingue greco-inglese: in inglese il mio eloquio è molto garbato con un tono rilassato, dico sempre “per favore” e “scusatemi”. Quando parlo greco comincio ad esprimermi più rapidamente con un tono di ansietà ed in modo rude” (Milazzo, 2015: 39-40).

Questo comportamento è stato studiato anche da Ervin-Tripp (1968) che, con il suo studio basato su un test di completamento di frasi attraverso un commento, nota come sia diversa la risposta in base alla lingua che utilizzata. Infatti, seppure la persona testata fosse una sola sembrava come se rispondessero due persone diverse.

“Bilingue giapponesi-inglesi (americano):

- Probabilmente diventerò ...
  - giapponese: una casalinga
  - inglese: un’insegnante
  
- Quando i miei desideri sono in conflitto con la mia famiglia ...
  - giapponese: è un momento di grande infelicità
  - inglese: faccio quello che voglio”

(da Milazzo, 2015: 40).

Successivamente, in questo studio di Ervin-Tripp (1968), vennero mostrate immagini con disegni ambigui per permettere quante più interpretazioni possibili. Ognuno in base alla propria personalità riesce a leggerne con un significato diverso.

“Figura seduta sul pavimento con il viso girato e la testa appoggiata sul divano.

- giapponese: una donna piange per il suo fidanzato perso e pensa al suicidio
- inglese: una ragazza cerca di completare un lavoro di cucito”

(da Milazzo, 2015: 41).



Come si può notare da questi esempi possiamo confermare che esiste un vero e proprio cambiamento di personalità in base alla lingua utilizzata. Per esempio, l'utilizzo della lingua giapponese porta la persona ad esprimere maggiormente un'emozione ed un sentimento; mentre nell'inglese è presente un carattere più freddo, formale e distaccato.

Grosjean (1996) sostiene, però, che questo cambiamento di personalità non sia dovuto alle lingue in sé, ma che in realtà, sia causato dal contesto in cui l'individuo si trova. La studiosa, perciò, considera la personalità come l'insieme degli stati psicologici temporanei, in cui atteggiamenti e comportamenti, con emozioni e sentimenti, costituiscono elementi mutevoli e temporanei in base al contesto. Secondo Grosjean il cambiamento di personalità non è perciò dovuto alla possibilità di un bilingue di poter alternare le due lingue, bensì è il contesto che determina comportamenti diversi.

“Bilingue francese-inglese: molte volte ho fatto l'esperienza di sentirmi “non essere la stessa persona” quando mi esprimo in inglese dal momento che la mia lingua madre è il francese. Quando tento di analizzare queste situazioni mi accorgo che è più che altro una questione relativa al contesto. Ovviamente tendo ad associare una lingua al suo contesto e quindi mi sento piuttosto maldestro quando uso una specifica lingua nell'ambiente sbagliato” (da Milazzo, 2015: 41).

Quindi, possiamo affermare che:

“è l'ambiente e la cultura come totalità che fanno sì che il bilingue cambi lingua unitamente agli atteggiamenti, ai sentimenti ed ai comportamenti e non la lingua in sé e per sé” (Titone, 1996: 72).

Un altro studio molto importante è quello di Milazzo (2015) che si focalizza sul rapporto tra la personalità e l'uso delle lingue di cui la L2 è l'italiano. In particolare si sofferma sull'identità, sugli stati affettivi, sugli atteggiamenti e sui comportamenti. Le persone coinvolte hanno permesso di cogliere le diverse sfaccettature attraverso cui uno si può percepire. Vediamo infatti che c'è chi ha negato fortemente la possibilità di un cambiamento del modo di essere e di relazionarsi in base alla lingua utilizzata, sostenendo che non vi siano dei cambiamenti di personalità, bensì delle differenze di approccio alle lingue a causa di un vissuto diverso o della distanza culturale.

Altri bilingui hanno invece affermato di essere consapevoli di attuare dei comportamenti e degli atteggiamenti diversi in base alla lingua utilizzata, seppur ciò avvenga in maniera del tutto

inconscia. Soprattutto viene messo in luce come, con l'utilizzo dell'italiano, entri particolarmente in gioco la tipica gestualità, poiché costituisce uno strumento fondamentale che spesso sostituisce addirittura il messaggio verbale. I gesti, infatti, permettono di manifestare in modo migliore le emozioni ed il messaggio stesso. Attraverso l'utilizzo della gestualità si tende ad esprimersi con più enfasi, emotività ed espressività tale per cui anche l'interlocutore si sente più coinvolto (Milazzo, 2015). La gestualità è un mezzo di comunicazione fondamentale, soprattutto per l'italiano, in quanto permette di esprimere e manifestare pienamente se stessi e di entrare direttamente in relazione con l'interlocutore (Diadori, 2003). Anche i bilingui quando parlano italiano tendono ad integrare i gesti alle parole in maniera totalmente inconscia e naturale, mentre quando parlano un'altra lingua l'utilizzo dei gesti tende a diminuire o ad essere praticamente assente, andando perciò a determinare la "personalità italiana".

Oltre alla gestualità, i bilingui con L2 italiano sentono dentro di sé anche senso di maggiore vicinanza, calore e intimità nei confronti dell'interlocutore. Infatti, l'italiano è ritenuto la lingua maggiormente predisposta ad esprimere efficacemente sentimenti ed emozioni, quindi una maggiore libertà di esprimere se stessi in maniera più aperta con parole più cariche di significato, soprattutto a livello emotivo.

“Madrelingua giapponese: con la lingua italiana posso esprimere meglio le mie emozioni, le mie sensazioni. Ci sono parole giapponesi simili per parlare di sentimenti, ma per un fatto culturale non vengono usate. In Giappone raramente si dice “ti amo” e le mamme non abbracciano i bambini. Qui l'affetto si può esprimere e dimostrare. In Giappone i rapporti sono molto formali, bisogna stare attenti a come si usano le parole, non ci si può esprimere in modo diretto, bisogna sempre mediare. In famiglia, con gli amici se sono più anziani si deve usare il Lei. In italiano, mi sento più vicina nel rapporto con le altre persone e uso spesso il Tu” (Milazzo, 2015: 46).

In generale, possiamo quindi dire che in molti casi i bilingui riscontrano un cambiamento nel proprio modo di essere e di relazionarsi, anche se non sempre vengono direttamente riconosciuti. La compresenza, perciò, di due lingue consente a ciascuna lingua di mantenere le proprie caratteristiche culturali (ci troviamo infatti di fronte al *biculturalismo* come vedremo nel prossimo paragrafo al punto 1.3.3) creando così una sorta di “doppia personalità”. Questo fenomeno permette che vi sia, alcune volte, una sovrapposizione delle due personalità portando alla creazione di una nuova unica personalità altamente determinata dal proprio vissuto e dalle proprie esperienze.

### ***1.3.3 Aspetti sociali***

Come abbiamo detto precedentemente, secondo alcuni studiosi, tra cui Grosjean (1994), è fondamentale il ruolo che riveste il contesto per l'apprendimento linguistico. Il bambino impara a conoscere il mondo attraverso ciò che lo circonda, cioè attraverso ciò che compone l'ambiente in cui vive. L'ambiente permette, quindi, al bambino, fin dalla nascita, di fare diverse esperienze, positive e negative. Coloro che appartengono al contesto e che rivestono un ruolo primario sono sicuramente i genitori. Infatti, sono le prime persone con cui viene a contatto il bambino e quelle su cui è focalizzata maggiormente l'attenzione, quindi vanno a determinare la sua selezione linguistica ed il tempo, sia a livello quantitativo che qualitativo, con cui il bambino entrerà in contatto con le lingue. I genitori, infatti, hanno il compito di fornire i modelli linguistici di base, i primi modelli con cui il bambino sperimenterà l'uso del linguaggio. Altro ruolo fondamentale è quello svolto dai fratelli maggiori che con i quali i bambini sperimentano loro abilità linguistiche, apprendono e saldano le strutture linguistiche della lingua del Paese ospitante, poiché costituiscono le persone che maggiormente sono in contatto con la nuova società. La famiglia è quindi un contesto di massima importanza, in quanto, è il primo ambiente con cui il bambino entra in relazione e proprio da qui deve partire il suo approccio al linguaggio (abbiamo visto al punto 1.2 come l'ambiente in cui è inserita la famiglia determina quindi anche i risultati positivi o negativi nell'acquisizione linguistica del bambino). Successivamente il bambino dovrà entrare in contatto con i propri coetanei nell'ambiente scolastico e quindi perfezionare, saldare e continuare il suo sviluppo linguistico. Oltre alla lingua, all'interno della famiglia, i genitori sono anche portatori della cultura di cui la loro lingua fa parte. Il bambino, quindi, sarà portatore di due lingue, ma anche di due culture, e possiamo parlare perciò di *biculturalismo*. Con questo termine ci si riferisce a coloro che hanno internalizzato due culture differenti, quindi due modi diversi attraverso cui vedere il mondo.

“Il biculturalismo riguarda una situazione in cui l'individuo sintetizza elementi della cultura madre ed elementi della cultura seconda in un complesso unico e individuale che non è riducibile più a una delle due culture di appartenenza” (De Paulis, 2014: 23).

Una lingua non può esistere senza essere legata ad una dimensione sociale determinata dalla cultura, in quanto è grazie proprio alla cultura se gli individui sono in grado, in diversi modi, di interpretare, percepire ed interagire con il mondo. La cultura permette di determinare la personalità e l'identità delle persone. Parlare una lingua significa quindi fare parte di una certa comunità

linguistica, con dei valori comuni. Nel mondo, grazie alle diverse culture esistenti, si hanno diverse visioni, così, nei bilingui, coesistono due culture in un unico individuo.

Potremmo, perciò, trovare nel biculturalismo la risposta ai comportamenti ed atteggiamenti che sembrano determinare due diverse personalità come mostrato nello studio di Ervin-Tripp (1968) e di Milazzo (2015) (vedi 1.3.2).

Benet-Martínez e collaboratori (2002) parlano di *Bicultural Identity Integration (BII)* riferendosi al *continuum* rappresentante le percezioni soggettive dei bilingui-biculturali riguardo al loro rapporto tra le loro identità culturali. Quanto è più alto il livello di BII, migliore è la compatibilità tra le due culture; quanto è più basso, maggiori sono le sensazioni di tensione e conflitto, portando ad una scelta tra le due culture che paiono essere inconciliabili. I genitori tendono ad avere paura che si venga a verificare proprio quest'ultima situazione, cioè che il bambino, ma soprattutto il ragazzo in età adolescenziale, non sia in grado di trovare un punto di incontro tra le due culture e che quindi viva in uno stato di frustrazione. I bilingui devono, infatti, affrontare un processo di adattamento, con alti e bassi, momenti di armonia e sconforto, fino a quando non si viene a creare il “*bricolage*” culturale. La persona bilingue unisce le due culture proprio come un *bricolage*, quindi abbandona alcune pratiche di una cultura per adottarne al loro posto alcune dell'altra o assembla entrambe le culture trasformandole. L'identità culturale consiste, perciò, in un processo di assemblaggio complesso che mette insieme, trasforma, elimina, crea, fonda le culture genitoriali creandone una nuova.

Essere biculturali è uno status molto complesso, in quanto la persona bilingue deve riuscire a convivere con due identità culturali diverse riconoscendosi in ciascuna di esse. L'individuo compie una scelta andando a creare una terza identità culturale che rappresenta l'insieme dei valori dell'una e dell'altra cultura.

### ***1.3.4 Aspetti linguistici***

Nei bilingui a causa della compresenza di due lingue si possono osservare fenomeni linguistici di vario tipo.

Partendo da quello più conosciuto, parliamo di *code-switching* in quanto manifestazione più evidente e ricca di significato. Con questo termine si intende la successione di frasi con l'utilizzo alternato di entrambe le lingue. Secondo Meisel (1994) si tratta della capacità che il bilingue possiede nel riuscire a identificare la lingua più adatta in base all'interlocutore, il contesto, l'argomento della conversazione, etc. Inoltre, il bilingue è anche in grado di cambiare le lingue in base alle regole socio-linguistiche senza violare alcun principio grammaticale. Consiste quindi nella

capacità di alternare adeguatamente le lingue in base al contesto in cui l'individuo si trova, cioè l'abilità di scegliere la lingua maggiormente adeguata all'interlocutore. Il bilingue, all'interno di un contesto familiare, alternerà la lingua presumibilmente spesso in base al genitore con cui interloquisce; quando si trova a dover parlare con un monolingue, invece, si adatterà all'utilizzo di un'unica lingua, quella condivisa da entrambi. Il *code-switching*, quindi l'uso di alternato di entrambe le lingue in un discorso, è molto comune nelle conversazioni tra bilingui in quanto si concentrano maggiormente sullo scopo della comunicazione, cioè comunicare un messaggio all'interlocutore in modo efficace. Per questo motivo, bilingui che condividono le stesse lingue, attuano questa comunicazione a livello inconscio, naturale. Il *code-switching* è utilizzato in base a motivazioni individuali e sociali. Sono state distinte due tipologie: *code-switching situazionale*, in cui l'alternanza delle lingue ridefinisce la situazione; e *metaforico*, in cui l'alternanza arricchisce la situazione consentendo l'allusione a più di un rapporto sociale all'interno della situazione (Gumperz & Dell, 1986). In generale, il *code-switching* viene quindi utilizzato in base alla necessità di soddisfare un bisogno linguistico. Serve per potersi esprimere appieno. A volte, alcune espressioni sono più significative e piene di valore in una lingua piuttosto che in un'altra oppure una lingua non sembra avere reali equivalenti per esprimere ciò che si vuole dire.

Il bilingue dimostra così la sua alta competenza linguistica in entrambe le lingue. Ciò non sarebbe infatti possibile se la persona non avesse competenza piena di entrambe.

Fenomeno molto simile al *code-switching*, è il *language mixing*. Questo consiste nell'utilizzo di elementi di entrambe le lingue, ma senza una competenza piena di entrambe. Si manifesta attraverso l'utilizzo di parole delle due lingue in alternanza in base a quelle conosciute (uso una parola in una lingua in quanto non conosco la parola nella lingua con cui sto attualmente parlando). Il *language mixing* è un processo linguistico che segnala l'incapacità, quindi, di riuscire a fare una scelta adeguata della lingua da utilizzare in base all'interlocutore che si ha davanti, oltre che all'utilizzo alternato delle due lingue a causa della mancanza di competenza in entrambe (Tedeschi, 2017). Questo fenomeno si presenta nel momento in cui vi è una grossa differenza di competenza linguistica tra le lingue, quindi siamo in presenza di un bilinguismo dominante, in cui vi è una lingua che cerca di colmare il vuoto lasciato dall'altra.

Contrapposti a questi fenomeni, troviamo il *code-mixing* che si riferisce, invece, all'utilizzo simultaneo delle due lingue, cioè la compresenza di entrambe le lingue all'interno della stessa frase dovuto all'unione di morfemi e lessemi delle lingue. In questo caso si parla dunque di *mixed utterances* in cui però prevale una delle due lingue. Myers-Scotton (1993) parla di *Matrix Language Frame (MFL)*, cioè la dominanza della "grammatica della lingua matrice riveste un ruolo

centrale nella formazione di costituenti con materiali di due lingue diverse” (da Berruto, 2005: 7). Tuttavia, studi successivi hanno dimostrato come vi sia una prevalenza di una lingua, ma che allo stesso tempo, essa possa anche essere influenzata dalla lingua “incassata”. Quindi bisogna analizzare le costruzioni di *code-mixing* come strutture di frasi “mistilingue”, senza trattare ciascuna lingua come se fosse unica e indipendente. Non bisogna pensare, perciò, ad una mistura di due codici monolingui, bensì alla creazione di un’unica nuova lingua. Come vedremo successivamente, bisogna ricordare che non esiste un’interazione tra i due codici linguistici, in quanto sono indipendenti e separati.

Questi processi, soprattutto il *language mixing* ed il *code-mixing*, sono tappe dello sviluppo linguistico che attraversano tutti i bambini bilingui fino al raggiungimento della capacità di alternare consapevolmente e adeguatamente le lingue, quindi ad utilizzare il *code-switching*.

Vediamo ora fenomeni che riguardano soprattutto coloro che migrano e, quindi, che si ritrovano a dover apprendere per necessità una L2, in quanto lingua della loro nuova vita, lingua del paese ospitante.

Un primo concetto è quello di *interlingua*, cioè

“l’insieme di diverse varietà di lingua che si configurano nell’interazione fra due principi che sono tra loro in opposizione: un principio universale, secondo il quale certi elementi sono più semplici da acquisire rispetto ad altri, ed un principio che riassume le caratteristiche tipologiche della L1, nelle sue componenti sociolinguistiche, pragmatiche e morfosintattiche” (Freddi, 2015: 80-81).

L’acquisizione linguistica si deve confrontare anche con aspetti non linguistici, come la formazione della propria identità, l’auto-realizzazione e l’auto-affermazione. Questo processo si svolge in tre fasi: *pre-basica*, con varietà linguistiche estremamente semplificate; *basica*, in cui il lessico si arricchisce e compaiono i primi tratti morfosintattici (qui avvengono anche i fenomeni di *transfer* linguistici di cui abbiamo appena parlato); *post-basica*, in cui la competenza di entrambe le lingue è molto simile. Così, si può dire che l’acquisizione della L1 è fondamentale in quanto funge da “impalcatura”, *scaffolding*, per l’acquisizione della L2.

Un altro processo in bambini immigrati è l’*adombramento*, cioè una sorta di coesistenza fra le due lingue a diversi livelli di consapevolezza e di coscienza, ma con meccanismi di azione comuni, con conseguenti interferenze intralinguistiche ed interlinguistiche (Freddi, 2015). Non bisogna confondere questo fenomeno con un processo di sostituzione della L1 con la L2. È, invece, una

coesistenza in cui vi è un “adombramento” della L1 dato dalla cessata esposizione causato dalla mancanza d’uso della lingua. La L1 viene perciò utilizzata come *scaffolding* per imparare la L2 che va ad “adombrare” la L1.

L’ultimo fenomeno che andiamo ad analizzare è l’*attrition* (“attrito”). Con questo termine si intende l’incapacità di richiamare alla memoria parole della L1. Questo accade in maniera evidente quando un bilingue è immerso completamente in una società in cui la lingua parlata è la sua L2 e, a causa di questo “coinvolgimento” totale nel nuovo Paese, si hanno difficoltà con la propria L1. Le parole diventano addirittura irraggiungibili. Si tratta dunque di una “inibizione selettiva del lessico della L1, spinti dalla necessità di elaborare termini della L2” (Freddi, 2015: 59). Si ha così una lotta fra le due lingue in quanto vi è una vera e propria interferenza che provoca una soppressione della L1. Possiamo, perciò, dire che:

“these dumbfounding lapsus for native-language words may reflect an adaptive role of inhibitory control in hastening second-language acquisition” (Freddi, 2015: 59).

Si attua un *retrieval induced forgetting*, cioè la mente della persona tende a sopprimere le tracce che causano interferenza costituite dalla L1 causando una cancellazione momentanea delle parole che si contrappongono alla parola necessaria nella L2. Bisogna sottolineare che vi è un’azione inibitoria a livello di realizzazione fonologica produttiva e non a livello terminologico. Per esempio, un bilingue inglese-italiano cercherà di richiamare alla memoria la parola *dog*, ma a causa della soppressione non si presenterà alla sua mente il termine italiano *cane*, ma il concetto di *animale*, *quadrupede*, *animale da compagnia* rimane vivido nella mente della persona. È quindi solamente una difficoltà nella realizzazione produttiva. Come sostengono Bardovy-Harlig e Stringer (2010) si tratta di una mera risposta adattiva del cervello alla necessità di controllare l’interferenza linguistica.

Tutti questi processi linguistici dimostrano la numerosità e variabilità di fenomeni che coinvolgono la persona bilingue. Viene sottolineata, soprattutto, l’importanza che svolge l’ambiente in cui il bilingue è inserito e quindi l’influenza nella percezione, ricezione ed elaborazione di stimoli. Abbiamo potuto osservare vari fenomeni che sono fondamentali per l’affinamento e lo sviluppo linguistico appropriato ed altri che invece comportano un utilizzo scorretto delle lingue o addirittura la sostituzione ed eliminazione di una delle due.

## 1.4 Vantaggi del bilinguismo

Con l'osservazione di tutti i diversi aspetti descritti nei paragrafi precedenti possiamo affermare che essere bilingue è sicuramente un vantaggio. Si è notato, infatti, che i bilingui hanno una più spiccata capacità di pensare al di fuori degli schemi e sviluppano un cervello più adattivo, una più elevata abilità di *problem solving*, cioè sono in grado di trasformare il pensiero astratto e creativo in soluzioni concrete. Come abbiamo già detto al punto 1.1, nascere bilingui comporta la capacità di riuscire a scegliere la lingua più adatta per l'interlocutore, riuscendo così a sviluppare, fin da piccoli, la capacità di "mettersi nei panni degli altri". Sono infatti più abili nel riuscire ad adottare diversi punti di vista e prospettive, oltre alla propria (Benet-Martínez et al., 2006).

Inoltre, solitamente, i bilingui presentano un maggior senso di giustizia sociale in quanto presentano maggiore empatia. Di conseguenza hanno una maggiore capacità nell'assumere diversi punti di vista, presentando così una maggiore tolleranza ed una buona creatività. Il bilingue cresce con la consapevolezza che al mondo esistono diverse culture, per le quali mostra curiosità, voglioso di scoprirle senza giudicarle. I bilingui sanno facilmente adattarsi alle situazioni in quanto cognitivamente più flessibili e complessi per l'abilità di interpretazione multidimensionale (Benet-Martínez et al., 2006). A livello cognitivo hanno una più spiccata capacità di astrazione, con un alto sviluppo del pensiero creativo. Carringer (1974) afferma che il bilinguismo consente di stimolare il pensiero creativo in quanto, grazie alla compresenza delle lingue, i bilingui tendono a concentrarsi maggiormente sul concetto, sul contenuto e sul significato in sé della parola piuttosto che sulla parola stessa. Ciò permette quindi ai bilingui di sviluppare una maggiore flessibilità cognitiva.

I bilingui presentano, inoltre, una maggiore capacità di concentrazione intesa come capacità di esercitare continuamente un'attenzione selettiva. Sviluppano maggiormente la capacità di concentrazione che consiste nell'inibire ciò che è considerato come irrilevante per concentrarsi in ciò che viene ritenuto realmente importante. Questa abilità deriva dalla necessità dei bilingui di selezionare il codice linguistico più appropriato inibendo la lingua non utilizzata, attuando, perciò, un forte controllo esecutivo sulle lingue.

Ricordiamo anche la capacità metalinguistica, cioè la conoscenza più profonda della struttura linguistica, non solamente come mezzo per comunicare, ma come capacità di riflettere sulla lingua ed essere in grado di manipolarla per il raggiungimento dei propri scopi comunicativi. I bilingui mostrano, infatti, una maggiore consapevolezza della struttura linguistica della propria lingua e per questo motivo risulta più facile loro apprendere diverse lingue. Vygotsky (1962) sostiene che i bilingui (precoci) hanno la capacità di comprendere come le lingue da loro acquisite siano solo alcune tra le tante possibili scelte e come la relazione tra significato e significante sia totalmente



arbitraria. Alcuni studi dimostrano che i bilingui, a differenza dei monolingui, tendono a concentrarsi più sul contenuto e sul significato della parola piuttosto che sulla forma o sul suono. Baker e Prys (1998) dimostrano come l'abilità nel ripetere una poesia in rima si differenzi tra bilingui e monolingui. Infatti, i bilingui si focalizzano principalmente sul significato della poesia, diversamente da quanto fanno i monolingui che si concentrano, invece, maggiormente sul ripetere precisamente ciascun verso.

Infine, un altro vantaggio riguarda la sensibilità comunicativa, cioè la capacità di distinguere le caratteristiche della situazione comunicativa ed essere in grado di mettere in atto determinati comportamenti. Il bambino bilingue è quindi capace di adattarsi ai bisogni dell'interlocutore selezionando la lingua ed il linguaggio più appropriato. Viene effettuata una vera e propria differenziazione pragmatica, poiché, i bilingui selezionano ciò che ritengono più appropriato per l'interlocutore a partire da indizi quali l'intonazione, la gestualità, le espressioni del viso.

In generale possiamo dire che grazie alla compresenza di due lingue, quindi due culture, due identità, un bilingue ha la possibilità di riuscire maggiormente a comprendere il mondo con una mentalità più aperta e diversi punti di vista (Sconamiglio, 2016). Negli anni si è così potuti passare da una concezione negativa del bilinguismo, in quanto si pensava che comportasse uno svantaggio cognitivo, al suo opposto, una concezione di arricchimento cognitivo, poiché i bilingui presentano migliori capacità cognitive, culturali, linguistiche e metalinguistiche.

## **1.5 Acquisizione linguistica**

Come abbiamo già detto al punto 1.1, tutti gli esseri umani hanno una predisposizione innata all'acquisizione della lingua. Questo processo è naturale in quanto il bambino inserito all'interno di un ambiente comunicativo sente la necessità di relazionarsi, quindi di sviluppare il linguaggio per poter riuscire a soddisfare i propri scopi comunicativi, sociali ed individuali.

All'inizio, il bambino, circondato da stimoli ed input all'interno del contesto in cui è inserito, mette in atto un processo inconscio, cioè acquisisce la lingua senza alcun insegnamento esplicito. Il bambino percepisce numerosi stimoli dalle persone che lo circondano, che parlano, giocano ed interagiscono con lui, successivamente li elabora e gradualmente, nel tempo, li mette in pratica cominciando, così, a parlare.

Innanzitutto, il bambino comincia a comunicare attraverso i movimenti, i gesti, le indicazioni, producendo cioè azioni che provocano delle risposte da parte dell'ambiente e delle persone che

interloquiscono con lui. Partendo da semplici movimenti si ha un affinamento e potenziamento delle attività cognitive che sfociano successivamente nella capacità di comunicazione vera e propria.

Il modo con cui i bilingui acquisiscono le due lingue è stato per lungo tempo argomento di discussione in quanto è di difficile comprensione il rapporto esistente tra le due lingue.

Si sono venute a creare così diverse teorie contrapposte che vengono presentate di seguito.

### ***1.5.1 Single System Hypothesis***

All'inizio degli studi sul bilinguismo, nella prima metà del secolo scorso, si è cercato di capire i processi a livello strettamente linguistico dei bambini che sono a contatto con due lingue, dal punto di vista fonologico, lessicale, morfologico e sintattico.

Con lo studio di Leonard (1970) si fa largo la teoria del sistema ibrido unico all'interno del quale sono presenti i due sistemi linguistici caratterizzanti delle due lingue con cui il bambino entra in relazione. Successivamente, Volterra e Taeschner (1978), sostengono che i bambini applicano le stesse regole sintattiche ad entrambe le lingue. I bambini, quindi non sono in grado di riuscire a separare i due sistemi linguistici attuando perciò una "fusione" (Wölk, 1984). In particolare, Volterra e Taeschner (1978) sostengono che lo sviluppo linguistico in una persona bilingue avvenga secondo vari stadi: da un sistema lessicale unico (I fase), passando per la separazione dei sistemi lessicali, ma con l'utilizzo di uno stesso identico sistema sintattico (II fase), concludendo circa a 2;9 anni con la separazione totale dei sistemi lessicali e sintattici. Le studiose si sono basate su uno studio su due bambine bilingui tedesco/italiano osservate rispettivamente da 1;5 anni a 3;6 anni e da 1;2 a 2;6 anni. All'inizio, le studiose hanno potuto constatare la presenza di un unico lessico misto dovuto all'interazione tra le due lingue, testimonianza della presenza di un unico sistema lessicale. Successivamente, a livello sintattico, le studiose hanno potuto notare come, da entrambe le bambine, venisse usato lo stesso ordine dei ruoli sintattici: gli aggettivi usati come *premodifiers* in entrambe le lingue, seppur sia un aspetto tipico tedesco; e l'utilizzo della negazione prima del verbo finito in entrambe le lingue, caratteristica della lingua italiana.

Anche gli studi di Vihman (1985) sono a favore di questa teoria. Infatti, l'osservazione del proprio figlio, Raivo, esposto fin dalla nascita all'estone e successivamente all'inglese (0;6), ha permesso osservazioni molto simili a quelle fatte da Volterra e Taeschner (1978).

Questa teoria, quindi, si basa sull'interpretazione dell'uso degli elementi lessicali delle due diverse lingue utilizzati all'interno della stessa frase, creando quindi delle frasi "mistilingue", come evidenza di un unico sistema fuso, ma nel corso del tempo si sono venute a sviluppare nuove teorie che si sono opposte a questa, come vedremo nei prossimi paragrafi.

### ***1.5.2 Transfer theory***

Un contributo molto importante è quello di De Houwer (1990) che afferma:

“any morphosyntactic device belonging to input system A will be used in the child’s speech production in utterances containing only lexical items from language B and vice versa” (De Houwer, 1990: 66).

Con questa affermazione, De Houwer (1990) sostiene che la capacità di un bambino bilingue consiste nell’utilizzo degli item lessicali della lingua A nelle frasi che utilizzano le regole grammaticali della lingua B, e viceversa. Questa teoria viene denominata come *transfer theory*, in quanto, consiste in un vero e proprio *transfer* di tutta una serie di caratteristiche linguistiche di una delle due lingue nell’altra lingua.

Altri studiosi sostengono questa teoria e ne hanno sviluppato di molto simili. Slobin (1973) sostiene che il bilingue sia continuamente sottoposto ad una sorta di processo di comparazione tra le strutture diverse delle lingue coinvolte in cui è predicibile la scelta della lingua, in quanto viene effettuato un *transfer* solo se una certa caratteristica morfosintattica della lingua A è funzionalmente meno complessa della lingua B.

La *transfer theory* differisce, perciò, dalla *single system theory* poiché sembra comunque esservi una consapevolezza nell’utilizzo delle strutture linguistiche e non una mera sovrapposizione di esse.

### ***1.5.3 Separate Development Hypothesis***

In contrapposizione alle teorie precedenti troviamo la *Separate Development Hypothesis (SDH)*, che mette discussione l’idea di base delle teorie precedenti.

I bambini bilingui pur presentando frasi “mistilingue” hanno la capacità di riuscire a distinguere i due sistemi lessicali. Infatti, Pye (1986) rianalizza i dati di Vihman (1985) e seppur vi siano dati di *mixing*, riesce ad intuire la capacità di distinzione delle due lingue da parte del bambino Raivo. Pye (1986), sostiene, infatti, che il bambino, dopo aver superato la fase di *mixing*, sia in grado di utilizzare le due lingue, estone ed inglese, secondo i propri scopi comunicativi, permettendogli quindi la scelta della lingua più adeguata in base al contesto in cui si trova, fin dalla più tenera età e ritenendo il *mixing* un naturale passaggio linguistico.

Un importante contributo a riguardo è sicuramente quello di Meisel (1989) che critica le teorie di Volterra e Taeschner (1978). Meisel (1989), infatti, replica alla *single system theory*, sostenendo che

l'utilizzo dell'ordine aggettivo-nome osservato dalle studiose è possibile sia in tedesco che in italiano. Bisogna ricordare inoltre, che la comparsa della presenza della produzione di aggettivi in italiano non avviene prima dei 2;9 anni, l'età che corrisponde all'inizio della cosiddetta III fase in cui il bambino pare essere in grado di usare i ruoli *language-specific*. Per quanto concerne, invece, la negazione è fondamentale distinguere il diverso uso e le particelle utilizzate nelle due lingue. In italiano si ha *no* e *non* mentre in tedesco *nein* e *nicht*. Prendendo in esame solamente *non* ed il corrispondente *nicht* vediamo che in italiano deve sempre trovarsi prima del verbo finito; mentre in tedesco la posizione può variare, può cioè trovarsi sia dopo il verbo che prima. Secondo Meisel (1989) bisogna focalizzarsi, perciò, solamente su aspetti linguistici che si differenziano chiaramente nelle due lingue. Infatti i bilingui usano diversi mezzi grammaticali per esprimere le stesse funzioni semantiche e pragmatiche in entrambe le lingue, attestando così che i bambini bilingui sono in grado di distinguere i due sistemi linguistici (Sinka & Schelletter, 1998).

De Houwer (1990) osservando una bambina bilingue, Kate, olandese/inglese dai 2;7 ai 3;4 anni, nota che è in grado di utilizzare le strutture morfosintattiche adeguate in ciascuna lingua senza l'evidenza di alcun *mixing*. Inoltre, lo studio viene approfondito attraverso una comparazione con coetanei monolingui e De Houwer osserva che la capacità produttiva di Kate è molto simile a quella dei monolingui in entrambe le lingue. In più, De Houwer (1990) ha potuto notare come la bambina fosse consapevole della possibilità di utilizzare *mixing* solamente quando inserita all'interno di un contesto in cui le persone sapevano che lei era fluente in entrambe le lingue e quindi in grado di poter comunicare, cioè comprendere e produrre, con le *mixed utterances*.

Altri studi molto interessanti di Sinka e Schletter (1998) su due bambine bilingui, di cui una tedesco/inglese e l'altra lettone/inglese, dimostrano nuovamente come i bilingui presentino la capacità di saper utilizzare in maniera corretta e differente le due lingue in quanto c'è un utilizzo consapevole delle diverse strutture linguistiche *language-specific*.

A favore della *separate development hypothesis* è anche la presenza di una competenza *lead-lag* di una delle due lingue, cioè la diversa competenza linguistica nei primi anni di vita che vede una lingua più avanzata evidenziando che le due lingue si sviluppano separatamente ed autonomamente.

#### **1.5.4 Full UG Access Hypothesis**

Come abbiamo potuto osservare, nei decenni si sono sviluppate teorie di varia natura, dalla presenza di un unico sistema linguistico, alla presenza di un processo di *transfer*, ed infine alla compresenza di due sistemi linguistici separati ed autonomi, totalmente indipendenti.

In generale possiamo dire che l'acquisizione linguistica del bambino bilingue segue le stesse fasi di un bambino monolingue, anche se alcuni studiosi sostengono che lo sviluppo bilingue sia più complesso, lungo e lento, a causa del coinvolgimento di due diversi sistemi linguistici. La lentezza e complessità dello sviluppo di due sistemi linguistici spiega il motivo per cui il linguaggio appare tardivamente nei bambini bilingui rispetto ai monolingui e spiega inoltre il periodo che viene affrontato da tutti i bilingui di "confusione linguistica" dovuto al carico linguistico che risulta essere più pesante che provoca, perciò, un rallentamento apparente. In realtà, però, con gli studi si è potuto constatare come lo sviluppo linguistico dei bilingui sia identico a quello dei monolingui sotto tutti gli aspetti: fonetico, lessicale, morfologico e sintattico. Si parte infatti dall'acquisizione delle strutture più semplici, a livello fonetico ed a livello di costruzione grammaticale, per poi arrivare a sviluppare le forme più complesse. È un processo graduale, come accade per i monolingui, altamente influenzato anche dai fattori psicologici, sociali ed ambientali che possono aiutare e sostenere l'acquisizione od al contrario rallentarla ed ostacolarla. Ci sono fasi in cui sembra che i bambini bilingui abbiano picchi di miglioramento ed altri di rallentamento o peggioramento; alcune proprietà linguistiche sembrano sovrapporsi ed essere confuse mentre altre presentano una netta distinzione; una lingua si può sviluppare più velocemente dell'altra, con un recupero successivo.

Pertanto, esiste una differenza a livello temporale tra bambini bilingui e monolingui causato dalla necessità dei primi di riuscire a sviluppare due codici linguistici contemporaneamente, quindi, dovendo affrontare una doppia computazione. Inoltre una differenza fondamentale che contraddistingue i bilingui consiste nella capacità di riuscire a prendere consapevolezza della compresenza dei due sistemi linguistici indipendenti. Ciò lo si può notare dalle consapevolezze delle diverse funzioni e ruoli che le due lingue assumono essendo utilizzate in maniera pienamente conscia, anche nel caso di "confusione", o meglio identificata come *code-switching*. Anche l'utilizzo di *mixed utterances* che può portare a pensare alla presenza di un unico sistema ed anche allarmare i genitori, in realtà risulta fondamentale in quanto sta ad indicare che il bambino bilingue sperimenta le due lingue, quindi sta diventando, pian piano, totalmente consapevole, della lingua più adeguata ed appropriata per riuscire a raggiungere i propri scopi comunicativi. Come avevamo visto al punto 1.3.4, anche l'utilizzo dell'alternanza delle due lingue all'interno di uno stesso discorso, o addirittura della stessa frase, è, in realtà, sintomo di totale competenza delle lingue acquisite in quanto utilizzate con uno specifico scopo.

Oggi si parla principalmente della *Full UG Access Hypothesis* (White, 2003) che afferma che l'acquisizione della L2 avviene attraverso una mediazione della Grammatica Universale per l'acquisizione dei parametri funzionali della L2. Questa teoria deriva dallo sviluppo dell'idea di

Krashen (1982), che propone la *Second Language Acquisition Theory (SLAT)*, sulla base della quale l'acquisizione è un processo consapevole basato sull'applicazione delle proprie conoscenze implicite, attraverso il quale si giunge ad una conoscenza esplicita delle regole grammaticali della L2. Perciò, è grazie alla conoscenza delle regole della L1 che il bilingue riesce ad acquisire una L2. Con questa teoria Krashen (1982) sostiene, perciò, che i due sistemi linguistici coinvolti siano indipendenti ma, allo stesso tempo, interdipendenti, poiché è grazie al ruolo di “mediatore” delle regole della L1 che viene appresa, in maniera più limitata, anche la L2.

Possiamo quindi dire che il cervello bilingue, per l'acquisizione delle due lingue, è costituito da due sistemi linguistici che sono indipendenti, ma, allo stesso tempo, si supportano l'uno dell'altro, aiutando così il bambino bilingue ad acquisire entrambe le lingue. In particolare è la L1 che funge da aiuto per l'acquisizione della L2 che appare, infatti, spesso essere meno sviluppata e stabile.

Si può infatti notare come la L2 nei bambini bilingui venga sviluppata più tardivamente rispetto alla L1. In particolare il vocabolario espressivo appare più lentamente in termini di velocità di recupero lessicale per via di un *gap* lessicale che provoca una maggiore difficoltà, quindi lentezza, nel recupero dei lemmi nei task di denominazione e fluency semantica (Altman et al., 2017). I bilingui riscontrano, inoltre, maggiori difficoltà nell'acquisizione dei morfemi flessivi verbali e nominali che sono prosodicamente meno salienti, come accade con il plurale ed il femminile nominale e verbale, gli articoli, gli ausiliari ed il pronome clitico. Questi errori sono parte integrante dello sviluppo linguistico dei bilingui, che hanno più ridotta conoscenza semantica dei tratti nominali e verbali. L'acquisizione dei morfemi flessivi rappresenta, infatti, l'ultimo stadio dello sviluppo della competenza linguistica e le omissioni e strategie di elisione di accordo e tempo che vengono messe in atto diminuiscono man mano che aumenta la consapevolezza morfologica di tali tratti (Hamann & Belletti, 2006).

Da un punto di vista sintattico, i bilingui riscontrano difficoltà nella produzione e nella comprensione di frasi complesse contenenti subordinazione, tra cui le frasi relative sull'oggetto e complete, frasi, quindi, caratterizzate da alta complessità sintattica che mostrano movimenti di elementi in posizioni non canoniche o incassamenti nella frase, andando ad utilizzare perciò strategie di evitamento di queste strutture (Andreou, 2015). Anche in questo caso, questa difficoltà nel riuscire a produrre frasi complesse, fa parte di una naturale fase dello sviluppo linguistico dei bilingui che sono più lenti rispetto ai coetanei monolingui nello sviluppo della complessità sintattica.

## 1.6 Acquisizione dell'italiano come L2

A partire dagli anni Ottanta del XX secolo, ed in particolare negli ultimi decenni, in Italia, si è osservato sempre più un incremento di persone provenienti da Paesi stranieri, in particolare dall'est europeo (Romania, Ucraina, Moldavia, Albania), dall'Africa (Camerun, Senegal, Tunisia, Marocco) ed Asia (Cina, Filippine, India, Bangladesh) (MIUR, 2018). Questi fenomeni di migrazione contribuiscono ad arricchire il panorama delle varietà dell'italiano. Si parla soprattutto di migrazioni che coinvolgono intere famiglie, quindi nuclei famigliari in cui sono presenti anche bambini, che condividono con la famiglia la lingua materna e che entrano in contatto con la L2 con l'inserimento scolastico. Le due lingue con cui il bambino immigrato viene a contatto vengono, quindi, acquisite in due contesti diversi. Infatti, la L1, lingua parlata dai genitori, viene acquisita attraverso le fasi canoniche, fin dalla nascita, grazie all'interazione che il bambino crea con i genitori e l'ambiente familiare; la L2, nel nostro caso l'italiano, invece, viene appreso "per necessità" all'interno dell'ambiente scolastico. L'interesse, quindi, per la nuova lingua è solamente marginale e funzionale all'ingresso della nuova società in cui ci si è trasferiti, ma non vi sono reali motivi di studio, culturali o formativi. Il bambino immigrato si ritrova quindi ad essere esposto alla propria L1 nella vita familiare; mentre la L2 viene utilizzata nell'ambiente scolastico, ma anche nei rapporti sociali con i coetanei. Con il tempo, però, si avrà un cambiamento del ruolo dell'italiano, L2, in quanto passerà da mero ruolo meccanico e funzionale a lingua prevalente e dominante. Tale sostituzione di importanza di lingua è dovuta al fatto che il bambino, a differenza dei famigliari adulti, si sentirà appartenere sempre più alla società del Paese ospitante creando un rapporto e ponte con la propria lingua e cultura d'origine.

Ricordiamo, inoltre, che spesso si riscontra un fenomeno che può causare problemi linguistici. Quando il bambino immigrato viene esposto prima dei 3 anni alla L2, quindi precocemente, e contemporaneamente all'ancora incompleta acquisizione della L1, si possono verificare episodi in cui i genitori, per aiutare una più rapida acquisizione della L2, tendono a rivolgersi al bambino proprio con la L2. In realtà, i genitori non avendo acquisito le competenze lessicali, semantiche e morfosintattiche adeguate rischiano di trasmettere una lingua impoverita a livello espressivo, terminologico e strutturale andando ad ostacolare l'apprendimento corretto dell'idioma. Al contrario i genitori immigrati dovrebbero, invece, cercare di potenziare la L1 in quanto ciò può avere effetti positivi sulla L2.

Oggi, in Italia, si può notare come persista un certo disinteresse nei confronti dei bambini stranieri, in particolare in età prescolare. Infatti, non viene data l'importanza necessaria al nido ed alla scuola dell'infanzia in quanto vi è la convinzione che l'istruzione sia solo un'esigenza per i bambini oltre i

5 anni, quindi frequentanti la scuola dell'obbligo. Si crede che la scuola dell'infanzia sia solamente un sostegno alla famiglia, una possibilità di integrazione delle donne nel mondo del lavoro per le pari opportunità senza pensare quanto sia fondamentale il ruolo che invece riveste per il primo approccio che ha il bambino con la società di cui entrerà a fare parte. Ci si affida prettamente alla *full immersion*, data dalla ricchezza di input di cui il bambino viene circondato, l'imitazione e la pratica che non risultano però essere sufficiente per garantire una vera e propria acquisizione dell'italiano in questa fascia d'età. L'ambiente pre-scolastico è sicuramente pieno di input che permettono lo sviluppo cognitivo e lo sviluppo dei fondamenti dell'italiano, quali strutture grammaticali di base, vocabolario, aspetti fonetici e fonologici, ma senza una padronanza vera e propria della lingua in quanto legata alle esperienze vissute. Non è importante, infatti, solamente la quantità di esperienze che vengono fatte, bensì la qualità di esse. Bisognerebbe quindi cercare di sviluppare delle strategie con obiettivi educativi e linguistici specifici, in quanto la scuola spesso è l'unico ambiente in cui i bambini stranieri possono sviluppare la dimensione orale e comunicativa della L2. È necessario, perciò, cercare di sviluppare strategie che permettano di riorganizzare e modificare la didattica, le abitudini e rimettere in discussione le certezze per riuscire a soddisfare le esigenze di tutti i bambini presenti nella classe, stranieri ed italiani (Nepi, 2017). Gli insegnanti devono quindi creare le condizioni migliori per un apprendimento linguistico quanto più efficace possibile, creare un contesto che fornisca input comunicativi e stimoli per la crescita del bambino. È fondamentale proporre attività che permettano il rafforzamento delle competenze già in possesso e che, allo stesso tempo, stimolino il bambino in modo che possa naturalmente seguire il processo naturale di sviluppo del linguaggio, come avviene con la L1. Ci si focalizza sulle esperienze percettive, in prima persona, dei bambini per permettere la loro crescita cognitiva. Si parla soprattutto di attività ludiche, cioè basate sul gioco inteso come metodo per l'apprendimento di una lingua. La lingua viene utilizzata per riuscire a raggiungere uno scopo permettendo così l'esperienza diretta con l'ambiente che lo circonda. Il gioco, infatti, promuove l'intero sviluppo del bambino, in quanto è protagonista di ciò che sta facendo.



## CAPITOLO SECONDO

### IL DISTURBO DELLO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO

Nella quotidianità ciascun individuo si esprime mediante il linguaggio e, allo stesso tempo, comprende il linguaggio altrui, senza percepire distinzioni tra questi due aspetti fondamentali della comunicazione. Appare perciò ovvio che, se una persona è in grado di esprimersi, conseguentemente, è anche capace di comprendere ciò che viene prodotto dalle altre persone che lo circondano, costituendo così “un flusso continuo, quasi indistinguibile, che regola e orienta lo scambio quotidiano di infiniti messaggi linguistici” (Pentecoste, 2016: 2).

Per produrre verbalmente una frase nel nostro cervello si susseguono tre importanti fasi: l'*ideazione* (o *concettualizzazione*) in cui avviene l'elaborazione di ciò che si vuole dire; la *formulazione*, in cui il messaggio elaborato assume una forma linguistica, quindi vengono scelte le parole e le strutture sintattiche più adeguate attraverso un lavoro simultaneo della memoria fonologica e dell'apparato articolatorio; infine, l'*articolazione*, cioè l'emissione vera e propria della frase. Alcuni studiosi sostengono che vi sia, inoltre, una quarta fase, *self-monitoring*, in cui avviene il confronto tra ciò che si intendeva comunicare ed il messaggio che è stato prodotto in modo da poterne verificare la corrispondenza (Pentecoste, 2016).

Anche per la comprensione del messaggio vediamo che ci sono diverse fasi che consistono nella ricezione dello stimolo uditivo; l'elaborazione dello stimolo attraverso la memoria di lavoro; l'associazione dello stimolo ad un significato mediante cui si ha una associazione con un concetto preciso.

Possiamo quindi capire che produrre e comprendere il linguaggio, sebbene sembrino processi facili e naturali, in realtà sono processi molto complessi. Per questo motivo, nel momento in cui una persona ha difficoltà anche solo in una delle fasi descritte sopra, espressive o recettive, si troverà a dover affrontare diversi ostacoli, che deve imparare a gestire per riuscire ad imparare a comunicare efficacemente. Coloro che presentano difficoltà di produzione e/o comprensione mostrano, quindi, la presenza di un Disturbo dello Sviluppo del Linguaggio (*DSL*), un disturbo più o meno significativo in uno o più aree del linguaggio, in assenza di altri deficit cognitivi, sensoriali, motori ed affettivi (*Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders, DSM-5*, 2013). Perciò i bambini con disturbo presentano uno sviluppo normale da un punto di vista motorio, relazionale e cognitivo e riscontrano difficoltà nell'area prettamente linguistica. I disturbi di linguaggio sono molto difficili

da riconoscere e diagnosticare poiché non sempre risulta facile riuscire a distinguere i bambini che sono effettivamente a rischio di disturbo e coloro che invece hanno solamente un ritardo linguistico che verrà recuperato nel tempo e per i quali si profila, successivamente, anche una normalità a livello linguistico.

Il disturbo di linguaggio si presenta fin dalle prime fasi dello sviluppo del linguaggio, a partire dall'età prescolare, 2-6 anni, in cui si ha un'incidenza di tali disturbi piuttosto alta. Infatti, circa il 5-7% dei bambini presenta una difficoltà nell'acquisizione e nell'uso del linguaggio in una o più aree espressive e/o recettive. L'incidenza, inoltre, colpisce con una frequenza tre volte maggiore nei bambini di sesso maschile. Numerosi bambini con questi disturbi presentano una dominanza della mano sinistra e la maggior parte di essi ha almeno un altro familiare con il medesimo disturbo (Law et al., 2000). I disturbi di linguaggio costituiscono, perciò, il disturbo dello sviluppo più frequente in età evolutiva (Rapin, 2006).

In questo capitolo osserveremo gli aspetti più salienti del disturbo di linguaggio cercando di dare una definizione e la descrizione delle caratteristiche principali; proseguendo poi con la presentazione delle diverse classificazioni proposte dagli studiosi e della possibilità della compresenza di più disturbi (comorbidità), in particolare con la dislessia. Successivamente parleremo di come effettuare una diagnosi efficace, quindi i criteri che permettono di riconoscere i bambini con disturbo. Si parlerà poi di quanto sia importante l'intervento precoce ed il coinvolgimento di tutti le persone che entrano in contatto con il bambino con disturbo, tra cui la famiglia e le figure assistenziali (logopedista, enti sanitari e territoriali); ed infine vedremo le principali difficoltà linguistiche che vengono affrontate dai monolingui con disturbo di linguaggio, focalizzandoci in particolare sulla lingua italiana.

## **2.1 Definizione**

Nel 1822 iniziarono gli studi del fisico Gall per la descrizione di bambini che presentavano particolari problemi con il linguaggio in assenza di altre condizioni e di una intelligenza non verbale nella norma. Questi bambini non sembravano avere cause evidenti delle loro fragilità linguistiche, in quanto non mostravano danni neurologici, oltre ad un udito e quoziente intellettivo (QI) nella norma. Infine i bambini non presentavano neppure alcun comportamento tipicamente associabile allo spettro autistico.

Partendo da queste prime osservazioni di Gall in cui lo studioso ha cercato di individuare la causa per la quale questi bambini non erano in grado di esprimersi e/o comprendere, comincia un ampio

progetto di studio da parte di numerosi studiosi. Vaisse, nel 1866, cerca di definire la condizione di bambini che presentavano gli stessi sintomi dei bambini osservati da Gall e conia l'espressione *afasia congenita* sottolineando l'importanza del linguaggio espressivo. Partendo da questa definizione tutti gli studiosi successivi cercano di trovare la terminologia più adatta per descrivere questo status. McCall (1911) lo definisce come *sordità congenita delle parole*, Froschels (1918) *sviluppo ritardato del parlato*, Karlin (1954) *agnosia verbale-uditiva congenita*, Leonard (1972) *linguaggio deviante*, Rees (1973) *disturbo del linguaggio*, Weiner (1974) *linguaggio ritardato*, Aram e Nation (1975) *disturbo dello sviluppo del linguaggio*, Stark e Tallal (1981) *deficit specifico del linguaggio* ed infine Leonard (1981) e Leonard e Fey (1983) *Disturbo Specifico del Linguaggio* (da Reilly et al., 2014).

Attraverso questo percorso di ricerca di definizione si può notare come, pian piano negli anni, cresca sempre di più la consapevolezza che le difficoltà, oltre che a livello espressivo, riguardano anche quello recettivo. Si può inoltre notare come si sia passati da uno studio strettamente neurobiologico verso più una visione linguistica e psicolinguistica (Reilly et al., 2014).

Osservando più attentamente la terminologia utilizzata da Leonard e Fey (1983), Disturbo Specifico del Linguaggio (abbreviato in *DSL*), ci possiamo chiedere: da cosa deriva questa espressione?

Innanzitutto con il termine *disturbo* si intende “una condizione stabile che si configura come una deviazione rispetto allo sviluppo tipico” (Dello Iacono, 2014: 3).

È importante non confondere questo termine con *ritardo* che si riferisce invece ad un “rallentamento nell'acquisizione delle normali tappe evolutive associato ad una buona prognosi a medio e lungo termine” (Dello Iacono, 2014: 2).

Questi sono perciò due concetti molto diversi. Con disturbo ci riferiamo, quindi, alla presenza di difficoltà persistenti nella comprensione, produzione, uso del linguaggio in cui è assolutamente necessario un trattamento specifico per riuscire a recuperare la mancanza delle abilità. Con ritardo, invece, intendiamo uno sviluppo ritardato del linguaggio. Il ritardo è, cioè, una condizione clinica transitoria in cui non è necessario un intervento specifico poiché i bambini saranno in grado di recuperare autonomamente e spontaneamente nel corso dello sviluppo linguistico. Coloro che presentano un ritardo vengono definiti *late talkers*, parlanti tardivi, appunto, a causa della comparsa tardiva del linguaggio (presentano un vocabolario espressivo inferiore alle 50 parole a 2 anni o assenza di linguaggio combinatorio a 2;5 anni).

Proseguendo con il termine *specifico del linguaggio* si intende che è specificatamente un disturbo riguardante solamente l'area del linguaggio, senza il coinvolgimento di altre aree cognitive.

Unendo queste parole possiamo dire che con disturbo specifico del linguaggio, quindi, si intende un disturbo specificatamente delle abilità linguistiche che persiste nel tempo, e per questo motivo necessita di un intervento per essere “risolto”. Aggiungiamo inoltre che le difficoltà linguistiche devono presentarsi in assenza di altre patologie, quali deficit cognitivi, sensoriali, danni neurologici, motricità orale e disturbi emotivi-relazionali (Cipriani & Chilosi, 1995). Guasti (2014) dimostra la dissociazione esistente tra le abilità linguistiche e le funzioni cognitive mettendo a confronto il Disturbo Specifico del Linguaggio e la sindrome di Williams. Chi è affetto, infatti, dalla sindrome di Williams mostra il linguaggio intatto ed altamente sviluppato, ma danni nelle funzioni cognitive; chi invece presenta un DSL presenta, invece, le funzioni cognitive intatte ed il linguaggio compromesso. I DSL sono perciò dei disturbi, più o meno significativi, che cominciano a presentarsi fin dalla prima infanzia in uno o più aree del linguaggio (sintassi, lessico, pragmatica, fonologia) in assenza di altre patologie.

Più recentemente, con la Consensus Conference (2019) si è messa in discussione la definizione fino a quel momento utilizzata, appunto, disturbo specifico del linguaggio e le proprietà del disturbo stesso. Infatti, si è introdotta una nuova definizione: *Disturbo primario del linguaggio* o più semplicemente *Disturbo di Linguaggio* (American psychiatric association, 2013). Indipendentemente dalla terminologia usata, si mette in evidenza la presenza di un disturbo prevalentemente di natura linguistica a cui possono essere associate difficoltà cognitive di diverso tipo che si manifestano durante diverse fasi evolutive, tra cui la gestione della memoria procedurale (Lum et al., 2012), il controllo motorio (Finlay & McPhillips, 2013), la memoria di lavoro fonologica (Duinmeijer et al., 2012) e le funzioni esecutive (Marini, 2017). Con la Consensus Conference del 2019, è stata introdotta una terminologia diversa, *Disturbo Primario di Linguaggio (DPL)* che “da un lato rende conto dell’aspecificità del disturbo, dall’altro mantiene l’idea secondo cui il disturbo principale è di natura linguistica” (Consensus Conference, 2019: 11). Poiché tale denominazione non è stata accettata da tutta la comunità clinica e scientifica internazionale, è stata proposta l’etichetta diagnostica di *Developmental Language Disorders (DLD)* (Bishop et al., 2017) che, tradotta in italiano diventa *Disturbo dello Sviluppo del Linguaggio* permettendo così di mantenere l’acronimo *DSL* ampiamente in uso e mettendo in evidenza che “si tratta di un disturbo di natura evolutiva che si manifesta nel corso del processo di acquisizione del linguaggio, spesso modificandosi nel tempo” (Consensus Conference, 2019: 11).

L’origine del disturbo è tutt’oggi sconosciuta. Alcuni studi suggeriscono che vi siano delle basi genetiche del disturbo, più che ambientali. Si può notare infatti, come vi sia una più alta probabilità che il disturbo sia presente nelle famiglie che presentano almeno una persona con disturbo rispetto a

quelle famiglie in cui nessun componente ha il disturbo di linguaggio. Studi più recenti, inoltre, hanno permesso l'identificazione di un possibile gene responsabile del disturbo. Si parla infatti di una possibile mutazione del gene FOXP2 che pare essere direttamente associato alla capacità dello sviluppo del linguaggio, quindi possibile responsabile del disturbo dello sviluppo del linguaggio (Crestani et al., 2013).

Nel caso di assenza di altre patologie e con il rischio che si tratti solamente di un ritardo, come possiamo riconoscere se un bambino presenta, realmente, un vero e proprio disturbo?

Tutti i bambini con disturbo presentano delle caratteristiche comuni, tra cui:

- ritardo della comparsa delle prime parole;
- ritardo nell'abilità di strutturazione di frasi complesse;
- alterazione nella produzione dei suoni linguistici;
- difficoltà lessicali, sintattiche, fonologiche, pragmatiche;
- difficoltà di comprensione del linguaggio parlato;
- scarso uso della gestualità.

(Pentecoste, 2016)

Bisogna perciò prestare attenzione durante tutte le fasi dello sviluppo linguistico del bambino per poter distinguere uno sviluppo tipico da uno sviluppo atipico. Nel caso di bambini con DSL si potrà notare:

- assenza della lallazione tra i 0;5 ed i 0;10 mesi;
- assenza della gestualità tra 1;0 ed 1;2 anni;
- mancata acquisizione di schemi d'azione con oggetti a 1;0 anno;
- lessico inferiore a 20 parole a 1;6 anno ed inferiore a 50 parole a 2;0 anni;
- assenza di gioco simbolico e problemi nella comprensione di ordini non contestuali tra i 2;0 e 2;6 anni;
- persistenza di idiosincrasie dopo i 2;6 anni.

(Pentecoste, 2016)

In generale, possiamo dire che i bambini con disturbo presentano particolare difficoltà con le parole, da un punto di vista di memorizzazione, riconoscimento, recupero e produzione. Questa problematicità è dovuta alla lentezza di processazione delle informazioni che potrebbe essere legata

all'incapacità da parte di bambini con DSL della rappresentazione semantica e della rappresentazione cognitiva. Tale difficoltà di rappresentazione semantica e cognitiva causa conseguentemente anche:

- utilizzo di semplificazione fonologica;
- presenza di un vocabolario molto ristretto;
- uso eccessivo di forme deittiche e circonlocuzioni;
- utilizzo di semplificazione strutturale;
- utilizzo di un ordine non canonico per la costruzione di frasi.

Inoltre, i bambini con disturbo di linguaggio, nella quasi totalità dei casi, presentano anche una difficoltà nella comprensione orale. Ad esempio, i bambini con DSL trovano difficile riuscire a realizzare correttamente un'azione in risposta ad un ordine oppure riuscire a rispondere correttamente a domande, incontrando conseguentemente difficoltà anche nel mantenimento di una conversazione coerente (Crestani et al., 2013).

Anche da un punto di vista più psicologico, i bambini con disturbo presentano delle difficoltà. È stimato che circa il 40-50% dei bambini con DSL, infatti, oltre al disturbo linguistico in sé, hanno anche riscontri neuropsicologici negativi (Rescorla, 2002). A causa della presenza del disturbo viene intaccato il mezzo che permette la socialità: lo scambio comunicativo. Le difficoltà linguistiche possono causare la ricerca di isolamento dal contesto, la chiusura verso gli altri, la demotivazione, la frustrazione e l'ansia che possono anche sfociare in comportamenti negativi, aggressivi ed attacchi di rabbia. Questi bambini si sentono incapaci di comunicare in modo efficace, in quanto non sono capaci di esprimersi e sono pienamente consapevoli di questa loro difficoltà e, quindi, delle differenze che presentano rispetto ai coetanei. I bambini con DSL tendono così a sopprimere pensieri, fantasie, curiosità per il timore e la certezza di non essere compresi, né dai loro pari né dagli adulti, isolandosi (Cottini, 2019). È stato inoltre dimostrato che il rischio di problemi di apprendimento scolastico dei bambini con disturbo di linguaggio è cinque volte maggiore rispetto ai bambini a sviluppo tipico (Catts et al., 2002).

Tutte queste problematiche, a livello comportamentale, emotivo, sociale e di apprendimento persistono durante l'intero ciclo di vita della persona con effetti sulle opportunità lavorative (Law et al., 2009).

Il disturbo di linguaggio è quindi una difficoltà presente fin dai primi anni di vita di un bambino, a volte di difficile individuazione e distinzione da un semplice ritardo. È una difficoltà che,

solitamente, compromette solamente l'area del linguaggio, ma, in alcuni casi, può essere associata anche ad altre patologie e disturbi e causa disagi linguistici e sociali.

## 2.2 Tipologie di disturbi di linguaggio

Come sostiene Levi (2009) è di fondamentale importanza conoscere le capacità del bambino, quindi la sua abilità nel combinare i fonemi per la produzione di parole intelligibili, la capacità di utilizzare parole diverse a seconda di ciò che viene richiesto dal contesto e l'abilità di costruire frasi lunghe e complesse. Ciò è per dire che riuscire a distinguere ciò che è nella norma e ciò che invece può essere diagnosticato come disturbo è fondamentale. Per questo motivo è molto importante essere in grado di riuscire a distinguere il disturbo per intervenire in maniera efficace. Infatti, i disturbi, come abbiamo detto precedentemente, possono essere di vario tipo. Possono limitarsi alla sola produzione od estendersi ad aspetti legati alla comprensione oltre a coinvolgere anche aspetti diversi dell'elaborazione del linguaggio, come gli aspetti fonetico-articolatori, fonologici, morfologici, morfosintattici, sintattici, semantici, pragmatici e discorsivi (Marini et al., 2008). I disturbi possono coinvolgere solamente un'area del linguaggio o più di una. Questa varietà di combinazioni di disturbi e di disturbi isolati ha dato vita a diverse classificazioni a livello funzionale e linguistico basate sul profilo evolutivo individuale (Marotta & Caselli, 2014).

A livello funzionale, osserviamo la classificazione secondo l'ICD-10 (decima edizione dell'*International Classification of Diseases*), volume che raccoglie tutte le sindromi ed i disturbi delineandone le principali caratteristiche cliniche e gli aspetti associati, in cui vengono distinti tre sottotipi di disturbi: fonetico-articolatorio, della produzione e misti.

Il *disturbo fonetico-articolatorio*, detto anche *disturbo specifico dell'articolazione dell'eloquio* (siglato *F80.0*), consiste nella difficoltà nell'atto della fonazione dei suoni. Questo disturbo comporta una produzione di fonemi scorretta e non adeguata all'età del bambino rendendo così difficile la comprensione del linguaggio verbale. Il bambino, infatti, mostra numerose omissioni, sostituzioni e/o inversioni di fonemi. Per esempio, il bambino potrebbe dire *talla* al posto di *palla* sostituendo quindi un fonema con un altro (accade soprattutto quando ci sono due suoni foneticamente vicini) oppure *faffalla* al posto di *farfalla* in cui riscontriamo perciò una omissione. In generale, il disturbo fonetico-articolatorio riguarda i suoni che sembrano essere più complessi da imparare a produrre e quelli acquisiti per ultimi nella sequenza evolutiva, perciò */l/*, */r/*, */s/*, */z/*, */gl/*, */gn/*, */c/*. Una delle maggiori difficoltà riscontrate dai bambini si trova nella produzione delle sibilanti provocando due diversi tipi di fenomeno: il *sigmatismo*, cioè la difficoltà nel pronuncia */s/*

(chiamata *zeppola* o *esse moscia*); il *rotacismo* per il suono /r/ (a volte addirittura totalmente omesso). Questo disturbo causa, perciò, una specifica difficoltà nella produzione dei suoni, in presenza di un livello nella norma delle abilità linguistiche. Infatti, bambini con disturbo fonetico-articolatorio possono mostrare frasi strutturalmente corrette, ma incomprensibili a causa delle devianze fonologiche che non permettono il riconoscimento delle parole da parte dell'interlocutore (Pentecoste, 2016). Infatti, la produzione di fonemi, in test standardizzati, risulta essere 1,5 deviazioni standard al di sotto della media, quindi al di sotto del *livello soglia* previsto per l'età del bambino. Al contrario, invece, l'espressione non verbale, valutata sempre attraverso test standardizzati, è leggermente inferiore ma non significativamente problematica (al di sotto di 1 deviazione standard).

È importante ricordare che la maggior parte dei bambini commette degli errori nel corso dell'acquisizione dei suoni delle parole nuove della propria lingua, quindi non bisogna immediatamente allarmarsi, ma stare attenti ed osservare se gli errori di pronuncia di questo tipo persistono oltre i 4 anni (Pentecoste, 2016).

Proseguiamo con i *disturbi della produzione*, chiamati anche *disturbi del linguaggio espressivo* (siglato *F80.1*), si riferiscono alle difficoltà che riguardano solamente la capacità di espressione e non di comprensione. Questi disturbi sono, quindi, delle fragilità riguardanti la selezione di parole ed il conseguente accesso alle loro caratteristiche semantiche, morfosintattiche, morfologiche e/o fonologico-articolatorie. In questo caso possiamo avere il coinvolgimento di una o più aree del linguaggio. Innanzitutto, associato a questo disturbo, può essere coinvolta l'area fonologica con le caratteristiche descritte precedentemente, quindi l'incapacità di articolare correttamente i fonemi; l'area lessicale con un vocabolario ridotto di cui risulta molto complessa la capacità di recupero della parole all'interno della memoria fonologica nel momento della produzione di costruzioni frasali anche semplici; l'area morfo-sintattica con la formulazione di errori nella coniugazione dei verbi, nella concordanza grammaticale tra determinante-nome-aggettivo, l'omissione di elementi della frase nucleare (soggetto, verbo, oggetto) e la difficoltà nel produrre frasi di lunghezza e complessità adeguata per l'età (Marotta & Caselli, 2014).

A livello lessicale, come abbiamo accennato, notiamo come il linguaggio del bambino risulti limitato da un punto di vista quantitativo, a causa di uno scarso livello di elaborazione di parole che comporta una difficoltà nella capacità di imparare ed immagazzinarne di nuove. In questo modo il vocabolario del bambino con disturbo risulterà essere ripetitivo, poco articolato, così come le strutture grammaticali saranno eccessivamente semplificate e spesso inadeguate. Inoltre, anche la lunghezza e la complessità delle frasi prodotte non risulteranno adeguate all'età del bambino che



presenterà omissioni di elementi, in particolare di quelli funzionali, quali gli articoli ed una limitata varietà di tipologia di frasi. Emerge, infatti, dai test standardizzati, che il bambino con disturbo di linguaggio è marcatamente al di sotto del *livello di normalità*, quindi, le sue performance risulteranno essere inferiori a 2 deviazioni standard. Nel caso in cui la produzione sia molto compromessa, la comprensione, al contrario, risulta nella norma, quindi il bambino mostra una buona capacità di recepire e comprendere i messaggi linguistici prodotti dagli altri (entro le 2 deviazioni standard nei test standardizzati).

I *disturbi misti* (siglato *F80.2*) si presentano quando vi è una doppia compromissione, sia a livello espressivo che recettivo, quindi è problematica sia la produzione che la comprensione. Con questo disturbo la comprensione del linguaggio è al di sotto del livello di soglia dell'età mentale (inferiore a 2 deviazioni standard in test standardizzati), anche l'espressione è disturbata ed in quasi tutti i casi è anomala anche la produzione di fonemi. La difficoltà nella comprensione provoca difficoltà nel capire alcune parole, come i termini spaziali, le frasi complesse quali le costruzioni ipotetiche, le relative sull'oggetto, le domande sull'oggetto e le complete. In alcuni casi molto gravi, il bambino con disturbo misto può, addirittura, non riuscire a comprendere parole o frasi semplici. Viene definito, perciò, come disturbo *misto*, poiché sono compromessi più o meno tutti i livelli funzionali del linguaggio.

Affiancati a questi tre tipi di disturbi analizzati a livello funzionale, è stata ipotizzata una classificazione più linguistica. Tale classificazione cerca di focalizzarsi maggiormente sul livello di elaborazione linguistica (Marotta & Caselli, 2014). La distinzione all'interno di questa classificazione è determinata perciò dalla componente maggiormente compromessa: fonologica, lessicale, sintattica o pragmatica.

Partendo dai *disturbi lessicali*, dobbiamo prima sottoporre alla nostra attenzione l'importanza del lessico. Ogni essere umano conosce un insieme di parole che utilizza per comunicare, quindi ha un vocabolario linguistico mentale. L'insieme di queste parole è in continuo aumento, sia per i nuovi termini che vengono costantemente introdotti nella lingua (per esempio, dall'inglese con l'evoluzione tecnologica ed i *social media*), sia a livello individuale, in quanto ogni persona continua a modificare sempre il proprio vocabolario ed a svilupparlo durante tutta la vita. Il lessico, include due categorie: *lessico passivo*, cioè le parole che una persona è in grado di comprendere; *lessico attivo*, le parole che un individuo utilizza per esprimersi. È importante questo concetto, poiché i bambini, soprattutto quando sono molto piccoli, presentano un maggior sviluppo del lessico passivo rispetto a quello attivo. Questa differenza di sviluppo lessicale è dovuta alla necessità, prima di tutto, dell'immagazzinamento di tutti gli stimoli verbali, e successivamente della

necessità di imparare ad articolare i suoni, processo più lento e complesso. Quindi, il lessico è fondamentale nello sviluppo globale del linguaggio e conseguentemente del sistema cognitivo. Il numero di parole che un bambino possiede, durante le varie fasi di sviluppo, è molto importante per verificare la presenza o l'assenza di un disturbo. Il fatto che un bambino di 2 anni abbia un vocabolario inferiore alle 50 parole può rappresentare un indice di rischio (ricordiamoci sempre che potrebbe trattarsi solamente di un ritardo, quindi di un *late talker*, come abbiamo visto al punto 2.1). Il disturbo lessicale è particolarmente evidente nei primi anni della scuola primaria in quanto si nota come il bambino commetta numerosi errori lessicali a livello di organizzazione semantica (*tavolo* al posto di *banco* o *scrivania*; *sedia* anziché *poltrona*) e presenta difficoltà nell'accedere al lessico, quindi non riesce a trovare la parola consona al contesto. In particolare, l'incapacità di riuscire ad accedere al lessico è definita come anomia, soprattutto nel caso di parole ad alta frequenza d'uso e presenti nel vocabolario del quotidiano. Il bambino con disturbo lessicale, per cui, utilizza spesso circonlocuzioni (*quella cosa che serve per scrivere* al posto di *matita*); o forme deittiche (*coso* o *cosa*). Alcune volte, inoltre, questa difficoltà lessicale è associata ad errori fonologici attraverso l'attuazione di storpiamenti di parola.

Il *disturbo sintattico* riguarda la costruzione delle singole parole all'interno della frase. I bambini con questo disturbo mostrano, quindi, difficoltà nell'assegnare i giusti ruoli grammaticali andando a compromettere sia la produzione che la comprensione. Ai bambini con questo disturbo risulta, perciò, difficile comprendere un testo scritto a causa della necessità di assegnare i ruoli sintattici alle parole; comprendere gli elementi funzionali (*che, o...o*); "tradurre" il linguaggio non letterale composto da metafore, similitudini o paragoni. A livello espressivo il bambino con disturbo sintattico omette spesso i morfemi liberi, come articoli e clitici; trova difficoltà nell'utilizzo della terza persona e tutte le caratteristiche morfosintattiche ad essa correlate; utilizza una forma semplificata delle costruzioni frasali ma soprattutto evita di esporsi cercando di parlare (o scrivere) quanto meno possibile, isolandosi e non partecipando a conversazioni per nascondere le proprie difficoltà (Pentecoste, 2016). Questo disturbo, come abbiamo potuto velocemente vedere, riguarda anche la modificazione delle parole per la realizzazione di accordi grammaticali. Parleremo perciò dell'area morfosintattica e non puramente sintattica. Come abbiamo visto, si riferisce, per esempio all'incapacità di coniugare correttamente il verbo in base al referente o il mancato utilizzo di articoli.

Infine, parlando di *disturbo pragmatico* intendiamo la difficoltà in quell'insieme di aspetti contestuali che vanno ad influenzare l'interpretazione di una frase. In questo caso è, quindi, fondamentale tenere in considerazione il contesto, in quanto permette il successo comunicativo.

Avere un disturbo pragmatico significa che il bambino trova complesso riuscire a dedurre le informazioni dal contesto comunicativo. Un esempio riportato da Pentecoste (2016) vede una madre con una bambina di 8 anni alla quale viene richiesto di “passare *quella*” attraverso l’utilizzo del mezzo deittico, l’indicazione, di una penna su un tavolino. La bambina non è in grado di svolgere il compito richiesto, poiché riscontra difficoltà nel riuscire ad associare *quella* alla *penna* e non è quindi in grado di riuscire a soddisfare la richiesta della madre.

Risulta, inoltre, molto complesso comprendere le espressioni figurate e le metafore. I bambini con disturbo pragmatico faticano ad andare oltre il significato letterale, come mostra l’esempio di seguito:

Lucia, quando papà le dice “Se non riordini la tua camera sarai in un mare di guai!”

Lei gli risponde “Dov’è questo mare dove mi porti?” (Pentecoste, 2016: 26).

Questa difficoltà dovuta all’utilizzo di un linguaggio metaforico e figurato è particolarmente evidente nei ragazzi in età adolescenziale. Infatti gli adolescenti tendono maggiormente ad utilizzare un gergo specifico condiviso che può comportare una certa difficoltà ai ragazzi con disturbo pragmatico per l’inserimento all’interno di un gruppo causando quindi comportamenti ed atteggiamenti di chiusura ed isolamento.

Infine vi è un’incapacità nel porre domande adeguate per sopperire alla mancata o sbagliata interpretazione della frase.

Un’altra tipologia di classificazione a livello linguistico è quella di Rapin (1988) che distingue tre categorie principali ciascuna con diverse sottocategorie. Distingue disturbi espressivi, disturbi da deficit dei processi di integrazione centrale e disturbi misti recettivi/espressivi.

All’interno dei *disturbi espressivi*, quindi quelli legati alla produzione, con una comprensione nella norma, troviamo la *disprassia verbale*, cioè deficit nella programmazione verbale in cui l’eloquio risulta ipofluente a causa dei numerosi errori fonologici; ed il *disturbo da deficit di programmazione fonologica*, caratterizzato da un eloquio che risulta incomprensibile per via della disprassia verbale, quindi dell’intelligibilità di ciò che viene detto a causa degli errori fonologici.

Nei *disturbi da deficit dei processi di integrazione centrale* troviamo il *disturbo da deficit lessicale* legato cioè ad una difficoltà nel riuscire ad accedere e recuperare il lessico già memorizzato; il *disturbo da deficit semantico-pragmatico* che si riferisce all’utilizzo di una serie di espressioni verbali sovrabbondanti, spesso creati *ad hoc* dallo stesso bambino, che risultano incomprensibili ed inadeguate al contesto.

Infine, all'interno dei *disturbi misti recettivi/espressivi*, troviamo l'*agnosia verbale uditiva* caratterizzata da una grave alterazione di comprensione e di decodifica fonologica; la *sindrome da deficit fonologico-sintattico* composto da una fonologia deficitaria oltre ad un vocabolario ridotto e la costruzione di frasi spesso agrammaticali, ma con una comprensione che risulta migliore (Rapin, 1988).

Derivante dalla validazione della classificazione di Rapin (1988), è la classificazione secondo Conti-Ramsden e Botting (1999), in cui attraverso uno studio su bambini di 6 anni, hanno notato come i bambini, ad un anno di distanza dalla prima valutazione linguistica, rientravano in una differente tipologia di disturbo di linguaggio. Questo risultato ha perciò suggerito che i disturbi non consistono necessariamente in una condizione statica, ma possono modificarsi nel corso degli anni. Ricordiamo infine il contributo italiano di Chilosi e collaboratori (2002) che propongono tre tipologie di disturbo che risultano molto utili a livello clinico-diagnostico.

Il *disturbo fonologico isolato* determinato da un deficit a livello fonologico in mancanza di difficoltà significative nell'area lessicale e sintattica. È un disturbo che generalmente si risolve entro il periodo prescolare senza particolari conseguenze negative; il *disturbo espressivo specifico* che comporta una grave compromissione di tutte le componenti espressive (particolarmente grave a livello morfosintattico) e può essere associato anche un leggero ritardo nella comprensione. Spesso, il disturbo espressivo specifico è associato ad altri disturbi della memoria fonologica a breve termine ed anche ritardi nello sviluppo prassico e motorio. Infine il *disturbo recettivo-espressivo* che vede una significativa compromissione sia nella produzione che nella comprensione rappresentando perciò il disturbo con l'evoluzione più negativa. Quest'ultimo disturbo comporta gravi difficoltà nell'utilizzo delle strutture sintattiche complesse e molte difficoltà nell'acquisizione delle regole che stabiliscono le relazioni grammaticali, causando perciò la presenza di un eloquio povero e poco fluente accompagnato ad una compromissione marcata delle capacità narrative.

Come abbiamo potuto vedere, le classificazioni proposte dagli studiosi nel corso degli anni sono molto simili tra di loro. Ciò che distingue le varie classificazioni è la diversa denominazione dei disturbi, in quanto tutte le classificazioni presentano tutte la stessa tipologia di sintomi e suddivisione determinate da difficoltà in una o più aree del linguaggio che comportano problematiche nella capacità di produzione e/o comprensione.

### **2.2.1 Comorbilità: disturbo di linguaggio e dislessia**

Coloro che presentano un disturbo di linguaggio sono più a rischio rispetto ai coetanei a sviluppo tipico ed hanno una più alta probabilità di trovarsi ad affrontare anche difficoltà a livello di

apprendimento della lingua scritta: *Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA)*. La compresenza di disturbi di diversa natura, di linguaggio e di apprendimento, in uno stesso individuo, viene definito come *comorbilità*.

Parlando di disturbo specifico dell'apprendimento, nello specifico di dislessia, innanzitutto, bisogna analizzare le proprietà e le conseguenze che provoca questo disturbo e, successivamente, la natura e gli effetti della comorbilità del disturbo di linguaggio e dislessia.

Con il termine dislessia intendiamo “la difficoltà a effettuare una lettura accurata e/o fluente caratterizzata inoltre da scarse abilità nella scrittura e nella decodifica” inoltre “queste difficoltà derivano tipicamente da un deficit nella componente fonologica” (Stella & Savelli, 2004: 265). Così, la dislessia è un disturbo dell'apprendimento linguistico che comporta una difficoltà nella lettura strettamente correlato ad un'incapacità di elaborazione fonologica. La dislessia, quindi, non deriva da una menomazione sensoriale, ma si presenta in assenza di disturbi cognitivi, sensoriali, motori ed emotivi-relazionali. Ci sono però studiosi che, grazie all'utilizzo di tecnologie che permettono neuroimmagini funzionali, sostengono che vi siano differenze nelle regioni temporo-parieto-occipitali del cervello tra bambini con dislessia e coloro che invece non presentano tale disturbo. Grazie a questi strumenti è, infatti possibile osservare il funzionamento cerebrale durante l'esecuzione di un compito cognitivo che ha lo scopo di far attivare specifiche regioni cerebrali così da permettere la misurazione dei parametri cerebrali attraverso diversi strumenti, tra cui la risonanza magnetica funzionale (*fMRI*) e la magnetoencefalografia (*MEG*). Studiosi di diverse parti del mondo hanno potuto constatare come nei bambini dislessici non vi sia l'attivazione delle regioni posteriori dell'emisfero sinistro durante un compito di lettura. Grazie a questi studi si sono potuti elaborare sistemi per lo sviluppo delle capacità compromesse (Stella & Savelli, 2004).

Secondo vari studi circa il 50% dei bambini con dislessia presenta anche un disturbo di linguaggio. È stato riscontrato che il rischio di sviluppare un disturbo di apprendimento da parte di bambini con disturbo di linguaggio è tre volte maggiore rispetto a coloro che non presentano quest'ultimo (Torchia, 2013). Parliamo quindi di *comorbilità (comorbidity)*, un termine introdotto nella letteratura scientifica da Feinstein nell'ambito della medicina interna. Feinstein (1970) afferma che la comorbilità è “the existence or occurrence of any distinct additional entity during the clinical course of a patient who has the index disease under study” (Feinstein, 1970: 456), identificando perciò il fenomeno come la compresenza di diverse patologie in uno stesso individuo. Secondo i manuali diagnostici, tra cui ICD-10, per comorbilità intendiamo “uno stesso bambino che soddisfa contemporaneamente (co-presenza) i criteri diagnostici per più di un disturbo” (Maroscia & Terribili, 2012: 7). È stato ipotizzato che la dislessia ed il disturbo dello sviluppo del linguaggio

condividessero la stessa natura e l'unica differenza consistesse nella gravità del disturbo (Kamhi & Catts, 1986). Più recentemente, invece, si è affermato che si tratta di disturbi diversi che possono coesistere in un stesso individuo (Catts et al., 2005). Secondo lo studio di Catts e collaboratori (2005) in cui si sono osservati bambini della scuola materna con disturbo di linguaggio, e bambini delle scuole elementari con dislessia (dai 7 anni ai 10 anni), si è notata una leggera sovrapposizione tra disturbo di linguaggio e dislessia. In particolare, esaminando poi l'elaborazione fonologica attraverso la misura della consapevolezza fonologica ed il test di ripetizione di non-parole, si è osservato che i bambini con dislessia o con una comorbilità di dislessia e disturbo di linguaggio sono stati meno capaci di eseguire in maniera corretta i compiti di elaborazione fonologica rispetto ai coetanei a sviluppo tipico o solamente con il disturbo di linguaggio. Ciò ha potuto quindi dimostrare che esiste una comorbilità tra i due disturbi. Infatti, una percentuale che varia tra il 16% ed il 25% evidenzia che bambini dai 2 anni che presentano un DSL possono di seguito presentare un DSA. Specularmente, il 15-19% dei bambini con dislessia ha mostrato un disturbo di linguaggio prima dell'ingresso nella scuola (Catts et al., 2005).

Quindi, bambini con dislessia possono trovare difficoltà nella comprensione e produzione orale e viceversa bambini con disturbo di linguaggio possono presentare difficoltà nella lettura.

Rimane tuttavia ancora non chiaro se la comorbilità sia dovuta ad un'associazione di diversi disturbi che non presentano alcuna connessione causale tra loro o se, al contrario, sia data da una frequente associazione multipla che deve essere interpretata come associazione di disturbi su base patogenetica o come conseguenza di interferenze ed interazioni reciproche tra varie funzioni superiori connesse (Maroscia & Terribili, 2012). Secondo gli studiosi si può notare però che la comorbilità, generalmente, costituisce la regola più che l'eccezione (Maroscia & Terribili, 2012). Infatti, la dislessia, per esempio, si trova in forma isolata più raramente rispetto ai casi in cui si trova associata ad altri disturbi, tra cui disortografia, disgrafia, discalculia, ma anche disturbo di attenzione e iperattività, disturbo di linguaggio, altri disturbi psicopatologici (Stella et al., 2009).

In particolare, con le numerose ricerche si è potuto notare che a causa del deficit fonologico, isolato o associato, vi è un'elevata probabilità di sviluppare un DSA della letto-scrittura. Rappresenta, infatti, la variabile più consistente in atto nella dislessia. Il DSL fonologico causa una difficoltà nelle prime fasi dell'apprendimento scolastico, come per la fase alfabetica in cui si crea "una consapevolezza del valore sonoro convenzionale delle lettere" (Lanza & Aiello, 2016: 20). Questo significa che per poter leggere il bambino deve essere in grado di decodificare la parola, scomporla ed identificare gli elementi fonologici costitutivi per riuscire a stabilizzare la corrispondenza grafema-fonema, processo che risulta essere particolarmente complesso ed impegnativo per

bambini che presentano un deficit fonologico, quindi una compromissione di queste abilità metafonologiche. Pare perciò esservi una forte connessione con l'*ipotesi uditiva temporale* che “fa risalire il deficit del dominio fonologico a un deficit nel processamento temporale delle informazioni uditive in rapida successione” (Maroscia & Terribili, 2012: 20). Benasich e Tallal (2002) osservano che la soglia di processamento degli stimoli uditivi non verbali in rapida sequenza nei primi mesi di vita può essere usata come predittore dello sviluppo del linguaggio. Il linguaggio non è però costituito da suoni statici presentati in rapida successione, ma è determinato da variazioni temporali e spettrali, quindi da un processamento della modulazione dell'ampiezza e della frequenza dei suoni. Ciò ha fatto ipotizzare che un deficit a livello di processamento di stimoli uditivi dinamici all'interno della memoria di lavoro fonologica possa causare l'alterazione dello sviluppo dei compiti fonologici attraverso una compromissione nella percezione, quindi nello sviluppo del linguaggio, come accade, appunto, nei casi di dislessia e dei disturbi di linguaggio. Talcott e collaboratori (1975) hanno infatti dimostrato la presenza della compromissione del processamento temporale di stimoli uditivi e non uditivi, soprattutto della sensibilità alla modulazione dell'ampiezza e della frequenza dei suoni.

L'associazione di disturbo di linguaggio fonologico e dislessia non determina però performance significativamente peggiori nel processamento fonologico rispetto a quelle dei casi di dislessia isolata, ma comporta risultati significativamente peggiori a livello di consapevolezza fonologica e di processamento fonologico rispetto a bambini con disturbo di linguaggio isolato ed a sviluppo tipico. Ciò dimostra che le difficoltà riscontrate nel processamento e nella consapevolezza fonologica sono proprie della dislessia (Maroscia & Terribili, 2012) e si ritrovano anche nei bambini con disturbo di linguaggio nel caso di comorbidità.

Possiamo così affermare che i disturbi di linguaggio fonologici sembrano effettivamente essere i predittori più affidabili della dislessia. Infatti, i bambini che presentano variazioni fonologiche all'età di 4 anni hanno l'80% di probabilità di sviluppare la dislessia; inoltre, il 16-25% di bambini con disturbo dello sviluppo del linguaggio durante la scuola materna ha presentato in seguito, con l'inserimento alla scuola elementare, la dislessia (Lanza & Aiello, 2016).

## **2.3 Diagnosi**

Con *diagnosi* ci si riferisce alla capacità di assegnare alla persona i sintomi che appartengono ad una specifica categoria, la quale si distingue dalle altre e che è esplicativa in base all'eziologia, il trattamento e la prognosi (Reilly et al., 2014). Per diagnosi si intende, quindi, un processo di ricerca

per la determinazione di un disturbo, in base alla valutazione di sintomi presentati, guidato dai dati disponibili e dalle teorie esistenti.

Per quanto riguarda i disturbi dello sviluppo del linguaggio, vediamo che la diagnosi si basa su un lavoro di un'equipe multidisciplinare costituita solitamente da neuropsichiatri infantili, psicologi e logopedisti, che devono stabilire il livello di sviluppo del linguaggio del bambino, metterlo a confronto con le linee evolutive, caratterizzare il tipo di disturbo, verificare la presenza di altre patologie neuropsichiatriche, verificare la presenza di comorbilità.

Secondo Marotta e Caselli (2014) è fondamentale essere in grado di diagnosticare precocemente un disturbo per poter avere un quadro diagnostico accurato, in modo da evitare e diminuire le problematiche che si ripercuotono a lungo termine, quindi la lingua orale e la lingua scritta. Per le studiose è, perciò, fondamentale domandarsi quali compromissioni nel linguaggio infantile abbiano poi ricadute significative sullo sviluppo linguistico e, quindi, quali elementi possono fungere da campanello di allarme.

Affinché si possa procedere in questo fondamentale percorso di analisi dello sviluppo del linguaggio del bambino si deve, innanzitutto, raccogliere dettagliatamente la sua anamnesi, cioè tutte le informazioni che riguardano la storia del suo sviluppo da un punto di vista psicomotorio, linguistico e comunicativo. Successivamente si passa ad analisi ulteriori atte ad escludere la presenza di altre problematiche sensoriali. È perciò necessario verificare che vi sia uno sviluppo cognitivo adeguato all'età del bambino escludendo così patologie e problematiche socio-relazionali. Infine, viene attuata la fase di valutazione linguistica, attraverso un insieme di diversi test standardizzati che verificano le abilità del bambino nelle varie componenti in modo da fare un'analisi più accurata delle difficoltà e quindi di una precisa diagnosi delle componenti espressive e recettive. A completare il quadro, sono fondamentali inoltre, l'osservazione dei momenti di gioco, in quanto permettono l'individuazione di una effettiva intenzionalità comunicativa; della comparsa della simbolizzazione e dell'emergere dei precursori linguistici (per esempio, i gesti deittici); della richiesta di compilazione di un questionario da parte dei genitori per avere maggiori informazioni sul comportamento, sia a livello comportamentale vero e proprio sia a livello linguistico, all'interno dell'ambiente familiare della vita quotidiana del bambino, come il *Primo Vocabolario del Bambino (PVB, Caselli & Casadio, 1995)*, *Le abilità socio-conversazionali del bambino* (Bonifacio et al., 2013) e *Q-Point: questionario sull'uso del gesto di indicare nel bambino* (Perrucchini & Camaioni, 2009).



### 2.3.1 Criteri di esclusione

La diagnosi di disturbo dello sviluppo del linguaggio è basata essenzialmente su criteri di esclusione che permettono, cioè, di escludere che il deficit linguistico sia associato ad altre condizioni patologiche.

Secondo il DSM-5 i criteri di esclusione prevedono:

<b>Fattori</b>	<b>Criteri</b>
Abilità linguistiche	Prestazioni significativamente inferiori alla media. Nei test di linguaggio adeguati all'età di sviluppo (punteggio inferiore a 1,5 deviazione standard)
Livello cognitivo	QI non verbale uguale o maggiore di 85
Udito	Negativo agli esami di routine
Disfunzioni neurologiche	Assenza di epilessia, paralisi cerebrale, lesioni cerebrali, non assunzione di farmaci antiepilettici
Apparato orale	Assenza di anomalie strutturali
Condizioni psicofisiche e sociali	Assenza di sintomi di alterate capacità psicofisiche con restrizioni di particolari abilità. Assenza di importanti disturbi della vita di relazione sociale

*TABELLA 1: Criteri di esclusione per la diagnosi di Disturbo di Linguaggio secondo il DSM-5 (2013).*

Analizzando questa tabella notiamo, innanzitutto, che le abilità linguistiche devono risultare inferiori alla media nei test standardizzati. La performance dei bambini con disturbo deve essere perciò più povera rispetto a quanto previsto per l'età anagrafica, discostandosi significativamente così dalla prestazione dei coetanei che presentano uno sviluppo tipico del linguaggio.

Il livello cognitivo, valutato attraverso il QI, dove il QI deve ricadere tra l'intervallo che va da 85 a 115 per quanto riguarda l'aspetto non verbale; mentre il QI verbale, risulterà invece deficitario cadendo perciò al di sotto della media (QI<70).

Per quanto concerne l'udito deve avere esito negativo agli esami di routine, per cui non devono esserci stati episodi recenti di otiti medie, come il versamento nell'orecchio medio che può causare una perdita dell'udito e conseguentemente problemi a livello linguistico, un problema molto frequente durante l'infanzia, ma da cui la maggior parte dei bambini non subisce alcuna perdita uditiva significativa tale da poter intaccare il linguaggio.

Devono essere esclusi i casi in cui siano presenti altre patologie di tipo cognitivo che possono causare un disturbo di linguaggio.

È importante anche escludere eventuali anomalie strutturali dell'apparato orale, poiché esse possono provocare difficoltà nel produrre suoni, come la spaccatura del labbro e/o palato. Queste malformazioni possono infatti causare un'incapacità di coordinazione della muscolatura dell'area oro-bucco-linguale.

Infine è necessaria l'assenza di alterate condizioni psicofisiche e sociali, poiché queste possono influenzare negativamente le capacità dell'individuo causando restrizioni di certe abilità, a cui si aggiunge anche la necessità della mancanza di disturbi relazionali, quali lo spettro autistico (*Autism Language Impairment, ALI*, caso di comorbidità dato dall'autismo che comporta anche un disturbo del linguaggio).

Quando questi criteri vengono soddisfatti si può pensare di potersi trovare di fronte ad un disturbo dello sviluppo del linguaggio.

### **2.3.2 Criteri di inclusione**

Secondo Reilly e collaboratori (2014) più che considerare i criteri di esclusione, che risultano essere limitanti, sarebbe opportuno mettere in evidenza i criteri di inclusione che permettono la specificità di diagnosi. Gli studi di Reilly e collaboratori (2014), però, sono basati su poche ricerche *cross-sectional* che confrontano bambini con sviluppo del linguaggio atipico (con disturbo di linguaggio) con bambini a sviluppo tipico.

Tra questi criteri troviamo principalmente i marcatori biologici, tra cui quelli neurali e genetici, ed i marcatori clinici linguistici.

Iniziando con i *marcatori neurali*, come avevamo già visto, si sono potute notare delle anomalie macroscopiche nella struttura cerebrale, in particolare nelle regioni dell'area del linguaggio grazie all'utilizzo delle nuove tecnologie, quali la risonanza magnetica per immagini (*MRI*). Sembra che i

bambini con disturbo di linguaggio non riescano ad attuare cerebralmente la lateralizzazione dell'emisfero sinistro necessaria per l'acquisizione del linguaggio, causando così delle fragilità e provocando la nascita del disturbo.

Il disturbo dello sviluppo del linguaggio potrebbe anche nascere a livello *genetico* dal gene FOXP2, già citato precedentemente al paragrafo 2.1. La mutazione di questo gene influenzerebbe i sistemi specifici del linguaggio andando a provocare il disturbo. Per verificare questa mutazione genetica, clinici hanno intrapreso studi su bambini gemelli, che possono quindi essere associati ad un'unica fonte genetica o, al contrario, dove è possibile trovare maggiormente un'ereditarietà in cui il linguaggio verbale si sovrappone a quello non verbale. Bishop (1994) per prima esaminò l'ereditarietà linguistica dei bambini con DSL che presentavano diversi livelli di abilità linguistica e QI non verbale scoprendo che l'ereditarietà del linguaggio aumentava quando il criterio di discrepanza veniva allentato. Ciò ha mostrato che la discrepanza tra le due abilità linguistiche, verbale e non verbale, è risultata inferiore con l'aumento dell'ereditarietà del linguaggio. Attraverso studi di questo genere, ci si è quindi chiesto se i bambini con disturbi linguistici non compongano un gruppo separato.

Successivamente, grazie a questa iniziativa di studio di Bishop, sono stati condotti altri studi molto importanti che hanno utilizzato lo stesso campione composto da coppie di gemelli per osservare il grado di correlazione tra il linguaggio verbale ed il QI non verbale e per osservare quanto il disturbo di linguaggio potesse effettivamente essere il prodotto di un gene comune. Colledge e collaboratori (2002) scoprono così che, nella maggior parte dei casi (63%), l'influenza sul linguaggio si sovrappone con l'influenza genetica nel QI non verbale. Lo studio ha mostrato che la maggior parte dei geni coinvolti nel linguaggio non sono hanno funzione esclusiva di linguaggio. Viding e collaboratori (2003) dimostrano come, nella maggior parte dei casi (60%), l'ereditarietà del linguaggio si sovrappone con l'ereditarietà del QI non verbale. Questi studi sono prove a favore del fatto che non vi sono abbastanza prove coerenti contro l'idea che i bambini con disturbo abbiano una componente genetica che coinvolge geni che hanno effetti specifici sul linguaggio.

Infine, per quanto riguarda i *marcatori clinici* a livello linguistico possiamo affermare che i bambini con disturbo presentano performance nettamente inferiori rispetto ai propri coetanei in numerose prove di vario tipo che valutano le capacità linguistiche, come la ripetizione di non-parole (Bishop et al., 1996), di frasi e l'utilizzo corretto della morfologia verbale (Rice & Wexler, 1996). Questi sono considerati strumenti con alta accuratezza diagnostica sia a livello di sensibilità che specificità (Conti-Ramsden et al., 2001), quindi indicatori di un linguaggio povero.

È inoltre importante tenere in considerazione la *pervasività* del disturbo inteso come il numero di aree linguistiche colpite, a livello espressivo e recettivo e la *gravità* intesa come il grado di compromissione delle diverse aree linguistiche calcolata attraverso la discrepanza tra il livello di normalità del linguaggio per l'età ed il livello cognitivo non verbale (DGR n°731 del 4.08.2005).

## 2.4 Intervento

L'intervento riabilitativo viene affidato nello specifico al logopedista che si occupa di prevenzione, cura, riabilitazione e procedure di valutazione funzionale delle patologie del linguaggio e della comunicazione. Durante il trattamento logopedico, il professionista si propone degli obiettivi:

- sviluppo della capacità del bambino di esprimersi in maniera comprensibile attraverso l'utilizzo di strumenti linguistici che permettono l'ampliamento delle strutture sillabiche, del vocabolario e della costruzione di frasi complesse;
- educazione alla corretta motricità dei muscoli coinvolti durante la produzione del linguaggio;
- eliminazione degli errori che non permettono la corretta pronuncia;
- promozione della comunicazione verbale e non verbale;
- maturazione della consapevolezza e sicurezza linguistica.

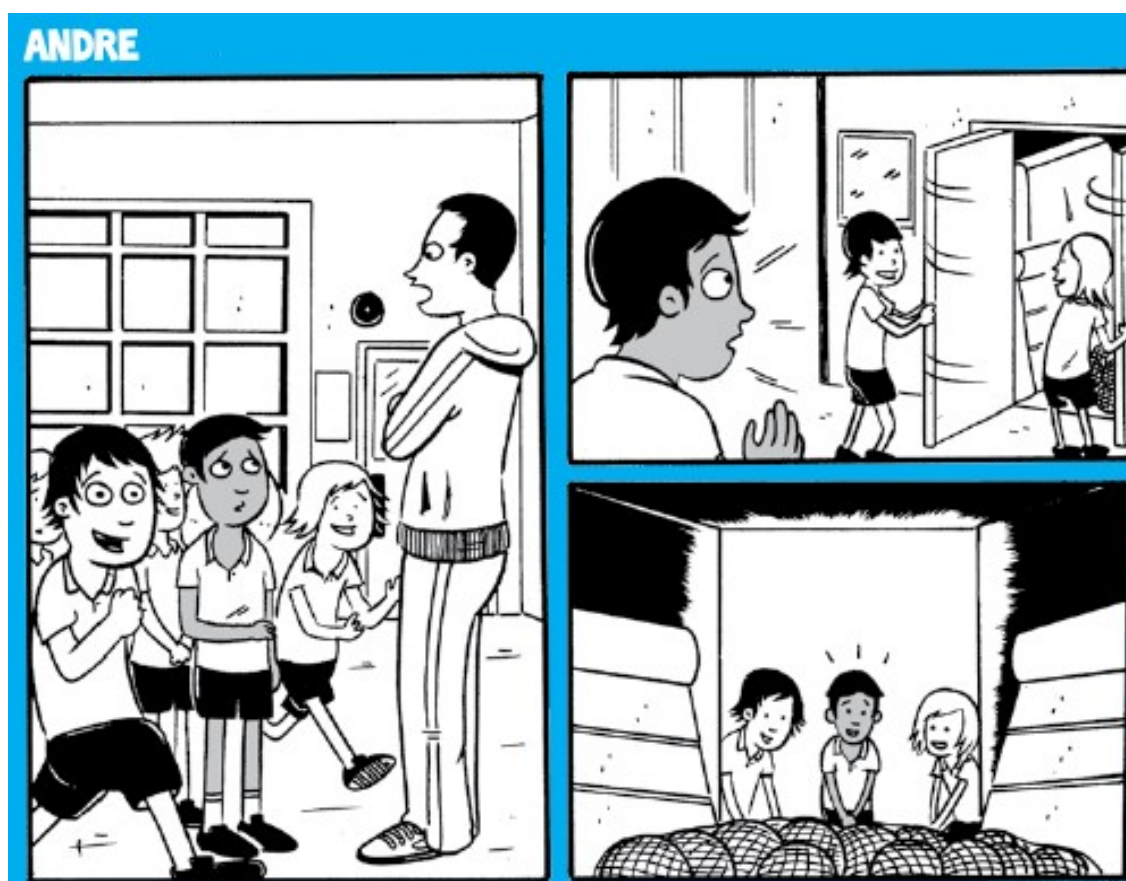
(Grist, 2011)

Il logopedista non agisce in isolamento, ma il suo lavoro consiste anche nella collaborazione con la famiglia e le altre strutture socio-sanitarie-assistenziali e territoriali. È infatti necessario che vi sia un'integrazione operativa che veda una cooperazione tra tutte le persone coinvolte in modo che il bambino, durante il suo percorso di crescita, sia seguito in maniera adeguata, cioè tenendo sempre conto dei suoi bisogni, che variano a seconda dell'età. La capacità di riuscire ad adattarsi ai bisogni della persona permette di creare un profilo individualizzato per la realizzazione di programmi adeguati di intervento e riabilitazione, specifico per ciascun bambino con disturbo.

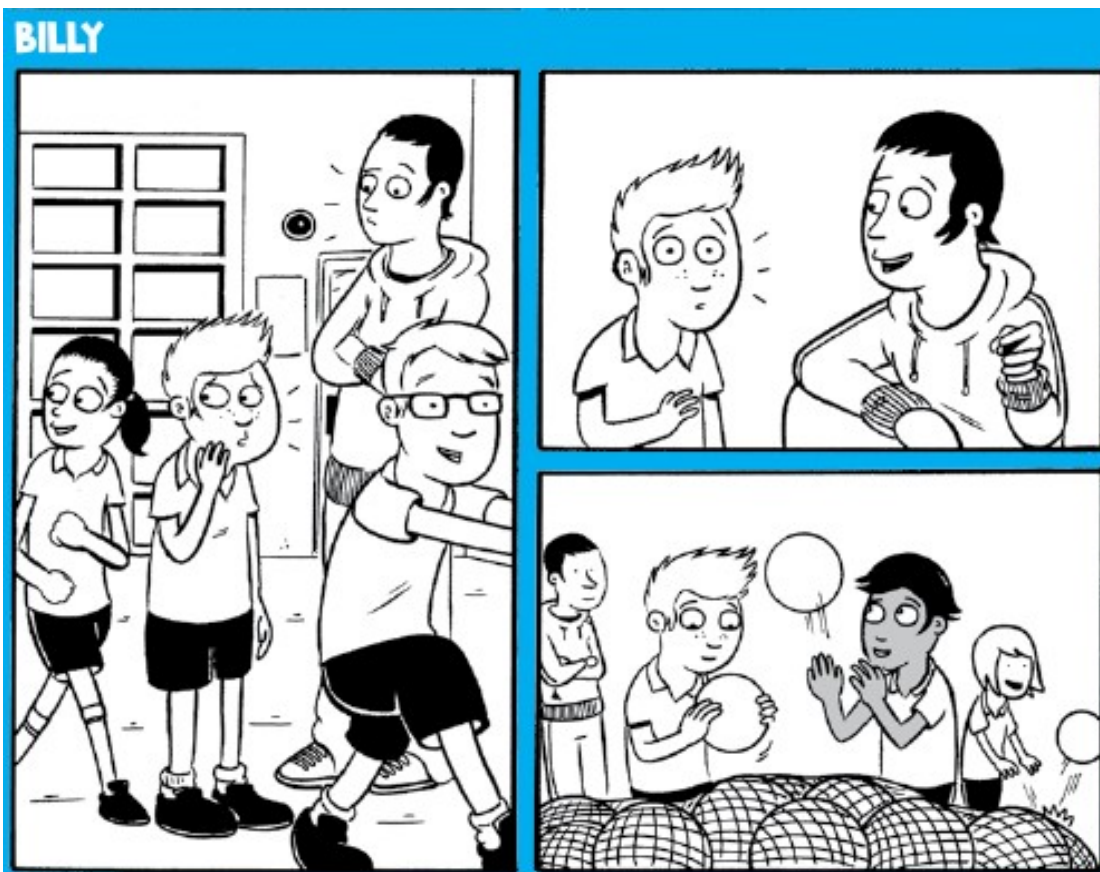
L'intervento ha, quindi, lo scopo di andare a colmare le lacune linguistiche che il bambino con DSL ha, in modo che riesca ad acquisire una maggior padronanza linguistica rispetto a quella che maturerebbe da solo, permettendogli così di riuscire ad imparare ad esprimersi ed a comprendere gli altri correttamente. Senza un trattamento mirato, i bambini con disturbo di linguaggio rimarrebbero linguisticamente molto più indietro rispetto ai propri pari. È quindi necessario che venga effettuato

un intervento precoce, già nella fase di ritardo dello sviluppo del linguaggio (i *late talkers*) per evitare di arrivare ad un vero e proprio disturbo del linguaggio. Vi è, quindi, la necessità dell'utilizzo di un insegnamento esplicito della lingua che permetta di sviluppare una conoscenza esplicita, di come, cioè, è strutturata la lingua, per permettere lo sviluppo di strategie comunicative che facilitino il linguaggio a questi bambini.

Vediamo ora due esempi di bambini con disturbo del linguaggio di grado diverso ed i loro comportamenti e necessità.



*FIGURA 2: “Andre è un bambino con DSL e non riesce a capire molte istruzioni che dà l’insegnante. Quando il professore chiede di tirare fuori gli attrezzi per fare ginnastica, Andre sa che l’insegnante ha dato delle istruzioni perché lo sta guardando molto attentamente; vede i suoi compagni dirigersi verso l’armadietto e corre anche lui, così è tra i primi a tirare fuori ciò che è necessario per la lezione. Sa bene qual è il materiale necessario per la lezione e dove deve cercare perché si ricorda la lezione della scorsa settimana. Nessuno pensa che Andre non abbia capito ciò che il professore ha detto in quanto è bravo ad utilizzare delle strategie che lo aiutano a superare l’ostacolo linguistico” (Grist et al., 2011: 14).*



*FIGURA 3: “Billy non ha capito che l’insegnante ha dato delle istruzioni e non sa cosa deve fare. Billy non ricorda la lezione della scorsa settimana quindi non sa qual è il materiale necessario. A causa del (grave) disturbo, necessita di comandi individuali semplici che gli permettano di sentirsi parte della sua classe” (Grist et al., 2011: 15).*

Attraverso gli esempi mostrati in Figura 2 e 3 possiamo vedere come i disturbi del linguaggio siano di vario tipo e come le necessità cambino a seconda di della tipologia e della gravità del disturbo e per questo motivo vi è la assoluta necessità che vengano creati dei programmi individualizzati per ciascun bambino.

Partendo da questi due esempi, vedremo, quindi, nei prossimi paragrafi l'importanza del ruolo rivestito dall'ambiente scolastico e familiare e dalla tipologia di intervento da applicare per aiutare il bambino ad apprendere le strategie che gli permettano di integrarsi nell'ambiente in cui vive per poter vivere serenamente all'interno della società imparando a superare le proprie difficoltà autonomamente.

### 2.4.1 Intervento a scuola

Come abbiamo già sottolineato, è molto importante che l'intervento sia mirato sul profilo individuale del bambino con disturbo dello sviluppo del linguaggio e che subisca un mutamento continuo in linea con i cambiamenti delle necessità e dei bisogni in base all'età.

Grist e collaboratori (2011) suggeriscono una serie di idee specifiche per ciascuna età, dalla scuola dell'infanzia alla scuola media, che possono aiutare i bambini a non sentirsi in difficoltà nel momento in cui entrano a fare parte della classe.

Esponiamo quindi ora i suggerimenti degli studiosi producendo un quadro anche delle abilità e difficoltà che riscontrano i bambini in queste fasce d'età.

#### DSL in età prescolare

<i>Abilità</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ socializzazione all'interno dell'ambiente familiare;</li> <li>✓ comprensione della routine linguistica in ambito familiare;</li> <li>✓ giocare con ciò che è pratico (costruzioni, uso della sabbia, acqua, etc.).</li> </ul>

<i>Difficoltà</i>		
<i>Comprensione</i>	<i>Produzione</i>	<i>Sociali</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ problemi nel comprendere ciò che viene detto da una persona necessitando</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ non usano molte parole ma tendono a ripetere sempre le stesse;</li> <li>✗ trovano difficile</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ problemi nel gestire nuove routine;</li> <li>✗ difficoltà nel socializzare con i coetanei (tendono</li> </ul>

quindi di ripetizioni e semplificazione strutturale; ✗ utilizzo degli input visivi come supporto (solitamente guardano ciò che fanno le altre persone imitandole).	formulare frasi complesse; ✗ tendono ad indicare piuttosto che ad utilizzare il linguaggio.	così ad isolarsi); ✗ difficoltà nei giochi che coinvolgono l'immaginazione.
---	--	--

<i>Suggerimenti</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• chiamarli per nome prima di chiedergli qualcosa in modo che siano consapevoli che gli si sta parlando;</li> <li>• rendere le frasi di facile comprensione dividendole semplificandole ed accorciandole;</li> <li>• utilizzare comunicazione visiva attraverso gesti, simboli e disegni;</li> <li>• incoraggiare tutte le tipologie di comunicazioni, non solamente quella verbale;</li> <li>• ripetere la frase detta erroneamente in maniera corretta senza correggere il bambino direttamente mentre parla;</li> <li>• parlare con molte pause in modo da permettere la comprensione.</li> </ul>

Durante questo periodo ciò che è maggiormente osservabile è l'aspetto espressivo, strettamente legato a difficoltà fonologiche e alla povertà del vocabolario. Per stimolare un miglioramento a livello espressivo, si possono proporre attività quali l'uso dei "suoni del linguaggio". Per esempio, dare un suono target e cercare tutte le parole che lo contengono, cantare, o leggere filastrocche. È importante proporre attività che coinvolgano l'intera classe non isolando quindi il bambino con il disturbo. È importante che il bambino con DSL si senta di un gruppo classe attraverso dei giochi che, allo stesso tempo, gli permettono di acquisire le abilità compromesse.

È fondamentale cercare di stimolare il bambino a migliorare, quindi stimolarlo a parlare senza paura, senza correggerlo apertamente, ma ripetendo le sue parole sbagliate in maniera corretta. Bisogna cercare di fare in modo che utilizzi il linguaggio per supportare un efficace miglioramento, ma senza creare situazioni di frustrazione (Pentecoste, 2016).



## DSL in età scolare: scuola elementare

<i>Abilità</i>
✓ comprensione dell'ambiente familiare;
✓ bravi nei compiti pratici (per esempio, esperimenti di scienze)
✓ comprensione espressioni facciali, linguaggio del corpo, sentimenti.

<i>Difficoltà</i>		
<i>Comprensione</i>	<i>Produzione</i>	<i>Sociali</i>
✗ comprendere ed imparare il significato di nuove parole;	✗ uso ordine parole sbagliato;	✗ difficoltà nel comprendere i ruoli nei giochi;
✗ comprendere linguaggio che parla del passato o del futuro;	✗ utilizzo di frasi corte con omissione di parole (soprattutto funzionali);	✗ problemi di mancato coinvolgimento conversazionale;
✗ parole polisemantiche.	✗ utilizzo circonlocuzioni, parole inventate;	✗ difficoltà nell'organizzazione di giochi o attività.
	✗ difficoltà nel raccontare storie.	

<i>Suggerimenti</i>
<ul style="list-style-type: none"><li>• chiamarli per nome per attivare la loro concentrazione;</li><li>• suggerire su quali informazioni devono concentrarsi;</li><li>• dare istruzioni semplici e lasciare il tempo per processarle;</li><li>• controllare che abbiano compreso con semplici domande (per esempio, chiedere se conoscono tutte le parole utilizzate);</li><li>• aiutare a collegare le parole nuove con i concetti ed idee;</li><li>• ripetere la loro frase sbagliata in maniera corretta aggiungendo anche parole nuove.</li></ul>

Con l'introduzione del bambino all'interno di un vero e proprio ambiente di scolarizzazione è importante continuare a mantenere un filo conduttore con la scuola dell'infanzia in modo che il bambino con disturbo non si senta disorientato.

Durante i primi anni, è fondamentale, quindi, continuare con il bambino con DSL ad utilizzare le modalità correttive citate precedentemente, far acquisire nuove parole e portare maggiore attenzione alla fonologia, soprattutto focalizzarsi sulla corrispondenza fonema-grafema. Poiché

l'apprendimento di questi bambini risulta più lento, quindi può essere utile programmare una sorta di "allenamento" ulteriore. Possono essere d'aiuto esercizi quali la segmentazione e successiva fusione dei fonemi, la formazione di rime, la costruzione di giochi con i suoni delle parole (Pentecoste, 2016).

DSL in età scolare: scuola media

<i>Abilità</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ gestione delle difficoltà nascondendole;</li> <li>✓ provano a socializzare;</li> <li>✓ abili nel fare compiti pratici.</li> </ul>

<i>Difficoltà</i>		
<i>Comprensione</i>	<i>Produzione</i>	<i>Sociali</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ lentezza nel rispondere;</li> <li>✗ necessità di ripetizione;</li> <li>✗ difficoltà nel comprendere il sarcasmo, il linguaggio adolescenziale e quello non letterale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ difficoltà nel raccontare storie;</li> <li>✗ difficoltà nell'uso di frasi corrette.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✗ difficoltà nel lavorare indipendentemente;</li> <li>✗ problemi nel mantenere conversazione, riconoscere i ruoli, comprendere punti di vista;</li> <li>✗ povere abilità organizzative.</li> </ul>

<i>Suggerimenti</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• garantire maggior tempo per la processazione delle informazioni;</li> <li>• evitare di utilizzare linguaggio non letterale;</li> <li>• incoraggiamento a dire se qualcosa non è stato compreso e ciò che risulta particolarmente difficile;</li> <li>• riconoscimento delle loro abilità valorizzandole ed usandole come supporto alla comunicazione;</li> <li>• trovare insieme strategie che possano aiutarli con il linguaggio.</li> </ul>

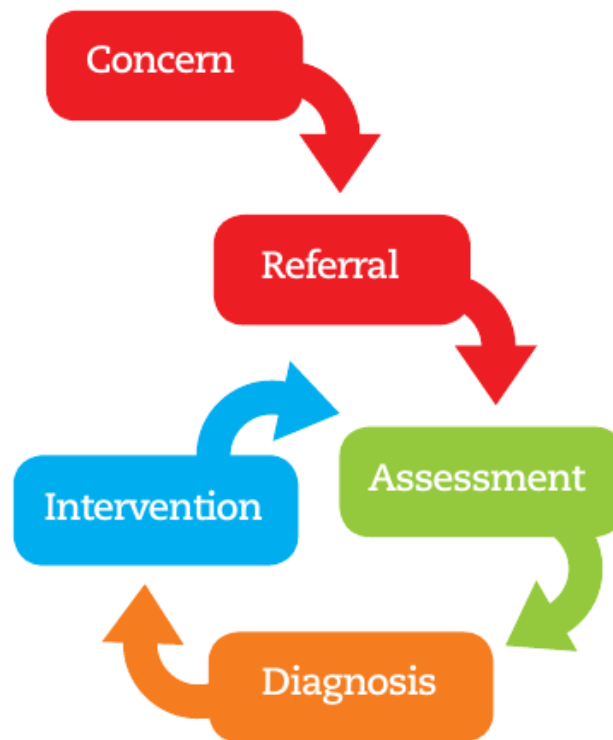
Come si può notare, l'insegnante ha il compito fondamentale di dover garantire un ambiente adatto all'apprendimento per tutti i bambini. L'insegnante deve garantire un ambiente che faccia da supporto alla comunicazione anziché ostacolarla. Inoltre, è molto importante anche considerare la scuola come edificio, a livello strutturale. Anche in questo caso è fondamentale la composizione di uno spazio che aiuti gli studenti ad apprendere più facilmente attraverso, per esempio, degli stimoli visivi quali foto, immagini, disegni, simboli, programmi ed orari appesi al muro.

La scuola svolge quindi un ruolo primario nell'individuazione precoce dei disturbi dello sviluppo del linguaggio e deve essere in grado di fornire strategie adeguate a supportare i propri studenti per uno sviluppo efficace.

### ***2.4.2 Intervento in famiglia***

Quando ai genitori viene comunicata la diagnosi di disturbo di linguaggio del proprio figlio si può riscontrare un'interpretazione sbagliata a causa della terminologia. I genitori, infatti, non sempre riescono a comprendere appieno il significato di disturbo e si trovano in una situazione che provoca ansia, spavento e timore. Avere la conferma che il proprio figlio ha un "disturbo" provoca sgomento e paura in quanto questa terminologia porta con sé la conseguenza di una impossibilità di miglioramento, quindi di un continuo processo di superamento di ostacoli. Come abbiamo visto, però, nel caso dei disturbi dello sviluppo del linguaggio, con "disturbo" non intendiamo una condizione da cui non vi possano essere miglioramenti, anzi i genitori, spesso, faticano a comprendere questo.

Vediamo, infatti, che le famiglie seguono tutte uno stesso percorso ciclico attraverso precise fasi, partendo dai propri primi sospetti riguardo a comportamenti atipici fino alla conferma diagnostica.



*FIGURA 4: Diagramma che rappresenta il tipico percorso che attraversa una famiglia quando viene scoperto che il proprio figlio ha un disturbo di linguaggio (Grist et al., 2014: 55).*

La Figura 4 mostra il percorso che viene affrontato da parte della famiglia, in particolare da parte dei genitori, nel momento in cui si sospetta la presenza di un disturbo dello sviluppo del linguaggio del proprio figlio. Questo percorso è caratterizzato dal susseguirsi, generalmente, di quattro fasi:

- I. *concern (preoccupazione)*: si nota che il bambino ha particolari difficoltà nella capacità di esprimersi e/o comprendere il linguaggio. Iniziano così le prime domande riguardo la normalità dello sviluppo del figlio.  
In questa fase, come dal nome stesso, cominciano ad affiorare nel genitore le prime preoccupazioni, soprattutto quando si nota che il livello linguistico appare inferiore rispetto a quello dei coetanei;
- II. *referral (rinvio ad uno specialista)*: si decide di rivolgersi ad uno specialista, il logopedista, dopo che il proprio medico e gli insegnanti hanno anche loro notato comportamenti linguistici atipici, in modo che il bambino possa venire valutato linguisticamente e, nel caso

di diagnosi positiva al disturbo di linguaggio, intervenire quanto prima possibile per evitare che il disturbo possa peggiorare;

III. *assessment (valutazione)*: il logopedista sottopone il bambino a test standardizzati di vario tipo, *picture-matching test*, giochi, narrazione libera, e così via. Inoltre il genitore espone al logopedista le proprie preoccupazioni ed i comportamenti tipici del bambino all'interno dell'ambiente familiare in modo che il logopedista possa avere quante più informazioni possibili a riguardo e creare un quadro clinico completo. Oltre a ciò, il bambino verrà visitato da altri specialisti, come il medico di neuropsichiatria infantile e psicologo.

Questa fase è fondamentale, in quanto la valutazione verrà svolta ciclicamente per vedere se l'intervento comporta effettivamente benefici e miglioramenti nel linguaggio del bambino;

IV. *diagnosis (diagnosi)*: esito finale che, quando positiva, vede una compromissione a livello linguistico che richiede un intervento specifico, come già descritto al punto 2.3

(Grist et al., 2014)

I genitori si trovano perciò ad affrontare un lungo percorso che può essere fonte di stress e frustrazione. Per alleviare ciò e far comprendere maggiormente la condizione in cui il bambino vive, sempre più frequentemente, accanto all'intervento scolastico e logopedico, vengono affiancati interventi indiretti che vedono come protagonisti proprio i genitori. Parliamo del *Parent (o Parental) Training (PT)*. Questo trattamento nasce negli Stati Uniti intorno agli anni '70 del secolo scorso e dà vita ad un programma che dà particolare importanza ai genitori. Le figure genitoriali assumono infatti un ruolo fondamentale, quello di co-terapeuti, dando così un grande contributo al miglioramento della condizione linguistica del proprio bambino. I genitori rappresentano figure fondamentali in quanto si trovano a vivere nel contesto familiare, il contesto più importante in cui i bambini apprendono il linguaggio, soprattutto all'inizio dell'infanzia. È proprio l'ambiente familiare nel quale sperimentano quotidianamente nuove esperienze. Per questo motivo, vengono insegnate delle strategie ai genitori in modo che possano sostenere e stimolare il linguaggio del proprio bambino, entrare in relazione con lui attraverso giochi, indicazioni pratiche ed esempi utili da utilizzare durante le attività quotidiane facilitando ed aiutando lo sviluppo del linguaggio (Bianconi, 2017).

I modelli di realizzazione del Parent Training sono principalmente due e sono legati a visioni diverse del ruolo delle persone coinvolte nella formazione, il logopedista ed i genitori.

Nel primo modello i genitori vengono coinvolti nel programma come agenti del cambiamento. Il logopedista, perciò, insegna loro specifiche tecniche e strategie che sono proprie di problemi e situazioni specifiche.

Con il secondo modello, invece, i genitori vengono considerati come agenti attivi del cambiamento. In questo caso i genitori studiano ed apprendono i principi e le metodologie legate all'apprendimento ed in base alle diverse situazioni e necessità, il genitore è indipendente e sceglie la strategia che ritiene migliore per favorire l'apprendimento del bambino. Il logopedista, quindi, inizialmente ha un ruolo didattico in quanto si occupa della formazione del genitore, per poi diventare supervisore e figura di supporto alle attività educative svolte dal genitore che agisce in piena autonomia.

La differenza dei due modelli è sostanziale in quanto nel primo vi è il rischio che nel momento in cui venga a mancare il logopedista, il genitore non sia in grado di affrontare nuovi problemi diversi da quelli di routine creando quindi una sorta di possibile dipendenza tra genitore e logopedista. Nel secondo modello, invece, il genitore è autonomo in quanto gli è stata trasmessa la modalità di agire nelle diverse situazioni a seconda dei bisogni del bambino. Inoltre, anche la programmazione di questi due programmi differisce. Infatti, con il primo modello si ha un approccio più tipicamente terapeutico in cui si fanno incontri individuali tra logopedista e genitori; nel secondo si impara ad interagire in gruppi di genitori con figli che presentano le medesime difficoltà. I gruppi permettono il confronto, la condivisione di esperienze personali e facendo così anche diminuire il senso di smarrimento ed aiutando a ritrovare l'identità genitoriale ed imparare anche nuovi modi per affrontare le difficoltà e gli ostacoli. Attraverso i gruppi, quindi, le abilità educative e le conoscenze dei genitori riguardo al disturbo del proprio figlio aumentano, aiutando così a superare in maniera più efficace il problema (Minelli, 2018).

Il Parent Training è quindi una pratica di stimolazione indiretta del bambino che non lavorerà direttamente ed esclusivamente con il logopedista, ma attraverso anche il coinvolgimento delle figure genitoriali che vivono appieno così il recupero delle abilità linguistiche compromesse e condividono insieme ai propri figli gli ostacoli ed i traguardi. I genitori diventano co-terapeuti, aiutanti, agenti attivi fondamentali nello sviluppo del proprio figlio, del “come e quando imparerà a parlare”. Il logopedista ha il compito di insegnare, attraverso consulenze personalizzate e periodiche, a comprendere le difficoltà del proprio figlio e le tecniche per come aiutarlo e stimolarlo.

## 2.5 Disturbo di linguaggio nella lingua italiana

Nella lingua italiana il disturbo dello sviluppo del linguaggio ha spesso caratteristiche un po' diverse rispetto a quelle che invece tipicamente si osservano nelle altre lingue. Per esempio, i bambini con disturbo tendono a non omettere le desinenze grammaticali od ad utilizzare la desinenza dell'infinito con il verbo. Dall'altro lato, però, si possono notare aree salienti di particolare debolezza grammaticale.

Nello studio di Cipriani e collaboratori (1991) e di Leonard e collaboratori (1987) si è notato come vengano frequentemente omessi articoli e clitici nei bambini in età prescolare con DSL rispetto a bambini di età inferiore a sviluppo tipico con approssimativamente lo stesso sviluppo linguistico. Sono stati condotti altri importanti studi che hanno confermato quanto appena detto e si può quindi affermare che queste due tipologie di omissioni manifestano una buona sensibilità e specificità, permettono cioè di rilevare differenze a livello di gruppo (Bortolini et al., 2004). Significa che questi due elementi funzionali, determinanti (articoli) e clitici, sono dei marcatori clinici nella lingua italiana, in quanto permettono una forte accuratezza diagnostica che distingue coloro che presentano un disturbo e che riscontrano difficoltà nell'utilizzo di questi elementi da coloro che hanno, invece, uno sviluppo tipico e che sono capaci di utilizzarli adeguatamente. In frasi quali *la nonna bacia la bambina* difficilmente riscontreremo in bambini con disturbo la produzione della frase target con clitico (*la bacia*), ma ci troveremo di fronte ad una frase agrammaticale senza l'utilizzo del clitico (*\*bacia lei*). Alcuni studiosi hanno mostrato come solamente nel 19% dei casi i bambini con disturbo utilizzano i pronomi clitici contro il 91% dei casi dei bambini a sviluppo tipico (Bortolini et al., 2004).

Spesso, oltre alle omissioni, si trovano anche delle sostituzioni. Ad esempio, al posto del clitico in forma plurale (*li, le*) viene utilizzato il clitico in forma singolare (*lo, la*) e non viceversa in quanto il singolare rappresenta la forma non marcata, quindi solitamente più facilmente memorizzata ed acquisita. Lo stesso vale per gli articoli. In particolare questi vengono usati in determinati contesti fonetici e possiamo avere sostituzioni di articoli quali *lo* e *gli* con *il* ed *i* in quanto omologhi più comuni, più semplici da produrre e con gli stessi tratti di genere e numero.

Secondo Leonard (2014) la difficoltà che i bambini con DSL trovano nella produzione di articoli, clitici ed anche copula ed ausiliari è dovuta al fatto che tutti questi morfemi grammaticali comportano la produzione di sillabe deboli. Inoltre, sono, nella maggior parte dei casi, parole monosillabiche. Notando perciò la tendenza ad omettere questi elementi funzionali e ad omettere sillabe deboli iniziali in parole come *banana* o *matita*, gli studiosi hanno ritenuto che questi errori possano essere legati a difficoltà prosodiche. Queste difficoltà si riscontrano anche nell'utilizzo

della desinenza di terza persona plurale in quanto viene richiesta la capacità di produrre la radice seguita da due sillabe deboli consecutive, come in *dormono* o *portano* in cui abbiamo l'accento sulla prima sillaba e successivamente le due sillabe deboli. A causa di questa difficoltà nella produzione dei morfemi deboli a inizio parola, spesso, il bambino, tende a produrre solamente le sillabe forti che si collocano in posizione finale, sostituendo il plurale con il singolare (*dorme* o *porta*).

Un altro sospetto endofenotipo può derivare da un deficit nella memoria fonologica a breve termine. Questa fragilità si manifesta in particolare mediante compiti di ripetizione di non-parole che vedono i bambini con disturbo essere meno precisi rispetto a bambini a sviluppo tipico associati in base all'età linguistica. È curioso notare come l'accuratezza della prestazione dei bambini con disturbo migliori quanto più le non-parole presentano caratteristiche morfologiche vere e proprie della lingua italiana. Oltre alle non-parole, è anche marcatore clinico la ripetizione di parole abbastanza lunghe (*melanzana* o *campanile*). Nella ripetizione di queste parole lunghe si può notare come l'accuratezza diagnostica risulti elevata sia per le differenze tra bambini con disturbo e bambini a sviluppo tipico nella capacità di memoria fonologica a breve termine che per il diverso vocabolario sviluppato (Marotta & Caselli, 2014).

Nella lingua italiana, perciò, risulta particolarmente complessa la produzione di quelle sillabe deboli che si trovano in una posizione “non canonica”, per cui, vengono solitamente omesse o sostituite con forme più frequenti. Articoli, clitici, copule, ausiliari, terza persona plurale, ripetizione di non-parole e parole lunghe costituiscono marcatori clinici che permettono nella lingua italiana alta accuratezza diagnostica per il disturbo di linguaggio.



# **CAPITOLO TERZO**

## **BILINGUISMO E**

### **DISTURBO DELLO SVILUPPO DEL LINGUAGGIO**

Negli ultimi anni sono stati numerosi gli studi che presentano casi di bambini bilingui con disturbo dello sviluppo del linguaggio. Alcuni studiosi si sono chiesti il motivo della necessità di indagare la compresenza di questi due fenomeni che risultano essere già molto complessi di per sé separatamente (Armon-Lotem, 2010). Viene considerato difficile, infatti, comprendere i processi legati al bilinguismo separatamente da ciò che, invece, determina il disturbo dello sviluppo del linguaggio poiché, entrambi, come abbiamo visto, sono processi linguistici di natura molto eterogenea. In caso di compresenza di bilinguismo e disturbo di linguaggio, quindi, le difficoltà aumentano con una più alta probabilità di commettere errori nelle diagnosi riuscendo effettivamente a distinguere i sintomi che determinano un bilinguismo a sviluppo atipico da quello tipico.

La forte crescita dei flussi migratori che hanno coinvolto l'intero pianeta nell'ultimo secolo ha creato le condizioni per lo studio del bilinguismo e dei possibili disturbi riguardanti la sfera del linguaggio, in quanto, un numero sempre più crescente di persone conosce e parla più lingue. Questa condizione di bilinguismo o multilinguismo può causare delle difficoltà linguistiche e diviene così fondamentale essere in grado di supportare queste persone durante lo sviluppo linguistico per permettere loro di condurre una vita serena nella quale riuscire ad affrontare gli ostacoli linguistici. Risulta, quindi, essere di fondamentale importanza, soprattutto, la capacità di distinguere l'effettiva presenza di un disturbo rispetto alle normali difficoltà linguistiche tipiche dello sviluppo di un bambino bilingue. È necessario avere quindi a disposizione strumenti che permettano una corretta diagnosi ed essere in grado di mettere in atto un intervento adeguato, in modo che il bambino impari ad affrontare da solo le difficoltà linguistiche che gli si presentano senza frustrazione, ansia e paura.

Tra i primi studiosi, cui scaturì l'interesse verso i bambini bilingui con disturbi dello sviluppo del linguaggio, troviamo Paradis e Crago (2003) che affermarono che bilinguismo e disturbo dello sviluppo del linguaggio non sono "two of a kind" (Armon-Lotem, 2010) e che i bambini bilingui con disturbo di linguaggio non mostrano un "doppio ritardo". Come vedremo, il conoscere

fluentemente due lingue può addirittura aiutare a colmare deficit causati dal disturbo dello sviluppo del linguaggio.

Questo capitolo, insieme al prossimo, rappresentano l'oggetto centrale di questo elaborato, in quanto approfondiscono le condizioni dei bambini bilingui con disturbo di linguaggio, i cosiddetti *BISLI* (*Bilingual Children with Specific Language Impairment*, Armon-Lotem, 2012). Il mio interesse per questo argomento è nato grazie all'esperienza al tirocinio curriculare presso l'unità di Neuropsichiatria Infantile dell'Azienda USL di Vignola (Modena). Durante il tirocinio, mi è capitato spesso di poter osservare ed entrare in relazione con bambini bilingui con DSL, di età compresa tra 1 e 9 anni. In particolare, grazie alla somministrazione di test di valutazione linguistica a questi bambini, che, in alcuni casi, dovevano ancora sottoporsi ad un trattamento, ho potuto osservare fenomeni linguistici tipici di bambini bilingui con disturbo di linguaggio.

In questo capitolo affronteremo, perciò, la questione dei bambini bilingui con disturbo dello sviluppo del linguaggio, individuando i fattori che ne permettono l'identificazione e le caratteristiche che generalmente presentano, seppure sia tuttora oggetto di studio. È ancora molto complesso distinguere coloro che effettivamente presentano un disturbo e chi un semplice ritardo. Daremo successivamente un breve sguardo alla dislessia nel caso di individui bilingui ed infine analizzeremo il progetto di ricerca europeo, *COST Action IS0804* (2009-2013), che si è focalizzato sulla manifestazione del disturbo del linguaggio in bambini bilingui ed ha cercato di indicare gli strumenti più adatti per diagnosticare correttamente i bilingui con DSL.

### **3.1 *BISLI*: bilingui con disturbo dello sviluppo del linguaggio**

Dopo aver distintamente osservato le persone bilingui e le loro caratteristiche e coloro che presentano un disturbo di linguaggio, parliamo ora di coloro che presentano un DSL in una condizione di bilinguismo. Queste persone vengono denominate con una sigla inglese *BISLI* (*Bilingual Children with Specific Language Impairment*, Armon-Lotem, 2012), che indica propriamente una condizione di bilinguismo associata al disturbo di linguaggio.

È importante sottolineare che il disturbo dello sviluppo del linguaggio, nel caso di individui bilingui, per essere definito tale, deve manifestarsi in entrambe le lingue. Ciò significa che un individuo bilingue con disturbo di linguaggio deve presentare uno sviluppo linguistico atipico in entrambe le lingue che parla (Armon-Lotem, 2018). Lacune concentrate unicamente in una lingua non permettono di determinare la presenza di un disturbo, ma solamente di un ritardo o della minor esposizione agli input provocando difficoltà in una sola delle due lingue. Le caratteristiche del

disturbo in persone bilingui possono essere diverse a seconda della natura di ciascuna lingua. Per esempio, un bambino bilingue inglese-ebraico avrà una maggiore difficoltà nell'utilizzo dei morfemi flessivi inglesi commettendo errori di omissione rispetto alla lingua ebraica, in quanto in quest'ultima lingua questa tipologia di morfemi costituisce un elemento saliente, perciò difficilmente oggetto di omissione.

La sfida clinica più difficile da affrontare consiste nel riuscire a capire come accertare o escludere la presenza del disturbo, in quanto si potrebbe anche semplicemente trattare di un'insufficiente esposizione alla lingua che provoca un semplice ritardo facilmente recuperabile. I clinici necessitano, quindi, di strumenti efficaci, che permettano di ottenere diagnosi valide ed anche di strumenti che possano essere utilizzati da tutti (Tuller et al., 2013).

Abbiamo visto che gli studi sui bilingui sono iniziati recentemente a causa dei grandi flussi migratori, per questo motivo anche gli studi specifici per la valutazione di bambini bilingui con disturbo dello sviluppo del linguaggio sono molto recenti e dunque in numero limitato. Non vi sono infatti studi epidemiologici approfonditi a riguardo, a causa della grande difficoltà diagnostica di un disturbo di linguaggio in bambini bilingui. Gli studiosi hanno cercato di prevedere la possibile presenza di un DSL in un bambino bilingue, arrivando a constatare che circa il 7% della popolazione con disturbo fa parte dei *BISLI* (Konhert, 2010).

È molto importante ricordare che non bisogna assolutamente associare la causa del disturbo di linguaggio al bilinguismo in quanto questo non è il fattore scatenante e non pone il bambino in una condizione di svantaggio rispetto ai coetanei monolingui. I bambini con DSL, infatti, presentano difficoltà nei meccanismi cognitivi di base che provocano fragilità nell'apprendimento, quindi, hanno un rallentamento generalizzato nell'immagazzinare e nell'accedere alle informazioni linguistiche, che causa un ritardo nell'elaborazione di esse. Nel caso delle persone bilingui si può pensare, perciò, che la necessità della doppia computazione linguistica dovuta alla compresenza di due codici linguistici diversi, possa rallentare lo sviluppo linguistico, quindi, essere la fonte del disturbo in quanto il bambino deve essere in grado di immagazzinare ed elaborare il doppio delle informazioni nella stessa quantità di tempo di esposizione dei monolingui. È stato osservato che non è assolutamente così. Come abbiamo visto all'inizio del capitolo, infatti, afferma Armon-Lotem (2010) che il bilinguismo ed il disturbo dello sviluppo del linguaggio non sono "two of a kind". I bambini *BISLI* non mostrano, perciò, un "doppio ritardo" (Paradis & Crago, 2003). Secondo uno studio di Armon-Lotem (2010), in cui la studiosa ha indagato il comportamento linguistico di bambini bilingui inglese-ebraico e russo-ebraico a sviluppo tipico comparandoli a coloro che

mostrano uno sviluppo atipico, ha potuto notare come le performance di entrambi i gruppi non differissero significativamente, ma fossero, invece, molto simili tra di loro.

In alcuni casi il bilinguismo può addirittura apportare benefici aiutando a colmare parte delle difficoltà causate dal disturbo.

“L’apprendimento di più di una lingua può offrire vantaggi inaspettati ai bambini con Disturbo Specifico del Linguaggio [...]. I bambini bilingui hanno occasioni quotidiane di esercizio, poiché, a seconda dei contesti comunicativi, devono concentrarsi su un sistema linguistico mentre inibiscono l’altro, e ciò migliorerebbe la loro capacità di focalizzare l’attenzione e inibire le informazioni interferenti più in generale” (Leonard, 2014: 26).

Ciò che è molto difficile da comprendere e che consente di effettuare diagnosi errate è la capacità di riuscire a distinguere la presenza effettiva di un disturbo di linguaggio rispetto ad un semplice ritardo linguistico dovuto alla necessità della doppia computazione dei codici linguistici coinvolti.

Presentiamo ora i cinque punti che secondo la studiosa Chondrogianni (2016) sono fondamentali per quanto riguarda i *BISLI*. Sono cinque punti che indicano, in sintesi, quali sono le tipologie di diagnosi fatte, i sintomi da ricercare, le informazioni necessarie per gli accertamenti e le conoscenze essenziali per esser in grado di effettuare una buona diagnosi.

- 1 Bilingual children with typical development can be overdiagnosed as having language impairment when tested in their less dominant or weaker language.
- 2 Bilingual children with language impairment can be underdiagnosed when information about typical bilingual development is scarce and bilingual norms are missing.
- 3 Impairment will affect both languages of the bilingual individual. Poor performance on one of the two languages and normal performance in the other language is not an indicator of language impairment.
- 4 Information about the child’s development in the language spoken in the home is essential for the diagnosis of language impairment in children.
- 5 The development of linguistically informed assessments for both languages of the bilingual individual is essential for the accurate diagnosis of language impairment in bilingual children.

*FIGURA 5: Punti chiave per la diagnosi di disturbo dello sviluppo del linguaggio in bambini bilingui (Chondrogianni, 2016).*

Con questi cinque punti, Chondrogianni (2016), evidenzia innanzitutto come i bilingui con sviluppo tipico possano essere “sovradiagnosticati”, cioè vengono individuati disturbi di linguaggio laddove non sono presenti. Questo accade in particolare in bambini bilingui quando testati nella loro lingua non dominante o quella in cui le competenze linguistiche sono inferiori. Al contrario, come affermato al secondo punto, vi può essere una minor diagnostica di bambini bilingui con un disturbo quando non si hanno a disposizione le informazioni necessarie sulla tipicità dello sviluppo linguistico bilingue.

Secondo gli studiosi, sembra verificarsi più frequentemente la situazione inversa, in cui il disturbo di linguaggio non viene diagnosticato. Si tende a non associare le lacune e le prestazioni povere ad un disturbo di linguaggio quando si tratta di bambini bilingui, poiché si crede che gli errori commessi siano connessi alla lentezza della doppia computazione che deve riuscire ancora a completare il suo sviluppo. L'errata diagnosi crea nel bambino una situazione di disagio e frustrazione poiché non gli viene dato il giusto supporto per permettergli un recupero veloce ed efficace. Il bambino si ritroverà perciò ad affrontare maggiori difficoltà con l'avanzare dell'età ed il recupero linguistico risulterà essere più complicato.

Il maggior numero di diagnosi di disturbo di linguaggio possono essere dovuti alla mancanza di test standardizzati specifici per bilingui, che permettono un'efficace osservazione dello sviluppo linguistico e la loro conseguente valutazione della tipicità o atipicità in entrambe le lingue. Questa assenza di test standardizzati, d'altra parte, è dovuta all'estrema eterogeneità della popolazione bilingue e la poca attendibilità della traduzione dei test linguistici da parte degli studiosi che quindi finiscono per utilizzare strumenti non adeguati (Grelloni & Terribili, 2012). Molto spesso, infatti, i bambini bilingui vengono valutati attraverso test utilizzati e creati specificatamente per monolingui. Il risultato delle loro performance risulta essere, quindi, non veritiero, con performance linguistiche significativamente al di sotto del livello di soglia, in quanto, come abbiamo detto già precedentemente, un bilingue non corrisponde a due monolingui in una persona sola, ma presenta caratteristiche molto diverse dai monolingui, soprattutto a livello di competenza linguistica. L'utilizzo di test per monolingui può quindi portare ad una diagnostica che tenderà maggiormente alla constatazione della presenza di un disturbo poiché le performance dei bambini bilingui risulteranno più povere a causa della diversa tipologia di richiesta di livelli norma rispetto a test che vedono come principale oggetto di studio il monolingue (Armon-Lotem, 2018).

Sarebbero, quindi, necessari test per tutte le possibili combinazioni di L1 ed L2, in quanto le diverse combinazioni di lingue possono comportare diversi profili linguistici. Un test per italiano-francese non può essere utilizzato per italiano-russo poiché oltre alla compresenza diversa di lingue è anche

molto diversa la tipologia di lingue coinvolte: due lingue romanze nel primo caso mentre nel secondo una lingua romanza ed una lingua slava.

Proseguendo con il terzo punto, il disturbo di linguaggio, quando presente, colpisce entrambe le lingue. Questo significa che i risultati di una performance povera in una lingua ed una prestazione nella norma nell'altra lingua non sono indicatori di disturbo ma solamente di un leggero ritardo di una lingua rispetto all'altra, ritardo che verrà recuperato naturalmente con il tempo.

La difficoltà in entrambe le lingue può essere dovuta a diversi fattori che abbiamo visto nello specifico al paragrafo 2.2, tra cui, in particolare, la durata d'esposizione, la tipologia di input trasmessi, a livello qualitativo, e la quantità di input. Per comprendere se le lingue coinvolte sono interessate in egual misura in presenza di un disturbo oppure se si hanno diversi gradi di difficoltà, Paradis e collaboratori (2003) hanno condotto uno studio in cui sono stati paragonati tre gruppi di bambini con disturbo di linguaggio (monolingui inglesi, monolingui francesi e bilingui L1 francese L2 inglese) sulla produzione dei morfemi grammaticali flessivi contenenti le informazioni sul tempo verbale ed altri tipi di informazioni, tra cui persona e numero. I risultati hanno mostrato come tutti e tre i gruppi abbiano commesso più errori nell'utilizzo di morfemi che veicolano informazioni riguardanti il tempo verbale rispetto alle altre informazioni. Allo stesso tempo, i tre gruppi hanno mostrato livelli di accuratezza nell'uso di morfemi di persona e numero molto simili tra loro sia i monolingui (sia di lingua inglese che francese) sia i bilingui. Questo studio ha perciò dimostrato che i bambini bilingui con DSL non presentano disturbi significativamente peggiori o diversi dai bambini monolingui con disturbo di linguaggio. Conseguentemente si è anche potuto affermare nuovamente che il bilinguismo non provoca alcun svantaggio linguistico per cui non è la causa del disturbo.

Nel quarto punto di Chondrogianni (2016), viene messo in evidenza l'importanza del ruolo svolto dalla lingua parlata in casa. È fondamentale documentarsi sull'ambiente familiare per poter valutare opportunamente se si tratta di un disturbo o se l'inadeguatezza linguistica sia invece determinata da altri fattori, quali la quantità di input o la durata d'esposizione. Bisogna perciò svolgere un'approfondita anamnesi indagando le possibili condizioni di familiarità, ricostruire le tappe dello sviluppo linguistico del bambino, analizzare le modalità di esposizione a tutte le lingue nei vari ambiti della vita del bambino e valutare l'eventuale dominanza linguistica all'interno dell'ambiente (Grelloni & Terribili, 2012). Per fare ciò viene chiesto ai genitori di osservare lo sviluppo linguistico del proprio bambino nella loro lingua madre all'interno dell'ambiente familiare, poiché, soprattutto nel caso di persone immigrate da paesi asiatici ed africani, i clinici non sempre conoscono adeguatamente ed accuratamente la prima lingua dei bambini e le sue

relative proprietà. I clinici, quindi, affidano alle figure genitoriali il compito di osservare i comportamenti linguistici del proprio figlio per determinare se la L1 sta affrontando un percorso lineare e nella norma o se è presente qualche atipicità che va a determinare quindi la presenza effettiva di un disturbo.

“I genitori sono i migliori esperti dei propri figli [...] sono proprio i genitori gli unici a poter fornire importanti informazioni circa lo sviluppo e le capacità linguistiche del bambino nelle lingue che il clinico non è in grado di valutare. I genitori devono essere, quindi, degli alleati fondamentali nel giudizio clinico di chi valuta il bambino” (Scipioni, 2015: 2).

Per comprendere e valutare lo sviluppo linguistico del bambino viene quindi utilizzato uno strumento che oggi è ritenuto fondamentale nei casi di bilinguismo: il questionario. Lo scopo del questionario è quello di porre domande che permettano di tracciare il profilo linguistico del bambino esplorando i suoi primi passi linguistici, le sue attuali abilità linguistiche nella L1 e la storia linguistica all'interno della famiglia. Il questionario viene particolarmente utilizzato nella fascia prescolare, poiché, con l'inizio della scuola, si tende a raccogliere principalmente le informazioni rispetto alle abilità scolastiche ed agli apprendimenti.

Al quinto punto, infine, Chondrogianni (2016) sostiene che per riuscire a diagnosticare correttamente un disturbo in un bambino bilingue è essenziale che si testino adeguatamente entrambe le lingue. Questo, però, risulta essere particolarmente complesso in quanto i clinici che somministrano i test potrebbero non conoscere le lingue coinvolte, come nel caso di figli di immigrati, di conseguenza non sarebbero in grado di poter valutare adeguatamente le performance; a ciò si aggiunge la mancanza a tutt'oggi di test specifici per bilingui per ciascun possibile abbinamento di lingue. In assenza di una valutazione adeguata in tutte le lingue coinvolte non è possibile effettuare una diagnosi completa del disturbo dello sviluppo del linguaggio e perciò nemmeno programmare un trattamento logopedico adeguato.

Perciò, secondo la studiosa Chondrogianni (2016), riuscire a diagnosticare un disturbo dello sviluppo del linguaggio ad un bambino bilingue è molto complicato in quanto non sono presenti gli strumenti necessari ed efficaci ed è facilmente confondibile con il semplice ritardo.

Altri punti importanti da tenere in considerazione sono l'osservazione dell'utilizzo del linguaggio rispetto ai coetanei in diversi contesti. Abbiamo infatti visto il ruolo fondamentale che ha l'ambiente familiare ed i genitori per lo sviluppo linguistico, ma non bisogna dimenticare anche l'importanza

che svolge, fin dai primi anni, l'ambiente scolastico. Talora, in particolare per i figli di famiglie immigrate, risulta essere l'unico luogo in cui il bambino entra in contatto con la L2. Sarà quindi necessario tenere in considerazione ed osservare la comunicazione ed i progressi scolastici. È inoltre necessario osservare le possibili differenze che il bambino bilingue con disturbo di linguaggio presenta rispetto ai coetanei con la stessa tipologia di bilinguismo e lo stesso background socio-culturale per avere un termine di paragone che permetta effettivamente di osservare adeguatamente i possibili caratteri diversi (Grelloni & Terribili, 2012).

### ***3.1.2 Bilinguismo e dislessia***

Diamo ora un breve sguardo anche alla compresenza di bilinguismo e dislessia. È importante osservare anche questa possibile condizione in quanto la presenza di difficoltà nella decodifica della L2 si possono ripercuotere sulle abilità di lettura, scrittura e comprensione del testo (Grelloni & Terribili, 2012). Ciò significa, che come per il disturbo di linguaggio, anche nel caso della dislessia, il bambino si trova a dover affrontare degli ostacoli che deve essere in grado di superare attraverso delle strategie che devono essergli insegnate quanto prima. Il bilinguismo, inoltre, aumenta determinate abilità, quali la capacità di analizzare aspetti diversi della lingua, permettendo così un supporto ed un aiuto alla lettura ed alla scrittura. Non possiamo perciò pensare che il bilinguismo possa essere un ostacolo che comporta la nascita della dislessia, come si è pensato per molto tempo, poiché, al contrario, aiuta l'individuo a colmare alcune difficoltà alleggerendole (Grosjean, 2012). La Consensus Conference del 2007 ha delineato delle linee guida per la diagnosi di DSA nei bambini bilingui, che però appaiono poco chiare.

“Particolare cautela [nella diagnosi] andrà posta in presenza di situazioni etnico-culturali particolari, derivanti da immigrazione o adozione, nel senso di considerare attentamente il rischio sia dei falsi positivi (bambini a cui viene diagnosticato un DSA meglio spiegabile con la condizione etnico-culturale), sia dei falsi negativi (bambini ai quali, in virtù della loro condizione etnico-culturale, non viene diagnosticato un DSA)” (Scortichini et al., 2014: 102).

Come abbiamo visto per il disturbo dello sviluppo del linguaggio, anche in questo caso è infatti molto complesso riuscire a distinguere in un bambino bilingue, un semplice ritardo da una vera e propria disfunzione neurobiologica, con il rischio perciò di sovrastimare o sottostimare il possibile disturbo. Questa difficoltà di distinzione di assenza o presenza del disturbo è causata da fattori che



intervengono, come le componenti emotive ed ambientali, la mancanza di test standardizzati adeguati e l'assenza di linee guida adeguate e criteri di standardizzazione.

Grelloni e Terribili (2012) suggeriscono perciò di tenere in considerazione dei possibili fattori di rischio tra cui:

- “la presenza in anamnesi di una familiarità;
- una scarsa padronanza del linguaggio orale nella lingua nativa;
- una differenza significativa tra la comprensione orale e la comprensione scritta.”

(Grelloni & Terribili, 2012: 21)

Inoltre, il documento d'intesa Panel di Aggiornamento e Revisione della Consensus Conference (PARCC) del 2011 esplicita:

“A oggi non si evidenzia la possibilità d'indicare un unico metodo per valutare e intervenire nel singolo caso [...]. Al fine di discriminare 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 (ad esempio fratelli, sorelle) della famiglia; periodi di prima esposizione sistematica alla lingua italiana; differenze nel sistema fonetico della lingua madre rispetto alla lingua italiana” (PARCC, 2011: 10).

Per poter valutare un bambino è, quindi, necessario l'utilizzo di test che vengano somministrati in entrambe le lingue poiché così si possono andare a studiare le difficoltà ed osservare se queste sono presenti in una sola lingua o in entrambe. La dislessia viene diagnosticata solo nel momento in cui le fragilità siano presenti in entrambe le lingue e comportino perciò il riconoscimento di uno sviluppo atipico. Come nei DSL, infatti, le difficoltà presenti solamente in una lingua permettono di individuare solamente la presenza di un ritardo da parte di quella lingua che verrà successivamente recuperato. Nel documento d'intesa non vengono però specificati le tipologie di test necessari per poter valutare adeguatamente un individuo, per poter porre la diagnosi ed a quale età, visto che

possono modificarsi significativamente i risultati richiesti in base a tutte queste proprietà. Quindi il problema persistente è sempre quello dell'assenza di test standardizzati adeguati ed adattati a ciascuna lingua e conseguentemente a ciascuna coppia di lingue. Per questo motivo, spesso vengono utilizzati test tipicamente valutativi di bambini monolingui che non permettono di valutare correttamente l'individuo ma comportano, invece, un sovrastimare la presenza della dislessia nei bambini.

Inoltre, per riuscire ad effettuare una diagnosi corretta i clinici devono anche conoscere la storia dello sviluppo linguistico del bambino, fase dopo fase, quindi l'anamnesi, anche a livello familiare poiché tende ad essere un tratto geneticamente caratteristico nelle famiglie, perciò maggiormente incidente in bambini che hanno già un membro familiare con dislessia.

I bambini con dislessia, quindi, hanno necessità di un supporto da parte dei genitori, degli insegnanti e di tutte le altre persone che li circondano. In particolare, per quanto riguarda i bambini bilingui, vediamo che devono sopportare un maggior affaticamento e difficoltà nel reggere lo sforzo prolungato dovuto all'ulteriore impegno dato dall'assimilazione di due lingue.

È importante tenere in considerazione nei casi di bilinguismo alcune caratteristiche distintive delle lingue, in particolare la tipologia di trascrizione data dal rapporto tra la scrittura e la lettura dei grafemi (lingua *trasparente* od *opaca*); la consistenza (*consistency*), intesa come il rapporto 1:1 tra fonemi e grafemi; la struttura sillabica e la complessità sintattica. In base a queste caratteristiche vediamo, infatti, che la percentuale di bambini con dislessia può cambiare da paese a paese. Focalizzandoci, in particolar modo, sulla tipologia di trascrizione, possiamo trovarci di fronte ad una lingua con una scrittura *trasparente*, come quella italiana, in cui, quindi, i “fonemi sono rappresentati in modo diretto e inequivocabile” (Scortichini et al., 2014: 104), cioè i grafemi seguono delle regole che sono prevedibili e che permettono in poco tempo l'accesso alla comprensione lessicale; o, al contrario, ad una lingua caratterizzata da un'ortografia *opaca*, “una stessa lettera può rappresentare differenti fonemi a seconda della sua posizione nella parola e differenti lettere possono rappresentare lo stesso fonema, così che il sistema ortografico viene a mancare della coerenza interna” (Scortichini et al., 2014: 105), come in francese ed inglese.

Queste differenze influenzano il tipo di apprendimento utilizzato per imparare una lingua, risultando più veloce quando vi è una corrispondenza tra suono e segno e più complesso e lungo quando invece vi è la presenza di un suono che corrisponde a più grafemi. Questo processo vale anche per la struttura sillabica. Infatti

“una lingua ad alta coerenza sillabica permette la comprensione lessicale tramite poche unità di memoria verbale; al contrario, l’incoerenza sillabica richiede una buona conoscenza del linguaggio verbale per discriminare tra parole fonologicamente simili ma con significato diverso” (Scortichini et al., 2014: 106).

Dunque, come ipotizzano Coltheart e collaboratori (2001), i lettori tendono ad imparare e creare corrispondenze grafema-fonema oppure tentano il riconoscimento di parole intere. In una lingua trasparente le persone tendono ad utilizzare maggiormente la via fonologica attraverso la lettura di grafema-fonema; mentre in una lingua opaca le persone tendono ad usufruire maggiormente della via lessicale che si basa sulla lettura di parole intere. La complessità della scrittura e della struttura sillabica influisce perciò sulla decodifica linguistica che rende più o meno difficile la lettura.

Con il bilinguismo vediamo che si crea una rete associativa tra le lettere che facilita la lettura nella L2 quando L1 ed L2 hanno lo stesso sistema ortografico, più c’è somiglianza strutturale delle due lingue più veloce sarà l’apprendimento (Schortichini et al., 2014).

### **3.2 Progetto europeo COST Action IS0804**

La *European Cooperation in Science and Technology*, abbreviato in *COST*, è un progetto europeo che ha permesso ai ricercatori di creare una grande rete di ricerca all’interno della quale hanno dato vita ad un ampio spazio di studi di ogni disciplina, mettendo così in atto le *COST Actions*. Uno spazio aperto in cui avvengono scambi di idee che permettono la loro crescita e realizzazioni riguardanti argomenti di pubblica utilità. La missione delle *COST Action* è quella di procurare una rete di opportunità per i ricercatori per migliorare a livello scientifico, tecnologico e sociale (COST, 2008).

Il progetto *COST* nasce nel 1971 come una struttura intergovernativa con lo scopo di creare una cooperazione europea in ambito scientifico e tecnologico consentendo il coordinamento della ricerca finanziata a livello nazionale ed europeo in modo tale che venissero create le condizioni per dare vita ad una collaborazione tra studiosi e che permettesse l’inizio di numerose ricerche, scambio di informazioni, ed evoluzione scientifica e sociale. È stato uno spazio in cui sono nate, hanno preso forma ed hanno dato vita ad idee grazie alla nuova concezione della natura scientifica data dalla interconnessione, interdisciplinarietà, collaborazione ed insieme di scoperte. Lo scopo principale di questo progetto è stato quello di mettere in contatto studiosi e ricercatori di ogni parte del mondo di ogni settore, in modo che si venissero a creare delle reti di scambio per l’avanzamento scientifico e

tecnologico attraverso una stimolazione della condivisione di conoscenze. Gli studiosi di COST quindi si sono dati tre priorità strategiche: promozione e diffusione dell'eccellenza; innovazione scientifica; valorizzazione dei giovani. Per poter fare ciò si sono così venute a creare le cosiddette *COST Action*, cioè una rete dedicata alla collaborazione scientifica, congiuntamente ai fondi di ricerca nazionale. Le *COST Action* sono perciò

- ✘ aperte a ricercatori e pionieri;
- ✘ consistono nella collaborazione in un campo scientifico e tecnologico di comune interesse per almeno sette membri COST/membri collaboratori;
- ✘ si basano su un programma di lavoro combinato della durata di quattro anni;

(COST, 2008)

Le *COST Action* si basano su una serie di strumenti organizzati per lo scambio e la realizzazione dei progetti, tra cui meeting, conferenze, workshop, brevi missioni scientifiche, tirocini scolastici, pubblicazioni. Sono aperte a tutti i campi scientifici e tecnologici (comprendenti settori emergenti ed interdisciplinari), tutte le istituzioni (pubbliche, private, organizzazioni europee ed internazionali), a giovani, professionisti e membri COST (COST, 2008).

Per quanto ci riguarda, all'interno del progetto COST è stata riservata anche una parte all'area più prettamente sociale, sulla quale ci concentreremo noi ora. In particolare, gli studiosi ed esperti interessati hanno messo in atto un'Action proprio sui *BISLI*. Questa ricerca si è venuta a creare nel 2009 grazie alla partecipazione di alcuni paesi europei, quali Bulgaria, Danimarca, Francia, Germania, Grecia, Israele, Italia, Paesi Bassi, Polonia, Svezia, Spagna, Turchia e Regno Unito. Il progetto si era basato su una collaborazione di durata quadriennale con lo scopo di indagare i bambini bilingui con disturbo dello sviluppo del linguaggio.

“The main objective of this Action is to profile bilingual SLI by establishing a network to coordinate research on linguistic and cognitive abilities of bilingual children with SLI across different migrant communities” (COST, 2008: 4).

In particolare la *COST Action* che ci interessa è denominata *Language impairment in a multilingual society: linguistic patterns and the road to assessment*. Si è basata su due presupposti principali, da un punto di vista teorico, ha cercato di trovare le differenze tipologiche tra le due lingue del bambino bilingue con il disturbo e la manifestazione di esso in ciascuna lingua ed ha osservato

come il bilinguismo ed il disturbo dello sviluppo del linguaggio influenzano rispettivamente la performance del bambino *BISLI*. Dal punto di vista pratico, ha cercato di fare fronte alle sfide che il multilinguismo crea per la diagnosi ed il trattamento del bambino *BISLI* (COST, 2008).

Con il progetto si è cercato di approfondire un argomento ancora sconosciuto e complesso per la sua eterogeneità. Come sappiamo, i *BISLI* sono recente oggetto di studio di ciascun paese, ma grazie a COST Action la rete di ricerca si è potuta ampliare permettendo di dare vita ad un lavoro di collaborazione e sinergia tra i vari studiosi che hanno potuto scambiare le proprie idee ed accelerare i tempi di ricerca. Ha permesso inoltre, la diffusione e nuovo interesse riguardo all'argomento in quei paesi che non avevano ancora eseguito alcuno studio a riguardo, aiutandoli a promuovere una precoce identificazione dei marcatori di disturbo, in particolare nell'Est europeo (COST, 2008).

Attraverso questa azione di COST si è cercato, quindi, di trarre dei benefici sociali che includessero la creazione di linee guida per favorire la scoperta di metodi per l'identificazione precoce del disturbo di linguaggio in bambini bilingui parlanti lingue europee, oltre che regole nazionali ed europee per la diagnosi ed il trattamento all'interno di un quadro clinico ed educativo appropriato.

Perciò, con questa COST Action si è dato inizio ad un approccio innovativo, in quanto si è cercato di studiare e risolvere quesiti che fino a quel momento erano stati ignorati. In particolare si è cercato di dare vita ad un nuovo approccio, dato dall'unione degli studi su bilinguismo e studi del disturbo di linguaggio, per poter proporre un'ipotesi di soluzione per la corretta valutazione di bambini bilingui con possibile presenza di un disturbo di linguaggio. Per il raggiungimento dell'obiettivo principale, ci si è quindi basati su:

- ✓ test in entrambe le lingue coinvolte attraverso l'utilizzo di strumenti sensibili alla natura dell'acquisizione bilingue;
- ✓ test che cercano di indagare i diversi livelli di competenza linguistica e non-linguistica, attingendo anche a capacità di elaborazione e memoria che vanno oltre l'uso della lingua in sé;
- ✓ test che prevedono l'osservazione dei fattori sociolinguistici, quali l'identità sociale, comportamenti, atteggiamenti, preferenze relativamente all'utilizzo di o delle lingue.

Il progetto ha dato, perciò, molta rilevanza alla necessità di valutazione di entrambe le lingue, che abbiamo visto al punto 3.1 essere elemento fondamentale per la diagnosi del disturbo, in quanto fattore sensibile dell'acquisizione dei bambini bilingui; alla valutazione di processi linguistici e non linguistici (cognitivi) come i compiti di memoria che quindi vanno oltre al linguaggio in sé; ed,

infine, anche ai fattori sociolinguistici, tra cui il background familiare che sappiamo essere molto importante soprattutto per quanto riguarda i fattori genetici e la tipologia di trasmissione di input.

Si riscontra una sovrapposizione data dalle necessità di creare strumenti diagnostici adeguati e la ricerca scientifica vera e propria attraverso cui si è cercato di trarre vantaggi scientifici e sociali. Per quanto riguarda i primi, si aveva come obiettivo l'identificazione di pattern tipici dei bambini BISLI in entrambe le lingue coinvolte; la differenziazione dello sviluppo bilingue tipico da quello atipico; la valutazione dei sintomi del disturbo di linguaggio nel bilinguismo, valutando se il linguaggio può essere messo più a rischio nel caso di un contesto di acquisizione bilingue o multilingue. A livello scientifico si è cercato di riconoscere le differenze e le somiglianze del comportamento linguistico di bambini bilingui con DSL ed a sviluppo tipico. Per i vantaggi sociali ci si è focalizzati soprattutto sul miglioramento delle metodologie di diagnosi e dei trattamenti da applicarsi nei disturbi dello sviluppo del linguaggio.

La COST Action si è focalizzata specificatamente su bambini di età prescolare cercando di individuare gli strumenti che permettessero di effettuare una diagnosi precoce, fondamentale per poter intervenire quanto prima per evitare compromissioni maggiori. Per far ciò, l'Action si è basata su:

- studio di una vasta gamma di competenze a livello linguistico attraverso l'utilizzo di compiti off-line ed on-line, a livello cognitivo per il coinvolgimento delle funzioni esecutive;
- sviluppo di criteri e procedure bilingue per indagare su coppie linguistiche tipologicamente simili, come per esempio arabo-ebraico, olandese-tedesco; e tipologicamente diverse, come olandese-turco, russo-tedesco, russo-greco;
- inclusione delle lingue europee e delle minoranze linguistiche extra-europee, quali turco, arabo, lingue asiatiche (hindi, urdu);
- studio dei domini noti per essere vulnerabili nei bambini monolingui con disturbo dello sviluppo del linguaggio, come la morfologia verbale, così come i fenomeni tipicamente bilingui che potrebbero rivelare la natura specifica dei *BISLI*, per esempio la difficoltà con la grammatica nel momento di cambio di lingua intrafrasale che può causare interferenze.

Per poter intervenire precocemente, è necessario, perciò, indagare quante più aree linguistiche possibili, ma non solo, anche l'area cognitiva che coinvolge le funzioni esecutive risulta essere fondamentale e può permettere di individuare sintomi del disturbo. Per agevolare lo studio di lingue tipologicamente simili ed aiutare quei paesi che non avevano ancora avviato studi a riguardo, sono

state analizzate anche lingue diverse per osservare somiglianze e differenze. Sono state studiate lingue anche non europee, in considerazione del fatto che nel continente sono presenti numerosi gruppi linguistici minoritari in cui è fondamentale riuscire ad intervenire per non rischiare l'isolamento e l'esclusione. Infine si sono osservati quei domini tipicamente vulnerabili nei bambini monolingui con disturbo ed allo stesso tempo quei fenomeni tipicamente bilingui che permettono l'identificazione della natura di BISLI.

Il progetto COST ha, quindi, l'obiettivo di riuscire a migliorare la ricerca, la tipologia di diagnosi ed il trattamento attraverso la creazione di una fitta rete di collaborazione a livello nazionale ed internazionale, oltre alla creazione di una collaborazione interdisciplinare che permetta uno studio delle varie lingue europee ed extra-europee, delle loro caratteristiche tipologiche, e delle funzioni cognitive in modo tale che i bambini bilingui con disturbo di linguaggio vengano valutati sotto ogni punto di vista permettendo una diagnosi precoce.

È importante anche ricordare che il progetto si è posto obiettivi secondari. In particolare si è cercato di allargare la ricerca del fenomeno dei bambini bilingui con disturbo dello sviluppo del linguaggio a giovani ricercatori provenienti da paesi in cui sono presenti significative popolazioni di migranti ed a coloro che provengono da minoranze linguistiche per permettere loro di contribuire allo studio della propria comunità; di identificare i punti critici a livello sociolinguistico; di standardizzare quanto più possibile i test utilizzati e trovare punti comuni, ovviando le diverse tipologie di ricerche senza sistemi univoci svolte fino a quel momento; sviluppare linee guida per una valutazione comune, seppure risulti molto complesso a causa del carattere eterogeneo della popolazione. Infine, obiettivo altrettanto importante, la diffusione delle informazioni a coloro che lavorano e si prendono cura di queste persone, quindi, le figure professionali sanitarie, logopedisti, insegnanti ed educatori attraverso pubblicazioni, report, workshop e lezioni.

Per raggiungere i propri obiettivi la COST Action ha ritenuto necessario l'aumento delle prove di valutazione esistenti. Si è pensato di aggiungere prove che verificassero le abilità morfologiche, sintattiche e semantiche; aumentare e sviluppare task in altri domini per poter avere un quadro linguistico quanto più preciso ed ampio del bambino, attraverso lo studio della narrazione e del discorso; aumentare e sviluppare i test sui processi linguistici quali lessicale e fonologico; selezionare task cognitivi per indagare le funzioni esecutive; sviluppare task specifici per i bilingui, che coinvolgano, per esempio il *code-switching*. Fondamentale, infine, si è rivelato l'utilizzo di studi *within-subject* che permettessero, cioè, di creare profili individuali dettagliati, così da far risaltare l'unicità di ciascuno e l'eterogeneità della popolazione in generale e limitando l'eterogeneità dei bambini tra le diverse lingue. Quindi, studi che permettessero di osservare la

varianza entro i gruppi, in cui vengono utilizzate misure ripetute, nelle quali viene effettuata la misurazione di una variabile dipendente più volte a ciascun bambino. Gli studiosi e gli esperti hanno ipotizzato che, attraverso tutta questa serie di obiettivi e strumenti, si potessero venire a creare le basi solide per una diagnosi adeguata, per un trattamento ed una educazione del bambino bilingue con disturbo all'interno dell'ambiente familiare e scolastico attraverso un aumento della conoscenza del tema da parte delle figure professionali.

Riassumendo lo scopo della ricerca consiste nell'espansione della conoscenza dei fenomeni di bilinguismo e disturbo dello sviluppo del linguaggio. In particolare, lo scopo principale è quello di coinvolgere studiosi da tutta Europa, anche dal resto del mondo, nell'indagine della possibilità della compresenza di questi due fenomeni in modo da poter migliorare le metodologie di diagnosi e trattamento e garantire una vita in cui si è capaci di saper affrontare gli ostacoli.

### ***3.2.1 Il programma di COST Action IS0804***

Il progetto si è concentrato principalmente su quattro domini linguisticamente fondamentali per riuscire a valutare la presenza di un disturbo in un bambino bilingue:

- sintassi ed il suo rapporto con la morfologia e la semantica;
- abilità narrative e discorsive;
- processamento lessicale e fonologico;
- funzioni esecutive.

Partendo, innanzitutto, dalla sintassi e dalla morfologia, riferendoci perciò alla morfosintassi, possiamo dire che si tratta dell'oggetto di studio più importante per la diagnosi di disturbo di linguaggio, tant'è che sono state fatte numerosissime ricerche a riguardo. Punto di riferimento sono stati gli studi sui monolingui con disturbo dello sviluppo del linguaggio. Ci riferiamo, quindi, agli elementi morfosintattici che paiono essere gli elementi più fragili in bambini monolingui con DSL, per esempio, all'omissione o sostituzione dei morfemi della flessione verbale, al suffisso che marca il plurale in nomi e aggettivi, all'uso degli ausiliari, all'uso di determinanti, preposizioni e marcatori di caso. Partendo da questa base, perciò la COST Action si è basata sullo studio di frasi sintatticamente complesse che possono segnalare la presenza di un disturbo di linguaggio. Troviamo, quindi, le frasi con ordine non canonico, quali le passive (*l'elefante è spinto dalla giraffa*), le domande wh- (*chi ha spinto l'elefante?*) e le costruzioni relative (*l'elefante che la*



*giraffa ha spinto è scappato via*), lasciando poi spazio ad altri fenomeni linguistici specifici di ciascuna singola lingua, come l'uso del pronome clitico per la lingua italiana (*la mangia*).

Per quanto riguarda l'aspetto sintattico-semanticò ci si focalizza sul significato dei verbi, i quantificatori (*ogni contadino cavalca un asino*) e l'interpretazione delle domande *wh-* (*chi indossa un cappello?* all'interno di un contesto in cui varie persone indossano un cappello).

Il progetto ha cercato, partendo da studi sui monolingui con disturbo di linguaggio, di identificare le strutture più simili e compromesse nelle diverse lingue, quindi quelle strutture linguistiche che presentano poche differenze cross-linguistiche, e che risultano essere particolarmente fragili per coloro che presentano un DSL, monolingui e bilingui.

Passando alle abilità narrative e discorsive, ci si riferisce alla capacità di raccontare una storia attraverso l'uso anche di immagini. Questa abilità di narrazione risulta essere alquanto complessa e difficoltosa per coloro che presentano un disturbo, in quanto la narrazione comporta la capacità di riuscire ad utilizzare una serie di abilità linguistiche a livello lessicale, grammaticale e discorsivo, come la coesione, l'utilizzo di strutture temporali, causali, topic e focus, informazioni nuove e già conosciute. Nei bambini con disturbo dello sviluppo del linguaggio si riscontrano difficoltà nel riuscire a creare connessioni corrette, referenze adeguate ed a gestire una comunicazione diadica, cioè interagire adeguatamente e coerentemente all'interno di una conversazione con un'altra persona. Essendo la ricerca delle abilità narrative dei bilingui molto esigua, il progetto COST ha l'obiettivo di andare ad analizzare sei diverse aree che si manifestano durante l'interazione comunicativa. Si tratta quindi della varietà di vocabolario; dell'utilizzo adeguato della morfosintassi a livello di marcatori aspettuati e temporali; dell'uso di costruzioni sintatticamente complesse; della produzione di strutture narrative, quali categorie grammaticali, elementi di connessione, sequenza delle frasi, coesione; delle caratteristiche del discorso, cioè numero di informazioni, elaborazione, chiarezza e capacità di mantenere il topic; della fluenza intesa come ripetizioni, pause e marcatori discorsivi.

Altri fattori molto importanti sono il processamento fonologico e la memoria uditiva che sembrano essere compromessi nei bambini con disturbo e che dovrebbero essere invece nella norma negli individui bilingui, permettendo così la distinzione tra i due fenomeni. Questi due elementi, processamento fonologico e memoria uditiva, si testano attraverso la ripetizione di non-parole, che risulta peggiore nei bambini che presentano un disturbo di linguaggio. Il task di ripetizione di non-parole si dice essere strettamente legato allo sviluppo lessicale ed anche sintattico, in quanto riflette la struttura sillabica e le regole fonotattiche. Una compromissione di queste capacità, quindi, è un indicatore di una probabile presenza di un disturbo, poiché sono tra le prime abilità che il bambino

sviluppa. I bambini con disturbo di linguaggio presentano un ritardo nello sviluppo lessicale soprattutto da un punto di vista quantitativo di numero di parole conosciute, categorie semantiche e raggiungimento delle diverse fasi linguistiche. Occorre fare attenzione con i bambini bilingui, in quanto, generalmente, presentano un vocabolario più ristretto in ciascuna lingua, sebbene il numero di parole nelle due lingue globalmente possa addirittura superare il numero di parole complessivo conosciute dai monolingui. Bisogna perciò assicurarsi che il lessico povero del bilingue non sia derivante da una necessità di maggior tempo per lo sviluppo o da una scarsa stimolazione. I partecipanti al progetto hanno quindi cercato di sviluppare compiti utili per verificare il dominio lessicale e fonologico, focalizzandosi in particolare sulla ripetizione di non-parole con le diverse coppie di lingue coinvolte. Inoltre, gli studiosi ed esperti hanno cercato di analizzare anche i dati sul lessico bilingue per esplorare la dominanza linguistica e la diversità per riuscire a distinguere un bambino con sviluppo tipico da uno a sviluppo atipico.

Infine, andiamo ora ad analizzare le funzioni esecutive. Come avevamo visto, le funzioni esecutive sono particolarmente sviluppate negli individui bilingui in quanto permettono di riuscire a gestire la compresenza di due lingue diverse, cioè le persone bilingui riescono ad inibire la lingua non utile allo scambio comunicativo ed a cambiare da una lingua all'altra coerentemente. Per questo motivo, per riuscire a valutare un disturbo dello sviluppo di linguaggio in un bambino bilingue è fondamentale andare ad effettuare dei test basati sull'inibizione e sulla capacità di *shifting*, come accade con il test *Embedded Figure Task* di Piaget e Inhelder (1971) ed il *Classification Task* di Ben-Zeev (1977). Molto più complesso è la *Tower of Hanoi* (Lucas, 1883) che valuta le abilità di organizzazione delle informazioni e la conseguente capacità di riuscire a seguire ciò che viene detto, la risoluzione di problemi, il monitoraggio e la pianificazione del proprio comportamento, la focalizzazione sugli obiettivi e l'“aggiornamento” continuo della memoria di lavoro. La compromissione delle funzioni esecutive, quindi, intacca la fluenza verbale, le abilità di controllo e la competenza linguistica che, ovviamente, compromette entrambe le lingue nel caso dei bilingui.

## CAPITOLO QUARTO

### STRUMENTI E MARCATORI CLINICI

#### PER LA DIAGNOSI DI DSL IN BAMBINI BILINGUI

Per riuscire ad individuare precocemente il disturbo dello sviluppo del linguaggio è necessario identificare i marcatori clinici, cioè quegli elementi e strutture che paiono essere particolarmente difficili e compromesse, provocando comportamenti linguistici che rilevano quindi l'esistenza di un disturbo dello sviluppo del linguaggio. Il marcatore clinico, più precisamente, è la variabile che permette di distinguere bambini a sviluppo tipico da bambini a sviluppo atipico. L'individuazione di tali marcatori è perciò diventato oggetto di numerosi studi, ma continua ad essere a tutt'oggi argomento molto complesso a causa della variabilità e della complessità del linguaggio, che provoca, appunto, difficoltà nel riuscire a individuare indicatori stabili per la misura dello sviluppo tipico ed atipico. Come sappiamo, inoltre, non tutti i sintomi possono essere considerati legati al disturbo fin dal primo impatto, in quanto potrebbe trattarsi di un semplice ritardo linguistico. Per quanto riguarda il bilinguismo, inoltre, è molto complesso riuscire a determinare i sintomi di disturbo di ciascuna lingua. Infatti bisogna essere a conoscenza di tutte le caratteristiche e proprietà specifiche di ciascuna lingua, in quanto alcuni elementi possono risultare determinanti in una lingua, ma non in un'altra. Un esempio ne è lo studio di Leonard e Bortolini (2007) nell'indicazione dei diversi marcatori clinici di italiano e inglese. Nell'inglese risulta essere fondamentale l'uso corretto di morfemi che esprimono l'accordo, tra cui il morfema finale *-s* della terza persona singolare ed *-ed* del passato, mentre in italiano sono rilevanti i morfemi della terza persona plurale e l'utilizzo dei pronomi clitici.

Per quanto riguarda i disturbi dello sviluppo del linguaggio non esistono ancora strumenti clinici efficaci, specifici, sensibili e facilmente applicabili che possano assicurare la validità e la certezza della diagnosi, ma vi è la necessità dell'utilizzo di più test standardizzati e non standardizzati che permettano di avere un'ampia veduta su ciascun profilo linguistico del bambino in questione.

In questo capitolo, vengono approfonditi, perciò, i principali strumenti e marcatori clinici utilizzati per l'individuazione del disturbo di linguaggio nei bambini bilingui. Parleremo, quindi, dei compiti di ripetizione di parole, non-parole e frasi che sono considerati tra i più affidabili; proseguiremo con la prova di narrazione; successivamente daremo uno sguardo all'italiano con il task incentrato

sull'utilizzo della morfologia verbale e del clitico; passando per i compiti di lettura; infine analizzeremo ciò che non manca mai nell'indagine linguistica di un bambino: il questionario per i genitori.

## 4.1 Ripetizione

La *prova di ripetizione* di stimoli verbali, parole, non-parole e frasi, è un compito complesso che mette in risalto e valuta le competenze linguistiche del bambino; le sue capacità nel rievocare informazioni già acquisite, dal lessico vero e proprio per le parole, alla competenza fonologica per le non-parole, alla struttura sintattica per le frasi. Questo test non deve essere assolutamente considerato come una mera ripetizione di ciò che viene detto dallo sperimentatore, bensì consiste in un'indagine molto profonda delle strutture cerebrali. La ripetizione, sebbene possa sembrare un processo molto semplice, è in realtà un sistema assai complesso. Consiste infatti nella capacità di immagazzinare l'informazione nella memoria a breve termine, analizzarla ed infine ripeterla. Ciò significa che vengono coinvolti anche i processi di comprensione e di produzione che in bambini con disturbo possono essere compromessi. Il test di ripetizione è, infatti, considerato come una delle prove migliori per l'indagine sui disturbi di linguaggio.

Il task di ripetizione coinvolge in particolare, quindi, la memoria verbale a breve termine e la memoria di lavoro. Si può infatti notare il pattern di funzionamento della memoria di lavoro che risulta essere differente in bambini che hanno un disturbo. Possiamo definire la memoria di lavoro come:

“un insieme di processi on-line di monitoraggio, processamento e mantenimento delle informazioni momento per momento che avviene durante lo svolgimento di compiti di laboratorio o nella vita di tutti i giorni” (Baddeley & Logie, 1999: 28).

La memoria di lavoro è, pertanto, quel sistema che permette di comprendere e rappresentare l'ambiente che ci circonda mantenendo l'informazione dell'esperienza immediata, acquisire nuove informazioni, formulare e agire in funzione di obiettivi. La memoria di lavoro è composta da vari componenti specializzati, tra cui l'esecutivo centrale che è il modello supervisore; il circuito fonologico specializzato nelle informazioni fonologiche; ed il taccuino visuo-spaziale che si occupa delle informazioni visuo-spaziali; a cui si aggiunge infine il buffer episodico per l'integrazione con la memoria a lungo termine. Grazie alla compresenza di componenti con funzioni così diverse,

l'esecutivo centrale è in grado di svolgere diverse funzioni fondamentali, le cosiddette funzioni esecutive. Parliamo quindi di:

- *shifting*: capacità di spostare alternativamente l'attenzione di compiti multipli, operazioni o sistemi mentali, come accade nei compiti di produzione di sequenza di lettere e numeri alternati richiedendo così la capacità di ancoraggio e disancoraggio, passando dal codice verbale a quello numerico;
- *updating*: monitoraggio e codifica di nuove informazioni rilevanti che consentono di sostituire le vecchie informazioni considerate non più rilevanti, in compiti quali la rievocazione di lettere all'interno di una serie alla quale viene aggiunta una nuova lettera ad ogni nuova richiesta, attuando perciò il processo di *etichettamento*, che consente di distinguere le vecchie informazioni da quelle nuove;
- *inibizione*: abilità di inibire volontariamente una risposta automatica fortemente predominante, come accade per esempio nella lettura della parola, piuttosto che la denominazione del colore con cui essa è scritta.

La memoria di lavoro si potenzia attraverso la velocità di processamento, poiché permette di processare un maggior numero di informazioni in minor tempo. Coloro che, infatti, sono in grado di processare le informazioni più rapidamente hanno conseguentemente più tempo per codificarle, ripeterle ed immagazzinarle (Bayliss et al., 2005).

I possibili errori, che il bambino commette durante un task di ripetizione ci danno informazioni diverse sulle componenti che vengono specificatamente coinvolte e le competenze che il bambino possiede. Si analizza infatti, la capacità di elaborazione fonologica attraverso la produzione di parole e non-parole, mentre si esplora la modalità del processamento linguistico, più in generale, se viene effettuato un test della ripetizione di frasi. Per questo motivo, molti studiosi decidono di effettuare, nei primi anni di vita, test su parole semplici, per poi passare alla ripetizione di frasi così da poter osservare lo sviluppo grammaticale (Gallo, 2003).

Il test di ripetizione permette, quindi, di indagare le capacità di elaborazione fonologica, consentendo così di valutare le strutture linguistiche specifiche in situazioni controllate. È, inoltre, un compito molto semplice da somministrare ed è facilmente adattabile a qualsiasi fascia d'età, quindi somministrabile già ad un'età precoce (a partire dai 3 anni). Questo test pare essere una garanzia per la diagnosi di disturbo dello sviluppo del linguaggio, prevede infatti con l'80% di accuratezza la possibilità che un bambino abbia un DSL (Gallo & Stella, 2012).

### ***4.1.1 Ripetizione di parole***

Il task di ripetizione di parole non è usato molto spesso, in quanto maggiormente influenzato da fattori lessicali, a causa del possibile aiuto dato dalla memoria lessicale a lungo termine che può intervenire durante la ripetizione. Per questo motivo si sostiene che questo compito dia informazioni riguardanti prettamente il grado di apprendimento di una lingua, rispetto alla capacità fonologica ed al suo sviluppo. Ciò significa, dunque, che essendovi la memoria lessicale a lungo termine che funge da facilitatore, può essere considerato come un indicatore più sensibile in età precoce.

È comunque interessante usare questo test per poter osservare il comportamento linguistico dei bambini anche in una situazione facilitata, per poter effettuare uno screening correlazionale insieme alla prova di ripetizione di non-parole che approfondiremo nel prossimo paragrafo (vedi 4.1.2). Essendo considerata la prova più semplice, nel caso in cui il bambino fallisca nel task si può pensare di essere di fronte ad un caso di disturbo dello sviluppo del linguaggio e potrebbe dunque diventare anche questo test uno strumento utile.

Un esempio di studio con l'utilizzo di questo test è quello di Gallo (2003), che ha indagato la capacità di ripetizione di parole bisillabiche e trisillabiche per verificare se era stata raggiunta la competenza linguistica in bambini tra i 3;0 ed i 4;0 anni con disturbo dello sviluppo del linguaggio. Per proporre questo compito ai bambini, Gallo ha simpaticamente pensato di chiamarlo il *gioco del pappagallo*, in cui veniva riprodotto in uno schermo di un computer, sottoforma di cartone animato, un pappagallo di nome *Cocco*, così da rendere il test quanto più coinvolgente e divertente. Un bambino, inizialmente, gioca con il pappagallo e successivamente il pappagallo propone al bambino le parole da ripetere. Le parole proposte in questo studio sono solamente parole acquisite tardivamente, tra i 5;0 ed i 6;0 anni, escludendo, perciò, le parole acquisite in età precoce, cioè quelle tipicamente già acquisite e conosciute dai bambini coinvolti. Inoltre, sono state selezionate solamente parole bisillabiche e trisillabiche semplici e complesse, a bassa frequenza d'uso così che non fossero parole famigliari, con immaginabilità medio-alta ed un buon grado di concretezza e rappresentabilità. I risultati dello studio hanno dimostrato come i bambini con DSL abbiano mostrato prestazioni inferiori rispetto ai propri coetanei a sviluppo tipico.

In questa ricerca di Gallo (2003) sono stati analizzati bambini monolingui con il disturbo dello sviluppo del linguaggio, senza perciò il coinvolgimento di bambini bilingui, ai quali si sottopone preferibilmente il test di ripetizione di non-parole. La prova di ripetizione di parole, come nel caso di bambini monolingui, può essere uno strumento di screening a tutto tondo dello sviluppo linguistico di colui che viene testato, se correlato con il test della ripetizione di non-parole anche per i bambini bilingui. Occorre, però, sempre ricordarsi che è fondamentale assegnare compiti che siano

adeguati alla tipologia di persona ed alla sua età. Ciò significa che per quanto riguarda i bambini bilingui non bisogna proporre test standardizzati di ripetizione di parole per monolingui di pari età, bensì di età inferiore, poiché, come abbiamo visto lo sviluppo linguistico, anche dal punto di vista lessicale, nel caso di bilinguismo in cui vengono coinvolti due diversi sistemi linguistici allo stesso tempo, si presenta una maggiore lentezza nell'acquisizione di parole. Proporre quindi un test di ripetizione di parole per monolingui a individui bilingui comporterebbe effetti negativi a causa del presumibile risultato della performance sotto la media di quest'ultimi.

#### ***4.1.2 Ripetizione di non-parole***

Le non-parole consistono in parole “inventate” costruite rispettando la struttura fonetica della lingua di riferimento. Sono, quindi, parole prive di significato ed inesistenti nella lingua di riferimento, ma molto simili a parole reali. La ripetizione di non-parole permette di testare la memoria a breve termine fonologica e verbale, l'area di maggiore interesse per la diagnosi di disturbo di linguaggio. Secondo Guasti e collaboratori (2015), la prova di ripetizione di non-parole è basata sulla produzione di fonemi accostati pronunciabili per il rispetto delle regole fonotattiche ma senza alcun significato vero e proprio. Lo scopo dell'invenzione di tali non-parole deriva dalla necessità di valutare l'abilità di immagazzinare e recuperare le informazioni verbali nella memoria a breve termine, oltre che ad essere uno strumento fondamentale per la valutazione della memoria e consapevolezza fonologica.

<b>PAROLE</b>	<b>NON PAROLE</b>
MAGO	MOBA
VASO	VOSA
TOPO	TAPE
GONNA	GAMMO
SABBIA	SOPPIO
PRATO	PRITA
TORTA	TOSPA
VENTO	VELCO
BEFANA	BINAFO
TAPPETO	TOPPISA
MONETA	MANETO
CAROTA	COTAPO
NEGOZIO	NETOSIA
BASTONE	BESCOMA
FARFALLA	FOLSELLA
CANDELA	CONDALO

*FIGURA 6: Lista di parole e non-parole per i compiti di ripetizione (Gallo & Stella, 2012).*

Questo test rappresenta, quindi, uno strumento clinico per lo studio in particolare delle abilità fonologiche (Armon-Lotem & Chiat, 2012). È infatti considerato un ottimo predittore di vari aspetti dello sviluppo del linguaggio e del lessico, in quanto non si può sfruttare alcun indizio semantico, ma si è costretti a focalizzarsi solamente sulla forma fonologica, di cui bisogna ricordare lo stimolo verbale.

Numerosi studiosi, tra cui Guasti e collaboratori (2015), affermano che coloro che hanno una più spiccata capacità di ripetizione di non-parole tendono ad essere maggiormente avvantaggiati nell'acquisizione di parole nuove, quindi presentano un vocabolario recettivo più esteso, e sono in grado di produrre frasi con costruzioni più lunghe e complesse a livello grammaticale rispetto a coloro che riscontrano difficoltà in questa prova di ripetizione.

Il test di ripetizione di non-parole è considerato, inoltre, uno strumento molto utile, poiché può essere proposto a qualunque fascia d'età, anche ai più piccoli, in quanto è una prova considerata alquanto semplice ed alla portata di tutti (D'Amico & Lipari, 2016). È considerato come strumento clinico per l'identificazione, quindi per una diagnosi accurata, dei disturbi dello sviluppo del linguaggio in varie lingue.



Per quanto riguarda la valutazione di bambini bilingui attraverso la ripetizione di non-parole, ci si può chiedere in che modo si distinguono le performance della L1 dalla L2, in particolare nelle persone bilingui tardive, se le performance differiscono dai monolingui, se la complessità della non-parola influenzi la performance.

Secondo gli studiosi la performance nella ripetizione di non-parole è particolarmente influenzata dalla lunghezza di esse, da cui dipende conseguentemente l'accuratezza (Armon-Lotem & Chiat, 2012). Le difficoltà che riscontrano coloro che presentano un disturbo sono dovute alla ridotta capacità di processamento delle parole. Si è notato come le non-parole tendano ad essere ripetute in maniera più accurata quanto più sono simili a parole esistenti, in particolare risultano ripetute correttamente quando hanno l'accento tipico della maggior parte delle parole della lingua, quando hanno morfemi caratteristici, quando sono determinate da un'alta probabilità fonotattica (per esempio, la sequenza di segmenti è ad alta frequenza d'uso). Questi fattori sono, quindi, *language-specific*, cioè caratteristiche proprie della lingua di riferimento, in cui la costruzione delle non-parole deve somigliare quanto più a quella di parole reali ed esistenti per poter testare la pura memoria fonologica e verbale. Per questo le difficoltà che si possono riscontrare in bambini con disturbo dello sviluppo di linguaggio possono essere dovute alla limitatezza della loro conoscenza fono-lessicale causata dalla ridotta esposizione al linguaggio (Armon-Lotem & Chiat, 2012).

Per la valutazione linguistica, solitamente, si ritiene che la non-parola sia corretta solamente quando vengono ripetuti tutti i segmenti consonantici e vocalici senza alcuna integrazione, omissione o sostituzione. La non-parola deve essere perfettamente identica a quella prodotta dallo sperimentatore che la pronuncia, per riuscire a misurare le diverse strutture fonologiche. Per questo motivo vi è la necessità che la non-parola non subisca alcun tipo di modificazione da parte di coloro che la ripetono.

Studi vari hanno permesso di mettere in evidenza come i bambini bilingui a sviluppo tipico abbiano prestazioni migliori rispetto ai monolingui con DSL, ma risultano invece peggiori rispetto ai monolingui a sviluppo tipico. Le performance e le differenze tra i bambini, bilingui e monolingui, a sviluppo tipico ed atipico, variano molto a seconda delle diverse lingue coinvolte. Per esempio, troviamo le differenze di risultati appena presentati in lingue combinate, quali inglese ed olandese, in cui ci troviamo di fronte ad una fonologia complessa. Nel caso dell'italiano, al contrario, le differenze sono meno evidenti a causa del minor numero di tipologie di sillabe e gruppi consonantici, risultando così più semplici da acquisire (Guasti et al., 2015). Quindi, bambini la cui L2 potrebbe essere l'italiano avranno meno difficoltà nella ripetizione di non-parole, in quanto la

struttura fonologica è molto semplice rispetto, per esempio, a lingue germaniche. Anche Tamburelli e collaboratori (2014) concordano con ciò che abbiamo appena detto.

Tamburelli e collaboratori (2012), attraverso l'osservazione di bilingui L1 polacco L2 inglese, hanno potuto notare come l'acquisizione della struttura fonologica inglese fosse risultata semplificata a causa della complessità del polacco. Possiamo quindi dire che “the exposure to complex phonological structures can accelerate the development of less phonologically complex languages” (Guasti et al., 2015: 8).

Chondrogianni (2016) ha effettuato uno studio su un gruppo di bambini (età 4;0-6;0 anni) bilingui L1 gallese L2 inglese con diagnosi di DSL o sospettato disturbo. Uno dei test presentati è stato proprio quello della ripetizione di non-parole, grazie al quale ha potuto notare come la performance fosse molto simile a bambini monolingui con disturbo esaminati precedentemente, quindi con particolare difficoltà nella ripetizione di non-parole composte da tre e quattro sillabe. Il test ha evidenziato, inoltre, come alcuni gruppi consonantici abbiano provocato particolare difficoltà (come */nt/ mp/*).

Guasti e collaboratori (2015) hanno utilizzato il task di ripetizione di non-parole nello studio su bambini di 4;0 anni, che ha messo a confronto tre gruppi di bambini con L2 l'italiano e che differivano per la loro L1 (albanese, arabo e rumeno), successivamente comparati con coetanei monolingui. In questo test sono stati presentati vari stimoli verbali adattati dal test di Cornoldi e collaboratori (2009) in cui venivano presentate cinque non-parole per ciascuna diversa lunghezza, da una a quattro sillabe. Le studiose hanno deciso poi di aggiungere una difficoltà, consistente nella presenza dell'accento di parola sull'antepenultima sillaba o su quella iniziale, alternate a non-parole con accento non marcato (penultima sillaba) nelle non-parole da tre e quattro sillabe, in modo che non fosse attivato un processo meccanico e sistematico dato dall'accentuazione della penultima sillaba, come accade nella maggior parte delle parole della lingua considerata, l'italiano. I tre gruppi di bilingui, indipendentemente dalla loro L1, hanno ottenuto risultati accurati tanto quanto i propri coetanei monolingui (Guasti et al., 2015).

Un ultimo studio molto importante è quello di Armon-Lotem e Chiat (2012) che hanno effettuato su un gruppo di bambini bilingui L1 russo L2 ebraico comparato a due gruppi monolingui, uno russo ed uno ebraico, per testare le possibili difficoltà nella ripetizione di non-parole in bambini che non presentano e di cui non si sospetta la presenza di un disturbo. Ai bambini, di età 4;0-6;6 anni, sono stati presentati item di vario tipo, in particolare diversa lunghezza (da una a quattro sillabe) e gruppi consonantici in diverse posizioni. Grazie a questo studio si è potuto dividere il gruppo dei bilingui in due: un sottogruppo a sviluppo tipico senza particolari difficoltà nella ripetizione di non-parole

anche di quattro sillabe (durante la fase del pre-test sono state presentate anche non-parole da cinque sillabe, ma sono state trovate particolarmente difficili); ed un sottogruppo a sviluppo atipico. Quest'ultimi, di cui non si era precedentemente sospettata alcuna presenza di un disturbo, hanno presentato difficoltà anche nelle non-parole monosillabiche e bisillabiche a causa di gruppi consonantici complessi.

Il test di ripetizione di non-parole può essere, perciò, considerato come uno strumento fondamentale per la diagnosi di disturbo dello sviluppo del linguaggio sia nei bambini monolingui che bilingui ed è inoltre valido per la maggior parte delle lingue.

Come avevamo citato al punto 4.1.1, il task di ripetizione di non-parole ha un ruolo fondamentale insieme al compito di ripetizione di parole, in quanto la valutazione in entrambi i test permette di ottenere uno screening completo del profilo linguistico della persona testata. In particolare si osservano aspetti linguistici diversi che è necessario approfondire per effettuare una corretta diagnosi del disturbo. Come sostengono Gallo e Stella (2012), la prova di ripetizione di non-parole risulta più complessa rispetto a quella di parole, in tutte le fasce d'età, in quanto non entra in atto il sistema semantico che facilita il compito richiesto, permettendo così di analizzare più nello specifico propriamente la competenza lessicale, ma, soprattutto, fonologica.

A completare il quadro del profilo linguistico del bambini in esame, oltre alla ripetizione di singoli segmenti, è anche fondamentale la *prova di ripetizione di frasi* come vedremo nel prossimo paragrafo (4.1.3).

### ***4.1.3 Ripetizione di frasi***

Con la ripetizione di un'intera frase si presuppone la comprensione di essa e la sua conseguente capacità di produzione. Questo compito richiede, quindi, una certa abilità di controllo, familiarità con le parole e la conoscenza della sintassi utilizzata (Del Puppo et al., 2016).

“Long-term syntactic and semantic knowledge is recruited, enabling the binding of words into larger chunks and the accurate recall of sentences whose length exceeds the subject's span” (Leclercq et al., 2014: 3424).

Per questo motivo, secondo il COST Action, il compito di ripetizione di frasi ha dimostrato di essere uno strumento molto sensibile e specifico nell'identificazione del disturbo dello sviluppo del linguaggio nei bambini (Marinis & Armon-Lotem, 2015), in quanto promuove la valutazione della competenza più profonda della lingua, poiché permette di andare ad analizzare tutte le proprietà

*language-specific*: fonologico, lessicale, morfologico, memoria di lavoro e memoria a breve termine. In particolare, questo compito è fondamentale, risultando infatti uno strumento per individuare il disturbo dello sviluppo del linguaggio nella lingua inglese, in cui i livelli di accuratezza arrivano addirittura all'88% con una specificità dell'85% e sensibilità del 90%, come accade anche per la lingua cinese cantonese (Leclercq et al., 2014). Gli errori più tipici commessi, quando viene utilizzato questo test, sono sicuramente le sostituzioni semantiche, accompagnate però da una riduzione degli errori fonologici, errori che invece risultano maggiori nel caso del task di ripetizione di parole, in quanto la semantica svolge un ruolo primario. Accade lo stesso anche per quanto riguarda l'aspetto morfosintattico che vede un'importanza maggiore ed una maggiore difficoltà rispetto agli errori solamente morfologici tipici della ripetizione della lista di parole e non-parole. Il compito di ripetizione di frasi costituisce, quindi, uno strumento fondamentale per la diagnosi di disturbo di linguaggio, in quanto le persone con disturbo riscontrano significative difficoltà nella ripetizione di intere frasi a causa della richiesta di un alto livello di processamento delle abilità linguistiche.

Del Puppo e collaboratori (2016) hanno creato un test per indagare la capacità di ripetizione di frasi attraverso la presentazione di stimoli di diverso tipo: strutture complesse quali frasi relative, scisse, interrogative e frasi con dislocazione e pronomi clitici ed anche delle frasi filler, cioè frasi semplici soggetto-verbo-oggetto, frasi coordinate, subordinate complete e passive. Lo scopo di questo test non standardizzato era cercare di capire se le difficoltà fossero dovute alla lunghezza della frase, quindi la causa riconducibile all'elevato numero di sillabe da ricordare, per cui un problema di sovraccarico di memoria, oppure se, effettivamente, le difficoltà fossero di tipo sintattico. Il test cercava di verificare la capacità di mettere in atto tutte le strategie linguistiche adeguate per la decodificazione e la conseguente codificazione. Questa prova ha permesso di mettere in evidenza le differenze esistenti tra i bambini a sviluppo tipico e quelli a sviluppo atipico, poiché sono state scoperte le strategie di risposta utilizzate che hanno permesso di osservare ed analizzare la natura delle difficoltà dei bambini e le loro competenze linguistiche. Per quanto riguarda le frasi complesse, spesso, vengono cambiate in modo tale che la struttura subisca una semplificazione. Per esempio, la domanda *wh-* sull'oggetto diventa sul soggetto (*chi salutano le ballerine?* diventa *chi saluta le ballerine?*), la frase relativa oggetto diventa soggetto (*il papà che i bambini salutano* diventa *il papà che saluta i bambini*) o viene omesso il complementatore *che* o addirittura viene trasformata in una semplice frase SVO o lasciata incompleta (*il signore che saluta le ballerine* diventa *il signore saluta le ballerine*). Le frasi scisse non presentano la focalizzazione prosodica, divenendo così delle frasi relative (*è LA GALLINA che fa le uova* diventa *è la gallina che fa le*

uova). Nelle frasi semplici si tratta, invece, solitamente, di sostituzione di parole a livello lessicale e non di errori grammaticali veri e propri.

Uno studio molto importante è quello di Tuller e collaboratori (2018) che analizza tre gruppi di bambini (età 5;0-8;0 anni) monolingui e bilingui, a sviluppo tipico ed a sviluppo atipico. La L2 dei bilingui è il francese, mentre la L1 poteva essere arabo o inglese. Tuller e collaboratori hanno presentato un test di ripetizione di frasi per analizzare le abilità morfologiche, nello specifico l'utilizzo del tempo verbale (presente e passato), e morfosintattiche, come l'uso della persona (III<sup>a</sup> persona singolare e plurale), elementi che vedremo più approfonditamente al paragrafo 4.3, domande wh- sull'oggetto, frasi complemento e relative. I risultati dello studio hanno evidenziato la differenza significativa esistente tra i bambini con disturbo di linguaggio ed i coetanei a sviluppo tipico, sia nel gruppo di monolingui sia in quello dei bilingui, soprattutto nella ripetizione delle strutture complesse (domande wh- sull'oggetto e frasi relative). Si è potuto inoltre osservare come, al contrario, non fosse presente una differenza significativa tra i due gruppi di bambini con disturbo, permettendo così di poter affermare che questi bambini, pur vivendo una condizione linguistica e culturale molto diversa, hanno mostrato comportamenti linguistici molto simili.

I test sopracitati sono dei test non standardizzati, cioè creati ad hoc dagli studiosi per poter analizzare lo sviluppo linguistico.

Anche gli studiosi del progetto europeo COST hanno ritenuto fondamentale come strumento la ripetizione di frasi, per questo motivo hanno cercato di creare un test che potesse essere adattato a quante più lingue possibili: il *LITMUS Sentence Repetition task* (Hamman et al., 2018). Questo strumento è stato utilizzato da Hamman e collaboratori (2018) per i parlanti tedesco. Hamman e collaboratori (2018) hanno osservato gruppi monolingui e bilingui (L1 arabo, turco o portoghese europeo) a sviluppo tipico ed a sviluppo atipico, per verificare le costruzioni complesse per coloro che presentano un disturbo. Hanno utilizzato le domande wh- sull'oggetto, le frasi relative oggetto e soggetto, le frasi completive finite e le frasi passive. Inoltre, si è voluta analizzare l'acquisizione delle proprietà morfosintattiche fondamentali della lingua tedesca, con l'aggiunta delle frasi scisse e topicalizzate che presentano l'inversione oggetto-verbo ed il verbo in seconda posizione. I risultati hanno mostrato come i bambini con DSL, monolingui e bilingui, abbiano ottenuto risultati molto simili tra loro; mentre i bambini a sviluppo tipico hanno mostrato tra loro differenze significative. I bilingui hanno ottenuto risultati significativamente inferiori rispetto ai propri coetanei monolingui, ma altrettanto significativamente migliori rispetto ai monolingui che presentavano un disturbo di linguaggio.

Anche in questo caso, come abbiamo visto con il task di ripetizione di parole ed in particolare di non-parole, la prova di ripetizione di frasi può essere considerata un ottimo strumento, predittore di disturbo dello sviluppo del linguaggio, in cui addirittura vengono fornite informazioni più approfondite sulle abilità linguistiche, poiché non viene coinvolto solamente il processo fonologico e lessicale, ma l'intero sistema linguistico a livello fonologico, lessicale, semantico, morfologico e sintattico.

## 4.2 Narrazione

Secondo Tsimpli e collaboratori (2016), la capacità narrativa è data dall'interazione degli aspetti linguistici, cognitivi e sociali poiché colui che racconta una storia deve essere efficace. Significa, cioè, che la persona che racconta una storia deve essere in grado di riuscire a strutturare correttamente gli eventi in modo che siano chiari, comprensibili e collocati temporalmente in maniera adeguata tenendo in considerazione i bisogni dell'ascoltatore che deve poter comprendere l'ambientazione, i diversi punti di vista dei personaggi, le loro azioni, emozioni, e l'esito finale della storia.

La studiosa D'Amico (2008) sottolinea che:

“le strutture grammaticali usate nella narrazione sono comunemente utilizzate molto precocemente dai bambini in contesti discorsivi e in negoziazioni e, pertanto, risultano essere un indice realistico del livello evolutivo e linguistico raggiunto dai bambini al momento dello svolgimento del compito” (D'amico, 2008: 77).

Per la realizzazione di una struttura narrativa coerente che permetta di esporre adeguatamente una storia è necessario sviluppare tre distinti settori funzionali: la macrostruttura, struttura globale e concettuale del racconto, la microstruttura, un'area “locale” che riguarda la complessità linguistica, ed una serie di meccanismi pragmatici.

La macrostruttura si riferisce all'organizzazione globale della storia determinata dalla capacità di costruire lo *scaffolding* (“impalcatura”) episodico, la sequenza degli eventi e dei personaggi insieme alle motivazioni o reazione agli eventi. La macrostruttura è caratterizzata dallo *story grammar/episodic structure model*, che vede come tutte le storie siano suddivise in due diversi sistemi: *setting system*, che fornisce le informazioni contestuali sul background in generale ed i singoli personaggi; *episode system* che include l'evento iniziale, la pianificazione delle azioni,

l'esito di esse ed il finale della storia (Tsimpli et al., 2016). Per quanto riguarda in particolare l'*episode system*, Westby (2005) parla dello schema *goal-attempt-outcome (GAO)* per riuscire a destrutturare e comprendere la struttura narrativa utilizzata dai bambini. Con *goal* intende l'obiettivo che il personaggio si pone di raggiungere, cioè "operationally as the main character's reaction to an initiating event" (Altman et al., 2016: 166). All'interno di una storia ci sono diversi personaggi con diversi obiettivi e ciò che guida la storia è proprio l'intersecarsi di eventi per il raggiungimento degli obiettivi. Quindi, l'*attempt* si riferisce ai tentativi ed agli sforzi che vengono compiuti da ciascun personaggio per poter raggiungere il proprio obiettivo e l'*outcome* è il conseguente risultato del tentativo nel raggiungimento del *goal*.

La storia, perciò, si conclude quando i personaggi riescono a raggiungere i propri obiettivi. Prosegue, invece, se i personaggi non riescono a conquistare i propri obiettivi e quindi devono fare ulteriori sforzi per raggiungerli, oppure potrebbero esserne introdotti dei nuovi che allungano la storia (Altman et al., 2016). L'abilità narrativa si affina con lo sviluppo fino ad arrivare ad un'acquisizione completa a circa 10 anni, età in cui il bambino è completamente in grado di dare le informazioni necessarie per soddisfare i bisogni narrativi dell'ascoltatore, in modo tale che colui che ascolta possa comprendere la storia.

La microstruttura si riferisce, invece, a diverse caratteristiche linguistiche, in particolare, alla capacità strettamente lessicale e sintattica che viene misurata in base alla complessità e produttività grammaticale, all'utilizzo appropriato e corretto degli aspetti morfosintattici e discorsivi. Inoltre, nei bambini bilingui, vengono anche considerati i fenomeni linguistici, quali il *code-switching* e l'interferenza interlinguistica. Questi fenomeni sono *language-specific* e risultano essere elementi fondamentali, in quanto permettono di analizzare la competenza linguistica di entrambe le lingue dei bambini bilingui in base all'accuratezza delle performance. Per valutare la microstruttura vengono, perciò, analizzate la lunghezza delle frasi in numero di parole utilizzate, la tipologia di frasi (principali e subordinate), le forme grammaticali (tempi e aspetto verbale, morfologia flessiva), le forme lessicali, le caratteristiche lessico-grammaticali (particelle locative, frasi preposizionali, connettive). Come per la macrostruttura, il completo sviluppo della microstruttura avviene attorno ai 10 anni, quando il bambino è in grado di usare un lessico molto vario e costruire frasi complesse (Tsimpli et al., 2016).

Un'altra abilità fondamentale che gli individui devono sviluppare è la cosiddetta *teoria della mente (theory of mind, ToM)*. Questa capacità consiste nel riuscire a mettere in risalto emozioni e sentimenti dei personaggi attraverso l'utilizzo di parole che esprimono lo stato interiore. Questi termini vengono anche definiti *metaverbs*, cioè verbi metalinguistici e metacognitivi in quanto sono

verbi percettivi, motivazionali, psicologici, di coscienza, emotivi, mentali e linguistici. L'abilità nell'utilizzo di queste parole riflette la consapevolezza degli obiettivi e le intenzioni dei personaggi, che contribuisce quindi alla comprensione e costruzione coerente degli episodi e delle rappresentazioni mentali. Westby (2005) propone una classificazione di tali parole per poterle distinguere e valutare. Parla, quindi, di verbi metalinguistici, riferendosi al parlato, come *chiamare, parlare, gridare*; verbi metacognitivi per indicare l'atto del pensiero, *immaginare, scordare, conoscere*; ed aggiunge la categoria delle parole emotive, tra cui *felice, triste, arrabbiato*. È perciò fondamentale riuscire ad essere in grado di utilizzare i termini corretti in modo che l'ascoltatore possa comprendere appieno la storia narrata. Queste parole vengono acquisite fino addirittura all'adolescenza. Inoltre, secondo gli studiosi, la capacità di esprimere lo stato interiore dei personaggi pare essere strettamente legata alle abilità morfosintattiche. Tsimpli e collaboratori (2016) affermano che l'abilità sintattica e la capacità di riuscire a comprendere la mente delle persone sono strettamente legate. Infatti, essere in grado di comprendere gli altri, essere empatici e sapersi esprimere adeguatamente permette di adattare correttamente il proprio linguaggio alla richiesta del contesto comunicativo.

Questi tre diversi elementi, macrostruttura, microstruttura e teoria della mente, devono essere sviluppati per riuscire a raccontare abilmente una storia attraverso l'integrazione e l'interazione di questi tre settori funzionali. La capacità di narrare è un'abilità essenziale per poter comunicare con gli altri le proprie esperienze, è un'abilità evolutiva che si evolve e si affina nel corso degli anni, partendo già a 1;8 anni fino alla piena adolescenza.

I bambini con disturbo di linguaggio riscontrano difficoltà con entrambe le componenti fondamentali della narrazione: microstruttura e macrostruttura. In particolare, nella morfosintassi si può osservare una certa compromissione, da parte dei bambini con disturbo, nell'utilizzo corretto dei tempi verbali, poiché tendono ad usare il presente escludendo il tempo passato in quanto più complesso da apprendere e maggiormente compromesso; si riscontrano difficoltà nell'uso dei pronomi personali e nell'adeguatezza e coerenza delle informazioni per una costruzione logica e sequenziale degli eventi. Inoltre, si è osservato che la struttura frasale tende ad essere semplificata con l'esclusione e l'evitamento di quelle costruzioni complesse che comportano la presenza di subordinate. Si è notato che i bambini con DSL riscontrano particolari difficoltà nell'utilizzo delle preposizioni tendendo così a non utilizzare meccanismi di riferimento anaforico ed un lessico poco vario e, al contrario, molto ripetitivo. I bambini con disturbo di linguaggio ottengono, quindi, risultati significativamente inferiori rispetto ai propri coetanei a sviluppo tipico, a causa della loro



tendenza a produrre narrazioni orali semplificate a livello sintattico, ambiguità referenziale ed errori morfosintattici.

I bilingui, in generale hanno comportamenti linguistici molto simili in entrambe le lingue, da tutti i punti di vista narrativi. I bilingui che presentano uno sviluppo tipico, inoltre, nella maggior parte dei casi, mostrano performance migliori rispetto ai coetanei monolingui. Secondo Chen e Yan (2011) i bambini bilingui hanno una più spiccata consapevolezza delle emozioni e sentimenti dei diversi personaggi, riescono, quindi, ad esprimere meglio gli stati emotivi, seppure l'esposizione linguistica sia minore rispetto ai monolingui. In particolare, danno molta importanza alla valorizzazione dei sentimenti e le sensazioni provate dai personaggi durante i diversi episodi della storia. I bilingui sono risultati anche più abili nel riuscire a dare una forma strutturale corretta alla storia ed a fornire collegamenti temporali. Queste loro abilità si manifestano anche nella comprensione narrativa, che secondo le ricerche, sembra essere più accurata rispetto ai coetanei monolingui.

I bilingui paiono essere migliori nell'integrazione delle diverse informazioni che vengono fornite e ad assumere meccanismi narrativi *top-down*, cioè sono in grado di identificare *in primis* il contesto in generale, per poi andare ad analizzare ciascuna sua singola parte, riuscendo anche ad inibire le informazioni irrilevanti e focalizzando l'attenzione su ciò che invece è ritenuto importante (Tsimpli et al., 2016).

Per poter analizzare la capacità di narrazione viene utilizzato il *retelling task*. Con questo compito viene richiesto al bambino di ascoltare o guardare immagini o video che rappresentano la storia e successivamente viene richiesto di riproporre la storia con parole proprie. Viene utilizzato il *retelling*, poiché attinge a competenze linguistiche di ordine "superiore" in quanto consente di andare ad osservare ed analizzare le performance dei bambini ad un livello più profondo e specifico della sola narrazione libera (Altman et al., 2016).

Uno strumento utilizzato soprattutto in Italia è la *Bus Story* (adattamento di Cipriani et al., 2012), test standardizzato che valuta le abilità narrative grazie alla sua facilità di utilizzo e versatilità. Il bambino viene coinvolto nelle avventure di un autobus in modo divertente. L'esaminatore espone la storia al bambino con il supporto delle immagini del libro, poi viene richiesto al bambino di riproporre la storia attraverso l'ausilio delle immagini in modo tale di poter valutare le abilità linguistiche di produzione a livello semantico, morfosintattico e fonologico.

Uno studio svolto da Tsimpli e collaboratori (2016) ha utilizzato uno strumento molto simile alla *Bus Story*. Lo studio ha analizzato i diversi livelli di narrazione, microstruttura e macrostruttura, in bambini monolingui e bilingui, con L1 greco L2 bulgaro, albanese, rumeno, tedesco od ucraino, a sviluppo tipico e con disturbo di circa 9 anni. Le studiose hanno proposto un task di *retelling*

costruito da loro stesse dopo una serie di prove per verificare la memoria di lavoro, oltre ad un'indagine sulla grandezza del vocabolario personale dei bambini e la ripetizione di frasi per la verifica della competenza sintattica, morfosintattica e semantica. Lo scopo principale dello studio era osservare la competenza narrativa. Per questo motivo, lo studio si è basato sulla richiesta di ascoltare una storia al computer accompagnata da immagini e successivamente è stato richiesto di "ri-raccontare" la storia in modo da poter valutare la microstruttura a livello di diversità lessicale e complessità frasale (numero di subordinate); la macrostruttura, come la complessità strutturale data dalle parole utilizzate (percettive, psicologiche, emotive e linguistiche) e la struttura della storia (numero di episodi). Tsimpli e collaboratori hanno indagato, oltre alle abilità narrative, anche la possibilità del vantaggio che può apportare la condizione di bilinguismo in una prova così complessa, in particolare per quanto riguarda la macrostruttura e la descrizione degli stati emotivi dei personaggi. Si è notato come vi siano differenze molto significative tra i diversi gruppi di bambini coinvolti. In generale, coloro che presentano un disturbo, mostrano risultati significativamente peggiori rispetto ai bambini a sviluppo tipico. Nello specifico, nella microstruttura i risultati peggiori sono stati ottenuti dai bilingui con disturbo di linguaggio, con prestazioni notevolmente inferiori rispetto ai coetanei monolingui con disturbo. I monolingui con DSL sono stati significativamente peggiori rispetto ai coetanei a sviluppo tipico, i quali hanno ottenuto risultati molto simili ai bilingui a sviluppo tipico. Per quanto riguarda la macrostruttura, i bambini bilingui a sviluppo tipico hanno mostrato performance migliori rispetto ai coetanei monolingui, soprattutto nella descrizione degli stati emotivi. In generale, i monolingui con disturbo sono, quasi sempre, coloro che presentano le performance peggiori, seguiti dai bambini bilingui con disturbo, poi i bilingui a sviluppo tipico ed infine i monolingui a sviluppo tipico. Questa "classificazione" mette in evidenza come la condizione di bilinguismo non ostacoli i risultati dei test, bensì può supportare ed aiutare la competenza linguistica del bambino (Tsimpli et al., 2016).

Un altro studio molto importante è quello di Altman e collaboratori (2016) che mette a confronto, come Tsimpli e collaboratori (2016), quattro diversi gruppi di bambini: monolingui e bilingui a sviluppo tipico, monolingui e bilingui (L1 inglese L2 ebraico) con disturbo dello sviluppo di linguaggio di età compresa tra i 5;3 ed i 6;5 anni. In questo studio, però, nella parte della valutazione della competenza narrativa, con i bambini bilingui hanno deciso di testare entrambe le lingue coinvolte. Nella macrostruttura, i bambini bilingui di entrambi i gruppi hanno mostrato performance molto simili tra di loro quando utilizzata la loro prima lingua. Infatti, i livelli di accuratezza e la complessità frasale è risultata molto alta e molto simile a quella dei monolingui a sviluppo tipico. Al contrario, è stata notata una differenza significativa tra bilingui e monolingui

quando utilizzata la L2 con un livello di complessità frasale molto basso, quindi un utilizzo maggiore di strutture semplici, ed una minor accuratezza, facendo risultare le performance più simili tipicamente a quelle dei monolingui con disturbo di linguaggio. La microstruttura, nell'analisi della diversità e varietà lessicale, si è potuto notare come i bambini monolingui e bilingui a sviluppo tipico tendano ad utilizzare un lessico molto vario e frasi molto più lunghe rispetto ai coetanei con disturbo (Altman et al., 2016).

È importante mettere in evidenza che oltre ai task di *retelling*, in cui il bambino deve “ri-raccontare” ciò che è stato già detto dallo sperimentatore, esistono anche altre tipologie di test di narrazione che permettono di mettere in atto solamente l'atto del *telling*, “raccontare”. Ciò significa che il bambino è completamente libero di interpretare le immagini che gli vengono proposte, senza alcun tipo di “stimolo-guida” che gli dice come deve essere la storia. Un test clinico internazionale di questa tipologia è la *Frog Story*, anche chiamata *Frog where are you?* (Mayer, 1969) che permette al bambino, attraverso l'utilizzo di immagini, di raccontare la storia in piena libertà interpretativa. Al bambino, infatti, viene richiesto semplicemente di raccontare attraverso le immagini, senza alcun racconto introduttivo da parte dello sperimentatore. In questo modo si può valutare, con uno strumento diverso, la competenza linguistica ed i suoi diversi aspetti, grazie alla semplicità dei contenuti ed alla ricchezza di avvenimenti da permettere la costruzione di discorsi elaborati.

In entrambi i casi abbiamo, quindi, notato come venga scelto l'utilizzo del libro illustrato. Tale presenza delle figure permette di ridurre il carico cognitivo del compito, in quanto non vi è alcuna richiesta di richiamo alla mente di avvenimenti passati, consentendo così di narrare attraverso diversi livelli di complessità, da semplici descrizioni dei personaggi ad una storia piena di dettagli ed elementi stilistici ed interpretativi e mettendo in evidenza “il percorso di acquisizione e dell'uso delle forme linguistiche e discorsive proprie della lingua nativa” (D'Amico, 2008: 77).

D'Amico (2008) ha utilizzato il test di narrazione libera della *Frog Story* per mettere a confronto bambini di varie età, dai 3 agli 11 anni sulla capacità di narrazione di una storia in cui sono coinvolti un bambino, un cane ed una rana. Con il suo studio ha potuto constatare come i bambini più piccoli siano quelli che tendono ad elaborare storie più lunghe, per via della loro tendenza a descrivere ciascun personaggio elencando tutti gli elementi figurativi presenti senza alcuna distinzione di importanza tra ciò che è saliente e ciò che non lo è. Inoltre, a differenza dei bambini più grandi, i più piccoli difficilmente sono in grado di mettere in evidenza l'argomento principale della storia (la scomparsa della rana, in questo caso), per poi arrivare ad una conclusione con la soluzione del problema (il ritrovamento). La capacità di narrare si sviluppa ed affina nel tempo, come si può notare dalle storie apprese dai bambini dai 5 anni. Così i più piccoli, nonostante

apparentemente siano coloro che raccontano più riccamente la storia, in realtà mancano di una struttura narrativa coerente tale da rendere efficace ed adeguata la performance e lo si può anche notare dalla struttura sintattica utilizzata da parte dei più piccoli, che è molto semplice. Pian piano, con lo sviluppo linguistico aumentano le costruzioni complesse e compaiono le descrizioni degli stati emotivi dei diversi personaggi (D'Amico, 2008).

Possiamo quindi dire che la *Frog Story* è uno strumento molto importante per la valutazione della competenza narrativa e linguistica, in quanto ci permette di analizzare le diverse abilità ed il loro sviluppo in una condizione di totale libertà.

In generale, il task di narrazione risulta essere di fondamentale importanza, poiché può mettere in luce diversi aspetti del linguaggio. Vengono analizzati gli aspetti più generici quali la macrostruttura con la strutturazione della storia, e la microstruttura con tutti quegli elementi più specifici, fondamentali per un'efficiente narrazione, quali la varietà di lessico, complessità e correttezza sintattica. È un test che, come abbiamo visto, è molto complesso per lo sperimentatore, in quanto deve tenere conto di molti aspetti contemporaneamente per la possibile presenza di un disturbo dello sviluppo del linguaggio, in particolare nel caso dei bambini bilingui.

### **4.3 Morfologia verbale**

È di fondamentale importanza concentrarsi sullo sviluppo grammaticale, in quanto indice di sviluppo della competenza linguistica. L'inizio dell'acquisizione grammaticale avviene in modo graduale a partire dai due anni fino ai primi anni di scolarizzazione.

L'acquisizione avviene, secondo gli studiosi, attraverso un processo di associazione tra la forma che ciascuna singola parola ha, quindi a livello fonetico-fonologico, e la funzione che la parola svolge all'interno della frase in relazione alle altre parole. Inizialmente, questa associazione è basata su una pura rappresentazione concettuale, e gradualmente passerà, invece, ad essere una vera e propria rappresentazione lessicale. Così, la grammatica di un individuo si viene a formare attraverso l'individuazione e la conseguente capacità di cogliere gli indizi per l'acquisizione delle strutture, categorie e significati della propria lingua. In particolare, il rapporto forma-funzione si realizza attraverso l'acquisizione dei verbi, elementi all'interno delle frasi che consentono di assegnare specifici ruoli a ciascun costituente e che indicano il passaggio dalle prime combinazioni di sole parole all'enunciazione di piccole e semplici frasi. Si verifica così il vero e proprio processo, cosiddetto di grammaticalizzazione, di acquisizione degli aspetti specifici della propria lingua che avviene attraverso diverse fasi che valutate attraverso la *Lunghezza Media dell'Enunciato (LME)*, in

inglese *Mean Length of Utterance, MLU*, Brown, 1973), cioè la relazione tra il numero complessivo delle parole ed il numero complessivo degli enunciati che vengono prodotti dal bambino (Recalcati, 2017).

Lo sviluppo grammaticale di un bambino a sviluppo tipico avviene in diverse fasi:

- 1;0-2;0 anni: il bambino utilizza le proto-parole, combinazioni di sillabe che sono tentativi di produzione parziale di morfemi che perdono segmenti vocalici. Le proto-parole sono, quindi, pseudo-parole alle quali è difficile dare un significato preciso, soprattutto se non contestualizzate. Durante questo periodo, il bambino impara sempre più termini, costruendo così un suo primo vocabolario (dalle 100 fino alle 400 parole) che gli permette, successivamente, di formare le prime combinazioni di parole caratterizzate da costruzioni telegrafiche, in cui la maggior parte delle proposizioni è costituita da un'unica parola (*nanna per voglio andare a dormire*).

Il passaggio dell'utilizzo delle proto-parole alla parola-frase mette in evidenza, come, pian piano, il bambino riesca a fare proprie le regole della lingua ed a metterle in pratica;

- 2;0-2;6 anni: il bambino conosce oltre 400 vocaboli, perciò, è in grado di costruire enunciati di tre o più parole grazie proprio all'esplosione del vocabolario.

La formulazione delle prime frasi è dovuta alla crescita del repertorio lessicale e delle parole funzionali e ad un incremento dell'utilizzo delle forme verbali, che permettono la creazione delle prime forme di ampliamento della frase. Il bambino comincia a prendere confidenza con le principali regole grammaticali, arricchendo così i meccanismi di espansione della frase semplice e cominciando a produrre più proposizioni complesse, seppure la competenza morfologica non sia ancora pienamente sviluppata (*io vojo giocae quetto per io voglio giocare con questo*). L'acquisizione del verbo e dei meccanismi di espansione della frase, insieme ad un vocabolario sempre più ampio, favoriscono la costruzione e produzione delle prime strutture linguistiche che assumono la forma di veri nuclei frasali, caratterizzati da complessità strutturale e semantica;

- dai 2;6 anni in poi: il bambino arricchisce la propria competenza linguistica e consolida l'utilizzo delle strutture complesse. Scopre la ricorsività, cioè la possibilità di creare frasi e discorsi teoricamente infiniti. In questo periodo, quindi, vengono formate le prime strutture complesse, quali le frasi subordinate argomentali implicite introdotte da verbi modali; frasi argomentali esplicite, introdotte da una frase caratterizzata da una relazione psicologica; ed infine, frasi relative.

Lo sviluppo della competenza delle varie tipologie di frasi rappresenta la progressione dell'interesse crescente del bambino di imparare ad esprimersi anche in situazioni al di fuori del solo contesto immediato;

- 4;0-6;0 anni: il bambino impara sempre più a parlare all'interno di un contesto discorsivo e non solamente fisico immediato, come il racconto di un evento. Questa capacità richiede l'utilizzo di meccanismi complessi, quali la coesione tra le frasi, insieme all'organizzazione morfologica e sintattica di alto livello. Il bambino acquisisce anche l'abilità nell'utilizzo degli elementi della morfologia libera, che determinano il passaggio dall'uso solamente deittico ad anaforico, soprattutto per quanto riguarda pronomi ed articoli.

Per poter verificare se il bambino sta seguendo uno sviluppo linguistico tipico viene utilizzato il test della Lunghezza Media dell'Enunciato, che permette una valutazione linguistica attraverso la somma del numero totale di parole che il bambino utilizza in 100 frasi, diviso il numero di frasi stesso. I punteggi ottenuti nel test permettono perciò di distinguere coloro che mostrano uno sviluppo tipico da uno sviluppo atipico. La tabella mostra i punteggi nella media in base all'età, espressa in mesi, del bambino.

<b>MESI</b>	<b>LME</b>
19-26	1,2-1,9
20-29	1,6-2,8
24-33	1,9-3,0
27-38	2,9-5,1

*TABELLA 2: Punteggi nella norma nel test della Lunghezza Media dell'Enunciato (LME, Brown, 1973) in base all'età (Recalcati, 2017).*

Con il passare degli anni, come sostengono Devescovi e Marano (2013), il bambino, quindi, cambia l'utilizzo della lingua attraverso una graduale consapevolezza grammaticale e contestuale che si sviluppa durante tutto l'arco della vita.

“Le transazioni fra le fasi dello sviluppo grammaticale sono dunque caratterizzate dall'interazione fra le richieste poste al linguaggio delle diverse situazioni comunicative

con cui il bambino si trova ad agire in diversi momenti dello sviluppo, gli strumenti linguistici messi a disposizione dalla lingua parlata dalla comunità in cui il bambino cresce e le modalità di funzionamento e le risorse cognitive a cui può fare ricorso. Questi fattori entrano in relazione in maniera dinamica nel tempo modificando l'uso del linguaggio nel corso della vita" (Devescovi & Marano, 2013: 205).

Come si può notare, l'ampliamento del vocabolario, la costruzione della struttura sintattica e la comparsa dell'utilizzo dei verbi, sono tutti processi che si intersecano e nascono l'uno grazie all'altro. Per questo motivo si deve parlare più propriamente dello sviluppo della morfosintassi. Possiamo dire che la morfosintassi comincia a formarsi quando il bambino inizia a produrre vere e proprie frasi, cioè quando vi è la comparsa dell'utilizzo dei verbi e della capacità di mettere in relazione tale elemento con gli altri costituenti della frase. Il verbo è un elemento fondamentale all'interno della frase e la sua produzione è determinata dallo sviluppo di diverse abilità, quali la percezione temporale, il riferimento personale e la modalità di svolgimento dell'azione. Ci riferiamo, cioè, a tempo, persona e modo verbale. In ciascuna lingua le difficoltà a livello verbale possono essere di diversa natura. Per esempio, in inglese abbiamo l'utilizzo della terza persona *-s*, il tempo passato *-ed*, l'ausiliare *be* e la particella infinitiva *to*. I bambini inglesi tendono ad usare verbi semanticamente meno specifici per descrivere eventi ed azioni (*do, get, have, make, etc.*), chiamati *GAP verbs*, verbi che hanno un valore semantico-lessicale molto generale, che possono essere utilizzati in una moltitudine di contesti (Kambanaros, 2012). In francese e spagnolo si riscontrano invece difficoltà nell'uso del tempo passato, come anche in ebraico; in svedese vengono spesso omesse le forme del tempo passato e la copula; in tedesco difficile risulta l'accordo soggetto-verbo. Per quanto riguarda l'italiano, tempo, modo, persona e numero, sono aspetti che possono risultare particolarmente complessi da acquisire in quanto la morfologia flessiva è costituita da un insieme di morfemi verbali obbligatori che devono essere selezionati correttamente di volta in volta. I morfemi flessivi sono, infatti, differenti tra loro in quanto ciascuno veicola una specifica informazione, al contrario di ciò che accade in inglese che richiede solamente l'aggiunta di un morfema ad una radice. In italiano, infatti, i morfemi sono fortemente cumulativi e ciascuno di essi veicola diverse informazioni e per questo motivo lo sviluppo della produzione dei singoli morfemi avviene gradualmente.

Partendo da persona e numero, si nota come per prime vengano acquisite le forme singolari, in particolare la terza persona, seguita dalla seconda, probabilmente per la memorizzazione degli input ricevuti; infine, la prima persona quando il bambino prende coscienza di sé stesso. Le forme plurali

vengono apprese tardivamente, ma appaiono stabili, in quanto l'acquisizione della presenza della selezione della persona verbale è maturata. In particolar modo, la persona appresa più tardivamente e con maggiori difficoltà è la terza plurale molto spesso sostituita dalla terza persona singolare (Dispaldro, 2012).

Per quanto riguarda modo, tempo ed aspetto si è osservato che indicativo e imperativo sono i primi ad essere acquisiti. Possiamo trovare la motivazione nella loro forma che risulta poco marcata ed inoltre per la necessità di esprimere la propria volontà nell'immediato. Per questo il primo tempo dell'indicativo che viene assimilato è il presente, il tempo del *qui ed ora*. Grazie all'acquisizione di questo tempo il bambino inizia a percepire la necessità dell'uso di desinenze e comincia perciò a costruire delle generalizzazioni. Successivamente compare il participio passato, senza l'utilizzo dell'ausiliare; poi l'infinito non retto, cioè privato del verbo modale che lo regge utilizzato quindi con funzione di richiesta. Si passa così all'uso del passato prossimo una volta appresi gli ausiliari e poi i verbi modali, il gerundio preceduto da stare, fino ad arrivare alla conoscenza di tutte le diverse forme verbali. In sintesi, si passa dal presente al passato per il tempo, dal perfettivo all'imperfettivo per l'aspetto, dal fattuale al non fattuale per il modo. Durante questo lungo periodo di acquisizione vengono commessi numerosi errori, in particolar modo la regolarizzazione dei verbi irregolari in regolari.

Le difficoltà che vengono riscontrate nella morfologia flessiva sono molto probabilmente dovute alla presenza di segmenti sillabici deboli all'interno della parola, poiché comportano un sovraccarico mnemonico nel corso del processamento della parola che viene perciò mutata. Questa fase di processamento e presa di consapevolezza, in cui le parole e la frase in generale sono composte da morfemi deboli, ha una durata maggiore nei bambini che presentano un disturbo dello sviluppo del linguaggio, in quanto faticano maggiormente nel creare rappresentazioni mentali che permettano l'acquisizione di morfemi ritenuti meno rilevanti, quindi "trascurabili", morfemi quali gli ausiliari, i pronomi personali, i pronomi clitici, le preposizioni, le congiunzioni e così via. Questa difficoltà l'abbiamo già potuta notare grazie all'osservazione degli studi nei task di ripetizione di parole, non-parole e frasi al paragrafo 4.1. I bambini con disturbo di linguaggio presentano perciò tempi di maturazione della morfologia e della grammatica, più in generale, molto più lunghi e lenti rispetto a coloro che presentano uno sviluppo tipico. Per questo motivo, i bambini con disturbo tendono ad utilizzare strutture più semplici, presentano una grammatica immatura e riscontrano più difficoltà. Paradis (2010) parla di *Limited Processing Capacity (LPC)* che presuppone che i bambini con disturbo di linguaggio necessitino di un tempo più lungo di esposizione alla lingua per riuscire ad acquisire pienamente le abilità morfologiche.



Per poter verificare lo sviluppo della morfologia verbale ci si può basare su test che richiedono la produzione spontanea, la descrizione di immagini, ripetizioni di frasi, racconti o il completamento di frasi. Per quanto riguarda i bilingui, Paradis e Crago (2000) hanno svolto uno studio sulla morfologia verbale in francese, in cui hanno messo a confronto monolingui con DSL e bilingui L2 francese a sviluppo tipico. I risultati hanno mostrato che gli errori commessi da questi due gruppi erano molto simili, da sembrare quasi gruppi interscambiabili. Håkansson (2001) ha condotto una ricerca su bambini svedesi monolingui e bilingui a sviluppo tipico e monolingui con disturbo. I monolingui a sviluppo tipico hanno commesso errori diversi dagli altri due gruppi, ma questo non è valso per bilingui e DSL. Sulla base di questi risultati Paradis e collaboratori (2013) hanno deciso di coinvolgere negli studi anche bilingui con disturbo dello sviluppo del linguaggio. È stato svolto uno studio sull'utilizzo dei morfemi obbligatori in francese ed inglese utilizzando un test di parlato spontaneo che metteva a confronto monolingui con disturbo con bilingui L1 francese L2 inglese a sviluppo atipico. Anche in questo caso non si sono notate differenze significative tra i due gruppi, perciò, si è concluso che le difficoltà morfosintattiche presentate in entrambe le lingue da parte dei bilingui fossero molto simili a quelle dei monolingui.

Per i bilingui L2 italiano (L1 russo, sloveno, arabo, albanese, moldavo, serbo, rumeno, inglese, islandese o thailandese) si possono osservare vari fenomeni, come dimostra Bidese (2017), che ha osservato il comportamento linguistico di bambini bilingui con disturbo linguistico di età compresa tra i 4;0 ed i 6;0 anni. Le risposte ottenute nel *Test di Valutazione del Linguaggio (TVL)*, somministrando in particolare la *Produzione Spontanea su Tema* basato sulla descrizione di figure, azioni, e ripetizione di una storia, ha messo in evidenza la presenza di specifiche problematiche nella produzione della L2, tra cui l'incapacità di riuscire a flettere correttamente le forme verbali. Al posto dell'utilizzo del giusto morfema flessivo sono state utilizzate altre forme, tra cui le forme indefinite che sono la rappresentazione di un uso prolungato dell'*Extended Optional Infinitive Stage (EOI)*, Rice et al., 1995), che successivamente saranno sostituite dalle forme finite, le forme infinite al posto della prima persona singolare, la sostituzione della terza persona plurale con quella singolare; infine l'omissione degli ausiliari.

La difficoltà della produzione di tutti i morfemi presenti all'interno di una parola è quindi data dalla presenza di morfemi forti e deboli. Quest'ultimi sono di più difficile percezione, soprattutto per i bambini a sviluppo atipico. Come afferma la *Surface Hypothesis* (Leonard & Bortolini, 1998), la maggior parte dei lessemi che indicano la flessione di terza persona plurale non vengono percepiti, in quanto tale verbo è composto da elementi atoni. Infatti, la terza persona plurale, in italiano, è composta da tre sillabe, di cui la prima accentata (forte) e le restanti due non accentate (deboli). La

differenza tra forte e debole è determinata soprattutto dalla durata di produzione che risulta essere maggiore nelle sillabe forti e quasi impercettibile per quelle deboli. L'incapacità, quindi, nella produzione di alcuni morfemi flessivi, ed anche liberi, si presuppone abbia cause percettive durante la ricezione dell'input da parte del bambino. Il bambino non riesce a percepire l'input, conseguentemente non riesce nemmeno ad elaborarlo e perciò neanche a produrlo.

“Duration is important for at least two reasons: (a) brief morphemes must be perceived and analysed quickly because there is a little time before new material to process will appear, and (b) if analysis is focused on preceding material, relatively brief morphemes might be missed altogether by the time processing can be devoted to them” (Leonard & Bortolini, 1998: 1373).

La *Surface Hypothesis* sostiene che i bambini con disturbo abbiano una velocità di elaborazione ridotta che provoca una percezione distorta dell'input, soprattutto per quei morfemi che si trovano in posizione finale di parola o che non sono accentati.

La difficoltà nella produzione di morfemi, oltre che a livello verbale, può essere altresì a livello nominale strettamente legata anche ai morfemi liberi. I bambini, infatti, attraversando un graduale sviluppo dell'acquisizione degli elementi nominali, potenziano progressivamente le relative capacità di flessione nominale, l'accordo di numero e genere e l'utilizzo nella corretta posizione degli articoli, e nel caso di bambini con disturbo di linguaggio queste problematiche risultano prolungate nel tempo.

In italiano, per ciò che concerne il genere, i bambini tendono a sovraestendere la desinenza maschile (-o) anche su quella femminile (-a) a causa dei caratteri semantici e formali che comporta tale assegnazione. Per il numero, il plurale, come nel caso dei verbi, viene acquisito secondariamente al singolare. Il plurale, infatti, viene appreso nel momento in cui si acquisisce il concetto semantico di numero, perciò con la comparsa anche di numerali e quantificatori. L'accordo e la relazione che si deve stabilire tra genere e numero è acquisito fin dalle prime fasi dello sviluppo grammaticale.

Per quanto riguarda i morfemi liberi, i determinanti, o articoli, sono preceduti da una fase di produzione di proto-forme, vocali o sillabe indistinte per genere e numero che segnalano la consapevolezza della necessità di un elemento da far precedere al nome (*a mela*). Una volta presa piena coscienza di ciò, vengono acquisiti prima gli articoli determinativi e successivamente gli indeterminativi, in quanto riconosciuti inizialmente con valore numerale (*uno*) per poi acquisire il

loro vero significato. Anche in questo caso, possiamo parlare di *Surface Hypothesis*, in quanto elementi non salienti di difficile percezione che causano una conseguente difficoltà della loro produzione.

Per affrontare, perciò, questo problema di percezione uditivo dell'input è importante cercare di utilizzare strumenti che permettano di sfruttare le altre capacità a disposizione dell'individuo. Per questo motivo si ricorre per lo più all'uso della percezione visiva in modo che il bambino diventi esplicitamente consapevole della presenza e dell'importanza dei morfemi flessivi legati e dei morfemi liberi e possa riuscire ad interpretarli e produrli. Attraverso l'utilizzo della percezione visiva e dell'insegnamento esplicito della formazione delle parole si consente, inoltre, di ridurre il carico mnemonico. Uno strumento di questo tipo molto utilizzato e ritenuto utile ed efficiente è il *grafismo fonetico*, cioè un metodo che consente di mettere a fuoco ogni morfema costituente la parola. Il grafismo fonetico utilizza dei segni non convenzionali che permettono di segnalare accenti, ritmo, prosodia, quantità sillabica, chiamati fonogrammi per una migliore visualizzazione di ciascun fonema, sillaba, parola e frase (Riccio, 2013). In questo modo il bambino con disturbo dello sviluppo del linguaggio diventa cosciente della forma della parola, quindi dei singoli morfemi che la compongono.

#### **4.4 Pronomi clitici oggetto**

Tra i morfemi di difficile acquisizione, in italiano, bisogna aggiungere anche un morfema libero che funge da elemento funzionale fondamentale: il pronome clitico oggetto diretto. È un pronome monosillabico, prosodicamente debole a livello fonologico, che si deve legare ad una parola per formare un'unità accentuale, quindi non lo si può mai trovare in isolamento. Questo elemento crea relazioni a distanza, infatti si presenta in due posizioni: il luogo di enunciazione, prima del verbo in una posizione clitica ad esso ed uno in cui viene interpretato, dopo il verbo. Si viene a creare una relazione a distanza tra il pronome clitico ed il suo antecedente che si trova all'interno di una frase sovraordinata o di un discorso precedente come in:

(1) *Gianni ... Maria lo ha conosciuto* (~~lo~~)

(2) *Gianni ... Maria lo deve conoscere* (~~lo~~)

(Cardinaletti, 2017)

In queste frasi il pronome *lo* viene interpretato come complemento oggetto del verbo, *conoscere* in questo caso, e viene prodotto in una posizione più a sinistra della frase, una posizione che non è occupabile dai sintagmi nominali, come possiamo notare:

(3) \**Maria Gianni ha conosciuto*

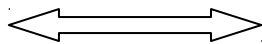
(4) \**Maria Gianni deve conoscere*

(Cardinaletti, 2017)

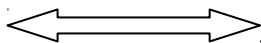
La capacità di spostamento in una posizione più a sinistra del complemento oggetto rispetto alla norma, come negli esempi (1) e (2), possiamo interpretarla come la possibilità del pronome clitico di collocarsi in una posizione proclitica sul verbo di modo finito, come accade in questo caso con ausiliare e modale. Questo spostamento causa, perciò, una relazione a distanza che Cardinaletti (2017) rappresenta in questo modo:

(5) *Gianni ... Maria lo ha conosciuto* (~~lo~~)

a.



b.



Nell'esempio (5a) viene mostrata la posizione in cui il pronome clitico viene pronunciato, prima del verbo, e la posizione in cui invece viene interpretato, dopo il verbo. Vengono, perciò, condivisi caso e ruolo tematico assegnato dal verbo. In (5b) viene messo in evidenza la relazione che si stabilisce tra il pronome clitico ed il suo antecedente, che appare in un discorso precedente od una frase sovraordinata comportando per cui la necessità di accordo di genere e numero del pronome clitico con l'antecedente di riferimento (Cardinaletti, 2017).

A livello sintattico si può trovare in posizione pre-verbale nel caso in cui accompagni verbi finiti, parliamo quindi di posizione proclitica (*bambina ... il nonno la bacia*) oppure in posizione post-verbale quando presenti i verbi non finiti (*il nonno vuole baciarla*), quindi posizione enclitica (Guasti et al., 2015).

Dal punto di vista morfologico il pronome clitico accusativo contiene i tratti di genere e numero, presentandosi così in quattro possibili forme: maschile e femminile singolare (*lo* e *la*), maschile e femminile plurale (*li* e *le*). I pronomi clitici oggetto di terza persona si differenziano da quelli di

prima e seconda persona e dai riflessivi in quanto presentano, oltre al tratto di persona, anche genere e numero.

A livello pragmatico, vengono usati per parlare di antecedenti salienti già introdotti nel discorso in cui non sarebbe corretto utilizzare pronomi tonici (*lui* e *lei*) o sintagmi nominali (Guasti et al., 2015).

La produzione di pronomi clitici oggetti richiede, perciò, lo sviluppo di un alto livello di competenza linguistica in italiano, in quanto coinvolge molti aspetti linguistici (sintassi, morfologia e pragmatica), quindi la loro acquisizione risulta particolarmente complessa, soprattutto per coloro che presentano un disturbo linguistico. L'acquisizione del pronome clitico, per i bambini monolingui a sviluppo tipico, comincia intorno ai 2 anni, ma fino ai 4 anni d'età viene spesso omesso, quindi utilizzato opzionalmente e vengono commessi errori di flessione, tuttavia quando usato non si riscontrano errori di posizionamento. Queste caratteristiche nell'uso dei pronomi clitici vengono riscontrate anche nei bambini con disturbo, nei quali però il periodo di errori ed omissione dura più a lungo.

I pronomi clitici hanno caratteristiche molto simili ad altri morfemi monosillabici liberi, ma vediamo che la produzione differisce. I pronomi clitici oggetto possono sembrare quasi degli articoli con i quali, però, è presente una dissociazione. Seppure abbiano le stesse proprietà prosodiche degli articoli, poiché entrambi elementi funzionali, morfemi liberi, atoni, addirittura identici in alcune forme, presentano delle differenze di acquisizione (Cardinaletti, 2017). Gli articoli risultano meno compromessi rispetto ai clitici.

Questo si dimostra attraverso studi in cui si nota come i bambini con disturbo tendano ad omettere e commettere errori di genere e numero con i pronomi clitici, ma non con gli articoli, come nello studio di Pozzan (2007).

Potremmo trovare la motivazione nella *Surface Hypothesis* di Leonard e Bortolini (1998) di cui abbiamo parlato in 4.3, ma in questo caso è più opportuno forse citare lo studio di Jakubowicz (2003) che parla della *Computational Complexity Hypothesis (CCH)*. Questa teoria mostra la differenza tra i pronomi clitici ed i determinanti in termini di complessità relativa alla reiterazione con la quale i clitici sono "saldati" (*merged*) all'interno della frase.

"Functional categories involving less complex computation are acquired earlier than those involving more complex computation [...] the CCH states that the syntactic computation in a given language is less complex when a merged functional category must be present in every sentence [...] the syntactic computation is more complex if a

merged functional category is present in only some sentences. Such a functional category expresses semantic information and is added to the obligatory functional skeleton” (Jakubowicz, 2003: 186).

Jakubowicz (2003) mette in evidenza la differenza esistente tra i pronomi clitici e gli articoli. Sostiene che i pronomi clitici oggetti vengano appresi con maggiore difficoltà, quindi, è necessario attendere un grado di competenza linguistica dell’individuo di alto livello per via della loro complessità computazionale. Gli articoli, al contrario, sono di più facile apprendimento, per questo motivo vengono acquisiti molto più velocemente e precocemente. Questa differenza di utilizzo è dovuta alla costante presenza degli articoli in tutte le frasi, per cui ad una “ridondanza” che aiuta ad apprendere tale elemento, cosa che invece non accade con i pronomi clitici che compaiono molto più raramente durante un contesto comunicativo.

Altra differenza molto importante è quella tra i pronomi clitici accusativi ed i pronomi riflessivi di terza persona. Infatti, sono entrambi morfemi liberi deboli, con le stesse unità prosodiche, ma, anche in questo caso, vi sono delle differenze di acquisizione e di produzione di questi due diversi elementi, in cui vediamo che i pronomi clitici accusativi paiono essere più compromessi.

Un’ultima dissociazione molto importante è quella esistente tra pronomi clitici oggetto e dativi. In questo caso si è osservato che i pronomi dativi non vengono prodotti, a differenza dei clitici che invece in certe occasioni vengono utilizzati.

Pozzan (2007) attraverso un test di produzione elicitata, ha notato come i dativi vengano quasi sempre omessi e, quando raramente prodotti, presentano degli errori di genere.

I pronomi clitici sono perciò elementi funzionali particolarmente compromessi e complessi sia per bambini a sviluppo tipico, sia per i bambini a sviluppo atipico, nei quali tale compromissione si protrae per un periodo più prolungato, fino anche all’adolescenza. Questa difficoltà è dovuta alla funzione che il pronome clitico svolge all’interno della frase ed alla sua posizione, poiché ricorrono in posizione inaccessibile ai sintagmi nominali. Per questo motivo il pronome clitico viene spesso omesso oppure in età più avanzata viene usata più frequentemente una sostituzione con un intero sintagma nominale, evitando così la produzione del clitico. Questa strategia di evitamento viene utilizzata oltre che come risposta a test specifici durante la loro somministrazione anche durante la produzione spontanea di bambini.

Ricordiamo che oltre ad un disturbo dello sviluppo del linguaggio, le difficoltà nella produzione dei clitici oggetto sono anche tipiche di bambini con dislessia e bambini a sviluppo tipico che devono ancora acquisire questa proprietà. Ciò che distingue e caratterizza la diagnosi di disturbo di

linguaggio attraverso l'uso del clitico non è la sostituzione con un sintagma nominale, in quanto strategia usata anche dai pari a sviluppo tipico, ma è la presenza di errori di accordo di genere con l'antecedente. Questi errori suggeriscono, infatti, la presenza di una “difficoltà a tenere in memoria le informazioni grammaticali rilevanti per recuperare dal lessico la forma corretta del pronome clitico ai fini della relazione a distanza” (Cardinaletti, 2017: 10).

Anche per quanto riguarda i bambini bilingui riscontrano difficoltà nell'utilizzo dei pronomi clitici, così come i bambini con disturbo di linguaggio. Infatti, i bilingui tendono a produrre un numero inferiore di strutture con pronomi clitici corrette rispetto ai propri coetanei monolingui a sviluppo tipico. È importante però differenziare le due popolazioni, bilingui e bambini con DSL, poiché commettono errori di natura diversa. Infatti, i bilingui tendono a produrre un pronome clitico sbagliato all'interno della frase commettendo errori di accordi, ma senza ometterlo, errore che invece viene commesso da coloro che mostrano un disturbo di linguaggio. I bilingui sembrano, perciò, consapevoli della necessità della presenza di un elemento obbligatorio all'interno della frase, ma faticano a fletterlo correttamente a causa, probabilmente, della incompleta maturazione della competenza linguistica (Guasti et al., 2015).

Guasti e collaboratori (2015) nel loro studio, già citato al punto 4.1.2, hanno utilizzato un task di produzione di clitici basato sul modello di Arosio e collaboratori (2014) molto simile a quello di Leonard e Dispaldro (2013). Con questo test venivano mostrate ai bambini bilingui a sviluppo tipico di 4;0 anni delle immagini su uno schermo di un computer attraverso cui veniva narrata una storia da una voce registrata e successivamente veniva richiesto di rispondere a delle domande. Oltre alla presenza di risposte che prevedevano l'uso obbligatorio del pronome clitico oggetto, erano state aggiunte delle domande che permettersero nelle risposte di usare in alternanza il pronome clitico riflessivo. I risultati avevano mostrato che i bilingui presentavano maggiori difficoltà nella produzione rispetto ai monolingui, i cui errori commessi erano molto simili, cioè dati dall'omissione del pronome clitico e dalla sua sostituzione con un intero sintagma nominale. In questo studio, in cui si sono analizzati bambini con L1 diverse, si sono potute notare strategie diverse in base alle diverse prime lingue conosciute. Infatti, per i parlanti di albanese e rumeno si sono riscontrati soprattutto errori di accordo di genere, mentre per i parlanti arabo si era osservata la produzione di frasi irrilevanti (*è felice per lo bacia*). Per spiegare questa differenza, gli studiosi avevano ipotizzato che la causa si dovesse porre sulla minore esposizione alla lingua italiana dei bambini L1 arabo rispetto agli altri bambini di lingua rumena ed albanese osservati. Attraverso questo studio è stato dimostrato come l'aver ricevuto una maggiore quantità di input in italiano, L2 per questi bambini, ha comportato una miglior competenza in questa lingua ed anche una minore

difficoltà nella produzione di clitici. Infatti, i bambini di L1 albanese e rumeno hanno mostrato un comportamento simile a quello dei monolingui. Si è anche potuto ipotizzare che le diverse prestazioni fossero dovute a causa della possibile interferenza della L1, ma sarebbe stato sbagliato credere ciò. Infatti, tutte e tre le lingue coinvolte presentano un sistema pronominale di clitici identico a quello italiano: flessione per persona, genere e numero in arabo e rumeno, solo per persona e numero in albanese. Vi è però un'importante distinzione tra questi tre sistemi linguistici e l'italiano per quanto concerne i pronomi clitici: il posizionamento. In italiano, albanese e rumeno si trovano in posizione proclitica, quindi precedono il verbo, al contrario, in arabo seguono il verbo in posizione enclitica. I bambini parlanti arabo nel task di produzione dei clitici però non avevano fatto errori di posizionamento, quindi non era stato osservato alcun effetto di *transfer* negativo ed interferenza tra la L1 e la L2, portando a pensare che la loro difficoltà fosse dovuta alla minore esposizione all'italiano rispetto ai coetanei.

Grazie a questo studio si è quindi potuto notare come i bilingui a sviluppo tipico abbiano delle difficoltà nella produzione dei clitici in italiano. Questi bambini però si differenziano da coloro che presentano un disturbo in quanto quest'ultimi tendono ad omettere completamente il pronome clitico producendo frasi agrammaticali. I bilingui, invece, tendono a produrre il clitico errato per genere e numero commettendo, quindi, errori di accordo. La differenza tra queste due popolazioni, bilingui e bambini con disturbo di linguaggio, mette in evidenza la diversa competenza linguistica. Infatti, attraverso questo comportamento linguistico i bilingui dimostrano la loro consapevolezza della necessità della presenza del pronome clitico all'interno della frase, ma presentano difficoltà nella sua flessione corretta, probabilmente a causa di una competenza linguistica ancora immatura che deve ancora crescere, con l'auspicio che queste difficoltà si risolvano nel tempo, diversamente da quanto accade per coloro che presentano un DSL.

Ci dobbiamo quindi chiedere come sia la produzione di questi elementi in bambini bilingui con disturbo dello sviluppo del linguaggio.

In uno studio di Tsimpli e collaboratori (2016) sul greco, altra lingua in cui la produzione del pronome clitico risulta essere un importante fattore che permette di differenziare gli individui a sviluppo tipico da quelli a sviluppo atipico, vengono comparati bambini monolingui e bilingui con disturbo per studiare le somiglianze e differenze di tipologie di errori commessi dai due gruppi. Vengono utilizzati due compiti: un test di produzione elicitata di pronomi clitici, seguito successivamente da un task di *retelling* di una storia per esaminare tale produzione più approfonditamente all'interno di un contesto discorsivo.



In particolare, lo studio sul discorso libero è stato scelto poiché le studiose hanno ipotizzato che un unico discorso connesso potesse aiutare i bambini bilingui con disturbo di linguaggio nella produzione corretta dei pronomi clitici grazie alla loro miglior abilità nel riuscire a gestire le informazioni discorsive (Tsimpli et al., 2016) per via delle caratteristiche che abbiamo analizzato al punto 4.2 nel test di narrazione. Il task di *retelling*, invece, mette in evidenza i problemi morfosintattici specifici legati al tratto di persona, come sostiene la *Interpretability Hypothesis*. Con questa ipotesi, Tsimpli e collaboratori (2016) sostengono che la produzione della terza persona (*lo, la*) sia più difficile da produrre a causa di alcune caratteristiche che risultano particolarmente difficili a livello di interpretabilità. La ragione di ciò deriva soprattutto della necessità del mettere in atto la capacità del cambio di prospettiva.

“We hypothesized that the use of 1<sup>st</sup> person clitics would incur a shift in the child’s perspective from that of a 3<sup>rd</sup> person-depicted patient to the child and that this shift would critically rely on her/his ToM (Theory of Mind) skills” (Tsimpli et al., 2016: 400).

Questa difficoltà si ipotizza che sia minore nei bambini bilingui, in quanto presentano una maggiore capacità di *perspective-shift*, per le loro più spiccate abilità legate alla ToM, come abbiamo visto al punto 4.2 con il test di narrazione, permettendo così ai bambini bilingui di ottenere risultati migliori rispetto ai coetanei monolingui con disturbo di linguaggio. Grazie a questa capacità dei bambini bilingui di riuscire ad immedesimarsi negli altri ed a cogliere i diversi punti di vista, Tsimpli e collaboratori (2016) si aspettavano, perciò, che i bambini bilingui a sviluppo atipico risultassero, in ogni caso, migliori rispetto ai coetanei monolingui con disturbo, nella produzione di pronomi clitici di terza persona singolare. Questa capacità di utilizzare il pronome clitico di terza persona indicherebbe l’abilità nel cambio di prospettiva andando, quindi, a distinguere le due popolazioni, bilingui e monolingui.

Infine, è stato oggetto di studio anche la comparazione della proporzione dell’utilizzo di clitici referenziali all’interno della narrazione. Anche in questo caso, le studiose hanno ipotizzato che le performance dei bilingui dovessero risultare più dinamiche, ricche e complete, producendo quindi, a livello pragmatico, un maggior numero di pronomi clitici referenziali corretti rispetto ai monolingui, i quali faticano maggiormente a mantenere una coerenza narrativa.

Per il task di produzione dei clitici è stato utilizzato un adattamento di Tsimpli e collaboratori (2016) per il greco del *Production Probe for Pronoun Clitics (PPPC)* di Tuller e collaboratori (2004) basato sulla richiesta di risposta a domande wh- su immagini mostrate al bambino.


Clitico di 1 <sup>a</sup> persona	Clitico di 3 <sup>a</sup> persona
	
<p>Cosa sta facendo <u>Thomas</u> a <u>Mary</u>?</p> <p><i>La sta svegliando</i></p>	<p>Lui dice: “<u>Hey, Thomas!</u> Cosa sta facendo il toro?” Ora sei tu <u>Thomas</u>, cosa risponderesti?</p> <p><i>Mi sta inseguendo</i></p>

FIGURA 1: Test basato sulla richiesta di risposta a domande wh- in base alle immagini proposte (adattamento di Tsimpli et al (2016) del *Production Probe for Pronoun Clitics (PPPC)* di Tuller et al. (2004))

I risultati hanno mostrato come nella prova di PPPC i bambini a sviluppo tipico, monolingui e bilingui, abbiano ottenuto punteggi significativamente superiori rispetto ad entrambi i gruppi con disturbo, i quali tra loro non hanno mostrato significative differenze. L’analisi successiva per esaminare l’influenza del tratto di persona ha rivelato risultati significativi solamente per i monolingui con DSL, che hanno mostrato differenze significative nella produzione con una maggiore accuratezza per la terza persona rispetto alla prima.

Successivamente, nel compito di *retelling* sono state proposte diverse illustrazioni in cui erano coinvolti due personaggi principali e due secondari. I risultati hanno mostrato livelli di accuratezza della produzione dei pronomi clitici con differenze significative tra i vari gruppi. I monolingui a sviluppo tipico hanno infatti mostrato performance significativamente migliori rispetto a coloro che presentavano il disturbo, monolingui e bilingui, ma non è stata notata alcuna differenza significativa tra i due gruppi di bambini a sviluppo tipico. Inoltre è stata osservata l’assenza di differenze significative tra i due gruppi di bilingui.

Gli errori principalmente incontrati in questi test sono stati di omissione, sostituzione ed evitamento.

In particolare, grazie a questo studio di Tsimpli e collaboratori (2016) si è potuto osservare come le strategie di evitamento siano state utilizzate in numero inferiore rispetto alle omissioni e soprattutto alle sostituzioni, specialmente per i gruppi di bambini con disturbo. Inoltre, in questi due gruppi, monolingui e bilingui con disturbo di linguaggio, sono state anche identificate delle forme referenziali ambigue di clitici, specialmente nel caso dei monolingui.

Con questa ricerca si è potuto notare che il bilinguismo aiutato a sopperire alle difficoltà dovute al disturbo dello sviluppo del linguaggio. Infatti, i bambini bilingui hanno mostrato una maggiore accuratezza nella produzione dei clitici rispetto ai monolingui.

“Bilingualism seems to enhance SLI children’s discourse use and perspective-taking strategies which, in turn, improve their use of clitics in context-sensitive conditions”  
(Tsimpli et al., 2016: 394).

Come abbiamo visto, non tutti gli elementi funzionali sono compromessi alla stessa maniera (Cardinaletti, 2017). Tra i più compromessi si trova il pronome clitico oggetto che può essere infatti considerato come un marcatore clinico nella lingua italiana, ma anche per altre lingue quali il greco, lo spagnolo ed il francese, in quanto comporta l’acquisizione di capacità a livello sintattico, semantico e relative alla grammatica del discorso. Inoltre il bilinguismo influenza positivamente le performance dei bambini con disturbo di linguaggio soprattutto per quanto riguarda le abilità mentali discorsive, permettendo così di sopperire a quelle “lacune” dovute al disturbo dello sviluppo del linguaggio.

## **4.5 Lettura**

La lettura è un processo mentale che attiva varie aree del cervello, dalla capacità visiva, alla decodifica del concetto ed espressione graf fonemica, alla funzione verbale (Cremaschini, 2017). La lettura sembra un meccanismo molto semplice a coloro che lo hanno appreso correttamente, ma in realtà cela un insieme di meccanismi molto complessi che risultano limitati e deficitari in chi ha disturbi dello sviluppo del linguaggio. Leggere in maniera fluida e corretta, infatti, è un’azione che coinvolge diverse zone cerebrali attraverso tre fasi integrate tra loro (Lagrec, 2018):

- raccogliere le parole: ciò comporta il coinvolgimento dell'occhio per la messa a fuoco dei tratti segnici del testo scritto;
- dare loro un significato ed un senso: capire memorizzare e comprendere i segni grafici;
- attivare una reazione cognitiva, emotiva e comportamentale determinata dalla nascita di emozioni e dall'abilità motoria dell'oralizzazione.

La lettura, quindi la comprensione del testo, cioè la capacità che un individuo ha nel riuscire a ricostruire mentalmente il testo scritto, avviene grazie al processo psicolinguistico, in cui la persona costruisce una propria rappresentazione mentale di ciò che legge; ed al processo di oralizzazione, in cui la persona trasforma il testo scritto in un enunciato verbale.

Imparare a leggere è un processo graduale in cui il bambino passa attraverso quattro fasi principali (Marelli, 2013):

- I. *stadio logografico*: il bambino è in grado di riconoscere alcune parole e riesce a leggerle, poiché queste contengono delle lettere o degli elementi che ha imparato a riconoscere. Utilizza perciò una lettura globale in cui sono assenti ancora le conoscenze ortografiche e fonologiche;
- II. *stadio alfabetico*: il bambino impara a discriminare le lettere riuscendo ad attivare la conversione grafema-fonema. Riesce perciò a leggere anche le parole a lui sconosciute grazie alla lettura cosiddetta fonologica;
- III. *stadio ortografico*: il bambino impara la regolarità delle parole della propria lingua facendo propri anche i suoni più complessi (sillabe) rendendo la lettura più veloce;
- IV. *stadio lessicale*: il bambino riesce a riconoscere direttamente le parole grazie anche alla formazione del proprio vocabolario lessicale che gli permette di leggere senza recuperare il suono associato ad ogni grafema. La lettura in questo stadio è quindi appresa, risulta veloce ed automatica, e viene messa in atto la via lessicale che non necessita della conversione grafema-fonema, a meno che il bambino non si trovi di fronte a parole nuove od a parole senza senso.

Molti studi hanno dimostrato che imparare a leggere nella propria L2 è come imparare a leggere nella L1 sotto molti aspetti. Possono essere infatti utilizzati gli stessi predittori usati per i monolingui come nei bilingui, quali “phonemic awareness, letter-sound knowledge, working memory, vocabulary, and rapid automatized naming” (*RAN*) (Bellocchi et al., 2016: 89). La

compresenza di due lingue comporta, però, anche la possibilità di avere differenze connesse ai diversi contesti socioculturali coinvolti che possono richiedere, per esempio, una diversa tipologia di metodi di insegnamento; oppure possono essere dovute a differenze prettamente linguistiche intese come la natura delle diverse lingue coinvolte e le loro specifiche proprietà ed il grado di esposizione ad esse.

Diamo uno sguardo all'italiano ed alle sue caratteristiche. Questa lingua si afferma abbia un'ortografia trasparente, cioè ad ogni singolo grafema corrisponde un fonema. L'acquisizione della lettura di una lingua con questa caratteristica comporta quindi una maggiore facilità e velocità nel processo di lettura. Inoltre, le persone sono anche capaci di riuscire a leggere nuove parole basandosi sulla coerenza delle regole di lettura. Al contrario, ortografie opache, come l'inglese, non trovano una corrispondenza univoca tra grafema e fonema in quanto la pronuncia del fonema può cambiare a seconda di dov'è posizionato all'interno della parola, può essere influenzato dai grafemi vicini, e così via. Per questo motivo le persone tendono ad imparare a memoria quanti più fonemi possibili a seconda del contesto in cui sono inseriti per essere in grado di affrontare al meglio la lettura anche nel caso di parole nuove. Questa differenza si è anche potuta notare grazie alle tecnologie di neuroimmagine che mettono in evidenza le diverse aree del cervello coinvolte in base alla tipologia di ortografia di una lingua. Infatti, individui italiani mettono al lavoro l'area preposta all'elaborazione dei fonemi, mentre gli inglesi attivano l'area specializzata nel richiamo delle informazioni memorizzate (Pandolfelli, 2011). Possiamo dire che la differenza di ortografia comporta diversi gradi di difficoltà della lingua, quindi anche la presenza di più o meno individui con disturbi associati a ciò. Infatti, secondo alcuni studi, la dislessia è altamente dipendente dalla struttura linguistica e dal sistema di scrittura di una lingua. Nei paesi anglosassoni si può, difatti, notare come vi sia una più alta percentuale di persone che presentano dislessia, 5% - 15%, rispetto ai parlanti italiani, 3,1% - 3,2% (Bonifacci & Tobia, 2016).

Nonostante la lingua italiana possa essere ritenuta una lingua facile per la sua ortografia trasparente e quindi di semplice intuizione di lettura grazie alla corrispondenza grafema-fonema, in realtà presenta una peculiarità che, in certi casi, la rende ostica: l'assegnazione dell'accento. Infatti, in italiano ciascuna parola ha un proprio accento che però non viene segnalato graficamente, quindi viene richiesta una capacità da parte del lettore di essere in grado di assegnare l'accento correttamente. Per esempio, nella parola *farina* l'accento si trova nella penultima sillaba, come accade per la maggior parte delle parole in italiano, mentre in *favola* l'accento lo troviamo nell'antepenultima sillaba. Assegnare un accento sbagliato determina la pronuncia di una parola

sbagliata, non esistente, quindi si può notare attraverso questo compito la presenza di un disturbo poiché mette in risalto la competenza linguistica.

“The attribution of stress is an important process that can tell us how linguistic knowledge is activated in reading task [...] the process of stress assignment in reading requires lexical knowledge, specifically knowledge of the suprasegmental properties of the Italian language” (Bellocchi et al., 2016: 90).

Risulta fondamentale conoscere anche le caratteristiche soprasegmentali e prosodiche di ciascuna parola, soprattutto quando ci si trova di fronte a lingue quali l'italiano in cui il cambio di accento può determinare la pronuncia di una parola inesistente o addirittura due parole con significati molto diversi, come per esempio *prìncipi* e *princìpi*. Queste proprietà proprie di ciascuna parola non sono perciò predicibili, in quanto, in italiano, in parole di tre o più sillabe l'accento si può trovare nella penultima od antepenultima sillaba e non esistono regole che indichino quando applicare i diversi casi. Il lettore può comunque cercare di stimare la posizione dell'accento, quindi la giusta pronuncia della parola. In italiano, per esempio, la maggior parte delle parole ha la penultima sillaba accentata. È quindi necessario che il lettore sia in grado di accedere al lessico e recuperare la corrispondente pronuncia della parola che deve leggere.

Altra proprietà fondamentale per una lettura fluida e corretta, strettamente legata all'accento, è la frequenza d'uso delle parole: “words with a dominant stress were read aloud faster than words with a non-dominant stress, but only when these were of low-frequency” (Bellocchi et al., 2016: 91). Ciò significa che quelle parole che presentano caratteristiche tipiche della maggior parte delle parole di una lingua, parole con accento dominante (*dominant stress*), tendono ad essere lette più velocemente e correttamente delle parole con accento non dominante (*non-dominant stress*), solamente quando queste sono parole a bassa frequenza d'uso. Questo ha dimostrato quindi che le persone, per la corretta lettura, recuperano le proprietà sublessicali di ciascuna parola.

La lettura delle parole a bassa frequenza può essere determinata da parole che condividono lo stesso accento oltre che la stessa sequenza fonologica ed ortografica (*stress neighborhood*) (Burani & Arduino, 2004). Non avendo ancora sviluppato la capacità di collegamento tra rappresentazione ortografica ed accento, coloro che cominciano a leggere, inizialmente sono altamente influenzati dal pattern di accento dominante. Un buon lettore è, quindi, colui che mostra una lettura delle parole accurata e veloce (Bonifacci & Tobia, 2016).

Oltre alla lettura, è fondamentale anche la comprensione del testo che si sta leggendo. Secondo il *Simple View of Reading* (SVR di Gough & Tunmer, 1968), infatti, la comprensione è il prodotto del processo di decodifica e delle abilità linguistiche vere e proprie della comprensione. Questa capacità può variare a seconda della tipologia di testo che viene sottoposto oppure alla tipologia di domande che vengono poste. Infatti, le varie forme di testo richiedono il coinvolgimento di diverse abilità cognitive, così i testi narrativi sembrano essere più semplici rispetto a quelli descrittivi in quanto deve essere messa in atto una maggiore capacità di inibizione, perciò è necessario essere in grado di riuscire a distinguere correttamente le informazioni coerenti ed importanti rispetto a quelle irrilevanti. La verifica della comprensione del testo avviene attraverso delle domande che possono influenzare la prestazione delle persone in base alle varie tipologie (chiuso, aperto, vero/falso, scelta multipla). Le varie tipologie di domande richiedono ciascuna una diversa abilità di comprensione: a livello puramente testuale, cioè la capacità di elaborazione esplicita delle informazioni ricevute con una focalizzazione incentrata solamente sull'accesso lessicale e sulla coerenza locale; oppure a livello globale, inteso come capacità di utilizzare le proprie conoscenze.

Il disturbo legato alla lettura può essere, quindi, di varia natura: chi presenta difficoltà nella decodifica di un testo associata a buone abilità di comprensione del linguaggio (disturbo specifico di lettura, la dislessia) o, al contrario, discrete capacità di lettura, sufficientemente scorrevole e corretta, ma difficoltà nella comprensione orale (disturbo di comprensione). La difficoltà nella decodifica è legata a scarse abilità fonologiche, semantiche, morfosintattiche e pragmatiche legata a difficoltà nel creare inferenze e strategie meta-cognitive. Bambini con queste difficoltà presentano perciò una lettura imprecisa e lenta, che può essere inoltre influenzata da un vocabolario povero, portando così i bambini a commettere errori di lettura, in particolare con le parole a bassa frequenza ed irregolari. È stato osservato come la SVR cambi in base alla tipologia di ortografia della lingua. Infatti, la capacità di decodificare il testo, quindi essere in grado di leggere il testo fluidamente e correttamente, risulta essere il predittore delle lingue opache, mentre per le ortografie trasparenti è utilizzata la comprensione orale come predittore. Inoltre, per lingue come l'italiano viene data maggiore importanza alla velocità di lettura rispetto all'accuratezza a causa della semplicità della corrispondenza grafema-fonema.

Anche per coloro che presentano un disturbo, l'accuratezza viene verificata attraverso l'abilità di recupero lessicale-semanticò della parola più che come mera lettura, come invece accade per l'inglese che abbiamo visto subire un processo di memorizzazione fonologico più complesso e, per questo motivo, maggior fattore di sintomo di un possibile disturbo di linguaggio.

Sono stati svolti studi molto importanti che hanno indagato le modalità di apprendimento della lettura da parte di bambini bilingui per poter osservare se la lettura venisse acquisita in egual maniera in entrambe le lingue o se potessero esservi differenze.

Bellocchi e collaboratori (2016) hanno condotto uno studio su un gruppo di bambini in età scolare (8;0-10;0 anni) con tre gruppi, di cui uno di monolingui italiani e due bilingui divisi in base all'età di esposizione all'italiano, bilingui precoci (esposizione entro i 3;11 anni) e tardivi (esposizione dopo i 4;0 anni). I bilingui provenivano da vari paesi (Albania, Filippine, Marocco, Romania, Bangladesh, Spagna, Russia, Cina). Si è potuto perciò osservare la compresenza di lingue molto diverse fra di loro a livello di proprietà linguistiche, intese come tipologia di ortografia, da quelle molto simili all'italiano, quali lo spagnolo ed il rumeno a molto diverse, come il cinese ed il russo. I bambini sono stati sottoposti a un test che prevedeva la lettura ad alta voce di un testo di diversa difficoltà in base all'età. Inoltre sono anche stati effettuati dei test per la valutazione della dislessia e disortografia evolutiva attraverso la lettura di parole e pseudo-parole (Sartori et al., 2007); un test sulla conoscenza lessicale e la capacità di produzione di parole semanticamente correlate tra di loro, cioè appartenenti ad uno stesso dominio. Attraverso la proposta di questi diversi compiti si è potuto osservare il comportamento linguistico nel puro atto di lettura, di comprensione ed abilità di recupero del vocabolario. I risultati hanno mostrato come non vi fossero differenze significative tra i tre gruppi nella lettura di parole e pseudo-parole, dimostrando così come i bilingui non vivano in una condizione che può comportare maggiore difficoltà o cause del disturbo. In generale, si è anche notato come le performance da parte dei bilingui tardivi siano risultate peggiori rispetto ai coetanei, nei confronti sia dei bilingui precoci che dei monolingui. In particolare, per quanto riguarda la lettura del testo, i bilingui tardivi hanno ottenuto risultati significativamente peggiori a livello di velocità, come anche nel recupero del vocabolario e della capacità di produzione di parole appartenenti ad uno stesso dominio. Analizzando invece la lettura del testo, dal punto di vista dell'accuratezza, intesa come numero di errori, viene messo in evidenza come non esistano particolari differenze tra i tre gruppi. I risultati ottenuti, non sono comunque stati indici della presenza del disturbo di lettura, in quanto tutti i gruppi hanno ottenuto punteggi al di sopra delle 2 deviazioni standard ma sotto la media, il punteggio limite (*cut-off score*) che definisce la diagnosi dei disturbi.

Successivamente, gli studiosi hanno voluto approfondire l'indagine sul *lexicality effect* in italiano, visti i risultati ottenuti nel test di Sartori e collaboratori (2007). Con questi risultati hanno potuto affermare che le informazioni lessicali, nella prova di lettura in lingua italiana, vengono utilizzate fin dai primi anni di apprendimento di questo processo (Bellocchi et al., 2016), poiché anche coloro



che acquisiscono ed apprendono l'italiano come L2 mostrano gli stessi *lexicality effect* nelle prove di lettura, soprattutto nel caso di bilingui precoci di fronte a parole a bassa frequenza associate a pseudo-parole; mentre per i bilingui tardivi si presenta con le parole ad alta frequenza e non per quelle a bassa frequenza, in quanto risultano simili rispetto alle pseudo-parole a cui sono associate. Bellocchi e collaboratori (2016) hanno, quindi, creato un test, adattato da Pagliuca e collaboratori (2008), in cui hanno presentato ai bambini, precedentemente testati, stimoli formati da parole associate a non-parole ad alta e bassa frequenza, di diversa lunghezza (da 4 a 6 sillabe) con l'accento sulla penultima sillaba. Il test si basava sulla richiesta di lettura degli stimoli quanto più velocemente ed accuratamente possibile. I risultati hanno mostrato come i punteggi più alti siano stati ottenuti nella lettura di parole, grazie alla capacità di riconoscimento dei fonemi e diretta associazione con la parola all'interno del proprio vocabolario lessicale mentale, rispetto alle non-parole che sono risultate più complesse, confermando così il *lexicality effect*, che però non è stato influenzato dalla frequenza d'uso delle parole. Questo compito è risultato più complesso e difficile per i bilingui tardivi che hanno mostrato una minore accuratezza e velocità nella lettura degli stimoli rispetto gli altri due gruppi (Bellocchi et al., 2016).

Infine è stato svolto un esperimento sull'assegnazione dell'accento, per esplorare la grandezza del vocabolario personale dei bambini e la possibile influenza dell'età di esposizione all'italiano attraverso l'uso di un test composto da stimoli da leggere, adattato da Paizi e collaboratori (2011), in cui hanno presentato parole di tre e quattro sillabe, ad alta e bassa frequenza e con accento dominante e non dominante. Gli studiosi hanno potuto notare come, in questo caso, vi fosse una grande influenza della frequenza d'uso delle parole. Infatti, la lettura delle parole a bassa frequenza è risultata di gran lunga peggiore per tutti e tre i gruppi, in particolare per i bilingui tardivi che, avendo un vocabolario molto ristretto, hanno commesso molti più errori ed hanno mostrato una lettura molto lenta, confermando nuovamente che è di fondamentale importanza l'età d'esposizione ad una lingua e che anche la lingua italiana, pur apparendo come molto semplice da leggere, nasconde insidie da affrontare.

Un altro studio molto importante è quello di Bonifacci e Tobia (2016) che esamina la lettura e la comprensione di testi orali e scritti in bambini, dagli 8;0 agli 11;0 anni, con profili diversi a livello cognitivo e linguistico. I bambini osservati, infatti, sono stati suddivisi in gruppi: bambini con disturbi specifici di lettura, bambini con disturbo di comprensione e bilingui, precoci e tardivi. Come nello studio prima citato di Bellocchi e collaboratori (2016), sono stati utilizzati test di varia natura per osservare la velocità e l'accuratezza di lettura dei bambini, insieme alla conseguente comprensione. Anche in questo caso sono state presentate batterie di test di parole, non-parole e

testi. Per quanto riguarda i testi sono stati testati sia quelli descrittivi che quelli narrativi, sia in forma orale che forma scritta, e successivamente è stato richiesto di rispondere a domande aperte in modo da verificarne sia la comprensione locale, cioè quelle domande che trovano le proprie risposte esplicitamente inserite all'interno del testo, che quelle globali, determinate dal ragionamento inferenziale. Si è notato, grazie ai risultati, come nella comprensione del test i risultati peggiori siano stati ottenuti da coloro che presentavano proprio un disturbo di comprensione, seguiti dai bilingui tardivi che, soprattutto nella comprensione scritta, mostravano prestazioni significativamente peggiori rispetto agli altri due gruppi. La tipologia di testo e di domanda non hanno influenzato i risultati, pare quindi che la difficoltà fosse dovuta ad un disturbo generale della comprensione.

Per la lettura, è interessante notare, come, al contrario di ciò che avevamo visto, le performance sono risultate migliori da parte di tutti i bambini per le non-parole rispetto alle parole. In ogni caso, la velocità è stato elemento predittore che ha messo in evidenza la differenza linguistica tra i gruppi. Ciò non è invece accaduto a livello di accuratezza, in quanto non si sono riscontrate differenze significative tra i diversi gruppi.

## **4.6 Questionario per genitori ed insegnanti**

Analizziamo, infine, uno strumento fondamentale per la diagnosi di disturbo dello sviluppo del linguaggio. Questo strumento non è basato sullo svolgimento di un compito rivolto al bambino, ma è, invece, un questionario rivolto a genitori ed insegnanti. Viene utilizzato in diversi studi, soprattutto quando si tratta di bambini bilingui, poiché permette di andare ad indagare lo sviluppo linguistico del bambino all'interno del suo ambiente quotidiano e familiare.

“The main goal of using parental questionnaires to tackle the Bi-SLI problem is to provide a way gathering information enabling the clinician to interpret language performance in the child’s second language (L2)” (Armon-Lotem et al., 2015: 301).

Il questionario è uno strumento per i clinici molto importante, anche per la difficoltà che questi possono riscontrare nell'indagine della L1 del bambino. Infatti, in molti casi, i clinici non conoscono adeguatamente la lingua madre del bambino impedendo così lo svolgimento di un'analisi diretta su di essa e coinvolgendo, perciò, le figure genitoriali per osservare il comportamento linguistico del figlio. Attraverso il questionario vengono poste domande riguardo

all'età di prima esposizione al linguaggio, alla qualità e quantità degli input a casa e durante altre situazioni quotidiane, al livello di educazione ed istruzione dei genitori che può essere indicatore del SES (vedi paragrafo 1.2). Oltre a queste domande di carattere generale, vengono anche richiesti comportamenti più specifici che possono indicare più precisamente la possibilità della presenza di un disturbo. Per esempio quando sono state prodotte le prime parole, quindi le prime frasi, e la storia di possibili difficoltà linguistiche a livello familiare.

Il questionario cerca quindi di focalizzarsi sui fattori di rischio, oltre che cercare di indicare la possibile presenza di una dominanza linguistica.

Un esempio di questionario, per la lingua italiana è stato effettuato adattandolo da *Children Communication Check List-2 (CCC-2)* (Bishop, 2013) che permette di “ottenere informazioni sul livello di organizzazione linguistica e sulle abilità di comunicazione quotidiana in contesti sociali” (Chilosi, 2013: 2). Le informazioni del questionario forniscono il profilo evolutivo della funzione linguistica, comunicativa e dell'interazione sociale. Oggetto di domande, infatti, sono tutti gli aspetti del comportamento linguistico e di interazione del bambino, dall'eloquio, sintassi e semantica, all'uso del contesto e della comunicazione non verbale, alle relazioni sociali. Questo strumento può essere compilato sia dai genitori che dagli insegnanti, partendo dalla scuola materna ed è risultato particolarmente efficace nell'identificazione dei bambini potenzialmente a rischio di disturbo del linguaggio.

Un altro questionario, molto spesso usato è quello creato all'interno del progetto COST Action IS0804 (2011): *LITMUS Parents of Bilingual Children Questionnaire (PaBiQ)*, in parte ispirato da *Alberta Language and Development Questionnaire* (Paradis et al., 2010) e *Alberta Language Environment Questionnaire* (Paradis, 2011).

<b>3. Current Skills</b>	<b>Arabic /15</b>	<b>French /15</b>
Compared to other children the same age, how do you think your child expresses him/herself in ...? 0 = not very well/not as well as them; 1 = a little less well/a few differences; 2 = (generally) the same; 3 = very well, better	0 1 2 3	0 1 2 3
Do you think that your child speaks like a child the same age who only speaks .....? 0 = not very well/not as well as them; 1 = a little less well/a few differences; 2 = (generally) the same; 3 = very well, better	0 1 2 3	0 1 2 3
Compared to other children the same age, do you think your child has difficulties making correct sentences? 0 = yes, many difficulties; 1 = some difficulties; 2 = (generally) the same; 3 = no difficulties, better than other children	0 1 2 3	0 1 2 3
Are you satisfied with your child's ability to express him/herself in ...? 0 = not at all satisfied; 1 = not very satisfied; 2 = pretty satisfied/generally satisfied; 3 = very/totally satisfied	0 1 2 3	0 1 2 3
Does your child feel frustrated when he/she can't communicate in ...? 0 = very frustrated/almost always frustrated/very often frustrated; 1 = often frustrated/yes; 2 = sometimes frustrated, but not often; 3 = (almost) never frustrated/no	0 1 2 3	0 1 2 3
<b>4. Languages Used at Home</b>	<b>Arabic /16</b>	<b>French /16</b>
How often (0 never, 1 rarely, 2 sometimes, 3 usually, 4 always) is ... used in exchanges between your child and his mother ?	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
How often is ... used in exchanges between your child and his father?	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
How often is ... used in exchanges between your child and other adult regularly in the home (grandparent, babysitter, etc.)?	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
How often is ... used in exchanges between your child and his/her siblings?	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
<b>5. Linguistic Richness</b>	<b>Arabic /14</b>	<b>French /14</b>
What language activities does your child do each week and in what language(s)? a. Reading b. Television/movies/cinema c. Storytelling (0 never or almost never, 1 at least once a week, 2 every day)	0 1 2 0 1 2 0 1 2	0 1 2 0 1 2 0 1 2
What language is spoken between your child and the friends he/she plays with regularly?	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4
What language is spoken with family friends with whom you are in regular contact?	0 1 2 3 4	0 1 2 3 4

*TABELLA 3: LITMUS Parents of Bilingual Children Questionnaire (PaBiQ), questionario utilizzato per investigare la competenza linguistica del bambino nella quotidianità (Tuller et al., 2015).*

Il questionario, in generale, è uno strumento fondamentale in quanto può aiutare a diminuire il numero di diagnosi errate. Per questo motivo, il questionario per genitori dovrebbe essere utilizzato da tutti i clinici di ogni parte del mondo (Marinis et al., 2017), seppure vi sia il rischio dell'*halo effect*, cioè i genitori, tendono a segnalare le scarse abilità linguistiche del figlio, in particolare quando vi è un alto sospetto di presenza del disturbo (Abbot-Smith et al., 2018). Per questo motivo è molto importante che venga loro spiegato come svolgere correttamente la sua compilazione per evitare delle diagnosi errate (Chilosi, 2013). È necessario, infatti, che prima della compilazione del questionario vengano osservati comportamenti oggetto di indagine dei bambini da parte dei genitori per una settimana per poter rispondere con più sicurezza e accuratezza possibile. Ciò permette, inoltre, agli insegnanti di poter organizzare alcune attività mirate, per poter anche osservare comportamenti e abilità non analizzati in precedenza.

Il questionario, perciò, rappresenta uno strumento di osservazione per l'identificazione di possibili difficoltà linguistiche permettendo quindi di osservare il bambino in contesti educativi familiari in condizioni "naturali", con un approccio, cioè, meno intrusivo in cui il bambino si può esprimere liberamente per poter cogliere aspetti linguistici e relazionali specifici.

## **4.7 Conclusioni**

Essere in grado di diagnosticare correttamente un disturbo dello sviluppo del linguaggio a un bambino bilingue è particolarmente difficile. Infatti, seppur con profili di elaborazione del linguaggio molto diversi, molto spesso, risulta quasi impossibile e molto complesso effettuare una diagnosi adeguata.

In particolare, i bilingui con disturbo commettono errori a causa della difficoltà nell'acquisizione della semantica e della grammatica dei connettori del discorso, mentre i bilingui a sviluppo tipico commettono errori per lo più dovuti all'inferenza tra le due lingue, ma sono consapevoli del significato corretto delle parole e delle regole grammaticali di ciascun singolo e distinto sistema linguistico. È importante ricordare che la compresenza di due lingue in unico individuo non causa la nascita di disturbi dello sviluppo del linguaggio. Infatti, nonostante nei primi anni di vita la capacità di produzione di questi bambini, in entrambe le lingue, risulti ritardata e spesso alterata rispetto ai coetanei monolingui, questa differenza di competenza linguistica viene recuperata in poco tempo, già con l'inizio della scuola primaria. La condizione di bilinguismo non grava, quindi, sul percorso dello sviluppo linguistico del bambino, anzi, al contrario, può addirittura portare benefici. Questo si è visto soprattutto nel compito di narrazione (punto 4.2), in cui i bambini bilingui presentano una più spiccata capacità nell'esprimere gli stati emotivi ed emozionali dei personaggi di una storia, grazie alla loro maggiore empatia dovuta proprio alla compresenza di due lingue, quindi due culture.

Per poter verificare la possibilità di un eventuale disturbo dello sviluppo del linguaggio è necessario individuare quei marcatori clinici che indicano e segnalano le difficoltà e compromissioni linguistiche, in modo da poter agire rapidamente e permettere un buon sviluppo linguistico.

In questo capitolo abbiamo perciò analizzato da vicino gli strumenti, le varie tipologie di test e compiti occorrenti per poter effettuare una diagnosi efficace del disturbo dello sviluppo del linguaggio. Ovviamente, effettuare correttamente tale diagnosi è molto complesso, in quanto, come abbiamo visto, questi strumenti non riescono a cogliere ogni singolo aspetto del linguaggio. Per

questo motivo è fondamentale, per poter fare una corretta diagnosi, sottoporre i bambini a quante più prove e test, in maniera tale da avere un profilo linguistico completo.

I risultati devono quindi essere confrontati con bambini a sviluppo tipico che presentino la stessa condizione. Un confronto efficace sarebbe quindi, quello tra bambini che condividono la stessa tipologia di bilinguismo e di lingue coinvolte oltre ad un confronto con monolingui di pari età linguistica a sviluppo tipico ed atipico. L'utilizzo di tutti gli strumenti analizzati permette di valutare opportunamente i due distinti fenomeni, lo sviluppo tipico dallo sviluppo atipico, quindi, una conseguente maggiore rapidità nei processi diagnostici e terapeutici (Guasti, 2011). Essere in grado di diagnosticare correttamente un disturbo dello sviluppo del linguaggio a un bambino bilingue è particolarmente difficile. Infatti, seppur con profili di elaborazione del linguaggio molto diversi, molto spesso, risulta quasi impossibile e molto complesso effettuare una diagnosi adeguata.

In particolare, i bilingui con disturbo commettono errori a causa della difficoltà nell'acquisizione della semantica e della grammatica dei connettori del discorso, mentre i bilingui a sviluppo tipico commettono errori per lo più dovuti all'inferenza tra le due lingue, ma sono consapevoli del significato corretto delle parole e delle regole grammaticali di ciascun singolo e distinto sistema linguistico. È importante ricordare che la compresenza di due lingue in unico individuo non causa la nascita di disturbi dello sviluppo del linguaggio. Infatti, nonostante nei primi anni di vita la capacità di produzione di questi bambini, in entrambe le lingue, risulti ritardata e spesso alterata rispetto ai coetanei monolingui, questa differenza di competenza linguistica viene recuperata in poco tempo, già con l'inizio della scuola primaria. La condizione di bilinguismo non grava, quindi, sul percorso dello sviluppo linguistico del bambino, anzi, al contrario, può addirittura portare benefici. Questo si è visto soprattutto nel compito di narrazione (punto 4.2), in cui i bambini bilingui presentano una più spiccata capacità nell'esprimere gli stati emotivi ed emozionali dei personaggi di una storia, grazie alla loro maggiore empatia dovuta proprio alla compresenza di due lingue, quindi due culture.

Per poter verificare la possibilità di un eventuale disturbo dello sviluppo del linguaggio è necessario individuare quei marcatori clinici che indicano e segnalano le difficoltà e compromissioni linguistiche, in modo da poter agire rapidamente e permettere un buon sviluppo linguistico.

In questo capitolo abbiamo perciò analizzato da vicino gli strumenti, le varie tipologie di test e compiti occorrenti per poter effettuare una diagnosi efficace del disturbo dello sviluppo del linguaggio. Ovviamente, effettuare correttamente tale diagnosi è molto complesso, in quanto, come abbiamo visto, questi strumenti non riescono a cogliere ogni singolo aspetto del linguaggio. Per

questo motivo è fondamentale, per poter fare una corretta diagnosi, sottoporre i bambini a quante più prove e test, in maniera tale da avere un profilo linguistico completo.

I risultati devono quindi essere confrontati con bambini a sviluppo tipico che presentino la stessa condizione. Un confronto efficace sarebbe quindi, quello tra bambini che condividono la stessa tipologia di bilinguismo e di lingue coinvolte oltre ad un confronto con monolingui di pari età linguistica a sviluppo tipico ed atipico. L'utilizzo di tutti gli strumenti analizzati permette di valutare opportunamente i due distinti fenomeni, lo sviluppo tipico dallo sviluppo atipico, quindi, una conseguente maggiore rapidità nei processi diagnostici e terapeutici (Guasti, 2011).





## CONCLUSIONI

Scopo principale di questo elaborato è stato quello di analizzare gli studi esistenti per individuare gli strumenti ed i marcatori clinici utili per la diagnosi di disturbo dello sviluppo del linguaggio in bambini bilingui. Per riuscire a raggiungere questo obiettivo è stato fondamentale, innanzitutto, analizzare le caratteristiche di questa popolazione, quindi il riconoscimento di compiti e strutture compromessi, analizzando studi esistenti, gli strumenti ed i marcatori utilizzati.

Abbiamo visto quanto sia a tutt'oggi argomento di discussione la definizione di bilinguismo, poiché molto varia e differente a seconda degli aspetti presi in considerazione: Edwards (2006) afferma che chiunque può essere considerato bilingue in quanto tutti conoscono anche solo qualche parola in un'altra lingua, al contrario, Bloomfield (1933) sostiene che è necessario avere competenze linguistiche pari ai monolingui in entrambe le lingue coinvolte. Attraverso un *excursus* di definizioni, si è giunti a definire il bilinguismo come la capacità di esprimersi adeguatamente a livello linguistico e culturale in due lingue (Titone, 1972). Il bilinguismo è costituito, perciò, da una popolazione particolarmente eterogenea che presenta diverse classificazioni in base a diversi parametri: la tipologia e l'età di acquisizione, la durata d'esposizione, la quantità e qualità degli input, il prestigio della lingua all'interno della società in cui la persona bilingue vive, quindi lo status della lingua e lo status socio-economico della famiglia. Il bilinguismo è dovuto a fattori interni ed esterni, tra cui quelli biologici, psicologici, sociali e linguistici, attraverso cui abbiamo osservato fenomeni tipici, quali il *code-switching*, il *language mixing*, il *code-mixing*, l'interlingua, l'adombramento e l'*attrition*, oltre all'osservazione delle diverse teorie dell'organizzazione cerebrale delle lingue: *Single System Hypothesis*, *transfer theory*, *Separate Development Hypothesis* e l'attuale e più diffusa *Full UG Access Hypothesis*. Fondamentale è stata l'analisi dei vantaggi che il bilinguismo può portare, quali la capacità di pensare fuori dagli schemi, di adattarsi facilmente alle situazioni, di essere in grado di trovare soluzioni ai problemi più facilmente e così via. Ancor oggi, alcuni credono che il bilinguismo possa provocare danni al bambino per via dei comportamenti linguistici tipici dei primi anni di acquisizione in cui il linguaggio appare particolarmente simile a coloro che presentano un disturbo dello sviluppo del linguaggio, come vocabolario lessicale molto ristretto, difficoltà nella produzione di morfemi flessivi non salienti, quali plurali e femminile, articoli, ausiliari e pronomi clitici, e la costruzione di frasi complesse, ma ciò è causato dalla necessità di una doppia computazione. Quindi, seppur possa sembrare che il bilinguismo possa contribuire al peggioramento del disturbo di linguaggio, al contrario, aiuta a

sopperire le compromissioni e comporta un arricchimento cognitivo con uno spiccato sviluppo delle capacità cognitive, culturali, linguistiche e metalinguistiche.

Per quanto riguarda il disturbo dello sviluppo del linguaggio (*DSL*) è stato osservato come questo sia un disturbo che può compromettere una o più aree specifiche del linguaggio (fonologia, lessico, morfologia, sintassi) in maniera permanente, configurandosi come una deviazione dello sviluppo tipico, solitamente, in assenza di altre patologie e deficit neurologici o sensoriali. Le diverse tipologie di disturbo, quindi, sono definite proprio in base alle diverse aree colpite e provocano difficoltà più persistenti nell'area compromessa, ma anche esservi più aree colpite, quindi, causando così un disturbo misto. Inoltre, il disturbo di linguaggio può presentarsi in compresenza con la dislessia, facente parte dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (*DSA*), soprattutto nel caso in cui si sia in presenza di un *DSL* fonologico compromettendo in particolar modo la capacità di decodifica del sistema grafema-fonema e la conseguente produzione. Abbiamo visto essere fondamentale una diagnosi precoce ed efficace basata sulla storia dello sviluppo linguistico del bambino, sulla somministrazione di test linguistici e sull'osservazione dei momenti di gioco e di quotidianità. La diagnosi è fondamentale per un intervento mirato da parte di un'equipe multidisciplinare che permette al bambino di imparare a colmare e gestire le proprie difficoltà, insieme ad un intervento anche negli ambienti più famigliari al bambino, quali la scuola e la famiglia.

Nel corso del tempo si è quindi diffuso l'interesse verso quei bambini che presentavano la compresenza dei due fenomeni, bilinguismo e disturbo dello sviluppo del linguaggio, cioè i cosiddetti *BISLI* in inglese (*Bilingual children with Specific Language Impairment*, Armon-Lotem, 2012). Per poter essere classificati come bilingui con disturbo di linguaggio occorre che tale disturbo si presenti in entrambe le lingue, in quanto, nel caso in cui vi siano difficoltà solamente in una delle due lingue ci si trova di fronte ad un semplice ritardo che viene superato naturalmente con il tempo. Riuscire però a distinguere un vero e proprio disturbo da un ritardo risulta, tutt'oggi, molto complesso. Infatti, spesso ci si può trovare di fronte a diagnosi errate in cui è stato diagnosticato un disturbo ad un bambino che presenta un semplice ritardo o, al contrario, non viene diagnosticato il disturbo ad un bambino che effettivamente lo presenta. Da questa difficoltà nel riuscire a distinguere un disturbo da un ritardo nasce il progetto europeo quadriennale (2009-2013) *COST Action IS0804: Language impairment in a multilingual society: linguistic patterns and the road to assessment*. Il progetto aveva lo scopo di favorire la creazione di linee guida per l'utilizzo di strumenti e metodi comuni per permettere l'identificazione precoce del disturbo di linguaggio in bambini bilingui. In particolare il progetto *COST* si è basato sui domini linguisticamente

fondamentali, quali la sintassi, quindi il suo rapporto con la morfologia (chiamata più propriamente morfosintassi) e la semantica; le abilità narrative e discorsive; la processazione lessicale e fonologica; le funzioni esecutive. Gli strumenti più adeguati da utilizzare per una diagnosi efficace, quindi, sono:

- *prova di ripetizione*: consiste nel valutare la capacità di elaborazione fonologica con test di ripetizione di non-parole (Guasti et al., 2015; Chondrogianni, 2016; Armon-Lotem & Chiat, 2012); la capacità fonologica e lessicale con la ripetizione di parole (Gallo, 2003); e la capacità fonologica, lessicale, semantica e sintattica con la ripetizione di frasi (Del Puppo et al., 2009; Tuller et al., 2018).  
È un test che analizza diverse aree del linguaggio ed anche le funzioni esecutive, tra cui la memoria di lavoro;
- *prova di narrazione (retelling)*: capacità di “ri-raccontare” una storia che è appena stata ascoltata con l’ausilio di immagini. Questo task permette di analizzare la microstruttura, quindi la complessità e produttività linguistica a livello lessicale e sintattico; la macrostruttura, cioè l’organizzazione globale della storia secondo un preciso ordine di eventi ed episodi; e la teoria della mente, la capacità di descrizione degli stati interni, emozioni, sentimenti, pensieri, che provano i personaggi della storia (Tsimpli et al., 2016; Altman et al., 2016; D’Amico, 2008);
- *utilizzo corretto della morfologia flessiva* in lingue quali l’italiano, soprattutto l’uso della morfologia verbale della terza persona plurale che risulta particolarmente complessa per via della necessità di essere in grado di conoscere il valore di ciascun singolo morfema che compone la parola (Paradis & Crago, 2000; Håkansson, 2001; Paradis et al., 2013; Bidese, 2017);
- *utilizzo corretto del pronome clitico oggetto*, in italiano, che trovandosi in una posizione non canonica ed avendo un valore sintattico risulta di complessa acquisizione attraverso test di ripetizione di frasi, narrazione e produzione elicitata libera (Jakubowicz, 2003; Cardinaletti, 2017; Pozzan, 2007; Guasti et al., 2015; Tuller et al., 2016);
- *prova di lettura*: fondamentale per coloro che presentano una dislessia, ma risulta essere molto importante anche per i bambini con DSL fonologici e lessicali, in quanto la lettura risulta non fluente, lenta ed è assente una buona comprensione di ciò che si è letto (Bellocchi et al., 2016; Bonifacci & Tobia, 2016);

- *questionario per i genitori ed insegnanti*: strumento di osservazione per l'identificazione di possibili difficoltà linguistiche attraverso il coinvolgimento dei familiari e dei collaboratori scolastici, in quanto si possono osservare i comportamenti linguistici all'interno del contesto quotidiano e familiare del bambino, là dove si esprime in maniera totalmente naturale (Marinis et al., 2017; COST, 2008).

Grazie a questi compiti si è potuto osservare come i bambini bilingui con disturbo di linguaggio risultino significativamente peggiori rispetto ai coetanei monolingui, ma non si trovano differenze significative invece con i coetanei monolingui con disturbo e neppure con i bilingui a sviluppo tipico. Ricordiamo inoltre, che come abbiamo osservato, i bambini che risultano con le strutture linguistiche maggiormente compromesse sono i monolingui con disturbo. Si è osservato, infatti, che il bilinguismo, al contrario di quello che si pensava, aiuta a colmare alcune lacune ed a sviluppare strategie per sopperire alle difficoltà senza ostacolarne ulteriormente il disturbo, ma anzi, favorendo il miglioramento linguistico.

Fondamentale infine, è anche il questionario rivolto a genitori ed insegnanti, i quali hanno il compito di osservare i comportamenti, linguistici e non, del bambino all'interno degli ambienti a lui quotidiani e familiari, dando quindi informazioni che i clinici non possono ottenere attraverso la somministrazione di test.

Concludendo, possiamo quindi dire che gli strumenti ed i marcatori clinici osservati sono sicuramente molto efficaci per riuscire ad ottenere una valida diagnosi. Rimane però il problema della standardizzazione dei test. Ciò significa che non esistono ancora test adatti a persone bilingui, ma vengono invece utilizzati test per monolingui, provocando conseguentemente risultati “non validi”, in quanto, come abbiamo osservato più volte nel corso di questo elaborato, bilingui e monolingui sono due popolazioni molto diverse che attraversano anche due tipi di sviluppo linguistico differente. Vi è quindi la necessità di sviluppare test *language-specific* per bilingui che siano effettivamente in grado di poter valutare le abilità specifiche di entrambe lingue coinvolte dello sviluppo linguistico di un bilingue, per evitare errori di diagnosi e poter intervenire quanto più velocemente e precocemente possibile nel caso in cui si sia di fronte a un disturbo dello sviluppo del linguaggio. Pensare di riuscire a creare test per ogni possibile associazione di lingue non è possibile, ma sarebbe il caso di costruire test specifici per la lingua del paese di accoglienza del bambino o quello della lingua dominante e test delle principali lingue europee maggiormente diffuse in modo da poter valutare correttamente le performance dei bilingui ed evitare così diagnosi errate.





## BIBLIOGRAFIA

Abbot-Smith K., Morawska-Patera P., Łuniewska M., Spruce M., Haman E. (2018), *Using parental questionnaires to investigate the heritage language proficiency of bilingual children*, Child Language Teaching And Therapy 34, Sage Publications, pp. 155-170

Abdelilah-Bauer B. (2008), *Guida per genitori di bambini bilingui*, Raffaello Cortina, Milano

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, 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, pp. 931-954

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*, Aristotle University Of Thessaloniki

Armon-Lotem S. (2010), *Instructive bilingualism: can bilingual children with Specific Language Impairment rely on one language in learning a second one?*, Applied Psycholinguistics, 31, Cambridge University, pp. 253-343

Armon-Lotem S. (2012), *Introduction: bilingual children with SLI – The nature of the problem*, Bilingualism: Language And Cognition, 15, Cambridge University Press, pp. 1-4

Armon-Lotem S., Chiat S. (2012), *How do sequential bilingual children perform on nonword repetition tasks?*, Conference: Proceedings Of The 36th Annual Boston University Conference On Language Development, Cascadilla Press, pp. 53-62

Armon-Lotem S., Jong J., Meir N. (2015), *Assessing multilingual children: disentangling bilingualism from language impairment*, Multilingual Matters

Armon-Lotem S. (2018), *SLI in bilingual populations*, Handbook Of Communication Disorders: Theoretical, Empirical, And Applied Linguistic Perspectives, Elitzur Datner And Dorit Ravid, pp. 615-639

Balboni P. E. (1996), *Educazione bilingue*, Guerra, Perugia

Bathia T. K., Ritchie W. C. (2004), *The handbook of bilingualism*, Blackwell, Oxford

Bayliss D. M., Jarrold C., Baddeley A., Riby D. M., Leigh E. C. (2005), *Mapping the developmental constraints on working memory span performance*, Developmental Psychology, 41, pp. 579-597

Bellocchi S., Bonifacci P., Burani C. (2016), *Lexicality, frequency and stress assignment effects in bilingual children reading Italian as a second language*, Bilingualism: Language And Cognition, 19, pp. 89-105

Berruto G. (2005), *Che cosa ci insegna il “parlare in due lingue”? Commutazione di codice e teoria linguistica e sociolinguistica*, Rivista Di Linguistica 17.1, pp. 3-14

Bianconi M. (2017), *Imparo a parlare con mamma e papà Vol. 1, Come e quando aiutare il tuo bambino a sviluppare il linguaggio*, Logopoli Ebook, Roma

Bidese C. (2017), *Aspetti morfologici nell'eloquio di bambini bilingui con Disturbo Specifico del Linguaggio*, Tesi Di Laurea, Università Degli Studi Di Padova

Birdsong D. (2018), *Plasticity, variability and age in second language acquisition and bilingualism*, Frontiers In Psychology 9 N° 81, University Of Texas

Bloomfield L. (1933), *Language*, Londo Allen and Unwin



- Bonifacci P., Tobia V. (2016), *Crossing barriers: profiles of reading and comprehension skills in early and late bilinguals, poor comprehenders, reading impaired, and typically developing children*, Learning And Individual Differences, 47, pp. 17-26
- Bortolini U., Arfé B., Caselli C. M., Defasperi L., Deevy P., Leonard L. B. (2004), *Clinical markers for Specific Language Impairment in Italian: the contribution of clitics and nonword repetition*, International Journal Of Language And Communication Disorders, 41, pp. 695-712
- Brizzolara D., Casalini C. (2017), *La relazione fra dislessia e Disturbo Specifico Del Linguaggio: ipotesi interpretative*, Neuropsichiatria Età Evolutiva, pp. 109-114
- Calvo A., Bialystok E. (2014), *Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning*, Cognition, 130, pp. 278-288
- Cardinaletti A. (2017), *Elementi funzionali e relazioni a distanza nello sviluppo tipico e atipico (DSL, DSA, sordità): il caso dei pronomi clitici*, Università Ca' Foscari Venezia
- Catts H. W., Adolf 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
- Cerratti P. (2013), *Comunicare prima di parlare*, Psicologia dello sviluppo, Scienze e tecniche Psicologiche
- Chen L., Yan R. (2019), *Development and use of evaluative expressions in the English narratives of Chinese-English bilinguals*, Bilingualism Language and Cognition, 14, pp. 570-578
- Chen X., Padilla A. M. (2019), *Role of bilingualism and biculturalism as assets in positive psychology: conceptual dynamic GEAR model*, Hypothesis And Theory, Frontiers In Psychology, 10
- Chiat S., Polišenská K. (2016), *A framework for crosslinguistic nonword repetition tests: effects of bilingualism and socioeconomic status on children's performance*, Journal Of Speech, Language, And Hearing Research, pp. 1179-1189

Chilosi A. (2013), *Identificazione precoce di bambini con disturbi del linguaggio e della comunicazione a rischio di sviluppare difficoltà d'apprendimento della lingua scritta*, Progetto esecutivo, Programma CCM

Chondrogianni V. (2016), *Identifying Language Impairment in bilingual children: issues of (mis)diagnosis*, Research Briefing, University of Edinburgh

Consensus Conference (2019), *Consensus Conference sul Disturbo Primario del Linguaggio*, Clasta, Federazione Logopedisti Italiani (FLI)

Cottini L. (2019), *Didattica speciale e inclusione scolastica*, Carrocci Editore

Cremaschini M. (2017), *Le fasi della capacità di lettura*, StreetLib

Crestani A. H., Oliverita L. D., Vendruscolo J. F., Ramos-Souza A. P. (2013), *Specific Language Impairment: the relevance of the initial diagnosis*, Specific Disorder Of Language, CEFAC, pp. 228-236

D'Amico S., Albano S., Marano A., Devescovi A. (2008), *La valutazione della competenza narrativa in bambini prescolari e scolari attraverso un libro illustrato – Frog Story Italian Children*, Rivista Di Psicolinguistica Applicata VIII, Fabrizio Serra editore, pp. 73-81

D'Amico A., Lipari C. (2016), *Prove per la misurazione della memoria di lavoro*, Firera & Liuzzo

De Houwer A. (1990), *Early bilingual acquisition: focus on morphosyntax and the separate development hypothesis*, Handbook Of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches, Erfurt Universitat

Dello Iacono I. (2014), *Integrazione ospedale territorio: percorsi diagnostico-terapeutici. I disturbi del linguaggio*, Ciclo Di Conferenze

De Paulis A. (2014), *Bilinguismo e biculturalismo*, Prezi

Devescovi A., Marano A. (2013), *Lo sviluppo della grammatica*, Psicologia Dello Sviluppo Del Linguaggio, Il Mulino, Bologna, cap. 7

Dispaldro M. (2012), *Acquisition of grammatical morphology in Italian children with typical development: a review on definite articles, clitic object pronouns and verb inflections*, Giornale Italiano Di Psicologia , pp. 261-281

Freddi E. (2015), *Acquisizione della lingua italiana e adozione internazionale, una prospettiva linguistica*, Studi Sull'Apprendimento E L'Insegnamento Linguistico (SAIL), Ca' Foscari Edizioni, pp. 44-81

Gallo D. (2003), *La sperimentazione di un software per l'individuazione precoce dei disturbi del linguaggio*, Università Degli Studi Di Modena E Reggio Emilia, pp. 1-5

Gallo D., Stella G. (2012), *Una prova di ripetizione di parole e di non parole: come predittore dei Disturbi Specifici del Linguaggio e dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento*, Conferenza: Imparare: Questo è il Problema

Grelloni C., Terribili M. (2012), *Disturbi Specifici di Apprendimento e bilinguismo*, Scuola IaD, Roma

Grist M., Knowles L., Lascelles L., Huneke A. (2011), *The SLI handbook: what you need to know about Specific Language Impairment*, I CAN

Grosjean F. (2012), *Can be bilingual cause dyslexia?*, David Morgan Education

Guasti M. T. (2007), *L'Acquisizione del linguaggio: un'introduzione*, Raffaello Cortina Editore, Milano

Guasti M. T., Arosio F., Stucchi N. J. (2011), *Disambiguating information and memory resources in children's processing of Italian relative clauses*, Psycholinguist Research, 40

- Guasti M. T. (2014), *Language acquisition. The growth of grammar*, The MIT Press, Cambridge
- Guasti M.T., Sarace A., Garraffa M., Vender M. (2015), *How early children perform on Italian clinical markers of SLI: a study of clitic production and non-word repetition*, *Clinical Linguistics & Phonetics*
- Håkansson G. (2001), *Tense morphology and verb-second in Swedish L1 children, L2 children and children with SLI*, *Bilingualism: Language And Cognition*, 4, Cambridge University Press, pp. 85-99
- Hakes D. T. (1965), *Bilingualism and the bilingual child- A symposium. Psychological aspects of bilingualism*, *The Modern Language Journal*, Vol 49, 4, pp. 220-227
- Hoffman C. (1991), *An introduction to bilingualism*, Longman, Londra
- Jakubowicz C. (2003), *Computational Complexity and the acquisition of functional categories by French-speaking children with SLI*, *Linguistics*, 41, pp. 175-211
- Jurić R. S., Benčić A. (2013), *Il bilinguismo tardivo: il caso delle badanti*, *Studio Polensia*, 2, pp. 63-66
- Kambanaros M. (2012), *Does verb type affect action naming in Specific Language Impairment (SLI)? Evidence from instrumentality and name relation*, *Journal Of Neurolinguistics*, pp. 160-177
- Kamhi A. G., Catts H. W. (1986), *Toward an understanding of developmental language and reading disorders*, *Journal Of Speech And Hearing Disorder* 51, pp. 337-347
- Lagrecia I. (2018), *La lettura: processi coinvolti e difficoltà specifiche*, Edscuola
- Lanza F., Aiello R. (2016), *Dal DSL al DSA: il ruolo del logopedista, correlazioni tra i Disturbi Specifici del Linguaggio e i Disturbi Specifici di Apprendimento*, Fondazione Padre Alberto Mileno Onlus

Lascelles L. (2013), *The parental perspective*, Bulletin Of The Royal College Of Speech And Language Therapists, 738

Leclercq A. L. (2014), *The sentence repetition task: a powerful diagnostic tool for French children with specific language*, Tesi Di Dottorato, Speech Therapy Unit, University Of Liege

Leonard L., Bortolini U. (1998), *Grammatical morphology and the role of weak syllables in the speech of Italian-speaking children with Specific Language Impairment*, Journal Of Speech, Language, And Hearing, 41, pp. 1363-1374

Leonard L. B. (2014), *Children with Specific Language Impairment*, Bradford Book Second Edition, Massachussetts

Marinis T., Armon-Lotem S. (2015), *Sentence repetition*, University Of Reading, School Of Psychology & Clinical Language Sciences

Marinis T., Armon-Lotem S., Pontikas G. (2017), *Language impairment in bilingual children: state of the art 2017*, Linguistic Approaches To Bilingualism, 7, CentAUR, pp. 265-276

Maroscia E., Terribili M. (2012), *Comorbidità nel Disturbo Specifico di Apprendimento*, Scuola IaD, Roma

Marotta L., Caselli M. C. (2014), *I disturbi del linguaggio: caratteristiche, valutazione, trattamento*, Logopedia In Età Evolutiva, Erickson, pp. 13-65

Meisel J. (1989), *Early differentiation of languages in bilingual children*, Bilingualism Across The Lifespan: Aspects Of Acquisition, Maturity, And Loss, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 13-40

Milazzo R. (2015), *Madrelingua e italiano L2: un'indagine su bilinguismo e personalità*, Italiano LinguaDue, Università di Milano, pp. 42-49

Minelli F. (2018), *Il Parent Training: modelli di progettazione e realizzazione*, State Of Mind, Il Giornale Delle Scienze Psicologiche

Močinić A. (2012), *Abilità metalinguistiche negli alunni bilingui e monolingui*, Studio Polensia, 1, pp. 31-42

Nepi R. (2017), *Italiano L2 al nido e alla scuola d'infanzia*, Mondadori Education

Pandolfelli G. (2011), *Lingue opache e lingue trasparenti*, Federeggi Editori

Panel di Aggiornamento e Revisione della Consensus Conference (PARCC) (2011), *Raccomandazioni cliniche sui DSA, Risposte e quesiti*, Bologna

Paradis J., Crago M. (2000), *Tense and temporality: similarities and differences between language-impaired and second-language children*, Journal Of Speech, Language, And Hearing Research, 43, pp. 834-848

Pentecoste L. (2016), *Disturbi Specifici del Linguaggio: come intervenire in classe*, Forum Academy, Forum Media Edizioni srl.

Pozzan L. (2007), *A dissociation between clitics and determiners in a group of Italian SLI children*, Conference: Proceedings Of The 8th UNY-SUNY-NYU

Pye C. (1986), *One lexicon or two? An alternative interpretation of early bilingual speech*, Journal Of Child Language, 13, pp. 591-593

Recalcati C. (2017), *Lo sviluppo del linguaggio, sviluppo lessicale, acquisizione della morfosintassi e sviluppo fonologico*, AID, pp. 12-28

Reilly S., Tomblin B., Law J., McKean C., Mensah F. K., Morgan A., Goldfeld S., Nicholson J.M., Wake M. (2014), *Specific Language Impairment: a convenient label for whom?*, International Journal Of Language & Communication Disorders, Volume 49 N° 4, pp. 416-451

- Riccio R. (2013), *Training mirato nel DSL*, Riabilitazione e Logopedia
- Sabbadini L. (2013), *Disturbi Specifici del Linguaggio, disprassie e funzioni esecutive. Con una raccolta di casi clinici ed esempi di terapia*, Springer, Cap. 11
- Santipolo M. (2012), *Educare i bambini alla lingua inglese*, Pensa Multimedia, Lecce
- Saunders G. (1988), *Bilingual children: from birth to teens*, Multilingual Matters, Clevedo
- Scipioni M. P. (2015), *Oltre i confini della lingua e dell'identità. Il disturbo del linguaggio nel bilinguismo: linee guida per la valutazione*, Federazione Logopedisti Italiani (FLI)
- Sconamiglio A. (2016), *Genitorialità e biculturalismo nella coppia mista, Una storia di negoziazione*, Psicologia Psicosomatica, 32
- Scortichini F., Stella G., Fulgeri G. M., Zanzurino G., Scorza M. (2014), *Il bambino bilingue con difficoltà di apprendimento della letto-scrittura: è sempre corretto parlare di DSA?*, Dislessia E Apprendimento Delle Lingue. Aspetti Linguistici, Clinici e Normativi, Erickson, pp. 99-115,
- Sinka I., Schelleter C. (1998), *Morphosyntactic development in bilingual children*, The International Journal Of Bilingualism ,Volume 2, N° 3, pp. 301-326
- Stella G., Savelli E. (2004), *Dislessia*, Giornale Italiano Di Ricerca Clinica E Applicativa, Erickson, pp. 265-271
- Talang-Rao E. (2014), *Linguistic constraints on code mixing and code switching of bilingual Khasi-English speakers in meghalaya*, Bulletin Of The Deccan College Research Institute 74, pp. 217-226
- Tedeschi I. (2017), *Early language acquisition and development of Italian by a bilingual infant: a comparison to Italian monolinguals*, Master Thesis Department Of Language And Literature Norwegian University Of Science And Technology, Thronheim
- Titone R. (1972), *Bilinguismo precoce e educazione bilingue*, Armando, Roma

Torchia M. C. (2013), *Un caso di instabilità terminologica nel vocabolario medico: comobidità, comorbilità, comorbosità*, Accademia della Crusca

Treccani (2017), *Dizionario della lingua italiana*, Giunti TVP

Tsimpli I., Andreou M., Peristeri E. (2016), *Narrative production in monolingual and bilingual children with Specific Language Impairment*, *Applied Psycholinguistics*, 37, Aristotle University Of Thessaloniki, pp. 195-216

Tsimpli I., Peristeri E., Andreou M. (2016), *Object clitic production in monolingual and bilingual children with Specific Language Impairment: a comparison between elicited production and narratives*, University Of Cambridge, pp. 394-430

Tuller L., Abboud L., Ferré S., Fleckstein A., Prévost P., Dos Santos C., Scheidnes M., Zebib R. (2015), *Specific Language Impairment and bilingualism: assembling the pieces*, *Language Acquisition and Development: Proceedings of GALA*, pp. 533-567

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







## RINGRAZIAMENTI

Questo spazio desidero, infine, dedicarlo a tutte quelle persone che hanno reso così speciali questi anni e che mi hanno accompagnato, supportato e sopportato durante tutto il mio percorso universitario.

Grazie, innanzitutto, alla Professoressa Francesca Volpato, mia relattrice, che mi ha trasmesso la passione per la sua materia e mi ha accompagnato con suggerimenti, pareri, consigli e critiche. Grazie per avermi aiutata accompagnandomi durante la realizzazione della tesi. Grazie per la sua massima disponibilità e gentilezza.

Grazie alla mia correlatrice, Professoressa Anna Cardinaletti, per gli insegnamenti di questi anni, per gli argomenti trattati e per la sua capacità di coinvolgimento durante le lezioni .

Grazie all'esperienza da cui è nata l'idea di questa tesi. Grazie, quindi, al centro di Neuropsichiatria Infantile di Vignola, a tutte le "logo" e le "edu" che mi hanno accolto nel loro team durante il periodo di tirocinio facendomi sentire parte della loro piccola grande famiglia coinvolgendomi appieno: Stefy, Ila, Carmen, Barbara, Bona e Sefora.

Grazie soprattutto a Chiara, la miglior tutor che potessi desiderare, sempre così premurosa, vivace, allegra e disponibile. Lavorare con voi è stato un onore!

Grazie a chi, anche se non presente fisicamente, c'è sempre stato, perché "i veri amici non saranno mai distanti, forse nello spazio, ma mai con il cuore" (H. Keller).

Grazie, quindi, a Chiara, compagna di gossip, supporto amoroso e universitario, di ansie e di gioie. Compagna di audio Whatsapp infiniti che non smette mai di starmi accanto dalla prima lezione di microeconomia. Grazie per sopportarmi ogni giorno, per esserci sempre.

Grazie alla mia compagna fedelissima fin dalle superiori, Fede, che ha sempre creduto in me e si è dimostrata al mio fianco in ogni momento.

Grazie alle "gattoneh", le coinquiline più pazze e uniche che potessi incontrare lungo il mio cammino. Siete le sorelle non di sangue che mi hanno accompagnato fin dal primo giorno durante tutto questo lungo e, a volte, faticoso percorso universitario. Grazie a Mari, Chiari, Anto, Luci, Ele, Chiara La Barbi e Rachi. Grazie anche a Nata, vulcanica ed energica come solo lei sa essere. Ciascuna di voi è unica e speciale, senza di voi non sarei arrivata fin qui.

Grazie alla città di Padova e a chi la rende e l'ha resa così speciale. Grazie a Ise, Alice, Gaia, Ago, Virgi, Giulio L., Giulia, Carola, Fra, Moro, Paw, Cava, Stefano P. e Manu. Un grazie speciale a Bic ed Anna, compagni di mozzarelle mangiate nel parcheggio, serate di cibo, tigelle, gelati, giochi di società ed a tutti i momenti passati insieme.

Grazie a Otti per avermi accompagnata durante questo lungo percorso universitario, per esserci sempre stata, per avermi spronata, per tutte le pizze di Rossopomodoro ed i gelati.

Grazie alla famiglia Piovanello così premurosa e disponibile, grazie per avermi accolta e sostenermi sempre. Grazie a Fabio, Monica, Nicola, Ilaria, nonna Mirella, nonno Antonio e nonna Giulia.

Infine, gli ultimi ringraziamenti vanno alle persone più importanti della mia vita.

Grazie alla mia famiglia, la migliore che potessi avere, con tutti i suoi pregi ed i suoi difetti.

Siamo una forza della natura tutti insieme!

Grazie ai miei genitori che mi hanno sempre sostenuto, spingendomi sempre ad inseguire i miei sogni. Grazie alla mia mamma, la più buona, altruista e forte di tutte. Senza di lei non potrei essere qui oggi, senza il suo sostegno, il suo appoggio ed il suo amore.

Grazie al mio papà, il mio correttore e revisore ufficiale, che mi ha insegnato a credere in me stessa, che mi ha sempre dato il suo appoggio (perché sono io la "figlia prediletta") e che sa sempre mettermi di buon umore. Grazie per non avermi mai fatto mancare nulla.

Grazie a mia sorella, Chiara, mia complice da sempre, per l'insostituibile affetto, per lei che è sempre lì, al mio fianco. A lei, unica e speciale.

Grazie a mio fratello, Jacopo, sempre presente ma in maniera più tacita.

Grazie alla mia nonna che mi sprona sempre a vedere il bicchiere mezzo pieno, che mi supporta in ogni occasione e che crede smisuratamente in me.

Grazie a Filippo, il più speciale di tutti, perché senza di lui, oggi, non potrei essere qui. Grazie per essere il mio ragazzo, il mio migliore amico, la mia spalla. Grazie per esserci in ogni istante, per confortarmi nei momenti peggiori, per gioire con me nei momenti felici, per supportarmi in ogni mia scelta, per essere sempre al mio fianco.

Un grazie di cuore a tutti voi.