



UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

## Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in Linguistica  
Classe LM-39

Tesi di Laurea

# *Aspetti morfologici nell'eloquio di bambini bilingui con Disturbo Specifico del Linguaggio*

Relatore  
Prof. Davide Bertocci  
Co-Relatore  
Prof.ssa Maja Roch

Laureanda  
Chiara Bidese  
n° matr.1132235 / LMLIN

Anno Accademico 2016 / 2017

## INDICE:

### Cap. 1 Bilinguismo e Disturbo Specifico del Linguaggio

1.1 Bilinguismo	p. 3
1.2 Disturbo Specifico del Linguaggio	p. 7
1.2.1 Definizione e Classificazione del Deficit	p. 7
1.2.2 Descrizione del Deficit su base teorica	p. 10
1.2.3 Valutazione del Disturbo Specifico del Linguaggio	p. 13
1.3 Disturbo Specifico del Linguaggio nel Bilinguismo	p.15

### Cap. 2 Lo Sviluppo Grammaticale

2.1 Sviluppo Grammaticale Tipico	p. 21
2.1.1 Acquisizione della Morfologia Nominale	p. 25
2.1.2 Acquisizione della Morfologia Verbale	p. 27
2.1.3 Acquisizione della Sintassi	p. 30
2.2 Sviluppo Grammaticale Atipico in DSL	p. 31
2.2.1 Teorie sottostanti al Deficit	p. 31
2.2.2 Marker Clinici: Definizione e Tipologie	p. 33
2.3 Deficit Morfologici nel DSL	p. 35
2.3.1 Deficit interno alla Grammatica	p. 35
2.3.2 Deficit di aspetti superficiali della Grammatica	p. 37
2.4 Sviluppo Grammaticale Bilingue	p. 40

### Cap. 3 “La Nostra Famiglia” e TVL

3.1 Descrizione dello Stage	p. 43
3.2 Test di Valutazione del Linguaggio	p. 45
3.3 Analisi dei dati del TVL	p. 51

Cap. 4	Analisi degli Aspetti Morfologici	
4.1	Articoli	p. 57
4.1.1	Articoli – Dati ricavati durante lo Stage	p. 59
4.1.2	Spiegazioni teoriche ai fenomeni	p. 68
4.2	Pronomi Clitici	p. 72
4.2.1	Pronomi Clitici – Dati ricavati durante lo Stage	p. 72
4.2.2	Spiegazioni teoriche ai fenomeni	p. 75
4.3	Forme Verbali	p. 79
4.3.1	Uso delle forme verbali - Dati ricavati durante lo Stage	p. 79
4.3.2	Spiegazioni teoriche ai fenomeni	p. 85
4.4	Assegnazione e Accordo di Genere	p. 90
Cap. 5	Analisi generale sull'eloquio dei bambini	p. 95
	Conclusioni	p. 109
	Bibliografia	p. 112
	Ringraziamenti	
	Allegati	

## INTRODUZIONE

Il presente elaborato intende analizzare alcuni degli aspetti morfologici presenti nell'eloquio di bambini bilingui con Disturbo Specifico del Linguaggio.

Si comincerà, nei primi due capitoli, partendo dalle presentazioni teoriche del Bilinguismo e del Disturbo Specifico del Linguaggio, sia come condizioni a sé stanti che in compresenza, continuando poi nella parte di inquadramento, con il delineare le caratteristiche principali dello sviluppo grammaticale tipico, atipico e bilingue, con un'attenzione in più sulle caratteristiche morfologiche rappresentanti il Deficit.

Dal terzo capitolo si passerà alla parte più specifica dell'elaborato, descrivendo innanzitutto l'esperienza di tirocinio curricolare svolta presso il reparto logopedico del centro di riabilitazione infantile "La Nostra Famiglia" di Pesian di Prato (UD), durante la quale sono stati seguiti nello loro attività terapeutiche otto bambini bilingui, di diversa provenienza linguistica e con differente esposizione agli input bi-linguistici, con Disturbo Specifico del Linguaggio.

Durante tale tirocinio sono stati registrati diversi aspetti dell'eloquio spontaneo caratterizzante la produzione linguistica dei bambini, i più tangibili dei quali verranno ampiamente discussi, confrontanti ed analizzati nel quarto capitolo a partire da numerosi studi e differenti ipotesi e teorie presenti nella letteratura odierna.

Si passerà poi a concludere l'elaborato con un'analisi generale che si concentrerà sull'eloquio di ogni singolo bambino, cercando di rivelarne le tipicità e ricorsività.



## Cap. 1 BILINGUISMO E DISTURBO SPECIFICO DEL LINGUAGGIO

Il primo capitolo di questo elaborato comincerà dall'inquadramento generale di Bilinguismo e Disturbo Specifico del Linguaggio, per poi analizzare gli aspetti che derivano dalla loro compresenza in età infantile.

### 1.1 BILINGUISMO

I bambini bilingui vengono definiti come quegli individui che ricevono un input regolare in due o più lingue durante il periodo più fertile dello sviluppo del linguaggio, ovvero tra la nascita e la pubertà.

Il concetto di competenza bilingue può essere analizzato da quattro diverse prospettive (Marini 2014 : 67-69)

Considerando l'aspetto della dimensione temporale, è possibile distinguere fra:

- bilinguismo simultaneo, quando le due o più lingue utilizzate nell'ambito familiare sono state apprese contemporaneamente dal parlante. Questa contemporaneità nell'apprendimento precoce conduce il parlante all'uso di parole appartenenti a lingue diverse e alla combinazione di esse alla stessa età e per gli stessi scopi comunicativi di bambini che stanno acquisendo una lingua soltanto;
- bilinguismo sequenziale precoce, quando il bambino viene esposto ad una prima lingua fin dalla nascita e l'esposizione alle altre lingue avviene in un periodo successivo ma entro i primi otto anni di vita;
- bilinguismo sequenziale tardivo, quando il bambino è stato esposto ad una sola lingua fin dalla nascita e l'esposizione ad una seconda lingua avviene dopo gli otto anni di vita.

La dimensione temporale nella competenza bilingue è stata a lungo indagata soprattutto per quanto concerne l'esistenza o meno di periodi critici per l'acquisizione di diversi aspetti della L2, sia rispetto alla prosodia lessicale e frasale, sia per quanto riguarda lo sviluppo grammaticale. In tal senso, dopo diversi studi sull'organizzazione corticale della L1 e della L2 utilizzando la tecnica dei potenziali evocati (Marini 2014 : 71), si è arrivati alla

conclusione che l'età di acquisizione della L2 ne influenzi l'organizzazione neurale: mentre l'elaborazione di parole a classe chiusa e parole a classe aperta, sia in bilingui simultanei che sequenziali precoci, è rispettivamente collegata ad attività nel lobo frontale inferiore sinistro e nelle strutture corticali post-rolandiche, per i bilingui tardivi l'elaborazione di parole funzione e parole contenuto nella L2 si collega a potenziali evocati in aree posteriori dell'emisfero sinistro. Pertanto, per ottenere livelli di accuratezza simili a quelli di caratteristici dei bilingui precoci, i bilingui tardivi devono utilizzare risorse cognitive maggiori.

Come evidenza di ciò, è stato riscontrato da Masutti (Masutti, 2015 : 14), in linea a diversi filoni di ipotesi, che gli apprendenti di L2 acquisiscano la seconda lingua attraverso strategie di problem-solving in quanto non sono in grado di rimodellare e incrementare i parametri della propria grammatica; in questo modo necessitano di altre risorse cognitive per compensare le mancanze.

In relazione alla distribuzione delle lingue nel repertorio, è invece possibile individuare:

- bilinguismo compatto, quando le due o più lingue sono state apprese contemporaneamente da un dato parlante;
- bilinguismo coordinato, quando le lingue sono state apprese in modo congruo prima dell'adolescenza, ma al di fuori della cerchia familiare;
- bilinguismo subordinato, quando una delle lingue conosciute dal parlante rimane come lingua base e le altre vengano adoperate utilizzando la prima come intermediaria;

Nel passaggio tra organizzazione del linguaggio e competenza, risulta necessario tenere presente che quanto più la lingua appresa nella cerchia familiare viene mantenuta e supportata, tanto più facilmente, e con effetti qualitativamente migliori, progredirà lo sviluppo delle altre lingue.

Dal punto di vista della competenza raggiunta, si può parlare invece di:

- bilinguismo bilanciato, quando la conoscenza di due o più lingue è allo stesso livello;
- bilinguismo dominante, quando il livello di competenza in una lingua è superiore all'altra.

Rispetto al concetto di dominanza, importante è poi considerare:

“Also, at any given point in time a single language may not be completely “dominant” or stronger across all measures, topics, settings, or subcomponents of language proficiency.” (Kohnert 2010 : 458)

Pertanto, se i bambini bilingui venissero sottoposti a test sulla gamma di compiti che comprendono la competenza linguistica durante tutto il periodo dello sviluppo linguistico, potrebbero ottenere performance migliori in una lingua o l'altra in compiti differenti.

Infine, rispetto all'effetto sociale esercitato da una lingua sull'altra, si distingue fra:

- bilinguismo additivo, quando l'acquisizione di una lingua seconda (L2) o lingua straniera (LS) non esercita effetti negativi sull'uso della lingua materna o altre lingue apprese in precedenza;
- bilinguismo sottrattivo, quando l'acquisizione di una lingua viene considerata più utile, e dunque essendo in grado di conferire uno status sociale superiore, indebolisce le lingue apprese in precedenza.

Diversi studi mostrano inoltre che l'aspetto di maggior rilievo nella competenza bilingue non risiede tanto nel fatto di conoscere due lingue, ma nella capacità di selezionarne e utilizzarne solo una nel corso di specifiche funzioni comunicative; questa abilità è strettamente collegata a funzioni comunicative di grande importanza, quali la capacità di inibire le lingue che non devono essere utilizzate nello scambio, il monitoraggio della conversazione, il mantenere in memoria le informazioni per il tempo necessario alla loro produzione e mantenere alti i livelli di attenzione per non attivare per errore la lingua sbagliata.

Esempi di attivazione errata di lingua sono le associazioni cross-linguistiche, che possono riguardare la superficie così come il livello strutturale della lingua, riflettendo le interazioni tra caratteristiche di lingue distinte, o aspetti cognitivo-linguistici. Le influenze cross-linguistiche o gli effetti di transfer sono stati osservati nello sviluppo bilingue per quanto concerne la fonologia, la semantica e la morfosintassi; a livello grammaticale, diversi studi propongono soluzioni differenti. Secondo uno studio su bilingui simultanei di Inglese – Tedesco in confronto a tedeschi monolingui (Kohnert 2014 : 459), i primi erano più predisposti all'uso dell'ordine sintattico S-V-O rispetto ai secondi, probabilmente perché questa caratteristica era rinforzata ad uno stesso livello in entrambe le lingue, postulando



quindi che il transfer cross-linguistico potesse essere predetto a seconda delle differenze e somiglianze strutturali tra le lingue.

A questa ottica superficiale, si aggiunge una visione strutturale, secondo la quale tali associazioni possono essere attribuite al meccanismo processuale usato in entrambe le lingue. La forte variabilità del transfer cross-linguistico dipende tuttavia non solo dalle caratteristiche linguistiche delle due lingue in questione, ma anche da caratteristiche idiosincratiche come la dominanza di una lingua sull'altra, l'età di acquisizione di L2 e le abilità linguistiche di tipo generale, insieme alle strategie di interazione personale. Pertanto, la forza e la direzione delle relazioni cross-linguistiche si modificheranno attraverso l'incremento della competenza e della crescita dell'esperienza linguistica di ciascun parlante.

Sebbene al momento attuale non vi siano studi che attestino con evidenza uno sviluppo del linguaggio più lento per bilingui rispetto ai monolingui, è importante attenersi al fatto che tale sviluppo possa essere qualitativamente diverso e più variabile nei bilingui, a causa dell'interferenza tra strutture linguistiche e fonologiche delle due lingue.

Secondo quest'ottica (Zmariach, Lena, Pinton 2014 : 111-112) quindi, bilingui e monolingui, tendono a mostrare differenze nello sviluppo, come la diversa età di acquisizione dei fonemi, che nei bilingui compaiono a 20 mesi mentre nei monolingui a 17, oppure la dimensione del vocabolario posseduta, maggiore nei monolingui; ancora, in bambini bilingui sono evidenti errori che risultano atipici nello sviluppo normale in una e/o ambedue le lingue, così come una frequenza inusualmente più considerevole di errori tipici nello sviluppo normale a un'età più avanzata di quella dei coetanei monolingui.

Altri autori (Caselli, Bello, Onofrio, Pasqualetti, Pettenati 2014 : 42-57), invece, considerano ampiamente riconosciuto il fatto che bambini bilingui e monolingui procedano attraverso le stesse fasi di sviluppo fonologico, morfosintattico e lessicale, mantenendo inoltre i ritmi e le caratteristiche di ogni lingua considerata, e le eventuali differenze possono essere fatte risalire al grado di dominanza di una lingua sull'altra. Proprio per questo è importante considerare non solo la quantità di input e l'età di acquisizione di ciascuna lingua, ma anche le caratteristiche del contesto socio-culturale e l'atteggiamento della cerchia familiare rispetto al bilinguismo; in merito a ciò risulta quindi evidente la necessità di ottenere informazioni relative ad entrambe le lingue, procedendo in seguito con una valutazione integrata per avere una stima più attendibile della reale competenza linguistica.

L'insieme di tutte queste variabili rende complicata l'identificazione di un eventuale ritardo o disturbo del linguaggio; proprio per questo risultano frequenti due tipologie di rischio diagnostico:

- over-identification, in cui vengono diagnosticati un disturbo o un ritardo del linguaggio in modo inappropriato a bambini che stanno apprendendo due lingue in modo regolare;
- under-identification, in cui a bambini con uno profilo atipico o uno sviluppo rallentato non viene diagnosticato un ritardo o un disturbo del linguaggio collegando erroneamente tali mancanze alla condizione bilingue.

In linea ad un'ulteriore prospettiva sulla situazione, riportata qui sotto, si passerà a trattare il Disturbo Specifico del Linguaggio.

“Riassumendo, quindi, i bilingui possono manifestare delle debolezze rispetto ai monolingui, soprattutto nelle prime fasi dell'acquisizione della seconda lingua, nell'ambito lessicale e nella competenza morfosintattica.

La loro prestazione appare in certi aspetti simile a quella dei bambini che soffrono di Disturbo Specifico del Linguaggio (DSL), rendendo talvolta difficile il poter discriminare correttamente fra le due popolazioni.” (Vender, Guasti, Garaffa, Sorace; paper 2016)

## 1.2 DISTURBO SPECIFICO DEL LINGUAGGIO

### 1.2.1 DEFINIZIONE E CLASSIFICAZIONE DEL DEFICIT

Il Disturbo Specifico del Linguaggio, nella sigla DSL, è per definizione:

“Un insieme omogeneo di quadri sindromici caratterizzati da un disordine in uno o più ambiti dello sviluppo linguistico. La definizione *Specific Language Impairment* (SLI) in inglese, DSL in italiano, viene utilizzata per quei disturbi di linguaggio ai quali non deve essere associato un deficit cognitivo, né altre patologie evolutive sindromiche.” (Sabbadini 2013 : 85)

Introducendo il termine “Specifico” nella denominazione si intende mettere in risalto la

natura prettamente linguistica del deficit, escludendo quindi un condizionamento cognitivo-generale.

In questi bambini, infatti, non si riscontrano problemi uditivi, segni di danni neurologici o la presenza di un disturbo dello spettro autistico; inoltre, quando vengono sottoposti a test di intelligenza non verbale ottengono punteggi nella norma, facendo pertanto escludere dalla diagnosi problemi di capacità intellettiva: proprio per tale motivo rientrano in quello che si può considerare come il profilo “puro” del Deficit.

La denominazione del Disturbo, tuttavia, è molto variabile e confusa, e ciò a causa non solo delle diverse caratteristiche che il disturbo può assumere a seconda della popolazione interessata, dell'età e dello stadio di sviluppo, ma anche delle differenze riscontrabili a livello teorico, dovute a uno studio non ancora sistematico del funzionamento sottostante il deficit; ad esempio, altra etichetta che è stata suggerita è quella di *Primary Language Impairment* (PLI), tradotta in italiano come “Disturbo Primario del Linguaggio”, ma marcando il deficit come “primario”, si suggerisce la presenza di altri aspetti “secondari”, che sebbene presenti in forma lieve, non sono gravi a tal punto da giustificare la denominazione di “disturbo”. Altri ancora hanno proposto etichette come “bambini con sviluppo linguistico deficitario”, “bambini con deficit linguistico”, “disturbi linguistici” e “disturbi della comunicazione”.

Anche a livello di diagnostica sono presenti opinioni differenti su quali aspetti mettere in evidenza e tenere in primaria considerazione per proporre una classificazione del disturbo. Secondo l'approccio funzionale è stata proposta una categorizzazione del disturbo attraverso l'uso di codici diagnostici; questa classificazione è quella ufficialmente riconosciuta e riportata nella decima edizione dell'*International Classification of Diseases* (ICD-10), e distingue il deficit in:

- F80.0, che indica un disturbo specifico dell'articolazione dell'eloquio, dovuto a una difficoltà nell'acquisizione del linguaggio, nel quale il bambino per esprimersi utilizza suoni che sono al di sotto del livello appropriato per la sua età mentale, in rapporto a un livello nella norma per tutti gli altri compiti linguistici; i criteri definiti (Fabbro, Galli 2001 : 17-18) per porre una diagnosi di questo tipo sono:
  - a) La comprensione e l'espressione del linguaggio, valutate con test standardizzati, sono

comprese entro il limite di due derivazioni standard per l'età del bambino; (dove con “derivazioni standard” si intende una stima della variabilità della variabile interessata).

b) la capacità di articolare suoni verbali, valutata con test standardizzati, è oltre due derivazioni standard sotto il livello appropriato per l'età del bambino;

c) la capacità di articolare suoni verbali è almeno una deviazione standard sotto il QI non verbale valutato con test standardizzati;

d) criterio di esclusione frequentemente utilizzato: QI non verbale, valutato con test standardizzato, inferiore a 70.

– F80.1, che segnala un disturbo del linguaggio espressivo, inteso come deficit della produzione senza problemi di comprensione, dove è possibile riscontrare difficoltà nella capacità di selezionare le parole, di accedere alle loro caratteristiche semantiche, morfosintattiche, morfologiche e/o fonologico-articolatorie; in tal senso il linguaggio espressivo è notevolmente inferiore rispetto all'età mentale del bambino, e i criteri diagnostici proposti sono:

a) La capacità di comprensione del linguaggio, valutata con test standardizzati, è compresa entro il limite di due derivazioni standard per l'età del bambino;

b) la capacità di esprimersi attraverso il linguaggio, valutata con test standardizzati, è oltre due derivazioni standard sotto il livello appropriato per l'età del bambino;

c) la capacità di esprimersi mediante il linguaggio è almeno una derivazione standard sotto il QI non verbale valutato con test standardizzati;

d) criterio di esclusione frequentemente utilizzato: QI non verbale, valutato con un test standardizzato, inferiore a 70.

– F80.2, che evidenzia un disturbo della comprensione del linguaggio, definibile come il tipo misto, in cui a problemi di produzione si associano problemi di comprensione e articolazione dell'eloquio. I criteri diagnostici sono:

a) La comprensione del linguaggio, valutata con test standardizzati, è due derivazioni standard sotto il livello appropriato per l'età del bambino;

b) la comprensione del linguaggio, valutata con test standardizzati, è almeno una derivazione standard sotto il QI non verbale;

c) criterio di esclusione frequentemente utilizzato: QI non verbale, valutato con un test standardizzato, inferiore a 70.

Accanto a questa classificazione, ne vengono proposte anche altre di tipo linguistico (Conti-Ramsden, Crutchley, Botting 1997 : 765-777), che riguardano premesse relative al livello di elaborazione linguistica maggiormente interessate dal disturbo; in questo senso è possibile distinguere tra:

- bambini con aprassia verbale, ovvero un disturbo della componente motoria del linguaggio dovuto ad una difficoltà nella coordinazione di movimenti muscolari, con conseguente problema nella produzione di suoni, sillabe e parole.
- bambini con disturbi lessicali e sintattici, che presentano quindi un'espressione sintattica immatura per la loro età, con difficoltà morfo-sintattiche e di accesso lessicale;
- bambini con disturbi della pianificazione fonologica caratterizzati da una severa difficoltà di comprensione e un eloquio non fluente e compromissioni articolatorie;
- bambini con disturbi di tipo fonologico e sintattico, caratterizzati da difficoltà articolatorie, fonologiche e morfo-sintattiche sia in espressione che in comprensione;
- bambini con disturbi semantici e pragmatici, i quali, nonostante producano frasi fluenti e ben costruite, presentano difficoltà nella comprensione dei messaggi verbali, ad esempio dandone un'interpretazione letterale.

A questa tassonomia è stata anche affiancata una categoria definita come “Grammatical-Specific Language Impairment” (cfr. 2.2), nella quale far rientrare bambini dai 9 anni in avanti con disturbi prevalentemente morfosintattici.

## 1.2.2 DESCRIZIONE DEL DEFICIT SU BASE TEORICA

“All'interno del DSL diversi fenotipi comportamentali possono essere causati da diversi fattori genetici che interagiscono e agiscono in maniera diversa sul sistema cognitivo.

Allo stato attuale, come studi genetici hanno ampiamente dimostrato, non è possibile riconoscere un singolo gene responsabile del linguaggio, per cui è più corretto parlare di un complesso disordine genetico nel quale differenti fenotipi, che possono co-occorrere nel DSL, hanno differenti cause derivanti dall'interazione biologica e ambientale.” (Dispaldro 2014 : 164-165)

Il linguaggio è quindi il risultato di un processo articolato e complesso, prodotto dello sviluppo e dell'interazione di diverse componenti, quali il suono, il significato, le strutture generali e l'uso delle parole nel contesto quotidiano. È pertanto un'abilità composta dall'interazione di più fattori, ed il conseguente disturbo è quindi una patologia che riguarda diverse funzioni cognitive che sono compromesse contemporaneamente; per comprendere a fondo il deficit è necessario ricercare le cause che impediscono al sistema cognitivo una corretta elaborazione delle informazioni.

A livello biologico, il bambino acquisisce il linguaggio grazie a funzioni cognitive di basso livello, predisposte geneticamente, ma che non sono specifiche ad un solo dominio di conoscenza, e grazie ad abilità socio-cognitive.

Per quanto riguarda le funzioni cognitive di basso livello, sono queste da intendersi la memoria, l'attenzione e la capacità di elaborazione delle informazioni. Quest'ultima funge sia da base per un adeguato funzionamento del sistema cognitivo che da motore per l'apprendimento.

Una prima evidenza è il fatto che i bambini con DSL esibiscono tempi di risposta più lunghi rispetto ai loro coetanei con sviluppo tipico, dovuti probabilmente al fatto che un singolo meccanismo sia responsabile per l'elaborazione di più compiti, ed essendo tale meccanismo domino-generale, i bambini con deficit in questa funzionalità cognitiva hanno tempi più lunghi all'aumentare del carico cognitivo. Inoltre sono stati proposti numerosi studi volti ad indagare da una parte la Memoria di Lavoro, e perciò il generale immagazzinamento delle informazioni, e dall'altra la Memoria Fonologica a Breve Termine (MFBT) e il Taccuino Visuo-Spaziale, ovvero i meccanismi domino-specifici da cui è composta la Memoria di Lavoro; questa indagine è stata effettuata con lo scopo di poter comprendere se ascrivere il deficit ad un fattore generale, e quindi alla Memoria di Lavoro, o ad una caratteristica più specifica, facendolo rientrare quindi nella MFBT nel caso di compromissione di informazioni uditive, o nel TVS per informazioni visive. Tuttavia non vi sono ancora evidenze tali da dipanare la questione.

Il risultato più interessante però è stata la scoperta che un deficit nella Memoria di Lavoro nel disturbo di linguaggio è la risultante di una generale difficoltà nell'elaborazione delle informazioni e di una specifica irregolarità nella capacità quantitativa del magazzino fonologico:

“In altre parole, nei bambini con DSL la Memoria di Lavoro compromette la corretta esecuzione di complessi compiti cognitivi anche quando gli elementi da elaborare sono visuo-spaziali, purché le informazioni da conservare in memoria siano di natura verbale.” (Dispaldro 2014 : 176)

La Memoria di Lavoro è inoltre strettamente collegata all'attenzione, e a livello scientifico vi è un accordo generale nel considerare la seconda come fortemente influenzata dall'attività della prima. In questo senso, è stato dimostrato che i bambini con DSL differiscono da quelli con sviluppo tipico per una bassa attivazione delle regioni fronto-parietali, le quali sono collegate sia a meccanismi attentivi che a funzioni della Memoria di Lavoro, per una lentezza nell'orientare l'attenzione visiva nello spazio e per una minore accuratezza nell'individuare lo stimolo.

In particolare, da diversi recenti studi, sta avendo grande riscontro il legame esistente tra attenzione selettiva e linguaggio: la corretta distribuzione delle risorse attentive durante l'elaborazione del parlato sostiene l'identificazione di informazioni rilevanti da elaborare a livello di sillabe, parole o morfemi grammaticali; perciò un conseguente deficit nei processi attentivi sarebbe la causa quindi di una difficoltà nell'elaborazione dello stimolo linguistico in entrata, e di una perdita delle informazioni da elaborare.

Altro aspetto di discussione riguardante il ruolo della memoria nei bambini con DSL concerne la distinzione tra memoria dichiarativa e memoria procedurale: la prima, durante l'acquisizione del linguaggio, è deputata all'apprendimento dei sistemi semantici e delle regole grammaticali ed è la sede di tutte le informazioni riguardanti le conoscenze lessicali e il loro contenuto semantico; la seconda, invece, è incaricata all'utilizzo delle regole grammaticali, intese come quelle morfologiche e sintattiche, che vengono generalmente apprese in modo inconscio.

Partendo dal presupposto che in bambini con DSL le conoscenze lessicali rimangono intatte a differenza di quelle morfosintattiche che invece riportano delle difficoltà, è stato proposto uno studio da Lum e collaboratori (Lum 2014 : 1138-1154) riguardo alla relazione delle abilità lessicali e grammaticali dei bambini con DSL in relazione alla memoria dichiarativa e procedurale; ciò che si evince da tale studio è che nei bambini con DSL, la grammatica sembra essere associata alla memoria dichiarativa invece che a quella

procedurale, implicando il fatto che la prima debba sostituire la seconda sia nell'elaborazione che nell'uso di tutte le informazioni che hanno una natura implicita; pertanto i bambini con DSL memorizzano le forme morfo-sintattiche come sequenze apprese invece che proceduralizzarle: per poter memorizzare queste forme morfologiche sono richieste maggiori risorse cognitive rispetto a quelle che si utilizzerebbero facendo ricorso alla procedura in memoria, risorse che i bambini con DSL non hanno a disposizione.

Oltre a fattori di tipo biologico, per un corretto sviluppo del linguaggio sono da collegarsi anche le caratteristiche individuali e quelle derivanti dal contesto socioculturale in cui il bambino cresce, in quanto l'input e le interazioni sociali in cui il parlante è coinvolto sono elementi fondamentali per lo sviluppo del bambino stesso.

Ad esempio, il linguaggio usato dai genitori con i loro figli, che veniva chiamato inizialmente “motherese”, attualmente “infant-directed speech”, determina la qualità dell'input che essi ricevono, e ha una duplice funzione: quella linguistica, che aiuta il bambino nella segmentazione del parlato e nel riconoscere così i confini di parola, e quella socio-affettiva che attira e veicola l'attenzione del bambino e gli stati emotivi.

Un altro esempio, riguardante l'interazione con le caratteristiche ambientali, viene offerto dai risultati di alcuni studi che dimostrano come vi sia una differenza significativa (con un vantaggio di 24 mesi) nelle abilità di elaborazione linguistica e nello sviluppo lessicale nei figli di madri con alto status socio-economico (SES) rispetto a quelle con basso status socio-economico: queste ultime, infatti, usano meno gesti, ed enunciati più brevi e meno variati per quanto concerne la costruzione sintattica, prediligendo enunciati direttivi a quelli interrogativi, a cui si accompagna una tendenza a rispondere con meno frequenza alle interazioni proposte dai figli o dare riposte che introducano nuovi argomenti, creando quello che viene definito come un “inadequate feedback loop”.

### 1.2.3 VALUTAZIONE DEL DISTURBO SPECIFICO DEL LINGUAGGIO

Vi sono numerose variabili del linguaggio, rispetto alle sue componenti, modalità e domini, che con le loro complesse interazioni contribuiscono a determinare indici di rischio per l'acquisizione tardiva del linguaggio o per il suo sviluppo atipico.



“Nella letteratura internazionale, i bambini che fra i due e i tre anni presentano un ritardo nell'acquisizione del linguaggio, in assenza di patologie neurologiche, sensoriali e cognitive, sono considerati a rischio. I criteri per identificare questi bambini sono: vocabolario espressivo inferiore o uguale al 10° percentile a partire dai 24 mesi e/o assenza di linguaggio combinatorio a partire dai trenta mesi.” (Caselli, Bello, Onofrio, Pasqualetti, Pettenati 2014 : 45).

A ciò si aggiunge il fatto che, da dati epidemiologici (Caselli, Bello, Onofrio, Pasqualetti, Pettenati 2014 : 45), viene stimato che nella fascia prescolare tra il 5 e l'8% dei bambini mostra un ritardo nello sviluppo del linguaggio, e tra di essi al 20 ed il 70% verrà riconosciuta una diagnosi di DSL.

Questi bambini vengono poi distinti sotto tre profili a seconda dei punteggi ottenuti rispetto ad abilità espressive, comunicative e recettive da una parte, e misure di sviluppo cognitivo dall'altra: il primo profilo è formato dal 10% dei bambini, il secondo dal 26%, ed il terzo, seppur riscontrando un ritardo meno marcato in entrambe le misure, dal 64% dei bambini.

Bisogna però tenere in considerazione il fatto che gli indici di rischio siano variabili a seconda della fase di sviluppo del bambino: se infatti fino ai 24 mesi la misura privilegiata è quella dell'ampiezza del repertorio lessicale, dopo i 30 mesi questa misura non è più sufficiente, e saranno da preferire gli indici grammaticali, ai quali sono da aggiungere l'analisi di variabili individuali e ambientali.

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

- 16-24 mesi, è l'età in cui i bambini cominciano ad utilizzare parole al fine di denominare oggetti o azioni, costruendo al tempo stesso il loro vocabolario espressivo; se al termine dei 24 mesi il vocabolario è inferiore alle 50 parole si prenderà in considerazione l'ipotesi di un ritardo nello sviluppo;
- 24-36 mesi, è la seconda fase evolutiva in cui il vocabolario diventa più ricco e la costruzione frasale inizia a diventare più elaborata con la comparsa di enunciati brevi e semplici; come si è già visto, in questa fase la componente grammaticale è un fattore

importante, grazie all'uso di nomi e predicati, al modo di associarli introducendo dettagli morfologici, quindi una incapacità combinatoriale è pertanto ritenuta senza dubbio un indice di rischio;

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

### 1.3 DISTURBO SPECIFICO DEL LINGUAGGIO NEL BILINGUISMO

Sempre più numerosi stanno diventando gli studi sul Disturbo Specifico del Linguaggio in bambini bilingui, e sarebbe sconveniente se così non fosse considerando che la condizione bilingue sembra essere più la regola che l'eccezione.

In generale, sebbene non vi siano ancora studi epidemiologici approfonditi a riguardo, è possibile prevedere che approssimativamente il 7% degli apprendenti bilingui mostri un deficit del linguaggio (Kohnert 2010 : 461).

È importante precisare fin da subito che la condizione di bilinguismo non è uno dei fattori scatenanti il disturbo, e non pone il bambino con DSL in una condizione di svantaggio aggiuntivo rispetto ai coetanei monolingui con lo stesso deficit. Dalle diverse comparazioni fatte tra bambini monolingui con DSL e bambini bilingui con DSL si è notato, infatti, che il profilo linguistico di entrambe le categorie di parlanti è molto simile, e per quanto si creda che i bambini con DSL siano dei candidati inadatti ad un ambiente bilingue, questa credenza è fondata più sul senso comune che sull'evidenza; a sostegno di questa posizione riporto qui sotto i punti salienti di uno studio che andrò ad analizzare nello specifico più avanti.

Nell'articolo di Paradis (Paradis 2007 : 551-564) della rivista *Applied Psycholinguistics*, viene

esaminata l'acquisizione morfologica in bambini bilingui francese-inglese con DSL confrontandoli sia a bambini monolingui francesi con DSL che monolingui inglesi con DSL partendo da due prospettive opposte riguardanti il disturbo: quella dell'elaborazione cognitivo-percettiva (processuale), e quella della rappresentazione linguistica.

Secondo la prospettiva processuale, i bambini con DSL riscontrano deficit in meccanismi cognitivi di base, i quali sono la causa delle difficoltà nell'apprendimento del linguaggio, e hanno anche effetti extralinguistici; in quest'ottica i bambini presentano un rallentamento generalizzato nell'assumere, immagazzinare ed accedere alle informazioni linguistiche, ed a questa limitazione nella velocità di elaborazione si attribuisce il prolungarsi dello sviluppo linguistico dei bambini con DSL, in quanto, a parità di esposizione all'input target, questi necessitano tempi maggiori di elaborazione dell'informazione rispetto ai coetanei con sviluppo tipico. Nel caso di bambini bilingui, questa teoria ipotizza che essi mostrino ritardi non solo rispetto ai coetanei con sviluppo tipico, ma anche nei confronti dei coetanei monolingui con DSL: ciò perché il già rallentato meccanismo di elaborazione avrebbe il doppio di informazioni da trattare nella stessa quantità di tempo di esposizione dei monolingui. Tale teoria, quindi, si accorda al senso comune che include il bilinguismo tra i fattori di svantaggio per bambini con DSL.

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

A conclusione dello studio, appare chiaro il fatto che ciò che rende difficile acquisire un determinato morfema è interno al sistema linguistico, in accordo quindi alla prospettiva rappresentazionale, e che i bilingui con DSL possono apprendere le caratteristiche

morfologiche, e in generale la grammatica, con lo stesso ritmo e le stesse proprietà dei monolingui con DSL.

Partendo quindi dal presupposto, in accordo alla teoria rappresentazionale, che la difficoltà primaria del DSL sia insita nella struttura linguistica, ci aspetteremmo che le problematiche siano specifiche lingua a lingua. Ciò è vero in parte, in quanto va tenuto presente che:

“I bambini con Disturbo Specifico del Linguaggio incontrano una serie di difficoltà universali a prescindere dalla lingua. In particolare, cominciano a parlare tardi e il loro sviluppo grammaticale procede piuttosto lentamente. In età scolare sono a rischio di difficoltà di lettura. Il loro disturbo ha inoltre conseguenze sociali, emotive e forse anche economiche a un'età più avanzata.” (Leonard 2014 : 15)

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

A tal proposito, in uno studio (Bishop, Adams, Norbury 2006 : 158-167) di Bishop, Adams e Norbury condotto su 173 coppie di gemelli omozigoti monolingui selezionati come a rischio di DSL, si è cercato di comprendere se il linguaggio dipenda da diverse competenze sottostanti in casi di distinte origini genetiche; somministrando come compiti la ripetizione di non parole e analizzando la flessione verbale, hanno riscontrato la presenza di due endofenotipi: un uso incoerente delle caratteristiche grammaticali e difficoltà nella comprensione di frasi complesse, che si possono riassumere come un deficit nell'elaborazione grammaticale, ed un deficit nella memoria a breve termine; queste due caratteristiche sono entrambe ereditarie ma separabili geneticamente, ovvero la presenza di una non implica quella dell'altra. L'aver messo in evidenza questi due endofenotipi è stato importante, in quanto ha fornito una base di partenza ed un confronto per diversi studi lingua-specifici.

Proprio in questo senso vi è un crescente interesse nel cercare di determinare se le due o più lingue a cui il bambino è esposto vengano interessate nella stessa misura, evidenziando perciò un disturbo parallelo, o in modi differenti, cioè un disturbo differenziale.

Ad esempio, in uno studio (Marini, Urgesi, Fabbro 2012 : 738-759) di Marini, Urgesi e Fabbro su un gruppo di nove bambini bilingui italiano-friulano con DSL, tra i 6 e i 13 anni, è stata proposta una valutazione linguistica sia in italiano che in friulano utilizzando una serie di compiti di comprensione semantica, sintattica e morfosintattica, ripetizione di frasi, fluency semantica e descrizione di immagini; i risultati suggeriscono che tutti i bambini inclusi nello studio riportano le stesse debolezze in entrambe le lingue:

“This supports the hypothesis of a parallel dysfunction of the languages to which SLI children are exposed and weakens the alternative view of a selective impairment of one of the languages mastered by these children.” (Marini, Urgesi, Fabbro 2012 : 749)

Per approfondire la questione delle carenze lingua-specifiche causate dal deficit, verranno riportati alcuni risultati ottenuti dallo studio (Gutiérrez-Clellen, Simon-Cereijido, Wagner 2008 : 1-20) proposto da Gutiérrez-Clellen, Simon-Cereijido e Wagner. Tale studio prende in considerazione cinque gruppi di parlanti, ovvero bambini monolingui inglesi e bilingui inglese-spagnolo con sviluppo tipico, bambini monolingui inglesi e bilingui con DSL, e un gruppo di bambini spagnoli con sviluppo tipico apprendenti l'inglese come L2; l'obiettivo, poi, è duplice: in primo luogo esaminare se la morfologia verbale dell'inglese ha la potenzialità di differenziare i bambini con e senza DSL, e in secondo luogo di indagare la misura in cui i bambini bilingui esibiscono differenze nelle performance grammaticali a causa delle influenze cross-linguistiche derivanti dalla loro prima lingua. Tra i risultati, alcuni dei quali riprenderò più avanti, ai fini dell'analisi sulle difficoltà lingua-specifiche il risultato più interessante è senza dubbio il fatto che i bambini bilingui ed i bambini bilingui con DSL non trasferiscono con associazioni cross-linguistiche le caratteristiche grammaticali appartenenti ad una sola lingua sull'altra, e non mostrano differenze evidenti rispetto ai monolingui con DSL. Questo risultato non solo è importante in quanto evidenzia come il bilinguismo non sia una condizione di difficoltà maggiore nei bambini con DSL, ma anche il fatto pur essendo esposti a due lingue non mostrano difficoltà nel mantenerle distinte. Le autrici sostengono che l'assenza di influenze cross-linguistiche debba essere relativa a due possibilità: da una parte il fatto che la morfologia verbale delle due lingue non condivida caratteristiche in comune, suggerendo pertanto l'utilità di uno

studio tra lingue più simili come lo spagnolo e l'italiano, e dall'altra il fatto che i bilingui coinvolti in questo studio abbiano una dominanza linguistica dell'inglese superiore a quella dello spagnolo.

Relativamente a quest'ultimo aspetto, a conclusione dello studio di Marini et al. riportato precedentemente, gli autori consigliano di porre attenzione al fatto che le caratteristiche del deficit possono differire a seconda della lingua a causa dell'alta variabilità inter-individuale che potrebbe derivare da fattori quali l'età di acquisizione e il livello di esposizione alle lingue. Individuare l'età in cui i bambini hanno cominciato ad apprendere ciascuna lingua è importante, in quanto, mentre in bambini bilingui simultanei o sequenziali precoci i dati sono largamente interpretabili, nei bilingui tardivi potrebbe diventare complicato separare le difficoltà dipendenti dal disturbo da quelle dovute al relativamente tardo apprendimento della L2.

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

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



In questo capitolo passerò ad inquadrare i punti principali dello sviluppo grammaticale tipico e quello atipico, caratterizzato da Disturbo Specifico del Linguaggio, concludendo poi con alcuni cenni sulle attuali conoscenze relative allo sviluppo grammaticale tipico in condizione di bilinguismo.

## 2.1 SVILUPPO GRAMMATICALE TIPICO

Lo sviluppo grammaticale nei bambini comincia in età precoce, attorno al secondo anno di vita, e prosegue fino ai primi anni di scolarizzazione.

Nel corso degli anni e con l'intensificarsi dei dibattiti teorici sono stati proposti diversi modelli volti a spiegare l'acquisizione della morfosintassi, nei quali la grammatica assume un ruolo centrale.

È necessario innanzitutto specificare che in queste proposte vi sia una bipartizione: da una parte gli approcci innatisti, ispirati dall'assunto chomskiano della Grammatica Universale; questo filone di ipotesi propone una prospettiva della grammatica come domino-specifica, ed i cui meccanismi pertanto sono esclusivamente dedicati al dominio linguistico. Dall'altra parte si trovano gli approcci interazionisti, i quali sono invece domino-generalisti; essi intendono la grammatica come una proprietà del linguaggio che deriva dall'interazione fra uomo e ambiente, facente parte quindi di una più ampia rete di aspetti del linguaggio di cui, la grammatica, condivide il funzionamento.

Fra i vari modelli che si possono ascrivere a queste diverse posizioni, verrà preso in considerazione il Competition Model, di MacWhinney e Bates, un modello teorico di stampo connessionista che è stato sviluppato al fine di racchiudere e spiegare in modo univoco la variabilità con cui procede lo sviluppo grammaticale di ciascuna lingua a seconda delle proprie caratteristiche lingua-specifiche.

“Secondo gli autori, l'acquisizione grammaticale è inserita all'interno di un più ampio e complesso processo dinamico in cui le varie componenti linguistiche emergono a vari livelli, a differenti gradi di intensità e in diversi tempi di sviluppo, e vengono acquisite grazie a meccanismi domino-generalisti,



in particolare la capacità di estrarre dall'input le regolarità proprie della lingua a cui il bambino è esposto.” (Devescovi, Marano 2013 : 179)

Il modello postula che l'acquisizione della grammatica proceda con la scoperta dei rapporti forma-funzione esistenti tra un item lessicali o una sequenza di parole e la loro funzione. Questo rapporto, in un primo momento è fondato su una rappresentazione concettuale o semantica di ciò che la forma sta ad indicare per il bambino, e solo successivamente acquisisce la propria rappresentazione lessicale. L'individuazione e la consecutiva valutazione degli indizi, che sono utili per cogliere nell'input le strutture, le categorie e i significati della lingua, offrono i presupposti alla costruzione della propria grammatica, e sono quindi il vero motore per l'apprendimento stesso della lingua.

Le relazioni forma-funzione si concretizzano poi con l'acquisizione dei verbi, che intervengono a configurare il ruolo di ciascun elemento implicato nel rapporto e a segnalare il passaggio dalle prime combinazioni di parole agli enunciati semplici. Questa transizione, definita come «grammaticalizzazione<sup>1</sup>», è un fenomeno graduale di comparsa degli aspetti del linguaggio verbale che lo rendono peculiare nell'ambito di uno specifico sistema di comunicazione; in questo senso, in italiano lo sviluppo della morfologia flessiva e della sintassi sono strettamente collegati, al punto che si deve più propriamente parlare di “sviluppo morfosintattico”, il quale si esplica in diverse fasi.

Innanzitutto, il primo segnale di maturazione, è la formazione delle prime combinazioni di parole; questa fase è riscontrabile tra i 20 mesi e i 2 anni e mezzo di età, ma alla misura cronologica, oltremodo individuale, sarebbe da preferire quella del repertorio lessicale: affinché le prime combinazioni siano possibili è necessario, infatti, che il bambino abbia un vocabolario di almeno 100 parole, e tali corrispondenze diventano più consistenti quando ne contiene all'incirca dalle 300 alle 400. Queste combinazioni sono inizialmente formate da costruzioni telegrafiche, specifiche a seconda della lingua di riferimento:

“Le ricerche sulle lingue hanno contribuito a chiarire che quando si parla di linguaggio «telegrafico» si intendono cose diverse a seconda della lingua che si sta studiando: nelle lingue molto flessive, i

---

1 Grammaticalizzazione: il termine indica una particolare fase presente nel processo di sviluppo grammaticale di ogni bambino; da non confondere con la “Grammaticalizzazione” della Linguistica Storica.

morfemi obbligatori legati alle parole non vengono quasi mai omissi.” (Devescovi, Marano 2013 : 189)

Per quanto concerne l'italiano, il linguaggio telegrafico si caratterizza per la tendenza ad omettere gli elementi della morfologia libera, quali articoli, pronomi e preposizioni, fino a quasi oltre il terzo anno di età, costruendo enunciati sulla base di parole contenute.

In questa fase assistiamo inoltre alla comparsa di «protoforme», definite anche come elementi fonetici indifferenziati, che sono tentativi di realizzazione parziale di morfemi, e prendono la forma di segmenti vocalici o sillabe spesso anteposti a parole a classe aperta, ai quali è difficile attribuire un preciso significato specie quando appaiono in contesti in cui non è possibile valutare l'adeguatezza della forma stessa. Tuttavia, l'introduzione di tali elementi presumibilmente dalla valenza grammaticale, fa supporre uno sviluppo nella complessità sintattica, determinando anche un allungamento sintattico, che potrebbe indicare quindi la maturazione verso una fase successiva.

La seconda fase si situa nel momento in cui il repertorio lessicale supera le 400 parole, indicativamente al compimento dei tre anni di età, ed è caratterizzata dalla costruzione di enunciati a tre e più parole. L' enunciato, per definizione, è da intendersi come una sequenza di parole che, indipendentemente dal fatto che contenga o meno una struttura grammaticale, sia inserita fra due pause o turni conversazionali. Il conseguente aumento della lunghezza dell'enunciato è dovuto in questa fase a due fenomeni: da una parte all'incremento del repertorio e della frequenza d'uso dei funtori, dall'altra all'uso più frequente delle forme verbali, che aumentano in modo significativo se si considera il fatto che a 24 mesi il 70% degli enunciati è ancora privo di verbo e che a 30 mesi le frasi prive di verbo calano al 50%. L'uso dei verbi, inoltre, favorisce la formazione di clausole, particolari strutture linguistiche che costituiscono i primi nuclei frasali, che cominciano a completarsi di elementi della morfologia libera grazie alla comparsa di morfemi grammaticali, la cui acquisizione subisce l'influenza di due importanti aspetti del linguaggio: la complessità strutturale e quella semantica.

Nella terza fase, invece, lo sviluppo delle clausole continua con la scoperta di poterle inserire come argomenti di altre clausole, applicando pertanto la ricorsività e rilevando la possibilità di creare frasi e discorsi teoricamente infiniti; in questo periodo si riscontra

quindi la comparsa delle prime strutture complesse, come le subordinate argomentali implicite, prime fra tutte quelle introdotte da verbi modali, le subordinate argomentali esplicite, sempre introdotte da una clausola principale caratterizzata da una relazione psicologica, e a seguire le frasi relative. La progressione con cui compaiono le diverse forme di frasi rispecchia il crescente interesse del bambino per situazioni ed eventi al di fuori del contesto immediato.

Infine, la quarta fase, si situa tra l'età prescolare e scolare, più precisamente con il passaggio dalla costruzione frasale a quella discorsiva. In questo periodo i bambini si trovano sempre più spesso in situazioni che richiedono un uso del linguaggio non più collegato ad un contesto fisico immediato, ma ad un contesto discorsivo, come può essere quello del racconto di una storia o la spiegazione di un gioco, che richiede la capacità di governare meccanismi più complessi, quali la coesione tra clausole e la riorganizzazione di meccanismi morfologici e sintattici, acquisiti in precedenza. Questa ricostruzione delle conoscenze è possibile, relativamente al modello sopra citato, grazie al fatto che il sistema di elaborazione linguistica è impegnato nel riconoscere il più rapidamente possibile il legame tra elementi nuovi e il loro significato: così, all'aumentare delle diverse informazioni, queste vengono analizzate ed integrate fra loro in modo compatibile, affinché la velocità con cui si riconoscono gli elementi sia il meno costosa possibile per l'elaborazione della frase.

Per quanto concerne la morfologia, in questa fase è possibile osservare un uso più produttivo della morfologia libera, con un passaggio dall'uso esclusivamente deittico a quello anaforico in particolar modo rispetto a pronomi e articoli. Concludendo, si può affermare che:

“Le transizioni fra le fasi dello sviluppo grammaticale sono dunque caratterizzate dall'interazione fra le richieste poste al linguaggio dalle 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 di vita.” (Devescovi, Marano 2013 : 205).

Un esempio concreto del percorso compiuto dallo sviluppo grammaticale viene offerto dal Wug Test, ideato da Berko nel 1958, che ha lo scopo di indagare l'acquisizione da parte dei bambini delle regole della morfologia (Lignos, Yang; 2015 : 11-12).

Il test, studiato per la lingua inglese, è formato da pseudo-parole che vengono proposte ai bambini attraverso alcuni giochi, che li invitano ad applicare a tali parole le terminazioni morfologiche necessarie al contesto:

- “This is a Wug. Here is another one. There are two ...”
- “Wug-s”

Se l'esito è corretto, è possibile quindi ipotizzare che il bambino abbia acquisito le regole di formazione del plurale, in questo caso specifico; se l'esito non è corretto si è indotti a pensare che il bambino non sia ancora giunto a tale stadio di sviluppo.

Si noti come l'importanza di questo test risieda nella sua oggettività: essendo calibrato su parole non reali offre l'occasione di indagare la capacità dei bambini di estrarre e generalizzare le regole morfologiche di composizione di diverse categorie di lessemi, come plurali, verbi e possessivi, e di applicarle laddove sia necessario, escludendo che la correttezza della produzione sia dovuta a fattori quali la memorizzazione di alcune forme più frequenti e la maggiore o minore quantità di esposizione all'input.

### 2.1.1 ACQUISIZIONE DELLA MORFOLOGIA NOMINALE

Generalmente, in bambini che presentano uno sviluppo tipico, si può affermare che la morfologia nominale e le forme di genere e numero siano acquisite a partire dai 3 anni di età. Dal momento in cui essi producono delle strutture nominali corrette è possibile ipotizzare che abbiano compreso alcuni meccanismi di base, come la flessione, l'accordo di genere e numero, e la necessità di anteporre l'articolo ai nomi; queste premesse all'acquisizione sono complicate da diverse caratteristiche della morfologia nominale, in particolare a causa dei morfemi flessivi contrassegnati da scarsa trasparenza, scarsa salienza percettiva e omonimia.

Si inizierà ora a definire le caratteristiche di acquisizione di alcuni aspetti della morfologia

nominale per l'italiano, riprese da studi riportati in diversi testi (Solarino 2009; Calleri, Chini, Cordin, Ferraris 2003).

Per quanto riguarda il genere, si può notare l'elaborazione contemporanea delle flessioni centrali -o/-a, dovute all'esposizione alla tipica opposizione di genere naturale, mentre il maschile e femminile in -e ed i maschili in -a vengono acquisiti in un momento successivo. Tuttavia, prima di apprendere queste ultime desinenze, i bambini tendono a sovraestendere le flessioni centrali producendo accordi al femminile con nomi maschili in -a, oppure, più tardi, specificando il genere attraverso un meccanismo di lessicalizzazione. Ciò è dovuto al fatto che l'assegnazione del genere è influenzata sia da caratteri semantici che formali, producendo quindi un tipo di errore che è stato osservato anche in altre lingue che condividono questa caratteristica, oltre che in bambini bilingui e soggetti colpiti da agrammatismo (Calleri, Chini, Cordin, Ferraris, 2003) a cui si farà riferimento nei successivi paragrafi. Il meccanismo di lessicalizzazione viene usato anche per la formazione delle derivazioni di genere, sebbene sia preceduto anche in questo caso dalla sovraestensione dell'opposizione -o/-a a sfavore dell'eteronimia.

Per quanto riguarda il numero è possibile affermare, innanzitutto, che il plurale compare dopo il singolare creando diversi errori e difficoltà: per l'apprendimento del plurale è infatti necessario premettere che l'acquisizione della categoria grammaticale del numero è successiva all'emergere della categoria semantica del numero; il concetto semantico di numero, viene attestato relativamente presto grazie all'uso di numerali o quantificatori. Alcuni errori tipici dello sviluppo numerale sono i plurali analogici e, anche se limitati alle prime fasi, i nomi plurali per referenza.

L'accordo tra genere e numero viene acquisito già nelle prime fasi in modo corretto al punto che risulta difficile delinearne una percorso formativo; anche l'accordo con articoli e aggettivi, questi ultimi appresi nella sequenza possessivi, dimostrativi e qualificativi, e la distanza dal nome non sembrano creare difficoltà. Spesso l'acquisizione degli articoli, come detto nel paragrafo precedente, può in alcuni casi essere preceduta da «protoforme», definite anche «segnaposto con funzione posizionale», ovvero vocali o sillabe indistinte per genere e numero che vogliono indicare la consapevolezza della necessità di un elemento da anteporre al nome, anche se non ancora acquisito; una volta riconosciuti, gli articoli determinativi precedono quelli indeterminativi nell'apprendimento, nell'ordine “la, il, le/i,

lo, gli”, mentre gli indeterminativi segnalano in un primo momento un valore numerale (uno/una) e solo successivamente acquisiscono il loro significato di indeterminato. Per quanto riguarda gli errori di accordo, anche se scarsi:

“(…) talora l'errore non è di genere, ma deriva dall'utilizzo dell'allomorfo più frequente in luogo della forma adeguata (gli articoli *il* per *lo*, *i* per *gli*, *uno* per *un*, (...)), oppure da regolarizzazioni che denuncino la forte produttività del nucleo centrale della flessione nominale italiana.” (Calleri, Chini, Cordin, Ferraris, 2003).

Anche i pronomi personali non risultano tardivi nell'acquisizione o creare difficoltà nell'accordo, mentre qualche errore si può riscontrare nel posizionamento e nella segmentazione per i clitici; la sequenza con cui vengono appresi è questa: (Solarino 2009)

- attorno ai 2 anni avviene il passaggio da una situazione di assenza di pronomi nell'eloquio alla produzione di *io* per i tonici e *mi*, *ti*, *ci* (nella particella desemantizzata *c'è*) e *si* impersonale per gli atoni;
- con il compimento dei 3 anni si riscontrano per i tonici *tu* e *noi*, per gli atoni *gli*, *si* (anche riflessivo) *lo*, *ci* (locativo) e il nesso *te lo*;
- a 3 anni e 6 mesi si aggiungono ai tonici *lui* e *lei*, e ai nessi atoni *me lo*;
- tra i 4 e i 5 anni compaiono, in ordine, *le*, *ne* nell'uso partitivo, *ci* e *vi*.

## 2.1.2 ACQUISIZIONE DELLA MORFOLOGIA VERBALE

Verrà ora proposta una sintesi delle tappe acquisizionali della morfologia verbale italiana sulla base della rielaborazione di diversi studi (Pizzuto, Caselli, 1994; Calleri, Chini, Cordin, Ferraris, 2003; Solarino, 2009).

Prima di analizzare nel dettaglio gli aspetti dell'apprendimento verbale è necessario premettere che la varietà delle distinzioni grammaticali, semantiche e pragmatiche portate dalle flessioni verbali per tempo, modo, aspetto e persona, è caratterizzata da diversi domini che sottostanno presumibilmente allo sviluppo di differenti abilità nel corso dell'acquisizione, come quello di alcuni concetti cognitivi riguardanti la percezione temporale, il riferimento personale e la modalità di svolgimento dell'azione.

Inoltre, essendo l'italiano una lingua flessiva, le nozioni di tempo, aspetto, persona e numero, sono veicolate all'interno di morfemi verbali obbligatori, che possono mettere in difficoltà l'acquisizione: il riconoscimento delle distinzioni morfemiche è infatti reso difficile dal carattere cumulativo della lingua, e aggiungendo a ciò l'omonimia di alcune flessioni in coniugazioni e modi differenti, si possono spiegare alcuni errori dovuti a confusione o ambiguità delle forme. Il bambino italiano affronta dunque il compito di apprendere pattern di alterazione delle parole che richiedono pertanto l'abilità di selezionare e utilizzare morfemi grammaticali differenti di volta in volta, in accordo alle regole della lingua, necessari per veicolare una specifica informazione; ciò a differenza, ad esempio, dei bambini inglesi che devono invece imparare ad aggiungerli ad una base quando richiesti.

Riprendendo il concetto di sviluppo grammaticale collegato allo sviluppo cognitivo e percettivo si può affermare che il percorso di acquisizione della morfologia verbale parta da un nucleo iniziale di forme morfologiche semplici che, sebbene con poche strutture, cercano di veicolare il maggior numero di opposizioni possibili, e che diventa via via sempre più complesso.

Partendo dall'apprendimento di persona e numero, negli studi sopra citati si registra una precocità nelle forme singolari rispetto alle plurali; queste ultime, sebbene apprese in un'età relativamente più tarda, appaiono più stabili, forse proprio per lo sviluppo di una sorta di maturazione, nella sequenza prima persona, terza persona, e per ultima seconda persona. Per quanto riguarda le forme singolari la prima a comparire è la terza persona, seguita dalla seconda, molto probabilmente entrambe apprese a partire dalla memorizzazioni degli input ricevuti, mentre con l'acquisizione della prima persona è possibile ipotizzare un uso consapevole della stessa, e quindi una completa assimilazione della categoria.

In merito alle categorie di modo, tempo e aspetto, a partire dai diversi studi, è possibile definire una scala di acquisizione.

L'indicativo e l'imperativo sono i primi a comparire, sia grazie al loro status di forme meno marcate, sia in relazione alla precoce necessità dell'espressione volitiva del bambino: questo primario apprendimento è riscontrabile anche negli apprendenti adulti di italiano come L2, rafforzando l'idea di acquisizione in un'ottica di espressione per un'immediata esigenza di comprensibilità. (Solarino: 2009). Per quanto concerne il modo indicativo, la forma

temporale che appare per prima è senza dubbio quella del presente, grazie alla sua semplicità fonetica e articolatoria, alla sua frequenza nell'input dell'*infant directed speech*, e al fatto che si ricollegli alla funzione cognitiva del “qui e ora” del bambino. Nell'apprendimento dell'indicativo presente, inoltre, il bambino comincia a costruirsi alcune generalizzazioni riguardo alle desinenze, forse a causa della stretta aderenza alla categoria di persona.

Segue nell'acquisizione l'infinito non retto, privato quindi del verbo modale e conservando l'elemento semanticamente più forte, da collegare alla funzione iussiva e richiestiva, che produce frasi come: “andare lì”, “bere”. (Solarino: 2009)

Compare poi nell'indicativo il participio passato che viene marcato in un primo momento per aspetto, mentre la funzione temporale è ricoperta dall'imperfetto. Nel momento in cui il bambino introduce l'uso degli ausiliari accanto al participio passato, producendo il passato prossimo, viene sottratto all'imperfetto il valore deittico, ed esso ottiene il significato aspettuale, anche nella funzione di imperfetto ludico.

Si riscontra, in seguito, l'uso di verbi modali seguiti da infinito, ed il gerundio preceduto nella locuzione da “stare”: prima con ellissi, poi coniugato al presente e, con significato modale, all'imperfetto e futuro; tutto ciò in concomitanza all'acquisizione del trapassato prossimo e delle strutture del futuro, prima epistemico e poi futurale. Infine, congiuntivo e condizionale compaiono piuttosto tardi, probabilmente a causa della difficoltà a comprenderne la funzione e la somiglianza al presente (quest'ultimo fattore da intendersi per il congiuntivo); il primo è caratterizzato da una variabilità tra significato volitivo e dubitativo, il secondo da una forte variabilità e opposizione tra il valore dubitativo e quello attenuativo.

Concludendo, si può proporre una sintesi dello sviluppo della morfologia verbale, caratterizzata dal passaggio dal presente al passato per il tempo, da perfettivo a imperfettivo per l'aspetto, da fattuale a non fattuale per il modo. Per quanto riguarda gli errori si può asserire che la maggior parte di essi sia dovuta a regolarizzazioni di paradigmi irregolari, di analisi su forme privilegiate, la sovraestensione di “avere” su “essere” e forme a doppia marca o ridotte ad una sola.



### 2.1.3 ACQUISIZIONE DELLA SINTASSI

Si passerà ora ad analizzare il modo in cui procede l'acquisizione della sintassi in età evolutiva, attraverso una rielaborazione tratta da informazioni ottenute in differenti studi (Salvadorini, 2014; Solarino, 2009; Calleri, Chini, Cordin, Ferraris, 2003).

Innanzitutto, come per il generale sviluppo grammaticale, anche per lo sviluppo della sintassi è possibile distinguere alcune fasi.

La prima fase, che intercorre tra i 19 ed i 26 mesi, chiamata presintattica, ed è caratterizzata da un eloquio prevalentemente telegrafico, composto da parole singole in successione, nella maggior parte dei casi privo di verbo; vengono inoltre omessi alcuni argomenti e morfemi liberi, e vi è una occasionale concordanza fra nomi ed aggettivi.

La seconda fase, sintattica primitiva, è compresa tra i 20 ed i 29 mesi, mostra una riduzione dell'uso di parole singole in successione, collegata ad un'iniziale acquisizione delle frasi nucleari semplici composte da nuclei ad un argomento; tuttavia gli enunciati sono ancora spesso incompleti morfologicamente, a causa dell'omissione di morfemi liberi e connettivi interfrasali.

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

La quarta fase, infine, si colloca tra i 27 ed i 38 mesi ed è definita come di consolidamento e generalizzazione delle regole in strutture combinatorie complesse: qui le frasi diventano complete morfologicamente e compaiono connettivi interfrasali portando allo sviluppo delle frasi binucleari; si assiste così alla costruzione di coordinate e subordinate, inizialmente di tipo temporale e causale, poi relative.

Con l'incremento della complessità sintattica e degli aspetti morfologici si assiste ad una crescita esponenziale della lunghezza media dell'enunciato (LME), ed è proprio questa misura ad essere indagata nella valutazione del linguaggio in bambino con sviluppo atipico.

## 2.2 SVILUPPO GRAMMATICALE ATIPICO IN DSL

### 2.2.1 TEORIE SOTTOSTANTI AL DEFICIT

Si passerà ora a descrivere le principali particolarità dello sviluppo grammaticale in bambini con Disturbo Specifico del Linguaggio, focalizzando l'attenzione sugli aspetti morfologici, alcuni dei quali verranno approfonditi nei capitoli successivi.

Innanzitutto è importante premettere che i bambini con DSL, seppur accomunati dal deficit, non costituiscono un gruppo omogeneo, in quanto è soggettiva la misura in cui alcuni aspetti del linguaggio siano colpiti maggiormente rispetto agli altri. Come sostengono diversi autori, tuttavia:

“This heterogeneity notwithstanding, there is a common profile among SLI (Specific Language Impairment) children: many are especially weak in their use of grammatical morphology” (Leonard, Bortolini, Caselli, McGregor, Sabbadini 1992 : 152)

Questa debolezza negli aspetti morfologici pare sia generalmente colpita con maggior frequenza sia rispetto al lessico che alla fonologia, al punto che è stata proposto all'interno delle determinazioni del DSL un ulteriore gruppo definito “Grammatical-Specific Language Impairment”, menzionato nel primo capitolo. Sono state avanzate diverse teorie volte a spiegare la fragilità in quest'area.

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

Altre teorie, come quella proposta da Rice e colleghi e definita “Extended Optional Infinitive” (Rice, Wexler, Cleave 1995), si appoggiano all'assunto di un astratto modulo grammaticale insito nel nostro sistema cognitivo e deputato allo sviluppo di diversi aspetti morfologici, suggerendo quindi che il DSL sia l'effetto di una maturazione rallentata in questo sistema. Un esempio in accordo a tale ipotesi (Bishop, Adams, Norbury 2006 : 159) riguarda i verbi finiti dell'Inglese, marcati per numero e tempo da un morfema

grammaticale, come nel caso del tempo passato *-ed*, o della terza persona singolare *-s* : seguendo la teoria, si assume che fino ai 4 anni di età l'uso di questi morfemi per marcare i verbi finiti è percepito dai bambini come opzionale, ma con la crescita biologica si presume avvenga uno sviluppo anche di tale modulo con la conseguente produzione di esiti corretti; tuttavia si presuppone che nei bambini con DSL questo sviluppo sia rallentato e che quindi continuino a considerare opzionale l'aggiunta dei necessari morfemi grammaticali.

Contrariamente è stato proposto un diverso filone di teorie, come quelle in accordo ai modelli neuro-costruttivisti, le quali postulano che una prestazione inadeguata nella morfologia non possa essere ricondotta ad un solo modulo grammaticale, ma che sia necessario invece riconoscere un quadro multifattoriale che concorre a tale manifestazione: è stata notata, infatti, nella descrizione del deficit la ricorrenza di problematiche a livello grammaticale da una parte, e nella ripetizione di non-parole dall'altra; partendo da questa evidenza è stata quindi proposta da numerose ricerche una possibile correlazione tra tali abilità, postulando che le difficoltà siano dovute ad una capacità limitata della Memoria Fonologica di Lavoro. Viene infatti ipotizzato che una serie di deficit nell'area morfosintattica possano essere dovuti a difficoltà nel mantenere in memoria e rievocare conoscenze linguistiche, o a risorse limitate per una corretta rielaborazione di tale materiale (Vernice e collaboratori, 2013); ad ogni modo, come già accennato nel capitolo precedente, nello studio su basi genetiche proposto da Bishop e collaboratori (2006), tali ipotesi vengono demolite, riferendosi anche a ulteriori studi:

“Norbury et. al. (2001) confirmed that both nonword repetition and verb inflection tasks distinguish between children with SLI and typically developing children, but the correlation between these two deficits within the SLI group was weak and non-significant.” (Bishop, Adams, Norbury, 2006 : 159)

Bishop e collaboratori spiegano la co-occorrenza di questi due fattori, nel loro studio su gemelli omozigoti, come dovuta a comuni fattori ambientali, oppure ad un comune stadio di sviluppo, essendo l'esperimento focalizzato su bambini di 4 anni. Tuttavia nel suddetto studio si ritiene sia più plausibile e pertinente parlare di una compresenza di disturbi, sebbene considerandoli come separati.

## 2.2.2 MARKER CLINICI : DEFINIZIONE E TIPOLOGIE

Parlando di una pluralità di fattori che occorrono all'interno del DSL si intendono i marker clinici, o indicatori clinici, ovvero l'insieme di comportamenti linguistici che rivelano l'esistenza di un disturbo linguistico.

È necessario pertanto distinguere fra marker endofenotipici, ovvero quelli volti a misurare le cause del disturbo indagando il funzionamento dei processi cognitivi sottostanti attraverso diverse prove, come ad esempio la ripetizione di parole e non-parole, e marker fenotipici, che analizzano le caratteristiche osservabili del deficit, come appunto le abilità linguistiche.

I marker fenotipici sono stati analizzati in numerosi studi sia da un punto di vista lingua-specifico, sia in un'ottica cross-linguistica, volendo indagare se le loro produzione carente fosse comune a più lingue e potendo quindi affermare l'esistenza di una debolezza universale per alcuni comportamenti linguistici. È stato notato, infatti, che bambini inglesi ed italiani con DSL ottengono livelli di performance simili nella produzione di articoli e forme plurali (Leonard e colleghi, 1992), mentre in uno studio cross-linguistico proposto da Clahsen (1989), la difficoltà dei bambini tedeschi con i morfemi richiedenti accordo non è riscontrabile nei bambini italiani, e pertanto è stata ipotizzata l'esistenza di difficoltà diverse a seconda della lingua. Una prima conferma a quest'ultima considerazione deriva dagli studi di Bortolini e colleghi:

“Although investigations of English-speaking children with SLI have yielded vital information concerning the accurate identification of SLI, findings from these studies are not as applicable to other languages as might first appear. (...) Although some types of special weakness in grammar is usually seen in children with SLI who are acquiring languages the grammatical profile of strengths and weakness will show considerable cross-linguistic variation.” (Bortolini, Arfé, Caselli, Degasperi, Deevy, Leonard 2006 : 697-698)

Viene riportato poi nello studio un esempio riguardante uno dei marker clinici del DSL di lingua inglese, sopra citato, ovvero l'inserimento del morfema grammaticale marcante tempo, *-ed*, e numero, *-s*, sostenendo che la flessione dei verbi finiti sia di gran lunga meno

problematica per i bambini con DSL di lingue in cui la flessione verbale non è omissibile o che permettono la costruzione di frasi con soggetto sottinteso, come lo spagnolo, l'italiano e l'ebraico.

Per quanto concerne l'italiano, differenti studi hanno cercato di comprendere e definire quali siano gli indicatori clinici più indicativi, arrivando ad una conclusione comune (Bortolini e collaboratori 2006; Vernice e collaboratori 2013; Dispaldro, Messina, Scali 2013; Leonard e collaboratori 1992):

- Gli articoli determinativi, la cui omissione è particolarmente frequente rispetto ai coetanei con sviluppo tipico, probabilmente dovuta alla vulnerabilità caratteristica delle parole funzione monosillabiche non accentate poste ad inizio frase; nell'esperimento di Leonard e collaboratori si riscontra un'omissione di tali parole funzione nell'83-87% dei casi esaminati.
- I pronomi clitici oggetto, suscettibili anch'essi ad omissione, in particolare quando il clitico precede il verbo finito, mentre non sono riscontrabili differenze rilevanti quando vengono aggiunti alla fine del verbo; nello studio di Dispaldro e colleghi si verifica un utilizzo corretto dei clitici solo nel 17% dei casi. Inoltre è stato riscontrato che questo marker clinico sia il più produttivo anche nel rilevamento delle difficoltà in bambini di età scolare.
- La terza persona plurale dell'indicativo presente, definita nello studio di Bortolini e colleghi come l'unica flessione verbale che produce particolari difficoltà nei bambini con DSL; in questo caso, non essendo possibile per regole grammaticali dell'italiano omettere la flessione, l'errore più comune è la sostituzione di tale forma con la terza persona singolare, fatta eccezione per i verbi ad alta frequenza e per quelli composti da due sillabe, che presentano performance migliori delle forme costituite da tre sillabe, interessate dal disturbo.

È stata quindi proposta una spiegazione unitaria volta a definire la causa sottostante alla debolezza caratterizzante complessivamente questi tre aspetti che verrà approfondita nel paragrafo successivo con le relative esemplificazioni.

Sebbene le difficoltà morfosintattiche che si possono osservare, non solo in prove di elicitazione, ma anche negli elocutori spontanei di bambini con DSL siano diverse e numerose, i marker clinici si differenziano dagli altri aspetti relativamente deboli per due

caratteristiche che li rendono empiricamente coerenti e affidabili: la Scientificità, che è la misura che consente di escludere i casi in cui i bambini non presentano il DSL, e la Sensibilità, che indica l'accuratezza con cui si riesce ad identificare i bambini con DSL. La corretta combinazione di marker clinici da rilevare può produrre risposte affidabili quando si ottengono valori dell'80%, e risposte buone con valori al 90% (Dispaldro, Messina, Scali, 2013 : 254). In merito a ciò, ed ai marker clinici dell'italiano sopra citati, è stato riscontrato:

“Direct-object clitics functioned well when distinguishing SLI from TD (typically devolving) groups, and in combination with third-person plural inflections showed 100% sensitivity and 100% specificity.” (Bortolini, Arfé, Caselli, Degasperi, Deevy, Leonard, 2006 : 699-700).

### 2.3 DEFICIT MORFOLOGICI NEL DSL

Per inquadrare la problematicità morfologiche nel Disturbo Specifico del Linguaggio è necessario partire da alcune premesse teoriche. Vi sono infatti diverse ipotesi che si possono ascrivere a differenti posizioni riguardanti l'origine stessa del Deficit, le quali sono generalmente riconducibili a due grandi filoni: da una parte l'ipotesi di difficoltà interne alla struttura della grammatica e alle sue proprietà, e dall'altra la previsione di errori nella produzione di determinate categorie grammaticali.

#### 2.3.1 DEFICIT INTERNO ALLA GRAMMATICA

Rispetto alle ipotesi di difficoltà interne alla struttura della grammatica sono riscontrabili differenti prospettive sulla questione.

Per Gopnik (1990), il DSL è il risultato di un deficit ad una specifica categoria di aspetti grammaticali: le proprietà sintattiche e semantiche. Essendo tali proprietà assenti per alcune categorie, che verranno esemplificate più avanti, le regole morfo-fonemiche e le corrispondenze sintattiche risultano alterate o omesse.

“The hypothesis in this article is that the grammatical symptoms typical of developmental dysphasia are the result of a grammar without syntactico-semantic features. Such grammar need not result in an accompanying deficit in knowledge about the cognitive categories of the world because these can

be represented as part of the semantic specification of the word. Nor need there be major deficits in the syntax because the level of grammatical classes would still be intact.” (Gopnik, 1990 : 145)

A ciò si aggiunga il fatto che la presenza di tali errori in tutte le manifestazioni del linguaggio, eloquio spontaneo, giudizi grammaticali e ripetizione, porti all'ipotesi che il problema sia insito nella grammatica sottostante, propria dei bambini con DSL: essendo la grammatica carente delle proprietà sopracitate, l'eloquio, come proiezione superficiale del deficit, risulta alterato per i morfemi grammaticali che esprimono tali caratteristiche. Pertanto, secondo tale teoria:

“Even if the data sets from two different populations appear to contain some identical items, there is no reason to believe that those items that are identical on the surface are derived by the same rules from the same underlying representation. What is important to characterize are these underlying rules and representations, not the similarities or dissimilarities in the final surface forms.” (Gopnik; 1990 : 141).

Essendo quindi la popolazione DSL inabile a costruire particolari tipi di regola della grammatica, produrrà errori caratteristici, idiosincratici, nella propria realizzazione linguistica.

Questa ipotesi sembra essere confermata dall'analisi dei dati riportati nel suo case-study su un bambino bilingue inglese-francese (Gopnik, 1990), dove viene evidenziata nello specifico la carenza di caratteristiche sintattico-semantiche presenti in entrambe le lingue, attraverso errori morfologici e omissioni di articoli.

Un'altra ipotesi è stata proposta a partire dalle considerazioni di Wexler (1995) sulla Optional Infinitive Stage: lo studioso ha mostrato, infatti, l'esistenza di un periodo nello sviluppo linguistico dei bambini nel quale i verbi non vengono obbligatoriamente marcati come finiti o non finiti nella produzione di frasi principali nonostante sia stata appurata la conoscenza di tali proprietà grammaticali. Da questo assunto è stata quindi ipotizzata per i bambini con DSL l'esistenza di un Extended Optional Infinitive Stage, ovvero di un suddetto periodo protratto per una maggiore quantità di tempo, caratterizzato quindi da stadi acquisizionali raggiunti più lentamente. È necessario precisare il significato di

“Optional”:

“The term is used in the sense of *optional* in grammatical theory. To say a form F is *optional* means that F may or may not appear in a sentence: both the forms with and without F are grammatical.” (Rice et al. 1995 : 853)

A seguito di ulteriori studi è stato mostrato come anche l'uso di articoli possa essere “opzionale” in questo periodo, dal momento che condivide proprietà linguistiche di referenzialità. (cfr. 4.2).

In linea a questo filone di teorie vi è la proposta di Clashesen (1989), il quale ritiene che le limitazioni morfologiche nelle grammatiche di base siano da ricondursi più limitatamente a difficoltà di accordo di genere e numero; in questo senso, le difficoltà riportate dai bambini DSL italiani con le parole-funzione, ad esempio, sono da ricondursi alle caratteristiche che tali morfemi riflettono (cfr. 2.2.1).

### 2.3.2 DEFICIT DI ASPETTI SUPERFICIALI DELLA GRAMMATICA

Tra le teorie ascrivibili al secondo filone, ovvero quello che individua l'origine del deficit in particolari categorie di morfemi come gli articoli e i clitici ed alle loro caratteristiche di realizzazione, la più rappresentativa è senza dubbio la Surface Hypothesis proposta da Leonard.

Questa teoria verrà ora analizzata partendo da uno studio di Leonard e collaboratori (1998) condotto su un gruppo di bambini italo-foni con DSL comparati a un gruppo di controllo composto da bambini più piccoli in età ma alla pari per quanto riguarda gli indici della Lunghezza Media dell'Enunciato. I due gruppi di bambini sono stati esaminati rispetto a due set di analisi: da una parte riguardo alla produzione ed uso di verbi ausiliari, pronomi clitici, verbi indefiniti, e sulla flessione verbale dell'indicativo presente, dall'altra sull'uso degli articoli.

I risultati del primo set di analisi riportano:

- l'uso delle forme ausiliarie “essere” ed “avere” nei participi passati è significativamente più limitato nei bambini con DSL rispetto ai bambini afferenti al



gruppo di controllo, e la maggior parte degli errori consiste nell'omissione, con particolare frequenza di tale fenomeno per gli ausiliari di prima e terza persona singolare;

- l'uso dei clitici è significativamente minore nei bambini con DSL rispetto ai bambini del gruppo di controllo, e l'omissione costituisce la maggior parte degli errori per i bambini con DSL, sebbene, quando i clitici vengono inseriti, non vi sono errori nel posizionamento;
- le forme indefinite non costituiscono una tipologia di errore rilevante,
- rispetto alla flessione del presente indicativo, sia i bambini con DSL che i bambini del gruppo di controllo hanno riportato simili punteggi positivi nell'uso di prima e terza persona singolare e prima persona plurale, mentre la terza persona plurale viene prodotta correttamente dai bambini con DSL con percentuali decisamente inferiori rispetto al gruppo di controllo: da un'analisi degli errori è stato riscontrato come 33 errori su 40 siano dovuti all'uso della terza persona singolare in luogo della terza persona plurale. Gli errori rispetto alla prima persona singolare di entrambi i gruppi sono l'uso delle forme infinite dei verbi e l'uso della terza persona singolare in luogo della prima.

I risultati del secondo set di analisi, relativo alla produzione degli articoli, vedono l'omissione come caratterizzante la quasi totalità degli errori per entrambi i gruppi, sebbene i bambini con DSL mostrino, ancora una volta, un punteggio inferiore rispetto al gruppo di controllo.

Confrontando le analisi, lo studio porta alla conclusione che i bambini con DSL riportino risultati inferiori dei bambini afferenti al gruppo di controllo principalmente rispetto a tre categorie di morfemi: i pronomi clitici oggetto in posizione pre-verbale, le particelle monosillabiche in funzione di ausiliari delle forme verbali “essere” ed “avere”, e la flessione dei verbi alla terza persona plurale; aggiungendo a ciò le omissioni degli articoli rilevate nel secondo set di analisi, si nota come la principale caratteristica condivisa da tutte queste categorie sia il fatto di essere delle sillabe deboli che non appaiono in posizione finale. A conferma di ciò è stato notato che:

- le forme ausiliarie multisillabiche non riportano differenze rilevanti tra i due gruppi;

- sono stati registrati alcuni casi in cui il clitico è stato inserito correttamente in posizione finale di parola; tuttavia, apparendo in tale posizione la produzione del clitico risulta significativamente più lunga in durata e pertanto più saliente;

In questa teoria, quindi, la durata della produzione del morfema è una parte fondamentale del problema:

“Duration is important for at least two reasons: (a) brief morphemes must be perceived and analyzed 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, 1998 : 1373).

Infine si è notato come, anche in situazioni di omissione delle particelle ausiliarie e dei clitici, gli accordi tra i participi e tali morfemi risultano generalmente accurati. Questo fenomeno viene considerato dai sostenitori della Surface Hypothesis, e in opposizione alle teorie illustrate precedentemente, come un'evidenza della presenza di tali morfemi nella grammatica sottostante:

“According to a production account, the direct object clitic (and the auxiliary) was available in underlying structure and consequently dictated a change in the participle. Then, due to its challenging prosodic properties (a weak, nonfinal syllable), the clitic was omitted from the final output.” (Leonard, 1998 : 1373).

Pertanto, anche se l'omissione di morfemi quali articoli, ausiliari e clitici può essere attribuita a fattori di produzione, il problema non è da ricercarsi nella grammatica sottostante, che è a tutti gli effetti intatta. Piuttosto, la Surface Hypothesis postula che la difficoltà sia ascrivibile al fatto che i bambini con DSL siano caratterizzati da una velocità di elaborazione ridotta, a causa della quale l'input risulta distorto; in questo modo, i morfemi percettivamente non salienti, ovvero quelli non accentati e non in posizione finale, non vengono percepiti, non viene identificata la loro funzione grammaticale ed infine, non vengono utilizzati nel modo corretto, costituendo gran parte delle omissioni.

## 2.4 SVILUPPO GRAMMATICALE BILINGUE

Come riportato nel primo capitolo, diversi studi hanno posto in evidenza il fatto che lo sviluppo linguistico del bambino bilingue, sia simile a quello del bambino monolingue con DSL al punto che riconoscere un disturbo specifico del linguaggio nei bilingui risulta complesso e a rischio di sovra e sotto-identificazione.

Si cercherà pertanto di descrivere alcuni punti dello sviluppo grammaticale bilingue tipico al fine di avere delle basi per il confronto con lo sviluppo grammaticale bilingue in condizione di DSL che sarà analizzato nei capitoli successivi.

Innanzitutto è necessario premettere che vi siano due filoni di teorie che stanno alla base dell'acquisizione linguistica bilingue: da una parte vi è l'ipotesi del Sistema Linguistico Unitario, secondo la quale il bambino parte da una condizione in cui non vi è a livello cognitivo una discriminazione fra lessemi e strutture lingua-specifiche, dall'altra, invece, vi è la teoria del Sistema Linguistico Distinto, supportata da evidenze successive, secondo la quale la discriminazione fra sistemi linguistici è immediata.

Più nello specifico, in accordo all'ipotesi del Sistema Linguistico Unitario, Volterra e Taeschner (Volterra, Taeschner, 1978) hanno proposto una suddivisione dello sviluppo per fasi, a seguito di uno studio sullo sviluppo linguistico di due bambine bilingui italiano-tedesche: nella prima fase è riscontrabile un lessico unico, formato da vocaboli di entrambe le lingue, in cui i termini inter-linguisticamente sinonimi non sono riconosciuti come equivalenti tra loro; il sistema di equivalenze comincia a costruirsi, infatti, nella seconda fase, mentre nella terza i lessici sono distinti per lingua al punto che il bambino è in grado di selezionare il codice linguistico necessario al contesto. Per quanto concerne poi lo sviluppo della sintassi e quello della morfologia, la teoria postula che l'acquisizione di tali aspetti avvenga in modo parallelo in entrambe le lingue, sebbene, con riferimento alla discriminazione dello sviluppo per fasi, per la maturazione sintattica si riconoscerà nei primi stadi una disposizione sequenziale simile degli elementi frasali per entrambe le lingue, che a partire dai 3 anni di età si distinguerà nella modalità di configurazione sintattica richiesta dalla specificità della lingua. In questo senso, quindi, nei primi periodi acquisizionali è possibile notare dei fenomeni di interferenze cross-linguistiche, code-mixing, ovvero sovraestensioni di strutture o lessemi appartenenti ad una lingua sull'altra,

ed è proprio su questi fenomeni di code-mixing che si apre il dibattito fra i sostenitori del Sistema Linguistico Unitario e quelli del Sistema Linguistico Distinto.

I sostenitori del Sistema Linguistico Unitario hanno infatti considerato il fatto che i bambini producano code-mixing come l'evidenza di un sistema linguistico sottostante, avvalendosi dei dati provenienti da diversi studi secondo i quali con lo sviluppo dalla prima alla terza fase sia visibile anche una parallela diminuzione dei fenomeni di interferenza, passando da casistiche del 20-30% fino ad arrivare al 6% delle ultime fasi. Essi assumono che questa decrescita sia dovuta ad una maturata separazione dei due sistemi linguistici a partire da una situazione unitaria. Contrariamente, i sostenitori del Sistema Linguistico Distinto sostengono che tale diminuzione sia conseguente ad un progressivo incremento dei repertori linguistici di entrambe le lingue, e pertanto che il parlante non senta più l'esigenza di servirsi di strutture dell'altra lingua o compiere sovraestensioni per potersi esprimere. Inoltre, basare un'ipotesi di Sistema Linguistico Unitario su questioni di code-mixing è, secondo Genesee (Genesee, 2000), poco affidabile in quanto tali fenomeni sono di difficile interpretazione a causa di molte variabili, come la qualità e quantità di esposizione all'input, l'aspetto individuale dello sviluppo linguistico e gli interlocutori: questi ultimi, in particolare, sono delle variabili non indifferenti, in quanto i bambini bilingui sono molto sensibili ai loro interlocutori, e tendono ad associare rigidamente il codice linguistico in base alla persona con cui interagiscono; se pertanto si assumesse l'esistenza di un Sistema Linguistico Unico, il bambino userebbe indistintamente entrambe le lingue a prescindere dal contesto comunicativo, e ciò invece non accade, in accordo quindi alla visione del Sistema Linguistico Distinto, che parte dal presupposto che il bambino bilingue usi le lingue in modo differente a seconda del contesto perché è in atto, a livello cognitivo, una discriminazione percettiva dei due codici linguistici.

Per quanto concerne lo sviluppo linguistico dei bilingui:

“Bilingual speakers of all ages and backgrounds have repeatedly been shown to exhibit linguistic behaviors that are significantly different from monolinguals in a selected number of contexts, which have been attributed to cross-linguistic influence.” (Sorace, 2009 : 196)

Tali influenze cross-linguistiche sono da ricollegare agli input a cui i bilingui sono

sottoposti, i quali possono creare differenze consistenti a seconda della quantità, qualità e della diversità costitutiva presente tra le lingue apprese.

In accordo quindi ad un'analisi sugli input ricevuti, è stato condotto uno studio (Vender, Guasti Garaffa, Sorace, 2016) su bambini di età prescolare apprendenti l'italiano come L2 di diversa provenienza, ovvero arabi, rumeni e albanesi, che sono stati sottoposti a prove di produzione con marker clinici dell'italiano, al fine di confrontare i risultati ottenuti con quelli derivati da studi su bambini con DSL. Si è notato che, sebbene non vi siano differenze tra i tre gruppi da ricondurre all'influenza della lingua madre, ve ne sono rispetto alla tipologia di errore: nella prova di produzione dei pronomi clitici, i bambini rumeni ed albanesi generano errori di accordo, in particolare con riferimento al genere, mentre i bambini arabi producono clitici errati o frasi irrilevanti; le autrici spiegano questa differenza come dovuta a fattori socio-culturali, in quanto i bambini arabi sono esposti a quantità inferiori di input, in seguito al fatto che spesso nell'ambiente domestico e familiare vi è una conservazione maggiore della lingua madre, mentre la tipologia di errori commessi da albanesi e rumeni è assimilabile a quella dei bambini bilingui, proprio grazie ad una maggiore esposizione alla lingua.

Concludendo, risulta difficile delineare un percorso evolutivo di sviluppo dei requisiti grammaticali di un bambino bilingue, in quanto sono diversi i fattori che entrano in gioco ed ogni bambino è soggetto a differenti variabili individuali; inoltre, anche gli studi a riguardo, partendo da premesse teoriche diverse, analizzano i risultati in ottiche differenti, spesso discordanti.

In questo capitolo verrà descritta l'esperienza di tirocinio curricolare svolta presso la struttura “La Nostra Famiglia” di Pesian di Prato (UD), ed i dati raccolti attraverso la somministrazione del TVL – Test di Valutazione del Linguaggio – Livello Prescolare, affiancati dai dati di eloquio spontaneo durante lo svolgimento delle terapie.

### 3.1 DESCRIZIONE DELLO STAGE

Il tirocinio curricolare, della durata di 75 ore, è stato svolto presso il reparto di Logopedia del centro di riabilitazione infantile “La Nostra Famiglia” di Pesian di Prato (UD), dispiegato nei mesi di Novembre e Dicembre 2016, Gennaio 2017.

Sono stati seguiti singolarmente nelle loro terapie logopediche 8 bambini bilingui con DSL, di diversa provenienza linguistica e con differente esposizione alle lingue, in un'età compresa fra i 4 e 6 anni. Le terapie erano della durata complessiva di 45 minuti, con cadenza bisettimanale per bambino. Nel corso degli incontri le Logopediste proponevano ai piccoli pazienti diversi giochi incentrati, a seconda del bisogno, sulla comprensione o sulla produzione; durante gli incontri sono state annotate o registrate le parti di eloquio spontaneo, o le risposte ottenute dalla somministrazione delle attività, che risultavano compromesse da errori di diverso tipo: l'uso dei tempi e modi verbali, l'uso degli articoli, dei clitici, delle preposizioni, degli aggettivi possessivi e dimostrativi, le concordanze fra soggetto e predicato e gli accordi di genere e numero; sono stati registrati anche numerosi errori di accesso lessicale, neologismi e circonlocuzioni. Ai fini della tesi, tuttavia, l'analisi verrà circoscritta agli aspetti più salienti e caratteristici del DSL.

Per ragioni di completezza e specificità, verranno riportati ora alcuni dati tratti dalle cartelle cliniche riguardanti i bambini in questione; purtroppo non tutte le cartelle cliniche erano ugualmente dettagliate, pertanto alcune descrizioni sono più specifiche di altre:

- C. : maschio, 5 anni e 7 mesi, nato nel mese di Aprile del 2011 da padre italiano e madre russa; esposto a quattro lingue (italiano, inglese, lituano e russo). Al bambino viene assegnato il codice diagnostico F80.2, che lo vede caratterizzato quindi da un

- disturbo del linguaggio di tipo misto, sia in produzione che in comprensione.
- G. : maschio, 4 anni, nato nel mese di Dicembre 2012 da padre italiano e madre slovena; esposto al bilinguismo anche con l'ingresso nella scuola dell'infanzia bilingue all'età di 3 anni (sloveno L1, italiano L2). Il bambino produce le prime parole a 18 mesi, seguite da uno sviluppo lento; il suo eloquio viene descritto come caratterizzato da una tendenza all'olofrase, con presenza di gergofasia a valenza comunicativa, una produzione tendente ai suoni vocalici ed un inventario fonetico ridotto. Al bambino è stato assegnato il codice F80.1, che lo vede quindi caratterizzato da un disturbo del linguaggio espressivo.
  - I: maschio, 5 anni, nato nel mese di Dicembre 2011 da padre e madre algerini; esposto all'arabo fin dalla nascita, con un uso prevalente nell'ambito familiare, ed esposto all'italiano con l'ingresso alla scuola materna nel Settembre 2015. La comparsa delle prime parole viene registrata all'età di 18 mesi, e il vocabolario viene definito come ristretto anche in arabo, con difficoltà di articolazione. Al bambino viene assegnato il codice diagnostico F80.2, che rappresenta quindi un disturbo del linguaggio di tipo misto.
  - E: femmina, 4 anni, nata nel mese di Ottobre 2012, da madre e padre albanesi in Italia da 10 anni; esposta all'italiano fin dalla nascita in quanto i genitori preferiscono parlarle in italiano, ma esposta anche all'albanese nei contesti famigliari. Le prime parole compaiono intorno all'anno di età; le viene riscontrato un DSL severo, identificato con il codice diagnostico F80.1.
  - A: maschio, 6 anni, nato nel mese di Dicembre 2010 da padre italiano e madre thailandese. La cartella clinica non presenta dati più dettagliati, ma da un confronto con la Logopedista che lo segue vengono riscontrate severe difficoltà nella comprensione; in famiglia era inizialmente esposto con prevalenza all'italiano, ma a seguito del livello molto carente di italiano della madre le è stato chiesto di comunicare con il figlio in thailandese, al fine di esporre il bambino ad input linguistici corretti. Sebbene con Settembre 2016 avrebbe potuto frequentare la classe prima delle Scuola Primaria, è stato chiesto alla famiglia dalla Logopedista di rinviare il suo ingresso a scuola per Settembre 2017. Al bambino viene assegnato il codice diagnostico F80.2.

- MX: maschio, 6 anni, nato nel Dicembre 2010 da madre e padre moldavi; esposto al russo in famiglia e all'italiano dall'asilo nido. Da Settembre 2016 frequenta la classe prima della Scuola Primaria. Al bambino viene assegnato il codice diagnostico F80.1.
- T: femmina, 5 anni e 6 mesi, nata nel mese di Giugno 2011 da madre e padre serbi; esposta al serbo, anche nelle sua forma dialettale, in famiglia, ed all'italiano con l'ingresso all'asilo nido. La cartella clinica risulta incompleta in quanto il suo ingresso nel centro di riabilitazione è avvenuto a Dicembre 2016. Presenta un DSL severo di tipo misto, con codice diagnostico F80.2.
- MC: maschio, 5 anni, nato nel mese di Dicembre 2011 da padre rumeno e madre italiana; esposto a entrambe le lingue dalla nascita. Le prime parole vengono registrate a 18 mesi di età, accompagnate da uno sviluppo lento. Il bambino è caratterizzato da un DSL di articolazione fonetica, con il codice diagnostico F80.0, pertanto i dati raccolti durante la terapia sono scarsi da un punto di vista morfologico, e non è stato sottoposto al TVL sia per la scarsa evidenza di errori interessanti l'ambito morfologico, sia in quanto ha sospeso il trattamento nel mese di Dicembre 2016.

In aggiunta, il Test di Valutazione del Linguaggio è stato somministrato in Aprile 2017 anche ad un bambino bilingue con sviluppo tipico, al fine di avere un soggetto di controllo:

- EM, maschio, di 5 anni e 5 mesi, nato nel Novembre 2011 da genitori islandesi ed esposto all'italiano e all'inglese con l'ingresso all'asilo nido all'età di 2 anni.

### 3.2 TEST DI VALUTAZIONE DEL LINGUAGGIO

Al termine del periodo di tirocinio è stata somministrata ai bambini la sezione del TVL, Test di Valutazione del Linguaggio – Livello Prescolare, definita “Produzione Spontanea su Tema”.

Il TVL è, più precisamente, un test di valutazione del linguaggio, somministrabile a bambini in un età compresa fra i 30 ed i 71 mesi, composto da diverse sezioni le quali indagano differenti componenti dello sviluppo linguistico:

- comprensione di parole e di frasi: sezione volta ad analizzare la capacità di



comprensione in due aspetti, rispettivamente la comprensione lessicale, attraverso item su parti del corpo, oggetti e colori, e la comprensione di frasi con item arricchiti da elementi morfosintattici o frasi semplici;

- ripetizione di frasi: sezione che indaga la capacità della memoria di lavoro del bambino, la sua conoscenza lessicale e la capacità grammaticale, attraverso la ripetizione di 15 frasi di lunghezza crescente;
- denominazione: attraverso l'uso di immagini, oggetti o indicando parti del corpo, si esamina l'accesso lessicale del bambino;
- produzione spontanea su tema: esamina l'organizzazione linguistica del bambino attraverso prove in cui il bambino produce espressioni sotto diversi stimoli;
- test di articolazione fonetica: vengono esaminate sia le capacità del bambino di accesso lessicale attraverso la presentazione di oggetti, sia di ripetizione di parole.

In particolare, la sezione di Produzione Spontanea su Tema (si veda allegato A), è suddivisa in quattro prove, che riguardano: la descrizione di figure segnalanti una singola azione (ad esempio: “il bambino legge il giornale”), figure con più azioni (ad esempio: “i bambini giocano a palla e altri fanno il tifo”), la ripetizione di un racconto con l'aiuto di vignette e la descrizione di una sequenza di azioni.

Verranno ora riportate le risposte di ogni bambino alle diverse prove somministrate.

La prima prova “Descrizione di figura: persona e azione” è composta da tre figure (Allegato B, fig.1, fig.2, fig.3), ad ognuna delle quali il bambino deve rispondere alla consegna “Osserva attentamente questo disegno e dimmi cosa vedi” dopo aver ascoltato l'esempio proposto (Allegato B, esempio).

Le risposte al primo item “Bambino che mangia il gelato” (Allegato B, 4.1-fig.1) sono:

C: Lecca il gelato

G: Bambino mangia gelato

I: Tu mangia il gelato

E: Mangia il gelato con gli occhi chiusi

A: Il bambino mangia il gelato

MX: Il bambino lecca il gelato

T: Gelato

EM: Sta mangiando un gelato

Le risposte al secondo item “Bambina che pettina una bambola” (Allegato B. 4.1-fig.2) sono:

C: La mamma il pettine bambina

G: Mamma pettina

I: Ha preso il bambino

E: Questa è bambina

A: La mamma con il bambino spazzola il suo bambino i capelli

MX: La mamma tiene la bambina piccola e li pettina

T: Una mamma pettina la bambina

EM: Sta pettinando la bambina

Le risposte al terzo item “Donna che stira un vestito” (Allegato B. 4.1-fig.3) sono:

C: La mamma stirando

G: Mamma che stira vestiti

I: Sta facendo vestiti

E: La mamma sta mettendo il vestito

A: Il l'uomo che stira

MX: La mamma stira i vestiti

T: La bambina che pesca

EM: Sta .. mettere il caldo nei vestiti

La seconda prova “Parlare liberamente in relazione a due figure” registra le risposte dei bambini alla consegna “Osserva attentamente questa figura e raccontami quello che vedi”.

Le risposte al primo item “Famiglia a tavola, mamma che porta a tavola la zuppiera” (Allegato B, 4.2-fig.1) sono:

C: ... mangiando

G: Papà, mamma, bimbo, bimbo

I: Stanno mangiando

E: La mamma, il papà, il bambino, la sorella sono mangiando

A: Tutti mangiano

MX: Il bambino, la bambina, il papà e la mamma mangiano, no, fanno il pranzo

T: La mamma che cucina... il bambino che mangia... la bambina piccola che mangia

EM: Mangiano

Le risposte al secondo item “Bambini che giocano a palla e altri che fanno il tifo” (Allegato B, 4.2-fig.2) sono:

C: È tirando...la palla

G: Giocano con la palla

I: Stanno giocando a calcio

E: Stanno giocando a calcio... ci sono due bambini con le bandiere

A: I bambini giocano a calcio e questi vanno a vedere che fanno goal

MX: La bambina e un bambino, la bambina e un bambino giocano a calcio.. e fa il portiere..e fa goal

T: La palla, ci sono tutti i bambini

EM: Giocano a pallone

La terza prova “Ripetere il racconto di una storia con l'aiuto delle vignette” (Allegato B, 4.3) consiste nell'ascolto di una breve storia accompagnato da alcune vignette illustrative e registra la risposta alla consegna “Ora guarda bene queste figure e ripetimi la storia che ti ho raccontato”.

Il racconto è formato da sei frasi, ognuna relativa ad una vignetta:

- 1) C'era una volta un palloncino che era legato insieme con altri palloncini ma voleva volare.
- 2) Riuscì a liberarsi e salì verso il cielo.
- 3) Ma quando fu troppo in alto ebbe paura.
- 4) Chiese allora ad un uccellino di riportarlo giù.
- 5) L'uccellino lo portò su un albero.
- 6) Un bambino lo prese e il palloncino fu contento.

Le risposte a questo item sono:

C: Palloncini sono legati insieme.

Pallone libero va sul cielo

E sale sull'albero ...

E dopo uccellino è arriva

Felice e il bambino prende il questo .. prende dal ramo.

G: Palloncini.

Uno vola, dopo..

Dopo vola palloncino su nel cielo

Poi viene uccellino

Ha portato uccellino palloncino

Dopo prende bambino

I: Palloncino è scappato via

E si può liberarsi

E poi è scappato su lassù

E poi arrivato uccellino

E poi ha messo nell'albero

E poi ha preso il bambino

E: Palloncino è legato su uno sasso con tanti palloncini

Poi si libera vola tanto alto... altissimo

Poi il palloncino ha un po' paura dell'uccellino perché fa pum-pum

Poi lo porta giù

Il bambino lo trova

A: C'è tanti palloncini legati a un sasso

E dopo uno si ha volato via

E dopo vola perché ha paura e dopo l'uccello chiede

E dopo l'uccello ha portato l'albero

E dopo il bambino e dopo il bambino lo prende su e il palloncino è contento

MX: Il palloncini che c'è uno stretto e uno si stacca e vola nel cielo

Dopo l'uccello lo prende, lo porta nell'albero e il bambino lo prende

T: Un palloncino è andato su

L'uccellino è andato sull'albero

Il bambino ha preso il palloncino

EM: Dei palloncini

Un palloncino che va è uno dei palloncini che sono assieme

Il palloncino va via

L'uccellino prende il palloncino

E l'uccellino lo mette nell'albero

E dopo la bambina la prende.

La quarta prova “Descrizione di una sequenza di azioni” registra le risposte alla consegna “Raccontami tutto quello che fai prima di andare a letto”.

Le risposte all'item sono:

C: Io dormivo perché io dormivo oggi perché io voglio. Io dormivo perché ... sui cuscini e le coperte perché è l'albero accese e feste finite .. befana oggi.

Si è intervenuto per chiarire la domanda : “Ma prima di andare a dormire cosa fai?”

C: Dormo, il cuscino e quello con i disegni, questo, il letto va a dormire come oggi che vado all'asilo e il gelato giallo.

G: Mette pigiama..denti..dormire

I: Per chiudi gli occhi

Si interviene per chiarire la consegna “E cosa fai prima di chiudere gli occhi?”

I : Dormire

Si interviene nuovamente “E prima di dormire?”

I: Per fare la doccia

E: Mi prendo la mia bambola. Poi mi metto i pantaloni, la maglia rosa e i pantaloni per dormire e poi dormo con il mio papà e la mia mamma.

A: Io mi lava e mette la pigiama

MX: Dormire

Si interviene ripetendo la consegna

MX: Si lava i denti. Si lava e si dorme.

T: Dormo

Si interviene ripetendo la domanda

T: Si lava i denti e poi io vado dormire.

EM: Lava i denti e vado a dormire.

### 3.3 ANALISI DEI RISULTATI DEL TVL

Come anticipato al paragrafo 1.3, nello studio condotto da Paradis si è giunti alla conclusione, in accordo alla Teoria Rappresentazionale, che esistano per i bambini con DSL delle particolari problematiche specifiche a seconda della lingua target, e che si può assumere siano i marker clinici di tale lingua (cfr. 2.2.2).

Come è possibile notare dai dati sopra riportati, le risposte dei bambini sono diverse a seconda di diverse variabili, come l'età e la quantità di esposizione alla lingua: ad esempio, l'eloquio di G., il bambino più piccolo tra quelli esaminati, è caratterizzato da una generale omissione degli articoli (“Bambino mangia gelato”); E., di due mesi più grande, usa spesso gli articoli indeterminativi con valore numerale invece che con valore di indefinito (“Palloncino è legato su uno sasso”); I. ed anche EM., il soggetto di controllo, sono i

bambini che in ambito familiare sono più esposti alla loro lingua madre piuttosto che all'italiano, e ciò è ben visibile dalle carenze di accesso lessicale ( I.: “Sta facendo vestiti”, EM.: “Sta.. mettere il caldo nei vestiti”); MX., il più grande fra i bambini esaminati e frequentante già la Scuola Primaria, cerca invece di essere il più preciso possibile (MX.: “Il bambino, la bambina, la mamma e il papà mangiano, no, fanno il pranzo”).

Tuttavia, confrontando questi dati di produzione elicitata con quelli di eloquio spontaneo raccolti durante le attività di terapia, si possono riscontrare delle caratteristiche comuni a più bambini, che verranno analizzate nei capitoli successivi.

Si passerà quindi ora ad analizzare nel dettaglio le risposte dei bambini agli item.

Per quanto riguarda la prima prova, sono diversi gli errori riscontrabili; rispetto al primo item, due bambini hanno prodotto una risposta completa (A. ed MX.), probabilmente grazie all'esempio corretto fornitogli poco prima, tre bambini omettono il soggetto (C., E., ed EM.), un bambino produce una frase corretta rispetto all'ordine delle parole contenuto ma priva di articoli (G.), un bambino introduce un soggetto errato (I.), e una bambina produce una frase monoterminale e quindi insoddisfacente per la consegna (T.). Riguardo al secondo item, si riscontra una sola risposta corretta in tutte le sue parti (T.), una omissione del soggetto in quanto sottinteso (EM.), una frase sintatticamente completa ma con clitico errato (MX.), una risposta priva di articoli e complemento oggetto (G.), una omissione del predicato verbale (C.), una risposta con una costruzione sintattica errata (A.) e due risposte insoddisfacenti rispetto alla consegna (I. ed E.). Rispetto al terzo item, un bambino produce una risposta corretta ma con un errore relativo al numero del complemento oggetto, inserendo il plurale al posto del singolare (MX.), un bambino omette gli articoli (G.), un bambino commette un errore rispetto al soggetto, accompagnato da un errore negli articoli (A.), una bambina sbaglia il predicato verbale (E.), un bambino vuole utilizzare per il predicato verbale la forma perifrastica stare+gerundio ma omette la particella “sta” (C.), due bambini commettono errori di accesso lessicale (I. ed EM.) ed una bambina produce una frase non accettabile (T.).

Per quanto riguarda la seconda prova, “Parlare liberamente in relazione a due figure”, rispetto al primo item è possibile notare una bipartizione tra la preferenza alla enumerazione dei soggetti coinvolti dall'azione (MX., E., G.), e la preferenza ad una frase generale più sintetica composta da soggetto e predicato (A.) o dal solo predicato verbale

(C., I., EM.). Vi è poi una terza soluzione che attribuisce ad ogni soggetto un predicato (I.); tra le frasi con la preferenza per l'enumerazione si distingue tra una frase corretta in tutte le sue parti, con ulteriore precisazione (MX.), la sola enumerazione dei soggetti senza uso di articoli e con l'omissione del predicato indicante l'azione (G.), e una frase corretta dal punto di vista della costruzione sintattica ma con un errore nell'uso della perifrastica stare+gerundio dovuto all'inserimento della terza persona plurale del presente indicativo del verbo "essere" in luogo della corretta coniugazione del verbo "stare" per tempo e numero; rispetto alla soluzione più sintetica, invece, si riscontra un frase corretta e completa di soggetto e predicato (A.) e tre frasi composte dal solo predicato verbale: tra di esse, una è formata dalla forma finita del verbo mangiare, ed essendo quindi coniugata per tempo e numero è possibile evincerne il soggetto (EM.), una frase è poi composta dalla perifrastica stare+gerundio con una corretta coniugazione del primo verbo grazie alla quale si deduce il soggetto (I.), mentre una risposta, essendo formata dal solo verbo "mangiare" nella forma di gerundio presente senza il verbo costituente "stare", non offre informazioni sul soggetto della perifrastica, formando pertanto una risposta errata.

Riguardo al secondo item, la maggior parte delle risposte sono corrette, sebbene vi sia una differenza tra quelle complete del soggetto (A. ed MX.) e quelle con soggetto sottinteso (G., I., E., ed EM.); tre bambini (A., MX., ed E.) aggiungono informazioni ulteriori rispetto alla media delle risposte, e da tali frasi si può notare come con l'aumento della lunghezza dell'enunciato medio possano comparire alcune incertezze rispetto agli accordi (A. ed MX.). Vi sono poi due risposte ritenute insoddisfacenti rispetto alla consegna, una in quanto non formula informazioni circa le azioni rappresentate dalla figura (I.), ed una errata dal punto di vista grammaticale (C.): anche in questo caso il bambino utilizza la perifrastica stare+gerundio inserendo in luogo della corretta coniugazione del verbo "stare" la terza persona singolare del verbo "essere" al tempo presente.

La terza prova, che consiste nell'ascolto e nella ripetizione di una breve storia con l'aiuto di sei vignette illustrate, è una delle prove che evidenzia maggiormente i tratti comuni a più bambini. Innanzitutto è possibile notare da subito la scarsa frequenza nell'uso dell'articolo posto ad inizio di frase: quattro bambini su otto lo omettono completamente (C., G., I., E.) uno dei quali (G.), soggetto ad una generale omissione degli articoli riscontrabile in tutte le prove, produce una frase monoterminale come esordio al racconto; inoltre tra gli altri quattro



bambini (T., MX., A., EM.) è possibile notare solo in un caso l'uso corretto dell'articolo ad inizio frase (T.), mentre in un caso (MX.) l'accordo tra articolo e soggetto è errato per numero, in un caso (A.) il bambino inizia il racconto con una forma verbale, sebbene errata per numero nell'accordo con il soggetto, ed infine un bambino produce una frase bitermine introdotta da preposizione articolata e parola contenuto. Inoltre, si nota come, fatta eccezione per due bambini (T. ed il soggetto il controllo EM.), nessuno dei bambini durante il racconto inserisca l'articolo ad inizio frase, preferendo esordire con connettivi, probabilmente per conferire una scansione temporale.

Un'altra difficoltà generalmente riscontrabile riguarda l'uso dei clitici: fatta eccezione per tre bambini che li usano correttamente (MX., E. ed il soggetto di controllo EM. che in un solo caso commette un errore di accordo di genere), in due racconti i clitici vengono completamente omessi (G. e C.) sebbene sia da notare il tentativo di inserimento del clitico attraverso il ricorso ad un dimostrativo preceduto da articolo (C.: “il bambino prende *il questo*”), meccanismo tipico negli apprendenti adulti L2; inoltre, due bambini generalmente li omettono ma si evidenzia in entrambi un errore con la particella “si” (ad esempio I.: “*si può liberarsi*”, ed A.: “*si ha voltato via*”), ed un caso in cui le frasi sono formate in modo tale da non avere la necessità di utilizzare clitici (T.).

A livello individuale, infine, sono riscontrabili errori nella costruzione delle forme verbali (C., A. I.), costrutti sintatticamente errati dati dall'inutilizzo di articoli e clitici (G., I.), errori di accesso lessicale (E., MX., EM.), produzione di frasi corrette sintatticamente ma insufficienti alla costruzione del racconto (T.)

Per quanto riguarda la quarta prova, “Descrizione di una sequenza di azioni”, le risposte verranno analizzate singolarmente.

La risposta di C. è insufficiente rispetto alla consegna ed è di difficile interpretazione sebbene la domanda sia stata ripetuta: non è presente una struttura logica della frase pertanto è difficile analizzarla nelle sue parti e comprendere quali siano le problematiche a livello morfosintattico.

G. fornisce invece una risposta diretta e sintetica, costituita solamente da parole contenuto, in linea alle altre risposte del suo TVL; la risposta può essere tripartita: una prima parte bitermine formata da predicato, con il verbo coniugato alla terza persona singolare in luogo della prima persona e complemento oggetto non introdotto da articolo; seguono due

elementi monotermini che hanno quindi la funzione di racchiudere l'intera intenzione comunicativa con due lessemi.

Nel caso di I. è stato necessario ripetere la domanda due volte per riuscire ad ottenere una risposta conforme alla consegna: la prima risposta, come l'ultima, è una circonlocuzione formata da “per+infinito”, dovuta probabilmente ad un problema di accesso lessicale riscontrato in lui diverse volte; si noti che nella prima risposta il verbo “chiudere” è coniugato alla seconda persona singolare invece che all'infinito, e ciò si può ricondurre alla difficoltà riscontrabile dai bambini DSL con le sillabe deboli, di cui si parlerà nel prossimo capitolo.

E. è tra i bambini quella ad offrire una risposta più articolata, con una corretta coniugazione dei verbi, l'uso esatto di clitici, articoli e connettivi.

La risposta di A., invece, è sintetica: è presente un clitico ed un articolo, sebbene sbagliato nell'accordo di genere con il complemento oggetto, ed i predicati sono errati in quanto coniugati alla terza persona singolare piuttosto che alla prima persona.

Anche la risposta di MX. è breve, ed è necessario ripetere la consegna per ottenere una risposta conforme; tuttavia sono presenti errori nella scelta dei clitici, nel suo caso ricaduta sulla particella impersonale “si” ma non preceduta dal pronome “ci”, risultando pertanto errata; inoltre, alla domanda “Cosa fai prima di andare a letto?” si suppone una risposta riferita alla prima persona singolare.

T. fornisce una risposta formata da un enunciato con una scansione temporale distinta da “e poi”, nella prima parte introdotto dal clitico impersonale “si” mancante del pronome “ci” ed accompagnato dal verbo alla terza persona singolare, mentre nella seconda parte l'azione viene ristabilita alla prima persona singolare, con un'omissione della preposizione.

Anche il soggetto di controllo EM., inizia l'enunciato con un verbo coniugato alla terza persona singolare per passare poi alla prima persona nella seconda parte della frase.

A questa analisi sintetica verranno affiancate nel prossimo capitolo delle considerazioni più approfondite grazie al supporto di risultati riportati da diversi articoli accademici e dalla presenza di ulteriori evidenze estratte da dati di eloquio spontaneo; come sostenuto da alcuni studiosi:

“Riteniamo che il prelievo di linguaggio spontaneo in interazione di gioco con una figura familiare

sia la situazione più favorevole per ottenere un campione di linguaggio sufficientemente rappresentativo dell'esordio della produzione linguistica del bambino, sia essa in età precoce o in contesto di patologia del linguaggio.” (Bertelli, Moniga, Pettenati; 2014 : 245).

## Cap. 4 ANALISI DEGLI ASPETTI MORFOLOGICI

A partire dalle analisi dei risultati dei TVL, sinteticamente proposte nel capitolo precedente, e dalle premesse teoriche discusse nei primi due capitoli, si passerà ora ad analizzare nel dettaglio alcuni tratti costanti riscontrati dai dati ricavati durante il tirocinio, confrontandoli con le evidenze scientifiche proposte da diversi articoli accademici e studi formulati rispetto al Disturbo Specifico del Linguaggio ed al Bilinguismo.

Come già riportato al paragrafo 2.2, gli indicatori clinici più specifici per il DSL dell'italiano sono gli articoli determinativi, i pronomi clitici e la flessione verbale di terza persona: saranno pertanto questi gli aspetti su cui si concentrerà l'analisi, tenendo sempre in considerazione il fatto che i bambini esaminati provengono da realtà linguistiche differenti con diverse esposizioni agli input bi-linguistici in termini di qualità e quantità, e che quindi le loro realizzazioni nella lingua italiana sono influenzate da numerose variabili individuali.

### 4.1 ARTICOLI

Partendo dalle diverse prospettive teoriche sopra illustrate, verranno ora riportati i risultati e le riflessioni di uno studio sul sistema degli articoli. (Bottari, Cipriani, Chilosi, Pfanner, 2009 : 285-315).

Tale studio è stato condotto sull'analisi di registrazioni di produzione spontanea di 11 bambini monolingui italo-foni con DSL in cui si è evidenziato come, contrariamente a quanto accade nello sviluppo tipico, nelle espressioni di tali soggetti le percentuali di omissioni di articoli sono più alte rispetto alle omissioni di clitici, copule, ausiliari e preposizioni: gran parte della discussione di questo studio si è quindi incentrata sul comprendere quali siano le proprietà grammaticali che rendono gli articoli così vulnerabili all'omissione.

Una prima risposta viene offerta ricollegandosi alle ipotesi di Gopnik, ipotizzando quindi che il problema risieda nel fatto che i bambini con DSL non siano sensibili a specifiche proprietà grammaticali degli articoli, ovvero le proprietà semantiche e sintattiche. Come evidenza di ciò è necessario precisare che l'analisi è stata condotta confrontando l'uso degli articoli in funzione [+referenziale], dove quindi le loro proprietà semantiche e sintattiche

sono chiaramente sovrapponibili ed evidenti, e funzione [-referenziale], dove gli articoli non possono essere associati ad un evidente riferimento semantico inserito nella frase, ma la loro presenza può essere compresa in termini sintattici come una strategia necessaria a soddisfare la richiesta di un articolo, come ad esempio i nomi propri (nella varietà regionale dello studio l'uso di articoli anteposti ai nomi propri è accettato), i termini che indicano parentela e i nominali generici:

“La Maria partirà domani”

“Lo zio è a Milano”

“I castori costruiscono le dighe” (Bottari et al. 2009)

Sulla base di questo confronto è stato osservato che mentre in contesti di funzione [+referenziale] vi è una generale omissione di articoli, nell'uso della funzione [-referenziale] gli articoli tendono ad essere più resistenti all'omissione. Se pertanto si ipotizzasse una difficoltà nelle sole proprietà semantiche, si otterrebbero produzioni sia [+referenziali] che [-referenziali], garantite dalle proprietà sintattiche; essendo stato notato, invece, che in funzione [+referenziale] gli articoli sono più resistenti a differenza dei [-referenziali], è evidente concludere che vi sia una difficoltà da parte dei bambini con DSL rispetto alle proprietà sintattiche.

Lo studio, poi, supponendo la correttezza di tali ipotesi, spiega il fatto che le proprietà sintattiche non svolgano un ruolo di attivazione, proponendo da una parte una spiegazione legata ad una più alta necessità di esposizione all'input rispetto ai morfemi formati da una salienza semantica maggiore, come i clitici e le preposizioni, e dall'altra ricollegando la difficoltà all'origine del deficit grammaticale in sé.

Analizzando il problema in ottica di produzione, invece, è stata proposta un'ipotesi di sovraccarico computazionale che postula difficoltà nel recupero di aspetti morfologici, avanzata dai sostenitori della Teoria Processuale (cfr. 1.3), dove il controllo nell'uso degli articoli richiede un peso computazionale maggiore rispetto ad altre categorie funzionali per i bambini DSL, in particolare riguardo al loro accordo. Tuttavia nello studio non sono emerse difficoltà relative agli accordi di genere e numero, e pertanto tale ipotesi è stata scartata.

Un'ulteriore teoria avanzata (Bortolini 1998) vede l'omissione degli articoli come una scelta di economia che caratterizza idiosincriticamente la grammatica dei bambini con

DSL, e si ritiene che tale scelta risulti accettabile per la comprensione dell'eloquio grazie alla particolare natura degli articoli.

Alla luce delle diverse letture dei risultati proposte lo studio si conclude con l'assunzione che:

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

Come si può notare, non è stata presa in considerazione dallo studio l'ipotesi del deficit percettivo della Surface Hypothesis, in quanto la discussione dei risultati è partita dall'evidenza di una principale e più corposa omissione degli articoli rispetto ad altre strutture morfologiche: pertanto la teoria di Leonard non viene ritenuta un'efficace risposta alle questioni di questo studio, dato che seguendo tale ipotesi non vi dovrebbe essere una preponderante omissione di una categoria rispetto ad altre anch'esse formate da sillabe deboli e non salienti: secondo la teoria di Leonard, infatti, le omissioni coinvolgerebbero tutte le sillabe non accentate e non salienti, quindi, tale teoria non spiegherebbe il fatto che gli articoli subiscano un'omissione maggiore rispetto ai clitici.

Nello studio appena analizzato vengono inoltre riportati alcuni risultati le cui evidenze sono riscontrabili nei dati di eloquio spontaneo raccolti durante il tirocinio di cui si è trattato nel capitolo precedente. Si passerà pertanto ad illustrarli ed integrarli.

#### 4.1.1 ARTICOLI – DATI RICAVALI DURANTE LO STAGE

Verranno ora riportati i dati relativi all'acquisizione ed all'uso degli articoli rilevati dalle trascrizioni di parti di eloquio spontaneo ricavate assistendo alle sedute logopediche dei bambini bilingui con DSL presentati nel capitolo 3.

Inizialmente, sono stati registrati, infatti, diversi casi di omissioni (X):

I: “È X cosa mia”

C: “Mangio X brodo”

E: “Mamma gattino porta a spasso X suoi cuccioli”

E: “Quelle per tagliare X fogli”

G: “C'è X fuoco”

I: “Ho X finestra a casa”

A: “È X pinguino?”

MX: “Come X mio”

MX: “Sotto X tuo piede”

I: “Ho trovato X cosa pelosa”

T: “Le bambine vanno a scuola con X zaino”

I: “Un vaso con X fiori”

Logopedista: “Cosa ti ha portato San Nicolò?”

C: “Ha portato X Kinder”

Logopedista: “Cosa fa il gatto?”

C: “Fa cadere X palline”

A: “La mamma pulisce X vetri”

G: “Ha portato X regalo”

Tali omissioni sono accompagnate dall'uso degli articoli indeterminativi con valore numerale, soprattutto nell'eloquio dei bambini più piccoli (E. e G.). Questo fenomeno viene spiegato come attestazione del fatto che il bambino non sia ancora arrivato al punto dello sviluppo grammaticale in cui viene riconosciuto l'aspetto di indefinito degli articoli indeterminativi, proseguendo quindi con un loro utilizzo limitato al valore numerale che essi esprimono:

G: “*Uno* piccolo”

Logopedista: “È un bambino o una bambina?”

E: “Io penso *uno* maschio”

E: “Dottoressa, manca *uno* pezzo!”

C: “*Uno* gufo”

E: “È una cosa dura, ha anche *uno* becco”

E: “*Uno* mestolo”

Logopedista: “La cicogna che animale è?”

E: “È *uno* gabbiano”

E: “Il cane gioca con *uno* bastone di legno”

E: “Hanno fatto *uno* ritratto”

Con le terapie volte a correggere questi aspetti si è assistito poi, soprattutto nei casi dei bambini più piccoli (G. ed E.) e nel caso del bambino maggiormente esposto alla lingua



madre della propria famiglia in contesto familiare (I.), all'inserimento di proto-forme con valore di segnaposto posizionale, che spesso prendono la forma di elementi vocalici indistinti, generalmente riconosciuti come la vocale centrale schwa (/ə/) (cfr. 2.1.1):

I: “/ə/ bicicletta”

MX: “/ə/ vagone”

E: “/ə/ colore giallo”

C: “/ə/ leone”

G: “/ə/ conchiglia”

G: “/ə/ stella”

Logopedista: “Cosa serve per aprire il tesoro?”

G: “/ə/ chiave.. io l'ho!”

A: “/ə/ pallone”

E: “/ə/ mio zio dove vive?”

G: “/ə/ mucca”

C: “/ə/ forbice”

G: “/ə/ pista è rotta, X treno va da solo”

Si noti che nell'esempio fornito da E (“/ə/ mio zio dove vive?”) non vi era l'attesa di una

produzione di articoli, ma, in questo caso, la bambina produce tale suono vocalico a introduzione dell'enunciato, probabilmente producendo un errore di inserimento.

Una volta che gli articoli sono stati appresi, sono riscontrabili diversi errori, innanzitutto nel loro posizionamento e spesso in quanto sono inseriti anche quando non sono necessari:

I: “Hai preso cosa *la* mia?”

A: “L'arancio ha messo qua e dopo viene altro *il* succo” (commento inserito nel capitolo 5)

A: “Presepe è *un* tipo come una casa”

C: “X Pallone”

Logopedista: “È fatto di?”

C: “*La* gomma”

A: “Papà *il* beve il caffè”

In seguito si notano anche dei doppi inserimenti, probabilmente segnale dell'instabilità della forma appresa. Si noti come nella maggior parte dei casi l'elemento vocalico superfluo sia l'articolo determinativo “Il”, posto sempre ad inizio enunciato:

Logopedista: “Chi le usa?”

I: “X Bambino”

Logopedista: “Il bambino usa...”

I: “*Il* le matite”

I: “*Il* la corona”

I: “*Il* le scarpe”

C: “*Il* la forchetta”

E: “La mamma 'conta una *la* favola i bambini”

I: “*I* la doccia”

A: “*Il* un cane”

Un altro fenomeno è il caso in cui l'articolo determinativo viene interpretato come parte integrante il lessema successivo, e quindi ricorre con ulteriore articolo anteposto a questa formazione:

A: “*Il* l'osso”

A: “*Le* l'orecchie”

A: “*Il* l'uomo e la bambina”

A: “*Il* l'uomo mangia il pollo intero”

C: “*La* l'uva”

Questo fenomeno è diverso da quello riportato precedentemente ,in quanto, mentre in quest'ultimo l'articolo determinativo “*l*” è interessato da un fenomeno di concrezione e pertanto viene ripetuto, nel caso precedente il doppio-articolo è dovuto ad un'instabilità nella forma che comporta esiti caratterizzati da tentativi di raggiungere formulazioni corrette.

Anche il sistema di accordo di genere fra articoli determinativi e nomi è un aspetto interessante riscontrato nei dati raccolti, il quale risulta particolarmente soggetto ad errore:

I: “Io non ce l'ho *il* corona”

I: “*La circo*”

C: “*La scoiattolo*”

C: “*Il vetri*”

C: “*Il chiodi*”

C: “*La pallone*”

C: “*La bambino*”

C: “*La papà ha acceso la candela*”

A: “*La galline*”

A: “*La pigiama*”

A: “*Il matite*”

I: “*Per la capelli*”

C: “*La cappello*”

Nell'esempio “*Il matite*” il problema potrebbe risiedere in una difficoltà rispetto all'assegnazione stessa del genere, essendo la parola appartenente ad una classe meno trasparente. Come si vedrà più avanti, Padovani e Cacciari, in uno studio sul ruolo della trasparenza morfologica (2003), scrivono infatti:

“Il genere è una delle categorie grammaticali più complesse da definire; diversamente dal numero, infatti, la rappresentazione lessicale del genere si avvale di informazioni sia di tipo linguistico-

grammaticale che semantico-concettuale.” (Padovani, Cacciari; 2003 : 749)

Questa difficoltà negli accordi è evidente anche nel momento in cui al bambino viene offerta una parte di output a cui ricollegarsi:

Logopedista: “Questa è la...?” (Cucina)

I: “Salotto”

Logopedista: “Con cosa mangi il brodo? Con il...”

C: “Il...forchetta”

Logopedista: “Ho trovato il...” (Re)

I: “Regina”

Logopedista: “Cosa si beve al mattino presto? Il...” (Latte)

I: “L'acqua”

Logopedista: “Cosa si è messo in testa il bambino? La...” (Cuffia)

I: “Cappuccio”

Logopedista: “Cosa c'è nella stanza? Il...” (Letto)

I: “Giocattoli”

Logopedista: “Questo è uno...” (Yogurt)

I: “Fragola”

Logopedista: “Ho trovato una cosa per lavarsi i denti. Lo...” (Spazzolino)

I: “Spazzola”

Logopedista: “Un tavolo con sopra la...” (Tovaglia)

I: “Piatto e bicchieri”

Logopedista: “Cos'è?” (Spazzolino)

I: “I denti”

Logopedista: “No. È lo...”

I: “Spazzola”

Nei casi sopra riportati si nota come, nonostante le terapisti forniscano un indizio per individuare la parola target, i bambini, o meglio, nella quasi totalità dei casi I., non recuperi con l'accesso lessicale il lessema adeguato alle informazioni che gli sono state fornite, sia rispetto al genere che al numero, creando degli accordi errati.

Inoltre sono stati registrati anche alcuni casi in cui, reperito il lessema corretto, è stato ad esso associato un articolo errato, ed i bambini abbiano cercato di renderlo conforme modificando la parola:

E: “C'è una mamma che porta *una* secchia”

C: “*La* coltella”

Rispetto a questi ultimi due esempi, sebbene sia ipotizzabile che i bambini abbiano selezionato correttamente il lessema ma al genere femminile (secchio → secchia; coltello → coltella), presente in alcune forme dialettali, per quanto concerne i bambini in questione l'ipotesi della varietà regionale è difficilmente sostenibile in quanto nella lingua friulana questi lessemi sono presenti nella forma maschile (secchio → seglot; coltello → curtîš), ed in aggiunta non si è a conoscenza dell'input linguistico dialettale al quale i bambini potrebbero essere esposti.

Riassumendo, quindi, i fenomeni maggiormente riscontrati sono: le omissioni, l'uso degli articoli indeterminativi con valore numerale, l'uso di protoforme con valore di segnaposto, errori nel posizionamento degli articoli, doppi inserimenti e, soprattutto, errori di accordo.

#### 4.1.2 SPIEGAZIONI TEORICHE AI FENOMENI

Partendo dai fenomeni rilevati durante il tirocinio si passerà ora a fornire alcune possibili interpretazioni e chiavi di lettura ricavate da diversi studi in cui tali fenomeni sono stati registrati. Sebbene queste manifestazioni sono state riscontrate in diversi studi, non tutti le prendono in considerazione in modo esaustivo o si concentrano al fine di darne una spiegazione. Verranno quindi riportate le risposte più esaustive che sono state riscontrate.

Innanzitutto, per quanto concerne le omissioni, come è stato notato nel capitolo precedente nell'analisi dei Test di Valutazione del Linguaggio, gli articoli determinativi posti ad inizio frase sono vulnerabili alla cancellazione in quanto rivestono il ruolo di sillaba debole; in accordo alla Surface Hypothesis, in uno studio Bortolini et. al. (2006) viene affermato, infatti:

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

Per quanto riguarda l'uso delle protoforme con valore di segnaposto, la Surface Hypothesis appena citata spiega che l'inserimento di tali elementi sia dovuto ad un'alterata percezione degli articoli, e che pertanto tali suoni vengano collocati in luogo di essi come iniziale stadio di apprendimento. Questa ipotesi tuttavia è ancora oggetto di discussione: infatti nello studio di Bottari et al. (2009) non essendo stata registrata la presenza di alcun elemento vocalico negli eloqui analizzati, si è assunta tale assenza come motivo dell'esclusione della Surface Hypothesis alla spiegazione dei deficit concernenti gli articoli. A differenza invece di tale studio, nei dati registrati durante il tirocinio si noti come la presenza di tali elementi sia numerosa, ed il fatto che tali elementi vengano sempre collocati ad inizio enunciato, come a segnalare la consapevolezza della necessità di anteporre un elemento ai nomi ma allo stesso tempo l'incapacità di farlo.

Il successivo fenomeno riscontrato è quello dell'inserimento dei doppi articoli; una

spiegazione a questo fenomeno è nuovamente riconducibile allo studio preso in esame al paragrafo 4.2 (Bottari et al 2009), nel quale viene assunto il fatto che molti bambini, sia con DSL che sviluppo tipico, producano gli articoli determinativi più spesso quando sono anteposti a nomi iniziati per vocale, probabilmente in quanto l'articolo viene interpretato come parte del lessema stesso.

Questa spiegazione è applicabile quindi a realizzazioni quali “Il l'osso”, dove quindi l'articolo determinativo apostrofato può essere percepito come consonante iniziale della parola successiva. Per quanto riguarda invece l'uso di doppi articoli facilmente distinguibili come “Il la forchetta”, è possibile ipotizzare che il bambino stia attraversando una fase di stabilizzazione dell'uso dell'articolo e che il doppio inserimento sia quindi il risultato di strategie di apprendimento dell'articolo corretto.

Rispetto poi all'errata selezione del lessema, e del relativo genere, a partire dall'articolo fornito nell'input dalle logopediste, si noti come vi sia un deficit nel meccanismo di selezione; nello studio di Padovani e Cacciari (2003) precedentemente citato, viene riportato come l'articolo funga da filtro necessario al restringimento nel vicinato ortografico dei lessemi non concordanti per genere, e alla selezione quindi delle parole compatibili:

“La presenza di un articolo con genere specificato prima del nome agisce come un contesto morfologico che vincola i possibili candidati lessicali e impedisce che parole dal genere contrastante entrino nella coorte dei candidati al riconoscimento.” (Padovani, Cacciari; 2003 : 753)

Si potrebbe pertanto ipotizzare una difficoltà aggiuntiva rispetto a tale meccanismo di selezione.

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

Iniziando sempre dallo studio di Bottari, Chilosi, Cipriani e Pfanner (2009) preso in esame al paragrafo 4.2, il quale può fungere da metro di paragone con i dati ricavati durante il tirocinio, non sono stati notati errori di accordo né nel gruppo di controllo formato da bambini monolingui italo-foni con sviluppo tipico, né tanto meno nel gruppo in esame di bambini con DSL.

Alla luce di ciò, si potrebbe pertanto ipotizzare che gli errori di accordo riscontrati



nell'eloquio dei bambini seguiti durante il tirocinio, siano dovuti al bilinguismo, ed in tal senso verranno ora discusse le analisi di alcuni studi che parrebbero supportare questa teoria.

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

Tra i vari obiettivi dello studio, quello concernente alla discussione in atto è di indagare se i bambini bilingui cresciuti in una situazione di contatto linguistico abbiano una conoscenza incompleta del sistema di accordo di genere nello spagnolo rispetto ai monolingui spagnoli cresciuti in un ambiente monolingue. Tale aspetto è stato esaminato chiedendo ai bambini di raccontare la favola di “Cappuccetto Rosso” a partire da alcune tavole illustrate, ed analizzando così il loro eloquio.

I risultati riportano un'accuratezza nell'accordo del 100% per i monolingui, mentre nei 38 bilingui con dominanza linguistica spagnola gli errori di accordo fra articoli e nomi ricoprono il 5%.

È stato pertanto riscontrato che i bambini bilingui abbiano più difficoltà con gli accordi di genere rispetto ai monolingui, e tale risultato è sostenuto anche da altri studi (Sanchez, Sadek, 1975; Mueller, Gathercole, 2002.) seppur diversi per metodologie impiegate ed impegnati ad analizzare differenti aspetti del sistema di accordi di genere.

Partendo dal presupposto che nei bambini monolingui il sistema di accordo di genere spagnolo si ritiene acquisito attorno ai 3-4 anni di età, sarà necessario supporre che nei bambini bilingui di età scolastica tale sistema non sia ancora acquisito completamente rispetto all'accuratezza. Quest'ultima affermazione è sostenuta da un ulteriore studio di

Barreña (1997) su bambini bilingui simultanei basco-spagnoli, dal quale si evince che all'età di 3 anni il sistema non è ancora acquisito nella sua completezza.

Dai riscontri avuti da diversi studi pare che i bambini bilingui con sviluppo tipico abbiano quindi delle difficoltà con l'accordo di genere, e tale problematica è stata anche nei dati del tirocinio: dato che i bambini esaminati oltre ad avere un Disturbo Specifico del Linguaggio, sono anch'essi bilingui, forse è possibile ipotizzare che le difficoltà con gli accordi siano dovute, in parte, al loro status di bilingui, che li porta ad avere in generale una competenza linguistica più lenta nel suo sviluppo (cfr. 4.5).

Il fatto che l'accordo fra articoli e nomi sia un fenomeno instabile è evidenziato dal fatto che sia nel caso dei dati raccolti durante il tirocinio che in quelli dello studio di Montrul e Potowski (2007), accanto a produzioni errate nello stesso eloquio siano presenti produzioni corrette.

Lo studio di Montrul e Potowski (2007) tende a spiegare questi fenomeni di instabilità come dovuti ad un input ridotto:

“As we have seen, gender learning is basically word (or noun) learning, although gender is also a morphosyntactic property of nouns, determiners, and modifiers. Simply stated, a child will not know the gender of a noun until he or she acquires the noun. It is uncontroversial that noun learning depends on input and experience. Lexical development in bilingual children is highly affected by reduction in input frequency below a certain threshold may affect how input is perceived and processed by bilingual children. Under these circumstances, it appears that marked forms are affected before unmarked forms. The gender agreement rule, a syntactic operation, is also affected because it depends on lexical assignment.” (Montrul, Potowski; 2007 : 321).

Tuttavia, come illustrato nel primo capitolo (cfr. 1.3) vi sono diverse ipotesi, ascrivibili al filone della Teoria Rappresentazionale, che non ritengono che la quantità di input sia influente in soggetti bilingui con DSL.

Concludendo, comparando i risultati ottenuti dalle analisi dei dati del tirocinio con quelli di diversi studi e argomentando gli stessi con le discussioni tratte da ipotesi afferenti teorie a volte scostanti, è possibile ipotizzare e ricondurre due evidenze: in primo luogo le difficoltà dei bambini con DSL rispetto agli articoli in termini di omissioni e di lenta acquisizione segnalata da inserimenti impropri; in secondo luogo una difficoltà con il

sistema di accordi di genere fra articoli e nomi, non propria dei bambini monolingui con DSL ma evidenziata invece da alcuni studi su bambini bilingui e pertanto ipotizzabili e riscontrabile nei bambini con DSL esaminati durante il tirocinio in quanto bilingui.

(Ho provato a controllare se via sia una regolarità di errori ricorrente in alcuni gruppi di nomi rispetto ad altri ma non ho trovato nulla di evidente. Per quanto riguarda la differenza fra accordi di genere e numero, gli errori di genere sembrano essere più ricorrenti)

## 4.2 PRONOMI CLITICI

Si passerà ora ad analizzare un ulteriore categoria di marker clinico del Disturbo Specifico del Linguaggio: i pronomi clitici.

Sebbene gli studi strettamente linguistici rispetto ai marker clinici nei bambini bilingui con DSL non siano numerosi, tra di essi vi sono studi che non solo interpretano i risultati in ottiche differenti, ma che riportano delle discordanze fra i risultati stessi. Nell'approfondire tale argomento si comincerà pertanto restando in linea alle considerazioni fatte nel paragrafo precedente, ed in seguito si svilupperà la discussione con i contributi afferenti a studi dalle prospettive teoriche discordanti.

### 4.2.1 PRONOMI CLITICI – DATI RICAVATI DURANTE LO STAGE

Verranno innanzitutto riportati i dati relativi ai clitici, tratti dalle trascrizioni di eloquio spontaneo dei bambini esaminati durante il tirocinio, in aggiunta alle difficoltà con i pronomi evidenziate nel capitolo precedente.

I principali fenomeni riscontrati riguardano innanzitutto l'omissione:

G: “Giulia X aiuti?” (→ mi)

G: “X X sono altri” (→ ce ne)

Logopedista: “Cosa serve per aprire il tesoro?”

G: “/ə/ chiave... io X l'ho” (→ ce)

Logopedista: “Queste sono tutte cosa che...”

C: “X bevono” (→ sì)

Logopedista: “Se il semaforo è rosso che vuol dire?”

A: “X si ferma” (→ ci)

Logopedista: “Cosa ti ha portato San Nicolò?”

C: “X ha portato Kinder” (→ mi)

Logopedista: “Ce l'hai a casa?”

C: “No, non ci X ho a casa” (→ ce lo)

E: “Ho trovato i bambini, X tuffano sul lago” (→ sì)

Logopedista: “Soffiati il naso!”

I: “Non X so fare” (→ lo)

E: “X toglie da solo” (→ lo)

A: “C'era le mani bruciate, e la mamma X ha lavate” (→ le)

Logopedista: “Hai visto il granchio al mare?”

G: “X ha portato papà!” (→ lo)

Io: “E il gioco dov'è?”

A: “Adesso X porta Alessandra” (→ lo)

Logopedista: “Fai la conta2

E: “Non X so fare” (→ là)

A: “Non so *chi* X chiama” (→ come si)

MX: “Io X so adesso” (→ lo)

T: “Il dottore X ha dato un palloncino in regalo” (→ gli)

In aggiunta a tali errori, sono evidenti anche le difficoltà dovute alla scelta del clitico da inserire, rispetto all'accordo sia di genere che di numero:

Logopedista: “Quanti *punti* hai?”

I: “Tu hai *una* e io ho due”

Logopedista: “C'è una *stazione* di treni?”

G: “Sì, *eccoli*” (indicando la stazione)

Logopedista: “La *saponetta*! Dov'è?”

I: “*Eccolo*”

Sia rispetto alla scelta del clitico in sé:

I: “Tu ce *li ha* due” (→ ne hai)

I: “Ce *li* ho due io” (→ ne)

Errori dovuti al posizionamento del clitico:

Logopedista: “Cosa fa la bambina? Prende il *cioccolatino* e...”

E: “... poi mangia *la*” (= poi lo mangia)

MX: “Mia sorella ha fatto cader*mi*” (= mia sorella mi ha fatto cadere)

A: “La nonna prima *si* addormenta legge il libro” (= la nonna prima di addormentarsi legge il libro)

Ulteriori errori sono dovuti ad una inserzione non necessaria di clitici:

Logopedista: “Forbici, coltello e accetta sono tutte cose che...”

C: “Tutte cose che si tagliano”

MX: “Palloncino si è scoppiato”

MX: “Un bambino si è caduto nella bici”

#### 4.2.2 SPIEGAZIONI TEORICHE AI FENOMENI

Riassumendo, quindi, le principali tipologie di errori riscontrati sono le omissioni, gli accordi di genere e numero, l'inserimento di clitici errati o non necessari ed errori nel loro posizionamento; rispetto a questi risultati verranno esposte ora le discussioni di alcuni studi riguardanti i clitici.

Innanzitutto, vi sono diverse spiegazioni riguardanti tali difficoltà, che si possono riassumere come:

- difficoltà dovute alla complessità del sistema pronominale;
- difficoltà dovute all'apprendimento delle restrizioni riguardanti i clitici ed il loro posizionamento;
- difficoltà dovute alla loro posizione preverbale e pertanto percettivamente non saliente, in quanto l'attenzione si focalizza, in questo caso, sulla forma verbale;
- difficoltà dovute al loro uso anaforico, richiedente quindi la coordinazione morfosintattica con la pragmatica; ciò può essere impegnativo considerando aspetti che sono strutturalmente determinati come l'accordo di genere e numero.

A seguito di numerose ricerche sui marker clinici per il DSL in contesto monolingue, pare sia attestata l'ipotesi di una omissione più frequente dei clitici nell'eloquio di bambini con DSL rispetto ai bambini con sviluppo tipico (Bortolini et al. 2006), in particolare nei

contesti in cui il clitico precede la forma verbale. Tale risultato è stato riscontrato anche in un precedente studio condotto da Leonard (1998), e viene spiegato collegandosi al ruolo delle sillabe deboli e quindi alla “Surface Hypothesis” (cfr. 4.1.2).

In linea a questi risultati, anche lo studio di Vender, Guasti, Garraffa e Sorace (cfr. 2.3) volto ad indagare la competenza bilingue attraverso la somministrazione di compiti che analizzano due marker clinici del DSL italiano (pronomi clitici e ripetizione di non parole), evidenzia una maggioritaria omissione dei clitici per i monolingui con DSL, a differenza dei soggetti bilingui:

“Anche i bambini bilingui, così come quelli affetti da DSL, hanno difficoltà nella produzione di clitici, producendo meno strutture corrette dei monolingui con sviluppo linguistico nella norma. Tuttavia, analizzando la tipologia di errori commessa dai bilingui si notano importanti differenze rispetto a quella tipica dei bambini con DSL: se questi ultimi omettono il clitico nella maggioranza dei casi, producendo frasi agrammaticali, i bilingui tendono invece a produrre il clitico errato, commettendo errori di accordo. Il loro comportamento sembra indicare che siano consapevoli del fatto che il clitico va obbligatoriamente prodotto nella frase, ma che abbiano difficoltà a fletterlo in maniera corretta, probabilmente in seguito ad una competenza linguistica non ancora matura.” (Vender, Guasti, Garraffa, Sorace; paper 2016 : 7-8)

Queste affermazioni paiono essere in linea anche con le considerazioni proposte a conclusione del paragrafo precedente.

Le difficoltà presentate dai bambini monolingui con DSL unitamente a quelle riscontrate nei bambini bilingui con sviluppo tipico sembrano essere riscontrabili, in alcuni studi, anche nell'eloquio dei bilingui con DSL.

In uno studio proposto da Jacobson e Schwartz (2002) sull'uso dei pronomi clitici da parte di bambini bilingui spagnolo-inglesi con DSL tra i 4 ed i 5 anni di età, è stato notato come tali bambini usino i clitici meno frequentemente dei loro coetanei bilingui e come siano meno accurati nell'accordo di genere: in particolare, rispetto alla sostituzione di genere, i bambini tendono ad utilizzare la forma non marcata “lo”, con notevoli differenze quindi nel confronto fra il gruppo di bambini bilingui con DSL ed il gruppo di controllo nell'uso di “la” e “las” rispetto a “lo” e “los”. Tale difficoltà è stata spiegata attraverso il fatto che l'apprendimento del pronome “lo” precede quello di “los”, “la” e “las” e pertanto

è possibile ipotizzare, in accordo alla “Extended Optional Infinitive Stage”, che i bambini con DSL rimangano a questo livello di sviluppo per un periodo più protratto.

Contrariamente, Leonard e colleghi (1988) in uno studio su bambini italiani con DSL hanno mostrato come nel momento in cui i clitici siano presenti nell'eloquio del bambino, essi siano corretti nell'accordo di genere e numero. Tuttavia, lo studio è stato condotto su bambini monolingui, pertanto forse è nuovamente ipotizzabile che l'accordo sia un problema afferente alla condizione bilingue, come riportato nel paragrafo precedente. Si noti inoltre come tra i risultati del tirocinio presentati nel capitolo 3, il soggetto di controllo EM. compia un errore nell'accordo:

EM: “(...) E dopo la bambina la prende” (soggetto: palloncino)

Tale errore è ancor di più esemplificativo se si pensa che EM., bambino bilingue con sviluppo tipico, non abbia commesso omissioni.

In una prospettiva completamente opposta si trovano invece gli studi di Paradis e colleghi (2003), (2005/2006), (2007), i quali conducono alla stessa conclusione: la condizione bilingue non è da

considerarsi come una difficoltà aggiuntiva per i bambini con DSL, e, come già anticipato al paragrafo 1.3, in accordo alla Teoria Rappresentazionale contro quella Processuale, le difficoltà sono da ascrivere alla sola complessità linguistica domino-specifica e pertanto interna alla rappresentazione linguistica, e non a deficit nei meccanismi cognitivi di base.

In uno studio (2003) vengono esaminati attraverso il prelievo di linguaggio spontaneo, sette bambini bilingui francese-inglese di 7 anni con DSL e un gruppo di controllo di nove bambini bilingui francese-inglese di 3 anni con sviluppo tipico scelti in base ad una conforme lunghezza media dell'enunciato (LME). I dati sono stati poi ulteriormente comparati ad un precedente studio (2002) su bambini monolingui con DSL.

Alla luce delle difficoltà con il sistema pronominale sopra esposte, lo studio ha l'obiettivo di indagare se il problema sia puramente di tipo anaforico, ed in tal senso si suppone che i bambini bilingui con DSL esprimano difficoltà in entrambe le lingue, oppure se l'ostacolo sia la struttura morfosintattica stessa dei clitici, e pertanto si presumono difficoltà principalmente nella lingua francese.



I risultati sembrano avvalorare quest'ultima ipotesi, in quanto le differenze cross-linguistiche tra francese ed inglese nell'uso dei pronomi hanno mostrato come le difficoltà con i clitici siano specifiche per la lingua francese, escludendo quindi un problema anaforico: infatti, entrambi i gruppi di bambini bilingui, con e senza DSL, si sono mostrati più accurati nella scelta dei pronomi inglesi, anche se i bambini con sviluppo tipico evidenziano una differenza significativa rispetto ai bambini con DSL. Inoltre, risultato più sorprendente fra tutti, è il fatto che i bambini bilingui con DSL si sono mostrati più accurati rispetto ai bambini monolingui con DSL:

“That bilinguals would be more advanced than monolinguals in they acquisition of a complex morphosyntactic structure seems to be a surprising finding.

However, in contrast to predictions of the GSH/SH<sup>2</sup>, it has been suggested elsewhere for typical acquisition that dual-language learning may have a facilitative effect on the emergence of late-acquired structures in one language if the other language's counterpart structures emerges earlier in acquisition.” (Paradis, Crago, Genesee; 2005/2006 : 53)

Questa interessante visione di un apporto positivo e potenziante del bilinguismo verrà ripresa, con maggiore enfasi, nel capitolo successivo.

In conclusione, sempre riprendendo i risultati ottenuti in studi successivi, le discussioni di Paradis et al. (2005/2006) si oppongono alla Surface Hypothesis: questa teoria presuppone infatti che i clitici producano le stesse difficoltà di altri morfemi percettivamente non salienti, in accordo appunto al fatto che siano delle sillabe deboli collocate in posizione preverbale; tuttavia, in disaccordo anche ai risultati del paragrafo precedente, i loro studi sembrano evidenziare come le omissioni dei clitici siano più numerose di altri morfemi simili per caratteristiche strutturali.

Confrontando le posizioni dei diversi studi riguardo all'omissione di articoli e clitici, è stato effettuato un controllo comparativo rispetto alla quantità di omissioni registrate.

Come già anticipato, la Surface Hypothesis postulerebbe una eguale omissioni di entrambe le categorie in vista di un deficit percettivo di tali elementi, che condurrebbe alla realizzazione di enunciati mancanti di clitici e articoli, implicando quindi difficoltà relative agli aspetti

<sup>2</sup> GSH: “Generalized Slowing Hypothesis”;

SH: “Surface Hypothesis”.

Definite qui come afferenti alla “Teoria Processuale”.

prosodici: i risultati rispetto ai dati sono contraddittori, in quanto, sebbene tutti i bambini riportino delle problematiche riguardanti queste due categorie, non sembra esserci una compromissione quantitativamente parallela per entrambe. Tuttavia, bisogna tenere in considerazione che tale risultato è riflesso dalle registrazioni di eloquio spontaneo, ottenute durante sedute logopediche che implicavano diversi tipi di trattamenti con strategie differenti; pertanto non vi può essere un'oggettività nel confronto, dal momento che la produzione dei clitici richiede contesti più avanzati, con trattamenti volti all'apprendimento di enunciati binucleari, rispetto agli articoli, la cui elicitazione è evidente anche in terapie focalizzate su enunciati semplici SVO.

#### 4.3 FORME VERBALI

Si passerà ora ad esaminare un ulteriore marker clinico del DSL: la flessione verbale di terza persona. Questa analisi sarà accompagnata da uno studio più generale sulla produzione delle forme verbali di bambini bilingui con DSL.

##### 4.3.1 USO DELLE FORME VERBALI – DATI RICAVATI DURANTE LO STAGE

Come anticipato poco sopra, verrà ora analizzato l'utilizzo delle forme verbali da parte dei bambini bilingui con DSL esaminati durante il percorso di tirocinio. Sebbene il marker clinico per il DSL sia specificatamente la flessione di terza persona, sono stati notati diversi fenomeni ricorrenti negli eloqui dei bambini presi in considerazione.

Innanzitutto è possibile notare l'uso di forme indefinite, non solo coniugate al modo infinito come ci aspetterebbe da chi sta acquisendo una lingua (Solarino; 2009) , ma anche l'uso di participi e gerundi spesso con ellissi delle particelle verbali a loro anteposte:

Logopedista: “Dov'è la mamma?”

C: “Udine .. X andando”

G: “Vincere io”

Logopedista: “Cosa fa lei?”

I: “Nuotare”

I: “Elicottero portare la macchina su 1”

MC: “E lo porta a passeggiata” → passeggiare/ fare una passeggiata

Logopedista: “Con il dentifricio ci si..”

I: “Lavare i denti”

C: “Restare in casa mio fratello”

Logopedista: “Cosa fai nella tua camera tu?”

I: “Dormire”

Logopedista: “Cosa costruisci con i lego?”

I: “Costruire le macchine”

Logopedista: “Cosa fa qui sulla strada?”

A: “Cammina”

Logopedista: “E quindi come lo puoi dire?”

A: “Passeggiando”

Inoltre, nell'eloquio di due bambini si è notato come l'incapacità nella flessione delle forme verbali corretta abbia portato all'utilizzo di forme con verbo infinito sistematicamente preceduto da una particella, nel caso di I. “per” e nel caso di C. “si”:

Logopedista (mostrando alcune figure): “Cosa fa?”

Risposte di I. :

- figura rappresentante una bambina che dorme: “Per dormire”
- figura rappresentante una donna che versa la minestra: “Per fare nella pancia”
- figura rappresentante una bambina che mangia: “Per mangiare”

C: “Si buttare” (per “si butta”)

Logopedista: “A cosa serve il coltello?”

C: “Si tagliare la carne”

Logopedista: “Cosa fa il papà con la macchina fotografica?”

C: “Si scattare”

Un altro fenomeno riscontrato in diversi bambini riguarda l'inserimento di forme ausiliarie errate:

A: “La tazza si *ha* rotto”

A: “Prima la mamma *è* ha lunghi capelli, dopo la mamma *sono* tagliati i capelli e dopo con le forbici sono tagliati”

C: “Il tavolo *ha* legno” (per “è di”)

G: “Noi *hanno* vinto”

Logopedista: “La mamma ha i capelli lunghi, le mamme...”

A: “*Sono* lunghe”

I: “Io *ho* dorme vicino alla finestra” (in questo caso ausiliare sovrabbondante)

Seguono poi numerosi esempi riguardati il marker clinico del DSL, ovvero gli errori dovuti

all'inserimento della flessione di terza persona singolare in luogo della terza persona plurale:

MX: "Quando ha bevuti caffè ha urlato perché sono amici"

I: "E questi ha perso"

I: "Fa la fila questi"

I: "C'è buchi"

I: "Quelli due ha perso"

E: "C'è tanti colori"

A: "C'era le mani bruciate"

T: "Le galline mangia"

E: "I pulcini è carini"

A: "Papà e la mamma beve l'acqua"

Logopedista: "Solo uno beve? Loro due insieme.."

A: "Beveno"

A: "Il papà e la mamma beve il vino. I genitori beveno"

Logopedista: "Cosa vedi?"

A: "C'è i pattini, la corda per saltare, c'è i calzini"

Logopedista: "Se il semaforo è rosso vuol dire che?"

A: "Si ferma"

Logopedista: “Chi si ferma?”

A: “Le macchine”

E: “Mi piace tanto le fragole”

Accanto agli errori dovuti all'uso della terza persona singolare in luogo della terza persona plurale, sono evidenti anche inserimenti errati della terza persona singolare in luogo della prima singolare:

E: “Lo sceglie io”

I: “Come fa aprire?”

E: “Vince sempre io”

E: “Io vince”

E: “Sceglie io che gioco voglio fare”

C: “Io va giocare”

T: “Io va a scuola”

C: “Io no ha preso caramella”

E: “Io mette quello piccolino”

Un ulteriore tipologia di errore è quella riguardante gli accordi fra soggetto e verbo, sia di genere che di numero:

Logopedista: “Se cade, il vetro si rompe”

C: "Come il tablet"

Logopedista: "Sì, cosa fa il tablet se cade?"

C: "Scassata"

Logopedista: "Dov'è la tessera?"

G: "È caduto"

Logopedista: "Cosa sai dei cani tu?"

A: "Il cane sono marroni e anche un po' bianchi"

C: "Il bambino è bagnata"

Logopedista: "Questo è un animale che si chiama aragosta"

E: "Non mi piacciono"

A: "La mamma dorme"

Logopedista: "Con gli occhi aperti si dorme?"

A: "No"

Logopedista: "E quindi cosa fa? Si è..."

A: "Addormentato"

E: "Sai io ero malato" (E.: femmina)

Infine si registrano formazioni dovute a regolarizzazioni o "neologismi":

A: "E cosa devo dire?"

T: "Abbiamo leggiato la storia"

E: "Voglio ancora leggerla" (riferito a: "la storia")

A: “Aprito gli occhi”

Logopedista: “Cosa succede al bruco?”

MX: “Farfallò... volò con le ali via”

Riassumendo, quindi, i principali fenomeni riscontrati rispetto alla produzione verbale sono l'uso intensivo di forme indefinite, a volte con ellissi della particella verbale finita antistante, l'inserimento di ausiliari o copule errare, l'uso della terza persona singolare in luogo della terza persona plurale e della prima singolare, errori nell'accordo di genere e numero fra forma verbale e soggetto o oggetto dell'enunciato, utilizzo di regolarizzazioni o neologismi.

#### 4.3.2 SPIEGAZIONI TEORICHE AI FENOMENI

Verranno ora analizzati più nello specifico i fenomeni verbali sopra riportati, proponendo come supporto i risultati e le discussioni di diversi studi inerenti.

Per quanto riguarda l'uso delle forme indefinite si prenderà nuovamente in considerazione la Extended Optional Infinitive Stage (Rice, Wexler, Cleave; 1995).

Per definizione, la “Optional Infinitive Account” predice l'esistenza di un periodo nello sviluppo tipico dei bambini nel quale le forme indefinite vengono prodotte in luogo delle forme finite:

“Voir l'auto papa” (esempio dal francese, Rice, Wexler, Cleave; 1995 : 851).

Questo periodo, come illustrato al paragrafo 4.1, si presume sia protratto nei bambini con DSL, e che pertanto ne caratterizzi la produzione della morfologia verbale.

“If the EOI (Extended Optional Infinitive) is correct, children with SLI will accept as grammatical both finite and non-finite matrix clauses at a much later age than do normal children. Moreover, given that the proportion of finite forms in obligatory context seems to be a measure of emergence from the OI stage in normally developing children, we would expect that children with



SLI will show a higher proportion of non-finite forms than will normal children of the same age.”  
(Rice, Wexler, Cleave; 1995 : 853)

L'uso protratto delle forme indefinite dai bambini con DSL è quindi dovuto alla persistenza di essi nell'Optional Infinitive Stage per una durata maggiore rispetto ai coetanei con sviluppo tipico.

Il termine di tale periodo sarà quindi reso evidente dall'introduzione di forme verbali finite negli elocui.

Una differente posizione è quella riscontrata da Leonard nei suoi studi sulla Surface Hypothesis; più precisamente, in uno studio su bambini italiani con DSL (1998) ha riscontrato come non siano stati osservati errori maggiori per i bambini con DSL rispetto ai bambini con sviluppo tipico nell'uso dei verbi indefiniti. Tuttavia, il problema risiede nel momento in cui vi è una sovraestensione nell'utilizzo dei verbi indefiniti in luogo di verbi finiti, e non la loro accuratezza nei contesti in cui sono richiesti.

Nei dati relativi all'analisi sulla flessione dei verbi al presente indicativo, invece, sebbene siano riportati livelli di accuratezza simili fra il gruppo di bambini con DSL ed il gruppo di controllo, tra gli errori registrati, alcuni sono formati dall'uso delle forme infinite in luogo della prima persona singolare.

Uno studio relativamente più recente sui bambini bilingui spagnolo-inglese con DSL (Gutiérrez-Clellan, Simon-Cereijido, Wagner; 2008) parrebbe confermare invece la Extended Optional Infinitive Stage, riportando come risultati l'uso intensivo di forme indefinite anziché forme finite, ma non mostra differenze rilevanti tra le produzioni di bambini bilingui e monolingui.

In un'ottica più generale, considerando la condizione bilingue dei bambini presi in esame, si potrebbe anche accomunare questo fenomeno all'uso predominante dei verbi al modo infinito degli adulti apprendenti italiano come L2, in particolare per i verbi modali (Solarino; 2009)

Per quanto riguarda gli errori con le formule ausiliarie, anche questo fenomeno è stato indagato da Leonard e collaboratori (1998). Sebbene nell'analisi dei loro risultati sia evidente un uso significativamente più limitato degli ausiliari nei bambini con DSL rispetto ai bambini con sviluppo tipico, gli errori riscontrati sono prevalentemente omissioni e non

sostituzioni, e per di più non sono stati registrati rilevanti errori di accordo. È necessario aggiungere, però, che il gruppo di controllo formato da bambini di età inferiore ma abbinati per Lunghezza Media dell'Enunciato (LME), non è stato accurato quanto il gruppo di bambini con DSL rispetto all'accordo.

Risultati più numerosi sono stati trovati rispetto al fenomeno della sovraestensione della terza persona singolare.

Partendo dallo studio di Bortolini e collaboratori (2006) riguardante i marker clinici per il Disturbo Specifico del Linguaggio, si nota come la maggior parte degli errori riguardanti la flessione verbale dell'indicativo presente riportati, nella quasi totalità dei casi, la sostituzione della terza persona singolare alla terza plurale. Dato che la presenza di tale fenomeno è stata registrata in concomitanza all'omissione di pronomi clitici oggetto, lo studio propone come risposta all'origine del fenomeno una difficoltà nella produzione di sillabe deboli: quindi, in accordo alla Surface Hypothesis di Leonard, essendo la maggior parte dei lessemi indicanti flessione di terza persona plurale composti da tre sillabe, delle quali la prima accentata e le seguenti non accentate, la sillaba finale risulta mancante nella produzione del lessema. Come anticipato al paragrafo 4.1.2, il bambino con DSL presenta un deficit percettivo nella ricezione dell'input, a causa del quale non percepisce, non elabora e quindi a sua volta non produce tali sillabe non salienti.

In aggiunta a ciò, lo studio (Bortolini et al.; 2006) ha esaminato i bambini anche in un prova di ripetizione di non-parole dalla lunghezza sillabica via via crescente, riscontrando come la principale difficoltà riflessa dalle produzioni dei bambini con DSL fosse la loro scarsa accuratezza con i lessemi formati da tre e da quattro sillabe, i quali risultavano principalmente mancanti delle sillabe finali. Questo fenomeno è stato pertanto considerato come un'evidenza aggiuntiva a supporto della Surface Hypothesis.

Partendo dal presupposto, quindi, che via sia un produzione deficitaria dei lessemi composti da due sillabe deboli finali a scapito dell'ultima sillaba che non viene percepita e prodotta, si attenderebbe per i verbi di seconda e terza coniugazione l'esito di forme di prima persona singolare in luogo di quelle della terza persona plurale, che si creerebbero proprio grazie all'omissione del segmento finale di parola, ad esempio:

“Rido” per “Ridono”

“Dormo” per “Dormono”

Il fatto che ciò non accada viene spiegato da Bortolini e collaboratori (2006):

“We suspect that children did not resort to this type of production because it differed from the appropriate form in person as well as number, whereas the third-person singular form differed from the appropriate form in number only. Thus, it is possible that plural inflections were not yet mastered by the children with SLI and the prosodic properties of the third-person plural form in particular rendered these forms prime for replacement that was prosodically manageable.” (Bortolini, Arfé, Caselli, Degasperi, Deevy, Leonard; 2006 : 709)

Sempre rimanendo nell'ottica di una corretta supposizione della Surface Hypothesis, in uno studio precedente (1992) Leonard ha riscontrato come le performance dei bambini con DSL risultassero migliori quando le forme verbali erano lessemi composti da due sillabe invece che tre, ad esempio per parole come “danno”, “fanno”, “stanno”.

Tale miglioramento nelle prestazioni non è stato riscontrato nell'analisi dei dati relativi al tirocinio:

I: “Fa la fila questi”

I: “Quelli due ha perso”

Tuttavia bisogna ammettere che durante la registrazione dei dati non sia stato fatto un confronto contrastivo tra performance corrette e performance errate, e pertanto non si può esporre con certezza se via sia una maggiore produzione di errori o di risposte corrette.

Ulteriore fenomeno riscontrato durante l'indagine dei dati ricavati durante il tirocinio è la sovraestensione nell'utilizzo della terza persona singolare sulla prima persona singolare, soprattutto nelle produzioni di E., tra i più piccoli in età fra i partecipanti. Questa particolarità non pare essere stata riscontrata in altri studi, o per lo meno, non viene considerata come rilevante: nello studio di Leonard e collaboratori sulla flessione

dell'indicativo presente (1998) viene riportato, infatti, come sia per il gruppo di bambini con DSL che per il gruppo di controllo composto da bambini di età inferiore ma confrontabili per equivalenti misure di LME, gli errori riguardanti la prima persona singolare siano equamente divisibili fra sostituzione di forme indefinite e flessione di terza persona singolare. La discussione dei risultati però non si sofferma oltre sulla questione.

Rispetto a ciò, considerando che nello studio di Leonard tale fenomeno presente esclusivamente nel gruppo di bambini con DSL e nel gruppo di bambini di età inferiore, ed il fatto che nei dati di tirocinio tale produzione sia riscontrabile con maggior frequenza nell'eloquio di uno dei soggetti più giovani in età, è possibile supporre che esso sia dovuto ad una stabilità ancora non raggiunta nel processo di apprendimento della flessione adeguata.

Infine, sono stati riscontrati fenomeni di errati accordi fra soggetto e predicato rispetto al genere oltre che al numero. Diversi studi hanno osservato questa tipologia di errore fra i fenomeni riscontrati, riportando evidenze differenti.

Innanzitutto, Rice, Wexler e Cleave (1995), inseriscono gli errori di accordo fra soggetto e verbo all'interno dei fenomeni caratterizzanti l'eloquio di bambini con DSL; secondo gli autori, sempre in linea con la teoria dell'Extended Optional Infinitive Stage, il problema sarebbe da ricondursi al lento raggiungimento della distinzione fra forme finite e non finite, e quindi al rallentato apprendimento del fatto che una forma finita abbia bisogno di accordarsi al soggetto.

Nello studio di Armon-Lotem e collaboratori (2008) volto a studiare la flessione verbale di due gruppi di bambini bilingui inglese-ebraico, con e senza DSL, è stato osservato che i bambini con DSL producono maggiori errori nell'accordo fra soggetto e predicato rispetto al gruppo di bambini con sviluppo tipico.

Un simile risultato si riscontra anche nello studio di Stavrakaki e colleghi (2008), il quale evidenzia come l'accordo fra soggetto e verbo in Greco sia maggiormente soggetto ad errore nei bambini bilingui con DSL rispetto ai bambini monolingui con DSL, e tale risultato viene spiegato come un fenomeno di instabilità nell'apprendimento simultaneo bilingue delle flessioni verbali.

In opposizione a queste evidenze si trovano i risultati di uno studio di confronto fra bambini monolingui e bilingui turco-olandese, con e senza DSL, proposto da Orgassa e

Weerman (2008), in cui sebbene si riportino maggiori produzioni errate nell'accordo di genere di bambini bilingui rispetto ai monolingui, nell'accordo fra soggetto e predicati bilingui e monolingui riportano risultati simili in accuratezza.

In linea a tali risultati vi sono le evidenze di un ulteriore studio sull'accordo fra soggetto e predicato nel confronto fra bambini monolingui tedescofoni SLI e bambini bilingui tedesco-turco proposto da Rothweller, Chilla e Clashen (2012).

In questo studio è stata riscontrata una similarità fra i risultati di entrambi i gruppi, portano come conclusione il fatto che l'accordo fra soggetto e predicato possa considerarsi come un marker clinico specifico per la lingua tedesca. Inoltre, nella discussione relativa allo studio vengono confutate le principali teorie volte a spiegare l'origine del fenomeno:

- rispetto ai dati riscontrati dal suddetto studio, la Surface Hypothesis di Leonard non è soddisfacente come spiegazione in quanto i bambini esaminati non hanno avuto difficoltà con la produzione delle sillabe deboli, producendo invece flessioni corrette;
- rispetto ai dati raccolti, viene esclusa l'ipotesi Extended Optional Infinitive Stage di Rice in quanto non sono state notate somiglianze nel confronto fra le risposte dei bambini con DSL e quelle dei bambini più giovani in età con sviluppo tipico (LME); tale differenza indicherebbe quindi che le capacità grammaticali dei bambini con DSL non sono riportabili ad uno stadio di sviluppo antecedente.

#### 4.4 ASSEGNAZIONE E ACCORDO DI GENERE

Alla luce delle analisi effettuate sui singoli fenomeni manifestati dai bambini presi in esame, è possibile notare come, rispetto agli errori caratterizzanti i tre marker clinici del Disturbo Specifico del Linguaggio nell'italiano, vi sia un ricorrente aspetto deficitario: l'accordo di genere.

Tale fenomeno, inoltre, è tipico nella produzione di tutti i bambini esaminati, e pertanto può essere rappresentativo in qualità di errore comune a tutto il gruppo.

Seguono alcuni esempi tratti dalle registrazioni di eloquio dei bambini:

Logopedista: “Quindi lei è?”

I: "Il lupo"

Logopedista: "Quanti bruchi ci sono?"

C: "Una"

E: "Il lecca-lecca è buona"

Logopedista: "La tazza è stata? Aggiu..."

A: "Aggiustato"

Logopedista: "Quante persone vanno sull'autobus?"

A: "Tanti"

Logopedista: "Il ricco quanti soldi ha?"

C: "Tante"

Logopedista: "Mela, arancia.. sono tutti?"

MX: "Frutte"

G: "Uove"

G: "Uve"

Accompagnati anche da errori nell'accordo di numero:

T: "Un topi"

T: "Mescolo con questi" (cucchiaio)

Logopedista: "Tutti quelli lì sono dei.."

E: "Dei frutto"

Logopedista: “Dentro i calzini cosa ci sono?”

C: “Piede”

Logopedista: “Questi sono dei?”

I: “Giornale”

In uno studio condotto da Kupisch, Müller, Cantone (2002) sul confronto nell'acquisizione del genere in monolingui e bilingui, viene innanzitutto affermato come l'acquisizione del genere avvenga presto nei bambini monolingui italiani e che i bilingui siano meno accurati: tale differenza è dovuta, secondo gli autori, ad un ritardo nell'acquisizione dovuto alla condizione bilingue:

“The claim we want to make is that the higher error rates in the corpora of bilingual children are an effect of delay in acquisition. They are indicative of a period during which the child is still learning rules, sometimes choosing an article of the wrong gender. Such a period is not absent from the linguistic development of monolingual children, but it is not visible because it is very short and occurs at an age when articles are still produced in a reduced, morphologically unmarked form.”  
(Kupisch, Müller, Cantone; 2002 : 142)

Secondo le autrici, ciò sarebbe dovuto, in linea alle affermazioni di Paradis e Genesee (1996), a una delle tre manifestazioni di influenza cross-linguistica nello sviluppo bilingue:

- ritardo, ovvero rallentato processo di acquisizione bilingue, rispetto a quello monolingue, per alcune proprietà grammaticali;
- accelerazione, ovvero comparsa precoce di alcuni aspetti grammaticali nello sviluppo bilingue rispetto a quello monolingue;
- transfer, ovvero incorporazione di alcune proprietà grammaticali proprie di una lingua nell'altra durante lo sviluppo bilingue.

In aggiunta, a seguito del riscontro di maggiori difficoltà da parte dei bilingui nell'accordo in lingua francese rispetto agli accordi in italiano, le autrici propongono che tale differenza nelle performance sia dovuta alla trasparenza della lingua target.

In linea alle evidenze di problematiche maggiori per i bilingui rispetto ai monolingui nell'accordo di genere, si trovano anche i risultati dello studio di Montrul e Potowski (2007) analizzato al paragrafo 4.2.2 riguardante gli articoli. Nel suddetto studio è stata riscontrata una percentuale del 30% di errore nell'accordo di genere fra nomi e aggettivi, decisamente più elevata del 5% riscontrato nell'accordo fra nomi e articoli.

In accordo a tale risultato si trovano i riscontri di uno studio proposto da Mueller Gathercole (2002) volto ad esaminare l'accordo di genere fra i modificatori e nomi sottoponendo un gruppo di bambini bilingui e un gruppo di bambini monolingui in un compito di giudizio grammaticale in lingua spagnola. Lo studio indica come non solo i bilingui risultano in ritardo sull'apprendimento del genere nello spagnolo rispetto ai coetanei monolingui, ma come i bilingui maggiormente esposti allo spagnolo in contesto familiare, oltre che scolastico, riportino performance migliori dei bilingui esposti meno allo spagnolo in famiglia, sottolineando quindi l'importanza di esposizione agli input in termini di quantità oltre che qualità.

Concludendo, i numerosi errori di accordo, riscontrati dai bambini bilingui con DSL esaminati durante il tirocinio, possono essere ascrivibili alla loro condizione bilingue, che parrebbe quindi caratterizzare in modo diverso il loro DSL nello sviluppo linguistico, rispetto ai bambini monolingui con DSL. Tale diversità non è da intendersi obbligatoriamente in senso negativo, in quanto la differenza con i monolingui è da ricondursi alla base dello sviluppo linguistico, che procede in modo diverso per monolingui e bilingui: una comparazione tra le due popolazioni in termini di performance migliori o peggiori, non offre quindi un quadro realistico della situazione, se si pensa alla differenza strutturale che il linguaggio ha in tutto il suo sviluppo nei due gruppi.





## Cap.5 ANALISI GENERALE SULL'ELOQUIO DEI BAMBINI

Al fine di concludere la trattazione relativa all'analisi dei dati ricavati durante il tirocinio, si passerà ora a delineare un quadro generale di competenza linguistica raggiunta dai bambini bilingui con DSL precedentemente presentati (cfr. cap. 3), alla luce delle spiegazioni fornite nell'analisi del capitolo precedente sui fenomeni tipici registrati.

C., bambino con DSL di tipo misto, ha un eloquio complesso sia come costruzione sintattica che come comprensibilità. Rispetto ai tre marker clinici presentati nel capitolo precedente si notano una frequente omissione di articoli e clitici, accompagnata da numerosi errori di accordo dal momento in cui tali strutture sono state apprese. Spesso le costruzioni frasali paiono di difficile comprensione, probabilmente a seguito dell'uso insistente di forme verbali indefinite, come participi e gerundi:

CH “E con Davide che giochi fate?”

C: “Giocando di supereroi”

CH: “A che supereroi giocate?”

C: “Si facendo picchiare e di acqua e di altro, perché facendo picchiati”

Dall'esempio appena riportato si comprende quanto risulti complesso il pensiero manifestato da C.; un'ulteriore complicazione arriva poi dal fatto che anche la funzione espressa dalle preposizioni non risulta appresa, ed il loro inserimento avviene senza un'apparente criterio selettivo, o vengono omessi (X):

Logopedista: “Cosa fa il cane?”

C: “Fa pipì dalla ruota”

Logopedista: “Dove si usano i quaderni?”

C: “Sull'asilo”

Logopedista: “Questi sono tre grandi pesci che vivono...”

C: “Sul mare”

Logopedista: “Adesso dove vai?”

C: “La casa”

Logopedista: “A fare cosa?”

C: “Io va X giocare”

C: “Il foglio X carta”

Come si noterà lungo la seguente analisi, gli errori con le preposizioni sono ricorrenti nell'eloquio spontaneo di quasi tutti i bambini, e focalizzando l'attenzione su di essi è possibile riscontrare una differenza nella produzione: mentre le preposizioni semplici vengono generalmente colpite da omissione, le preposizioni articolate sono presenti con maggiore percentuale, ma vengono spesso inserite in modo errato rispetto alla scelta. Si potrebbe pertanto ipotizzare che mentre la funzione delle preposizioni semplici non sia stata ancora appresa, la necessità dell'inserimento delle preposizioni articolate, soprattutto quelle indicanti posizione, sia stata percepita dai bambini e pertanto venga prodotta, seppur non vi sia ancora una stabilità nella comprensione del loro significato.

Tali errori in C. sono ricollegabili alla presenza di un deficit di comprensione oltre che di produzione, ravvisabile anche dalle difficoltà riscontrate con l'accesso lessicale e la categorizzazione semantica:

Logopedista: “La coccinella è un insetto. Conosci un altro insetto?”

C: “La foglia”

C: “Il calcio” (parola target:: il calciatore)

C: “Il fischio” (parola target:: il fischiotto)

Logopedista: “Che frutto mangi?”

C: “La mela”

Logopedista: “E poi?”

C: “Aranciata”

Rispetto al secondo e terzo esempio è possibile ipotizzare anche una problematica relativa alla morfologia derivazionale, inserita in un'ottica di difficoltà generale rispetto alla denominazione presente nell'eloquio del bambino; tale problematica tuttavia andrebbe osservata e indagata con più attenzione per poter proporre un'ipotesi in merito, e al momento non vi è letteratura a riguardo.

Per quanto concerne I., anch'egli riportante un DSL di tipo misto, il suo eloquio è uno fra quelli più esemplificativi per quanto riguarda gli errori morfosintattici, tanto che sono stati riportati suoi esempi di errori in ciascuno dei marker clinici analizzati. Generalmente, quindi, sono riscontrabili omissioni di articoli e di clitici, uso di doppi articoli, i quali, da un confronto con la Logopedista che segue il bambino, si riscontra che siano dovuti a tentativi di apprendere stabilmente la funzione, errori di accordo sia rispetto al genere che al numero, uso di verbi al modo infinito spesso seguiti da particelle come “per” e “di”, probabilmente a causa del limitato accesso lessicale caratterizzante l'intero eloquio del bambino:

Logopedista: “Cosa stanno facendo?”

I: “Per mangiare” (parola target: mangiano)

I: “Faccio colore di rosso” (enunciato target: coloro di rosso/ uso il pennarello rosso)

Logopedista: “Preparano..”

I: “Di mangiare”

Sono evidenti anche errori rispetto alle preposizioni, ancora con omissioni rispetto alle preposizioni semplici ed errori nella scelta di quelle articolate:

I: “Adesso tocca me”

I: “Il re vive sul castello”

I: “Lo metto nel tavolo”

Altri errori di accesso lessicale sono riscontrabili nella denominazione:

I: “Sta guardando la carta” (parola target: giornale)

I: “Giardino” (parola target: pavimento)

Logopedista: “Come si chiama?”

I: “Per asciugare le mani”

I: “Serve quella per accendere la luce” (parola target: lampada)

Logopedista: “Come si chiama quella stanza?”

I: “Per mangiare” (parola target: salotto)

Logopedista: “Quando uno non è contento, come si dice?”

I: “Non contento” (parola target: triste)

Come è visibile, il bambino cerca di evitare la difficoltà causata dal suo accesso lessicale carente attraverso l'uso di circonlocuzioni, introdotte spesso dalla particella “per”, come a volerne ricavare il significato.

Il ridotto vocabolario porta come conseguenza anche una generale assenza di preposizioni; questa mancanza si può spiegare grazie al fatto che I. è, tra i bambini esaminati, quello meno esposto alla lingua italiana in quanto in contesto familiare vi è un uso esclusivo della lingua araba; questa carenza di input risulta essere una problematica propria anche del gruppo di bambini di lingua araba inclusi nello studio di Vender, Garraffa, Guasti e Sorace (cfr. 2.3).

G., il più piccolo fra i bambini esaminati, ha un DSL limitato alla produzione. Presenta un linguaggio telegrafico formato da enunciati nucleari semplici o frasi monoterminale e

parole singole in successione; i clitici e gli articoli vengono prevalentemente omessi, e si è assistito all'uso di protoforme non solo per quanto riguarda gli articoli, ma anche in luogo delle preposizioni, sempre in linea ad una sperimentazione nell'apprendimento di tali forme accompagnata dall'inventario fonetico ridotto caratteristico del bambino:

Logopedista: “Il tuo papà va a lavoro col trattore o con la macchina?”

G: “Va a macchina”

Logopedista: “Con cosa abbiamo giocato?”

G: “A montagna”

G: “Ancora torno a te”

Sebbene il suo linguaggio telegrafico permetta un'agile comprensione delle sue formulazioni, sono presenti diverse mancanze nella denominazione, probabilmente dovute all'età e alla quantità di esposizione agli input nella lingua italiana:

Logopedista: “Ho trovato un animale tutto rosa.. qual è?” (parola target: maiale)

G: “Lui”

Logopedista: “E chi è?”

G: “Tutto rosa”

G: “È la cra-cra?” (parola target: rana)

Logopedista: “Chi è lei?”

G: “Per i malati” (parola target: ambulanza)

E., di tre mesi più grande di G., presenta anch'essa un DSL limitato alla produzione. Il suo eloquio è composto da enunciati più complessi, anche binucleari, ed a fianco di omissioni di articoli e clitici troviamo, in alternanza, anche un loro uso più consistente. Fra i bambini è quella che sostituisce con maggior frequenza le forme verbali di prima

persona singolare con quelle di terza singolare, e generalmente omette le preposizioni:

E: "Sai, vado due compleanni io"

E: "La bambina apre la gabbia suo uccello"

E: "Sono già a vacanza andata"

Logopedista: "Chi è Sonny?"

E: "È mio amico, vive qui vicino la casa mia"

Come si nota è presente anche una difficoltà nell'ordine degli elementi della frase. Inoltre, come per gli altri bambini, è evidente una problematica di accesso lessicale:

E: "Quelle per tagliare fogli" (parola target: forbici)

E: "Sai, domani vado a casa la mia mamma"

Logopedista: "Vai a casa della mamma?"

E: "La sua mamma mia!" (parola target: nonna)

Logopedista: "La cicogna che animale è?"

E: "È uno gabbiano"

A., invece, è fra i bambini più grandi del gruppo, e gli è stato riconosciuto un DSL di tipo espressivo; tuttavia, data la tipologia di errori che commette, la Logopedista a cui è stato incaricato ipotizza un'implicazione anche della sfera di comprensione.

Gli enunciati che produce sono spesso complessi strutturalmente, ricchi di elementi, i quali vengono tuttavia inseriti erroneamente rispetto alla posizione e alla funzione:

A: "Papà il beve il caffè e dopo il papà scotta il caffè"

A: “L'arancio ha messo qua e dopo viene altro il succo”

Rispetto all'inserimento sovrabbondante di “il caffè” e “il succo”, posti in conclusione di enunciato, non si può escludere che il bambino abbia attuato una ripianificazione della frase inserendo tali elementi in funzione di una maggior chiarezza esplicativa; tuttavia, se così fosse, tale ipotesi si applicherebbe meglio al secondo esempio piuttosto che al primo, che sarebbe quindi carente di altri elementi frasali, come il pronome riflessivo “si” da anteporre al verbo, e la preposizione “con” indicante, in questo caso, la causa.

Anche rispetto alle preposizioni è visibile un loro uso consistente ma senza un effettiva comprensione della loro funzione:

A: “La maglia è sporca, ha messo sulla lavatrice e dopo è pulita”

Logopedista: “Dove si gioca col secchiello e la paletta?”

A: “Del mare”

Logopedista: “Dove vive il pinguino?!”

A: “Su posto freddo”

A: “La mamma guarda la TV con poltrona”

Analizzando il primo esempio riportato si potrebbe pensare che l'errore nella scelta della preposizione sia dovuto ad un inserimento preferenziale del verbo sintagmatico “mettere su”; tuttavia l'esempio è stato ripreso durante lo svolgimento di un compito di apprendimento di enunciati ampliati scanditi temporalmente: per questo specifico esempio, al bambino sono state proposte tre vignette contenenti tre diverse immagini (una maglietta sporca, una donna che inserisce la maglietta all'interno della lavatrice, e la stessa maglietta pulita), ed al bambino è stato chiesto di collocare le immagini in una sequenza temporale e descriverne poi l'accaduto. Pertanto, sebbene sia possibile ipotizzare una funzione metaforica di “avviare la lavatrice” tipica delle varietà regionali del nord Italia, nel suddetto caso l'errore è dovuto all'inserimento errato di una



preposizione indicante posizione: la maglietta viene messa “nella lavatrice” e non “sulla lavatrice”.

Riguardo ai marker clinici esaminati nel capitolo precedente, la produzione di errori di A. è numerosa soprattutto rispetto all'omissione di clitici, l'uso di forme ausiliarie errate e la sostituzione di terza persona plurale con la terza persona singolare; inoltre, fenomeno largamente riscontrato nel suo eloquio, è la concrezione dell'articolo al nome, dovuta sia ad un'instabilità nella comprensione della funzione degli articoli, sia, probabilmente, ad una percezione errata dell'articolazione delle parole.

In aggiunta, sono riscontrabili anche errori dovuti ad un accesso lessicale ridotto:

Logopedista: “Come è vestito quel bambino?”

A: “Marrone”

Logopedista: “Infatti ci sono le...”

A: “Piogge” (parola target: nuvole)

A: “La mamma va con la bici”

Logopedista: “Sai come si dice quando si va sulla bici?”

A: “Pedali”

Logopedista: “Cosa fa la mamma?”

A: “La mamma si capella” (target: si pettina i capelli)

Si noti come in quest'ultimo esempio si abbia un neologismo denominale, ottenuto attraverso un processo di conversione da nome a verbo, in cui al nome viene attribuita una funzione verbale.

Questa formazione è stata riscontrata anche in MX., che produce:

Logopedista: “Cosa succede al bruco?”

MX: “Farfallò...volò con le ali via”

Come è visibile, il bambino specifica nella seconda parte dell'enunciato il significato del neologismo, intendendo quindi *\*farfallare* come “volare via attraverso l'uso di ali”; tale costruzione è probabilmente dovuta anche all'input contestuale fornitogli, dal momento che durante la terapia era stata letta una favola riguardante la trasformazione del suddetto bruco in farfalla.

MX, con A. è il più grande fra i bambini esaminati, già frequentante la scuola primaria, e presenta un DSL espressivo e recettivo. Fra i bambini è quello il cui eloquio risulta più corretto in termini di struttura frasale quando sottoposto al TVL, mentre dalle registrazioni di eloquio spontaneo sono visibili diversi errori, anche se meno importanti in termini di qualità rispetto agli altri bambini.

Le omissioni di articoli sono poche, come anche quelle dei clitici, i quali però vengono inseriti spesso in modo errato rispetto alla posizione:

MX: “Palloncino si è scoppiato”

MX: “Un bambino si è caduto nella bici”

MX: “Mia sorella ha fatto cadermi”

Soffermandosi sui primi due esempi riportati, dal momento che il terzo è rappresentativo di un errore puramente sintattico, si può pensare che tale costruzione del verbo sia dovuta alla natura incoativa di una determinata classe di verbi, di cui “scoppiare” e “cadere” fanno parte.

Questa categoria, sottogruppo degli intransitivi, è composta da verbi che esprimono un cambiamento di stato indipendente dalla volontà del soggetto, il quale è caratterizzato da proprietà sintattiche che, con i verbi transitivi, sono invece ricoperte dall'oggetto. Tra i verbi incoativi sono presenti diverse classi di varianti, tra le quali quella pronominale, caratterizzata dalla presenza obbligatoria del clitico “si”, ad esempio “arrabbiarsi” e “pentirsi”, e quella semplice, dove non vi è la necessità del clitico, come per “arrivare” e “scendere”. L'errore commesso dal bambino, in questo caso, è stato quello di anteporre il clitico “si” a due verbi che fanno parte della classe di varianti inaccusative semplici, che

non necessitano dunque del clitico.

Anche le preposizioni sono fonte di errore, probabilmente sempre dovute ad un apprendimento ancora non completo:

MX: “È seduta nella coperta”

MX: “Mio padre è stato suo treno”

CH: “Sul treno o il suo treno?”

MX: “Suo treno”

MX: “Il bruco sale nel ramo”

Spesso poi sono riscontrabili errori nella formulazione della frase rispetto alla posizione degli elementi:

MX: “Un bambino a una bambina si arrabbiano perché loro..”

MX: “Mio ancora punto”

MX: “Posso io dire?”

Come per gli altri bambini sono presenti poi errori dovuti ad un vocabolario ancora ridotto:

MX: “Ho visto tagliare l'erba col colore blu” (parola target: il tosaerba blu)

Logopedista: “Nel piatto della..”

MX: “Uva” (parola target: frutta; inserisce “uva” come parte per il tutto)

Logopedista: “Beve un?”

MX: “Latte” (parola target: bicchiere di latte)

Nell'eloquio di MX., è spesso riscontrabile l'inserimento di parole russe dovute ad un fenomeno di code-mixing:

Logopedista: "Le bambine hanno la..."

MX: "Yubka" ("gonna" in russo)

Logopedista: "Questo è un..."

MX: "Krolik" ("coniglio" in russo)

MX: "Kakiye fai?" ("cosa" in russo)

T., presenta un DSL severo di tipo misto; la sua produzione, se ad un primo ascolto può sembrare tutto sommato corretta, o meno deficitaria rispetto a quella degli altri bambini, nasconde in realtà diverse problematiche; il suo ingresso nel centro di riabilitazione è avvenuto a dicembre 2016 e pertanto non è stata seguita nelle sue terapie quanto gli altri bambini; tuttavia è stato possibile ricavare un quadro generale dei suoi errori più tipici. Innanzitutto, il suo eloquio è spesso formato da enunciati monotermini, ed una sporadica comparsa di pronomi e articoli inseriti in enunciati nucleari semplici, i quali spesso presentano una costruzione errata degli elementi farsali, con frequente omissione delle preposizioni:

Logopedista: "Cosa mi serve?"

T: "Bere, ti serve"

Logopedista: "Cosa c'è dentro?"

T: "Succo mela"

T: "Torta cioccolato"

Viene registrato anche un uso particolare delle forme verbali, che ricopre diversi tipi di errori, contrassegnandone l'instabilità:

T: “Abbiamo leggiato la storia”

Logopedista: “Cosa fa il signore?”

T: “Mettili da mangiare”

T: “La pecora c'è” (costruzione target: è arrivata la pecora)

T: “Le galline mangia”

T: “Bobo si toglie” (costruzione target: Bobo si sveste)

Importanti errori sono presenti anche rispetto all'accesso lessicale, che spesso fanno mutare il senso completo della frase:

T: “La bambina che pesca” (TVL: figura di donna che stira)

Logopedista: “Cosa sono queste?”

T: “Sono da mangiare” (parola target: pentole)

Ed errori di code-mixing:

Logopedista: “Cos'è?”

T: “Paprika” (“peperone” in serbo)

Per quanto riguarda MC., come già anticipato nel terzo capitolo (cfr. 3.1), presenta un DSL principalmente limitato a difficoltà nell'articolazione fonetica, pertanto non sono stati raccolti dati sufficienti ad un'analisi morfosintattica di tipo contrastivo; ciò anche rispetto al fatto che tali difficoltà non facilitano il bambino nell'eloquio, che risulta essere ridotto e difficoltoso. Inoltre, essendo le terapie rivolte al bambino principalmente riguardanti il miglioramento della capacità fonetica, non sono stati molti i contesti

favorevoli ad un prelievo di campioni di linguaggio adatti ad un'analisi morfologica.



## CONCLUSIONI

Nell'elaborato presentato si è cercato di approfondire gli aspetti morfologici caratterizzanti l'eloquio di bambini bilingui con un Disturbo Specifico del Linguaggio.

È stata proposta innanzitutto una trattazione generale relativa al bilinguismo, al DSL e al DSL in condizione di bilinguismo, proseguendo poi con una esposizione dello sviluppo grammaticale monolingue in presenza sia di uno sviluppo tipico che atipico, e dello sviluppo bilingue.

Negli ultimi tre capitoli l'attenzione si è focalizzata sull'esperienza di tirocinio svolto presso il reparto logopedico del centro riabilitativo infantile “La Nostra Famiglia” di Pesian di Prato (UD), dove sono stati seguiti nelle loro sedute terapeutiche 8 bambini bilingui, fra i 4 ed i 6 anni di età, con DSL.

Sono stati analizzati i dati relativi alla somministrazione ai bambini del Test di Valutazione del Linguaggio, ed i fenomeni più tipici del loro eloquio spontaneo rispetto a tre marker clinici del DSL specifici per la lingua italiana: gli articoli, i pronomi clitici e le forme verbali.

Come è stato reso evidente dalla trattazione in merito, è difficile delineare i confini tra produzioni errate o accettabili per la norma, proprio in quanto il Disturbo Specifico del Linguaggio è un argomento di recente dibattito, e le sue implicazioni in bambini bilingui lo sono ancora di più.

Rispetto a ciò, come già anticipato al primo capitolo (cfr. 1.1 – 1.3) il senso comune porterebbe a credere che il bilinguismo sia una situazione di svantaggio aggiuntivo per i bambini con un Disturbo Specifico del Linguaggio, ma diversi studi tendono a screditare tale logica (Paradis, Crago, Genesee, 2003; Paradis, Crago, Genesee 2005; Westman et al., 2008) evidenziando come i bambini bilingui progrediscono nel loro sviluppo linguistico in modo relativamente tipico rispetto alla loro condizione.

In aggiunta, vi è poi una teoria, “Bilingual Bootstrapping”, che propone invece una visione in cui il bilinguismo è da intendersi come un vantaggio:

“Something that has been acquired in language A fulfills a booster function for language B. In a weaker version, we would expect at least a temporary pooling of resources.” (Gawlitsek-



Maiwald, Tracy, 1996 : 903) .

Le lingue conosciute vengono quindi intese come rinforzi l'una per l'altra in situazioni di carenze temporanee o di lacune.

In quest'ottica, quindi, un bambino bilingue con DSL sarebbe avvantaggiato rispetto ad un bambino monolingue, in quanto avrebbe così un supporto linguistico maggiore. Questa ipotesi viene sostenuta da uno studio successivo, riportato al paragrafo 4.3.2 (Paradis, Crago, Genesee; 2005/2006) che evidenzia, per l'appunto, un livello più avanzato nell'acquisizione di strutture morfosintattiche complesse nell'eloquio di bambini bilingui con DSL rispetto ai monolingui, assumendo come spiegazione di tale fenomeno la teoria del “Bilingual Bootstrapping”.

Contrariamente alle credenze tradizionali, inoltre, Marini (2014) esaminando i fattori che influiscono sullo sviluppo della competenza bilingue, sostiene che il bilinguismo non costituisca un rischio per la corretta acquisizione del linguaggio, piuttosto:

“I dati in nostro possesso indicano che, grazie alla notevole plasticità strutturale e funzionale del nostro cervello, l'esposizione a più lingue è in grado di migliorare le funzioni esecutive, la capacità di discriminazione uditiva e addirittura di allontanare nel tempo la comparsa di sintomi di forme di demenza. In altri termini, dunque, a fronte dell'assenza di dati a sfavore dell'esposizione di bambini con DSL a lingue straniere o seconde lingue, rimane il dato relativo ai notevoli vantaggi cognitivi che una esposizione adeguata a più lingue conferisce.” (Marini 2014 : 81)

Concludendo, ciò che rende difficile comprendere la portata del DSL nel bilinguismo è la continua comparazione a ciò che viene definito come “sviluppo tipico monolingue”: sarebbe necessario oltrepassare tale confine di analisi per il semplice fatto che, essendo lo sviluppo bilingue di per sé differente da quello monolingue, un confronto tra le due condizioni di sviluppo non può offrire un'analisi adeguata, né in caso di sviluppo tipico, né in caso di sviluppo con DSL.

Un'analisi efficace sarà possibile solo nel momento in cui vi sarà una quantità sufficiente di dati a disposizione riguardanti sia lo sviluppo grammaticale bilingue che quello bilingue in condizione di DSL: solo a questo punto sarà possibile effettuare una comparazione tra i

soggetti e tra le lingue interessate, e delineare così i marker clinici specifici per lingua e le aree maggiormente deficitarie.

## BIBLIOGRAFIA

- Armon-Lotem S., "Subject use and the acquisition of verbal agreement in Hebrew." in *"The acquisition of verbs and their grammar. The effect of particular languages"*. 2008, 45-67.
- Bertelli, Moniga, Pettenati; "Efficacia dei trattamenti riabilitativi in bambini con Disturbo Specifico del Linguaggio." in *I Disturbi del Linguaggio*, Marotta, Caselli (a cura di), Erickson, 2014, 236-269.
- Bishop D. V. M., Adams C. V., Norbury C. F., "Distinct genetic influences on grammar and phonological short-term memory deficits: evidence from 6-year-old twins." *Genes, Brain and Behavior* 5, University of Oxford, 2006, 158- 167.
- Bortolini U., Arfé B., Caselli M. C., Degasperi L., Deevy P., Leonard L. B., "Clinical markers for specific language impairment in Italian: the contribution of clitics and non-word repetition." *International Journal of Language & Communication Disorders*, 2006, 695-712.
- Bottari P., Cipriani P., Chilosi A. M., Pfanner L., "The Determiner System in a Group of Italian children with SLI." *Language Acquisition vol. 7*, 2009. 285-315.
- Calleri, D., Chini, M., Cordin, P., Ferraris, S., "Confronti tra l'acquisizione di italiano L1 e l'acquisizione di italiano L2" in *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*, Ramat (a cura di) Carocci Editore, 2003, cap.7.
- Caselli M. C., Bello A., Onofrio D., Pasqualetti P., Pettenati P. "Differenze individuali e indici di rischio nel primo sviluppo del linguaggio di bambini monolingui e bilingui". *I Disturbi del Linguaggio*, Erickson, 2014, 41-65.
- Clashen, H., Rothweiler, M., Sterner, R., Chilla, S. "Linguistic markers of specific language impairment in bilingual children: the case of verb morphology" in *Clinical Linguistics & Phonetics*, 2014, 709-721.

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

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

Devescovi, A., Marano, A., "Lo sviluppo della grammatica" in *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, D'Amico, Devescovi (a cura di), Il Mulino, Bologna, 2013, cap. 7.

Dispaldro, M., "Abilità cognitive nel Disturbo Specifico del Linguaggio: verso una ridefinizione generale del deficit." *I Disturbi del Linguaggio*, Erickson, 2014, 163-191.

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

Fabbro F., Galli R., "Difficoltà nell'acquisizione degli aspetti morfosintattici nei bambini con Disturbo Specifico del Linguaggio". *Test dello sviluppo morfosintattico*, Editore Ghedini Libraio, 2001, 15-21.

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

Gopnik M., "Feature Blindness: A Case Study". *Language Acquisition vol. 1*, Taylor & Francis, 1990, 139-164.

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

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

Kupisch T., Müller N., Catone K. F., “Gender in Monolingual and Bilingual First Language Acquisition: Comparing Italian and French”. *Il Mulino – Rivisteweb*, 2002, 107-149.

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

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

Leonard, L., Bortolini, U., Caselli, M.C., McGregor, K.K., Sabbadini, L., “Morphological deficits in children with Specific Language Impairment: The status of features in the underlying grammar”. *Language Acquisition* 2, 1992, 151-179.

Leonard L. B., Bortolini U., “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 Research vol. 41*, 1998, 1363-1374.

Leonard L. B., Sabbadini L., Volterra V., Leonard J. S., “Some influences on the grammar of English-and-Italian-speaking children with specific language impairment.”. *Applied Psycholinguistics vol. 9*, 1988, 39-57.

Lignos C., Yang C., “Morphology and Language Acquisition” in *Cambridge Handbook of Morphology*, 2015, 1-27.

Lum, J. A.G., “Working, declarative and procedural memory in specific language impairment”. *Cortex*, vol 48, 2014, 1138-1154.

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

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

Masutti, V., "The role of formal linguistic theories in grammar instructio. The case of V2 with italian child L2 learners of german in the primary school." 2015, p.14.

Montrul S., Potowski K., "Command of gender agreement in school-age Spanish-English Bilingual Children". *International Journal of Bilingualism vol. 11*, 2007, 301-328.

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

Orgassa A., Weerman F., "Dutch gender in specific language impairment and second language acquisition.", *Second Language Research vol.24*, 2008, 333-364.

Paradis J. Crago M., Genesee F., "Object Clitics as a clinical marker of SLI in French: Evidence from French-English bilingual children.". *Proceedins of the 27<sup>th</sup> annual Boston University Conference on Language Development vol. 2*, 2003, 638-649.

Paradis J., Crago M., Genesee F., "Domain-general versus domain-specific accounts of specific language impairment: evidence from bilingual children's acquisiton of object pronouns.". *Language Acquisition vol. 13*, 2005/2006, 33-62.

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

Paradis J., Genesee F., "Syntactic acquisition in bilinugal children.". *Studies in second language acquisition vol.18*, 1996, 1-25.

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

Rice, M.L., Wexler, K., Cleave, P.L., “Grammatical Tense Deficits in children with SLI and Nonspecific Language Impairment: Relationships with nonverbal IQ over time.”. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research vol.47*, 2004, 850-863.

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

Rothweiler M., Chilla S., Clashen H., “Subject-verb agreement in Specific Language Impairment: A study of monolingual and bilingual German-speaking children.”. *Bilingualism: Language and Cognition vol. 15*, 2012, 39-57.

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

Sanchez Sadek C., “The acquisition of the concept of grammatical gender in monolingual and bilingual speakers of Spanish.”, 1975.

Sabbadini, L., “Disturbi Specifici del Linguaggio.” in *Disturbi specifici del linguaggio, disprassie e funzioni esecutive*, Springer, 2013, p.85.

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

Sorace, A., Serratrice, L., “Internal and external interfaces in bilingual language development: Beyond structural overlap.”, in *International Journal of Bilingualism vol.13*, 2009, 195-210.

Stavrakaki S. "Subject-verb agreement in SLI and child L2: A comparative approach to Greek Sli and (un)impaired child L2." *Language acquisition and development: Proceedings of GALA*, 2008, 413-423.

Vender M., Guasti M. T., Garraffa M., Sorace A., "Bilinguismo precoce e Disturbo Specifico del Linguaggio. Somiglianze e differenze." paper 2016.

Vernice, M., Arosio, F., Branchini, C., Bariberi, L., Roncaglione, E., Carravieri, E., Van der Lely, H.K.J., Guasti, M.T., "CLAD-ITA GAPS: un test di screening delle abilità fonologiche e morfosintattiche in bambini con Disturbo Specifico del Linguaggio.", in *Psicologia clinica dello sviluppo* 17, 2013, 291-314.

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

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





## RINGRAZIAMENTI

Vorrei innanzitutto ringraziare il Professor Bertocci, Relatore, e la Professoressa Roch, Co-Relatrice, per il prezioso aiuto, l'attenzione e la grande disponibilità con cui mi hanno seguita durante tutto lo svolgimento della tesi di laurea.

Vorrei poi ringraziare la Coordinatrice del reparto logopedico, Ida Olimpi, e tutte le Logopediste, non solo per il tempo che mi hanno concesso, ma anche per la pazienza con la quale mi hanno accompagnata durante il mio percorso di tirocinio, esperienza che ho trovato molto stimolante.

Ringrazio anche mia madre e mio padre per il sostegno silenzioso ma essenziale che mi hanno sempre dato, garantendomi la libertà nelle mie scelte, e mia sorella Giulia, compagna di vita, che con molta pazienza mi ha aiutata a impaginare la tesi.

Un grazie poi ai miei amici, alle coinquiline, ed in particolar modo alla mia compagna di corso, e amica, Arianna, perché ancora non mi capacito di come siamo riuscite a finire questa magistrale “due anni in uno”.

Ringrazio Sara e Veronica, Vanessa e Angelica perché si cresce insieme.

Infine, ringrazio Francesco per essere il mio punto fermo.

---

# T. V. L.

## TEST DI VALUTAZIONE DEL LINGUAGGIO LIVELLO PRESCOLARE

(Cianchetti & Fancello)

Versione adattata in uso all'Istituto Scientifico "E. MEDEA"  
Bosisio Parini (Lc)

---

Data dell'esame \_\_\_\_\_

Esaminatore \_\_\_\_\_

---

COGNOME, NOME \_\_\_\_\_ M F

DATA DI NASCITA \_\_\_\_\_ ETA' (anni) \_\_\_\_\_ (mesi) \_\_\_\_\_

FREQUENZA SCUOLA MATERNA \_\_\_\_\_

QIV \_\_\_\_\_ QIP \_\_\_\_\_ QIT \_\_\_\_\_

PREFERENZA MANUALE  
Mancinismo familiare \_\_\_\_\_

D \_\_\_\_\_ S \_\_\_\_\_ Amb \_\_\_\_\_

Presenza di deficit evolutivi del linguaggio e/o dell'apprendimento in altri familiari:

---

---

## 4. PRODUZIONE SPONTANEA SU TEMA

### 4.1 Descrizione di figure: persona e azione

c.: "Osserva attentamente questo disegno e dimmi cosa vedi"

esempio: Il bambino legge il giornale

1. (Bambino che mangia il gelato) \_\_\_\_\_
2. (Bambina che pettina una bambola) \_\_\_\_\_
3. (Donna che stira un vestito) \_\_\_\_\_

### 4.2 Parlare liberamente in relazione a due figure

c.: "Osserva attentamente questa figura e raccontami quello che vedi"

1. (Famiglia a tavola, mamma che porta in tavola la zuppiera) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. (Bambini che giocano a palla e altri che fanno il tifo) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### 4.3 Ripetere il racconto di una storia con l'aiuto di vignette

c.: "Ora ti racconterò una storia. Ascoltami con attenzione perché dopo me la ripeterai"

Dopo averla letta o raccontata, dire: "Ora guarda bene queste figure e ripetimi la storia che ti ho raccontato"

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_

### 4.4 Descrizione di una sequenza di azioni

c.: "Raccontami tutto quello che fai prima di andare a letto"

---

---

---

---

---

---

---

---

**VALUTAZIONE DELLA PRODUZIONE VERBALE**  
(da Cipriani, Chilosi, Antinucci, Devescovi, Pizzuto, Volterra et al.)

SISTEMA SINTATTICO:     sviluppo adeguato                       sviluppo inadeguato  
SISTEMA MORFOLOGICO:  sviluppo adeguato                       sviluppo inadeguato

Struttura frastica posseduta	Organizzazione morfologica	Frase sintattica	Età di comparsa
<input type="checkbox"/> Frase monoterminale  <input type="checkbox"/> Parole singole in successione  <input type="checkbox"/> Enunciati telegrafici [ ] in frasi di richiesta [ ] in frasi imperative  <input type="checkbox"/> Prime espressioni giustapposte	<u>Sporadica comparsa di:</u> <input type="checkbox"/> articoli <input type="checkbox"/> preposizioni <input type="checkbox"/> pronomi clittici  <u>Concordanza di:</u> <input type="checkbox"/> nome/aggettivo (a volte)  <u>Forme verbali:</u> <input type="checkbox"/> presente indicativo <input type="checkbox"/> imperativo	I°  Presintattica	19 - 26 mesi
<input type="checkbox"/> Enunciati nucleari semplici  <input type="checkbox"/> Primi enunciati amplificati  <input type="checkbox"/> Primi enunciati complessi	<u>Uso più consistente di:</u> <input type="checkbox"/> articoli <input type="checkbox"/> preposizioni <input type="checkbox"/> pronomi clittici  <u>Forme verbali:</u> <input type="checkbox"/> imperfetto	II° Sintattica Primitiva	20 - 29 mesi
<input type="checkbox"/> Enunciati ampliati  <input type="checkbox"/> Enunciati complessi [ ] inserite implicite [ ] inserite esplicite (a volte)  <input type="checkbox"/> Enunciati binucleari [ ] coordinate [ ] subordinate	<u>Uso produttivo di:</u> <input type="checkbox"/> articoli <input type="checkbox"/> preposizioni <input type="checkbox"/> pronomi clittici  <u>Concordanza di:</u> <input type="checkbox"/> nomi al singolare <input type="checkbox"/> nome/aggettivo (a volte) <input type="checkbox"/> maschile/femminile  <u>Forme verbali:</u> <input type="checkbox"/> passato <input type="checkbox"/> futuro	III° Fase di completamento della frase nucleare	24 - 33 mesi
<input type="checkbox"/> Enunciati complessi [ ] inserite implicite [ ] inserite esplicite [ ] relative  <input type="checkbox"/> Enunciati binucleari [ ] coordinate [ ] subordinate	<u>Acquisizione completa di:</u> <input type="checkbox"/> connettivi temporali <input type="checkbox"/> connettivi causali	IV° Fase di consolidamento e generalizzazione di regole in strutture combinatorie complesse	27 - 38 mesi

**SCHEDA DI ANALISI DEGLI ERRORI RILEVATI DALLA PRODUZIONE VERBALE**

<b>ERRORI FONOLOGICI</b>	<b>ERRORI MORFOSINTATTICI</b>	<b>ERRORI SEMANTICOLESSICALI</b>	<b>ALTRI ERRORI</b>
<input type="checkbox"/> Parafasie Fonemiche (PF)	<input type="checkbox"/> Omissione verbi	<input type="checkbox"/> Parafasie verbali (PV)	<input type="checkbox"/> Gergo verbale (GV)
<input type="checkbox"/> Neologismi (N)	<input type="checkbox"/> Omissione articoli	<input type="checkbox"/> Parafasie semantiche (PS)	<input type="checkbox"/> Gergo fonemico (GF)
<input type="checkbox"/> Conduite d'Approche (C d'A)	<input type="checkbox"/> Omissione pronomi	<input type="checkbox"/> Anomie (A)	<input type="checkbox"/> Gergo misto (GM)
	<input type="checkbox"/> Omissione avverbi	<input type="checkbox"/> Circonlocuzioni (Circ.)	<input type="checkbox"/> Forme dialettali (FD)
	<input type="checkbox"/> Sostituzione preposizioni	<input type="checkbox"/> Omissioni	
	<input type="checkbox"/> Sostituzione avverbi	<input type="checkbox"/> Parole passepartout (PP)	
	<input type="checkbox"/> Concordanza numero (sing/plur)		
	<input type="checkbox"/> Concordanza genere (masch/femm)		
	<input type="checkbox"/> Concordanza verbi		
	<input type="checkbox"/> Ordine elementi		















