

Logopedia in età evolutiva

Direzione Luigi Marotta

in collaborazione con



M. Chiara Levorato  
e Andrea Marini (a cura di)

# IL BILINGUISMO IN ETÀ EVOLUTIVA

*Aspetti cognitivi, linguistici, neuropsicologici, educativi*



Erickson

Il volume presenta in modo approfondito i differenti aspetti cognitivi, linguistici e neuropsicologici della competenza bilingue, attraverso i contributi di autori con esperienza pluriennale in un ambito che è sempre più attuale e interessante, ma anche molto delicato.

Dalla descrizione dei correlati cognitivi e neurobiologici con i vantaggi derivanti dall'esposizione a due o più lingue, vengono analizzati nel bilinguismo in età evolutiva l'acquisizione fonetico-fonologica, lo sviluppo delle prime fasi del lessico, della morfosintassi, della competenza narrativa, della lettura e comprensione del testo, oltre che la dimensione metalinguistica, che è la tappa più avanzata dello sviluppo del linguaggio.

Sono proposti inoltre alcuni strumenti di assessment e viene presentata anche la tematica del bilinguismo bimodale, ossia delle competenze linguistiche dei bambini sordi, che possono essere considerati bilingui avendo acquisito la lingua vocale e la lingua dei segni. A conclusione del volume viene attentamente analizzato anche il Disturbo Primario del Linguaggio (DPL) in condizioni di bilinguismo, in cui viene mostrato che l'esposizione a un contesto bilingue addirittura potenzia in questi bambini alcune abilità non linguistiche che potrebbero essere usate come punti di forza nella riabilitazione.

## Logopedia in età evolutiva

**Direzione Luigi Marotta**

in collaborazione con FLI – Federazione Logopedisti Italiani

---

*La collana «Logopedia in età evolutiva» nasce per diffondere le conoscenze sugli interventi nei disturbi dello sviluppo con un approccio scientifico evidence-based ed è rivolta ai logopedisti, ma di fatto coinvolge tutti coloro che si occupano di riabilitazione, caratterizzandosi per uno spirito interdisciplinare e un approccio multiprofessionale.*



ISBN 978-88-590-2005-9



€ 20,00

# Indice

- 7 Presentazione della collana «Logopedia in età evolutiva»  
(*Luigi Marotta e Tiziana Rossetto*)
- 11 Prefazione (*Franco Fabbro*)
- 13 Introduzione
- 19 CAP.1 Correlati cognitivi e neurali della competenza  
bi-/plurilingue (*Andrea Marini*)
- 37 CAP.2 L'acquisizione fonetico-fonologica nel bambino  
prescolare bilingue (*Claudio Zmarich e Vincenzo Galatà*)
- 63 CAP.3 Sviluppo del lessico e metodologie di valutazione  
(*Daniela Onofrio, Pasquale Rinaldi e Maria Cristina Caselli*)
- 81 CAP.4 Lo sviluppo morfosintattico nel bambino che impara  
una seconda lingua (*Maria Teresa Guasti e Francesca Costa*)
- 95 CAP.5 La competenza narrativa nei bambini bilingui  
(*Maja Roch e Raffaele Dicataldo*)
- 109 CAP.6 Alfabetizzazione bilingue: lettura e comprensione  
del testo (*Elena Florit e M. Chiara Levorato*)
- 125 CAP.7 La valutazione del bambino bilingue nella L1:  
strumenti di assessment e questionari sulla biografia  
linguistica (*Paola Bonifacci e Rita Mari*)
- 141 CAP.8 Lo sviluppo delle abilità metalinguistiche in bambini  
bilingui (*Maria Antonietta Pinto*)
- 161 CAP.9 Bilinguismo tra lingue vocali e lingue dei segni  
(*Pasquale Rinaldi, Cristiana Sanalitro e Maria Cristina Caselli*)
- 177 CAP.10 Disturbo Primario del Linguaggio in bambini bilingui  
(*Andrea Marini*)

# Lo sviluppo morfosintattico nel bambino che impara una seconda lingua

*Maria Teresa Guasti e Francesca Costa<sup>1</sup>*

## Introduzione

La morfosintassi è l'area del linguaggio che ha a che fare con quegli elementi che possono essere caratterizzati sia morfologicamente che sintatticamente. La modificazione morfologica delle parole attraverso la flessione ha ripercussioni a livello sintattico, cioè a livello di organizzazione della frase. Ad esempio, l'aggettivo «interessanti» in «libri di fisica interessanti» modifica il nome «libri» e si accorda con esso anche se non è adiacente ad esso. La flessione è espressa da morfemi flessivi e questi, in italiano (e altre lingue simili), sono anche chiamati morfemi legati, perché devono legarsi a una radice per formare una parola. Accanto ai morfemi flessivi legati abbiamo anche i morfemi liberi, come gli articoli o gli ausiliari in italiano, che rientrano nell'insieme delle parole di classe chiusa, dette anche parole funzionali o categorie funzionali o morfemi funzionali. Anche questi possono modificarsi morfologicamente (abbiamo diversi articoli per esprimere il genere e il numero) e determinano la struttura sintattica; ad esempio, determinano la categoria grammaticale delle parole che le seguono: gli articoli richiedono un nome (o un aggettivo seguito da un

---

<sup>1</sup> *Maria Teresa Guasti*, Professore ordinario, Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Milano-Bicocca. *Francesca Costa*, PhD Student, Dipartimento di Psicologia, Università degli Studi di Milano-Bicocca.

# La competenza narrativa nei bambini bilingui

*Maja Roch e Raffaele Dicataldo<sup>1</sup>*

## Introduzione

I testi sono pervasivi nella nostra vita sin dalla tenera età: già attorno ai 2 anni, il bambino è esposto a testi nella forma di brevi racconti e di libri illustrati; a partire dal terzo anno di età, è in grado di produrre e comprendere brevi testi. La conoscenza del significato delle parole e delle forme grammaticali che si sviluppa nei primi anni di vita è alla base della capacità di mettere in sequenza frasi coerenti per formulare una narrazione. La competenza narrativa consente non solo di verbalizzare eventi immaginari o di tradurre le proprie esperienze reali in sequenze narrative da comunicare agli altri, ma anche di attribuire dei significati all'esperienza organizzando la propria vita in episodi rilevanti (Florit e Levorato, 2015). Il presente capitolo è dedicato all'analisi della competenza narrativa nei bambini mono- e bilingui, ovvero dei processi cognitivi e linguistici che avvengono nella mente del bambino quando produce un testo narrativo.

Lo studio della competenza narrativa e del suo sviluppo, in particolare nella fascia d'età prescolare, è importante per diversi motivi. In primo luogo, essendo le narrazioni pervasive nella vita dei bambini, rappresentano il fondamento per la costruzione delle conoscenze sul mondo (Bruner, 1988). In secondo luogo, la

---

<sup>1</sup> *Maja Roch*, Ricercatrice, Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università degli Studi di Padova. *Raffaele Dicataldo*, PhD Student, Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione, Università degli Studi di Padova.

competenza narrativa è correlata al successivo sviluppo dell'alfabetizzazione e al successo scolastico (Bonifacci, 2018). In terzo luogo, le narrazioni sono un modo efficiente per ottenere informazioni ricche non solo sulla competenza linguistica. Infatti, quando i bambini producono narrazioni, integrano in un unico prodotto, la narrazione, informazioni provenienti da diversi sistemi linguistici. Per questi motivi, clinici e ricercatori considerano l'analisi della competenza narrativa un modo ecologicamente valido per indagare la competenza comunicativa nei bambini (Iluz-Cohen e Walters, 2012; Pearson, 2002; Squires et al., 2014).

Ad oggi, la ricerca sullo sviluppo della competenza narrativa si è concentrata prevalentemente sul bambino monolingue (Lever e Sénéchal, 2011; Silva, Strasser e Cain, 2014) e solo recentemente l'attenzione ha cominciato a spostarsi sul bambino bilingue (ad esempio, Squires et al., 2014). La ricerca sullo sviluppo della competenza narrativa, importante per le ragioni sopra esposte, assume particolare importanza nell'ambito del bilinguismo, in quanto consente di analizzare lo sviluppo linguistico del bambino bilingue in entrambe le lingue e i rapporti tra di esse (Pearson, 2002).

### **Che cos'è la competenza narrativa e come si sviluppa?**

Come emerge dal paragrafo introduttivo, la competenza narrativa è un'abilità complessa che si manifesta e si sviluppa in seguito al consolidamento dei diversi livelli di elaborazione linguistica. La competenza narrativa coinvolge quindi molteplici componenti, in parte analoghe a quelle coinvolte anche nella comprensione narrativa e che riguardano la conoscenza delle proprietà lessicali e morfosintattiche della lingua, l'uso della conoscenza sul mondo, le capacità inferenziali, un uso appropriato delle risorse di memoria per selezionare e organizzare l'insieme delle informazioni e monitorare i processi necessari per produrre un testo dotato di coerenza e come tale comprensibile dal destinatario. La produzione del testo, tuttavia, richiede anche processi che non sono contemplati nella comprensione, tra cui la selezione delle informazioni da includere nel racconto e quelle da omettere, la scelta delle forme sintattiche e lessicali più adeguate al contenuto, al destinatario e al contesto comunicativo (Florit e Levorato, 2015).

Levelt (1989) descrive nel suo modello sulla produzione linguistica ciò che accade nella mente prima e durante la produzione di un messaggio linguistico e lo suddivide in diverse fasi di natura sia cognitiva che linguistica. Una prima fase è prelinguistica e consiste nella concettualizzazione del messaggio da produrre, durante la quale si sceglie il contenuto del messaggio. La concettualizzazione

del messaggio dipende dall'intenzione comunicativa del parlante e dalla sua conoscenza dell'argomento: in questa fase, infatti, è necessario recuperare dalla memoria le conoscenze esistenti sull'argomento. Nello specifico, per produrre una narrazione è necessario recuperare le conoscenze di tipo contenutistico, che riguardano principalmente le azioni umane, e le conoscenze strutturali, che riguardano lo schema delle storie. Queste conoscenze vengono utilizzate per specificare le informazioni da fornire e l'ordine con cui verranno fornite, anche alla luce del contesto comunicativo. Segue, quindi, una fase di natura linguistica, che porta alla formulazione lessicale e grammaticale, in cui vengono selezionate le parole e le strutture morfosintattiche della storia. Quindi, durante questa fase, le parole corrispondenti ai significati da trasmettere vengono selezionate nel lessico mentale per venire poi organizzate in frasi. Dalle scelte lessicali discende l'uso di determinate forme morfologiche e di strutture sintattiche. Le sequenze di parole devono inoltre rispettare le regole della grammatica: il tempo, il numero, il genere. Infine, c'è una fase finale di articolazione in cui il messaggio viene effettivamente prodotto. Questa fase riguarda le scelte prosodiche e fonologiche che consentono di produrre le parole sotto forma di suoni e di dare al contenuto il contorno intonazionale appropriato.

Le storie prodotte dai bambini si snodano tipicamente lungo un filo temporale che segue un decorso cronologicamente lineare e gli eventi narrati sono legati tra di loro da nessi di tipo causale. Sono stati identificati cinque elementi principali per una buona storia: il setting, l'evento iniziale che determina lo scopo del protagonista, i tentativi fatti per perseguire l'obiettivo, il risultato di tali tentativi che portano alla risoluzione della vicenda e le reazioni emotive. Questi elementi di base, o *schema delle storie*, sono essenzialmente gli stessi, qualunque sia la lingua parlata o la cultura di appartenenza (Berman e Slobin, 1994; McCabe e Bliss, 2005; Verhoeven, 2004).

## Sviluppo della competenza narrativa

Tra i 4 e i 10 anni si verifica un importante cambiamento nello sviluppo linguistico che riguarda la crescente capacità di produrre in modo sempre più complesso i testi narrativi (Florit e Levorato, 2015; Lever e Sénéchal, 2011; Pearson, 2002). L'evoluzione della competenza narrativa a partire dai 4 anni in poi può essere schematizzata nel modo seguente.

- A 4 anni i bambini producono storie che mettono in relazione due eventi, ma possono sia omettere eventi rilevanti per la comprensione della storia, sia avere difficoltà nel metterli in sequenza corretta.

# La valutazione del bambino bilingue nella L1: strumenti di assessment e questionari sulla biografia linguistica

*Paola Bonifacci e Rita Mari<sup>1</sup>*

## **Introduzione: la valutazione del linguaggio in condizioni di bilinguismo**

Immaginiamo che i lettori e le lettrici di questo libro siano per lo più madrelingua italiani, con una buona o discreta conoscenza della lingua inglese, appresa nell'arco di numerosi anni di scolarizzazione e spesso arricchita da esperienze personali. Tuttavia, se ciascuno di noi venisse valutato da un logopedista inglese, in inglese, attraverso test standardizzati di lessico passivo ed espressivo, repertorio fono-articolatorio, comprensione e produzione morfosintattica, presumibilmente vedrebbe sottostimate le proprie competenze linguistiche, se confrontate ai risultati che emergerebbero da una valutazione condotta in italiano. Questo è quello che a volte può accadere nel corso della valutazione di bambini/e bilingui, che, con le loro più svariate storie linguistiche, giungono a consultazione per difficoltà di linguaggio in una seconda lingua (L2). È necessario, dunque, nella valutazione, tenere conto delle peculiarità del bilinguismo, conoscere le metodologie e gli strumenti di valutazione più adeguati e cercare di comprendere bene la storia e le competenze del/la bambino/a nella L1 (o nelle altre lingue conosciute), prima di intraprendere una valutazione con gli strumenti e i protocolli che siamo abituati a utilizzare

---

<sup>1</sup> *Paola Bonifacci*, ricercatrice, Dipartimento di Psicologia, «Alma Mater Studiorum» Università di Bologna. *Rita Mari*, logopedista, svolge attività clinica e di formazione per insegnanti e operatori sanitari.

con gli utenti monolingui. Tutte le principali raccomandazioni e linee guida a livello internazionale (ASHA, 2004; 2014; RCSLT, 2011; IALP, 2011) suggeriscono, nella valutazione linguistica in condizioni di bilinguismo, di effettuare un'anamnesi linguistica mirata e successivamente di eseguire, se possibile, una valutazione su tutte le lingue parlate dal bambino (si veda il capitolo 1). Inoltre, numerosi autori (si veda la rassegna in De Lamo White e Jin, 2011) sottolineano come l'uso di strumenti standardizzati, pur rappresentando un *golden standard* per la valutazione dei monolingui, non rappresenti la metodologia d'elezione nel caso dell'assessment linguistico in profili di bilinguismo. I limiti degli strumenti standardizzati infatti si riferiscono a possibili bias linguistici e di contenuto, nonché al fatto che le traiettorie di sviluppo linguistico nei profili di bilinguismo sequenziale possono seguire tappe e percorsi non esattamente comparabili a quelli della popolazione monolingue sulla quale il test è stato standardizzato (Genesee, Paradis e Crago, 2004; Bonifacci, 2018, Bonifacci e Tobia, 2016). Inoltre, i markers clinici di disturbo linguistico riscontrati per i monolingui non possono essere assunti in modo diretto quando si testano i bilingui perché tali indicatori possono variare sul piano crosslinguistico (Leonard, 2000). La valutazione multicomponentiale, che include l'analisi delle competenze linguistiche nelle diverse lingue conosciute dal bambino, combinata all'analisi della storia linguistica, alla valutazione della L2 attraverso misure di processo, ovvero che valutano competenze di base e non conoscenze apprese (ad esempio, ripetizione di non parole), l'assessment dinamico e l'approccio socio-culturale rappresentano la combinazione ideale di strumenti e metodologie (De Lamo White e Jin, 2011) per effettuare una valutazione linguistica che superi la prospettiva centrata sul monolinguisimo (Grosjean, 1989).

La valutazione delle competenze linguistiche in condizioni di bilinguismo pone una serie di sfide a clinici e terapeuti, per diverse ragioni. Uno dei problemi principali proviene dalla definizione stessa di bilinguismo e dalla varietà ed eterogeneità di caratteristiche che i bilingui possono presentare in sede di valutazione. Nella letteratura internazionale si considera oramai superata la definizione di bilinguismo basata sul livello di competenza (Baker e Wright, 2017); non è quindi bilingue colui o colei che ha una buona conoscenza di entrambe le lingue, ma, in accordo con la definizione di Grosjean, si considerano bilingui «those people who need and use two (or more) languages in their everyday lives» [«quelle persone che utilizzano e hanno bisogno di due (o più) lingue nella loro vita quotidiana»] (Grosjean, 1992, p. 51).

Si possono quindi presentare in valutazione bambini/e con livelli di competenza in L1 e in L2 molto diversi. Alcuni saranno dominanti nella

loro lingua madre (L1), avendo ricevuto un'esposizione solo parziale alla L2, prevalentemente nel contesto scolastico. Per altri, esposti a più codici linguistici nel loro ambiente familiare, non è facile capire se vi sia una dominanza linguistica, né, a volte, quali e quante siano le lingue parlate in famiglia. O, ancora, ci saranno bambini i cui genitori, pur avendo una L1 diversa dall'italiano, hanno esposto fin da subito il bambino all'italiano nel contesto familiare. Questi ultimi spesso hanno minime competenze nella L1 della famiglia (perché non sono stati esposti ad essa) e appaiono dominanti in L2 (italiano), seppur con diverse fragilità linguistiche, in quanto la quantità non sempre si accompagna alla qualità di esposizione. Studi in questo ambito (Kremer-Sadlik, 2005) hanno dimostrato come famiglie bilingui che erano state invitate da medici e educatori a interrompere l'uso della lingua materna con il proprio figlio e a passare a interazioni esclusivamente in L2 presentassero gravi limitazioni nella qualità e frequenza degli scambi comunicativi in famiglia. Facendo un confronto con le altre famiglie che avevano, invece, parlato in L1, è emerso come i modelli comunicativi fossero profondamente diversi e che la quantità e la qualità delle interazioni fossero maggiori sia con i genitori sia con i fratelli.

Nel contesto di valutazione, condotto da operatori che spesso non conoscono le lingue di origine dei loro utenti, i primi problemi che si affacciano nell'assessment riguardano l'analisi e la comprensione della *storia linguistica* del/la bambino/a (Quali lingue parla? Da quanto tempo? Quali sono i contesti di esposizione alle diverse lingue?). Una volta compresa la storia linguistica, il secondo problema riguarda la possibilità di *definire quale sia la lingua dominante* (o se sia presente un bilinguismo bilanciato), ovvero in quale lingua la valutazione clinica sia più affidabile. Condurre una valutazione sulle competenze linguistiche in italiano in un bambino che non ha ancora ricevuto sufficiente esposizione alla L2 potrebbe fornire indicazioni qualitative sulle competenze in L2; queste ultime tuttavia non rappresenterebbero indici affidabili in termini diagnostici. Qualora la lingua dominante non sia l'italiano, e comunque sulla base delle linee guida che suggeriscono di valutare tutte le lingue conosciute, il terzo problema che il clinico si trova ad affrontare riguarda il *come valutare le competenze in L1*. Non è certo possibile che gli operatori conoscano tutte le lingue del mondo, né è sempre possibile reclutare in ogni occasione mediatori linguistici, tuttavia vi sono alcune prassi che possono favorire l'acquisizione almeno di alcuni indicatori.

In questo capitolo cercheremo dunque di fornire indicazioni riguardo alle metodologie e agli strumenti per conoscere la *storia linguistica*, *valutare le competenze in L1* e *definire la dominanza linguistica*.