

Linguistica e Filologia è inclusa in ERIH PLUS
(European Reference Index for the Humanities and Social Sciences)

Internet: <http://aisberg.unibg.it/handle/10446/6133>

I contributi contenuti nella rivista sono indicizzati nelle banche dati
Modern Language Association (MLA) International Bibliography
e Linguistics and Language Behaviour Abstracts (LLBA),
Directory of Open Access Journals (DOAJ) e Web of Science

Licenza Creative Commons:

This journal is published in Open Access under a Creative Commons License
Attribution-Noncommercial-No Derivative Works (CC BY-NC-ND 3.0).

You are free to share – copy, distribute and transmit –
the work under the following conditions:

You must attribute the work in the manner specified by the author or licensor
(but not in any way that suggests that they endorse you or your use of the work).

You may not use this work for commercial purposes.

You may not alter, transform, or build upon this work.



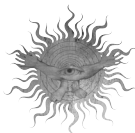
Volume pubblicato dal Dipartimento di Lingue, Letterature e
Culture Straniere e finanziato con fondi di Ateneo di ricerca.

ISSN: 1594-6517

Linguistica e Filologia

41

Dipartimento di Lingue, Letterature e Culture Straniere
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO 2021



BERGAMO UNIVERSITY PRESS

sestante edizioni

Direzione della rivista

Giuliano Bernini, Università degli Studi di Bergamo, Direttore responsabile

Régine Delamotte, Université de Rouen

Klaus Düwel †, Universität Göttingen

Edgar Radtke, Universität Heidelberg

Comitato editoriale

Maria Grazia Cammarota, Università degli Studi di Bergamo

Ada Valentini, Università degli Studi di Bergamo

Fulvio Ferrari, Università di Trento

Emilia Calaresu, Università di Modena e Reggio Emilia

Silvia Dal Negro, Libera Università di Bolzano

Maria Pavesi, Università di Pavia

Alessandro Zironi, Università di Bologna

Comitato Scientifico

Cecilia Andorno, Università di Torino

Alvise Andreose, Università e-Campus

David Ashurst, University of Durham

Sandra Benazzo, Université de Paris VIII

Gaetano Berruto, Università di Torino

Adriana Constăchescu, Universitatea din Craiova

Patrizia Giuliano, Università di Napoli ‘Federico II’

John McKinnell, University of Durham

Maria Grazia Saibene, Università di Pavia

Heidi Siller-Runggaldier, Universität Innsbruck

Andrea Trovesi †, Università di Roma ‘La Sapienza’

Miriam Voghera, Università di Salerno

Marzena Wątorrek, Université de Paris VIII

Maria Zaleska, Uniwersytet Warszawski

Lucia Avallone, Università degli Studi di Bergamo

Luisa Chierichetti, Università degli Studi di Bergamo

Maria Gottardo, Università degli Studi di Bergamo

Dorothee Heller, Università degli Studi di Bergamo

Stefania Maci, Università degli Studi di Bergamo

Maria Chiara Pesenti, Università degli Studi di Bergamo

Comitato di Redazione

Jacopo Saturno, Università degli Studi di Bergamo

INDICE

Ricordo di Klaus Düwel pag. 7

Ricordo di Andrea Trovesi » 9

LINGUISTICA E FILOLOGIA 41

LUCIA BERTI, GIOVANNI IAMARTINO
*Competing Methodologies in Early 19th-Century
Foreign Language Teaching: Moses Santagnello
(and Others) vs James Hamilton* » 13

DANIELE ARTONI, MARCO MAGNANI
*L'interferenza grammaticale
della prima lingua sulla seconda:
uno studio sul caso accusativo in russo L2* » 51

JACOPO SATURNO
*Accordo di genere e interferenza dell'italiano L1
nell'acquisizione del russo L2* » 87

ELENA DE GAUDIO, ANNA CARDINALETTI, FRANCESCA VOLPATO
*La produzione narrativa di bilingui
italiano/calabrese con dislessia evolutiva* » 111

SONIA COLAFRANCESCO
*“Contentitore” e “contenuto”
nella Capsula eburnea in inglese medio* » 169

ENRICO LODI
*Dopo il naufragio. Aspetti stilistico-espressivi
di due cartas administrativas del 1578* » 193

Indice

ADA VALENTINI

Il costruito temporale con essere

in italiano antico » 215

RECENSIONI

BAGGIO, Serenella / TARAVACCI, Pietro (a cura di),

Lingue naturali, lingue inventate. Atti della Giornata di studi

(Trento, Dipartimento di Lettere e Filosofia, Palazzo P. Prodi,

29 novembre 2019). Edizioni dell'Orso, Alessandria, 2020

(Giuliano Bernini) » 247

ELENA DE GAUDIO, ANNA CARDINALETTI, FRANCESCA VOLPATO
(Università Ca' Foscari Venezia)

La produzione narrativa di bilingui italiano/calabrese con dislessia evolutiva

Abstract

A test for narrative production (LITMUS-MAIN) was adapted to assess the narrative skills of 3 bilingual (Italian/Calabrian) students with Developmental Dyslexia (DD). An in-depth analysis on syntactic complexity showed low percentages of complex subordination in two DD participants' narrative texts. Negative linguistic transfers were found in the control groups' clitic production. The study contributes to the international debate on the assessment of language and learning impairments in bilingual contexts.

Key words: *narrative production, bilingualism, dyslexia, Italian dialects*

Introduzione¹

I manuali internazionali di riferimento per la diagnosi dei disturbi del neuro-sviluppo e dell'età evolutiva (DSM-V, APA 2014; ICD-10, OMS 2010) descrivono la Dislessia Evolutiva (DE) come un disturbo specifico della letto-scrittura, causa di atipie nello sviluppo delle abilità di computazione delle stringhe fonologiche di base e, talvolta, della comprensione del testo scritto. Questo tipo di Disturbo Specifico dell'Apprendimento (DSA) sembra essere causato da un deficit di natura fonologica che rende complessi compiti di lettura, ripetizione e

¹ Desideriamo ringraziare i partecipanti allo studio, le loro famiglie e i loro insegnanti per la disponibilità e la collaborazione durante tutte le fasi della raccolta dati. Desideriamo inoltre ringraziare Carmelina Gargiullo per l'aiuto nella traduzione in dialetto coriglianese dei testi del LITMUS-MAIN. Infine un grazie particolare alla prof. Ianthi Tsimpli dell'Università di Cambridge per averci gentilmente messo a disposizione il questionario BALED e per i preziosi consigli sull'analisi dei dati, e ai due revisori anonimi per i commenti puntuali che hanno permesso di migliorare l'articolo.

comprensione di parole e non-parole, e che compromette lo sviluppo di capacità di alfabetizzazione (*literacy*) nella lingua materna, così come di quelle di *biliteracy* in eventuali L2 (Snowling 2000, 2014). La DE viene spesso studiata in associazione ad un altro disturbo dello sviluppo linguistico, il Disturbo Primario del Linguaggio (DPL): le difficoltà orali di bambini in età prescolare sarebbero a volte “l’anticamera” di futuri ritardi nella letto-scrittura (Nash et al. 2013; Gooch et al. 2014; Thompson et al. 2015). In studi recenti, una maggiore attenzione sulle abilità orali ha permesso di evidenziare importanti parallelismi con il DPL: in bambini, adolescenti e adulti con diagnosi di DE sono stati riscontrati deficit che vanno al di là del dominio fonologico e delle particolari difficoltà di lettura, pregiudicando anche le abilità orali (Guasti et al. 2015; Wijnen et al. 2015; Talli et al. 2015, 2016). La pratica clinica internazionale (APA 2014; OMS 2010) considera essenziale la verifica dell’ipotesi di comorbidità tra i vari disturbi dell’età evolutiva e ritiene fondamentale la valutazione funzionale delle abilità linguistiche e neuro-cognitive dei soggetti a rischio di DPL o DE. A questa valutazione si accompagna un’analisi del quadro anamnestico, pedagogico-didattico e socioculturale del bambino a rischio, al fine di escludere eventuali deficit neuro-cognitivi e sensoriali o situazioni di svantaggio psicosociale e linguistico-culturale che possano causare una diagnosi errata di disturbo linguistico. Fra le condizioni di svantaggio linguistico-culturale viene inclusa la non adeguata conoscenza della lingua di insegnamento scolastico che, in bambini con diversa L1, potrebbe causare ritardi nell’acquisizione di aspetti linguistici fondamentali e determinare disagi a livello di apprendimento scolastico e/o sviluppo comunicativo, che potrebbero essere identificati come sintomi di DPL o di DSA (Armon-Lotem & de Jong 2015; Marinis et al. 2017).

I processi migratori che hanno caratterizzato l’Italia negli ultimi 20 anni hanno portato ad un aumento significativo (+33,7%) di studenti con italiano L2 nelle scuole (MIUR 2019a), rendendo indispensabile una maggiore attenzione al tema dell’acquisizione linguistica atipica in ambito plurilingue (cfr. Bellocchi et al. 2016; Bonifacci & Tobia 2016; Bonifacci et al. 2017; Vender et al. 2016, 2018). Uno studio recente sull’acquisizione linguistica atipica di studenti con L1 diversa dall’italiano e con diagnosi di DSA in Calabria (Graziano 2019) ha messo in luce una scarsa percentuale di diagnosi di disturbo dell’apprendimento

tra gli alunni stranieri (0,6%) a fronte di una media nazionale del 3,2% (MIUR 2019b). L'autrice ha ipotizzato una mancanza di "protocolli diagnostici per questi casi specifici" e ha segnalato il rischio che "parte degli alunni stranieri che potrebbero presentare disturbi dell'apprendimento" vengano erroneamente smistati "nella categoria BES [bisogni educativi speciali] per via del mancato riconoscimento del problema" (p. 102).

Mentre l'attenzione sul bilinguismo nei contesti migratori sta aumentando, tra le raccomandazioni per la corretta diagnosi di DSA in Italia (Consensus Conference 2007; PARCC 2011) non si fa riferimento al bilinguismo italiano/dialetto come situazione che potrebbe causare una diagnosi errata di disturbo linguistico nel caso in cui vi sia una forte influenza tra le due lingue.

Il contesto italiano viene descritto come un sistema linguistico in cui italiano e dialetti co-esistono in una relazione di "bilinguismo endogeno a bassa distanza strutturale con dilalia" (Berruto 2011a: 5), che prevede la subordinazione diastratica, diamesica e diafasica dei dialetti italo-romanzi e delle varietà diatopiche all'italiano standard (Cerruti 2011, 2016). Recenti indagini statistiche raccontano di un'Italia in cui l'uso esclusivo del dialetto, o alternato all'italiano, nei contesti familiari è un'abitudine linguistica ancora ampiamente diffusa (32%), che raggiunge percentuali molto alte in regioni come Campania (75,5%) e Veneto (62%) (ISTAT 2017). Dati questi presupposti, diventa difficile comprendere perché la pratica clinica italiana, così come la linguistica contemporanea, abbiano "trascurato" il problema della cosiddetta dialettologia acquisizionale (Moretti 2014), ovvero tutte quelle occasioni in cui i dialetti vengono acquisiti come L1 insieme all'italiano (2L1, Meisel 2009) o come L2. In Calabria, il 68,6% della popolazione intervistata nell'indagine ISTAT (2017) ha dichiarato di preferire l'uso alternato di italiano e dialetto in ambito familiare. Lo studio succitato sulla Calabria (Graziano 2019) ha osservato una scarsa percentuale di diagnosi di DSA anche tra gli alunni italiani (1%), collocando la Calabria ben al di sotto della media nazionale (3,2%, MIUR 2019b) per quanto riguarda il rapporto tra soggetti con diagnosi di DSA e popolazione totale. Alla luce di questi dati si è ipotizzata la possibilità di una situazione di *misdiagnosis* in Calabria da attribuire alla sottovalutazione non solo del fenomeno migratorio, ma anche del 'fattore dialetto'.

Questo studio ha l'obiettivo di indagare le abilità di produzione narrativa di parlanti dialettofoni con diagnosi di DE utilizzando un nuovo test creato per parlanti bilingui con sospetto DPL o con diagnosi di DPL (LITMUS-MAIN, Gagarina et al. 2012, 2019), al fine di rilevare – alla luce di quanto detto sopra – eventuali difficoltà nella loro produzione orale semi-spontanea, come evidenziato in studi precedenti su bambini monolingui russi con diagnosi di dislessia (Kornev & Balčiūnienė 2014, 2015; Balčiūnienė & Kornev 2019). Nelle produzioni dei partecipanti con e senza DE sono state poi cercate eventuali difficoltà nella lingua dominante dei partecipanti (italiano) da ricondurre alla compresenza del dialetto all'interno del repertorio linguistico. Obiettivo generale dello studio è contribuire al dibattito internazionale sui disturbi dell'apprendimento e del linguaggio in individui bilingui e plurilingui (Armon-Lotem & de Jong 2015; Marinis et al. 2017) e suggerire l'indagine di questi disturbi nei contesti ad alta incidenza dialettofona come uno dei possibili ambiti di sviluppo per la ricerca linguistica.

L'articolo è strutturato come segue. Nel par. 1, vengono presentati i vantaggi dell'utilizzo della produzione narrativa orale come metodo di analisi ecologico ed efficace per la valutazione delle capacità globali (cognitive e linguistiche) di diverse popolazioni (Botting 2002), tra cui monolingui e bilingui a sviluppo linguistico tipico e atipico (Kornev & Balčiūnienė 2014, 2015; Padovani & Mestucci 2015; Roch et al. 2016; Tsimpli et al. 2016; Balčiūnienė & Kornev 2019). Nel par. 2 vengono presentati gli elementi morfosintattici analizzati nelle produzioni narrative: le frasi subordinate relative e completive e gli elementi pronominali (in particolare clitici oggetto diretto), la cui produzione e comprensione risulta spesso faticosa tanto per la popolazione con diagnosi di DE (Guasti 2013; Talli et al. 2013; Zachou et al. 2013; Cardinaletti & Volpato 2015; Pivi & Del Puppo 2015) quanto per la popolazione bilingue (Andreou 2015; Guasti et al. 2013; Scheidnes & Tuller 2014; Vender et al. 2016; Andreou & Tsimpli 2020). Queste strutture morfosintattiche complesse verranno illustrate sia in italiano sia in dialetto coriglianese, un dialetto calabrese settentrionale (Falcone 1976; Rohlf 1968, 1969; Trumper 1997) parlato nella zona di Corigliano-Rossano (CS) in cui lo studio ha avuto luogo. Nel par. 3, verranno esposte le caratteristiche dei partecipanti allo studio, la metodologia d'indagine e i principali risultati ottenuti dalla ricerca. Il par. 4 è dedicato alla discussione dei risultati.

1. *L'analisi della produzione narrativa per la valutazione di competenze linguistiche di soggetti bilingui a sviluppo atipico: il LITMUS-MAIN*

Il LITMUS-MAIN (*Multilingual Assessment Instrument for Narratives*, Gagarina et al. 2012) è un test di produzione narrativa creato nell'ambito del progetto europeo *COST Action IS0804 (Language Impairment in a Multilingual Society: Linguistic Patterns and Roads to Assessment²)*. Il test è stato sviluppato per valutare le abilità linguistiche globali di bambini bilingui a rischio DPL e impiegato anche con bambini con DE. Già in precedenza, la produzione narrativa è stata utilizzata per analizzare la produzione di diverse popolazioni con e senza disturbo linguistico. Le prove di narrazione semi-spontanea possono fornire, in maniera ecologica e puntuale, informazioni importanti sia sulle capacità di organizzazione cognitiva sia sulle capacità linguistiche generali dei partecipanti (Botting 2002). L'analisi della produzione narrativa avviene infatti su due aspetti fondamentali: da un lato, la macrostruttura narrativa, ovvero l'impalcatura gerarchica su cui si sviluppa la struttura della storia nelle sue principali componenti episodiche (*story structure*); ogni narrazione può prevedere diverse sequenze episodiche, in cui si specificano gli obiettivi (*goals*), i tentativi (*attempts*) e i risultati (*outcomes*) dei protagonisti della storia (Stein & Glenn 1979); e dall'altro, gli *internal state terms* (IST) associati ai protagonisti, ovvero i termini che indicano stati emotivi e mentali la cui corretta attribuzione è indispensabile ai fini dell'interpretazione delle relazioni causa-effetto, così come per la comprensione delle motivazioni e credenze alla base delle azioni compiute dai personaggi (Trabasso & Nickels 1992; Westby 2005). Il LITMUS-MAIN permette un'analisi approfondita di questi elementi episodici; la complessità strutturale del testo (*structural complexity*) dipende dal numero di elementi narrativi prodotti all'interno del singolo episodio (Stein & Glenn 1979). Inoltre, le domande di comprensione contenute nel LITMUS-MAIN, somministrate al termine della prova di produzione narrativa, si focalizzano sulle componenti macrostrutturali implicite del testo, quali gli obiettivi e gli stati emotivi e mentali dei protagonisti (Gagarina et al. 2012, 2015). Questa ulteriore prova permette di indagare il modo in cui i participan-

² Per ulteriori informazioni sulla *COST Action IS0804* si veda Armon-Lotem & de Jong (2015) e Marinis et al. (2017) o si visiti il sito www.bi-sli.org (ultima consultazione: 11/08/2021).

ti comprendono ed interpretano gli elementi chiave della macrostruttura narrativa (Oakhill & Cain 2007). Il LITMUS-MAIN (Gagarina et al. 2012, 2015) contiene anche una serie di suggerimenti per l'analisi della microstruttura narrativa dei testi prodotti dai partecipanti, cioè l'insieme di elementi linguistici (strutture subordinate e coordinate, pronomi clitici, preposizioni, congiunzioni, ecc.) che permettono sia la corretta comprensione del testo narrativo sia la misurazione della complessità sintattica e lessicale utilizzata dal narratore (Botting 2002; Manhardt & Rescorla 2002). Da un punto di vista acquisizionale, l'abilità di comporre testi narrativi coerenti e coesi sul piano macro- e microstrutturale è stata associata, in bambini monolingui e bilingui a sviluppo tipico, sia all'aumentare dell'età anagrafica, sia all'utilizzo quantitativo e qualitativo della L2 (Padovani & Mestucci 2015; Roch et al. 2016). Le abilità di produzione narrativa verrebbero acquisite in maniera completa solo a partire dai 10 anni, età in cui si registra una padronanza generale delle capacità di pianificazione strutturale della macrostruttura narrativa e delle abilità di utilizzo dei meccanismi linguistici e pragmatici di coesione e coerenza testuale (Reilly et al. 2004; Tsimpli et al. 2016). La mancata produzione di testi narrativi complessi è stata spesso associata a difficoltà nella letto-scrittura (Bishop & Edmundson 1987; Westby 1991). Alcuni studi longitudinali (Vandewalle et al. 2012; Westerveld & Gillon 2008) hanno infatti ritrovato in bambini con ritardi nello sviluppo della abilità di letto-scrittura persistenti difficoltà nei compiti di *story telling* e *story retelling*, a livello macro- e microstrutturale. Molto interessanti sono tre studi (Kornev & Balčiūnienė 2014, 2015; Balčiūnienė & Kornev 2019) che hanno indagato la produzione narrativa di studenti russi con diagnosi di DE. Nei primi due studi, gli autori hanno utilizzato due storie contenute nel LITMUS-MAIN (Baby Birds e Baby Goats) per indagare il ruolo di alcune variabili procedurali (complessità della storia, modalità narrativa, cioè *retelling* vs. *telling*, ecc.) nella costruzione e/o riformulazione di testi narrativi da parte dei partecipanti. I risultati hanno messo in luce l'influenza di determinate risorse cognitive (come memoria di lavoro e ragionamento) negli errori di natura semantica (errata denominazione dei protagonisti e delle azioni compiute) e strutturale (minore accuratezza nella produzione di elementi macrostrutturali) prodotti dai partecipanti con DE. Nello studio del 2019, il confronto tra partecipanti a sviluppo tipico e partecipanti con DE ha messo in luce da una parte un numero

significativamente maggiore di errori lessicali prodotti dal gruppo con DE, e dall'altra la produzione di sequenze narrative meno informative (obiettivo/risultato, tentativo/risultato) rispetto a quelle prodotte dai controlli (obiettivo/tentativo/risultato), fatto che il gruppo con DE condivideva con un gruppo di partecipanti con DPL. Sembra dunque possibile ipotizzare che gli individui con DE, così come quelli con DPL (Reilly et al. 2004; Padovani & Mestucci, 2015; Tsimpli et al. 2016), possono presentare un deficit procedurale che limita la produzione di testi narrativi complessi e ne pregiudica l'informatività a livello macro- e microstrutturale (Kornev & Balčiūnienė 2014, 2015; Balčiūnienė & Kornev 2019).

2. *Le frasi relative e complete e i pronomi clitici oggetto*

2.1. *Acquisizione linguistica atipica e bilingue*

Molti studi hanno indagato l'acquisizione di strutture morfosintattiche complesse, come le frasi relative e complete e i pronomi clitici, nello sviluppo tipico, atipico e bilingue.

Le frasi relative e le frasi complete sono considerate indici importanti per lo sviluppo morfosintattico. Nel primo stadio dell'acquisizione della morfosintassi, chiamato *pre-complementation* (Cipriani et al. 1998) o *preconjunctonal stage* (Armon-Lotem 2005), si verifica per lo più l'utilizzo di frasi semplici con ordine SVO, di costruzioni coordinate e infinitive governate da verbi modali e causativi, e di frasi subordinate senza complementatore. La produzione e la comprensione di subordinate relative e oggettive rappresentano l'ultimo stadio di acquisizione della complessità sintattica, preceduto dalla produzione e dalla comprensione di subordinate avverbiali (causali, temporali, finali, ecc.) (cfr. Cipriani et al. 1998 per l'italiano; Armon-Lotem 2005 per l'ebraico; Andreou 2015 per il greco). Nel caso delle complete oggettive, principale elemento di complessità è il verbo della frase matrice, di cui è necessario acquisire non solo le proprietà morfosintattiche, ma anche quelle lessico-semantiche (Andreou 2015). Inoltre, per la realizzazione di subordinate argomentali finite è necessaria la resa esplicita di accordi e dipendenze di vario tipo (accordo verbo-complementatore, accordo soggetto-verbo, dipendenza tempo-modo) che connettono il verbo matrice al suo argomento e che sono costantemente evitate, ad esempio, da soggetti con DPL nel corso di

produzioni semi-spontanee (Tuller et al. 2012). Nel caso delle frasi relative, si verifica un'ulteriore distinzione tra relative sul soggetto (RS) e relative sull'oggetto (RO): le RS vengono comprese e prodotte dai bambini italiani già tra i 2 e i 3 anni, mentre la prima produzione spontanea di RO si attesta intorno ai 6 anni (Adani 2011; Guasti 2017); a partire dai 7 anni, tuttavia, si verifica un abbandono progressivo delle RO, che, una volta acquisite, vengono molto spesso sostituite da RS passive (Guasti & Cardinaletti 2003; Utzeri 2007; Belletti & Contemori 2010; Volpato 2010, 2019). Nei bambini, adolescenti e adulti con DE sospetta o diagnosticata, i segnali di questa asimmetria tra RS ed RO sono più evidenti, poiché in queste popolazioni le RO vengono prodotte in percentuali decisamente inferiori rispetto agli individui a sviluppo tipico; la produzione di RO è sostituita, oltre che da RS passive, da RO con sintagma nominale (NP) di ripresa o da frasi semplici con ordine SVO (Cardinaletti & Volpato 2015; Guasti et al. 2015; Pivi & Del Puppo 2015). Scheidnes & Tuller (2014) hanno confrontato la produzione di frasi complesse da parte di un gruppo di bilingui a sviluppo tipico con quella di un gruppo di monolingui a sviluppo tipico e con DPL, scoprendo che i monolingui a sviluppo tipico producono una percentuale più alta di frasi relative e argomentali rispetto agli altri due gruppi. Tuttavia, i bambini bilingui a sviluppo tipico si avvicinavano di più ai loro coetanei monolingui rispetto ai bambini con DPL, producendo un numero più alto di subordinate. Andreou & Tsimpli (2020) hanno documentato la stessa differenza quantitativa tra monolingui e bilingui in termini di ricorso a strutture subordinate, rilevando inoltre che in alcuni bilingui albanese/greco l'uso di frasi relative e oggettive era correlato ad un alto livello di *biliteracy* e *proficiency* in L2. Bilingui con minore competenza in greco L2 producevano invece un numero più alto di subordinate avverbiali.

I pronomi clitici oggetto diretto rappresentano un'altra categoria di marcatori di disturbo linguistico ampiamente studiata in letteratura. Nei bambini a sviluppo tipico, la comparsa di questi elementi pronominali si attesta già a 2-3 anni; a partire dai 4 anni, diminuiscono le omissioni e gli errori di accordo e posizionamento all'interno della frase (Guasti 2017). Prévost (2006) ha messo in luce lo stesso pattern nell'acquisizione L2 del sistema pronominale francese per cui, a partire dal 25° mese d'età, i bambini produrrebbero più pronomi clitici oggetto e meno oggetti nulli. I bambini con DPL e con DE hanno difficoltà con questi pronomi. A

differenza dei bambini con DPL, i bambini con DE tendono a produrre errori di accordo, e non di omissione; in compiti di produzione elicitata entrambe le popolazioni tendono a produrre NP invece del pronome (Guasti 2013; Talli et al. 2013; Zachou et al. 2013). Nei bambini bilingui a sviluppo tipico si trova una percentuale di errori di accordo e di posizionamento del clitico maggiore rispetto ai coetanei monolingui (Vender et al. 2016); in questa popolazione si assiste ad un miglioramento progressivo nella produzione di clitici in contesti obbligatori, pertanto gli errori (come la ripetizione di NP in luogo del clitico o gli errori di posizionamento) sarebbero da leggere come sintomatici di un basso livello di *proficiency* in L2, e non come segnali di deficit strutturali (Guasti et al. 2013). Le difficoltà con i pronomi clitici oggetto non si riscontrano con altri pronomi clitici, ad es. con i riflessivi (per l'italiano si veda Pozzan 2007 e Arosio et al. 2010, 2014).

2.2. *Frase subordinate e pronomi clitici in italiano e nel dialetto coriglianese*

In italiano e nei dialetti calabresi settentrionali come il coriglianese, le RS (1a-b) e le RO (2a-b) si formano con il complementatore *che/ca* (Cinque 1988; Cennamo 1997), che introduce anche le frasi subordinate argomentali (3a-b)-(4a-b):³

- (1a) *Il gatto che mangia il topo*
(1b) [u 'gattə ka sə 'mandʒa ru 'tə:pə]
- (2a) *Il topo che il gatto mangia*
(2b) [u 'tə:pə k u 'gattə sə 'mandʒa]
- (3a) *Penso che ora pioverà*
(3b) ['piendzə ka mə 'kjo:va]
- (4a) *Vorrei che mi portasse a casa*
(4b) [vu'lissa ka mə pur'tassa a ra 'ka:sa]

3 Nei dialetti meridionali, fra cui quelli calabresi settentrionali come il coriglianese, l'uso del dativo etico riflessivo con verbi transitivi è obbligatorio (Falcone 1976; Trumper 1997). Frasi come (1b) è la forma più ricorrente fra i parlanti madrelingua di dialetto. L'uso pleonastico/intensivo del clitico riflessivo è fortemente diffuso fra i parlanti italo-foni del Centro-Sud anche in italiano (Rohlf 1968, 1969; Berruto 2011b; Telmon 2011); pur non essendo considerato agrammaticale, è catalogato come fenomeno non standard, in quanto parte del registro colloquiale (Seriani 1988).

I complementatori *di/i* e *se/si* introducono invece le oggettive infinitive (5a-b) e le oggettive interrogative indirette (6a-b), rispettivamente (Ledgeway 2009). Le subordinate dei verbi modali non sono introdotte da alcun elemento (7a-b):

(5a) *Mi hanno detto di andare al mare*

(5b) [m 'a:nə 'rittə i 'i:rə a ru 'ma:rə]

(6a) *Chiedigli/le/loro se possiamo fare qualcosa*

(6b) [addu'mannaʃə sə pu'ti:mə 'fa:rə aŋ'gu:na 'ko:sa]

(7a) *Voglio mangiare*

(7b) ['vuej man'dʒa:rə]

Sia in italiano sia in dialetto coriglianese, i pronomi clitici si cliticizzano al verbo in posizione non-argomentale, dando origine a un ordine marcato SOV:

(8a) *Il gatto la mangia*

(8b) [u 'gattə s a 'mandʒa]

Mentre in italiano la posizione del clitico dipende dalla forma del verbo, finita (8a) o infinitiva (9a), nel dialetto coriglianese, come in molti dialetti calabresi settentrionali, i pronomi sono sempre proclitici, sia con verbi finiti, come in (8b), che infiniti (9b); i pronomi sono enclitici solo con i verbi all'imperativo (10b) (Rohlf's 1968, 1969; Falcone 1976; Trumper 1997):

(9a) *Il gatto ha deciso di prenderlo*

(9b) [u 'gattə a de'ʃi:sə i ru pij'ja:rə]

(10a) *Dammelo/la!*

(10b) [runa'millə/a]

3. *Lo studio*

Scopo di questo studio pilota è l'analisi delle abilità narrative di adolescenti dialettofoni in entrambe le lingue conosciute, ovvero l'italiano e il dialetto coriglianese. Sono state analizzate le produzioni di partecipanti con e senza DE a seguito della somministrazione di una delle modalità

di *testing* previste dal LITMUS-MAIN, il *retelling*, con lo scopo di evidenziare eventuali differenze nella riformulazione della macro- e micro-struttura narrativa (Kornev & Balčiūnienė 2014, 2015; Balčiūnienė & Kornev 2019). Per quest'ultima, sono state anche considerate le strutture morfosintattiche complesse quali le subordinate relative e argomentali e i pronomi clitici, allo scopo di mettere in luce eventuali difficoltà strutturali riconducibili a un deficit dei processi di computazione sintattica simile a quello degli individui con DPL (Cardinaletti & Volpato 2015; Vender et al. 2018). Il mancato ricorso a determinate strutture o un loro uso errato può essere imputato ad uno specifico deficit di computazione morfosintattica o al bilinguismo italiano-dialetto. L'ipotesi è che un eventuale deficit si manifesti in entrambe le lingue conosciute dai partecipanti (Armon-Lotem & de Jong 2015; Marinis et al. 2017; si veda lo studio di Fabbro & Marini 2010 per bambini bilingui italiano/friulano con DPL).

3.1. *Partecipanti*

Allo studio hanno partecipato in totale 56 studenti, di età compresa tra i 10;10 e i 13;9 anni. I partecipanti sono stati reclutati fra gli studenti dell'Istituto Comprensivo 'P. Leonetti Senior' di Corigliano-Rossano (CS). Sono stati individuati e coinvolti nello studio 3 studenti bilingui italiano/dialetto con DSA, di cui due (DE2 e DE3) presentavano un DSA in comorbilità con un pregresso DPL. Nessuno di loro presentava deficit neuro-cognitivi, disturbi neuro-sensoriali e/o viveva situazioni di svantaggio e/o deprivazione socio-culturale. Oltre ai 3 studenti con DE, 53 studenti bilingui italiano/dialetto a sviluppo tipico hanno partecipato come gruppo di controllo. Dato l'esiguo numero di partecipanti con dislessia, si è poi scelto di analizzare le produzioni solo di 8 partecipanti a sviluppo tipico per ogni gruppo di controllo (GC1, GC2, GC3), reclutati all'interno delle stesse classi frequentate dai partecipanti con DE. Questa scelta è stata operata allo scopo di verificare differenze nella *performance* dei partecipanti con DE rispetto a partecipanti a sviluppo tipico della medesima età anagrafica. Criterio principale di selezione e di appaiamento del campione sperimentale e di controllo è stato, oltre all'età anagrafica, lo status socioeconomico della famiglia d'origine, misurato in anni di educazione materna (Tsimpli et al. 2016), e l'uso quotidiano del dialetto nella comunicazione intra-familiare. Le informazioni relative a questi criteri di selezione, così come le informazioni sulle lingue parlate nella famiglia d'origine dei partecipanti con DE e a sviluppo tipico, sono state raccolte

attraverso due questionari sociolinguistici. Il primo, presentato ai genitori dei partecipanti minori coinvolti insieme al consenso informato necessario per il reclutamento, richiedeva di indicare le lingue di uso quotidiano nel nucleo familiare del partecipante minore. I questionari sono stati distribuiti alle famiglie dai docenti informati dello studio e operanti nelle classi coinvolte. Sono stati selezionati come dialettofoni i partecipanti i cui genitori hanno dichiarato di utilizzare sia l'italiano sia il dialetto coriglianese nella comunicazione intra-familiare. In questa prima indagine sono tuttavia emerse alcune criticità. Si è notato che molti genitori avevano dichiarato di parlare esclusivamente italiano in casa, pur dichiarando, nella risposta ad una seconda domanda, di utilizzare spesso il dialetto come lingua di comunicazione in famiglia. Questo tipo di imprecisioni nella autovalutazione della competenza linguistica è comune in parlanti dialettofoni adulti, che tendono a sottostimare o addirittura a negare l'uso quotidiano del dialetto, a causa del pregiudizio legato all'uso di questa lingua come codice prevalente in comunità di individui scarsamente scolarizzati (Sobrero & Miglietta 2006; Grassi et al. 2007). Si è pertanto scelto di intervistare anche gli stessi partecipanti minori, solitamente meno suscettibili a queste preoccupazioni rispetto agli adulti, tramite un secondo questionario, sviluppato nell'ambito del BALED Project (e gentilmente concessoci dalla professoressa Ianthi Tsimpli dell'Università di Cambridge), adattato agli scopi del presente studio e somministrato dalla prima autrice direttamente ai partecipanti minori tramite un modulo Google online. Questa somministrazione ha avuto l'obiettivo di raccogliere informazioni più precise sul background sociolinguistico dei partecipanti minori permettendo di allargare l'indagine a quei partecipanti che hanno dichiarato di utilizzare esclusivamente, o in alternanza all'italiano, il dialetto coriglianese come codice di comunicazione intra- ed extra-familiare (in famiglia e/o con i loro coetanei). Le informazioni raccolte nei due diversi questionari sono presentate nelle Tabelle 1 e 2:

Tabella 1. Dati studenti partecipanti con DE

Gruppo	Sesso	Età	Anni educazione materna
DE1	F	11	13
DE2	M	12	5
DE3	F	13;8	8

Tabella 2. *Dati studenti partecipanti a sviluppo tipico (GC)*

Gruppo	Sesso	Età	Range	Anni educazione materna	Range
		M (DS)		M (DS)	
GC1 (N = 8)	4 F, 4 M	11;2 (0,22)	10;10 – 11;6	11,12 (2,59)	8-13
GC2 (N = 8)	4 F, 4 M	11;5 (0,5)	11;10 – 12;1	9,75 (4,04)	5-13
GC3 (N = 8)	5 F, 3 M	13;2 (0,7)	12;10 – 13;9	9 (4,28)	5-13

3.2. *Materiali e metodi*

3.2.1. *Il LITMUS-MAIN: un adattamento al dialetto corigianese*

Il LITMUS-MAIN è uno strumento di valutazione delle abilità narrative di bambini, adolescenti e adulti monolingui e bilingui a sviluppo tipico e atipico. Recentemente, i materiali sono stati aggiornati rispetto alla prima versione del test (Gagarina et al. 2012, 2015), il cui utilizzo era previsto per bambini dai 3 ai 10 anni di età. La nuova versione (Gagarina et al. 2019) contiene diverse novità per quanto riguarda sia le griglie di valutazione delle abilità macrostrutturali sia le domande di comprensione. Studi recenti riportano inoltre la possibilità di utilizzare il LITMUS-MAIN anche con adolescenti e adulti (cfr. Gagarina et al. 2019; Levorato & Roch 2020). Le modifiche lasciano inalterati i copioni (*script*) delle varie modalità narrative (*retelling/model story e telling*). Poiché il presente studio ha avuto inizio nell'ottobre 2019, la versione del test utilizzata per l'italiano è stata quella disponibile in quel momento, sviluppata da Levorato & Roch (2016) a partire dalla prima versione del MAIN (Gagarina et al. 2012). Per adattarci alla nuova versione del 2019, si è reso necessario un parziale aggiornamento dell'adattamento italiano di Levorato & Roch (2016), che ha riguardato gli aspetti di novità della versione aggiornata, ossia le griglie di valutazione dei contenuti macrostrutturali e le domande di comprensione.⁴ Ai fini sperimentali, è stata poi sviluppata una versione del test in dialetto

⁴ La nuova versione del LITMUS-MAIN (Gagarina et al. 2019) è stata adattata all'italiano da Levorato & Roch (2020). La nuova versione ha mantenuto gli stessi copioni narrativi della versione precedente (2012), per cui alle due ricercatrici italiane è rimasto il copyright delle scelte traduttologiche.

coriglianese per rendere possibile l'analisi delle abilità narrative in questa lingua. L'adattamento del test in dialetto coriglianese ha tenuto conto delle istruzioni contenute nel manuale di riferimento (Gagarina et al. 2012; Bohnacker & Gagarina 2019), che consiglia l'adattamento dei materiali sperimentali a partire dalla lingua originale del test (l'inglese), al fine di permettere un confronto cross-linguistico più puntuale. La versione in dialetto coriglianese è stata verificata da due diversi parlanti dialettofoni che hanno confermato le scelte traduttologiche per quanto concerne il lessico e la morfosintassi. Dato che per ragioni di copyright non è consentito mostrare né i materiali sperimentali né le griglie di valutazione del test, vengono illustrate, nella Tabella 3, le caratteristiche macro- e microstrutturali dell'originale inglese e della traduzione in italiano e in dialetto; daremo poi alcune informazioni sulle frasi subordinate e sui pronomi clitici contenuti nelle due storie nella versione italiana e coriglianese:

Tabella 3. Numero componenti macro- e microstrutturali

	Originale inglese (Gagarina et al. 2012, 2019)		Versione italiana (Levorato & Roch 2016)		Versione coriglianese	
	Cat Story	Dog Story	Cat Story	Dog Story	Cat Story	Dog Story
Story script (<i>retelling</i>)						
N° parole totali	178	174	152	158	152	155
N° frasi totali	34	34	30	31	33	33
N° frasi discorso diretto	2	2	2	2	2	2
N° coordinate	5	5	6	6	7	7
N° tot. subordinate	14	14	11	12	13	14
N° subordinate relative	4/14	4/14	4/11	4/12	4/13	4/14
N° subordinate completive oggettive	5/14	5/14	5/11	6/12	5/13	5/14
N° subordinate avverbiali	5/14	5/14	2/11	2/12	4/13	5/14

N° pronomi clitici	/	/	8	7	15	15
N° IST	16	16	10	11	16	16
N° <i>goals</i>	4	3	3	3	3	3
N° <i>attempts</i>	3	3	3	3	3	3
N° <i>outcomes</i>	3	4	5	5	5	5

Tra le frasi relative, si trovano frasi relative sul soggetto esplicite (*un gatto [...] che vide una farfalla*) e implicite/ridotte (*una farfalla posata su un cespuglio*). Nella versione italiana di entrambe le storie, si trovano anche 2 RO esplicite con soggetto preverbale (*il pesce che il ragazzo aveva lasciato*). Le frasi complete all'infinito dipendono dai verbi *volere*, *decidere*, *cominciare*, *provare*; quelle finite dai verbi *vedere* (*che*), *accorgersi* (*che*). Tra le frasi avverbiali dei testi italiani si trovano solo frasi causali, mentre i testi in coriglianese presentano causali e temporali come nell'edizione originale.

I testi italiani contengono 6 pronomi clitici oggetto diretto, 8 riflessivi e, nella *Cat Story*, 1 pronome oggetto indiretto; 7 pronomi ricorrono in posizione proclitica, 8 in posizione enclitica. I testi in dialetto contengono un numero maggiore di pronomi clitici per via dell'uso frequente di pronomi con i verbi pronominali/intensivi (ad es. [u 'gattə sə nnə 'fujja] 'il gatto se ne scappa'; v. anche nota 3); tutti i pronomi sono in posizione proclitica (v. paragrafo 2.2).

La fase di *testing* è durata all'incirca 2 mesi (ottobre-dicembre 2019) ed è avvenuta in un'aula tranquilla all'interno della scuola frequentata dai partecipanti, durante l'orario scolastico. Ogni partecipante è stato testato individualmente, alla sola presenza della sperimentatrice, che sedeva sempre di fronte durante lo svolgimento del test. Durante le prove si è fatto ricorso a pause quando necessario; tutte le interazioni (dalla fase di *warm-up* alla vera e propria fase di *testing*) sono state registrate tramite un registratore vocale. Per il presente studio è stata scelta la modalità di *retelling*, che prevede la riformulazione di input narrativi precedenti: l'uso di questa modalità narrativa consente di osservare le strategie di riformulazione linguistiche adoperate dai partecipanti a seguito della presentazione di stimoli narrativi più o meno complessi (Gillam & Carlisle 1997; Roch et al. 2016). La somministrazione degli input sperimentali per lingua (italiano/dialetto) e storia (*Cat/Dog story*) è stata bilanciata seguendo le istruzioni del manuale del test, per cui a ogni

partecipante è stato somministrato il test in una lingua o in una storia diversa rispetto a quelle utilizzate con il partecipante precedente (Gagarina et al. 2012). Tra la somministrazione del test nella prima e nella seconda lingua sono trascorsi fra i 4 e 10 giorni, così da limitare gli effetti di *carry-over* tra una prova e l'altra. La prima autrice ha provveduto alla somministrazione in entrambe le lingue, utilizzando esclusivamente l'italiano o esclusivamente il dialetto a seconda della lingua testata. Nella prova in dialetto, tuttavia, si è talvolta fatto ricorso all'italiano quando ad essere testato era un partecipante che, nel corso dell'intervista, sosteneva di avere scarsa competenza espressiva in dialetto. Si è dunque scelto di ripetere talvolta le istruzioni in italiano, così da evitare eventuali problemi di comprensione delle istruzioni per il test. Per la somministrazione delle prove, proposte secondo il metodo utilizzato da Tsimpli et al. (2016), è stato utilizzato un file PowerPoint, contenente le vignette animate di una delle due storie per la modalità *retelling* (Cat/Dog Story): a ogni partecipante è stato chiesto di selezionare una tra le tre presentazioni (senza riferire quale avesse scelto), mostrate sullo schermo di un computer rivolto verso di lui e non visibile alla sperimentatrice. Ciò è stato fatto per controllare possibili effetti di conoscenza condivisa (Gagarina et al. 2012; Tsimpli et al. 2016), facendo credere ai partecipanti che chi sedeva di fronte non sapesse quale storia stessero per raccontare, così che fossero il più esaustivi possibile nel racconto. I partecipanti procedevano poi alla riproduzione del file PowerPoint, ascoltando la storia narrata da un parlante madrelingua in italiano o in dialetto. Una volta terminato l'ascolto, veniva chiesto loro di cercare, all'interno di tre buste presenti sul banco già da prima dell'inizio della prova, le vignette illustrative della storia che avevano appena ascoltato, nonostante le buste contenessero sempre la stessa storia. Le vignette venivano poi consegnate alla sperimentatrice che, facendo ben attenzione a rivolgere sempre le immagini verso il partecipante, lo invitava ad iniziare il racconto partendo dagli stimoli visivi, facendo attenzione a non guardare mai le immagini e mostrando sempre due vignette per volta. Al termine della prova di *retelling*, è stata poi verificata la comprensione degli elementi macrostrutturali, attraverso specifiche domande di comprensione incluse nelle *scoring sheets* del LITMUS-MAIN. Ciò è stato fatto allo scopo di verificare le abilità di comprensione generale della struttura episodica dello stimolo narrativo, qualora scarsi livelli di competenza in lingua target impedissero ai partecipanti di ottenere punteggi alti nella prova di produzione narrativa (Gagarina et al. 2012, 2019).

3.2.2. *Il test di memoria*

Il test TEMA (Reynolds & Bigler 1995) è stato utilizzato per valutare le abilità di memoria di lavoro dei partecipanti allo studio. Non è raro infatti trovare, nei profili di individui con DPL e DE, deficit relativi a questa componente esecutiva (Moura et al. 2015; Gray et al. 2019). Poiché la prova narrativa di *retelling* richiede la comprensione e la rimodulazione dei contenuti narrativi presentati (Gillam & Carlisle 1997; Botting 2002), si è deciso di indagare la memoria dei partecipanti con DE, al fine di rilevare eventuali differenze con i gruppi di controllo, come avvenuto negli studi di Kornev & Balčiūnienė (2014; 2015) e Balčiūnienė & Kornev (2019). Il test si compone di due compiti: ripetizione di sequenze di cifre in avanti e all'indietro. Ai partecipanti è stato chiesto di ripetere, nell'ordine in cui erano state presentate o nell'ordine inverso, alcune sequenze di cifre pronunciate precedentemente dalla sperimentatrice. Il test veniva interrotto dopo che il soggetto aveva totalizzato meno di 4 punti in ciascuno di due item consecutivi. Fra i due compiti di ripetizione è stata permessa una pausa, quando si rendeva necessaria.

3.2.3. *Trascrizione testi narrativi, codifica e assegnazione punteggi*

Per la trascrizione dei testi narrativi si è scelto, in una prima fase, di trascrivere tutti gli elementi prodotti dai partecipanti, compresi i cosiddetti *mazes*. Con questo termine si indicano le interruzioni, false partenze, riformulazioni, autocorrezioni, commenti personali, ripetizioni di lemmi e di singole frasi (Loban 1976) che sono spesso oggetto di analisi da parte di chi si occupa di analisi testuale, data la loro alta frequenza nelle produzioni orali, (semi-)spontanee e non, di bambini e adulti a sviluppo tipico e atipico (Thordardottir & Weismer 2002; Fiestas et al. 2005). Poiché questi elementi discorsivi, raramente informativi a livello semantico, non sono necessari all'interpretazione lessicale e morfosintattica delle C-Units (ovvero le unità comunicative formate da una frase completa di tutte le subordinate da essa dipendenti, Hunt 1965) all'interno delle quali si trovano (Loban 1976), nel presente studio il loro utilizzo è stato funzionale alla prima trascrizione dei testi narrativi prodotti dai partecipanti. I *mazes* sono stati poi eliminati permettendo un'analisi utile all'interpretazione lessico-semantica dei testi narrativi. Per effettuare le eliminazioni, si è tenuto conto della metodologia utilizzata da Carlomagno et al. (2013) in uno studio sulle abilità narrative di pazienti afasici adulti. Considerate le ovvie differenze tra le due popolazioni indagate, così come quelle tra gli obiettivi del presente studio e quel-

lo di Carlomagno e colleghi (a sua volta ispirato al lavoro di Nicholas & Brookshire 1993), si è scelto di non conteggiare quei contenuti che fossero realmente poco informativi all'interno delle singole C-units.⁵ Nella Tabella 4 sono illustrati gli elementi oggetto di tale valutazione preliminare, tratti dalle produzioni narrative in entrambe le lingue, italiano e dialetto.⁶⁷

Tabella 4. Valutazione funzionale ispirata a Carlomagno et al. (2013)

Elementi non conteggiati (in <i>corsivo</i>)	Elementi conteggiati (<u>sottolineati</u>)
Commenti, riflessioni personali, dichiarazioni pronunciate dai partecipanti che esulano dal racconto della storia: “C’era [nu 'tɔ:pə 'suttə] un albero, e un cane, [nu 'ka:nə] <i>la</i> , [lu vi], <i>non so come si dice, non so parlare molto bene in dialetto</i> , [nu 'ka:nə lu 'vi:ra]”	“Parafasie semantiche, fonemiche o neologismi (sostituzioni di fonemi) che siano riconducibili ad una parola che abbia a che fare col contesto” (Carlomagno et al. 2013): “C’era un gatto che <u>vide</u> ⁶ una farfalla sopra un cespuglio”;
Item lessicali e funzionali tronchi o oggetto di sostituzione e autocorrezione da parte dei partecipanti: “Il gatto, intanto, <i>era già, si stava face- era</i> , si è fatto male perché <i>è entra- è, uh</i> , è stato sopra delle spine che lo facevano male”;	Verbi <i>putandi</i> che esprimono una opinione del soggetto rispetto a ciò che accade nella storia, ma sono funzionali alla narrazione: “quelle che si vedono <u>penso</u> che siano le salsicce”
Ripetizioni non rafforzative e quindi non necessarie: “Allora [n 'ɛ n 'ɛ tsum'pa:ta a a ru gwəp'ju:nə n 'ɛ tsum'pa:ta a palla intr u 'mattə]”;	Ripetizioni sotto forma di sinonimi, utilizzati come rafforzativo: “però [u tɔp'o'li:nə sə 'fikka s'suttə l 'alberə] (<i>si, passa, no, veramente</i>) <u>passa</u> [s'suttə l 'arberə]”;
Intercalari, particelle modali, connettivi pragmatici non funzionali alla valutazione semantica dei contenuti narrativi: “...e quindi appoggiò le salsicce sul terreno, <i>c’è, diciamo</i> , sulla strada”;	Item lessicali o funzionali in lingua non-target prodotti prima di o dopo una corretta produzione in lingua-target: ⁷ “[a 'gatta 'vi:ra ra far'falla] e <u>la</u> [ra vɔ akkjap'pa:rə]”; “E così il cane <u>appena lo vede</u> , appena [u 'vi:ra va s'suttə]”;

5 Per un approfondimento, si veda l’Appendice in Carlomagno et al. (2013) e l’Appendice B del lavoro originale di Nicholas & Brookshire (1993).

6 L’errore è probabilmente dovuto alla mancata conoscenza della terza persona del passato remoto del verbo italiano *vedere* (*vide*).

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

<p>Pause, interruzione e tentennamenti: “[u 'ka:nə], uh, [s ε], uh, per [pij'jarlo a zbat'tu:tə a 'ka:pa]”.</p>	<p>Neologismi frutto di una evidente sovrapposizione tra lingua target e non target:⁸ “si arrabiava, [s arrad'dʒa:va] perché non poteva [pij'ja:re] la farfalla”.</p>
--	--

Nelle Tabelle 5 e 6 sono mostrati i dati relativi all'analisi dei testi con e senza *mazes* prodotti nella prova di *retelling* in dialetto dagli studenti con DE e dai gruppi di controllo, rispettivamente. Il conteggio dei token è avvenuto attraverso lo strumento di analisi computazionale *Dylan Tool v2.1.9*, sviluppato dall'Istituto di Linguistica Computazionale 'Antonio Zampolli' di Pisa.⁹ Per i gruppi di controllo viene fornita la media (M) e la Deviazione Standard (DS):

Tabella 5. N° token testi narrativi

Partecipante	Italiano		Dialetto	
	N° (con mazes)	N° (senza mazes)	N° (con mazes)	N° (senza mazes)
DE1	137	117	200	130
DE2	175	134	224*	147*
DE3	130	103	169	132
*mazes e token totali in testo narrativo prodotto in lingua non target (italiano)				

8 Token prodotti a seguito di una evidente italianizzazione di alcuni item dialettali: in questo esempio, al verbo dialettale [arrad'dʒarsə] 'arrabbiarsi' è applicato il morfema flessionale -va, che esprime la terza persona singolare dell'imperfetto indicativo italiano; inoltre, la vocale finale [ə] del verbo [pij'ja:rə] 'prendere' è sostituita dalla [e] tipica dell'infinito italiano (Rohlf's 1968, 1969; Falcone 1976; Trumper 1997).

9 Lo strumento di analisi testuale si trova al seguente link: http://www.ilc.cnr.it/dylanlab/apps/texttools/?t_user=guest (ultima consultazione: 11/08/2021).

Tabella 6. N° token test narrativi

Gruppo	Italiano		Dialetto	
	N° (con mazes)	N° (senza mazes)	N° (con mazes)	N° (senza mazes)
	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
GC1	161,7 (27,7)	116,6 (23,3)	187 (36,7)	121,6 (23,9)
GC2	135,7 (18,8)	110,6 (14,3)	162,6 (50,05)	119 (29,7)
GC3	148,8 (36,4)	121,8 (26,04)	175,8 (35,6)	131,2 (23,04)

Lo stesso metodo di conteggio dei *mazes* nei testi narrativi è stato usato per la misurazione dei fenomeni di *code-switching* e *code-mixing*, rintracciati solo all'interno della prova di dialetto (v. paragrafo 4.4). Questi fenomeni sono informativi sia da un punto di vista clinico che sociolinguistico: i bilingui a sviluppo atipico usano il *code-switching* allo stesso modo dei loro coetanei a sviluppo tipico (Gutiérrez-Clellen et al. 2009) e l'alternanza italiano-dialetto costituisce una delle abitudini linguistiche più diffuse tra parlanti dialettofoni (Berruto 2011a, 2011b; Cerruti 2011, 2016; ISTAT 2017). Per la misurazione di tali fenomeni, utili all'analisi della competenza linguistica di parlanti bilingui con e senza DSA, si è utilizzata la percentuale di item prodotti in lingua target e non target, ovvero il numero di token in lingua target e non target sul numero totale di token senza *mazes* (cfr. Tabelle 7 e 8). Nel conteggio sono stati inclusi anche i cosiddetti elementi linguistici *code-mixed*, ovvero token *pidgin* frutto, in tutti i casi, dell'italianizzazione di alcuni item dialettali. Si osserva che il software *Dylan Texttools v2.1.9* usato per l'analisi testuale include nel conteggio totale dei token anche i segni grafici di punteggiatura. Le percentuali di segni grafici della punteggiatura ammontano a circa 11-12% circa in ogni testo; in tabella sono riportate solo le percentuali relative agli item lessicali prodotti in rapporto ai token totali (inclusa la punteggiatura):

Tabella 7. N° e % di token prodotti in code-switching e code-mixing (dialetto) dai partecipanti con DE

Partecipante	N° totale (senza mazes)	token in lingua target		token in lingua non target		token code-mixed	
DE1	130	70	54%	40	31%	6	5%
DE2	147	0	0%	131	89%	0	0%
DE3	132	93	70%	21	16%	1	1%

Tabella 8. N°, % e deviazione standard (DS) di token prodotti in code-switching e code-mixing (dialetto) dai partecipanti a sviluppo tipico

Gruppo	N° totale (senza mazes)	token in lingua target		token in lingua non target		token code-mixed	
		N° (DS)	% (DS)	N° (DS)	% (DS)	N° (DS)	% (DS)
GC1	121,6 (23,9)	50 (42,2)	38% (0,28)	55,5 (29,5)	49% (0,3)	0,75 (1,16)	1% (0,01)
GC2	119 (29,7)	70,3 (20,1)	61% (0,16)	32 (24,7)	25% (0,16)	1,88 (2,47)	2% (0,02)
GC3	131,2 (23,04)	96,63 (36,4)	72% (0,21)	17,88 (19,6)	15% (0,18)	0,5 (0,76)	0% (0,01)

A seguito dell'eliminazione dei *mazes* dai testi narrativi, si è proceduto all'assegnazione dei punteggi macro- e microstrutturali. Per l'analisi della macrostruttura narrativa, sono stati presi in considerazione 4 parametri, i cui punteggi vengono attribuiti secondo le griglie di valutazione del LITMUS-MAIN:

- 1) struttura episodica (*story structure*): 1 punto (per un totale di 17) per ogni elemento della struttura narrativa correttamente identificato all'interno dei 3 episodi principali, ciascuno costruito su una sequenza narrativa composta da un obiettivo (*goal*, G), un tentativo (*attempt*, A), un risultato (*outcome*, O) e da 2 stati mentali ed emotivi (*internal state terms*) attribuiti ai protagonisti della storia;

- 2) complessità strutturale (*structural complexity*) del testo narrativo, secondo un metodo usato da Roch et al. (2016): 1 punto, e dunque un basso grado di complessità (*low complexity*), per la presenza di una sequenza tentativo/risultato (AO) in almeno un episodio; 2 punti, ovvero due gradi di complessità (*medium complexity*), per la presenza in almeno un episodio di una sequenza obiettivo/tentativo o obiettivo/risultato (G + A/O); 3 punti per il più alto grado di complessità (*high complexity*), dato dalla presenza in almeno un episodio di un'intera sequenza episodica (obiettivo/tentativo/risultato = GAO). Qualora la storia non includesse riferimenti a nessuno degli elementi narrativi, o fossero presenti esclusivamente un singolo tentativo o un singolo risultato (A/O) all'interno dei vari episodi, veniva attribuito un punteggio uguale a 0, indicativo dell'assenza totale di complessità strutturale;
- 3) *internal state terms*: 1 punto per ogni verbo percettivo (*vedere, sentire, notare*), psicologico (*spaventarsi, arrabbiarsi, pensare, volere*), dicendi (*abbaiare, miagolare, dire*) e per ogni termine relativo a emozioni e stati mentali (*arrabbiato, triste, spaventato, affamato, curioso*) prodotto;
- 4) risposte alle domande di comprensione del testo narrativo (*comprehension*): 1 punto (per un totale di 10) per ogni risposta data correttamente.

Per quanto riguarda invece la valutazione della microstruttura narrativa del testo prodotto senza *mazes*, sono stati presi in considerazione i seguenti indici di complessità sintattica e lessicale:

- 1) lunghezza media delle C-Units (*mean length of C-units*), calcolata sul rapporto fra numero totale di token e frasi totali;
- 2) densità frasale (*clausal density*), calcolata sul rapporto fra numero totale di frasi e numero totale di C-units all'interno del testo;
- 3) percentuale di proposizioni subordinate sulle frasi totali all'interno del testo;
- 4) percentuale di proposizioni coordinate sulle frasi totali all'interno del testo;
- 5) diversità lessicale del testo prodotto, calcolata attraverso il rapporto *type/token*, ovvero il rapporto tra parole diverse e parole totali all'interno di un dato testo, calcolato attraverso lo strumento di analisi testuale *Dylan Tool*.

3.3. *Analisi statistica e variabili indagate*

Dato l'esiguo numero di partecipanti allo studio, il t-test modificato di Crawford & Garthwaite (2007), sviluppato per il confronto tra casi singoli e piccoli gruppi di controllo, è stato utilizzato per confrontare la performance narrativa di ogni partecipante con DE (DE1, DE2, DE3) con il rispettivo gruppo di controllo (GC1, GC2, GC3),¹⁰ con riferimento ai parametri macro- e microstrutturali. Ogni confronto è avvenuto separatamente per ciascuna lingua (italiano e dialetto). Come è possibile notare sia dall'analisi del testo con e senza *mazes* sia dalla misurazione del fenomeno di *code-switching* nella prova di produzione in dialetto (cfr. Tabelle 5-8), DE2 ha prodotto solo token in lingua non target (italiano). Di conseguenza, non è stato possibile procedere al confronto della struttura locale del testo prodotto da DE2 e dei testi prodotti da GC2 nella prova in dialetto. Al di là dell'evidente incapacità espressiva di DE2 in dialetto, si è ipotizzata una competenza bilingue passiva, poiché questo partecipante è stato comunque capace, nel corso della prova di *retelling*, di recepire correttamente gli elementi narrativi salienti a partire dallo stimolo sperimentale in dialetto per poi riformularli in lingua non target, l'italiano. Si è quindi deciso di procedere con il confronto tra la performance di DE2 e quella di GC2 per quanto concerne i soli parametri macrostrutturali della prova in dialetto, dal momento che la macrostruttura narrativa rimane invariata tra una lingua e l'altra (Gagarina et al. 2012) e permette il confronto al di là delle singole differenze cross-linguistiche. Si è poi deciso di tenere comunque conto della prova di produzione in lingua non target da parte di DE2, con lo scopo di ottenere maggiori informazioni sulla sua competenza linguistica in italiano. Il t-test modificato di Crawford & Garthwaite (2007) è stato poi usato ai fini di un'analisi della complessità morfosintattica dei testi narrativi prodotti. Anche se il LITMUS-MAIN non rappresenta uno strumento mirato all'analisi della competenza morfosintattica, si è scelto di in-

10 Questo test statistico viene impiegato nella ricerca in ambito psicologico per confrontare il punteggio ottenuto da un soggetto sperimentale in un dato test col punteggio medio ottenuto dal piccolo gruppo di controllo. Il confronto statistico permette infatti di a) valutare se la *performance* del singolo soggetto sperimentale è al di sotto della media dei controlli e b) di stimare la percentuale di soggetti del gruppo di controllo che potrebbero avere una *performance* peggiore di quella del singolo soggetto, verificando dunque il margine di significatività dell'analisi (Crawford & Garthwaite 2007). Per maggiori informazioni è possibile consultare il sito <https://homepages.abdn.ac.uk/j.crawford/pages/dept/SingleCaseMethodology.htm> (ultima consultazione: 11/08/2021)

dagare le frasi subordinate e i pronomi clitici prodotti dai partecipanti all'interno del testo narrativo riformulato a partire dallo stimolo narrativo sperimentale. Il LITMUS-MAIN è infatti da considerarsi un test di produzione semi-spontanea, in quanto la prova di *retelling* lascia molta libertà ai partecipanti di rielaborare il testo narrativo di partenza, operando scelte linguistiche che riflettono il livello di sviluppo linguistico e cognitivo raggiunto (Gagarina et al. 2012, 2019). L'osservazione diretta delle abilità di rielaborazione della microstruttura narrativa da parte dei partecipanti nella prova di *retelling* consente di raccogliere informazioni dettagliate sulla complessità sintattica dei testi narrativi analizzati effettuando, eventualmente, un confronto diretto con lo stimolo sperimentale (Gillam & Calisle 1997; Botting 2002). Nel presente lavoro, si dunque è scelto di intraprendere un'osservazione delle strutture morfosintattiche complesse prodotte semi-spontaneamente dai singoli partecipanti nel corso della prova narrativa, senza però fare diretto riferimento alle strutture morfosintattiche presenti nello stimolo sperimentale. Questa osservazione ha avuto la funzione di ricercare eventuali difficoltà morfosintattiche nelle lingue conosciute dai partecipanti con DE, da ricondurre a deficit strutturali o a scarsi livelli di competenza nelle lingue target. Inoltre, questa scelta è stata operata con l'obiettivo di indagare il livello di complessità sintattica e di coesione anaforica raggiunto dai partecipanti con e senza DE nelle proprie produzioni narrative, attraverso l'osservazione, in contesto semi-spontaneo, delle loro scelte linguistiche. Ogni partecipante con DE è stato messo a confronto con il suo gruppo di controllo per il numero di subordinate relative, argomentali e avverbiali e di pronomi clitici prodotti. Le strutture morfosintattiche in lingua non target prodotte da DE2 nella prova in dialetto sono state considerate ai fini di un'osservazione qualitativa della complessità sintattica dei testi da lui prodotti in italiano. Tenuto conto delle differenze acquisizionali tra le diverse strutture morfosintattiche indagate (cfr. paragrafo 2.1), si è deciso di impostare l'analisi come segue:

- 1) il numero totale di frasi relative è stato calcolato separatamente da quello delle altre subordinate (argomentali e avverbiali). La percentuale dei diversi tipi di relative (RS, RO, RObl(ique)) è stata calcolata sul numero totale di frasi relative rintracciate all'interno dei testi narrativi. Le percentuali relative ai vari tipi di subordinate argomentali e avverbiali sono state calcolate a partire dal numero

rimanente di strutture subordinate prodotte. Il numero totale di subordinate relative, argomentali e avverbiali prodotte correttamente dai singoli partecipanti con DE è stato poi utilizzato ai fini del confronto statistico con i gruppi a sviluppo tipico;

- 2) i pronomi clitici prodotti all'interno dei testi narrativi sono stati conteggiati a partire dal numero di contesti di produzione obbligatoria, ovvero a partire dal numero di verbi transitivi, intransitivi e riflessivi/pronominali la cui valenza richiedeva uno dei vari tipi di clitico (clitico oggetto/accusativi, oggetto indiretto/dativi, genitivi, riflessivi, locativi). Il conteggio ha tenuto conto dei diversi fenomeni di topicalizzazione (dislocazione a sinistra, dislocazione a destra, tema sospeso) in cui la presenza del clitico è obbligatoria, così come anche di contesti in cui la sua produzione è accessoria e/o ridondante e ha scopo espressivo/intensivo (ad esempio l'uso del riflessivo dativo etico, v. nota 3) e delle forme accusativa *la* e locativa *ci* con verbi pronominali espressivi o intensivi (Serianni 1988) (*il cane non ce la fa a prendere il topo; il gatto provò a mangiare i pesci e ci riuscì*). Una volta calcolato il numero di contesti obbligatori, è stato conteggiato il numero di clitici corretti prodotti da ciascun partecipante allo studio. Sono state poi calcolate le percentuali di accuratezza e di errore (ripetizione di NP, omissione, errore genere/caso, ecc.) nella produzione dei diversi clitici.

Il t-test modificato di Crawford & Garthwaite (2007) è stato infine utilizzato per il confronto tra i partecipanti con DE e i rispettivi gruppi di controllo rispetto ai punteggi ottenuti nelle prove di memoria. Ogni partecipante con DE è stato confrontato con il suo gruppo di controllo rispetto al punteggio ottenuto nei due diversi compiti di ripetizione di cifre.

3.4. Risultati

3.4.1. Parametri macro- e microstrutturali

Nella Tabella 9 sono mostrati i punteggi ottenuti dai partecipanti con DE, mentre nella Tabella 10 sono mostrati quelli ottenuti dai partecipanti a sviluppo tipico nel corso della prova di *retelling* in italiano, secondo i diversi parametri macrostrutturali:

Tabella 9. Punteggi parametri macrostrutturali prova retelling (italiano)

Partecipante	Struttura storia	Complessità strutturale	Internal State Terms	Comprensione
DE1	11	2	7	7
DE2	11	3	4	6
DE3	7	1	6	8

Tabella 10. Punteggi parametri macrostrutturali prova retelling (italiano)

Gruppo	Struttura storia	Complessità strutturale	Internal State Terms	Comprensione
	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
GC1	8,6 (2,77)	1,8 (1,12)	5,87 (2,7)	6,75 (0,7)
GC2	9 (1,41)	2,5 (0,75)	5,6 (2,38)	6,2 (0,7)
GC3	8,6 (1,9)	1,8 (0,64)	4,6 (2,06)	7,3 (0,9)

Nessuna differenza significativa emerge tra i soggetti sperimentali (DE1, DE2 e DE3) e i rispettivi gruppi di controllo (GC1, GC2, GC3) nella prova in italiano rispetto ai vari parametri macrostrutturali ($p > .05$).

Nella Tabelle 11 e 12 mostriamo i punteggi ottenuti dai partecipanti con DE e dai partecipanti a sviluppo tipico nel corso della prova di *retelling* in italiano, rispetto ai parametri microstrutturali:

Tabella 11. Punteggi parametri microstrutturali prova retelling (italiano)

Partecipante	Lunghezza media C-Units (MLC-U)	Densità frasale	% Subordinate/ Frasi totali	% Coordinate/ Frasi totali	Diversità lessicale (Type/Token ratio)
DE1	6,50	1,38	0,35	0,22	0,56
DE2	7,44	1,20	0,33	0,44	0,51
DE3	6,44	1,78	0,41	0,25	0,48

Tabella 12. Punteggi parametri microstrutturali prova retelling (italiano)

Gruppo	Lunghezza media C-Units (MLC-U)	Densità frasale	% Subordinate/ Frasi totali	% Coordinate/ Frasi totali	Diversità lessicale (Type/Token ratio)
	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
GC1	6,83 (2,05)	1,66 (0,2)	0,42 (0,12)	0,23 (0,09)	0,51 (0,04)
GC2	6,13 (0,86)	1,42 (0,13)	0,39 (0,14)	0,33 (0,09)	0,50 (0,03)
GC3	6,78 (1,04)	1,74 (0,26)	0,42 (0,1)	0,26 (0,1)	0,51 (0,06)

Anche l'analisi dei parametri microstrutturali non mostra differenze tra i partecipanti con DE e i controlli a sviluppo tipico ($p > .05$).

Nelle Tabelle 13 e 14 sono mostrati rispettivamente i punteggi dei partecipanti con DE e a sviluppo tipico, relativi alla prova di *retelling* in dialetto rispetto ai criteri di analisi macrostrutturale:

Tabella 13. Punteggi parametri macrostrutturali prova retelling (dialetto)

Partecipante	Struttura storia	Complessità strutturale	Internal State Terms	Comprensione
DE1	10	1	7	8
DE2	8*	2*	7*	7
DE3	10	2	6	8
<i>*elementi macrostruttura narrativa da testo prodotto in lingua non target (italiano)</i>				

Tabella 14. Punteggi parametri macrostrutturali prova retelling (dialetto)

Gruppo	Struttura storia	Complessità strutturale	Internal State Terms	Comprensione
	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
GC1	9,25 (1,48)	2,37 (0,9)	6,5 (2,97)	7,25 (1,03)
GC2	9,75 (2,5)	2,1 (0,99)	5,75 (1,38)	7,1 (1,1)
GC3	8,37 (1,59)	2,1 (0,8)	5,75 (2,3)	6,75 (1,58)

Anche nella prova in dialetto non viene riscontrata alcuna differenza a livello macrostrutturale tra il gruppo sperimentale e i controlli ($p > .05$).

Nelle Tabelle 15 e 16 sono illustrati i punteggi relativi ai vari criteri di analisi microstrutturali ottenuti rispettivamente dai partecipanti con DE e dai 3 gruppi a sviluppo tipico nella prova in dialetto:

Tabella 15. Punteggi parametri microstrutturali prova retelling (dialetto)

Partecipante	Lunghezza media C-Units (MLC-U)	Densità frasale	% Subordinate/ Frase totali	% Coordinate/ Frase totali	Diversità lessicale (Type/Token ratio)
DE1	6,84	1,46	0,26	0,26	0,58
DE2	7,35*	1,82*	0,45*	0,20*	0,62*
DE3	7,76	1,31	0,18	0,24	0,48

*elementi microstruttura narrativa da testo prodotto in lingua non target (italiano)

Tabella 16. Punteggi parametri microstrutturali prova retelling (dialetto)

Gruppo	Lunghezza media C-Units (MLC-U)	Densità frasale	% Subordinate/ Frase totali	% Coordinate/ Frase totali	Diversità lessicale (Type/Token ratio)
	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)	M (DS)
GC1	6,77 (0,6)	1,48 (0,19)	0,33 (0,12)	0,30 (0,10)	0,54 (0,07)
GC2	6,50 (0,9)	1,34 (0,14)	0,24 (0,08)	0,36 (0,08)	0,53 (0,1)
GC3	7,55 (1,6)	1,47 (0,36)	0,33 (0,11)	0,24 (0,08)	0,57 (0,05)

Da un punto di vista microstrutturale, per quanto concerne la diversità lessicale del testo la differenza tra DE3 e i suoi controlli è solo marginalmente significativa (Raw = 0.48, $Z = -1.78$, percentile = 3.74, $M = 0.57$, $SD = 0.05$, $p = .068$). DE1 non ha mostrato differenze dai controlli rispetto a questo parametro ($p > .05$). Nessuna differenza significativa è emersa tra i due partecipanti dialettografi con DE e i loro controlli rispetto agli altri indici di complessità microstrutturale ($p > .05$).

3.4.2 Frasi subordinate

Nelle Tabelle 17 e 18 mostriamo la distribuzione dei vari tipi di frasi relative sul soggetto (RS), sull'oggetto (RO) e su complemento obliquo (RObl) prodotte dai partecipanti con DE e dai gruppi di controllo a sviluppo tipico nella prova di *retelling* in italiano:

Tabella 17. N° e % di subordinate relative prodotte in prova *retelling* (italiano)

Partecipante	N° Tot. Relative	RS		RO		RObl	
DE1	3	3/3	100%	---	---	---	---
DE2	2	2/2	100%	---	---	---	---
DE3	3	3/3	100%	---	---	---	---

Tabella 18. N° e % di subordinate relative prodotte in prova *retelling* (italiano)

Gruppo	N° Tot. Relative	RS		RO		RObl	
GC1	14	13/14	93%	1/14	7%	---	---
GC2	17	15/17	88%	1/17	6%	1/17	6%
GC3	20	17/20	85%	2/20	10%	1/20	5%

In italiano, il gruppo sperimentale produce solo RS, mentre i controlli a sviluppo tipico producono anche una piccola percentuale di RO. In ciascuno dei gruppi GC2 e GC3 uno studente produce anche una RObl.¹¹ L'analisi del numero di relative prodotte non registra differenze significative tra partecipanti con DE e controlli nella produzione di RO e RObl ($p > .05$). Per quanto riguarda la produzione di RS, nessuna differenza significativa emerge tra DE2 e DE3 e i loro gruppi di controllo ($p > .05$ per entrambi i confronti), mentre la differenza tra DE1 e il gruppo di controllo è solo marginalmente significativa (Raw = 3.00, Z = 1.85, percentile = 96.77, M = 1.62, SD = 0.74, $p = 0.063$).

¹¹ In entrambe le RObl viene prodotto *dove* in luogo di *prep. + cui*: *Il gatto per prendere la farfalla cadde nel cespuglio dove c'erano le spine; A un certo punto arriva un ragazzo [...] che vede il gatto, che è rimasto intrappolato nel cespuglio, dove era passata la farfalla.*

Nelle Tabelle 19 e 20 illustriamo la distribuzione delle subordinate complete oggettive (SubOgg) e dei vari tipi di subordinate avverbiali (causali - SubCaus, temporali - SubTemp, finali - SubFin, modali - SubMod, e strumentali - SubStrum) prodotte in italiano dai partecipanti con DE e dai gruppi di controllo:

Tabella 19. N° e % di subordinate oggettive e avverbiali prodotte in prova retelling (italiano)

Partecipante	N° Tot. Subordinate	SubOgg		SubCaus		SubTemp	
DE1	4	1/4	25%	2/4	50%	1/4	25%
DE2	5	4/5	80%	---	---	1/5	20%
DE3	3	1/3	33%	1/3	33%	1/3	33%

Tabella 20. N° e % di subordinate oggettive e avverbiali prodotte in prova retelling (italiano)

Gruppo	N° Tot. Sub.	SubOgg		SubCaus		SubFin		SubTemp		SubMod		SubStrum	
GC1	54	24/54	44%	13/54	24%	5/54	9%	11/54	20%	---	---	1/54	2%
GC2	40	20/40	50%	9/40	23%	4/40	10%	7/40	18%	---	---	---	---
GC3	41	20/41	49%	9/41	22%	4/41	10%	7/41	17%	1/41	2%	---	---

Per i due partecipanti DE1 e DE3 si nota una ridotta presenza di subordinate oggettive rispetto alle subordinate avverbiali prodotte. I rispettivi gruppi di controllo (GC1 e GC3) producono una percentuale più ampia di subordinate argomentali, che quasi uguaglia la percentuale di subordinate avverbiali. Tuttavia, il numero di subordinate argomentali prodotte da DE1 e DE3 non si differenzia significativamente da quello di GC1 e GC3 ($p > .05$ per entrambi i confronti), così come il numero di subordinate avverbiali ($p > .05$ per entrambi i confronti). DE2 produce invece una percentuale di subordinate argomentali maggiore rispetto alle avverbiali, mentre il gruppo

di controllo GC2 produce la stessa percentuale dei due tipi di subordinate. Nessuna differenza significativa è stata però osservata tra DE2 e i suoi coetanei a sviluppo tipico né nel numero di complete oggettive né nel numero totale di avverbiali ($p > .05$ per entrambi i confronti).

Nelle Tabelle 21 e 22 mostriamo la distribuzione dei vari tipi di relative prodotte, rispettivamente, dai partecipanti con DE e dai gruppi di controllo a sviluppo tipico nella prova in dialetto:

Tabella 21. N° e % di subordinate relative prodotte in prova retelling (dialetto)

Partecipante	N° Tot. Relative	RS		RO		RObl	
DE1	2	2/2	100%	---	---	---	---
DE2	2	2/2*	100%	---	---	---	---
DE3	0	---	---	---	---	---	---

* subordinate relative in testo prodotto in lingua non target (italiano).

Tabella 22. N° e % di subordinate relative prodotte in prova retelling (dialetto)

Gruppo	N° Tot. Relative	RS		RO		RObl	
GC1	14	11/14	79%	3/14	21%	---	---
GC2	13	11/13	85%	1/13	8%	1/13	8%
GC3	12	12/12	100%	---	---	---	---

In questa prova, mentre due soggetti sperimentali producono RS in lingua target (DE1) e in lingua non target (DE2), uno di loro (DE3) non produce nessun tipo di relativa. Nei gruppi di controllo, le RS continuano ad essere il tipo di relativa più prodotto, ma vengono prodotte anche alcune RO e una RObl.¹² Nessuna differenza significativa si è tuttavia registrata tra i partecipanti con DE e i gruppi di controllo per quanto concerne le occorrenze di RS, RO e RObl ($p > .05$).

12 La RObl prodotta conteneva complementatore e pronomi clitici, tipico del registro colloquiale (Cinque 1988). Inoltre *che* è prodotto in *code-switching* in luogo di [ka]:

(i) [tʰe:ra nu ra'gattɔ] che aveva un palloncino [nu pallon'tʰi:nə intri i'ma:ni] con un sacco che c'era salsiccia.

Nelle Tabelle 23 e 24 illustriamo la distribuzione delle subordinate complete oggettive e dei vari tipi di subordinate avverbiali prodotte dai partecipanti con DE e dai gruppi di controllo a sviluppo tipico nella prova in dialetto:

Tabella 23. N° e % di subordinate oggettive e avverbiali prodotte in prova retelling (dialetto)

Partecipante	N° Tot. Subordinate	SubOgg		SubCaus		SubTemp	
		---	---				
DE1	3	---	---	3/3	100%	---	---
DE2	10*	6/10*	60%	2/10*	20%	2/10*	20%
DE3	3	---	---	3/3	100%	---	---

* subordinate in testo prodotto in lingua non target (italiano).

Tabella 24: N° e % di subordinate oggettive e avverbiali prodotte in prova retelling (dialetto)

Gruppo	N° Tot. Sub.	SubOgg		SubCaus		SubFin		SubTemp		SubMod	
GC1	36	15/36	42%	10/36	28%	4/36	11%	7/36	19%	---	---
GC2	32	17/32	53%	7/32	22%	3/32	9%	5/32	16%	---	---
GC3	38	17/38	45%	12/38	21%	3/38	8%	5/38	13%	1/38	3%

DE1 e DE3 non producono nessuna subordinata argomentale in dialetto, ma solo subordinate avverbiali causali. Nei tre gruppi di controllo, la percentuale di subordinate argomentali e quella di avverbiali rimane costante rispetto alla prova in italiano. All'analisi statistica non emergono differenze significative tra DE1 e DE3 e i partecipanti a sviluppo tipico né per il numero di subordinate argomentali ($p > .05$ per entrambi i confronti) né per il numero di subordinate avverbiali ($p > .05$ per entrambi i confronti). DE2, di contro, continua a produrre una percentuale abbastan-

za elevata di frasi argomentali e di due diversi tipi di frasi avverbiali (causali e temporali), confermando la sua performance nella prova in italiano.

3.4.3. *Pronomi clitici*

Nelle Tabelle 25 e 26 introduciamo il numero di pronomi clitici corretti sul numero totale dei contesti di produzione obbligatoria all'interno della prova di *retelling* in italiano, calcolati sul numero totale di verbi transitivi, riflessivi e pronominali/intensivi ritrovati all'interno dei testi prodotti dai partecipanti con DE e a sviluppo tipico, rispettivamente:

Tabella 25: N° pronomi clitici prodotti correttamente sul n° totale di contesti obbligatori (italiano)

Partecipante	N° tot. contesti	Accusativi	Dativi	Riflessivi	Locativi	Genitivi
DE1	8	1/2	---	3/3	2/2	1/1
DE2	8	4/4	---	2/2	2/2	---
DE3	4	1/2	---	1/1	1/1	---

Tabella 26: N° pronomi clitici prodotti correttamente sul n° totale di contesti obbligatori (italiano)

Gruppo	N° tot. contesti	Accusativi	Dativi	Riflessivi	Locativi	Genitivi
GC1	58	15/19	5/6	19/19	11/11	3/3
GC2	46	13/16	3/3	17/17	7/7	3/3
GC3	44	15/16	7/7	15/15	6/6	---

Il gruppo sperimentale non mostra difficoltà con la produzione di clitici riflessivi, locativi o, nel caso di DE1, genitivi. In due partecipanti con DE (DE1 e DE3) il clitico oggetto in contesti obbligatori viene sostituito con la produzione di un NP pieno una volta su due (v. es. (14) nel paragrafo 4.3). Diversamente da DE1 e DE3, DE2 produce sempre il clitico oggetto. Anche nei gruppi di controllo i clitici accusativi sono talvolta sostituiti da un NP: GC1 4/19 (21%); GC2 1/16 (6%), GC3 1/16 (6%).

Nel gruppo GC2 sono stati inoltre osservati due errori di genere (2/16, 13%), si veda l'esempio (20) nel paragrafo 4.4. In GC1, si registra un errore di caso nella produzione di clitici dativi (1/6, 17%), si veda (25) nel paragrafo 4.4. Gli altri pronomi clitici (riflessivi, locativi e genitivi) vengono sempre prodotti correttamente. Nessun partecipante con dislessia produce clitici oggetto indiretto.

Nessuna differenza emerge tra DE1 e DE3 e i controlli rispetto al numero di pronomi accusativi corretti ($p > .05$ per entrambi i confronti), mentre DE2 produce un numero significativamente maggiore di pronomi accusativi corretti rispetto al suo gruppo di controllo (Raw = 4.00, $Z = 2.59$, percentile = 99.52, $M = 1.62$, $SD = 0.92$, $p = 0.023$). I tre partecipanti con DE producono un numero simile ai loro coetanei a sviluppo tipico di pronomi riflessivi, locativi e genitivi ($p > .05$ in tutti e tre i confronti).

Nelle Tabelle 27 e 28 introduciamo il numero totale di contesti di produzione obbligatoria all'interno della prova di *retelling* in dialetto, calcolati sul numero totale di verbi transitivi, riflessivi e intensivi/pronominali ritrovati all'interno dei testi prodotti dai partecipanti con DE e a sviluppo tipico:

Tabella 27: N° di pronomi clitici prodotti correttamente sul n° totale di contesti obbligatori (dialetto)

Partecipante	N° tot. Contesti	Accusativi	Dativi	Riflessivi	Locativi	Genitivi
DE1	10	1/1	1/1	5/5	2/2	1/1
DE2	12*	5/5*	---	5/5*	2/2*	---
DE3	9	1/1	1/1	5/5	2/2	---

**pronomi clitici in testo prodotto in lingua non target (italiano)*

Tabella 28: N° di pronomi clitici prodotti correttamente sul n° totale di contesti obbligatori (dialetto)

Gruppo	N° tot. Contesti	Accusativi	Dativi	Riflessivi	Locativi	Genitivi
GC1	62	15/16	5/5	27/27	12/14	---
GC2	68	13/16	9/9	29/30	11/11	2/2
GC3	57	12/14	6/6	26/26	10/10	1/1

DE1 e DE3 producono tutti i clitici oggetto diretto, riflessivi, genitivi e locativi, includendo questa volta anche occasioni di produzione obbligatoria di clitici dativi. Nella produzione in lingua non target, DE2 non produce alcun clitico dativo o genitivo, non commettendo comunque nessun errore nella produzione degli altri pronomi clitici. Anche nei tre gruppi di controllo si registra un lieve miglioramento rispetto alla prova in italiano, specialmente per quanto concerne la produzione di clitici dativi, che vengono prodotti sempre correttamente. Continua invece ad apparire una piccola percentuale di NP in sostituzione dei clitici oggetto diretto: GC1 1/16 (6%); GC2 3/16 (19%); GC3 1/14 (7%). Nel GC3 il clitico oggetto diretto viene omesso una volta (1/14, 7%), v. (26) nel paragrafo 4.4. Una differenza rispetto alla performance in italiano si ritrova nella produzione di altri clitici: si osservano infatti due casi di produzione di PP in luogo di locativo (GC1: 2/14, 14%), si veda gli esempi (18)-(19) nel paragrafo 4.4, ed un caso di omissione di clitico riflessivo in contesto obbligatorio (GC2: 1/30, 3%), si veda l'esempio (24) nel paragrafo 4.4.

Parallelamente a ciò che si è osservato nella prova in italiano, DE1 e DE3 non si differenziano dai controlli nella produzione di clitici accusativi ($p > .05$ per entrambi i confronti). Come nella prova in italiano, DE2 produce un alto numero di clitici oggetto. Rispetto alla produzione di altre categorie di clitico, non emergono differenze significative tra i controlli e il gruppo sperimentale: partecipanti con DE e partecipanti a sviluppo tipico producono un numero simile di clitici oggetto indiretto, riflessivi e genitivi ($p > .05$).

3.4.4. *Test di memoria di lavoro*

Le Tabelle 29 e 30 presentano i punteggi relativi ai due compiti del test di memoria TEMA, ottenuti dai partecipanti con DE e dai partecipanti a sviluppo tipico, rispettivamente:

Tabella 29: Punteggi test di memoria

Partecipante	Cifre avanti	Cifre indietro
DE1	23	13
DE2	36	18
DE3	22	12

Tabella 30: Punteggi test di memoria

Gruppo	Cifre avanti	Cifre indietro
	M (DS)	M (DS)
GC1	44,3 (11,7)	23,37 (13,8)
GC2	38 (14,8)	23,5 (12,13)
GC3	43,2 (11,7)	19,37 (3,96)

Nei compiti di ripetizione, DE1 ottiene un punteggio marginalmente più basso del gruppo di controllo nella ripetizione di cifre in avanti (Raw = 23.00, $Z = -1.83$, percentile = 3.37, $M = 44.38$, $SD = 11.69$, $p = 0.065$), ma non nella ripetizione di cifre all'indietro ($p > .05$); DE3, al contrario, mostra un punteggio marginalmente inferiore di GC3 in entrambe le prove di ripetizione (Raw = 22.00, $Z = -1.81$, percentile = 3.52, $M = 43.25$, $SD = 11.74$, $p = 0.065$; Raw = 12.00, $Z = -1.86$, percentile = 3.13, $M = 19.38$, $SD = 3.96$, $p = 0.06$). Nessuna differenza significativa è stata osservata tra DE2 e GC2 ($p > .05$ per entrambe le prove di ripetizione).

4. *Discussione*

Scopo dello studio è l'analisi delle abilità narrative di 3 preadolescenti dialettofoni con diagnosi di DE, attraverso la somministrazione del test di produzione narrativa LITMUS-MAIN (Gagarina et al. 2012, 2019), in entrambe le lingue conosciute dai partecipanti, ovvero l'italiano e il dialetto calabrese. Lo studio intende contribuire al dibattito sulla diagnosi di disturbo linguistico in contesto plurilingue (Armon-Lotem & de Jong 2015; Marinis et al. 2017). L'analisi della produzione narrativa, già ampiamente utilizzata per valutare le competenze linguistiche globali di individui monolingui e bilingui a sviluppo linguistico tipico e atipico (Botting 2002; Kornev & Balčiūnienė 2014, 2015; Padovani & Mestucci 2015; Roch et al. 2016; Tsimpli et al. 2016; Balčiūnienė & Kornev 2019), ha avuto il fine di evidenziare eventuali differenze nella riformulazione (*retelling*) di testi narrativi a livello sia macrostrutturale sia microstrutturale. I dati raccolti ci hanno permesso di delineare i profili linguistici e cognitivi dei partecipanti dialettofoni a sviluppo tipico e atipico.

4.1. *Macrostruttura, microstruttura e memoria*

L'analisi quantitativa dei parametri macro- e microstrutturali non ha evidenziato differenze significative tra i partecipanti con DE e i loro coetanei a sviluppo tipico, né in italiano, né in dialetto. Per un soggetto del gruppo sperimentale (DE3) si è registrata una differenza, solo marginalmente significativa, per quanto concerne il parametro diversità lessicale nella prova in dialetto, per cui il testo prodotto da DE3 in questa lingua è marginalmente meno vario rispetto a quelli prodotti dai controlli (GC3). Un'altra differenza, sempre marginale, è stata registrata rispetto alle prove di ripetizione di cifre, dove DE1 ha ottenuto punteggi lievemente inferiori ai controlli nel compito di riproduzione di cifre in avanti e DE3 in entrambi i compiti di ripetizione. Le marginali significatività evidenziate dallo strumento statistico (Crawford & Garthwaite 2007) non sono tuttavia sufficienti a ipotizzare la presenza di deficit a carico della microstruttura narrativa e della memoria di lavoro dei partecipanti con DE.

4.2. *Subordinate relative e argomentali*

Il confronto statistico sul numero totale di subordinate prodotte non ha prodotto risultati significativi. Nonostante l'analisi quantitativa non abbia rilevato differenze tra i partecipanti con DE e i loro controlli, l'osservazione della distribuzione di frasi subordinate all'interno dei due gruppi ha permesso di evidenziare alcuni aspetti della competenza morfosintattica dei partecipanti allo studio. Benché anche nei gruppi a sviluppo tipico vi siano alcuni partecipanti che non hanno prodotto frasi sintatticamente complesse, né in italiano né in dialetto, in questi gruppi si è assistito più spesso alla produzione di subordinate relative e argomentali e si è inoltre registrata la presenza di RO e RObl, strutture che i partecipanti con DE non hanno mai prodotto, in nessuna delle due lingue indagate. Anche nella prova in dialetto, per la quale l'input sperimentale di partenza, a differenza del testo in italiano, non conteneva RO, i partecipanti a sviluppo tipico di due gruppi (GC1, GC2) hanno prodotto queste strutture in lingua target. Non è da escludere che, in questi partecipanti, si siano verificati effetti di *carry over* tra una prova e l'altra, che abbiano spinto alla produzione semi-spontanea di queste strutture anche nella prova in dialetto. Il partecipante che ha prodotto una delle RO in italiano, ne ha prodotta una in *code-mixing* nella prova in dialetto, con l'ausiliare tipico dell'italiano regionale *tenere* in luogo dell'ausiliare [a'vi:rə] 'avere' in lingua target:

- (11a) GC1, 10;10, F (*retelling*, italiano):
Mentre che lui era distratto il gatto aveva visto i pesci che aveva raccolto.
- (11b) GC1, 10;10, F (*retelling*, dialetto):
*un bam- uh [nu gwɑŋ'ju:nə] si spaventa e gli vola
[nu pallon'ʃi:nə] che teneva in mano.*

Anche le altre RO vengono prodotte dai partecipanti a sviluppo tipico in *code-switching* o *code-mixing*. È da ipotizzare dunque che, per la produzione di queste strutture, questi partecipanti abbiano fatto riferimento alla lingua dominante (italiano) per la produzione di strutture complesse in dialetto:

- (12a) GC7, 10;10; F (*retelling*, dialetto):
E il gatto vide la busta con i pesci che aveva dentro il secchio.
- (12b) GC5, 10;10, F (*retelling*, dialetto):
Allora il [u 'ka:nə] vise¹³ [i sat'tsittsə] che aveva il bambino.

A differenza dei controlli, DE3 non ha prodotto alcuna subordinata relativa o argomentale nella prova in dialetto, mentre DE1 non ha prodotto subordinate argomentali. Poiché il ricorso a questo tipo di subordinate è connesso anche a specifiche competenze lessicali, oltre che più strettamente morfosintattiche, e al livello di competenza raggiunto in una lingua (Armon-Lotem 2005; Andreou 2015; Andreou & Tsimpli 2020), sarebbe possibile ipotizzare, anche per questi partecipanti, una scarsa competenza linguistica in dialetto. Tuttavia, anche in italiano, DE1 e DE3 hanno prodotto un numero basso di frasi argomentali, e nessuna RO e RObl. Questo dato potrebbe essere utilizzato come indizio di uno scarso ricorso a strutture morfosintattiche complesse da parte di questi partecipanti con DE, come già riscontrato nella letteratura per parlanti con diagnosi di DE (Cipriani et al. 1998; Tuller et al. 2012; Cardinaletti & Volpato 2015; Pivi & Del Puppo 2015), presente in entrambe le lingue conosciute dai partecipanti. Ulteriori indagini sulla competenza morfosintattica dei partecipanti con DE, attraverso test di ripetizione o di produzione elicitata di strutture complesse, sarebbero necessarie per ottenere conferma di questa tendenza,

13 Come abbiamo già osservato nella nota 6, l'errore è probabilmente dovuto alla mancata conoscenza della terza persona del passato remoto del verbo italiano *vedere* (*vide*).

considerato che lo strumento utilizzato non permette un'indagine mirata delle abilità morfosintattiche dei partecipanti. Diverso è il caso di DE2, che ha prodotto una buona percentuale di subordinate argomentali nel corso della prova in italiano (80%), ma non ha prodotto neanche un token in lingua target nella prova di dialetto, per cui tutte le subordinate oggettive prodotte (60%) sono state formulate in lingua non target. Tuttavia, la sua riformulazione degli elementi narrativi e linguistici del testo in dialetto suggerisce che abbia una competenza bilingue passiva. Pur non riuscendo a riformulare correttamente le strutture morfosintattiche più complesse in dialetto, DE2 ha dimostrato di avere un livello di competenza sufficiente alla rimodulazione nella sua lingua dominante, l'italiano, del testo narrativo in dialetto. Per questa rimodulazione, di cui diamo un esempio in (13), è infatti necessaria la corretta comprensione della struttura episodica e delle relazioni causa-effetto che sottostanno a obiettivi, tentativi e risultati ottenuti dai personaggi, oltre che della microstruttura linguistica globale dello stimolo sperimentale in L2:

(13a) Stimolo sperimentale prova *retelling* (dialetto):

[a far'falla pe'rò sò nnò 'fujja e u 'gattò 'ka:ra 'su:pə a 'rasta]
[sə 'fa 'ma:lə e s ar'raddʒa] [a ru vi'rə:rə u gwəp'ju:nə sə s'pajna
e ʃə 'ka:ra ra 'palla ntra l 'akkwa]

'La farfalla però se ne scappa e il gatto cade nel cespuglio. Si fa male e si arrabbia. Nel vederlo, il bambino si spaventa e la palla gli cade in acqua.'

(13b) DE2, 12, M (*retelling*, dialetto):

Il pallone cade, il bambino si spaventa del gatto, perché il gatto non ce l'ha fatta a prendere la farfalla e si fa male col cespuglio per le spine.

Che la produzione di DE2 nella prova in dialetto non sia semplicemente fondata sulla descrizione delle vignette a disposizione durante la prova di *retelling*, come suggerito da un revisore anonimo, ma sulla conoscenza passiva del dialetto è confermato dal fatto che DE2 è stato capace di rispondere alle domande di comprensione del testo in dialetto, con una performance paragonabile al gruppo di controllo (cfr. Tabella 13).

Rispetto a uno degli obiettivi del presente studio, ovvero quello di confrontare le lingue conosciute dai partecipanti con DE per evidenziare eventuali difficoltà a livello di produzione orale riconducibili a deficit

nei processi di computazione morfosintattica, possiamo osservare che le strategie di evitamento di alcune strutture sintattiche complesse (subordinate relative e argomentali oggettive) sono state ritrovate in entrambe le lingue conosciute dai due partecipanti DE1 e DE3 (Armon-Lotem & de Jong 2015; Marinis et al. 2017). DE2 sembra invece rientrare in quella percentuale di individui con DE che non presenta difficoltà a livello morfosintattico, o comunque a livello di produzione orale semi-spontanea (Talli et al. 2013; Guasti et al. 2015).

4.3 *Pronomi clitici*

DE1 e DE3 non hanno prodotto un numero di pronomi clitici inferiore alla media dei rispettivi gruppi di controllo, in nessuna delle due lingue analizzate. Un'indagine più approfondita delle strategie di produzione di questa categoria morfosintattica ha mostrato che DE1 e DE3 hanno fatto ricorso, in un caso su due, alla ripetizione di NP al posto di un clitico oggetto in italiano (14a-b). Nella prova in dialetto, invece, sia i clitici oggetto diretto che quelli oggetto indiretto sono stati prodotti in lingua target e in *code-switching/mixing* (15a-b):¹⁴

- (14a) DE1, 11, F (*retelling*, italiano):
Un giorno c'era uh- un cane giocherellone che vide un topo, seduto in un prato. Il ca- eh, egli volle acchiappare il topo, ma il topo fuggì dentro il- un albero.
- (14b) DE3, 13;8, F (*retelling*, italiano):
E poi il ragazzo prende la pa- la palla, però era felice di prendere la palla, però poi vide il gatto mangiarsi i pesci.
- (15a) DE1, 11, F (*retelling*, dialetto):
*Il [u gwar'ɲu:nə] si spaventò e [a 'palla ʃ] andò ['intra 'ma:rə]
'Il ragazzo si spaventò e la palla gli finì in mare'*
- (15b) DE3, 13;8, F (*retelling*, dialetto):
*[u 'ka:nə] per [pɨ'jarlo] ha [zbat'tu:tə a 'ka:pa]
'Il cane, per prenderlo, ha sbattuto la testa'*

14 In (15b), al verbo [pɨ'ja:rə] 'prendere' viene accostato un clitico oggetto enclitico (*lo*). Si tratta di una italianizzazione della posizione dei pronomi clitici, che in dialetto è sempre proclitica (v. paragrafo 2.2).

La strategia di ripetizione dell'NP osservata in italiano non è stata confermata dall'analisi del dialetto, né sono stati commessi errori morfologici che ci permettano di ipotizzare una difficoltà relativa al sistema pronominale nei partecipanti DE1 e DE3 (Guasti 2013; Zachou et al. 2013). Il partecipante DE2 ha prodotto in italiano un numero di clitici corretti significativamente più alto del suo gruppo di controllo (GC2). Anche se non è stato possibile valutare le abilità di questo soggetto in dialetto, l'indagine sulla produzione di pronomi clitici in italiano non ha rilevato difficoltà morfosintattiche.

4.4 *Indagine sulla competenza narrativa dei partecipanti a sviluppo tipico: l'influenza del dialetto sulla microstruttura anaforica*

Ai fini della nostra tesi sulla necessità di considerare la dialettologia durante l'attività di diagnosi risulta utile osservare la performance dei 3 gruppi di controllo rispetto alla produzione di pronomi clitici in contesti obbligatori. Nella loro produzione narrativa sia in italiano sia in dialetto, oltre ad alcune ripetizioni di NP, si riscontrano alcune omissioni ed errori di genere e di caso. Alcuni di questi errori sembrano dovuti a frequenti interferenze interlinguistiche tra italiano e dialetto. Innanzitutto, alcuni dei partecipanti a sviluppo tipico, così come i loro coetanei con DE (cfr. paragrafo 4.3), hanno dimostrato una discreta preferenza nei confronti della ripetizione dei sintagmi nominali in luogo dei pronomi clitici oggetto diretto in entrambe le lingue:

- (16) GC6, 11, M (*retelling*, italiano):
C'era un cane che voleva prendere 'sto topo. Allora corre per prendere il topo, sbatte all'albero.
- (17) GC12, 12;1, F (*retelling*, dialetto):
[e ʃ'e:ra nu gwaŋ'ju:nə ka u 'vi:ra e a'vi:va¹⁵ na 'palla] *solo che*
[a palla ʃi 'ka:ra ntr u 'mattə] [e pu u gwaŋ'ju:nə və pij'ja:rə a 'palla]
'E c'era un ragazzo che lo vede e aveva una palla, solo che la
palla gli cade nel mare. E poi il ragazzo vuole prendere la palla'

Nel corso della prova in dialetto, si sono registrati due casi in cui il PP *prep.* + [ʔarberə]/[ʔrəppa] 'albero' ha sostituito il clitico locativo [ʃə] 'ci':

15 In (17) l'imperfetto indicativo del verbo dialettale [a'vi:rə] 'avere', [a'vi:a], è qui sostituito da un calco dell'imperfetto indicativo del verbo italiano *avere*.

- (18) GC10, 10;10, M (*retelling*, dialetto):
[u 'tə:pə s 'ε nas'kɔstə 'suttə a sta 'trɔppa e u 'ka:nə z'batta a
'ka:pa a 'kista 'trɔppa]
'Il topo si è nascosto sotto questo albero, e il cane sbatte la testa a
questo albero'
- (19) GC5, 10;10, F (*retelling*, dialetto):
[u 'ka:nə] vise¹⁶ il topo che andava sotto l'albero, e sbattè la testa
all'albero.

L'uso dei sintagmi nominali come frequente meccanismo di coesione testuale, tuttavia, potrebbe essere spiegato in termini sociolinguistici ed essere imputato alla competenza comunicativa di questi partecipanti dialettografi. In uno studio sulla produzione narrativa di parlanti bilingui italiano/dialetto campano (Milano 2010), l'uso del NP è stato ritrovato frequentemente nei testi narrativi spontanei prodotti da due partecipanti anziani con basso livello di istruzione. Nei loro testi, l'uso del NP avrebbe lo scopo di "introdurre la sequenza conclusiva dello sviluppo narrativo precedente" oltre che di "fungere da attacco per successivi sviluppi narrativi" usati per "chiudere quello precedente" (Milano 2010: 155). Inoltre, i sintagmi nominali ripetuti si sono trovati sia in forma libera che in costruzioni quali dislocazioni a sinistra e a destra, ritrovate frequentemente anche nei testi da noi analizzati e tipiche tanto del parlato spontaneo italiano quanto di diverse varietà regionali (Berruto 2011b; Telmon 2011), tra cui il dialetto coriglianese. Secondo l'autrice, che riprendeva le tesi di Sornicola (1979), questi dispositivi referenziali dovrebbero essere considerati come fenomeni di "stratificazione sociolinguistica" (Milano 2010: 148), in quanto marcatori di un profilo linguistico che subisce varie interferenze diastratiche e diatopiche. Una minore accuratezza, da parte del gruppo sperimentale, nell'uso dei meccanismi referenziali all'interno della struttura locale dei testi narrativi, per quanto "infelice" da un punto di vista pragmatico, andrebbe dunque vista come un sintomo di questa stratificazione, e non di un disturbo linguistico che limita quantitativamente anche il ricorso ai meccanismi di coesione testuale, come negli individui con DPL (Padovani & Mestucci 2015).

16 Errore ripetuto in lingua target prodotto anche in *code-mixing* in lingua non-target (cfr. nota 13).

Da questo punto di vista, è interessante l'errore compiuto da un partecipante a sviluppo tipico nella produzione di clitici accusativi:

- (20) GC12, 12;1, F (*retelling*, italiano)
*Quando il gattino finì nel cespuglio il ragazzo *la notò e *la voleva aiutare.*

In questo esempio, vediamo come la ripresa anaforica dell'NP *il gattino* avviene attraverso il ricorso a due pronomi clitici oggetto femminili. Più che un errore morfologico, questi errori sembrano *transfer* lessicali negativi dal dialetto all'italiano. Nonostante nella traduzione dei copioni sperimentali in dialetto si sia usato l'NP maschile [u 'gattə] per indicare uno dei protagonisti della storia usata per il *retelling* (Cat story), nella tradizione popolare coriglianese (21) si fa riferimento al gatto al femminile, usando [a 'gatta] invece di [u 'gattə]:¹⁷

- (21a) [ti 'vwoggi b'bae:nə 'kwannə a 'gatta sə 'vrufʃa ri 'pje:rə]
Lett. 'Ti voglio bene quando la gatta/il gatto si brucia i piedi'
'Non mi piaci per niente'
- (21b) [ku'lu:rə a 'gatta 'kwannə 'fujja]
Lett. 'Colora la gatta/il gatto quando scappa'
'Quando si vuole provare a porre rimedio ad una situazione ormai già sfuggita di mano'
- (21c) [n 'wəkkə a ra 'gatta e n 'awtrə a ru 'pi:fʃə]
Lett. 'Un occhio alla gatta/al gatto e l'altra al pesce'
'Quando si ritiene di dover fare attenzione ad una probabile minaccia'

Non sorprende, dunque, che anche nella produzione narrativa dei partecipanti al nostro studio ci siano esempi di questo tipo:

- (22) GC6, 11, M (*retelling*, dialetto):
La gatta va [a ri 'pi:fʃi] mentre il [gwar'ju:nə] prende la palla
'La gatta va verso i pesci mentre il ragazzo prende la palla'

¹⁷ Le espressioni idiomatiche sono state prese dalle pagine <https://www.coriglianocal.it/il-dialetto/proverbi-dialettali/> e <https://www.coriglianocal.it/il-dialetto/espressioni-dialettali/> (ultima consultazione: 11/08/2021).

L'interferenza dialetto/italiano sugli usi pronominali è visibile anche nei due esempi seguenti. Nel primo, il pronome oggetto indiretto *ci* 'gli/le' sostituisce il pronome dativo maschile *gli*, come da norma standard in dialetto coriglianese e da uso non-standard nell'italiano popolare (Rohlf 1968, 1969; Berruto 2011b; Telmon 2011). Nel secondo, il pronome riflessivo viene invece omissso in contesto obbligatorio, ovvero in posizione proclitica al verbo [rikog'ggersi] 'ritornare', probabilmente su influenza dell'equivalente italiano non riflessivo:

- (23) GC8, 11;2, M (*retelling*, italiano):
Il cane vide un topo, e mentre lo vide ci saltò addosso.
- (24) GC11, 11;10, M (*retelling*, dialetto):
E intanto c'era [nu gwaj'ju:nə ka ☉ sta'pi:a rikug'gjennə i ru 'mattə kku nu 'ka:tə i 'piʃʃi kku ra 'palla e kku ra] *canna da pesca*
'E intanto c'era un ragazzo che stava tornando dal mare, con un secchio di pesci, con la palla e la canna da pesca'

Nei casi seguenti, invece, l'errore di caso (*lo* invece di *gli*) e l'omissione del clitico accusativo non possono essere spiegati da *transfer* negativi tra le due lingue conosciute:

- (25) GC4, 10;10, M (*retelling*, italiano):
Il gatto, intanto, si è fatto male perché è stato sopra delle spine che lo facevano male.
- (26) GC18, 12;10, M (*retelling*, dialetto):
E così il cane appena lo vede [ap'pe:na u 'vi:ra, va s'suttə] ☉ *va a rincorrere.*

Il fatto di ritrovare, all'interno della produzione di un piccolo campione di parlanti dialettofoni, così tante occasioni di *transfer* tra i due codici linguistici (così come diverse occasioni di produzione in *code-switching* e *mixing*, cfr. Tabelle 7 e 8), dovrebbe portarci a riflettere sulla necessità di favorire un approccio dialettologico alla pratica clinica. Ci si chiede, infatti, con particolare riferimento ai dati di Graziano (2019), quale sia attualmente la percentuale di parlanti dialettofoni soggetti a sovra-diagnosi o sotto-diagnosi di DPL o DSA, e in che misura un maggiore *focus* sulla

dialettologia acquisizionale possa condurre ad una migliore diagnosi di disturbo linguistico e dell'apprendimento in contesti dialettofoni. I dati in nostro possesso non sono sufficienti a mettere in dubbio la diagnosi dei partecipanti con DE, né ci è possibile escludere o confermare deficit a carico delle loro abilità narrative. Sulla base dei dati raccolti, ci è però permesso confermare una certa 'pervasività' del dialetto coriglianese nelle scelte linguistiche dei partecipanti coinvolti nello studio. Questa è certamente riconducibile al contesto sociolinguistico e all'ambiente interazionale dei partecipanti, dove il dialetto rappresenta uno strumento comunicativo ancora molto popolare. I numerosi esempi di *code-switching* e *code-mixing* citati mostrano infatti una situazione, simile a quella descritta da Cerruti (2016), in cui il confine tra italiano e dialetto nel repertorio linguistico dei partecipanti sembra variare ora verso un *subcontinuum* dell'italiano, ora verso un *subcontinuum* dialettale. Ciò nonostante, i due codici sembrano mantenere un'indipendenza strutturale di fondo, in quanto tutti gli "ibridismi" da noi rilevati "risultano sempre ascrivibili [...] all'uno o l'altro sistema linguistico" (p. 65). Interessante è poi notare come questi si siano ritrovati solo all'interno della prova narrativa in dialetto. Solo alcuni partecipanti auto-dichiaratisi dialettofoni sono stati capaci di produrre testi che fossero completamente in lingua target, senza mai fare ricorso all'italiano. Altri partecipanti hanno prodotto testi esclusivamente in *code-switching* e *mixing*, o addirittura solo in lingua non target (DE2). Ci è dunque possibile concludere che fra i partecipanti vi fossero dunque solo pochi bilingui bilanciati, aventi competenza linguistica sufficientemente sviluppata per utilizzare ora l'una, ora l'altra lingua acquisita, operando scelte linguistiche accurate secondo necessità. Negli altri partecipanti, è certamente possibile individuare l'influsso dell'italiano come lingua dominante, da intendersi probabilmente sia come lingua di prima acquisizione (Meisel 2009) sia come varietà dominante all'interno del contesto sociolinguistico da noi indagato, a cui il dialetto coriglianese è evidentemente subordinato (Berruto 2011a; Cerruti 2016). Ciò si nota in particolare rispetto alla produzione di RO in lingua non-target durante la prova di dialetto, per la quale i partecipanti poco competenti in L2 hanno fatto ricorso alla propria L1 dominante. Non è da escludere, infine, che la presenza di queste strutture nell'eloquio semi-spontaneo di parlanti dialettofoni sia da considerarsi ancora più raro rispetto a quella in parlanti italo-foni. Questo perché queste strutture sono

più frequenti nella lingua scritta (Guasti & Cardinaletti 2003), e dunque parte di una variazione diamesica dell'italiano standard che non trova corrispondenze in dialetto, solitamente impiegato nel parlato informale (Berruto 2011b). Proprio nel parlato infatti è più frequente la paratassi rispetto all'ipotassi, con un raro ricorso a "subordinate esplicitate", solitamente con "una proporzione non alta di frasi subordinate rispetto alle principali", fra cui "saranno piuttosto rare le subordinate di alto grado" (p. 44). L'assenza di queste strutture in una produzione semi-spontanea in dialetto potrebbe essere letta dunque anche come conseguenza della non-standardizzazione del dialetto e del suo scarso impiego come lingua di comunicazione formale e/o di produzione scritta.

5. Conclusioni

In questo studio si è proceduto all'analisi della produzione narrativa di 3 studenti dialettofoni con DE in entrambe le lingue conosciute, italiano e dialetto coriglianese. Il confronto con i rispettivi gruppi di controllo non ha evidenziato differenze significative tra acquisizione linguistica tipica e atipica in merito a parametri di precisione macrostrutturale (struttura storia, complessità strutturale, numero IST, comprensione), microstrutturale (lunghezza media C-Units, densità frasale, percentuale di frasi subordinate e coordinate) o rispetto al test di ripetizione di cifre. Nella prova in dialetto di DE3, si è osservata una differenza nel caso del parametro microstrutturale della diversità lessicale. L'analisi delle frasi subordinate e dei pronomi clitici prodotti ha fatto emergere alcune differenze qualitative tra gruppo sperimentale e gruppo di controllo. Nella produzione narrativa di DE1 e DE3 si è assistito ad una ridotta riformulazione delle subordinate più complesse (relative e argomentali) in favore di quelle meno complesse (avverbiali), in entrambe le lingue conosciute dai partecipanti; questo dato è stato interpretato come sintomo di minore ricorso alla complessità sintattica nelle narrazioni semi-spontanee di questi partecipanti. Per DE2 non è stato possibile procedere ad una valutazione della competenza morfosintattica in dialetto. Si è comunque tenuto conto della rimodulazione puntuale di subordinate argomentali e pronomi clitici oggetto che questo partecipante ha operato nella sua lingua dominante (l'italiano) degli stimoli sperimentali sia italiani che dialettali. Si è dunque ipotizzata l'assen-

za di un deficit a livello di produzione orale in questo partecipante. Infine, l'analisi dei meccanismi anaforici a livello narrativo nei gruppi di controllo ha messo in evidenza come quasi tutti gli errori prodotti dai partecipanti del gruppo di controllo (ripetizione di NP/PP, omissioni, errori di genere) fossero da imputare a *transfer* negativi tra le due lingue conosciute dai partecipanti allo studio. Ciò ci ha spinto a sostenere la necessità di un approccio dialettologico alla pratica clinica, tenuto conto della pervasività del dialetto nel repertorio linguistico dei partecipanti, ed in particolare del suo influsso nell'acquisizione e nell'uso del sistema pronominale in italiano. Di contro, nella produzione semi-spontanea di alcuni bilingui non bilanciati si è notato un ricorso in *code-switching* e *mixing* dell'italiano per la rimodulazione di strutture sintattiche complesse (RO) in lingua non-target. È possibile che questo dipenda dalla non-standardizzazione del dialetto e dalla conseguente predominanza dell'italiano standard come codice linguistico per la comunicazione scritta/formale, dove il ricorso a queste strutture è maggiormente previsto.

In conclusione, l'analisi delle produzioni narrative in italiano e in dialetto di studenti con diagnosi di DE a confronto con coetanei a sviluppo tipico fornisce dati utili sulla loro competenza nelle due lingue e rappresenta un utile contributo al dibattito sull'acquisizione linguistica atipica in ambito plurilingue.

Elena De Gaudio
Anna Cardinaletti
Francesca Volpato
Università Ca' Foscari Venezia
Dorsoduro 1075, 30123 Venezia
eledeg17@gmail.com, cardin@unive.it, fravol@unive.it

Bibliografia

APA (American Psychiatric Association). 2014. *DSM-5: Manuale diagnostico e statistico dei disturbi mentali*. Milano: Raffaello Cortina Editore. Traduzione italiana della Quinta Edizione (*DSM-5™ Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Fifth Edition. Washington DC: American Psychiatric Publishing. 2013).

- Adani, Flavia. 2011. Rethinking the acquisition of relative clauses in Italian: towards a grammatically based account. *Journal of Child Language* 38(1). 141–165.
- Andreou, Maria. 2015. *The effects of bilingualism on verbal and non-verbal cognition: the micro- and macro-structure of narratives in the weak and the dominant language of the bilingual child*. Dissertation thesis. Aristotle University of Thessaloniki.
- Andreou, Maria & Tsimpli, Ianthi Maria. 2020. Bilingualism, biliteracy and syntactic complexity: the role of crosslinguistic influence and cognitive skills. In Cardinaletti, Anna, & Branchini, Chiara & Giusti, Giuliana & Volpato, Francesca (eds.), *Language Acquisition, Processing and Bilingualism: Selected Papers from the Romance Turn VII*, 132–159. Newcastle: Cambridge Scholar Publishing.
- Armon-Lotem, Sharon. 2005. The Acquisition of Subordination: From Preconjunctivals to Later Use. In Ravid, Dorit Diskin & Baat-Zeev Shyldkrot, Hava (eds.), *Perspectives on Language and Language Development. Essays in Honor of Ruth A. Berman*, 191–202. Boston: Springer.
- Armon-Lotem, Sharon & de Jong, Jan. 2015. Introduction. In Armon-Lotem, Sharon & de Jong, Jan & Meir, Natalia (eds.), *Assessing multilingual children: Disentangling bilingualism from language impairment*, 1–24. Bristol: Multilingual Matters.
- Arosio, Fabrizio & Branchini, Chiara & Forgiarini, Matteo & Roncaglione, Elena & Carravieri, Eleonora & Tenca, Emanuela & Guasti, Maria Teresa. 2010. SLI children's weakness in morphosyntax and pragmatics. In Otsu, Yukio (ed.), *Proceedings of the Tenth Tokyo Conference on Psycholinguistics*, 57–75. Tokyo: Hituzi Syobo.
- Arosio, Fabrizio & Branchini, Chiara & Barbieri, Lina & Guasti, Maria Teresa. 2014. Failure to produce direct object clitic pronouns as a clinical marker of SLI in school-aged Italian speaking children, *Clinical Linguistics & Phonetics* 28(9). 639–663.
- Balčiūnienė, Irgrida & Kornev, Aleksandr N. 2019. Evaluation of narrative skills in language-impaired children. Advantages of a dynamic approach. In Aguilar-Mediavilla, Eva & Buil-Legaz, Lucía & López-Penadés, Raúl & Sanchez-Azanza, Víctor A. & Adrover-Roig, Daniel (eds.), *Atypical language development in Romance languages*, 127–141. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Belletti, Adriana & Contemori, Carla. 2010. Intervention and attraction. On the production of subject and object relatives by Italian (young) children and adults. In Castro, Ana & Costa, João & Lobo, Maria & Pratas, Fernanda (eds.), *Language Acquisition and Development. Proceedings of GALA 2009*, 39–52. Cambridge: Cambridge Scholars Press.

- Bellocchi, Stéphanie & Bonifacci, Paola & Burani, Cristina. 2016. Lexicality, frequency and stress assignment effects in bilingual children reading Italian as a second language. *Bilingualism: Language and Cognition* 19. 89–105.
- Berruto, Gaetano. 2011a. Le varietà del repertorio. In Sobrero, Alberto A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo: la variazione e gli usi*, 3–36. Bari: Laterza.
- Berruto, Gaetano. 2011b. Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche. In Sobrero, Alberto A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo: la variazione e gli usi*, 37–87. Bari: Laterza.
- Bishop, Dorothy Vera Margaret & Edmundson, Andrew. 1987. Language impaired 4-year-olds: distinguishing transient from persistent impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 52. 156–173.
- Bohnacker, Ute & Gagarina, Natalia. 2019. Background on MAIN – Revised, how to use it and adapt it to other languages. In Gagarina, Natalia & Klop, Daleen & Kunnari, Sari & Tantele, Koula & Välimaa, Taina & Bohnacker, Ute & Walters, Joel (eds.), *MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised, ZAS Papers in Linguistics (ZASPiL)* 63. IV–XII.
- Bonifacci, Paola & Tobia, Valentina. 2016. Crossing barriers: profiles of reading and comprehension skills in early and late bilinguals, poor comprehenders, reading impaired, and typically developing children. *Learning and Individual Differences* 47. 17–26.
- Bonifacci, Paola & Canducci, Elisa & Gravagna, Giulia & Palladino, Paola. 2017. English as a foreign language in bilingual language-minority children, children with dyslexia and monolingual typical readers. *Dyslexia* 23(2). 181–206.
- Botting, Nicola. 2002. Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child Language Teaching and Therapy* 18. 1–21.
- Cardinaletti, Anna & Volpato, Francesca. 2015. On the comprehension and production of passive sentences and relative clauses by Italian university students with dyslexia. In Di Domenico, Elisa & Hamann, Cornelia & Matteini, Simona (eds.), *Structures, strategies and beyond: Studies in honour of Adriana Belletti*, 223–279. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Carlomagno, Sergio & Vorano, Lorenza & Razzano, Carmelina & Marini, Andrea. 2013. Un test per la valutazione della produzione e della comprensione di narrative nell'adulto cerebroleso con deficit di comunicazione. *Rivista di Psicologia Clinica* 1. 76–96.

- Cennamo, Michela. 1997. Relative clause. In Maiden, Martin & Parry, Main (eds.), *Dialects of Italy*, 190–201. London/New York: Routledge.
- Cerruti, Massimo. 2011. Regional varieties of Italian in the linguistic repertoire. *International Journal of the Sociology of Language* 2011(210). 9–28.
- Cerruti, Massimo. 2016. L'italianizzazione dei dialetti: una rassegna. *Quaderns d'Italia* 21. 63–74.
- Cinque, Guglielmo. 1988. La frase relativa. In Renzi, Lorenzo (a cura di), *Grande grammatica italiana di consultazione*, vol. I, 443–503. Bologna: Il Mulino.
- Cipriani, Paola & Bottari, Piero & Chilosi, Anna Maria & Pfanner, Lucia. 1998. A longitudinal perspective on the study of specific language impairment: The long-term follow-up of an Italian child. *International Journal of Language & Communication Disorders* 33(3). 245–280.
- Consensus Conference (2007), *I Disturbi Evolutivi Specifici dell'Apprendimento: raccomandazioni per la pratica clinica definite con il metodo della Consensus Conference*, Milano 26 gennaio 2007, Circolo della Stampa.
- Crawford, John R. & Garthwaite, Paul H. 2007. Comparison of a single case to a control or normative sample in neuropsychology: Development of a Bayesian approach. *Cognitive Neuropsychology* 24(4). 343–372.
- Fabbro, Franco & Marini, Andrea. 2010. Diagnosi e valutazione dei disturbi di linguaggio in bambini bilingui. In Vicari, Stefano & Caselli, Maria Cristina (eds.), *Neuropsicologia dello sviluppo*, 119–132. Bologna: Il Mulino.
- Falcone, Giuseppe. 1976. Calabria. In Cortelazzo, Michele (a cura di), *Profilo dei dialetti italiani*, 6–82. Pisa: Pacini Editore.
- Fiestas, Christine E. & Bedore, Lisa M. & Peña, Elizabeth D. & Nagy, Vanessa J. 2005. Use of mazes in the narrative language samples of bilingual and monolingual 4- to 7-year-old children. In Cohen, James & McAllister, Kara T. & Rolstad, Kellie & MacSwan, Jeff (eds.), *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, 730–740. Somerville: Cascadilla Press.
- Gagarina, Natalia & Bohnacker, Ute & Lindgren, Josefin. 2019. Macrostructural organization of adults' oral narrative texts. Narrative texts by children and adults: insights into their organization through a prism of language system and environmental factors. *ZAS Papers in Linguistics* 62. 190–208.
- Gagarina, Natalia & Klop, Daleen & Kunnari, Sari & Tantele, Koula & Välimaa, Taina & Balčiūnienė, Ingrida & Bohnacker, Ute & Walters, Joel. 2012. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives. Material for use, *ZAS Papers in Linguistics* 56. Berlin: ZAS.

- Gagarina, Natalia & Klop, Daleen & Kunnari, Sari & Tantele, Koula & Välimaa, Taina & Balčiūnienė, Ingrida & Bohnacker, Ute & Walters, Joel. 2015. Assessment of Narrative Abilities in Bilingual Children. In Armon-Lotem, Sharon & de Jong, Jan & Meir, Natalia (eds.), *Assessing Multilingual Children. Disentangling Bilingualism from Language Impairment*, 243–276. Bristol: Multilingual Matters.
- Gagarina, Natalia & Klop, Daleen & Kunnari, Sari & Tantele, Koula & Välimaa, Taina & Bohnacker, Ute & Walters, Joel. 2019. MAIN: Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised. Materials for use. *ZAS Papers in Linguistics* 63. Italian version. Translated and adapted by Levorato, Maria Chiara, Roch, Maja. Berlin: ZAS.
- Gillam, Ronald B. & Carlisle, Rebekah M. 1997. Oral reading and story retelling of students with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 28. 30–42.
- Gooch, Debbie & Hulme, Charles & Nash, Hannah M. & Snowling, Margaret J. 2014. Comorbidities in preschool children at family risk of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 55(3). 237–246.
- Grassi, Corrado & Sobrero, Alberto A. & Telmon, Tullio. 2007. *Fondamenti di dialettologia italiana*, 243–269. Bari: Laterza.
- Gray, Shelley & Fox, Annie B. & Green, Samuel, Alt, Mary & Hogan, Tiffany P. & Petscher, Yaacov & Cowan, Nelson. 2019. Working Memory Profiles of Children with Dyslexia, Developmental Language Disorder, or Both. *Journal of speech, language, and hearing research* 62(6). 1839–1858.
- Graziano, Elvira. 2019. *Extra-lingua: uno strumento per comprendere il tipo di difficoltà negli studenti stranieri*. Tesi di dottorato. Cosenza: Università della Calabria.
- Guasti, Maria Teresa. 2013. Oral skills deficit in children with Developmental Dyslexia. In Stavrakaki, Stavroula & Lalioti, Marina & Konstantinopoulou, Polyxeni (eds.), *Advances in Language Acquisition*, 416–424. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Guasti, Maria Teresa. 2017. *Language acquisition. The growth of grammar: 2nd Edition*, 226–230. Cambridge/London: The MIT Press.
- Guasti, Maria Teresa & Cardinaletti, Anna. 2003. Relative clause formation in Romance child's production. *Probus* 15(1). 47–89.
- Guasti, Maria Teresa & Maggioni, Alessandra & Vernice, Mirta. 2013. Disturbi specifici del linguaggio, bilinguismo e acquisizione di L2. In Grassi, Roberta (a cura di), *Nuovi contesti d'acquisizione e insegnamento: l'italiano nelle realtà plurilingui, Atti del Convegno CIS 2012-Bergamo*, vol. 9, 189–197. Perugia: Guerra Edizioni.

- Guasti, Maria Teresa & Branchini, Chiara & Vernice, Mirta & Barbieri, Lina & Arosio, Fabrizio. 2015. Language disorders in children with Developmental Dyslexia. In Stavrakaki, Stavroula (ed.), *Specific Language Impairment: Current Trends in Research*, 35–56. Amsterdam: John Benjamins.
- Gutiérrez-Clellen, Vera F. & Simon-Cerejido, Gabriela & Erickson Leone, Angela. 2009. Code-switching in bilingual children with specific language impairment. *International Journal of Bilingualism* 13(1). 91–109.
- Hunt, Kellog. 1965. *Grammatical structures written at three grade levels*. NCTE Research report No. 3. Champaign: National Council of Teachers of English.
- Istituto Nazionale Statistica (ISTAT). 2017. *L'uso della lingua italiana, dei dialetti e delle lingue straniere*. Anno 2015. Roma. <https://www.istat.it/it/archivio/207961>, ultima consultazione: 11/08/2021.
- Kornev, Aleksandr N. & Balčiūnienė, Ingrida. 2014. Story (re-)telling and reading in children with dyslexia: language or cognitive resource deficit? *Book of Abstracts: LSCD-2014*, 23–26. London: UCL.
- Kornev, Aleksandr N. & Balčiūnienė, Ingrida. 2015. Narrative production weakness in Russian dyslexics: linguistic or procedural limitations? *Estonian Papers in Applied Linguistics* 11. 141–157.
- Ledgeway, Adam. 2009. Aspetti della sintassi della periferia sinistra del cosentino. In Pescarini, Diego (a cura di), *Quaderni di Lavoro ASIt. Studi sui dialetti della Calabria*, 3–24. Padova: Unipress.
- Livorato, Maria Cristina & Roch, Maja. 2016. MAIN – Italian, Multilingual Assessment Instrument for Narratives. In Gagarina, Natalia & Klop, Daleen & Kunnari, Sari & Tantele, Koula & Välimaa, Taina & Balčiūnienė, Ingrida & Bohnacker, Ute & Walters, Joel. 2012. *ZAS Papers in Linguistics*, 56. Berlin: ZAS.
- Livorato, Maria Cristina & Roch, Maja. 2020. Italian Adaptation of the Multilingual Assessment Instrument for Narratives. In Gagarina Natalia & Lindgren, Josefin (eds.), *New language versions for MAIN - Multilingual Assessment Instrument for Narratives – Revised*, *ZAS Papers in Linguistics*, 64. 139–146.
- Loban, Walter. 1976. *Language Development: Kindergarten through Grade Twelve*. NCTE Committee on Research Report No. 18, 107–122. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Manhardt, Joan & Rescorla, Leslie. 2002. Oral narrative skills in late talkers at ages 8 and 9. *Applied Psycholinguistics* 23. 1–21.

- Marinis, Theodoros & Armon-Lotem, Sharon & Pontikas, George. 2017. Language impairment in bilingual children: State of the art 2017. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 7(3-4). 265–276.
- Meisel, Jürgen M. 2009. Second language acquisition in early childhood. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 28(1). 5–34.
- Milano, Emma. 2010. Strategie di costruzione del testo narrativo tra italiano e dialetto. In De Blasi, Nicola & Sornicola, Rosanna (a cura di). *Bollettino Linguistico Campano*, vol. 13/14, 145–176. Napoli: Liguori.
- MIUR. 2019a. *Gli alunni con cittadinanza non italiana. Anno scolastico 2017/2018*. – Ufficio Statistica e Studi.
- MIUR. 2019b. *I principali dati relativi agli alunni con DSA. Anno scolastico 2017/2018*. – Ufficio Statistica e Studi.
- Moretti, Bruno. 2014. Il dialetto come lingua seconda. In De Meo, Anna & D’Agostino, Mari & Iannaccaro, Gabriele & Spreafico, Lorenzo (a cura di). *Varietà dei contesti di apprendimento linguistico*, 227–240. Bologna: AItLA – Associazione Italiana di Linguistica Applicata.
- Moura, Octávio & Simões, Mário R. & Pereira, Marcelino. 2015. Working Memory in Portuguese Children with Developmental Dyslexia. *Applied Neuropsychology: Child* 4(4). 237–248.
- Nash, Hannah M. & Hulme, Charles & Gooch, Debbie & Snowling, Margaret J. 2013. Preschool language profiles of children at family risk of dyslexia: continuities with specific language impairment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 54(9). 958–968.
- Nicholas, Linda E. & Brookshire, Robert H. 1993. A system for quantifying the informativeness and efficiency of the connected speech of adults with aphasia. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 36(2). 338–350.
- Oakhill, Jane & Cain, Kate. 2007. Introduction to Comprehension Development. In Cain, Jane & Oakhill, Jane (eds.). *Children’s comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*, 3–40. New York: Guilford Press.
- OMS (Organizzazione Mondiale della Sanità). 2010. *ICD-10. Decima revisione della classificazione internazionale delle sindromi e dei disturbi psichici e comportamentali*. Milano: Masson.
- Padovani, Roberto & Mestucci, Cecilia. 2015. La valutazione delle abilità narrative tramite Frog Story. Proposta di una nuova codifica complessa e dati preliminari in soggetti a sviluppo tipico (6-13 anni) e soggetti clinici. *Logopedia e Comunicazione* 11. 77–98.

- PARCC (Panel di Aggiornamento e Revisione della Consensus Conference). 2011. *DSA: Documento d'intesa*, www.lineeguidadsa.it (ultima consultazione: 11/08/2021).
- Pivi, Margherita & Del Puppo, Giorgia. 2015. *L'acquisizione delle frasi relative restrittive in bambini italiani con sviluppo tipico e con dislessia evolutiva*. In Favilla, Maria Elena & Nuzzo, Elena (a cura di). *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, 59–73. Milano: Studi AitLA 2.
- Pozzan, Lucia. 2007. A dissociation between clitics and determiners in a group of Italian SLI children. *Proceedings of the 8th CUNY-SUNY-NYU Mini-conference, LIBA. Linguistics in the Big Apple: CUNY/NYU, Working Papers in Linguistics*.
- Prévost, Philippe. 2006. The phenomenon of object omission in child L2 French. *Bilingualism* 9. 263–280.
- Reilly, Judy & Losh, Molly & Bellugi, Ursula & Wulfeck, Beverly. 2004. “Frog, where are you?”. Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. *Brain and language* 88(2). 229–247.
- Reynolds, Cecil R. & Bigler, Erin. D. 1995. *TEMA. Test di memoria e apprendimento*. Trento: Centro Studi Erickson. Translated from Test of Memory and Learning (TOMAL), 1994. Austin: PROED.
- Roch, Maja & Florit, Elena & Levorato, Maria Chiara. 2016. Narrative competence of Italian-English bilingual children between 5 and 7 years. *Applied Psycholinguistics* 37. 49–67.
- Rohlfs, Gerard. 1968. *Grammatica Storica della Lingua Italiana e dei suoi Dialecti. Vol. II: Morfologia*, 99–180. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Rohlfs, Gerard. 1969. *Grammatica storica della lingua italiana e dei suoi dialetti. Vol. III: Sintassi e formazione delle parole*, 173–199. Torino: Giulio Einaudi Editore.
- Scheidnes, Maureen & Tuller, Laurice. 2014. L2 children embed normally, but children with SLI do not. In Costa, João & Fieis, Alexandra & Freitas Maria João & Lobo, Maria & Santos, Ana Lúcia (eds.), *New directions in the acquisition of Romance languages: Selected proceedings of the Romance Turn V*, 262–285. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Serianni, Luca. 1988. *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria. Suoni, forme, costrutti*. Torino: UTET.
- Sornicola, Rosanna. 1979. Egocentric reference as a problem for the theory of communication. *Journal of Italian Linguistics* 4 (2). 7–64.

- Snowling Margaret J. 2000. *Dyslexia*. 2nd Ed. Oxford: Blackwell Publishing.
- Snowling, Margaret J. 2014. Dyslexia: A language learning impairment. *Journal of the British Academy* 2(1). 43–58.
- Sobrero, Alberto A. & Miglietta, Annarita. 2006. Dialetto e italiano regionale nella competenza dei bambini: questioni del passato o temi caldi del presente. In Tempesta, Immacolata & Maggio, Maria (a cura di). *Lingue in contatto a scuola: tra italiano, dialetto e italiano L2*, 176-183. Milano: FrancoAngeli.
- Stein, Nancy L. & Glenn, Christine G. 1979. An analysis of story comprehension in elementary school children. In Freedle, Roy O. (ed.), *New directions in discourse processing*, vol. 2, 53–120. Norwood: Ablex.
- Talli, Ioanna & Stavrakaki, Stavroula & Sprenger-Charolles, Liliane. 2013. Phonological and morpho-syntactic abilities in children with Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Evidence from Greek. In Stavrakaki, Stavroula & Lalioti, Marina & Konstantinopoulou Polyxeni (eds.), *Advances in Language Acquisition*, 444–454. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Talli, Ioanna & Sprenger-Charolles, Liliane & Stravakaki, Stavroula. 2015. Is there an overlap between Specific Language Impairment and Developmental Dyslexia? New insight from French. In Stravakaki, Stavroula (ed.), *Specific Language Impairment: Current Trends in Research*, 57–88. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Talli, Ioanna & Sprenger-Charolles, Liliane & Stavrakaki, Stavroula. 2016. Specific language impairment and developmental dyslexia: What are the boundaries? Data from Greek children. *Research in Developmental Disabilities* 49. 339–353.
- Telmon, Tullio. 2011. Varietà regionali. In Sobrero, Alberto A. (a cura di), *Introduzione all'italiano contemporaneo: la variazione e gli usi*, 93–149. Bari: Laterza.
- Thompson, Paula A. & Hulme, Charles & Nash, Hannah M. & Gooch, Debbie & Hayiou-Thomas, Emma & Snowling, Margaret J. 2015. Developmental dyslexia: predicting individual risk. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 56(9). 976–987.
- Thordardottir, Elin T. & Weismer, Susan E. 2002. Content mazes and filled pauses in narrative language samples of children with specific language impairment. *Brain and Cognition* 42(2-3). 587–592.
- Trabasso, Tom & Nickels, Margret. 1992. The development of goal plans of action in the narration of a picture story. *Discourse Processes* 15. 249–275.

- Trumper, John. 1997. Calabria and southern Basilicata. In Maiden, Martin & Parry, Mair (eds.), *Dialects of Italy*, 355–364. London/New York: Routledge.
- Tsimpli, Ianthi Maria & Peristeri, Elena & Andreou, Maria. 2016. Narrative production in monolingual and bilingual children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics* 37(1). 195–216.
- Tuller, Laurice & Henry, Célia, & Sizaret, Eva & Barthez, Marie-Anne. 2012. Specific language impairment at adolescence: avoiding complexity. *Applied Psycholinguistics* 33(1), 161–184.
- Utzeri, Irene. 2007. The production and the acquisition of subject and object relative clauses in Italian: a comparative experimental study. *Nanzan Linguistics: Special Issue* 3, vol. 1. 283–313.
- Vandewalle, Ellen & Boets, Bart & Boons, Tinne & Ghesquière, Pol & Zink Inge. 2012. Oral language and narrative skills in children with specific language impairment with and without literacy delay: a three-year longitudinal study. *Research in developmental disabilities* 33(6). 1857–1870.
- Vender, Maria & Garraffa, Maria & Sorace, Antonella & Guasti, Maria Teresa. 2016. How early-L2 children perform on clinical markers of SLI: a study of clitic production and nonword repetition. *Clinical Linguistics and Phonetics* 30(2). 150–169.
- Vender, Maria & Hu, Shenai & Mantione, Federica & Delfitto, Denis & Melloni, Chiara. 2018. The production of clitic pronouns: A study on bilingual and monolingual dyslexic children. *Frontiers in Psychology* 9, Article 2301, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02301>.
- Volpato, Francesca. 2010. The acquisition of relative clauses and phi-features in hearing and hearing-impaired populations. Tesi di dottorato. Venezia: Università Ca' Foscari Venezia.
- Volpato, Francesca. 2019. *Relative Clauses, Phi Features and Memory Skills*. Venezia: Edizioni Ca' Foscari.
- Westby, Carol E. 1991. Assessing and remediating text comprehension problems. In Kamhi, Alan J. & Catts, Hugh W. (eds.), *Reading disabilities: A developmental language perspective*, 199–259. Boston: Allyn & Bacon.
- Westby, Carol E. 2005. Assessing and facilitating text comprehension problems. In Catts, Hugh W. & Kamhi, Alan J. (eds.), *Language and reading disabilities*, 157–232. Boston: Allyn & Bacon.
- Westerveld, Marleen & Gillon, Gail T. 2008. A longitudinal investigation of oral narrative skills in children with mixed reading disability. *Child Language Teaching and Therapy* 24(1). 31–54.

- Wijnen, Frank & de Bree, Elise & van Alphen, Petra & de Jong, Jan & van der Leij, Aryan. 2015. Comparing SLI and dyslexia. Developmental language profiles and reading outcomes. In Stravakaki, Stavroula (ed.), *Specific Language Impairment: Current Trends in Research*, 89–112. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Zachou, Angeliki & Partesana, Enrica & Tenca, Emanuela & Guasti, Maria Teresa. 2013. Production and comprehension of direct object clitics and definite articles by Italian children with developmental dyslexia. In Stravakaki, Stavroula & Lalioti, Marina & Kostantinopoulou, Polyxeni (eds.), *Advances in Language Acquisition*, 464–471. Newcastle: Cambridge Scholar Publishing.

