



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI PADOVA

Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in Linguistica
Classe LM-39

Tesi di Laurea

L'acquisizione del dialetto vicentino da parte dei bambini prescolari

Relatore
Prof.ssa Emanuela Sanfelici

Correlatore
Prof.ssa Maja Roch

Laureanda
Giovanna Alfidi
n° matr. 1157357 / LMLIN

Anno Accademico 2018 / 2019

INDICE

INDICE	1
INTRODUZIONE.....	1
CAPITOLO 1 – ITALIANO E DIALETTO A CONFRONTO.....	3
1.1 - Lingua italiana e dialetto.....	3
1.1.1 - Il dialetto oggi: il suo cambiamento e declinazioni particolari del suo utilizzo.....	8
1.2 – Veneto	12
1.3 - Dialetto Vicentino.....	18
1.3.1 - Aspetti fonologici.....	18
1.3.2 - Aspetti morfosintattici	19
1.3.2.1 - Suffissi	19
1.3.2.2 - Morfologia verbale.....	19
1.3.2.3 - Pronomi clitici.....	20
1.3.2.4 - Forme lessicali	21
CAPITOLO 2 – BILINGUISMO.....	24
2.1 – Il bilinguismo: definizione e approcci.....	24
2.2 – Tipologie di bilinguismo	27
2.2.1 - Bilinguismo individuale.....	27
2.2.2 - Bilinguismo sociale.....	29
2.3 – Bilinguismo e sviluppo cognitivo	30
2.3.1 – Bilinguismo e capacità cognitive	31
2.4 – Bilinguismo e acquisizione del linguaggio	34
2.4.1. – Bilinguismo e tempi di acquisizione	35
2.4.2 - Bilinguismo e acquisizione simultanea: single or dual system hypothesis?	36
2.4.3 - Bilinguismo e acquisizione simultanea: uno sviluppo autonomo o interdipendente?	38
2.4.4 - Bilinguismo e età di acquisizione: il “periodo critico” come discriminare tra parlanti L1 e L2.	41
2.5 – Bilinguismo e dialetto	44
2.5.1 – “Bilectalism”, l’acquisizione del linguaggio tra una varietà dialettale e una lingua standard.	45
2.5.2 - Bilinguismo italiano-dialetto: risvolti sociolinguistici della situazione italiana.	47
CAPITOLO 3 - PROGETTO DI RICERCA.....	50
3.1 - Obiettivi	50
3.2 – Partecipanti.....	50
3.3 - Materiale e procedura	52
3.3.1 - Test preliminare	52
3.3.2 - COST Action IS0804, Retelling	53
3.3.3 - COST Action IS0804, Telling	54
3.3.4 - Test di valutazione grammaticale a scelta multipla	54
3.4 – Risultati	55
3.4.1 - Risultati del test di valutazione grammaticale a scelta multipla	55
3.4.1.1 - Analisi di gruppo in base alla modalità di risposta	56
3.4.1.2 - Analisi di gruppo in base alla modalità di risposta correlata al fenomeno sintattico....	57
3.4.1.3 - Analisi di gruppo in base alla modalità di risposta correlata all’età	59
3.4.1.3.1 - Analisi nel gruppo d’età.....	59
3.4.1.4 - Analisi del singolo partecipante in base alla modalità di risposta	63
3.4.2 - Risultati delle prove di retelling e di telling.....	66
3.4.2.1 - Risultati relativi all’impiego di elementi lessicali e strutturali dialettali	67

3.4.2.1.1 - Elementi dialettali comuni prodotti sia nel retelling che nel telling	67
3.4.2.1.2 - Elementi dialettali nel retelling	73
3.4.2.1.3 - Elementi dialettali nel telling	76
3.4.2.1.4. – Generalizzazioni degli elementi dialettali prodotti in base ai diversi esperimenti ...	79
3.4.2.2 - Risultati relativi alla produzione di frasi, principali e subordinate, e al computo delle parole impiegate	80
3.4.2.2.1 - Retelling	80
3.4.2.2.2 - Telling	93
3.4.2.3 - Risultati relativi alla struttura della storia	104
3.4.2.4 – Risultati relativi all’input dialettale ricevuto dai bambini	108
Risultati relativi ai bambini che hanno prodotto elementi dialettali.....	108
Risultati relativi ai bambini che non hanno prodotto elementi dialettali.....	114
3.4.3 – Sintesi dei risultati ottenuti.....	115
CAPITOLO 4 – DISCUSSIONE DEI RISULTATI	117
4.1 – Casi incontrati	117
4.2 – Fenomeni dialettali	121
4.2.1 – Elementi lessicali.....	121
4.2.2 – Elementi strutturali	123
4.2.3 – Riflessioni sull’impiego di elementi dialettali.....	125
4.3 – Aspetti metodologici	126
4.3.1 – Retelling e telling	126
4.3.2 – Prova di valutazione grammaticale	128
4.4 – Input e produzione linguistica	133
CONCLUSIONE	138
BIBLIOGRAFIA.....	153
SITOGRAFIA	156

INTRODUZIONE

Una realtà territoriale particolarmente interessante per quanto riguarda la presenza e l'utilizzo del dialetto è rappresentata dal Veneto, una delle regioni maggiormente legate alla propria dialettofonia e al proprio patrimonio linguistico, caratterizzata, inoltre, da una *koiné* regionale dovuta alla forte influenza linguistica di Venezia sugli altri centri urbani.

La coesistenza tra due codici linguistici come il dialetto e l'italiano costituisce il contesto entro cui si è sviluppato il presente progetto di ricerca. In particolare, esso, ha avuto come scopo quello di indagare l'influenza che il dialetto, ancora oggi, è in grado di esercitare sullo sviluppo linguistico dei bambini prescolari nella zona dell'Alto vicentino.

Pur potendo tale analisi essere sviluppata da diverse angolazioni, lo studio ha avuto ad oggetto la materia dell'acquisizione del linguaggio.

Attraverso prove di produzione di parlato spontaneo e di valutazione grammaticale si è inteso verificare il grado di competenza dialettale di bambini in età prescolare e di valutare se essi possano essere ritenuti bilingui italiano/dialetto, monolingui nell'una o nell'altra lingua o se il loro parlato sia caratterizzato da una commistione dei due codici linguistici.

La raccolta dati, nello specifico, è stata svolta in tre scuole d'infanzia (Comuni di Thiene, Santorso, Schio) e ha selezionato bambini dai 3 ai 6 anni figli di soggetti che parlano dialetto.

La trattazione si divide in quattro capitoli. Il primo di essi tratta la complessa questione dei rapporti tra dialetto e italiano nella loro declinazione sociolinguistica; focalizza, poi, l'attenzione sul Veneto, sull'utilizzo del dialetto in questa regione e sulle caratteristiche linguistiche comuni a tutti i dialetti e, infine, descrive il profilo linguistico del dialetto Vicentino.

Il secondo capitolo presenta in sintesi la tematica del bilinguismo con particolare attenzione ai risvolti linguistici e cognitivi di tale materia. Vengono, quindi, esposti il concetto di bilinguismo, le sue tipologie, nonché i suoi effetti a livello cognitivo. Particolare attenzione viene riservata, inoltre, agli studi principali sull'acquisizione del linguaggio da parte di un bambino bilingue e al bilinguismo associato al dialetto.

Il terzo capitolo riguarda interamente l'esposizione del progetto di ricerca; si apre con la presentazione degli obiettivi di ricerca, dei partecipanti e delle tipologie di test selezionate per la somministrazione ai bambini e procede con la descrizione di tutti i risultati ottenuti.

Infine, nel capitolo conclusivo si sono proposti l'analisi e il commento dei risultati attraverso un confronto con le teorie acquisizionali e linguistiche esposte nei precedenti capitoli.

CAPITOLO 1 – ITALIANO E DIALETTO A CONFRONTO

Il presente capitolo propone, in primo luogo, una panoramica sui concetti di lingua italiana e di dialetto nella loro declinazione sociolinguistica; in particolare, descrive la questione dialettale e i suoi risvolti più attuali, anche attraverso una sintesi degli eventi storici e sociali.

In secondo luogo, focalizza l'attenzione sul Veneto, sull'impiego del dialetto in questa regione e sulle caratteristiche fonologiche, morfologiche e sintattiche generali comuni a tutti i dialetti.

Infine, evidenzia e approfondisce il profilo linguistico del dialetto Vicentino, con particolare attenzione agli aspetti morfosintattici e lessicali.

1.1 - Lingua italiana e dialetto

Il termine *dialetto* deriva dal greco “ἡ διάλεκτος”, che in origine designava una “conversazione”; indicava, inoltre, le diverse varietà di greco degli autori classici, spesso associate a specifici generi letterari. Già in questa accezione, quindi, il termine si faceva portatore di un concetto di variazione geografica a livello grammaticale e lessicale.

Il termine è stato, successivamente, riutilizzato nel Cinquecento italiano (con il termine latino “*dialectus*”) per definire le parlate subalterne, identificate come *volgari*, che si differenziavano dal fiorentino, una varietà romanza parlata a Firenze che aveva assunto, nel corso degli anni, il ruolo di lingua nazionale italiana.

Nonostante il fiorentino fosse considerato la lingua *standard*, al momento dell'unificazione italiana (1861), i dialetti erano le parlate maggiormente utilizzate e radicate nel territorio. Stando ai dati riportati da Tullio De Mauro nella *Storia linguistica dell'Italia unita*, solo il 2,5% della popolazione era in grado di parlare italiano al momento dell'unificazione (Lepschy, Tosi, 2002: 47; Lombardi Satriani, 1979: 91); il parlato della maggioranza, infatti, era caratterizzato da un *monolinguismo dialettale* (Tuciarone, 2004: 15), fenomeno destinato, peraltro, ad evolvere allorquando tali cittadini si sforzarono di utilizzare la lingua nazionale.

I motivi che portarono ad una notevole diminuzione dell'impiego del dialetto con una tendenza, quindi, ad un'unificazione linguistica italiana furono molti e di diversa natura. Luigi M. Lombardi Satriani nel saggio “*Dal dialetto alla lingua: riscatto culturale o perdita d'identità?*” (1979) identificò principalmente nove fattori.

Da una parte, ebbero sicuramente molto rilievo le influenze delle strutture organizzative dello Stato: in primo luogo si segnalano le politiche scolastiche focalizzate principalmente sull'ideale linguistico dell'«*antiparlato*» (Lobardi Satriani, 1979: 94), sulla valorizzazione, quindi, del ruolo della lingua “codificata”; altri fattori di rilievo furono rappresentati dalla burocratizzazione, cioè dall'impiego di molti giovani in carriere amministrative, e dal ruolo dell'esercito che, attraverso il servizio militare, contribuì alla formazione di «*una koiné popolare interdialezionale*» (De Mauro, 1972: 106). Dall'altra, ebbero certamente una grande influenza anche i nuovi mezzi di comunicazione come la stampa, il cinema sonoro, la radio e la televisione che inaugurarono una vera e propria «*rivoluzione sociale*». Infine, altri fattori rilevanti furono rappresentati dalla emigrazione interna e dall'intensificazione dei contatti tra realtà di tipo locale e mondo esterno.

Tale fenomeno di italianizzazione, ha avuto delle ripercussioni sulla lingua dialettale e ha portato alla formazione di forme linguistiche intermedie tra l'italiano e il dialetto.

In particolare, come osservato da Pellegrini nel 1960, venne registrata la presenza di italiani regionali, ovvero dialetti secondari formati dalla differenziazione geografica della lingua italiana che, a seconda del contatto con i dialetti locali, assunsero differenti caratteristiche.

Oltre all'italiano regionale, venne rilevata un'ulteriore forma intermedia, quella del dialetto regionale, presente solamente in alcune zone d'Italia. Ad esempio, in Veneto il dialetto veneziano si è imposto su tutti gli altri, influenzando profondamente le strutture delle altre realtà dialettali con proprie caratteristiche. In questo caso è possibile parlare di *koinè* dialettale, ovvero di un avvicinamento da parte dei dialetti alle lingue dei grandi centri regionali.

In particolare, con le definizioni di italiano regionale e di dialetto regionale non si volle andare a definire, come fecero molti, «*una sezione della nostra espressività comunicativa rigida e immutabile*» (Pellegrini, 1990: 6), ma piuttosto una graduazione che, attraverso minime variazioni, permettesse di cogliere le diverse varianti e sfumature presenti nel linguaggio tra italiano e dialetto.

Tale tendenza trova una rilevante conferma nello studio di Alberto Mioni sui «*repertori verbali*» (1979: 110), cioè sulla gerarchia di varietà esistenti tra italiano e dialetti; in particolare, la sua classificazione si distinse da quella di Pellegrini per una maggiore suddivisione delle varietà individuate e, quindi, per un maggiore dettaglio delle

graduazioni linguistiche tra l'italiano e il dialetto; in particolare, l'autore operò un distinguo tra:

I₁= italiano comune

I₂= italiano comune regionale

I₃= italiano regionale

I₄= italiano regionale popolare

D₁= dialetto di *koinè* regionale

D₂= dialetto dei centri provinciali

D₃= dialetto dei centri minori

D₄= dialetto locale

Le varietà sopra schematizzate si differenziano solamente in base a differenze di tipo strutturale; il criterio che fonda questa suddivisione è quello di una «*graduale interpenetrazione (interferenza) dell'italiano sul dialetto e viceversa*» (Mioni, 1979: 111). In questo senso, ad esempio, due varietà come I₄ e D₁, anche se vicine strutturalmente, sono facilmente distinguibili per l'italianizzazione di una (I₄) e la forte dialettizzazione dell'altra (D₁). Secondo questa ripartizione delle varietà tra italiano e dialetto, ciascun parlante sceglie un registro linguistico in base alle regole sociali della comunità cui appartiene ed in base alla propria esperienza personale.

I citati fenomeni dell'italianizzazione e dell'omologazione dei dialetti sono sfociati in fenomeni di standardizzazione della lingua. Sempre più dialetti, infatti, hanno utilizzato prestiti di elementi lessicali o strutturali dall'italiano e, molto spesso, è stato difficile distinguere dove finisce il dialetto e dove inizia l'italiano; come afferma Loporcaro, «è difficile discernere in che misura si tratti di un mutamento interno alla struttura del dialetto o non piuttosto di un vero cambio di lingua» (2009: 172).

Il prodotto di questi mutamenti è rappresentato, quindi, da situazioni di bilinguismo (presenza sia del dialetto che dell'italiano), che possono essere state accompagnate dalla presenza o meno di diglossia, ovvero di una differenziazione funzionale delle lingue in questione.

È proprio da queste vicende che è nata l'idea di dialetto come di varietà subalterna, come «*varietà linguistica al di sotto dello standard, di status basso, spesso rustica, associata generalmente con la gente di campagna o con la classe lavoratrice o con altri gruppi che mancano di prestigio*» (Chambers, Trudgill, 1987: 15). L'identificazione del dialetto come

una varietà bassa, colloquiale e non prestigiosa è stata una delle cause principali del fenomeno di *sdialettalizzazione* a cui si è assistito nel corso del novecento. Il dialetto, infatti, è stato tendenzialmente escluso da ambiti istituzionali, formali e educativi. La scuola, ad esempio, per lunghi anni ha manifestato una «*vergogna sociale*» (Loporcaro, 2009: 182) nei confronti del dialetto, portando alla soppressione di un'istruzione di tipo dialettale. I risultati di questa politica linguistica, d'altro canto, non hanno condotto all'acquisizione della lingua italiana ma, piuttosto, a quello che Lombardi Satriani ha definito «*un italiano subalterno, dialettale*» che non ha portato, quindi, al raggiungimento di una pluralità di sistemi linguistici ma ad «*un'opera di espropriazione della propria specificità culturale*» (1979: 99).

Questi processi storici, quindi, hanno rischiato di produrre una vera e propria eliminazione dei dialetti locali, un fenomeno riconducibile «*nel quadro della riduzione della diversità culturale attualmente in atto*» (Loporcaro, 2009: 182). L'omologazione di costumi, linguaggio e ideologia, conseguente al fenomeno della globalizzazione tende, infatti, ad un appiattimento delle differenziazioni culturali della società.

Tale fenomeno trova conferma nei dati ISTAT del 2012, secondo i quali, in Italia, il 53,1% delle persone tra i 18 e i 74 anni (23 milioni 351 mila individui) parla in prevalenza italiano in famiglia. In particolare, il valore percentuale aumenta nel caso in cui si parli con amici (56,4%) e, in misura ancora maggiore, quando si hanno relazioni con persone estranee (84,8%).

Per quanto riguarda l'uso del dialetto, invece, il 9% della popolazione tra i 18 e i 74 anni (3 milioni 976 mila persone) lo parla in famiglia, il 9% lo parla con gli amici e solo l'1,8% della popolazione lo utilizza in una conversazione con estranei.

Come è possibile osservare, il *monolinguisma dialettale* sopra citato o la *dialettologia esclusiva* di cui parla Gianna Marcato (Tucciarone, 2004: 19), sono ormai superati. Il dialetto ha vissuto una fase di soppressione e allontanamento dal codice parlato che ha diminuito fortemente il suo impiego.

Questo regresso, in particolare, si è manifestato in due modi: uno esterno in cui, da una situazione in cui ogni varietà linguistica era associata a specifiche funzioni si è passati alla condizione «*socialmente accettabile*» dell'italiano in diversi ambiti, ruolo che prima non aveva mai ricoperto (si pensi al dialogo tra genitori e figli che, una volta, sarebbe stato condotto in dialetto, mentre ora è conducibile anche in italiano) (Mioni, 1979: 107) e uno

interno che riguarda la fonologia, la morfosintassi e il lessico dei dialetti che assumono regole e caratteristiche dell'italiano. In relazione a quest'ultima modalità, si segnalano casi in cui il modello italiano ha portato alla ricostruzione di sequenze fonetiche che i dialetti avevano modificato (ad esempio, a Bologna "tsor" («tesoro») è diventato "tesòr", molto più vicino all'italiano) e casi in cui voci dialettali che non presentavano un corrispondente italiano sono state sostituite da prestiti adattati (il veneto "piròn" diventa "forchéta").

Ciò nonostante, il dialetto non è da considerarsi morto; al contrario, proprio come conseguenza dei processi che stanno portando ad una società omologata e standardizzata, si verifica una tendenza ad una riaffermazione del dialetto come fattore di una propria identità locale, come il simbolo di appartenenza a una comunità (Tuciarone, 2004: 16), come «scoperta del valore della "diversità"» (Marcato, Ursini, 1998: 5).

In molte regioni italiane, infatti, il dialetto continua ad essere parte integrante del repertorio linguistico, fenomeno favorito anche da scelte di politica regionale che hanno portato all'adozione di apposite misure legislative, come ad esempio in Veneto la legge regionale del 13 aprile 2007, n. 8 sulla "Tutela, valorizzazione e promozione del patrimonio linguistico e culturale veneto".

La compresenza tra la lingua nazionale e il dialetto nel parlato dei cittadini italiani e la scelta tra l'uso dell'uno o dell'altro codice continua ad essere determinata sia da motivi sociologici (ad esempio l'età, il livello d'istruzione, la regione di appartenenza) sia da altre variabili come il destinatario, il contesto comunicativo e la materia della conversazione. A tal proposito, si è soliti distinguere due principali contesti comunicativi dell'uso del linguaggio: a casa con i membri della propria famiglia e fuori casa, con amici, conoscenti o con estranei (Lepschy, Tosi, 2002: 50).

È opportuno, peraltro, segnalare che la compresenza di sistemi linguistici differenti e la non chiara sfera di utilizzo di questi porta, molto spesso, a situazioni di «insicurezza linguistica» (Mioni, 1979: 106), fenomeno che tende a determinare contatti e influenze reciproche tra le due lingue. Non è corretto, infatti, assumere che solamente l'italiano abbia influenza sul dialetto (determinando il processo di *standardizzazione* di cui si è parlato in precedenza), ma bisogna prendere in considerazione anche l'azione che il dialetto stesso esercita sull'italiano.

A questo proposito Alberto Mioni (1979: 106) individua tre modelli teorici a cui si può ricondurre l'influsso che i dialetti operano nei confronti dell'italiano standard. Il primo è

rappresentato dai meccanismi di interferenza che «*trasferiscono regole dai dialetti alle grammatiche dei rispettivi italiani regionali*». Il secondo consiste nella tendenza alla semplificazione, cioè la sostituzione di una struttura complessa con una più semplice, più agevole. Il terzo, infine, è individuato in fenomeni di ipercorrettismo, quando il parlante sostituisce una forma linguistica che sarebbe esatta con una di fatto scorretta.

1.1.1 - Il dialetto oggi: il suo cambiamento e declinazioni particolari del suo utilizzo.

Ancora oggi il dialetto è oggetto di molti studi e ricerche volte a definirne la collocazione nel contesto linguistico italiano. Se da una parte si sostiene, infatti, che esso si sia stabilizzato, «*raggiungendo una sua nicchia minimale*» (Berruto, 2007: 133), grazie soprattutto al cambiamento di atteggiamento prodottosi nei suoi confronti, dall'altra gli studiosi continuano a porsi interrogativi sulla stessa attualità della categoria del dialetto, sul se e in che modo il dialetto di oggi si differenzi o si ponga in continuità con quello del passato e sulla possibilità che possa continuare ad occupare uno spazio nel panorama linguistico italiano.

In relazione agli interrogativi posti, uno dei primi aspetti che risulta opportuno approfondire è quello della «*trasmissione intergenerazionale*» (Berruto, 2007: 135) e della presenza o meno dei dialetti nelle fasce d'età dei più giovani.

Nel 2004, Ruggero ha condotto un'indagine con gli studenti delle scuole medie di Torino; su 312 ragazzi intervistati il 27,9% è stato considerato dialettofono, il 35,6% dialettofono-parziale (in quanto gli intervistati hanno risposto di utilizzare sia l'italiano che il dialetto ma con un forte preminenza del primo) e il 31,4% italofono esclusivo.

Un'indagine nazionale del 2006 condotta da Tessarolo e Gaddi ha permesso di osservare come in Piemonte il 47,8% degli intervistati (33 su 69 soggetti) abbia attestato di conoscere il dialetto.

Da tali dati, è possibile dedurre che il dialetto non può essere considerato una lingua scomparsa; fra adolescenti e giovani, infatti, continua ad essere molto utilizzato.

È necessario prendere in considerazione, in questi casi, la regione di appartenenza dei giovani che affermano di parlare dialetto poiché è proprio il contesto regionale a determinare una maggiore o minore dialettofonia delle nuove generazioni. Una regione come il Veneto, ad esempio, presenta una forte tradizione dialettofona che, con ogni

probabilità, proprio per la sua marcata connotazione identitaria, consentirà una continuità del dialetto anche nella popolazione giovanile.

Un ruolo cruciale, in questo senso, è svolto dalle vecchie generazioni. Sono, infatti, loro a mantenere costante la presenza del dialetto nella comunicazione quotidiana e fanno sì che esso non venga percepito più come un codice linguistico «ghettizzato» ma, piuttosto, come una «presenza latente diffusa», parte dell'«ecosistema linguistico» (Berruto, 2007: 137).

Peraltro, numerosi studi (Grassi, 1993; Grassi, Sorbero, Telmon, 1998) dimostrano che il passaggio generazionale del dialetto, in questi ultimi anni, si caratterizza, rispetto al passato, in modo originale. Infatti, se fino agli anni '50 la trasmissione generazionale del dialetto poteva considerarsi pressoché completa, ora il dialetto parlato dai giovani si distingue nettamente a livello linguistico da quello parlato dai nonni.

Oggi «*il dialetto ha due forme di vita diverse*» (Moretti, 2006: 45): da una parte, un dialetto impiegato nel parlato spontaneo quotidiano da parte degli anziani, dall'altra un dialetto frammentario utilizzato dai giovani sia nel parlato che nello scritto come lingua seconda.

Questo secondo tipo di dialetto, in particolare, si caratterizza per una forte *italianizzazione* sia nel senso di impiego di prestiti lessicali dall'italiano, sia per fenomeni di «*avvicinamento strutturale*» (Berruto, 2007: 134). Lo stesso Alberto Mioni parlava di «*forme di dialetto "più avanzate" in cui si riscontrano tendenze al mutamento, il più delle volte dovute ad una semplificazione più o meno italianizzante*» (Mioni, 2007: 150).

Nel corso degli anni, infatti, il dialetto si è confrontato con nuovi domini, aree della realtà con cui non era mai entrato in comunicazione e, per far fronte a questo, ha introdotto «*fenomeni di italianizzazione lessicale e neo-lessicale*» (Berruto, 2007: 140). L'introduzione di una tale quantità di italianismi nel dialetto locale è vista da alcuni studiosi come un fenomeno di decadenza, da altri (Berruto, 2007) come una conseguenza diretta dell'estensione a domini non incontrati in precedenza. In base a quest'ultima affermazione, il futuro dei dialetti non rischia di essere minacciato dai fenomeni di italianizzazione e dal decadimento strutturale ma, piuttosto, dalla regressione nell'uso. «*La minaccia potenziale*», infatti, si rileva nel «*non avere più parlanti, non nel non avere più struttura*» (Berruto, 2007: 143).

Un aspetto interessante relativo all'uso di italianismi nel dialetto può essere associato al comportamento linguistico dell'adulto nei confronti del bambino. In un recente studio

condotto da Mariselda Tessarolo e da Eleonora Bordon (2015: 65) si afferma che la maggior parte degli adulti si rivolge ai bambini in lingua italiana, senza, però, conoscere la lingua utilizzata dai bambini. Tale fenomeno è diretta conseguenza del contesto sociale di appartenenza, che, in taluni ambiti, tende a ricercare uno *standard* linguistico unico; infatti, l'utilizzo anche del dialetto nei confronti dei bambini dipende molto dal contesto socio-familiare e dalle abitudini di vita.

Nello studio in argomento, nelle famiglie in cui si utilizza anche il dialetto, viene riscontrata una tendenza secondo cui «*le madri si rivolgono ai bambini inserendo nel parlato dialettale alcune parole italiane*» (Tessarolo, Bordon, 2015: 63). L'impressione è quella che «*insegnando il dialetto si voglia renderlo più vicino all'italiano*» (Tessarolo, Bordon, 2015: 64); le cause di questo atteggiamento possono essere ricondotte alle pressioni sociali a cui si è fatto riferimento in precedenza. L'adulto, in questo caso, parlando “*dialetto*” al bambino, inconsapevolmente crea i presupposti per la formazione di un nuovo quadro di rapporti tra italiano e dialetto.

Ritornando alla nascita di nuove forme di dialetto e di nuovi contesti di utilizzo di quest'ultimo, inoltre, si è osservato, soprattutto negli usi linguistici giovanili, l'impiego del dialetto come una «*risorsa espressiva*» (Marcato, 2012: 134); in conversazioni confidenziali o colloquiali, nella musica, nella pubblicità e nelle “nuove” forme di parlato scritto come le chat, le e-mail, gli SMS e i social network si assiste alla presenza di quello che Gianna Marcato ha denominato «*una nuova dialettalità*» (2012: 134). Anche altri autori si sono espressi in materia con studi come “*Il dialetto rinasce in chat*” (Grimaldi, 2004), “*Sul dialetto in internet*” (Patrucco, 2004), “*I dialetti rinascono dalle ceneri*” (Sorbero, 2003) e “*risorgenze dialettali*” (Berruto, 2006). In tali contesti comunicativi, infatti, il bisogno di dare al linguaggio un significato aggiunto rispetto a quello primario favorisce l'impiego di lingue diverse, spesso al fine di impostare il discorso in una «*funzione ludico-espressiva*» (D'Agostino, 2007: 148).

Il dialetto, in tali ambiti, è presente in misura diffusa, benché frammentata, e in un campo diverso da quello convenzionale del parlato, cioè in quello scritto. Berruto nel 2007, infatti, sottolinea l'importanza dell'impiego della componente dialettale nella forma comunicativa scritta propria dei nuovi mezzi di comunicazione («*si SCRIVE in dialetto*» (138)).

La posizione del dialetto nel repertorio e il rapporto fra le diverse varietà linguistiche, quindi, sono in evoluzione. Il dialetto, mentre da una parte è sentito come «*un contrassegno tribale, un modo per riconoscere e riconoscersi*» (Tempesta, 2015: 57), dall'altra diventa un «*sistema potenziale aggiuntivo a disposizione del parlante atto ad entrare in azione in settori particolari e a svolgere funzioni simboliche e/o pragmaticamente marcate*» (Berruto, 2006: 121).

Un'altra situazione particolare di utilizzo del dialetto è quella che si verifica nei contesti immigratori di individui che provengono da altri paesi. Nel repertorio linguistico degli immigrati, a volte, oltre all'italiano può essere presente anche il dialetto locale (appreso, in alcune situazioni, ancor prima dell'italiano); questo può essere acquisito per diversi motivi anche se, nella maggior parte dei casi, è determinato dall'idea che l'avvicinarsi alla parlata locale può essere «*un veicolo di integrazione sociale*» (Marcato, 2012: 135).

Alberto Mioni, sempre in relazione al fenomeno dell'immigrazione, pone degli interrogativi relativi alla lingua che svilupperanno i nuovi arrivati. A seconda, infatti, del contesto sociale o del tipo di lavoro che andranno a fare, svilupperanno maggiormente o la lingua italiana (lavori domestici o lavori d'ufficio) o il dialetto (piccola industria, manovalanza). Questo contesto sociale implica una potenziale nascita di «*nuovi dialetti*» (Mioni, 2007: 152) dell'italiano, formati dalle interlingue degli immigrati. In questi casi, infatti, è possibile che vengano creati degli usi stabilizzati e costanti da impiegare nelle conversazioni tra immigrati di origine diversa; i due soggetti tenderanno, quindi, ad uniformare le proprie interlingue e, facendo questo, non è escluso che saranno introdotti nel discorso degli elementi di tipo dialettale. Nelle zone, invece, che vengono considerate bilingui italiano/dialetto vi saranno dei tentativi di «*assimilazione dei nuovi arrivati all'uno o all'altro gruppo linguistico*» (Mioni, 2007: 153).

In conclusione, il dialetto rappresenta ancora oggi una presenza nel territorio italiano, con una forza ed un radicamento diverso in relazione alle singole realtà. Peraltro, fenomeni sociali e culturali ne hanno comportato, nel corso degli anni, un'evoluzione sia nei caratteri strutturali sia negli ambiti sociali di comunicazione.

Uno dei fenomeni di maggiore evidenza di tale evoluzione è quello dell'italianizzazione dei dialetti, dovuto principalmente a motivi di estensione linguistica e di pressione esercitata dallo *standard*. Ciò genera non solo una serie di “prestiti di necessità” attinti

dalla lingua italiana ma produce, inconsapevolmente, una commistione di elementi dialettali ed italiani che vengono impiegati anche nell'educazione linguistica dei bambini. Vengono introdotti, inoltre, nuovi ambiti e nuove modalità di utilizzo del dialetto. Si pensi, in particolare, ai giovani che hanno inaugurato un dialetto "moderno" (Parry, 2005: 299), caratterizzato da innovazioni fonetiche, lessicali, e che funge da nuova modalità espressiva, nonché al fenomeno dell'immigrazione che potenzialmente è idoneo a generare un nuovo dialetto, conseguenza di innovative configurazioni linguistiche di commistione tra italiano e dialetto.

Da quanto esposto, sembra potersi rilevare una massiccia presenza di messaggi mistilingui nella comunicazione di tutti i giorni. Questo comportamento linguistico utilizza in modo alternato italiano e dialetto nello stesso atto comunicativo e sembra «*configurarsi come la principale forma di vita futura del dialetto*» (Berruto, 2007: 145).

1.2 – Veneto

«La fisionomia geografica del Veneto si compone di elementi molto diversi tra loro. Vi scopriamo gli aspetti dell'ambiente costiero e lagunare, in cui mare e terra si compenetrano in isole, delta fluviali, città moderne e valli ancora incontaminate; i colori e le sfumature della pianura, intersecata da fiumi e canali, fertile di lavoro; il paesaggio subalpino dolce e invitante, sempre più maestoso, man mano che si sale verso le montagne prealpine e alpine, dalle rocce fatte di sole e di neve perenne». (Coltro, 1982)

Attraverso questa descrizione del territorio veneto, Dino Coltro vuole suggerire al lettore l'insieme di territori e di varianti di cui bisogna tener conto nel momento in cui si parla di dialetto veneto. Un quadro talmente differenziato che Gianna Marcato parla del Veneto come un «*mosaico dialettale*» (1998: 8).

Entrambi tali studiosi sottolineano un aspetto fortemente importante per lo studio dei dialetti veneti; da una parte, infatti, bisogna tenere in considerazione la vastità del territorio e ciò che esso comporta nella differenziazione tra le diverse aree dialettali, dall'altra, è sempre necessario collocare la lingua tra una condivisa cultura generale e le singole realtà locali.

Il Veneto, come accennato nel paragrafo precedente, ha subito, come tutte le regioni italiane, la transizione da un *monolinguisimo dialettale* ad una generalizzata italoфонia con una riduzione, quindi, del numero di parlanti dialettali dalla nascita.

Successivamente, tra gli anni '80 e '90 del secolo scorso e nei primi anni 2000, il Veneto ha vissuto forti mutamenti di natura socio-economica; il PIL, ad esempio, è cresciuto del 21% tra il 1984 e il 1993 ed è arrivato nel 2017 a rappresentare una percentuale del 9,3% del dato nazionale. Tali fattori, uniti al passaggio da un sistema principalmente agricolo ad un forte sviluppo della piccola e media impresa, hanno determinato non solo un incremento demografico ma una rivalutazione sociale, un «*incremento dell'autostima*» (Santipolo, Tucciarone, 2006: 161) da parte della stessa popolazione veneta in relazione alle proprie tradizioni culturali e, nello specifico, anche alla lingua locale.

Il dialetto, in quest'ottica, viene «*reinterpretato come un vero e proprio we-code, come una marca d'identità*» (Santipolo, Tucciarone, 2006: 162).

Si registra, però, una generale diminuzione di competenze linguistiche dialettali, dovuta ad anni di svalutazione e restrizione della pratica comunicativa del dialetto.

In molti soggetti il dialetto non è più la lingua madre, anzi, essi ne sviluppano una competenza parziale, una *semi-dialettofonia primaria di ritorno* (Santipolo, Tucciarone, 2004).

Con *semi-dialettofonia*, in particolare, si indica «*la condizione di competenza parziale in dialetto da parte di un alloglotto*» (Santipolo 2002; Santipolo, Tucciarone 2004, 2006). È un fenomeno che può interessare sia gli italiani non dialettofoni madrelingua sia stranieri immigrati ed è causato principalmente da insicurezza sociale e linguistica, determinata dalla presa di coscienza della propria non completa padronanza dei codici linguistici di un territorio.

Si distinguono, all'interno del fenomeno, una *semi-dialettofonia primaria (di ritorno o di compenso)*, sopracitata, propria degli autoctoni non dialettofoni di un certo posto, una *semi-dialettofonia secondaria interna*, propria di immigrati italoфoni di altre regioni e una *semi-dialettofonia secondaria esterna* in relazione agli immigrati stranieri.

La volontà di integrazione genera una “commutazione di codice”, un progressivo avvicinamento al repertorio linguistico del luogo di permanenza. Questo si verifica, ad esempio, quando italiani non dialettofoni impiegano fenomeni di *code-switching* e di *code-mixing* verso il dialetto a causa della pressione sociale del gruppo di pari da cui

vogliono essere accettati. Questi fenomeni da una parte testimoniano un progressivo avvicinamento strutturale tra l'italiano e il dialetto, rendendo «*più confusi i confini "percettivi" [...] nel continuum del repertorio veneto*» (Santipolo, Tucciarone, 2006: 166), dall'altra, in seguito al consolidamento del prestigio dato alla lingua regionale, si rendono indice di una possibile trasformazione dalla condizione di semi-dialettologia primaria in un vero e proprio «*bilinguismo consapevole*» (Santipolo, Tucciarone, 2006: 163).

L'apprendimento del dialetto da parte di questi soggetti si inserisce all'interno del più generale fenomeno della rivalorizzazione dei dialetti.

Soprattutto in territorio Veneto si assiste ad una particolare attenzione nei confronti del dialetto, di una sua rivalutazione e del mantenimento del suo utilizzo, non, però, di un suo recupero. Come osserva Manlio Cortelazzo in *Guida ai dialetti veneti*, infatti, parlare di "recupero dialettale" è fuorviante poiché presuppone una fase in cui il dialetto sia stato totalmente assente («*Fino a che punto si può parlare di recupero e fino a che punto si deve parlare di continuità?*» (Zamboni, 1980: 11)).

A conferma di tale affermazione vi è la circostanza che il dialetto veneto viene appreso dai bambini italofoeni sempre con maggior anticipo. Questo indica che il bambino viene avvicinato con maggior indulgenza al dialetto fin dai primi anni di vita, probabilmente perché mentre prima il dialetto veniva visto come una *deviazione*, ora «*questa deviazione sembra andare ad aggiungere piuttosto che a togliere*» (Tucciarone, 2004: 19).

Nel caso della prima infanzia, però, la semi-dialettologia non può essere esito di una pressione del gruppo di pari ma, piuttosto, deve essere ascritta all'effetto che «*la lingua dei grandi*» (Santipolo, Tucciarone, 2006: 166) produce sul bambino; la competenza bilingue che permette enunciazioni mistilingui e fenomeni di mescolanza linguistica, in questo caso, viene percepita dal bambino come un comportamento linguistico proprio degli adulti che egli, quindi, tende ad imitare.

Una conferma diretta di questo può essere ravvisata nei dati di un'inchiesta del 2005 ne «*Il Gazzettino*» riportati da Gianna Marcato (2006: 322) in cui si osserva come i giovani veneti (18-29 anni) affermino di utilizzare il dialetto in famiglia nel 51,9% dei casi e con gli amici nel 54,8% dei casi, percentuali notevolmente più alte rispetto a quelle di altre regioni.

L'importanza data ai dialetti e alla cultura e al senso di identità che essi veicolano è probabilmente anche da ascrivere al fatto che il Veneto è una delle regioni che, oltre alla presenza di un italiano regionale, presenta anche un dialetto regionale, una *koinè*, determinata dall'influenza del grande centro di Venezia. Questo, forse più di altri fattori, può determinare non solo un *continuum* dialettale molto accentuato, ma generare un senso di appartenenza non solo a una cultura di tipo locale ma anche ad un'altra, più estesa, di livello regionale.

Ad oggi i dialetti del Veneto sono suddivisi dagli studiosi in cinque sottogruppi (Cortelazzo, 1981: 49):

- Dialetto veneziano (lagunare e di terraferma)
- Dialetto veneto centrale (padovano – vicentino – polesano)
- Dialetto veneto occidentale (veronese)
- Dialetto veneto settentrionale (trevigiano – feltrino – bellunese con le varietà “liventina” e agordino- zoldana)
- Dialetti ladini del Veneto (comelicano – cadorino – livinallese)

In questa sede non si procederà ad un'analisi dei singoli sottogruppi ma verranno illustrate alcune caratteristiche linguistiche comuni ai dialetti in questione.

Aspetti fonologici

Di seguito vengono esposti i principali aspetti fonologici comuni ai dialetti veneti.

- La sonorizzazione delle occlusive intervocaliche con eventuale lenizione; in questo caso, una parola come *catena* vede, come prima cosa, la sonorizzazione di [t] in [ka'dena] e, successivamente, una possibile lenizione in [ka'ena].
- Lo scempiamento delle consonanti lunghe; si verifica, in particolare, la mancanza di geminate doppie come nel caso di *gatto* italiano che diventa *gato*.
- Il passaggio dei nessi [tʃ]/[dʒ] a [ts]/[dz] con un eventuale fricativizzazione in [s]/[z]; ad esempio, la parola *cervello* diventa [tʃer'velo] o [ser'veo] o il termine ['tʃento] diventa ['sento].
- La conservazione delle vocali atone finali (*manico*/'manego)); cadono solamente /e/ dopo /n, l, r/ scempie (ad esempio, *cane* diventa ['kan]) e /o/ dopo /n/ (pieno diventa ['pje]).
- L'assenza delle consonanti /ʃ/ e /ʎ/.

- La palatalizzazione dei nessi CL- e GL- latini in [c, ʝ]. Quindi, CLAVIS latino diventa ['cave] con [c] palatale invece di ['kiave] in italiano.
- Il nesso latino [kt] si semplifica in [t] (FACTUS diventa ['fato] 'fatto' a differenza dell'esito di dialetti settentrionali come il piemontese [fajt]o il lombardo [fatʃ]).

Aspetti morfosintattici

Per quanto riguarda la morfologia nominale e lessicale si sottolineano i seguenti aspetti.

- Nei dialetti veneti, in particolare quelli lagunari e centrali, si osserva il mantenimento di morfemi desinenziali come, ad esempio, *-e* plurale femminile ([sere]) oppure *-o* alla prima persona singolare ([digo]).
- Tendenzialmente la prima persona plurale presenta l'uscita *-emo* ([dizemo]).
- Le desinenze della terza persona singolare coincidono con quelle della terza persona plurale ([el/i cama]).
- Presenza del participio passato in *-esto*. Ad esempio, *creduto* diventa [kredesto].
- La forma del pronome riflessivo usata per la prima persona plurale dei verbi pronominali ([se peŋ'timo]) si ritrova nella terza persona singolare e plurale ([el se 'lava], [i se 'lava]). Allo stesso modo la si può trovare con valore di passivo ([se sa'mena so'turko]).
- I dialetti veneti presentano una serie di pronomi soggetto clitici che si possono differenziare da quelli italiani soprattutto per la disposizione (“*Giorgio ride sempre*” a contrario di “*Giorgio el ride sempre*” dialettale (Beninca, Vanelli, 1982: 16)). Vi è, quindi, una diversa modalità di ordinazione e collocazione dei pronomi tra dialetto ed italiano e, inoltre, in alcuni contesti dialettali il pronome clitico è obbligatoriamente presente¹.
- Nelle frasi interrogative, soprattutto quelle con un verbo di seconda persona singolare, il pronome si attacca in posizione enclitica al verbo. Ad esempio, nel veneto centrale sono presenti forme come “*dixito?*” o “*ghèto magnà?*”. Vi sono anche casi, inoltre, dove si registra la forma dissociata come in “*te disi?*”.

¹ Per studi sulla posizione dei clitici soggetto si faccia riferimento a: Poletto C., *The Higher Functional Field. Evidence from Northern Italian Dialects*, Oxford university press, 2000; Cardinaletti A., Repetti L., *The Phonology and Syntax of Preverbal and Postverbal Subject Clitics in Northern Italian Dialects*, Massachusetts Institute of Technology, 2008; Pescarini D., *Subject and impersonal clitics in northern Italian dialects*, UZH.

- Alcune forme verbali venete sono riconducibili ai *verbi fraseologici* inglesi, nei quali viene inserito un avverbio dopo il verbo. Questo è considerato avere una funzione verbale (Marcato, 1998: 412) e solitamente modifica il significato generale del verbo. Ad esempio “*magnàr fora*” significa letteralmente *mangiare fuori* ma, in veneto, indica lo *sperperare*. Questa tipologia di verbi composti è presente anche nella lingua italiana ma non con la frequenza con cui si presentano nei dialetti veneti. Vengono, quindi, considerati parte più generale di un italiano regionale.
- Nel Veneto vi è un particolare uso dei pronomi riflessivi. È presente l’abitudine linguistica di sostituire “*se*” con il pronome di terza persona la forma del riflessivo tonico. Si ritrovano, infatti, frasi come “*che l pensa par eò!*” per “*che pensi per sé*”. Per quanto riguarda, invece, la forma riflessiva atona si utilizza per la terza persona singolare *se*, corrispondente all’italiano *si*, che nel dialetto viene impiegata o con il valore di dativo etico (“*ndemo bévarse na ombréta*”, “*andiamo a berci un’ombretta*”) o per esprimere valore passivo nella costruzione riflessiva (“*se sente i toni*”, “*si sentono i tuoni*”).
- I dialetti veneti, soprattutto quelli del Nord-Est, si contraddistinguono per una diversa selezione degli ausiliari *essere* e *avere*. La scelta dell’ausiliare, come accade per l’italiano, è fatta in base alla classe verbale; in Veneto, però, è più comune usare l’ausiliare *avere* nelle circostanze in cui l’italiano standard impone l’utilizzo dell’ausiliare *essere*.
È possibile, quindi, trovare l’ausiliare *avere* sia in verbi transitivi che intransitivi, in verbi impersonali (“*ga piovudo*”), in verbi servili nei tempi composti, (“*el ga vossùo partire*”), in verbi riflessivi e pronominali.
- Utilizzo del passato prossimo che ha ormai del tutto sostituito il passato remoto.

È opportuno sottolineare che gli aspetti indicati sono quelli maggiormente presenti e caratteristici dei dialetti veneti. Per un’analisi più accurata e specifica si rimanda a “*Dialetti veneti. Grammatica e storia*” di Gianna Marcato e Flavia Ursini (1998) e alla descrizione fatta da Alberto Zamboni in “*Le caratteristiche essenziali dei dialetti veneti*” (1979).

1.3 - Dialetto Vicentino

Il dialetto vicentino è una varietà linguistica che fa parte dei dialetti del veneto centrale (il gruppo padovano, vicentino e polesano²) e che viene parlata nel territorio attorno al centro cittadino di Vicenza. In particolare, comprende le zone a sud del capoluogo e a nord di questo, fino ad arrivare alle Prealpi Venete.

Il dialetto vicentino, infatti, si divide tra il basso vicentino, una variante parlata nella zona dei Colli Berici a sud di Vicenza, e alto vicentino, variante parlata sia nella stessa città che a nord del capoluogo. Le differenze tra i due dialetti si notano, ad esempio, nel diverso esito prodotto delle consonanti latine C e G; la parola “cinque”, in questo caso, diventa [zinquè] nel basso vicentino, [sinquè] nell’alto vicentino.

Oltre a questa differenziazione interna, il vicentino si differenzia notevolmente anche dal veneziano e dagli altri dialetti veneti. È possibile osservare questo distacco soprattutto nelle varietà rustiche poiché, il dialetto della città e dei Comuni limitrofi a Vicenza ha subito un processo di *venezianizzazione* (Zamboni, 1980: 32) più consistente.

1.3.1 - Aspetti fonologici

La differenziazione appena descritta si osserva soprattutto in alcuni elementi fonologici riscontrabili nelle parlate vicentine.

In primo luogo, si riscontra in alcune zone rurali la persistenza dell’impiego di fricative dentali come /θ/ e /ð/ ([ˈθɛnto] "cento", [ˈfrɛðo] "freddo") che negli altri dialetti sono passate a [s, z] per il processo di riduzione esposto nel paragrafo precedente³.

Un altro elemento distintivo è quello della presenza di metaforia delle vocali toniche /e/ e /o/ per opera della vocale postonica /i/. La parola “toso”, “ragazzo” al singolare diventa “tusi” al plurale oppure la parola “fagioli” diventa “fasù”.

Sempre nel vocalismo, poi, si osserva l’influenza all’apertura esercitata da /r/ sulle vocali vicine, specialmente su [e]. La parola italiana “sera”, infatti, diventa [ˈsɛra], “freddo” diventa [ˈfrɛdo].

Altra caratteristica, inoltre, del dialetto vicentino è l’utilizzo di /l/, suono che viene pronunciato in molti casi come approssimante velare [ɰ].

² Si veda pag.15

³ Si veda pag.15

Vi è, infine, maggiore conservatività delle vocali finali rispetto agli altri dialetti veneti. Gli infiniti dei verbi vengono mantenuti come “*andare*”, “*vegnére*” (“*venire*”), “*crédare*” (“*credere*”); la caduta della vocale finale si ha solamente dopo nasale come nella parola “*parón*”.

1.3.2 - Aspetti morfosintattici

Dopo aver esposto i tratti fonologici propri del dialetto vicentino, è opportuno passare in rassegna i principali aspetti morfosintattici della varietà in questione.

1.3.2.1 - Suffissi

Una situazione particolarmente interessante è quella relativa ai suffissi. Questi, infatti, sono per la maggior parte di origine latina ma, attraverso micro-variazioni di esito o di funzione, modificano profondamente il significato originario delle parole (Marcato, Ursini, 1998: 91).

Ad esempio, il vicentino si caratterizza per la ripresa del suffisso latino -UL- che diventa -*öölus*. Poiché /*ö*/ in sillaba aperta generalmente produce /*ó*/, l'esito finale è -*olo*, a differenza degli altri dialetti, soprattutto il veneziano, che producono -*ol* (Zamboni, 1980: 34). Il suffisso originariamente diminutivo, in questo caso, perde il suo significato (Marcato, Ursini, 1998: 104) (“*barcarólo*” indica un marinaio, non conserva nulla del significato diminutivo).

Vi sono, poi, altri suffissi come -*aro* (esito di -*arius*) che indicano generalmente mestieri (“*fornaro*”, “*fornaio*” in italiano), -*uro* (esito di -*orium*) che indicano luoghi o strumenti (“*varsuro*”, “*aratro*” in italiano) e -*iéro* (esito di -*ière* italiano) che designa sempre nomi di mestieri (“*mestiéro*”).

1.3.2.2 - Morfologia verbale

Per quanto riguarda la morfologia verbale, vi sono delle particolarità da rilevare nelle coniugazioni della seconda persona singolare e nella seconda persona plurale dell'indicativo.

In particolare, la seconda persona singolare ha un'uscita in -*è*, a differenza delle uscite in -*a* e -*i* per gli altri dialetti veneti e la seconda persona plurale presenta la desinenza in -*i* o in -*è* aperta, a differenza della forma in -*è* chiusa nel resto dei dialetti. Nel vicentino, quindi,

si trovano forme come “*te ghè*” (“*hai*”) e “*gavi*” (“*avete*”) al contrario delle forme veneziane “*te gà*” e “*gavè*” (Zamboni, 1980: 34).

Come osserva Gianna Marcato, inoltre, nell’alto vicentino si è mantenuta in alcune zone rurali la prima persona plurale dei verbi in *-are* in *-imo*, invece che in *-emo*. Vi sono, quindi, delle forme dialettali arcaiche proprie del vicentino ancora utilizzate; ad esempio, si ritrovano forme come “*fimo*” al posto di “*femo*” (“*facciamo*”), “*simo*” al posto di “*semo*” (“*siamo*”) (Marcato, Ursini, 1998: 241).

Relativamente, invece, all’indicativo imperfetto, si osservano nel vicentino delle forme con desinenze in *-eva/-ea* come “*gavèa*”/“*gaèa*” (“*aveva*”) o “*fasèva*”/“*fasèa*” (“*faceva*”), a differenza di quelle utilizzate dagli altri dialetti veneti (*-avo* per il veneziano) (Marcato, Ursini, 1998: 242).

Infine, un’altra importante marca distintiva è rappresentata dalla coniugazione interrogativa con l’inversione del pronome (Zamboni, 1980: 34) che, nel caso del vicentino, presenta delle diversità rispetto al veneziano e al padovano. Le forme usuali presenti a Vicenza sono del tipo “*vèndoi mi, vènditu ti, vèndelo lui, vendèmoi nu, vendìo vu, vèndeli lori*” (per “*vendere*”) (Marcato, Ursini, 1998: 320).

1.3.2.3 - Pronomi clitici

Come già accennato nel paragrafo 1.2, i dialetti veneti presentano una serie di pronomi clitici soggetto che possono accompagnare il verbo. Non si approfondiscono, in questa sede, gli studi che riguardano i pronomi clitici soggetto dei dialetti veneti in generale ma ci si limita a dare qualche informazione introduttiva sull’argomento, evidenziando caratteristiche tipiche dei dialetti vicentino e padovano che, in questo caso, presentano la stessa situazione.

In tutti i dialetti di tipo veneto esistono tre pronomi clitici soggetto: quelli di seconda persona singolare (“*te*”), di terza persona singolare (“*el*” maschile e “*la*” femminile) e di terza persona plurale (“*li*” maschile e “*le*” femminile). Vi è poi in aggiunta il soggetto impersonale *se*.

In particolare, il pronome clitico soggetto di seconda persona singolare è sempre obbligatorio (si può dire “*tì te ridi sempre*” o “*te ridi sempre*” ma non “*ridi sempre*” (Benincà, Vanelli, 1982: 14)), i clitici di terza persona singolare e plurale sono obbligatori,

invece, quando non vi è alcun elemento che assuma la posizione di soggetto (si dice “*el ze rivà*” e non “*ze rivà*”).

Un caso particolare è quello rappresentato dalle frasi interrogative (Poletto, 2000: 41) dove si utilizza il verbo accompagnato da una particella clitica posposta (“*magnito?*” per “*mangi?*”). In questi casi si può avere un pronome soggetto posposto anche nella prima persona singolare e nella prima e seconda persona plurale (“*cossa magneo?*” per “*cosa mangiate?*”) (Benincà, Vanelli, 1982: 18).

Inoltre, nelle frasi negative, il soggetto clitico, come tutti gli altri pronomi clitici, si trova solitamente dopo la negazione (“*no la ga fato niente*”).

Dopo aver citato le caratteristiche comuni ai dialetti veneti per quanto riguarda i clitici soggetto, si concentra ora l’attenzione su un pronome clitico tipico del dialetto di Padova e di Vicenza: il clitico *a*.

In particolare, questo clitico può essere utilizzato in tutte le persone, prima del soggetto clitico. È possibile, infatti, trovare frasi come “*a vago*” o come “*a la dorme!*” ma anche frasi impersonali come “*a piove*”. Nella forma interrogativa, poi, *a* rimane a sinistra (“*a veto via?*”), mentre in quella negativa è il solo clitico che può comparire prima della negazione (“*a no te parli mai!*”).

I dialetti dell’alto vicentino, per quanto riguarda i clitici, hanno qualche tratto divergente rispetto al dialetto cittadino. Quello che maggiormente si avvicina al dialetto cittadino è il dialetto di Malo che si distingue solo per alcuni usi differenti di *a* (Benincà, Vanelli, 1982: 31).

1.3.2.4 - Forme lessicali

Per quanto riguarda il lessico proprio del dialetto vicentino, esso riprende tendenzialmente le caratteristiche proprie dei dialetti veneti.

Vi sono, certamente, dei termini che trovano un’opposizione rispetto a quelli utilizzati nelle altre varietà dialettali (Zamboni, 1980: 35). Ad esempio, il termine dialettale per “figlio” è “*fíolo*” a differenza del veneziano “*fio*”.

Un altro termine che caratterizza il lessico vicentino è “*gnaro*” (“*nido*”) che proviene dalla forma latina *nidarium e che, invece, in altri dialetti si dice “*nio*”.

Proseguendo troviamo “*fogolaro*” (“*camino*”) a differenza della forma feltrino-trevigiana “*foghèr*”, “*seciaro*” al posto di “*scafa*” e “*pito*” (“*tacchino*”) contro “*dindio*”.

Un altro aspetto interessante del lessico vicentino è quello riportato da Maria Teresa Vigolo in “*Gli stanziamenti cimbri nell’alto-vicentino*” (1987: 17). Come osserva la studiosa, vi sono documenti storici, relitti lessicali e toponomastica che attestano la presenza di piccoli insediamenti di famiglie nomadi che si stanziarono, non prima del XII e XIII secolo, in territorio vicentino. Si fa riferimento, in particolar modo, alla zona compresa tra l’Altopiano dei VII Comuni e l’Alta valle del Chiampo e dell’Agno, vicino al corso dei fiumi Posina, Leogra e Astico.

La prima testimonianza della presenza di popolazioni germaniche risale al 1224 e identifica la presenza di cittadini di origine tedesca nel territorio di Valdagno.

Del 1407 è, invece, un documento dove viene ricordato che il vescovo di Vicenza, nel dare indicazione sulla separazione di due chiese nel territorio di Malo, parla esplicitamente di genti di origine germanica (Mantese, 1979).

Stabilita la presenza di popolazioni di origine germanica, sono stati individuati i maggiori centri di stanziamento. Essi corrispondono a: Asiago, Rozzo, Roana, Gallio, Foza, Enego, Recoaro e Lusiana.

La situazione linguistica odierna ha visto un prevalere della lingua dialettale e una riduzione dei parlanti cimbro. Questa lingua, in particolare, non viene più usata come lingua della comunicazione ma come lingua «*della memoria*» (Vigolo, 1987: 20). La si ritrova, infatti, soprattutto in preghiere, filastrocche, previsioni del tempo, ecc..

Nei parlanti veneti permangono delle voci lessicali cimbre, anche senza che questi se ne rendano necessariamente conto.

Di seguito vengono indicati alcuni esempi di voci lessicali e toponomastiche del dialetto vicentino di origine cimbra; per una lettura completa si rimanda all’articolo di Maria Teresa Vigolo (1987: 20).

- *Gréndele*: è il nome maschile plurale per “*mirtilli*” o “*mirtilli rossi*”. Il lessema è collegabile a forme tirolesi come “*grànten, krànten*”. La forma è utilizzata anche in alcune valli del trentino come la valle dei Mocheni.
- *Rasamòche*: è un nome attestato nell’alto-vicentino che indica la “*squaiardola*”, un uccello. Corrisponde al cimbro *grasemoukala* ed è formata dalla radice “*gras*” (“*erba*”) e “*mocken*” (“*stare nascosto*”). Si è, anche, ipotizzato che la prima parte della radice faccia riferimento a “*rase*” (“*zolla erbosa*”). Non è certa l’attribuzione

di significato, vi sono anche collegamenti con il termine “*slitta, altalena, dondolo*” o i verbi “*ciondolare, penzolare*”.

- *Rindola*: indica la «*corteccia dell’albero dove viene fatta scorrere l’acqua*».
- *Klame*: «*burrone torrentizio, gola, strettoia*».
- *Raute*: proviene da “*ge-riute*” che indica “*novale*”.

CAPITOLO 2 – BILINGUISMO

Nel seguente capitolo sarà esposta una panoramica sulla tematica del bilinguismo, con particolare riguardo ai risvolti linguistici e cognitivi. In primo luogo, quindi, ci si soffermerà sul concetto di bilinguismo e sulle sue tipologie con riferimenti ai diversi studi condotti in questo campo nel corso degli anni.

In secondo luogo, l'attenzione si sposterà sugli effetti del bilinguismo e, in particolare, sullo sviluppo cognitivo ad esso associato.

Successivamente, vengono riportati e messi a confronto gli studi principali sull'acquisizione del linguaggio da parte di un bambino bilingue.

Infine, sarà analizzato un aspetto particolarmente saliente per la materia oggetto del presente studio: il bilinguismo associato al dialetto.

2.1 – Il bilinguismo: definizione e approcci

Nel mondo vengono utilizzate circa 7000 lingue in 200 diversi Paesi. Da questa constatazione è facile dedurre che la maggior parte della popolazione mondiale possa essere bi- o plurilingue, cioè che utilizzi due o più lingue per comunicare.

Focalizzando l'attenzione sull'Unione europea si osserva che, secondo le stime fornite dall'Osservatorio europeo sul plurilinguismo della UE (2005-2009), una persona su due si trova a crescere «*in un ambiente linguisticamente non monolingue*» (Contento, Melani, Rossi, 2010: 13).

I dati appena esposti permettono da una parte di comprendere la grande incidenza del fenomeno del bilinguismo nella società attuale, dall'altra di percepire la necessità di un'istruzione bilingue.

L'interesse per lo studio dei fenomeni di bilinguismo, infatti, coinvolge diversi ambiti di studio; in effetti, trattandosi di un fenomeno complesso, esso interessa sia la sfera socio-culturale che coinvolge tematiche antropologiche, pedagogiche e didattiche, sia la sfera linguistica e sociolinguistica per quanto riguarda l'uso e la stratificazione del linguaggio all'interno della società, sia l'ambito psicologico, psicolinguistico e neurocognitivo.

Eppure, nonostante si tratti di un fenomeno studiato da quasi un secolo, attualmente non si è ancora imposta una definizione condivisa del bilinguismo.

Renzo Titone in “*Bilinguismo precoce ed educazione bilingue*” introduce la discussione sul concetto di bilinguismo formulando la seguente domanda: «*Quale significato reale e*

preciso si può annettere al termine bilinguismo? [...] Quali condizioni e quali conseguenze implica uno stato effettivo di bilinguismo per l'individuo e la società?» (1993:12). Questi sono interrogativi che si sono posti molti studiosi e che hanno determinato la creazione di molteplici definizioni che, nel tempo, si sono evolute, modificate e differenziate.

In una prima fase, il concetto di bilinguismo è stato ricondotto all'ideale di un'acquisizione perfetta di due lingue, circostanza che poteva verificarsi solamente all'interno di famiglie bilingui. Si parlava, in questi casi, di definizione "classica" di bilingue (Davies, 1991: 22, 28); veniva considerato bilingue, quindi, il soggetto che, nato all'interno di una famiglia in cui si parlavano due lingue, sviluppava per esse una competenza perfetta e simultanea fin dalla nascita. In questo senso era, ad esempio, la definizione offerta, nel 1935, da Leonard Bloomfield, il quale utilizzava la locuzione «*native-like control of two languages*», per definire la padronanza, da parte di un soggetto, di due lingue e la capacità di utilizzare ciascuna al livello di un monolingue.

Successivamente, nel corso degli anni, questa prima definizione venne messa in discussione e criticata, poiché si riteneva impossibile definire il grado di perfezione in base al quale si potesse considerare un soggetto bilingue e poiché i casi di parità assoluta nella competenza di due lingue erano molto rari (Titone, 1993: 14).

Weinreich, nel 1974, nel tentativo di far evolvere la definizione "classica", parlava di «*pratica dell'uso alternativo di due lingue [...] nel senso più lato, senza specificare il grado di diversità tra le due lingue*».

A partire dagli anni '70 il concetto di bilinguismo si è andato modificando ed ampliando verso definizioni che riguardavano aspetti del fenomeno di diversa natura.

Ad esempio, Renzo Titone affermava che «*Il bilinguismo consiste nella capacità da parte di un individuo di esprimersi in una seconda lingua aderendo fedelmente ai concetti e alle strutture che a tale lingua sono propri, anziché parafrasando la lingua nativa*» (1972; 1993: 13). In questo caso, infatti, lo studioso poneva l'attenzione, relativamente a bambini che apprendevano simultaneamente due lingue, sulla presenza «*nel medesimo sistema neuro-psichico di due paralleli ma del tutto distinti schemi di comportamento verbale*»; il soggetto, quindi, non doveva tradurre un'espressione da una lingua ad un'altra, ma possedeva due sistemi indipendenti che gli permettevano di passare da un codice ad un altro: controllava, simultaneamente, due lingue.

Dubois (1979), invece, definiva il bilinguismo come «*la situazione linguistica nella quale i soggetti parlanti sono portati ad utilizzare alternativamente due lingue diverse, a seconda degli ambienti e delle circostanze*»; secondo questa ricostruzione, quindi, assumeva un rilievo preminente la dimensione sociale dell'impiego della lingua.

Sono state proposte, ovviamente, altre accezioni del termine bilinguismo, ma lo studioso che, con ogni probabilità, ha introdotto una nuova analisi del fenomeno, ponendo l'attenzione su fattori fino ad allora non considerati, è stato W. F. Mackey, uno dei maggiori esperti negli studi sul bilinguismo dell'epoca, il quale ha proposto di non considerare il bilinguismo in modo *assoluto* ma *relativo*; la domanda da porsi non era, dunque, se un individuo fosse bilingue ma in che senso lo fosse. Lo studio, quindi, doveva concentrarsi sul “*comportamento bilingue*”, misurabile in base al grado, alla funzione, alla modalità di alternanza e di interferenza. In particolare, il grado si riferiva ad un esame bi-dimensionale della competenza del soggetto verso le due lingue, la funzione riguardava gli usi e le condizioni di utilizzo delle due lingue, la modalità di alternanza indicava la prontezza con cui il bilingue passava da un codice ad un altro e l'interferenza consisteva nella mescolanza di elementi propri di una lingua in un'altra.

L'introduzione di questo nuovo campo d'analisi, ha dato avvio ad un progressivo distacco dalla concezione rigorosa di bilinguismo perfetto e alla formazione di definizioni più flessibili e plasmabili di bilinguismo che sono apparse più aderenti ad una realtà in continuo e veloce cambiamento.

Tendenzialmente, oggi si può definire il bilinguismo come l'«*uso corrente di due lingue da parte di un individuo o di una popolazione*»⁴.

La definizione impiegata è volutamente generica poiché, trattandosi di un fenomeno assai complesso, si correrebbe il rischio, con una definizione più specifica, di cogliere solo alcuni aspetti del fenomeno, limitandone la sfera d'influenza.

Il fenomeno, infatti, non va pensato solamente in una dimensione individuale, dove l'attenzione si focalizza sul soggetto e sul suo particolare tipo di bilinguismo, ma deve assumere anche un'importanza sociale.

È opportuno distinguere, in questo caso, il concetto di *bilinguismo* da quello di *bilingualismo*. Mentre, infatti, il termine “*bilingue*” si riferisce a «*una molteplicità di configurazioni che incorporano al loro interno il multilinguismo in senso ampio come*

⁴ Definizione fornita dal dizionario digitale *Treccani, La cultura italiana* (<http://www.treccani.it/>).

fenomeno che appartiene a vasti gruppi di popolazione e, allo stesso tempo, lo stato particolare del caso singolo individuale» (Contento, Melani, Rossi, 2010: 14), la *bilingualità*, invece, definisce la dimensione psicologica individuale, si potrebbe dire “soggettiva”, dell’individuo.

Il bilinguismo è, quindi, nel senso appena descritto, uno strumento per individuare e studiare comunità linguistiche diverse, a prescindere da criteri di tipo geografico, politico o etnico.

Il vero significato di bilinguismo, infatti, non riguarda solamente «*il dominio strumentale di due codici linguistici, ma, più profondamente, il possesso altamente personalizzato di due sistemi di pensiero, e quindi di due culture. Il vero bilinguismo è insieme “bioculturalismo”*» (Titone, 1993: 45).

2.2 – Tipologie di bilinguismo

Come evidenziato nel paragrafo precedente, il bilinguismo non implica una competenza perfetta o di uguale livello di due lingue; sono, infatti, necessariamente riscontrabili diversi livelli di competenza.

Tale fenomeno è verificabile nelle due macro-categorie di *bilinguismo individuale e sociale* (Marcato 2012), nelle quali si divide l’analisi delle tipologie del bilinguismo.

2.2.1 - Bilinguismo individuale

Per quanto riguarda il bilinguismo individuale, sono state introdotte una serie di distinzioni tra le diverse tipologie esistenti.

Ad esempio, in relazione alla competenza di un parlante, si possono dividere un *bilinguismo attivo o produttivo* che prevede una competenza attiva che si manifesta principalmente in una produzione orale e scritta delle lingue, e un *bilinguismo passivo o ricettivo* che si riferisce ad una competenza passiva, ovvero ad una comprensione orale e scritta (Marcato, 2012: 24).

In relazione a quest’ultima tipologia di bilinguismo, è possibile individuare casi particolari di *semilinguismo* (Moretti, Antonini, 2000) o *semibilinguismo*, da riferire a soggetti *semi-parlanti* tra cui è possibile operare una suddivisione tra *quasi-bilingui* e *quasi-nativi* (Bagna, 2004); queste denominazioni indicano il caso in cui un individuo presenta scarse competenze in entrambe le lingue.

In relazione, invece, al modo in cui avviene l'acquisizione linguistica, si parla di un *bilinguismo primario o naturale* e di un *bilinguismo secondario*. Nel primo caso l'apprendimento delle lingue risulta essere spontaneo, non determinato da un insegnamento formale e avviene tendenzialmente tra il primo e il terzo anno d'età. Nel secondo caso, invece, l'apprendimento delle due lingue è frutto di un'istruzione e riguarda il caso in cui l'apprendimento delle lingue seconde si colloca successivamente alla conoscenza della prima lingua.

Sempre in relazione all'età di acquisizione della seconda lingua, è possibile osservare un *bilinguismo precoce e simultaneo* in cui l'acquisizione di entrambe le lingue avviene dalla nascita (0-3 anni), un *bilinguismo precoce e consecutivo*, quando l'acquisizione della seconda lingua avviene dopo i tre anni e un *bilinguismo tardivo* in cui l'apprendimento della seconda lingua avviene dopo i sei anni.

Una distinzione, invece, di matrice psicolinguistica è quella che riguarda la natura del segno (Weinreich, 1974: 16-18); in questo caso è possibile distinguere un *bilinguismo coordinante*, un *bilinguismo subordinante* e un *bilinguismo composto*.

Si parla di *bilinguismo coordinato* quando «*il soggetto è in possesso di due strutture linguistiche apprese in modo indipendente l'una dall'altra, che permettono al soggetto di controllare in modo distinto*» (Contento, Melani, Rossi, 2010: 17). Il soggetto ha accesso a due schemi linguistici e sceglie quelli che ritiene adeguati. Ogni unità di espressione, quindi, ha una sua unità di contenuto (Beccaria, 2004).

Il *bilinguismo subordinato* prevede, invece, che l'accesso alla seconda lingua sia mediato dalla prima lingua. Si verifica, ad esempio, «*quando si impara una nuova lingua con l'aiuto di un'altra*» (Weinreich, 1974: 17) e, quindi, la prima lingua mantiene una posizione preminente rispetto all'altra.

Il *bilinguismo composto o composito*, infine, si verifica quando due sistemi di segni linguistici sono associati a un solo significato. Se vi è, quindi, la presenza di due espressioni, esse corrispondono a un'unità di contenuto (Marcato, 2012: 25).

In relazione, invece, agli effetti che, nel bilinguismo, una lingua può determinare sull'altra si parla di *bilinguismo additivo*, quando le due lingue si sviluppano insieme, offrendo «*potenzialità di sviluppo sociale*» (Contento, Melani, Rossi, 2010: 19) e apportando uno sviluppo positivo per il soggetto, e di *bilinguismo sottrattivo*, quando l'acquisizione della seconda lingua influisce negativamente sulle capacità acquisite della prima lingua

ponendo il parlante in condizioni di svantaggio e compromettendo l'uso della lingua materna.

All'inizio del paragrafo è stato sottolineato come vi siano diversi livelli di competenza nelle due lingue di un bilingue. Si distinguono, infatti, un *bilinguismo dominante* in cui si hanno maggiori competenze in una lingua rispetto all'altra e un *bilinguismo bilanciato* in cui il grado di competenza delle due lingue è uguale. Queste due tipologie di bilinguismo, in particolare, possono essere determinate dagli input provenienti dall'ambiente o dallo *status sociale* di appartenenza.

Inoltre, relativamente alle modalità di apprendimento e alla competenza linguistica, si distinguono altre tipologie di bilinguismo. Si parla, ad esempio, di *bilinguismo diagonale* (quando si ha padronanza di una lingua non standard o di un dialetto e di una lingua standard ad esso non correlata), di *bilinguismo dormiente* (casi in cui non si utilizza in modo attivo e con frequenza la prima lingua), di *bilinguismo funzionale* (quando in una determinata situazione si possono impiegare entrambe le lingue), di *bilinguismo incipiente* (quando, nelle prime fasi del bilinguismo, una lingua non è ancora del tutto sviluppata), di *bilinguismo massimale* (quando la competenza delle lingue è simile a quella di un parlante nativo) e di *bilinguismo minimale* (si conoscono solo poche caratteristiche di un'altra lingua).

Infine, un'ulteriore distinzione è data tra il *bilinguismo isolato*, molto simile al *bilinguismo dormiente*, in cui un soggetto che non è membro di una comunità bilingue, deve apprendere una seconda lingua, diversa da quella usata in famiglia, e il *bilinguismo collettivo* quando la competenza linguistica è un tratto caratteristico della società.

2.2.2 - Bilinguismo sociale

In precedenza, si è osservato che il bilinguismo non è una condizione solamente individuale ma anche sociale, relativa, cioè, ad una comunità, ad un territorio o a uno Stato. In particolare, si definisce come *bilinguismo sociale* «una situazione in cui la maggior parte della popolazione conosce due lingue diverse, sia passivamente che attivamente» (Mioni, 1979: 108)

In questo senso è possibile distinguere un *bilinguismo territoriale orizzontale*, dove le lingue in uso hanno la stessa importanza, lo stesso status e un *bilinguismo verticale* in cui una delle due lingue è considerata ufficiale, preminente rispetto all'altra.

In particolare, nel *bilinguismo orizzontale*, è possibile distinguere un *bilinguismo monocomunitario*, quando una sola comunità è bilingue, e un *bilinguismo biocomunitario* che si verifica nel momento in cui in una stessa zona «coesistono due comunità etnico-linguistiche» (Marcato, 2012: 35; Berruto, 1995: 251).

Per quanto riguarda il riconoscimento operato nei confronti delle lingue territoriali, si parla di *bilinguismo de facto*, cioè di un bilinguismo effettivamente presente sul territorio, e di un *bilinguismo de jure*, cioè un bilinguismo di diritto, garantito dalla legge.

Infine, in relazione alla tipologia di lingue che vengono assunte da una data comunità, si distingue un *bilinguismo endogeno o endocomunitario* in cui le lingue sono parte della tradizione di una società e, quindi, frutto di una cultura condivisa e un *bilinguismo esogeno o esocomunitario* in cui le lingue sono giunte nel territorio attraverso immigrazioni e contatti con altre culture.

2.3 – Bilinguismo e sviluppo cognitivo

Nel corso degli anni la condizione del soggetto bilingue è stata valutata sia positivamente che negativamente. In particolare, si è cercato di comprendere se l'acquisizione di due lingue comporti un vantaggio o uno svantaggio per il parlante.

Dal punto di vista socio-culturale, ad esempio, risulta che la compresenza di più lingue e, quindi, di più culture permetta la costruzione di un'identità culturale più aperta e ricca, nonché una predisposizione alla capacità di vedere e analizzare situazioni da diversi punti di vista. Questo porta, tendenzialmente, a sviluppare una più attiva curiosità verso le altre culture e una maggiore possibilità di familiarizzare «non solo con un nuovo sistema di espressione ma con nuovi contenuti di pensiero e di esperienza» (Titone, 1993: 66)

Dal punto di vista linguistico, invece, si parte dall'assunto che la formazione plurilingue rappresenti una ricchezza. Viene affermato, infatti, che il bilinguismo è vantaggioso sotto diversi punti di vista, soprattutto in una società dove una situazione plurilingue è considerata la norma (Marcato, 2012: 16). Essere bilingue conduce generalmente ad una maggiore padronanza del sistema linguistico. In questo senso, si ha una maggiore capacità di intendere le strutture linguistiche, di padroneggiare competenze fonologiche, morfologiche, sintattiche e semantiche. Studiosi come Genesee (1995), inoltre, osservano una maggiore capacità pragmatica e metalinguistica da parte dei soggetti bilingui.

Dal punto di vista psicologico, invece, i primi studi si sono concentrati principalmente sulla natura del “cervello bilingue” e sui suoi aspetti linguistici, mentre, negli ultimi anni, hanno assunto un’importanza particolare gli studi sugli effetti del bilinguismo a livello cognitivo.

Per molti anni, la credenza comune è stata che il bilinguismo avesse conseguenze negative per lo sviluppo e il linguaggio dei bambini; in particolare, si sosteneva che l’acquisizione di due lingue potesse portare il bambino a sviluppare un ritardo cognitivo.

Questa convinzione si è modificata progressivamente nel tempo, soprattutto grazie a diversi studi che hanno verificato empiricamente come, in alcuni compiti, i bilingui ottenessero risultati migliori dei monolingui.

Certamente il bilinguismo non ha solamente connotati positivi, in quanto è una condizione che determina vantaggi e svantaggi in un parlante. Ad esempio, rispetto ai monolingui, i parlanti bilingui possono presentare uno svantaggio in alcuni compiti linguistici (come, ad esempio, l’accesso al lessico) che vengono portati a termine con maggior lentezza. D’altra parte, però, sembra che il bilinguismo possa apportare dei vantaggi (*bilingual advantage*) in termini di sviluppo cognitivo generale. In questo senso si fa riferimento ai «*presunti benefici in termini di funzionamento cognitivo che caratterizzano i soggetti bilingui [...] ed è importante capire esattamente quali siano i precisi processi cognitivi che possono beneficiare del vantaggio bilingue*» (Bonifacci 2010: 29).

2.3.1 – Bilinguismo e capacità cognitive

Uno studio particolarmente importante che diede l’avvio alle ricerche sul vantaggio bilingue fu quello condotto da Peal e Lambert nel 1962. I due studiosi partirono dall’assunto che, in prove che includevano compiti non verbali, bilingui e monolingui avrebbero dovuto produrre punteggi equivalenti, mentre, in compiti verbali i monolingui avrebbero registrato un punteggio maggiore. Le prove portarono a dei risultati diversi rispetto a quelli previsti; i bilingui, infatti, registrarono punteggi maggiori sia nei compiti verbali che in quelli non verbali. I punteggi maggiori, in particolare, vennero registrati nelle prove di riorganizzazione mentale. I due studiosi, quindi, ipotizzarono la presenza nei bilingui di una maggiore flessibilità cognitiva (Bonifacci 2010: 33).

Questo studio venne ripreso nel 1999 da Bialystok la quale presentò ai bambini un compito di selezione (Zelazo, Frye, Rapus, 1996) in cui essi dovevano riordinare delle

schede secondo un criterio che, in seguito, veniva cambiato. I bambini bilingui in questo caso ottennero una prestazione migliore rispetto ai monolingui, soprattutto dopo l'introduzione del secondo criterio. Questo avvalorò l'ipotesi di una migliore abilità e flessibilità nei bilingui.

Questi primi studi, quindi, delinearono l'ipotesi secondo cui i bilingui avessero dei vantaggi rispetto ai monolingui in termini di flessibilità cognitiva. Ci si riferiva sia alla capacità di *task-switching*, ovvero di passare da un compito ad un altro, sia a quella di adattarsi a regole diverse, sia, ancora, a quella di inventare ed elaborare usi diversi degli oggetti a disposizione; a tale proposito è doveroso notare che tutte queste capacità, in particolare, fanno riferimento alle funzioni dell'esecutivo centrale che, in altre parole, corrispondono ai «*concetti di inibizione, attenzione divisa e controllo cognitivo*» (Bonifacci 2010: 34).

Un altro importante studio che segnò una tappa importante nel riconoscimento dei vantaggi dei bilingui è rappresentato dalla proposta del modello dell'ipotesi inibitoria (*Inhibitory Hypothesis*) di Green (1998). Secondo lo studioso, i bilingui compiono un costante sforzo nel tentativo di inibire la lingua non utilizzata al momento e, in questo, vengono coinvolte le funzioni esecutive che si occupano dell'attenzione e dell'inibizione. Secondo questa ipotesi, quindi, i bilingui dovrebbero avere una migliore capacità di inibizione rispetto ai monolingui non esclusivamente circoscritta a soli stimoli linguistici, ma estesa, in generale, ad altri campi (gli studi di Bialystok 2009, Fan et al. 2002 hanno confermato questa ipotesi).

Negli ultimi anni l'interesse degli studiosi si è concentrato su situazioni e ambiti ancora diversi nei quali il bilingue dovrebbe ottenere migliori risultati del monolingue. Studi di questo tipo sono, ad esempio, quelli relativi alla velocità di risoluzione di conflitti cognitivi (Costa, Hernandez, Sebastian-Gallés, 2008; Carlson, Meltzoff, 2008), alla memoria a breve termine, all'inibizione, all'anticipazione, alla velocità di processamento (Bonifacci et al., 2010; Danahy, Windsor, Kohnert, 2007; Bialystok, Feng, 2009).

Una tipologia di studi di questo genere, che tenta di spiegare le differenze in base agli specifici processi cognitivi, è utile in quanto, a livello generale, non esistono studi che affermano che i bilingui siano maggiormente dotati dei monolingui.

Sempre nell'ambito di studi specifici di processi cognitivi si colloca quella che viene definita *teoria della mente*, cioè della teoria che riconosce l'esistenza di un'abilità che permette ad un soggetto di attribuire, capire e prevedere stati mentali degli altri.

A tale proposito, si evidenzia che Peggy J. Goetz, nel 2003, osserva per la prima volta che i bambini bilingui tra i tre e i quattro anni ottengono prestazioni migliori nei *test della falsa credenza (false belief task)*. Il test serve a valutare lo sviluppo di una «*capacità metarappresentazionale negli esseri umani, ovvero lo sviluppo della teoria della mente*». Nello specifico, indaga la capacità di un bambino di attribuire «*un convincimento alla mente di altre persone*». Il punto maggiormente complesso del test è rappresentato dall'attribuzione di una credenza falsa; infatti, «*prevedere il comportamento di un altro individuo, fondandosi su di una credenza che il bambino sa essere falsa, costituisce la prova che non sta banalmente proiettando la sua opinione della realtà sull'altro soggetto*» (Contento, 2010: 111).

La teoria della studiosa, avvalorata dai risultati ottenuti da Agnes Kovács (2009), è che i bilingui ottengano risultati migliori in tipologie di test di questo tipo poiché hanno maggiori capacità di inibizione, di competenza metalinguistica e esprimono una maggiore sensibilità nelle interazioni linguistiche con altri soggetti.

Alcuni studiosi hanno cercato, poi, di indagare se i vantaggi cognitivi dei bilingui possano essere ascritti alla condizione bilingue generale o se siano determinati da una particolare fase di sviluppo.

Kovács e Mehler (2009), ad esempio, hanno studiato la condizione dei bambini bilingui in fase preverbale (quando non producono ancora spontaneamente linguaggio) e hanno riscontrato che essi possiedono migliori capacità anticipatorie rispetto ai monolingui. L'ipotesi dei due autori, quindi, è quella che l'esposizione a due lingue permetta uno sviluppo delle funzioni esecutive precedente a quello delle abilità linguistiche.

Questa ipotesi è confermata dagli studi di Martin e Bialystok del 2003, dove il vantaggio bilingue viene osservato già in soggetti di 4 anni.

Studi, invece, relativi a studenti universitari (Bialystok, Craik, Ruocco, 2006) non mostrano lo stesso grado di differenziazione tra i risultati ottenuti dai bilingui e quelli dei monolingui.

Gli studi appena citati sembrano propendere per l'ipotesi che «*il bilinguismo possa determinare un vantaggio cognitivo soprattutto nei momenti di maggiore evoluzione e trasformazione delle funzioni cerebrali, quindi nell'infanzia*» (Bonifacci, 2010: 38).

Un *bilinguismo precoce*, infatti, favorisce un rendimento migliore poiché il bambino è dotato, soprattutto tra i quattro e gli otto anni (anche se il bambino bilingue già dopo i tre anni è conscio della dualità dei codici con cui comunica), di una plasticità neurofisiologica che permette una più facile imitazione e acquisizione delle due lingue (Titone, 1993: 58).

In conclusione del presente paragrafo è, quindi, possibile affermare che, in base ai principali studi che si sono occupati del bilinguismo e delle conseguenze che esso determina a livello cognitivo, l'ambito in cui sono stati osservati maggiori vantaggi è quello delle funzioni esecutive. I soggetti bilingui, in questo senso, sono capaci di inibire informazioni, controllare e gestire indicazioni spesso incongruenti e dimostrano una maggiore capacità di flessibilità cognitiva. Un altro ambito in cui i bilingui risultano prevalere rispetto ai monolingui è quello delle abilità metalinguistiche anche se, in questo caso, il vantaggio riscontrato è strettamente connesso con i livelli di competenza delle due lingue.

In ultima analisi, occorre precisare che il bilinguismo comporta i vantaggi sopradescritti solamente nel caso in cui sia bilanciato, ovvero l'acquisizione delle due lingue raggiunga un livello di competenza linguistica sufficiente per entrambe. Questo *livello-soglia* (Cummins, 1981) permette al parlante di avere vantaggi cognitivi importanti e di raggiungere quello che è stato chiamato "*proficient bilingualism*". Nel caso in cui, invece, tale livello non venga raggiunto in entrambe le due lingue, la condizione di bilinguismo può determinare uno svantaggio cognitivo del soggetto.

2.4 – Bilinguismo e acquisizione del linguaggio

I primi studi relativi all'acquisizione del linguaggio da parte di bambini bilingui sono quelli di Jules Ronjat (1913) e W. Leopold (1939) i quali, analizzando il comportamento e il linguaggio dei propri figli bilingui, hanno dato avvio ad un campo di ricerca e studio che, negli ultimi vent'anni, ha registrato una grande attenzione e interesse.

Il quesito che è alla base di tale ricerca è capire se il percorso di acquisizione linguistica di un bambino bilingue si differenzia rispetto a quello di un monolingue e se le abilità linguistiche sono, in qualche modo, ostacolate dalla stessa condizione di bilinguismo.

Proprio il dubbio che un bambino esposto fin dalla prima infanzia a due o più codici linguistici possa mostrare ritardi di tipo linguistico/cognitivo o sviluppare diverse modalità di acquisizione rispetto ad un bambino monolingue, ha determinato politiche sociali che hanno favorito il monolinguisimo.

Però, come è stato esposto nei precedenti paragrafi⁵, questa teoria è stata ritenuta non fondata e, per questo, abbandonata. Rimane, in ogni caso, l'interrogativo relativo alla modalità di acquisizione del linguaggio e se questa possa essere considerata uguale sia per i bilingui che per i monolingui. A tale proposito, molti studi hanno accentrato il proprio campo d'indagine sulle modalità di acquisizione della prima lingua in soggetti sia bilingui che monolingui per osservarne corrispondenze o differenze significative.

Nell'approcciarsi a questa tipologia di studi, è opportuno avere ben chiaro cosa s'intende per individuo bilingue. Come esemplificato da Grosjean nel 1989, il bilingue «*is not two monolinguals in one person*», ovvero non bisogna intendere il soggetto bilingue secondo il concetto idealizzato di un individuo che conosce e padroneggia perfettamente, allo stesso livello di un monolingue, due sistemi linguistici; i bilingui, infatti, utilizzano le due lingue in ambiti, contesti e situazioni sociali differenti e sono in grado di alternarne la conoscenza «*more or less strongly*» (Grosjean, 2004: 32). A conferma di ciò, Meisel (2004) osserva che i casi in cui una lingua è “*dominante*” rispetto ad un'altra non sono stabili, ma sono soggetti a cambiamenti ripetuti in relazione ai contesti comunicativi di un soggetto, il quale, quindi, potrà utilizzare una delle due lingue ma anche alternarle all'interno della stessa comunicazione.

Chiarito cosa debba intendersi per soggetto bilingue in questo ambito, bisogna dar conto delle metodologie utilizzate per rispondere al quesito di fondo sopra esposto.

2.4.1. – Bilinguismo e tempi di acquisizione

Uno dei primi campi d'indagine è sicuramente rappresentato dall'esame relativo all'acquisizione simultanea da parte di un soggetto di due o più lingue e alla possibilità che tale processo segua le stesse modalità e raggiunga le medesime competenze grammaticali dei monolingui.

Uno dei primi aspetti analizzati riguarda i tempi di apprendimento delle lingue in un bilingue rispetto ai monolingui. Come afferma Jürgen M. Meisel in “*The bilingual child*”

⁵ Si veda il paragrafo 3.3. che analizza il caso da un punto di vista cognitivo.

(2004: 95), la velocità di apprendimento è un falso problema, in quanto da una parte si tratta di un aspetto quantitativo che, in questi casi, non appare particolarmente rilevante poichè l'analisi si rivolge ad aspetti qualitativi, dall'altra, anche se alcuni studi riportano casi di bilingui che iniziano a parlare relativamente tardi (dopo i due anni), i valori individuati rientrano comunque nei normali canoni fissati anche per i monolingui. Proprio per questo motivo tale ambito di indagine non è in grado di fornire risposte utili, a fronte della marcata differenza dei tempi di acquisizione linguistica anche all'interno delle due categorie di parlanti.

2.4.2 - Bilinguismo e acquisizione simultanea: *single or dual system hypothesis?*

Un altro aspetto di particolare importanza che riguarda le ricerche sull'acquisizione simultanea bilingue è il dibattito relativo alla tipologia del sistema linguistico proprio dei bilingui. Una prima ipotesi ("*single-system hypothesis*") afferma che i bilingui in una prima fase di acquisizione dei linguaggi sviluppano un unico sistema grammaticale per le due lingue; il bambino, quindi, non differenzia i due sistemi linguistici, fondendoli in un unico sistema.

Leopold, nel 1949, osservando il comportamento della figlia bilingue inglese-tedesco, riporta situazioni in cui la bambina utilizza parole di entrambe le lingue nelle medesime espressioni, come se siano parte di un unico sistema linguistico.

Queste riflessioni vengono riprese e riformulate nel 1978 dalle studioso Virginia Volterra e Traute Taeschner; il loro studio porta alla creazione del «*three-stage model of bilingualism language development*», un modello secondo il quale lo sviluppo dell'acquisizione del linguaggio bilingue può essere riassunto in tre fasi.

Nella prima fase il bambino sviluppa un unico sistema lessicale formato da vocaboli di entrambe le lingue; comprende, quindi, entrambe le lingue ma non si identifica con nessuna di queste.

Nella seconda fase il bambino sviluppa due sistemi lessicali, applicando tuttavia uguali regole sintattiche per entrambe le lingue.

Nella terza fase, infine, si sviluppano due sistemi grammaticali che risultano da una più generale differenziazione dei due sistemi linguistici.

Questa ipotesi, quindi, afferma che la fase iniziale dello sviluppo linguistico di un bambino bilingue sia simile a quella di un monolingue.

Ulteriori studi a supporto del sistema linguistico unitario sono quelli del “*principio del contrasto*” (Clack, 1987) e della “*mutua esclusività*” (Markman, 1989); secondo questi studi i bambini monolingui tendono a rifiutare una parola che rappresenta il sinonimo di una parola già appresa in precedenza; il bambino bilingue dovrebbe, di conseguenza, rifiutare l’acquisizione di una parola se questa è già stata appresa nell’altra lingua.

Una delle evidenze maggiormente a favore della teoria del sistema linguistico unitario, inoltre, è quella relativa all’osservazione di un comportamento comune nei bambini bilingui. Fino ai tre anni, infatti, l’espressione linguistica dei bambini bilingui risulta caratterizzata da una serie di interferenze a livello morfosintattico e lessicale; inoltre, anche nel comportamento linguistico dell’adulto bilingue si osservano fenomeni di mescolanza linguistica denominati “*code switching*” e “*code mixing*”. Questo è uno dei principali motivi che hanno spinto molti studiosi a ritenere valida l’ipotesi del sistema linguistico unitario poiché, da una prospettiva monolingue, questi comportamenti denoterebbero una mancanza della capacità di tenere le due lingue distinte.

Deve, però, essere notato che, muovendo dalle stesse circostanze di fatto, è stata sostenuta una teoria opposta alla precedente che afferma che le rappresentazioni delle due lingue sono da subito differenziate. Questa teoria (“*dual system hypothesis*”), infatti, ritiene che il riconoscimento e l’utilizzo delle lingue come sistemi grammaticali separati sia molto precoce e possa avvenire anche nella fase di comparsa delle prime parole; ciò in antitesi alla teoria del sistema linguistico unitario, considerata frutto di considerazioni errate e metodologie di ricerca non standardizzate.

I sostenitori dell’ipotesi del sistema duale riscontrano la stessa tendenza evidenziata nei bambini anche nei parlanti bilingui adulti; in contesti comunicativi bilingui, infatti, la mescolanza linguistica e i fenomeni di “*code switching*” e “*code mixing*” sono molto frequenti (Myers-Scotton 2004; Grosjean 2008). Secondo Poplack (1980) tali comportamenti sono propri dei parlanti maggiormente competenti nell’uso di entrambe le lingue; è plausibile, quindi, ritenere che anche bambini abili nell’uso delle competenze linguistiche possano produrre fenomeni di *code-switching*. A tal proposito Köppe e Meisel (1995) hanno avuto modo di osservare che il bambino bilingue è in grado nella prima metà del terzo anno di età non solo di utilizzare i due linguaggi in relazione al suo interlocutore, ma anche di rispettare regole strutturali proprie dell’una e dell’altra lingua: questo tipo di impiego del linguaggio, quindi, supporta la teoria dei due sistemi linguistici.

Altri fattori a supporto di tale teoria sono riscontrabili negli studi di Quay (1995), il quale individua forti evidenze a supporto della “*dual system hypothesis*” già durante l’«*holophrastic phase*», cioè nella fase linguistica in cui il bambino utilizza parole da una struttura interna così complessa che possono da sole formare una frase.

Nello studio di Meisel (2004) già citato, vengono evidenziati altri due fenomeni particolarmente interessanti a sostegno di tale teoria. Il primo di essi è rappresentato dal comportamento proprio dei bambini bilingui che possiedono una competenza morfologica: essi, infatti, sono in grado di combinare morfemi grammaticali e lessicali della stessa lingua, non incorrendo nell’errore di confondere gli stessi con quelli dell’altra lingua. Il secondo riguarda gli studi condotti sul verbo secondo (V2) nelle lingue germaniche, ove il verbo finito è sempre collocato in seconda posizione all’interno della frase; in tali studi è stato evidenziato che nei bambini che apprendono simultaneamente il tedesco e lingue che non includono la costruzione del verbo secondo (italiano, francese, spagnolo, ecc..) non vi è mescolanza tra i diversi moduli di ordinazione delle parole e, questo, dimostra che la differenziazione dei due sistemi grammaticali avviene molto presto nello sviluppo del bambino. In particolare, sembra che la differenziazione dei diversi ordini delle parole da impiegare in ogni lingua inizi a manifestarsi appena il bambino inizia a produrre strutture composte da più di una parola, all’incirca ad un anno e dieci mesi di età.

L’affermazione della presenza di due sistemi linguistici distinti, quindi, non rappresenta un argomento contrario alla teoria secondo cui l’acquisizione simultanea delle due lingue nei soggetti bilingui segue le stesse modalità e raggiunge le medesime competenze grammaticali dei monolingui nello sviluppo della prima lingua.

2.4.3 - Bilinguismo e acquisizione simultanea: uno sviluppo autonomo o interdipendente?

Tornando alla domanda principale propria degli studi sull’acquisizione bilingue, ovvero se l’acquisizione simultanea di due o più lingue possa essere intesa come sviluppo della prima lingua in più di un linguaggio e, quindi, se possano esistere delle differenze qualitative tra un apprendimento bilingue e uno monolingue, un altro ambito di indagine si è concentrato sulle modalità di acquisizione del linguaggio dei bilingui.

A tale proposito, si è ricercato se lo sviluppo delle due lingue sia autonomo o se lo sviluppo di una lingua sia dipendente o, comunque, condizionato da quello dell’altra.

Un fenomeno comune, infatti, negli individui bilingui è quello delle interferenze interlinguistiche. Questo termine si riferisce in generale alle differenti modalità in cui un linguaggio può influenzare un altro; nello specifico della situazione bilingue, riguarda le reciproche influenze che le due lingue acquisite possono avere le une sulle altre.

Nel discorso appena intrapreso, i fenomeni di interferenza rappresentano un motivo a favore dello sviluppo interdipendente dei due codici linguistici nel soggetto bilingue; tale affermazione non è in grado, però, se non con successivi approfondimenti, di cogliere se questa interferenza determini differenze di tipo qualitativo tra lo sviluppo dell'acquisizione bilingue e quella monolingue.

Le interferenze possono verificarsi sotto forma di *transfer*, cioè con l'applicazione di conoscenze di una lingua in un'altra. In particolare, il *transfer* può riguardare tutti i livelli d'analisi di una lingua; può, quindi, essere:

- *Fonologico*: in questo caso si verifica l'utilizzo di fonemi propri di una lingua in un'altra; ciò avviene principalmente nei soggetti nella fase di apprendimento di una seconda lingua (L2) o, in rari casi, in soggetti bilingui in cui una lingua è fortemente dominante rispetto all'altra.
- *Morfologico*: si riferisce al fenomeno secondo cui un vocabolo viene trasformato in modo da renderlo più adeguato al sistema morfologico della seconda lingua.
- *Semantico*: esso ricorre quando il significato di una parola appartenente ad una lingua viene attribuito ad una parola dell'altra lingua.
- *Lessicale*: questa fattispecie si verifica quando, all'interno di una frase espressa in una determinata lingua, vengono inserite parole appartenenti ad un'altra; in particolare, questo fenomeno si incontra maggiormente proprio nel linguaggio dei soggetti bilingui. Alcuni studi (Lindholm, Padilla, 1978), inoltre, riscontrano che i *transfer* lessicali più frequenti riguardano l'uso di sostantivi.
- *Sintattico*: è il fenomeno per cui un parlante in una determinata lingua utilizza l'ordinamento sequenziale delle parole in una frase secondo le regole di un'altra lingua.

A livello acquisizionale il *transfer* può determinare un'accelerazione o un ritardo dello sviluppo linguistico.

Ad esempio, in soggetti bilingui, se alcuni meccanismi grammaticali vengono appresi prima in una lingua, vi è la possibilità che la competenza acquisita in questa lingua possa

innescare l'acquisizione di un meccanismo corrispondente nell'altra; in questo caso, quindi, si avrà un *transfer* positivo, in quanto l'interferenza determina un'accelerazione e una facilitazione dell'acquisizione di un elemento linguistico.

Si avrà, invece, un *transfer* negativo nel caso in cui la trasposizione di elementi da una lingua ad un'altra non risponda alle regole proprie della seconda con conseguente rallentamento dell'acquisizione.

Influenze inter-linguistiche, quindi, rappresentate dai fenomeni di *transfer*, possono determinare il corso dell'acquisizione di due lingue in un individuo bilingue, accelerando o ritardando il tempo dello sviluppo linguistico.

Recenti studi, inoltre, hanno ipotizzato l'esistenza di particolari ambiti strutturali che sarebbero predisposti all'influenza inter-linguistica. L'idea alla base di questi studi è che le componenti strutturali che tendono a coincidere in due lingue rappresentino i contesti dove è maggiormente possibile osservare fenomeni di interferenza.

Tali assunzioni sembrano dare più adito all'ipotesi di uno sviluppo interdipendente tra due codici linguistici in un soggetto bilingue, piuttosto che uno sviluppo autonomo. Numerosi studi in materia hanno confermato che le modalità di sviluppo inter-linguistico determinano per lo più modificazioni quantitative non qualitative e, quindi, non determinino un cambiamento nello sviluppo linguistico.

Uno studio interessante, a tale proposito, è quello rappresentato dal «*Bilingual Bootstrapping Hypothesis*» (Gawlitzeck-Maiwald, Tracy, 1996) secondo il quale lo sviluppo di una lingua può essere incrementato e facilitato dalla lingua dominante e, più in generale, le due lingue possono mutuamente scambiarsi conoscenze di tipo linguistico; lo sviluppo dei due sistemi, in questo caso, risulta indipendente, anche se il bambino, a volte, importa costruzioni proprie della lingua più sviluppata nella lingua che registra un maggiore ritardo nell'acquisizione.

Questo assunto pone in rilievo un importante fattore dell'influenza inter-linguistica: le due lingue non registrano un uguale andamento nel loro sviluppo; una può impiegare un tempo maggiore per essere acquisita e prodotta fluentemente, l'altra può, invece, mostrare uno sviluppo maggiormente veloce.

I ritmi di sviluppo, infatti, dipendono da molti fattori come, ad esempio, la quantità di esposizione ad ogni lingua (l'input che il bambino riceve nelle due lingue raramente risulta essere equilibrato), la vicinanza o meno dei due sistemi linguistici, lo status maggioritario

o minoritario di una lingua nella società e la complessità delle strutture morfosintattiche da apprendere.

Quindi, si conferma che, benché le influenze inter-linguistiche vengano rilevate come fenomeni comuni nell'acquisizione del linguaggio in soggetti bilingui, esse non sembrano avere ripercussioni dal punto di vista qualitativo per quanto riguarda lo sviluppo linguistico. La presenza di esse, quindi, non rappresenta un argomento contrario alla teoria secondo cui l'acquisizione simultanea delle due lingue deve essere considerata autonoma, alla stregua di uno sviluppo di prima lingua in entrambi i codici linguistici.

2.4.4 - Bilinguismo e età di acquisizione: il “*periodo critico*” come discriminante tra parlanti L1 e L2.

Un altro ambito di ricerca nel campo dell'acquisizione del linguaggio bilingue riguarda l'età di acquisizione delle due lingue. Finora, infatti, si sono richiamati gli studi rivolti ad un tipo di bilinguismo precoce simultaneo in cui il bambino apprende entrambe le lingue a partire dalla nascita.

Nel caso in argomento, invece, il quesito che i ricercatori si pongono è quello di indagare se l'età di acquisizione di una lingua possa avere un ruolo determinante nello sviluppo linguistico di un bambino. Nello specifico, partendo dalla premessa che la capacità di acquisire una lingua è determinata da una “*language-making capacity*” (Meisel, 2004: 103), cioè da un insieme di proprietà linguistiche che permettono al bambino di percepire e processare una lingua, ci si chiede se tale capacità è accessibile a tempo indeterminato o se rimane attiva e utilizzabile solamente un periodo di tempo limitato.

A questo proposito, nel 1967, Lenneberg ipotizzò la presenza di un “*periodo critico*” dell'acquisizione, cioè di un periodo dopo il quale non è possibile raggiungere in una lingua, attraverso la sola esposizione linguistica, una competenza pari a quella nativa. Questo studio, dunque, offre un'importante prospettiva in relazione all'influenza che le varie fasce d'età suscitano sull'acquisizione linguistica.

A questo riguardo, si è identificato un primo periodo in cui il bambino riceve molti input linguistici dall'ambiente circostante, seguito da un periodo dello sviluppo ottimale del linguaggio (“*the optimal age*”); il periodo che segue, infine, è caratterizzato da un «*gradual offset*» (Meisel, 2004: 104), un momento di graduale declino che colpisce molte componenti linguistiche (si pensi, ad esempio, alla competenza fonologica che dopo un certo periodo di tempo non può più essere acquisita perfettamente). La “*critical period*”

hipothesis” (CPH), però, non è in grado di individuare il momento preciso della fine del momento ottimale e, quindi, dell’inizio del periodo di declino.

Alla ricerca di tale momento sono stati dedicati diversi studi che hanno cercato di associare un’età alle diverse fasi linguistiche.

Secondo l’interpretazione data da Jürgen M. Meisel in *“The Bilingual Child”* (2004), la fase ottimale di acquisizione di una lingua inizia prima dei due anni e il periodo seguente, quello di tendenziale declino, ha avvio prima dei cinque anni; il periodo critico, quindi, avrebbe fine in un lasso temporale tra i sette e i dieci anni.

Date queste premesse, è necessario che il processo di acquisizione sia distinto da un lato tra i bambini che sviluppano un bilinguismo simultaneo (2L1), dall’altro tra quelli che acquisiscono una seconda lingua (L2) e, infine, tra gli adulti che acquisiscono una seconda lingua.

Nel primo caso, i bambini vengono esposti alle due lingue o fin dalla nascita o in un periodo fino ai tre o ai quattro anni. Secondo la *“critical period hypothesis”* se un bambino viene esposto a due o più codici linguistici entro il periodo critico, viene considerato a tutti gli effetti un bilingue simultaneo.

Alcuni studiosi, al contrario, assumono che in ogni caso, si avrebbero forti differenze al livello di competenza linguistica se il processo di acquisizione è successivo a quello nativo.

Tali posizioni, sicuramente antitetiche, possono avere un punto di contatto nella comune considerazione che l’esposizione linguistica durante il periodo ottimale di acquisizione del linguaggio *«is a necessary but not sufficient condition for acquiring a native (L1) competence»* (Meisel, 2004: 105). Naturalmente questo assunto è applicato ai casi in cui l’input in entrambe le lingue è bilanciato; nel caso in cui, invece, una delle due lingue riceve un input ridotto rispetto all’altra, si determinano conseguenze negative dal punto di vista dello sviluppo del bambino: una lingua, infatti, risulterà più debole rispetto all’altra (in alcuni di questi casi non si parla più di L1 ma di L2).

Nel secondo caso, lo sviluppo di una seconda lingua si verifica quando l’acquisizione avviene dopo il periodo di sviluppo ottimale del linguaggio, ma entro la fase di *offset* del periodo critico. In questi casi il soggetto può condividere maggiormente aspetti linguistici o con i bilingui L1 o con gli adulti L2, a seconda del proprio sviluppo.

È proprio a seguito di tale osservazione che entra in campo il terzo caso presentato in precedenza, ovvero l'acquisizione di una lingua dopo i dieci anni. In questa situazione la "language-making capacity" di cui si è parlato in precedenza non è più accessibile nello stesso modo in cui lo era nella prima infanzia. Questo non implica l'impossibilità di apprendere una nuova lingua, ma determina la necessità di utilizzare altre capacità linguistiche e cognitive, ulteriori rispetto a quelle originarie, per sviluppare l'acquisizione del nuovo codice linguistico.

Ovviamente, quando il soggetto ha già acquisito una competenza specifica in una lingua (L1), è portato ad utilizzare i moduli linguistici e le competenze acquisite della prima lingua sulla seconda; questo, in alcuni casi, genera la creazione di un sistema ibrido costituito da competenze proprie della prima lingua e generalizzazioni sulle proprietà osservabili della seconda.

Tali affermazioni offrono la possibilità di cogliere l'effettiva differenza che sussiste tra individui L1 e L2. In particolare, essi si distinguono sia per il momento iniziale dell'acquisizione, sia per le differenti modalità di sviluppo delle due lingue, sia per la competenza grammaticale che giungono ad avere; nello specifico, i parlanti L1 raggiungono una piena competenza grammaticale, mentre nei parlanti L2 è molto raro che si verifichi un apprendimento che porti ad una competenza corrispondente a quella di un parlante nativo.

A questo proposito, alcuni studi hanno sottolineato il decisivo rilievo che in questo campo assume la teoria della *Grammatica Universale* (UG), un dispositivo genetico preposto all'acquisizione del linguaggio che ha il compito di predisporre un soggetto alla ricezione di input linguistici e di guidarlo alla costruzione della propria grammatica mentale.

Si è, infatti, inteso il modulo della *Grammatica Universale* come proprio del sistema di acquisizione L1, mentre ci si è interrogati circa l'accessibilità a tale Grammatica da parte dei parlanti L2; ci si è chiesto, nello specifico, se vi siano aspetti della Grammatica inaccessibili per i soggetti L2.

In base a tali interrogativi, è necessario notare che, all'interno della teoria della *Grammatica Universale*, vi è un numero di principi fissi che regolano universalmente il meccanismo del linguaggio e una serie di parametri variabili che, settati in determinati valori, si collocano alla base della diversità delle lingue (Pierantozzi, 2006).

Da tale distinzione è possibile dedurre che, mentre i principi rimangono acquisiti in modo permanente, i parametri sono soggetti a cambiamenti e dipendono dalle proprietà linguistiche di un determinato linguaggio; vengono, quindi, appresi in base all'esperienza, indipendentemente dai principi linguistici innati propri della UG.

I principi innati, peraltro, hanno un ruolo anche sull'apprendimento di una L2, in quanto necessariamente attivati per l'acquisizione della diversa competenza linguistica.

«Da ciò segue, evidentemente, una maggiore capacità di distacco, di non contaminazione, fra la grammatica che noi già possediamo e la grammatica di L2 che dobbiamo andare a sviluppare, perché sono a disposizione non solo la grammatica specifica di L1 ma anche i principi universali che sono maturati insieme alla grammatica specifica di L1, e che quindi guidano anche l'apprendimento di L2» (Brandi, 1997).

Gli argomenti finora esposti permettono di formulare un'ipotesi circa l'influenza che l'età di acquisizione può avere sullo sviluppo del linguaggio. In particolare, mentre non sono rilevabili marcate differenze tra i bambini che avviano un'acquisizione monolingue e una simultanea bilingue (intesa come acquisizione della prima lingua), al contrario sono individuabili fattori di diversità tra di essi e i bambini L2 che mostrano maggior affinità con gli adulti e l'acquisizione L2 di questi ultimi.

Questo porta a concludere che un'acquisizione bilingue successiva al periodo ottimale di sviluppo del linguaggio si distingue per differenze qualitative dall'acquisizione della prima lingua nei monolingui e nei bilingui.

Questa teoria ha avuto anche conferma da recenti studi di emodinamica e neuroimmagine; se, infatti, lo sviluppo linguistico avviene entro il periodo ottimale di acquisizione del linguaggio le aree cerebrali maggiormente attivate risultano essere quelle dell'emisfero sinistro (Stein et al., 2009), mentre nel caso di un'acquisizione di tipo L2 vengono utilizzati diversi processi di codifica e di analisi che coinvolgono altre aree cerebrali sia dell'emisfero destro che di quello sinistro (Perani et al., 2003).

2.5 – Bilinguismo e dialetto

Il seguente paragrafo illustra il rapporto tra bilinguismo e dialetto; in particolare, l'argomento viene introdotto da studi sull'acquisizione del linguaggio relativi a soggetti "bilectal", ovvero individui bilingui che parlano una lingua *standard* e un dialetto e,

successivamente, viene fatto riferimento a riflessioni sociolinguistiche relative alla questione italiana.

2.5.1 – “Bilectalism”, l’acquisizione del linguaggio tra una varietà dialettale e una lingua standard.

Quando si parla di bilinguismo, l’atteggiamento comune è quello di associarlo alla conoscenza di due lingue diverse come possono essere l’inglese e l’italiano.

È necessario, però, evidenziare che la differenza tra dialetti e lingue *standard* è, come afferma Antonella Sorace, «*di natura socio-politica e non cognitiva*» (2017); ciò comporta che un parlante che padroneggia una lingua *standard* e un dialetto ha avuto uno sviluppo linguistico e cognitivo pari a quello di un bilingue (Balboni, 1999; Kirk, 2017). A pieno titolo, quindi, è lecito utilizzare il termine bilinguismo per la trattazione di soggetti che parlano una lingua *standard* ed un dialetto; le differenze che possono manifestarsi sono, piuttosto, di ordine sociale e riguardano, ad esempio, la considerazione ed il riconoscimento ufficiale che la lingua può avere nei confronti di altre lingue, come i dialetti, ritenute a torto come minoritarie.

La ricerca in questo campo indaga le differenze esistenti tra le lingue *standard* e le altre. Alcuni studiosi non assumono la presenza di alcun vantaggio bilingue nei parlanti di lingue minoritarie (Gathercole et al., 2014; Duñabeitia et al., 2014); altri, invece, hanno verificato la presenza di vantaggi cognitivi e linguistici per parlanti bilingui di linguaggi minoritari, come i dialetti (Antoniou et al., 2014; Lauchlan et al., 2013; Vangsnes et al., 2015).

Tali ultimi studi hanno portato ad una definizione più specifica della condizione bilingue lingua *standard*-dialetto; in molti contesti, così, è stato utilizzato il termine “*bilectal*” per indicare appunto «*speakers of the local dialect and the standard language*» (Grohmann, 2017: 240).

Si tratta, però, di un fenomeno di bilinguismo alquanto particolare, in quanto, al contrario di quanto avviene per le lingue *standard*, la dimensione sociale del dialetto può avere delle ripercussioni a livello acquisizionale sullo sviluppo e l’utilizzo delle due lingue. In particolare, infatti, si assiste sempre di più al declino di molte lingue nel mondo (Nettle, 1999; Crystal, 2000; Grenoble and Whaley, 2006) tra le quali particolare rilevanza assumono i dialetti; questo condiziona certamente la quantità di input che un bambino può ricevere nella propria acquisizione linguistica (Houston and Jusczyk, 2000).

Se si assume, poi, che la maggior parte di stimoli linguistici di tipo dialettale che il bambino può ricevere proviene da genitori, insegnanti e persone a loro vicine che hanno acquisito il dialetto come seconda lingua (L2), risulta chiaro che vi sia un'esposizione linguistica differente tra un bambino che apprende il dialetto e uno che acquisisce una lingua *standard*; nel secondo caso, infatti, vi è una maggiore possibilità di ricevere un numero consistente di input da parlanti nativi della lingua da acquisire.

Altro elemento di possibile differenza tra un bambino bilingue di lingue *standard* ed un altro bilingue di lingua *standard* e dialetto può essere rappresentato dalla considerazione sociale del dialetto e, quindi, da una minore "appetibilità" di una sua acquisizione.

Lo studio, quindi, di individui bilingui che parlano una lingua *standard* e un dialetto genera numerosi interrogativi e determina il contatto tra campi come quello sociolinguistico (fattori esterni al linguaggio che guidano il processo acquisitivo) e quello biolinguistico (come il linguaggio viene acquisito) che, normalmente, hanno ambiti di applicazione distinti.

L'introduzione di una lingua come il dialetto all'interno degli studi sullo sviluppo linguistico ricopre, quindi, un ruolo del tutto particolare e determina l'emergere di fattori e processi tipicamente non riscontrabili nell'acquisizione di varietà *standard* quali, ad esempio, la non codificazione, le varietà di marcatezza di alcune varianti rispetto ad altre e la presenza di un *continuum* linguistico che determina notevoli difficoltà nel distinguere i confini esistenti tra le diverse varietà e le scelte grammaticali operate da ognuna di esse.

Alcuni ambiti, al contrario di quanto appena detto, non registrano alcun tipo di differenza tra varietà *standard* e dialettali come, ad esempio, nel caso dell'acquisizione grammaticale e morfosintattica (Leivada, Grohmann, 2017: 238).

Si tratta, in ogni caso, di una tendenza bilingue influenzata da fattori socioculturali: la capacità metalinguistica dei bambini (propria dei soggetti bilingui), infatti, tende ad accrescere la consapevolezza del basso prestigio sociale di cui gode una delle loro due lingue. Questo condiziona fortemente la loro produzione linguistica e, in alcuni particolari contesti, si osserva la tendenza adattare il proprio dialetto alla lingua più prestigiosa al fine di mostrare la capacità di «*make use of the "proper" language*» (Leivada, Grohmann, 2017: 260).

2.5.2 - Bilinguismo italiano-dialetto: risvolti sociolinguistici della situazione italiana.

Renzo Titone in “*Bilinguismo precoce ed educazione bilingue*” si domandava: «*Si può considerare bilingue una persona che usa la lingua ufficiale e insieme un dialetto regionale?*» (1993: 15).

Si vuole partire proprio da questa domanda e dalle considerazioni fatte in relazione al bilinguismo e al suo rapporto con il dialetto per tentare di collegare quanto trattato nel primo capitolo e quanto detto fino ad ora nel secondo.

Il dialetto, anche se in passato è stato ritenuto un “codice basso” associato ad una classe sociale inferiore, è considerato oggi un sinonimo di “*lingua*” poiché entrambi i termini si riferiscono ad un sistema linguistico; proprio per questo «*di per sé il termine dialetto non è subordinato a lingua*» (Marcato, 2012: 88).

In questo caso, quindi, «*fa grave torto alla realtà dei fatti sostenere che tutti gli italiani parlino solo italiano*» (Berruto, 1993: 3), poiché i parlanti bilingui in Italia utilizzano sia l’italiano che il dialetto nel loro parlato quotidiano.

A testimonianza di questo, i dati ISTAT del 2006 sull’uso dell’italiano e del dialetto, affermano che il 45,5% degli intervistati utilizza solamente l’italiano per comunicare, mentre il 16% solo il dialetto e il 32,5% sia l’italiano che il dialetto.

Berruto descrive la situazione italiana come caratterizzata da un «*bilinguismo endogeno (endocomunitario) a bassa distanza strutturale con dilalia*» (1993: 5). Con “*endogeno*” s’intende la circostanza che il bilinguismo italiano/dialetto è insito nella comunità italiana, poiché non determinato da migrazioni; inoltre, viene sottolineato il fatto che la differenza strutturale tra le due lingue è sicuramente minore di quella che si ritrova in repertori bilingui classici e che esiste un rapporto funzionale tra le due lingue parlate (*dilalia*).

Italiano e dialetto, infatti, possono ricorrere insieme in diverse situazioni linguistiche (ad esempio in casi di *code-mixing* e *code-switching*) o essere impiegati in base al tipo di conversazione che si sta intrattenendo.

Alberto Mioni, invece, per descrivere la situazione linguistica italiana impiega le categorie sociolinguistiche di *bilinguismo sociale*⁶ e di *diglossia* (situazione in cui esiste una gerarchia funzionale tra l’impiego delle lingue presenti in una comunità).

⁶ Si veda il paragrafo 2.2.2

Esiste, quindi, una lingua «alta», rappresentata dall'italiano che viene impiegata in contesti formali, e una lingua «bassa» propria del contesto familiare e colloquiale. La differenziazione di impiego delle due lingue, naturalmente, è frutto di norme sociali condivise da una data comunità.

In base alla presenza o meno dei due fenomeni, Mioni individua le seguenti configurazioni linguistiche;

- *Monolinguisimo dialettale*. Si tratta di una situazione che era diffusa nei secoli passati, specialmente prima dell'unificazione italiana, quando le comunità parlavano solo ed esclusivamente dialetto e non esisteva una lingua comune a tutti gli italiani.
- *Diglossia senza bilinguismo sociale*. Anche questa definizione si riferisce a una situazione diffusa in passato, quando solo la classe dirigente conosceva l'italiano e, quindi, non si poteva parlare di bilinguismo sociale ma solamente di «*bilinguismo alto-borghese*» (Mioni, 1979: 108). Oggi la situazione è ancora osservabile in alcune zone rurali o di alta montagna.
- *Diglossia con bilinguismo sociale*. In questo caso la popolazione conosce sia l'italiano che il dialetto e regola il loro uso attraverso una serie di norme sociali. Questa è probabilmente la situazione di molte regioni italiane. All'interno di questa condizione sono rilevanti, inoltre, i concetti di *microdiglossia* e *macrodiglossia* (Trumper, 1977: 259). Nel primo caso si tratta di situazioni in cui vi è una «*scarsa sovrapposizione di usi funzionali tra le due lingue*» (Mioni, 1979: 109), nel secondo caso ci si riferisce ad una condizione in cui accanto allo *standard* e al dialetto è presente anche una *koinè* dialettale⁷ (si pensi a regioni come il Veneto, la Campania); in questo caso vi è una vasta gamma di varietà linguistiche a cui è possibile attingere.
- *Bilinguismo sociale senza diglossia*. Si riferisce al caso in cui i parlanti conoscono sia il dialetto che l'italiano ma «*i dialetti siano così diversi che non si possono integrare nell'uso di tutta la comunità, ma solo in gruppi di essa*» (Mioni, 1979: 110). Si verifica principalmente nelle zone che sono meta di correnti migratorie; infatti, la popolazione nativa utilizza una *koinè* dialettale, mentre gli immigrati tendono ad imparare la varietà locale dell'italiano.

⁷ Si veda il paragrafo 1.1

- *Monolinguisimo standard*. Descrive la situazione che era presente una volta nella zona dei dialetti toscani, in zone del Lazio, dell'Umbria e delle Marche e riguardava le classi medio-alte della popolazione italiana.

La conoscenza del dialetto, quindi, nel contesto italiano crea una vera e propria situazione di bilinguismo. A seconda, poi, della regione è possibile che ricorra un maggiore (si pensi al Veneto dove vi è una forte dialettologia) o minor impiego del dialetto che, però, costituisce, in ogni caso, una lingua diversa, con regole e costrutti particolari, differenti dall'italiano.

CAPITOLO 3 - PROGETTO DI RICERCA

In questo capitolo vengono descritti ed esplicitati gli obiettivi, i partecipanti, gli strumenti, le procedure adottate durante la raccolta dati ed i risultati emersi dal progetto di ricerca.

3.1 - Obiettivi

La ricerca è nata principalmente con la finalità di indagare se e quando i bambini in età prescolare acquisiscono il dialetto. In una regione come il Veneto e, in particolare, nella zona dell'alto vicentino è presente un bilinguismo che porta i parlanti adulti ad utilizzare e comprendere entrambe le lingue, il dialetto e l'italiano. Si è proposto, quindi, di provare ad osservare se questo bilinguismo sia determinato da un apprendimento precoce nei bambini prescolari (dai 3 ai 6 anni) o se si crei solamente in un secondo momento.

Gli obiettivi possono, quindi, essere riassunti in questo modo:

- Il primo obiettivo è quello di osservare quale sia la competenza dialettale del bambino, attraverso la somministrazione di prove che stimolino il parlato spontaneo dialettale, test grammaticali e analisi di abitudini familiari.
- Il secondo obiettivo è verificare quali siano i bambini con un'effettiva competenza grammaticale (intesa come conoscenza di regole e strutture grammaticali) e valutare, in questi casi, se si possa parlare di bilinguismo o acquisizione di L2.

3.2 – Partecipanti

I partecipanti alla ricerca sono 44 bambini provenienti da tre scuole d'infanzia, tutte localizzate nel territorio dell'Alto vicentino: la scuola materna F. Ferrarin di Thiene, la scuola d'infanzia S. Giuseppe di Santorso e la scuola d'infanzia A. Rossi di Schio. In particolare, il gruppo è costituito da 23 femmine e 21 maschi tra i 3 e i 6 anni di età.

Tabella 1. Partecipanti reclutati e testati nelle scuole.

Genere	Età 3	Età 4	Età 5	Età 6	Totale complessivo
Femmina	4	8	10	1	23
Maschio	3	7	10	1	21
Totale per età	7	15	20	2	44

I primi sette bambini testati nella scuola di Schio hanno preso parte ad un progetto pilota che ha permesso una sistemazione e una calibrazione dei test successivi. In base ai risultati ottenuti, è sembrato opportuno inserire un test preliminare di competenza lessicale grazie al quale è stato possibile osservare se il bambino avesse coscienza del dialetto, se fosse in grado di scindere le due lingue, italiano-dialetto.

I bambini che hanno dimostrato di avere competenza esclusivamente dell'italiano cioè coloro che non sono stati in grado di sostenere le prove di *retelling* e *telling* in dialetto, non sono stati testati per il test di valutazione grammaticale a scelta multipla.

Di seguito è possibile osservare una tabella riassuntiva che indica quanti bambini, divisi entro gruppi d'età, hanno partecipato ai diversi test.

Tabella 2. Numero dei soggetti partecipanti ai diversi test divisi in gruppi d'età.

Tipologia di test	Età 3	Età 4	Età 5	Età 6	Totale
Test preliminare	7	15	20	2	44
Retelling italiano	7	15	20	2	44
Retelling dialetto	7	15	20	2	44
Telling italiano	7	15	20	2	44
Telling dialetto	7	15	20	2	44
Valutazione grammaticale a scelta multipla	6	11	15	2	34

3.3 - Materiale e procedura

La raccolta dati ha avuto inizio in seguito all'accertamento della presenza di una convenzione sussistente tra l'Università di Padova e le scuole d'infanzia selezionate per il progetto. È stata richiesta un'autorizzazione ai genitori per la partecipazione dei bambini e, coloro i quali hanno dato la propria adesione, sono stati invitati a compilare un questionario studiato specificatamente per bambini bilingui creato da Maja Roch, Elena Florit e Chiara Levorato del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università di Padova. Il questionario somministrato alle famiglie aderenti era formato da 25 domande che riguardavano informazioni generali, informazioni socio-demografiche sul nucleo familiare, informazioni sull'esposizione linguistica e informazioni relative ai materiali disponibili e alle attività svolte dalle persone che trascorrono la maggior parte del tempo col bambino a casa⁸.

Le informazioni ricavate da questo questionario hanno permesso di selezionare i bambini per la ricerca e sono state utilizzate nella fase di analisi e studio dei dati. In particolare, la domanda 11 (*“A casa, oltre all’italiano, parlate tra di voi usando anche il dialetto?”*) è stata utilizzata come discriminante per scegliere i bambini per il progetto di ricerca, poiché ha permesso di selezionare coloro i quali in ambiente domestico sono a contatto, diretto o indiretto, con il dialetto.

I primi test sono stati condotti nella scuola d'infanzia A. Rossi di Schio dove è stato possibile condurre un progetto pilota della ricerca, visto che il gruppo di bambini era costituito da un numero ristretto (7 soggetti). Questo ha permesso di provare i test, di calibrarli e aggiornarli per le somministrazioni successive.

I bambini selezionati sono stati sottoposti a quattro test per valutare il loro sviluppo cognitivo e linguistico: un test preliminare, *telling*, *retelling* e un test di valutazione grammaticale a scelta multipla che ha permesso di osservare la competenza grammaticale effettiva del soggetto.

3.3.1 - Test preliminare

Il test iniziale a cui sono stati sottoposti i bambini dopo il progetto pilota consiste in una breve denominazione di figure e comprende otto immagini di oggetti concreti, animali o

⁸ Si veda Appendice A per l'intero questionario

persone presenti nei successivi test di *telling* e di *retelling*. Questo test preliminare valuta la competenza lessicale del bambino e ha lo scopo di stabilire se questa competenza sia presente in italiano ed in dialetto. Mostrando l'immagine, viene chiesto al bambino di identificarla in italiano e in dialetto. La prova è stata inserita successivamente e non faceva parte del progetto originario di ricerca ma è stato inserito a seguito dello studio pilota. Non era possibile, infatti, capire con chiarezza se il bambino si limitasse a ripetere parole ascoltate durante gli esercizi, se capisse la differenza effettiva tra lingua italiana e dialetto. Ai bambini che non producevano alcun lessema in dialetto, quindi che hanno fallito il test preliminare, è stata somministrata solamente una parte ridotta dei test previsti. In particolare, hanno partecipato alle prove di *retelling* e di *telling* che hanno condotto interamente in lingua italiana.

3.3.2 - COST Action IS0804, Retelling

La prima prova a cui sono stati sottoposti i bambini è quella di *Retelling* Cost Action IS0804⁹ che permette di valutare la produzione in ripetizione del bambino. Il test consiste nell'ascolto di una storia composta da sei immagini che il bambino deve provare a ripetere. Le storie utilizzate in questa fase dei test sono due "Il gatto" e "Il cane", che hanno struttura narrativa simile ma che si differenziano per i personaggi presenti¹⁰.

La prova prevede che il bambino, dotato di cuffie auricolari, ascolti la storia in cui le immagini gli vengono presentate a due a due e, alla fine della presentazione, provi a ripeterla riportando più cose possibili. Il compito dell'esaminatore è quello di guidare il bambino nella ripetizione, ponendogli, di quando in quando, domande di comprensione del racconto.

Il test, inizialmente solo in lingua italiana, è stato trasposto in dialetto per questo studio. In particolare, ci si è affidati a tre parlanti madrelingua di dialetto, uno di Thiene, uno di Schio e uno di Santorso che hanno registrato la propria voce, ciascuno traducendo nel dialetto della propria località di origine sia la storia che le indicazioni necessarie al bambino per portare a conclusione il test. La scelta di predisporre il test in tre dialetti, tutti appartenenti al territorio dell'alto vicentino, ma tra di loro in parte diversi, è dovuta alla

⁹ Si rimanda al sito www.bi-sli.org

¹⁰ Si veda Appendice B per l'intera storia grafica.

necessità di sottoporre i bambini ad una prova che sia maggiormente aderente al proprio vissuto domestico.

A tutti i bambini sono state presentate le prove di *retelling* prima in dialetto e poi in italiano. Nel caso in cui un soggetto ha manifestato difficoltà elevate o comprensione del tutto assente per quanto riguarda la parte in dialetto, è stato testato solamente in lingua italiana.

3.3.3 - COST Action IS0804, Telling

Il secondo test somministrato è stato il *Telling Cost Action IS0804*¹¹, attraverso il quale è possibile valutare la produzione di parlato spontaneo di un soggetto. Il test consiste nella visione da parte del bambino di una storia composta da sei immagini che vengono presentate a due a due. Le storie utilizzate per il test sono state due “Gli uccellini” e “Le caprette” che hanno struttura narrativa simile ma si differenziano per personaggi e dinamiche¹².

Il compito del soggetto è quello di raccontare con parole sue la storia che le immagini raccontano, accompagnato dalla guida dell’esaminatore.

Come per il caso del *retelling*, anche il test in questione è stato trasposto in dialetto dai tre parlanti sopracitati, uno di Thiene, uno di Santorso e uno di Schio i quali hanno registrato la propria voce traducendo nel proprio dialetto locale le indicazioni necessarie al bambino per svolgere la prova di *telling*.

A tutti i bambini sono state presentate le prove di *telling* prima in dialetto e poi in italiano; nel caso in cui il bambino dimostri di non avere alcun tipo di competenza dialettale o non sia proprio in grado di comprendere e concludere la consegna datagli in dialetto, è stato testato solamente in lingua italiana.

3.3.4 - Test di valutazione grammaticale a scelta multipla

Il test di valutazione grammaticale a scelta multipla¹³ è stato creato appositamente per questo progetto di ricerca da me e dalla professoressa Emanuela Sanfelici e mira a valutare la competenza grammaticale del parlante in dialetto. Al parlante è richiesta la valutazione della formazione corretta di un’espressione linguistica tra forme che non sono

¹¹ Si rimanda al sito www.bi-sli.org

¹² Si veda Appendice C per l’intera storia grafica

¹³ Si veda Appendice D per l’intero test

linguisticamente dialettali. Le frasi sono state ideate sulla base delle proprietà morfosintattiche del dialetto vicentino ed alla forma corretta sono state affiancate altre forme che presentano una variante non dialettale, ma italiana o una commistione di struttura dialettale ed italiana. Seguendo la sintassi formale, la frase viene considerata grammaticale se vengono rispettate regole e ordini di quella specifica lingua. Al contrario, viene considerata non grammaticale una frase che non segue le regole di una lingua.

Compito del bambino era quello di individuare, tra due frasi, quella che risultasse essere una buona formazione di frase dialettale. L'altra frase era più vicina per sintassi e lessico alla lingua italiana. Sono state presentate ai soggetti 18 coppie di frasi divise in 6 gruppi, riguardanti diverse strutture che si possono ritrovare nel dialetto in questione. Le strutture analizzate dal test sono: il clitico locativo, l'enclisi in domanda diretta, il *wh-* doppio in domande indirette, il clitico con soggetto post-verbale, il gerundio e il clitico soggetto. Ogni gruppo conteneva, quindi, un totale di 6 frasi, 3 ben formate secondo la sintassi dialettale e 3 ben formate secondo la sintassi italiana, e richiedeva da parte del soggetto 3 scelte.

Riscontrata una certa difficoltà nel determinare se i soggetti avessero un'effettiva competenza grammaticale per quanto riguardava le strutture dialettali, si è pensato di inserire questo test. I bambini, infatti, durante i primi test non hanno manifestato una produzione dialettale fluente e questo ha creato una certa ambiguità e difficoltà nel giudicare il loro grado di competenza. Il test, da questo punto di vista, aiuta molto a chiarire il giudizio sulla competenza linguistica. Proponendo due alternative, obbliga il bambino ad operare una scelta o, quantomeno, ad affermare una mancata comprensione.

3.4 – Risultati

In questo paragrafo vengono illustrati i risultati prodotti, dal test di valutazione grammaticale a scelta multipla, quindi dalle prove di *retelling* e di *telling* somministrate ai soggetti in dialetto e in italiano.

3.4.1 - Risultati del test di valutazione grammaticale a scelta multipla

In seguito alla raccolta dati, i risultati del test di valutazione grammaticale a scelta multipla sono stati inseriti e sintetizzati in tabelle, in modo da facilitare la lettura dei diversi elementi. Il test prevede che il parlante valuti tra due forme, una propriamente dialettale e

un'altra più vicina alla lingua italiana o a una commistione di struttura dialettale ed italiana, quale sia l'espressione linguistica corretta.

I bambini sottoposti a questa prova sono stati 34; di questi, 28 hanno completato l'intero test, mentre 6 bambini o non hanno compreso la consegna datagli o non sono riusciti a completare la prova. I risultati, dunque, analizzano il comportamento dei 28 bambini che hanno portato a termine l'intero test di valutazione grammaticale.

In particolare, di seguito sono riportate, in primo luogo un'analisi descrittiva sui risultati generali ottenuti dalla modalità di risposta dei bambini intesi come gruppo senza distinzioni di età o di provenienza; in seguito viene evidenziata la modalità di risposta in base all'età; infine, si riporta la modalità di risposta in base all'associazione del singolo soggetto e della fascia d'età a cui esso appartiene.

Le tabelle riportano i dati ricavati dai test sia riferiti alla somministrazione dello studio pilota che alla prova successivamente aggiornata.

3.4.1.1 - Analisi di gruppo in base alla modalità di risposta

In un primo momento si è indagato il comportamento di tutti i bambini come gruppo, quindi non divisi per età. Si è quindi analizzato quali tipi di risposte i bambini davano in base al fenomeno sintattico proposto.

La tabella 3 riporta il tipo di risposta in base al tipo di fenomeno sintattico. Quattro possibili risposte sono state codificate: N indica una risposta negativa, T una risposta che prevede l'assenza di una scelta tra le due alternative presentate e una traduzione in lingua italiana della frase, Y indica un tipo di risposta positiva e Z corrisponde a risposta non data.

Tabella 3. Analisi in base alla modalità di risposta complessiva.

Conteggio di Evaluation	Etichette di colonna				Z Totale complessivo
Etichette di riga	N	T	Y		
Clitico con soggetto postverbale	29,76%	17,86%	23,81%	28,57%	100,00%
Clitico locativo	26,19%	4,76%	44,05%	25,00%	100,00%
Clitico soggetto	20,24%	16,67%	32,14%	30,95%	100,00%
Enclisi in domanda diretta	59,52%	1,19%	27,38%	11,90%	100,00%
Gerundio	25,00%	5,95%	46,43%	22,62%	100,00%
Wh- doppio in domande indirette	32,14%	11,90%	21,43%	34,52%	100,00%
Totale complessivo	32,14%	9,72%	32,54%	25,60%	100,00%

La modalità complessiva di risposta dei bambini, ovvero l'indice generale di riferimento, permette di osservare, a livello generale, quelle che sono le tendenze dei soggetti partecipanti.

Nel complesso, la prima cosa che è possibile osservare è la sostanziale omogeneità della maggior parte dei tipi di risposta, visibile nella valutazione del totale complessivo. Infatti, la percentuale totale delle risposte negative (N), di quelle positive (Y) e di quelle non date (Z) presenta dei valori affini. Risposte negative e positive, in particolare, riportano un'incidenza del 32,14% nel primo caso e del 32,54% nel secondo. I valori di risposte positive e negative appena presentati sono, quindi, quasi speculari tra di loro; essi si differenziano ma non di molto, inoltre, dalla percentuale di risposte non date che è del 25,60%.

In questo quadro di valori generalmente affini, è possibile osservare come una modalità di risposta, quella della traduzione (T) in lingua italiana, si discosti nettamente rispetto alle altre. In particolare, solo una minima percentuale (9,72%) delle risposte date dai soggetti consiste in una traduzione. Questo risultato rompe certamente l'omogeneità finora descritta nell'analisi generale delle modalità di risposta del gruppo. In particolare, è opportuno segnalare che non vengono mai tradotte entrambe le frasi che vengono presentate al bambino, poiché veicolano lo stesso significato, ma vi è una tendenza a tradurre la struttura che differenzia i due item presentati. Se, ad esempio, il soggetto deve scegliere tra due frasi come "*Ancò l'ze rivà un me amico*" e "*Ze rivà un me amico*", molto spesso la risposta-traduzione riporta "*E' arrivato un mio amico*".

3.4.1.2 - Analisi di gruppo in base alla modalità di risposta correlata al fenomeno sintattico

In un secondo momento si è, poi, spostata l'attenzione su un'analisi che correla il tipo di risposta ai diversi fenomeni sintattici analizzati. Si è valutato se il tipo di risposta differisse o più in generale correlasse in base al fenomeno sintattico indagato. In altre parole, si è indagato se la modalità di risposta potesse dipendere dal fenomeno sintattico. La tabella 4 riporta il tipo di risposta data dai bambini divisa per fenomeno sintattico. Anche in questo caso, si notano delle tendenze comuni e degli aspetti interessanti.

Le modalità di risposta sono: risposta negativa (N), risposta-traduzione in lingua italiana (T), risposta positiva (Y) e risposta non data (Z).

Tabella 4. Analisi in base alla modalità di risposta correlata al fenomeno sintattico.

Risposta	Clitico con soggetto postverbale	Clitico locativo	Clitico soggetto	Enclisi in domanda diretta	Gerundio	Wh-doppio dom.indirette	Totale
N	15,43%	13,58%	10,49%	30,86%	12,96%	16,67%	100%
T	30,61%	8,16%	28,57%	2,04%	10,20%	20,41%	100%
Y	12,20%	22,56%	16,46%	14,02%	23,78%	10,98%	100%
Z	18,60%	16,28%	20,16%	7,75%	14,73%	22,48%	100%

Complessivamente, le modalità di risposta che presentano un andamento costante o, in ogni caso, che non si differenziano significativamente al loro interno sono la risposta positiva (Y) e la risposta non data (Z).

Nel primo caso, risposta positiva (Y), infatti, il tasso di risposta positiva si mantiene regolare nella fascia percentuale individuata tra l'11 e il 24%. Nello specifico, il valore più basso è rappresentato dal 10,98% delle frasi con *wh-* doppio in domanda diretta e il picco più alto, invece, è quello relativo alle frasi contenenti il gerundio con il 23,78% seguito dal clitico locativo 22,56%.

L'andamento fisso di questa modalità di risposta ci consente, in ogni caso, di individuare gruppi di strutture sintattiche. Le frasi riguardanti, infatti, il clitico con soggetto postverbale (12,20%), il clitico soggetto (16,46%), l'enclisi in domanda diretta (14,02%) e il *wh-* doppio in domanda diretta (10,98%) hanno prodotto risultati tra di loro contigui, a differenza delle frasi con presenza del clitico locativo (22,56%) e del gerundio (23,78%) che, mantenendo comunque invariato l'andamento costante della modalità di risposta, offrono risultati diversi da quello del primo gruppo di frasi.

Per quanto riguarda, inoltre, la modalità risposta non data (Z), anche in questo caso possiamo registrare una serie di risultati affini, tendenti ad una fascia percentuale che va dal 14 al 23%. L'unico valore che interrompe la regolarità delle risposte è dato dalle frasi che riguardano l'enclisi in domanda diretta. Questa particolare struttura sintattica permette di osservare un abbassamento di risposte non date che raggiungono in questo caso il 7,75%.

Diversamente dalle due modalità di risposta sopracitate (positiva e non data), le risposte negative (N) e le risposte-traduzione (T) hanno dei valori ben marcati che differenziano maggiormente le strutture sintattiche che sono state proposte.

Ad esempio, la risposta negativa mantiene in quasi tutti i casi una percentuale relativamente bassa (nell'ordine: 15,43%, 13,58%, 10,49%, 12,96% e 16,67%) ad esclusione delle frasi caratterizzate dall'enclisi in domanda diretta che si contraddistinguono per un'incidenza del 30,86%. Questa variazione interna alla modalità di risposta è ben visibile e spicca nel quadro tendenzialmente regolare dei risultati delle altre strutture sintattiche.

Un fattore interessante da segnalare, infine, è quello che interessa la modalità di risposta attraverso la traduzione delle frasi presentate. Si riscontra una maggiore tendenza alla traduzione in due particolari fenomeni: il clitico con soggetto post-verbale (30,61%) e il clitico soggetto (28,57%). Infatti, non solo i valori sono i più alti all'interno della risposta-traduzione (rispetto a un 8,16, un 28,57%, un 2,04%, un 10,20% e un 20,41%) ma sono anche due cifre contigue, entrambe tendenti al 30%.

3.4.1.3 - Analisi di gruppo in base alla modalità di risposta correlata all'età

In un terzo momento si è indagato se la modalità di risposta potesse dipendere o cambiasse in base all'età dei soggetti testati. È stato valutato, quindi, il tipo di risposta sia in relazione all'età dei bambini (3, 4, 5 e 6 anni) sia in relazione ai diversi fenomeni sintattici, declinati all'interno dei singoli gruppi-età.

In un primo momento è stata analizzata la modalità di risposta in base ai diversi tipi di fenomeni sintattici organizzata per gruppo-età (Tabella 5); è stata, poi, cambiata prospettiva di osservazione e si è posta l'attenzione sui cambiamenti nelle modalità di risposta tra gruppi di età (Tabella 6). In tal modo, conseguentemente, si sono evidenziate due fasi di osservazione dei dati: da una parte un'analisi di gruppo singolo di età, dall'altra un'analisi tra gruppi d'età.

3.4.1.3.1 - Analisi nel gruppo d'età

Tabella 5. Analisi della modalità di risposta interna ai gruppi d'età.

Conteggio di Evaluation		Etichette di colonna				
Etichette di riga		N	T	Y	Z	Totale complessivo
3 anni		11,11%	14,44%	10,00%	64,44%	100,00%
Clitico con soggetto postverbale		0,00%	33,33%	0,00%	66,67%	100,00%
Clitico locativo		6,67%	13,33%	20,00%	60,00%	100,00%
Clitico soggetto		6,67%	13,33%	13,33%	66,67%	100,00%
Enclisi in domanda diretta		46,67%	6,67%	6,67%	40,00%	100,00%
Gerundio		6,67%	13,33%	20,00%	60,00%	100,00%
Wh- doppio in domande indirette		0,00%	6,67%	0,00%	93,33%	100,00%
4 anni		33,80%	10,65%	36,11%	19,44%	100,00%
Clitico con soggetto postverbale		33,33%	19,44%	27,78%	19,44%	100,00%
Clitico locativo		33,33%	5,56%	50,00%	11,11%	100,00%
Clitico soggetto		19,44%	16,67%	33,33%	30,56%	100,00%
Enclisi in domanda diretta		58,33%	0,00%	33,33%	8,33%	100,00%
Gerundio		22,22%	8,33%	52,78%	16,67%	100,00%
Wh- doppio in domande indirette		36,11%	13,89%	19,44%	30,56%	100,00%
5 anni		38,89%	7,22%	37,78%	16,11%	100,00%
Clitico con soggetto postverbale		36,67%	10,00%	30,00%	23,33%	100,00%
Clitico locativo		26,67%	0,00%	46,67%	26,67%	100,00%
Clitico soggetto		26,67%	20,00%	36,67%	16,67%	100,00%
Enclisi in domanda diretta		66,67%	0,00%	30,00%	3,33%	100,00%
Gerundio		36,67%	0,00%	50,00%	13,33%	100,00%
Wh- doppio in domande indirette		40,00%	13,33%	33,33%	13,33%	100,00%
6 anni		50,00%	0,00%	50,00%	0,00%	100,00%
Clitico con soggetto postverbale		66,67%	0,00%	33,33%	0,00%	100,00%
Clitico locativo		33,33%	0,00%	66,67%	0,00%	100,00%
Clitico soggetto		33,33%	0,00%	66,67%	0,00%	100,00%
Enclisi in domanda diretta		66,67%	0,00%	33,33%	0,00%	100,00%
Gerundio		33,33%	0,00%	66,67%	0,00%	100,00%
Wh- doppio in domande indirette		66,67%	0,00%	33,33%	0,00%	100,00%
Totale complessivo		32,14%	9,72%	32,54%	25,60%	100,00%

Questa tabella permette di osservare ed individuare, internamente ai diversi gruppi d'età, le differenze che sussistono tra le diverse modalità di risposta.

Nel complesso, ciò che risulta è una generale specularità dei valori di risposte positive e negative (32,54% e 32,14%), seguite immediatamente da risposte non date che ammontano al 25,60%. Le risposte-traduzione, invece, risultano avere una percentuale assai minore, pari al 9,72%.

È interessante vedere, però, come, in base all'età, i soggetti cambino e maturino le scelte di risposta.

Per quanto riguarda, ad esempio, il gruppo-età dei 3 anni, nel momento in cui si guarda al calcolo complessivo dei risultati, vi è un chiaro prevalere di risposte non date (Z), il 64,44%. I restanti valori sono abbastanza regolari: risposte positive e negative sono tra

loro quasi speculari (10% e 11,11%) e le risposte che coinvolgono traduzione sono il 14,44%, un valore sicuramente vicino a quelli appena citati.

Se, invece, si osservano i risultati dati dai gruppi dei 4 e dei 5 anni, non solo risulta chiaro che inizia ad esservi una bipartizione tra risposte positive e negative che assumono, quindi, dei valori più consistenti ma si assiste anche ad un abbassamento dei restanti valori di modalità di risposte diverse.

Come è possibile vedere, risposte positive e negative in entrambi i gruppi presentano delle percentuali molto affini tra di loro: il gruppo dei 4 anni conta un 33,33% di risposte negative e un 36,11% di risposte positive; il gruppo dei 5 anni presenta un 38,89% di risposte negative e un 37,78% di risposte positive. Risposte-traduzione e risposte non date mantengono dei valori abbastanza bassi: rispettivamente il 10,65% (T) e il 19,44% (Z) per i 4 anni e il 7,22% (T) e il 16,11% (Z) per i 5 anni.

Per quanto riguarda, invece, il gruppo dei 6 anni è possibile notare un risultato marcatamente differenziato. I valori, infatti, si dividono tra un 50% di risposte negative e un 50% di risposte positive. Le restanti modalità di risposta non vengono prodotte.

Una particolarità che è stata individuata è quella relativa a due valori interessanti che sono stati segnalati anche nell'analisi delle risposte correlate ai fenomeni sintattici¹⁴.

Da una parte, infatti, le frasi caratterizzate da clitico con soggetto post-verbale corrette presentano quasi lo stesso valore-percentuale nelle risposte-traduzione.

Nell'analisi generale dei fenomeni sintattici, si era sottolineato come la traduzione di questo tipo di frase avesse un'incidenza del 30,61%. Anche nell'analisi per età, nel gruppo dei 3 anni, vi è un valore affine, quasi corrispondente: il 33,33%.

Dall'altra, un fenomeno maggiormente diffuso è quello che riguarda la risposta negativa delle frasi caratterizzate da enclisi in domanda diretta. Anche in questo caso vi era una corrispondenza con l'analisi per fenomeni sintattici svolta sopra, in cui il valore di risposta negativa per frasi di questo tipo era del 30,86%. Se si osservano, inoltre, all'interno della tabella 5 i valori corrispondenti a risposta negativa in frasi con enclisi in domanda diretta, si noterà come vi siano percentuali abbastanza alte: un 46,67% per i tre anni, 58,33% per i quattro anni e due valori uguali per i 5 e 6 anni, 66,67%.

¹⁴ si veda Appendice D per l'intero test

3.4.1.3.2 - Confronto dei tipi di risposta tra gruppi d'età

La seguente tabella presenta la tipologia di risposta prodotta per gruppo d'età.

Nello specifico presenta la stessa impostazione della tabella precedente (tabella 5) ma, attraverso uno spostamento di prospettiva, permette di osservare meglio similitudini e differenze tra i diversi gruppi d'età.

Tabella 6. Analisi della modalità di risposta tra i gruppi d'età.

Conteggio di Evaluation	Etichette di colonna	3 anni	4 anni	5 anni	6 anni	Totale complessivo
Etichette di riga						
N		6,17%	45,06%	43,21%	5,56%	100,00%
Clitico con soggetto postverbale		0,00%	48,00%	44,00%	8,00%	100,00%
Clitico locativo		4,55%	54,55%	36,36%	4,55%	100,00%
Clitico soggetto		5,88%	41,18%	47,06%	5,88%	100,00%
Enclisi in domanda diretta		14,00%	42,00%	40,00%	4,00%	100,00%
Gerundio		4,76%	38,10%	52,38%	4,76%	100,00%
Wh- doppio in domande indirette		0,00%	48,15%	44,44%	7,41%	100,00%
T		26,53%	46,94%	26,53%	0,00%	100,00%
Clitico con soggetto postverbale		33,33%	46,67%	20,00%	0,00%	100,00%
Clitico locativo		50,00%	50,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Clitico soggetto		14,29%	42,86%	42,86%	0,00%	100,00%
Enclisi in domanda diretta		100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Gerundio		40,00%	60,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Wh- doppio in domande indirette		10,00%	50,00%	40,00%	0,00%	100,00%
Y		5,49%	47,56%	41,46%	5,49%	100,00%
Clitico con soggetto postverbale		0,00%	50,00%	45,00%	5,00%	100,00%
Clitico locativo		8,11%	48,65%	37,84%	5,41%	100,00%
Clitico soggetto		7,41%	44,44%	40,74%	7,41%	100,00%
Enclisi in domanda diretta		4,35%	52,17%	39,13%	4,35%	100,00%
Gerundio		7,69%	48,72%	38,46%	5,13%	100,00%
Wh- doppio in domande indirette		0,00%	38,89%	55,56%	5,56%	100,00%
Z		44,96%	32,56%	22,48%	0,00%	100,00%
Clitico con soggetto postverbale		41,67%	29,17%	29,17%	0,00%	100,00%
Clitico locativo		42,86%	19,05%	38,10%	0,00%	100,00%
Clitico soggetto		38,46%	42,31%	19,23%	0,00%	100,00%
Enclisi in domanda diretta		60,00%	30,00%	10,00%	0,00%	100,00%
Gerundio		47,37%	31,58%	21,05%	0,00%	100,00%
Wh- doppio in domande indirette		48,28%	37,93%	13,79%	0,00%	100,00%
Totale complessivo		17,86%	42,86%	35,71%	3,57%	100,00%

Nel complesso, i dati maggiormente numerosi provengono dai gruppi d'età dei 4 e dei 5 anni. È presente, poi, una minima percentuale di risposte del gruppo di 3 anni (pari al 17,86% del totale) e di quello dei 6 anni (il 3,57%).

Tra questi quattro gruppi d'età sono osservabili due corrispondenze principali: quella tra il gruppo dei 3 e dei 6 anni e quella tra il gruppo dei 4 e dei 5 anni.

Per quanto riguarda la prima corrispondenza citata, soprattutto nelle modalità di risposta negative e positive, i due gruppi mostrano valori affini, se non uguali.

I bambini di 3 anni, infatti, producono il 6,17% di risposte negative che è ben collegabile al 5,56% dei bambini di 6 anni; sono, infatti, valori che si avvicinano molto. D'altra parte, per quanto riguarda le risposte positive in entrambi i gruppi si ha un risultato del 5,49%, un valore speculare, perfettamente identico.

Per quanto riguarda, invece, i gruppi dei 4 e dei 5 anni, è già stato sottolineato nell'analisi precedente della tabella 6 come le risposte negative e positive dei due gruppi si corrispondano e presentino dei valori contigui. Le risposte negative hanno un'incidenza del 45,06% per i bambini di 4 anni e del 43,21% per quelli di 5; le risposte positive, rispettando questa uguaglianza che si è presentata, mostrano un 47,56% per il gruppo di 4 anni e un 41,46% per il gruppo di 5.

Oltre a questa prima associazione tra i quattro gruppi d'età (la vicinanza dei gruppi di 3 e 6 anni e di quelli di 4 e 5), è interessante osservare la modalità di risposta corrispondente a traduzione e il modo in cui si comporta a seconda della diversa fascia d'età.

In particolare, è possibile segnalare che la risposta-traduzione ha una notevole incidenza nei bambini di 4 anni, circa del 46,94%.

Per quanto riguarda le altre fasce d'età, vi è una totale assenza di questa modalità di risposta nei bambini di 6 anni (0,00%) e si mostra, invece, per i restanti gruppi d'età, i 3 e i 5 anni, una corrispondenza univoca: in entrambi i gruppi la traduzione assume il valore percentuale del 26,53%, un risultato identico.

Infine, relativamente alla modalità di risposta non data, si rinvia a quanto detto precedentemente nell'analisi della tabella 6; la maggiore percentuale di risposte non date (Z) è riscontrabile nei bambini di 3 anni con il 44,96%, di contro a valori più bassi nei 4 (32,56%), nei 5 (22,48%) e nei 6 anni d'età (0,00%).

3.4.1.4 - Analisi del singolo partecipante in base alla modalità di risposta

Oltre ad un'analisi del gruppo o tra i gruppi d'indagine, è stata inserita anche un'osservazione sui risultati ottenuti dai singoli soggetti. Sono state osservate le singole modalità di risposta di un soggetto che è stato inserito nel proprio gruppo d'età. L'analisi, quindi, mette in relazione tre aspetti: osservazione del singolo, delle sue modalità di risposta e il gruppo d'età a cui esso appartiene.

Questo ci permette non solo di avere, quindi, un'analisi complessiva dell'impiego delle modalità di risposta dei bambini come gruppo e come gruppi di età, ma anche di poter verificare se la produzione dei tipi di risposta fosse omogenea tra i partecipanti o se ci fossero dei casi particolari, significativi o dei valori che si discostavano dal normale andamento dei risultati rappresentato nelle tabelle 5 e 6.

L'analisi è stata svolta riproponendo quelle che sono le caratteristiche principali relative alle modalità di risposta di gruppo e poi presentando dei singoli casi che, all'interno di un gruppo d'età, risultano significativi.

Tabella 7. Analisi del singolo nel gruppo d'età in base alla modalità di risposta.

Conteggio di Evaluation	Etichette di colonna				Z Totale complessivo
Etichette di riga	N	T	Y		
3 anni	11,11%	14,44%	10,00%	64,44%	100,00%
AB_03_T	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
AM_03_SA	11,11%	16,67%	16,67%	55,56%	100,00%
DG_04_T	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	100,00%
HAA_03_SC	11,11%	27,78%	11,11%	50,00%	100,00%
MB_03_SA	33,33%	27,78%	22,22%	16,67%	100,00%
4 anni	33,80%	10,65%	36,11%	19,44%	100,00%
AS_04_T	16,67%	22,22%	50,00%	11,11%	100,00%
DM_04_T	38,89%	0,00%	55,56%	5,56%	100,00%
GC_05_SC	11,11%	27,78%	0,00%	61,11%	100,00%
GF_04_T	27,78%	11,11%	55,56%	5,56%	100,00%
GP_05_SC	38,89%	0,00%	33,33%	27,78%	100,00%
MC_04_SA	38,89%	11,11%	33,33%	16,67%	100,00%
MP_04_T	33,33%	16,67%	5,56%	44,44%	100,00%
MR_04_SA	38,89%	0,00%	44,44%	16,67%	100,00%
SG_04_SA	44,44%	5,56%	50,00%	0,00%	100,00%
SM_04_T	33,33%	5,56%	44,44%	16,67%	100,00%
TA_04_T	55,56%	11,11%	16,67%	16,67%	100,00%
VV_05_SA	27,78%	16,67%	44,44%	11,11%	100,00%
5 anni	38,89%	7,22%	37,78%	16,11%	100,00%
DDV_05_SA	50,00%	11,11%	33,33%	5,56%	100,00%
FL_05_T	33,33%	33,33%	5,56%	27,78%	100,00%
GG_05_SA	55,56%	5,56%	38,89%	0,00%	100,00%
MDC_05_SA	33,33%	22,22%	38,89%	5,56%	100,00%
MG_05_T	44,44%	0,00%	33,33%	22,22%	100,00%
MM_05_SC	22,22%	0,00%	66,67%	11,11%	100,00%
MP_05_SC	16,67%	0,00%	0,00%	83,33%	100,00%
NB_05_SA	38,89%	0,00%	61,11%	0,00%	100,00%
SB_05_T	38,89%	0,00%	61,11%	0,00%	100,00%
SDC_05_SA	55,56%	0,00%	38,89%	5,56%	100,00%
6 anni	50,00%	0,00%	50,00%	0,00%	100,00%
MDS_06_T	50,00%	0,00%	50,00%	0,00%	100,00%
Totale complessivo	32,14%	9,72%	32,54%	25,60%	100,00%

Per quanto riguarda il gruppo-età dei tre anni, caratterizzato da una preminenza di risposte non date (circa il 64,44%), è interessante osservare due fenomeni particolari presenti nelle modalità di risposta dei singoli soggetti.

Il primo caso riguarda due soggetti, AB_03_T e DG_04_T, i quali non producono alcun tipo di risposta negativa, positiva o di traduzione. I loro risultati si concentrano totalmente in risposte non date (il 100%).

La seconda particolarità si riscontra nel soggetto MB_03_SA il quale, a differenza della tendenza generale del gruppo-età, presenta una maggiore quantità di risposte positive, negative e di traduzione (tutti valori mediamente affini tra loro: 22,22%, 27,78% e 33,33%) e una minima percentuale di risposte non date (16,67%). In questo caso, il soggetto sembra dare risultati completamente in contrasto con il resto del gruppo che, invece, mantiene di base la tendenza a una maggioranza di risposte non date.

Passando al gruppo di bambini di 4 anni, la maggior parte dei soggetti mantiene una preminenza di risposte negative e positive, alcune risposte non date e, in alcuni casi, vi è addirittura una totale assenza di risposte-traduzione. In particolare, i soggetti DM_04_T, GP_05_SC e MR_04_SA mostrano in maniera molto chiara quella che è la tendenza generale del gruppo-età e tutti e tre, inoltre, presentano una percentuale di risposte-traduzione pari allo 0,00%.

Soggetti particolari o tendenzialmente opposti a quella che è la disposizione del gruppo, sono coloro i quali hanno manifestato un abbassamento del tasso di risposte positive, compromettendo, in questo modo, l'omogeneità del risultato tra risposte positive e negative.

In particolare, se si osserva, ad esempio, la modalità di risposta del soggetto MP_04_T, si può ben vedere come un'incidenza di risposte positive pari al 5,56%, faccia sì che il valore che assume maggior rilievo oltre a quello delle risposte negative (33,33%) sia quello delle risposte non date (44,44%).

Un altro soggetto in una condizione simile a quella appena presentata è TA_04_T. Con un solo 16,67% di risposte positive e una percentuale perfettamente identica di risposte non date, il bambino in questione si distacca dalla tendenza generale del suo gruppo età.

Un ultimo caso interessante, all'interno del gruppo dei bambini di 4 anni, è quello che presenta lo 0,00% di risposte positive. Il soggetto in questione, GC_05_SC, presenta delle modalità di risposta totalmente in contrasto con l'andamento del resto del gruppo; tutte le sue risposte hanno dei valori non convenzionali. Risposte negative e positive, infatti, si attestano sui valori percentuali più bassi (si parla di un 11,11% e di uno 0,00%) mentre la maggior parte delle risposte è di tipo non-dato (il 61,11%) o di risposta-traduzione (27,78%). Sembrerebbe, in questo caso, un soggetto più affine con il gruppo dei 3 anni che con il gruppo di 4.

In relazione al gruppo di bambini di 5 anni, è possibile notare delle situazioni particolari di corrispondenza o, come nel gruppo precedente, di casi che si pongono come differenza rispetto alla naturale tendenza degli altri risultati.

In primo luogo, è interessante osservare come FL_05_T presenti valori di risposte negative e positive perfettamente affini con quelli di MP_04_T, citato nel gruppo precedente. Anche in questo caso il valore di risposte positive è relativamente basso (5,56%) e ad esso si lega una percentuale di risposte negative del 33,33%, ugual valore, oltretutto, delle risposte-traduzione.

Altro soggetto da segnalare è MP_05_SC che presenta una situazione affine con il sopracitato GC_05_SC. La percentuale di risposte positive è pari allo 0,00% (valore, inoltre, anche delle risposte-traduzione) e il maggior valore di modalità di risposta è dato dalle risposte non date con il 83,33%.

Ultimo caso da segnalare è quello di una perfetta corrispondenza tra due soggetti: NB_05_SA e SB_05_T. I due bambini hanno prodotto dei risultati del tutto identici e molto significativi poiché vi è una totale assenza di risposte-traduzione e di risposte non date (pari, quindi, allo 0,00%) e una maggioranza di risposte positive che sono del 61,11%. Le risposte negative, invece, contano il 38,89%. Un altro soggetto con una situazione simile è MM_05_SC in cui una maggioranza di risposte positive del 66,67% è accompagnata da un tasso di risposte negative del 22,22%. In questo caso, però, permane la presenza di risposte non date con una percentuale dell'11,11%.

Infine, ciò che è possibile osservare nel gruppo di 6 anni e che risposte-traduzione e non date vengono del tutto azzerate (0,00%) e che vi è una perfetta divisione tra risposte negative (50%) e positive (50%). I dati globali del gruppo coincidono con i dati di MDS_06_T, unico soggetto del gruppo di 6 anni in quanto unico partecipante di questo gruppo d'età.

3.4.2 - Risultati delle prove di *retelling* e di *telling*

I seguenti paragrafi riportano i risultati ottenuti dalla somministrazione delle prove di *retelling* e *telling* sia in dialetto che in italiano.

Come descritto nel paragrafo 3.3.2, la prova di *retelling* consiste nell'ascolto di una storia, corredata da vignette illustrative, da parte del bambino, il quale deve, successivamente, riformularla all'esaminatore, includendo più particolari possibili. La prova è stata

somministrata al medesimo partecipante in un primo momento in dialetto e, dopo, in lingua italiana.

La prova di *telling*, invece, consiste nella visione, da parte del bambino, di una serie di immagini che compongono una storia. Il compito del soggetto è quello di raccontare la storia veicolata dalle immagini con parole proprie. Anche in questo caso la prova è stata presentata sia in dialetto che in lingua italiana.

I bambini sottoposti a *retelling* e *telling* sono stati 44; di questi, 34 hanno completato entrambe le prove, sia quelle in dialetto che quelle in italiano, mentre 10 bambini hanno dimostrato di non conoscere o comprendere il dialetto. I risultati, dunque, analizzano il comportamento dei 34 bambini che hanno portato a termine sia le prove in dialetto che quelle in italiano.

Per ogni partecipante, quindi, sono osservabili quattro produzioni, ognuna relativa alla somministrazione di una prova: *retelling* in dialetto, *retelling* in italiano, *telling* in dialetto e *telling* in italiano.

I risultati delle prove sono illustrati di seguito in questo modo; da una parte, viene fatta un'analisi qualitativa degli elementi linguistici lessicali e strutturali individuati all'interno della produzione dei soggetti, dall'altra viene osservato e confrontato il numero di frasi, principali e subordinate, e il numero di parole che il soggetto ha prodotto.

3.4.2.1 - Risultati relativi all'impiego di elementi lessicali e strutturali dialettali

In questa sezione vengono presentati gli elementi lessicali e strutturali dialettali individuati nella produzione dei bambini nelle prove di *retelling* e *telling*.

A differenza di quanto sarà in seguito esposto, si tratta di un'analisi qualitativa; di conseguenza, i dati vengono esposti in questo modo: inizialmente sono descritti, divisi tra fenomeni lessicali e strutturali, tutti gli elementi di tipo dialettale riscontrati nella produzione dei soggetti; successivamente, questi vengono classificati all'interno delle prove di *retelling* e di *telling* dove si sono verificati e vengono descritti.

3.4.2.1.1 - Elementi dialettali comuni prodotti sia nel *retelling* che nel *telling*

Durante le prove di *retelling* e *telling* i soggetti hanno impiegato delle forme linguistiche sia chiaramente dialettali sia a queste associabili. I risultati ottenuti sono stati suddivisi in due grandi macro categorie: elementi lessicali e elementi strutturali. Vengono qui

presentati e spiegati, suddivisi per categoria, gli elementi dialettali riscontrati sia nel *retelling* che nel *telling*.

3.4.2.1.1.1- Elementi lessicali

Con la locuzione “*elementi lessicali*”, si intende quel complesso di vocaboli propri di una determinata lingua, in questo caso, il dialetto.

Gli elementi individuati in questo campo sono principalmente di due tipi: nomi e verbi.

Nonostante questa sia un’analisi qualitativa, è utile presentare alcuni numeri relativi agli elementi riscontrati.

In particolare, il numero complessivo di elementi lessicali dialettali incontrati è 75, di cui 29 sono nomi, uno è un pronome e 45 sono verbi.

Nomi

Per quanto riguarda i nomi, ovvero elementi che indicano esseri viventi, oggetti, concetti e cose, la prima precisazione che è opportuno fare è che molti di questi, nel parlato dei bambini, sono preceduti o da articoli in italiano o, in una minoranza dei casi, da un articolo dialettale e in alcuni casi non sono preceduti da alcun articolo.

Ad esempio, si riscontrano nomi come “*bocia*”, “*gato*”, “*toso*”, “*balon*” che non presentano alcun tipo di articolo, nomi come “*le robe*”, “*delle farfale*” in cui l’articolo correlato al nome è espresso in italiano e nomi come “*el bugo*”, “*dele luganeghe*” che sono, invece, accompagnati da articoli utilizzati nel dialetto.

Date queste premesse, si è poi analizzata da vicino la tipologia di questi nomi e che cosa generalmente indicano.

I nomi maggiormente utilizzati dai bambini sono nomi di cosa che, quindi, hanno come referenti entità inanimate o oggetti.

In particolare, vengono impiegati più volte i nomi “*luganeghe*” per indicare le salsicce, “*balon*” per il pallone, “*man*” per mano e “*cana*” per canna da pesca.

Mentre, con un’incidenza minore, compaiono anche nomi come “*bugo*” - elemento dialettale per l’italiano “*buco*” - e “*robe*” - termine usato in molti dialetti settentrionali come sinonimo di “*cosa*”¹⁵.

Seguono, in base alla quantità di utilizzo, i nomi che indicano persone.

¹⁵ Si evidenzia che il termine *robe* è anche presente nella lingua italiana come “*qualsiasi oggetto materiale in quanto rappresenti un possesso o una disponibilità*”, Dizionario Devolo-Oli

In questo caso vi è, da parte dei soggetti, un impiego massiccio dei sostantivi “*bocia*” e “*tosò*”, elementi che indicano il medesimo significato italiano di “*ragazzo, bambino*”. Tra i due lessemi il più utilizzato è *bocia* che conta un numero di ripetizioni in produzione maggiore rispetto a *tosò*. È interessante osservare come questi siano i soli elementi impiegati per indicare nomi di persona, al contrario di quanto avviene nell’utilizzo di nomi di cose o animali, per i quali viene riportata una maggiore varietà.

Ultima tipologia di nomi visibile all’interno della produzione dei soggetti è quella dei nomi di animale.

In particolare, vi è un grande utilizzo del nome dialettale “*gato*”, il quale si discosta di poco dal nome italiano “*gatto*”, mentre, con minor incidenza, si incontrano elementi come “*can*” e “*farfala*”.

Caso particolare che si incontra con una sola attestazione è quello del pronome dimostrativo “*queo*”; è l’unico pronome dialettale che si incontra in tutti i soggetti dei *retelling* e dei *telling*.

Verbi

La maggior parte degli elementi lessicali impiegati dai soggetti nelle prove di *retelling* e *telling* è costituita da verbi.

Essi sono essenzialmente di due tipi: verbi d’azione, che indicano un movimento, un atto o un’opera che viene compiuta, e verbi psicologici, cioè quelli che indicano processi mentali, sensazioni o emozioni di vario tipo.

Per quanto riguarda i verbi d’azione - i più numerosi nelle produzioni dei bambini - una delle prime cose da segnalare è che vi sono due tipologie di verbi.

Da una parte, infatti, sono presenti verbi come “*ciapare*”, (“*prendere*” in italiano), “*rampicare*”, probabilmente una versione italianizzata del verbo “*rampegare*”, (“*arrampicare*”), “*morsegare*” (“*mordere*”) e “*rivare*” (“*arrivare*”).

Dall’altra, vi sono molti verbi che possono essere definiti come composti. Sono costituiti, infatti, da un verbo e un avverbio, intesi come un’unica unità verbale. Si identificano, in questo senso, verbi come “*tornare zò*”, “*saltare drio*”, “*abaiare drio*”, “*molare zò*” e “*correre drio*”.

Una parte, poi, dei verbi d'azione si caratterizza per indicare movimenti. Sono presenti, quindi, verbi come “rivare”, “tornare zò” o “saltare drio” che, a differenza degli altri, veicolano un cambiamento di posizione da un punto ad un altro.

Successivamente, l'analisi si è spostata sui verbi psicologici che, quindi, descrivono stati d'animo o sentimenti. I bambini utilizzano principalmente il verbo “rabiare” per indicare la voce verbale italiana “arrabbiarsi”.

Vi sono, inoltre, dei verbi appartenenti all'italiano che nell'italiano regionale assumono accezioni leggermente diverse. Questi verbi, infatti, in italiano richiederebbero la presenza di elementi che ne completino il significato come, ad esempio, “tirare giù da qualcosa”, “scivolare dentro qualcosa” oppure “saltare fuori da qualche parte” mentre, in questi casi, sembrano essere utilizzati come un unico complesso verbale che non necessita di spiegazione.

Ad esempio, verbi come “tirare giù”, “spingere fuori”, “portare giù” e “scivolare via” presentano una costruzione ritrovabile anche nell'italiano ma veicolano significati diversi da questo.

Questa tipologia di verbi (rapportabile ai *verbi fraseologici* inglesi) si trova occasionalmente in italiano ed è, invece, ampiamente attestata nei dialetti dell'Italia settentrionale e nelle varietà regionali di italiano colloquiale (Benincà, Poletto, 2005: pag.11).

Nello specifico, nella frase “L'ha portato giù per la coda” si fa riferimento al fatto che il cane ha trascinato il gatto sotto l'albero; il significato di “trascinare sotto l'albero” viene veicolato dal bambino attraverso il verbo “portare giù”. Lo stesso vale per il verbo “tirar giù” che veicola anch'esso il significato di “farlo cadere”, “trascinarlo”.

Nella frase, invece, “spingere fuori” il bambino si riferisce al fatto che la capretta ha portato in salvo una sua compagna che era caduta in acqua senza, però, specificare questo aspetto.

Infine, il verbo “scivolare via”, anch'esso presente nell'italiano nell'accezione di “dileguarsi”¹⁶, indica, invece, in questo caso il fatto che la palla o la capretta cadano in acqua.

¹⁶ Vocabolario Treccani. “nelle locuz. sc. via, dileguarsi”

Una volta spiegata la varietà di verbi impiegati nelle prove dai partecipanti, è utile sottolineare che questi vengono esclusivamente utilizzati alla forma attiva. Non vi è, infatti, alcun verbo ritenuto di derivazione dialettale che presenti una forma passiva.

3.4.2.1.1.2 - Elementi strutturali

Con “elementi strutturali” si vanno a definire i costrutti, le relazioni tra singoli elementi della frase e i lessemi che, associati tra di essi, hanno ripercussioni a livello strutturale nella frase. Essi, rispetto agli elementi lessicali, hanno un’incidenza decisamente minore nella produzione dei soggetti intervistati (sono stati individuati 26 costrutti strutturali dialettali a differenza dei 75 elementi lessicali).

In primo luogo, i bambini hanno impiegato nelle prove di *retelling* e *telling* delle tipologie di verbi che reggono dei costrutti particolari e ben definiti in dialetto. Ad esempio, nelle frasi “la buttò su in riva” e “l’ha presa su con il piede”, i due verbi utilizzati, “buttare su” e “prendere su”, richiedono una costruzione precisa dopo di essi. In dialetto, infatti, si utilizza “buttar su” seguito da “in qualcosa” o “su par qualcosa”, mentre “prendere su” richiede la presenza di “*con qualcosa*”.

Infine, verbi come “*inciampare*” in italiano, in dialetto richiedono una costruzione riflessiva come “*inciamparsi*” e “*ramenarsi*” ed è per questo che si trovano costrutti come “*si è inciampato*”, “*se gà magnà le luganeghe*”.

Vi sono, poi, anche delle preposizioni che richiedono una costruzione particolare. Ad esempio, nella costruzione “*su par l’albero*”, il termine *su* richiede quasi sempre in dialetto la presenza di “*par/nel qualcosa*”.

Come seconda tipologia di strutture, è possibile osservare casi in cui vi è una particolare selezione del verbo ausiliare. Una frase come “*si aveva fatto male alla testa*” in cui l’ausiliare *essere* dell’italiano (“*si era fatto male*”) è sostituito da *avere*, è un possibile tentativo di italianizzare la forma dialettale “*se gavea fato male ala testa*”, dove è utilizzato l’ausiliare *avere*. Ugualmente nella frase “*se l’ha ripreso*” si può vedere il tentativo di italianizzare la costruzione dialettale “*se lo gà riciapà*”.

È opportuno, inoltre, osservare che, in entrambi i casi sopracitati, è presente il clitico “*se*” (“*si*” italiano), un riflessivo richiesto dalla struttura dialettale.

Si incontrano nel parlato dei bambini anche delle costruzioni particolari, utilizzate soprattutto in contesti colloquiali, che possono essere presenti sia in italiano che in dialetto.

Ad esempio, uno dei fenomeni maggiormente presenti è esemplificato da queste frasi:

- *lui gli era scappata la palla*
- *il bambino gli era scivolato la palla*
- *il bambino gli è volato il palloncino*
- *l'umano gli è caduta la palla dalle mani*
- *il bambino gli è caduta la palla al mare*
- *il bambino gli è volato via il palloncino*

Come è possibile osservare, si registra la tendenza nei soggetti a mantenere il primo costituente come un caso non marcato e a far sì che il caso corretto venga espresso dal clitico di ripresa. È singolare il fatto che il caso in questione sia sempre il dativo.

Non vi è, quindi, accordo tra il caso costituente e il clitico che lo riprende ma vi è accordo tra il numero e il genere. Questo, in particolare, segnala la presenza di un *hanging topic* seguito da un clitico di ripresa¹⁷.

Vi sono casi, poi, in cui l'accordo tra il costituente e il clitico, invece, è ripreso in maniera corretta; si parla, infatti, di dislocazione a sinistra (*clitic left dislocation*)¹⁸.

- *al bambino gli è volato via*
- *gli ha portato da mangiare ai piccolini*

Altro fenomeno che si ritrova in maniera consistente nel parlato dei bambini è rinvenibile nelle seguenti frasi:

- *l'ha morsicato la coda*
- *il cane l'ha tirato il gatto*
- *l'ha fatto scappare il gatto*
- *l'ha mangiata la coda*
- *il bambino l'aveva preso la palla*
- *cane l'aveva preso una coda*
- *lo mangiò la coda*

In questi casi sembra essere presente una dislocazione a destra dell'oggetto.

¹⁷ Si veda Rizzi L., *The fine structure of the left periphery*, 1997

¹⁸ Si veda Rizzi L., *The fine structure of the left periphery*, 1997 e Poletto C., *The higher functional field: evidence from Northern Italian Dialects*, Oxford University Press, 2000

In particolare, il clitico di ripresa nei primi quattro casi presenta l'accordo con l'oggetto a cui si riferisce, negli ultimi tre l'accordo non è presente.

Entrambi i due fenomeni appena descritti sono riscontrabili sia nella lingua italiana (Belletti, Guasti, 2015: 97) che nel dialetto. Una frase, infatti, come “*il bambino gli era scivolato la palla*”, potrebbe essere benissimo ricreata in questo modo in dialetto: “*al bocia ghe xe volà via el balon*”.

3.4.2.1.2 - Elementi dialettali nel retelling

Una volta descritti e definiti quelli che sono gli elementi lessicali e strutturali del dialetto individuati all'interno della produzione dei bambini, si è posta l'attenzione sulla loro distribuzione all'interno delle prove di *retelling*. L'analisi è proceduta esaminando *retelling* in dialetto e *retelling* in italiano prima dal punto di vista generale, poi osservando il comportamento delle diverse fasce d'età e, infine, analizzando dei casi specifici.

3.4.2.1.2.1 - Analisi generale nel retelling

Per quanto riguarda questa fase dell'analisi, si è cercato di verificare l'esistenza di un'omogeneità nell'utilizzo degli elementi dialettali prodotti dai soggetti.

Retelling in dialetto

Il *retelling* in dialetto è sicuramente il test in cui sono stati prodotti più elementi dialettali, con una preponderanza di termini lessicali anche se risulta essere presente, comunque, un buon numero di elementi strutturali. Infatti, all'interno della prova sono stati individuati 46 elementi dialettali, 34 lessicali e 12 strutturali.

Tra gli elementi lessicali, quelli maggiormente impiegati sono i nomi, in particolare quelli di persona e quelli di cose. È possibile, infatti, contare la presenza di 23 nomi. “*Bocia*” è certamente il termine più utilizzato assieme a “*toso*”. I nomi di cosa risultano più diversificati; troviamo “*luganeghe*”, “*man*” e “*balon*” con un buon numero di ripetizioni. Oltre ai nomi, sono presenti anche 11 verbi, principalmente d'azione e composti come, ad esempio, “*saltato drio*”, “*tornando zò*” e “*molato zò*”.

Relativamente agli elementi strutturali, invece, si osserva una un impiego di strutture che selezionano l'ausiliare seguendo il dialetto e non selezionando l'ausiliare italiano. Questo, ad esempio, è riscontrabile in frasi come “*si aveva fatto male alla testa*”. Altri elementi da

segnalare sono quelli in cui il verbo regge un particolare tipo di costruzione come in “*si è ciapato nel cespuglio*”.

Oltre a questi costrutti, infine, si osservano casi di parlato colloquiale in cui sono presenti *hanging topic* seguiti da clitici di ripresa. Sono presenti, infatti, frasi come “*il bambino gli era scivolato la palla*” e “*il bambino l'aveva preso la palla*”.

Retelling in italiano

Per quanto riguarda, invece, il *retelling* in italiano, il numero di termini dialettali è di molto minore a quello del test in dialetto. Il numero complessivo di elementi dialettali, infatti, è 11 di cui 6 sono lessicali (2 nomi e 4 verbi) e 5 strutturali. I pochi elementi presenti sono in preminenza lessicali, tra i quali si riscontra un maggior numero di verbi d'azione (“*si tirò giù*”). Riguardo agli elementi strutturali, invece, vi sono solo due casi di preposizione che regge una particolare costruzione “*su par l'albero*” e uno di selezione dell'ausiliare dialettale “*se l'ha ripreso*”.

La maggioranza di elementi, invece, è costituita da casi di parlato colloquiale con *dislocazione a sinistra* (“*al bambino gli è volato via*”) e da casi che mostrano la presenza di *hanging topic* seguito da un clitico (“*il bambino gli è volato il palloncino*”).

3.4.2.1.2.2 - Analisi per fasce d'età nel retelling

In questa seconda fase dell'analisi, si è verificato l'impiego degli elementi dialettali in ogni fascia d'età (3, 4, 5 e 6 anni), prima nel *retelling* in dialetto e poi in quello in italiano.

Retelling in dialetto

Per quanto riguarda il *retelling* in dialetto, i bambini di 3 anni hanno prodotto quasi esclusivamente elementi lessicali (sette) e, in particolare, nomi di persona (sei); il nome maggiormente utilizzato oltre a “*toso*” è “*bocia*”. Per gli unici due casi, invece, di elementi strutturali impiegati, sono presenti la frase “*si è inciampato*” dove il verbo “*inciampare*” in dialetto regge la costruzione riflessiva.

Passando ai bambini di 4 anni, risulta esservi una ripartizione tra gli elementi lessicali (sette) e quelli strutturali (quattro). Tra i primi vi è una preminenza di nomi di animali (“*farfala*”, “*gato*”) e di persona (“*bocia*”) a cui si aggiungono alcuni verbi d'azione (“*ciapare*”). Per quanto riguarda gli elementi strutturali, la situazione risulta essere più variegata; sono presenti frasi con selezione dell'ausiliare dialettale (“*se l'ha ripreso*”) e particolari costruzioni dei verbi (“*si è ciapato nel cespuglio*”).

Sono presenti anche frasi colloquiali con presenza di *hanging topic* seguiti da clitici di ripresa (“*l’umano gli è caduta la palla dalle mani*”).

Nel gruppo-età dei 5 anni si è registrato, rispetto a tutte le altre fasce d’età, il maggior numero di elementi dialettali per questo test (ventitré). Vi è una preminenza di elementi lessicali tra i quali spiccano i nomi di cosa (“*luganeghe*”, “*balon*”, “*man*”, “*can*”, “*cana*”), seguiti da nomi di animale, persona e da alcuni verbi d’azione come “*ciapare*”. Sono, poi, presenti frasi caratterizzate dalla presenza di strutture di parlato colloquiale con *hanging topic* seguiti da clitici di ripresa come “*lui gli era scappata la palla*”, “*il bambino gli era scivolato la palla*” e “*il bambino l’aveva preso la palla*”.

Infine, i bambini di 6 anni producono un esiguo numero di elementi dialettali (tre) che si dividono tra un elemento lessicale, un verbo, e due elementi strutturali, tra i quali si segnala una costruzione particolare di un verbo (“*si è incastrato su un cespuglio*”). Vi è, inoltre, una frase con *hanging topic* e clitico di ripresa.

Retelling in italiano

Il *retelling* in italiano consta di un numero nettamente minore di elementi dialettali.

Nella fascia d’età dei 3 anni l’unico elemento dialettale riscontrato è di tipo strutturale; si tratta di una frase con una costruzione richiesta da una preposizione (“*su par l’albero*”). Vi è, poi, solo un elemento del parlato colloquiale con dislocazione a sinistra (“*al bambino gli è volato via*”).

Il gruppo-età dei 4 anni è costituito da un solo elemento dialettale; in particolare, è presente un termine strutturale che seleziona l’ausiliare di tipo dialettale (“*se l’ha ripreso*”).

Relativamente ai 5 anni, invece, è presente un buon numero di elementi lessicali, sei in particolare, tra cui occupano la maggioranza i verbi (quattro). Vi sono, poi, frasi di parlato colloquiale con presenza di *hanging topic* e clitico di ripresa (“*il bambino gli è volato via il palloncino*”).

Nella fascia di età dei 6 anni, non è presente alcun elemento dialettale.

3.4.2.1.2.3 - Analisi per casi singoli nel retelling

Premesso che nelle prove di *retelling* somministrate 23 bambini, rispetto ai 34 partecipanti per il test in dialetto e ai 44 per quello in italiano, hanno prodotto elementi di tipo

dialettale, in questa fase dello studio vengono segnalati soggetti particolarmente produttivi o interessanti dal punto di vista dell'impiego dei termini dialettali.

Retelling dialetto

L'analisi, in questa fase della descrizione dei risultati, si concentra su tre soggetti del *retelling* in dialetto.

Il primo, GP_05_SC, 3 anni, si caratterizza, a differenza dei soggetti presenti nella sua fascia d'età, per un impiego di termini strutturali oltre che lessicali. Il bambino in questione produce un elemento strutturale dialettale: la costruzione con il verbo riflessivo di "inciampare" ("si è inciampato").

Il secondo, MP_04_T, 4 anni, si caratterizza, invece, per un importante utilizzo di termini lessicali, principalmente nomi di animale ("la farfala", "gato") e verbi d'azione come "ciapare".

L'ultimo, NB_05_SA, 5 anni, è il soggetto che ha prodotto più elementi dialettali in assoluto. Non solo il bambino è in grado di utilizzare un gran numero di termini lessicali ("balon", "dele luganeghe", "el bugo", "la man", "can", "tornando zò", "molato zò") ma produce delle vere e proprie frasi in dialetto come, ad esempio, "el balon xera atacà ala man" oppure "se gà magnà le luganeghe".

Retelling in italiano

Al contrario di quanto verificato per il test in dialetto, in quello in italiano non vi sono dei casi particolarmente produttivi da segnalare, in quanto vi è una sostanziale omogeneità dei risultati all'interno della stessa fascia d'età. L'unico soggetto che produce un elemento particolare è NDM_03_SA, 3 anni, il quale è l'unico bambino ad aver utilizzato una preposizione seguita dalla costruzione richiesta in dialetto. "Su par l'albero" è l'unico elemento strutturale di questo tipo.

3.4.2.1.3 - Elementi dialettali nel telling

Questo paragrafo si concentra sulla distribuzione di elementi dialettali all'interno delle prove di *telling*. L'analisi è proceduta esaminando *telling* in dialetto e *telling* in italiano prima dal punto di vista generale, successivamente osservando la produzione delle diverse fasce d'età e, infine, analizzando dei singoli casi specifici.

3.4.2.1.3.1 - Analisi generale nel telling

In questo tipo di analisi si sono ricercati gli elementi maggiormente prodotti dai soggetti, nonché quelli caratterizzati da omogeneità.

Telling in dialetto

Il *telling* in dialetto ha registrato la presenza di ventotto elementi dialettali. Tra questi, la quasi totalità degli elementi è di tipo lessicale. Sono stati registrati, infatti, ventisei elementi lessicali di cui ventun verbi, quattro nomi e un pronome. In particolare, gli elementi maggiormente presenti sono verbi d'azione composti, alcuni appartenenti all'italiano regionale come, ad esempio, “*tirare giù*” e “*tirar fuori*”. Oltre a questi verbi, che rappresentano quasi la totalità degli elementi dialettali per il *telling* in dialetto, vi sono alcuni nomi di animale e cosa (“*gato*”, “*quelle robe*”) e alcuni elementi del parlato colloquiale (due per la precisione), principalmente frasi con dislocazioni a destra e la presenza di clitici oggetto senza accordo come, ad esempio, “*l'ha morsicato la coda*”.

Telling in italiano

Il test somministrato in italiano ha prodotto un minor numero di elementi dialettali da parte dei soggetti (quindici elementi, rispetto ai ventotto del *telling* in dialetto). In questo caso la ripartizione tra elementi lessicali e strutturali è quasi simmetrica (otto per i primi e sette per i secondi), anche se prevalgono in ogni caso i primi.

Gli elementi lessicali, in particolare, sono tutti verbi d'azione, la maggior parte dei quali composti. Si trovano, quindi, verbi di movimento come “*corso drio*” e “*saltar fuori*” ma anche una piccola parte di verbi non composti come “*rivare*”.

Per quanto riguarda gli elementi strutturali, vi è una preminenza di verbi con costruzioni particolari (“*l'ha presa su con il piede*”). Vi sono, poi, frasi di tipo colloquiale con dislocazioni a destra e clitici oggetto (“*il cane l'ha tirato il gatto*”).

3.4.2.1.3.2. - Analisi per fasce d'età nel telling

In questa seconda fase d'analisi, vengono descritti gli elementi dialettali impiegati in base alla fascia d'età dei soggetti (3, 4, 5 e 6 anni), prima nel *telling* in dialetto e poi in quello in italiano.

Telling in dialetto

Per quanto riguarda la fascia d'età dei 3 e dei 4 anni, presentano entrambe di 5 elementi lessicali, la maggior parte dei quali sono verbi d'azione.

La maggior parte degli elementi dialettali incontrati appartiene alla fascia d'età dei 5 anni. Si sono registrati, infatti, quattordici elementi dialettali tra i quali vi è una grande preminenza di termini lessicali (dodici); in particolare, verbi d'azione (“*rampicò*”, “*tirarlo fuori*”) e un verbo psicologico (“*rabiare*”)

Infine, il gruppo-età dei 6 anni si caratterizza per l'impiego da parte di un solo soggetto di 5 elementi lessicali, in particolare verbi d'azione composti come, ad esempio, “*abaia drio*”, “*portato giù*” e “*tirargli giù*”.

Telling in italiano

Il test in italiano, per quanto riguarda i due soggetti della fascia dei 3 anni, segnala la produzione di due verbi d'azione composti (“*tirar fuori*” e “*salta fuori*”).

La fascia d'età dei 4 anni, invece, produce sia termini lessicali (tre) che strutturali (due). I primi sono essenzialmente verbi d'azione composti (“*spinge fuori*”) e non (“*rivava*”). I secondi, invece, si costituiscono da verbi che necessitano di costruzioni particolari come, ad esempio, “*l'ha presa su con il piede*”.

Relativamente ai bambini di 5 anni, anche in questo caso, si dividono tra elementi lessicali e elementi strutturali. Gli elementi lessicali sono formati da verbi di movimento composti (“*saltar fuori*”), mentre vi sono, poi, delle strutture colloquiali caratterizzate da dislocazione a destra (“*l'ha fatto scappare il gatto*”).

Infine, per quanto riguarda la fascia d'età dei 6 anni, vi è un solo elemento lessicale, “*corso drio*”, un verbo d'azione composto.

3.4.2.1.3.3 - Analisi per casi singoli nel telling

Per quanto riguarda le prove di *telling*, è stato calcolato che undici bambini sui trentaquattro partecipanti totali per il test in dialetto e quarantaquattro per il test in italiano hanno prodotto degli elementi dialettali.

Quest'ultima fase di analisi segnala soggetti particolarmente produttivi o interessanti dal punto di vista di impiego dei termini dialettali.

Telling dialetto

Per il test in dialetto, si segnalano tre soggetti particolari.

Il primo, AA_05_SC, 5 anni, produce interessanti verbi psicologici (“*rabiare*”) e d’azione (“*rampicare*”) rispetto alla media di produzione di item dialettali degli altri bambini.

Il secondo, RS_05_SC, 5 anni, viene segnalato data la sua produzione di un verbo che nessun altro, all’interno dei partecipanti, aveva mai utilizzato. Il verbo in questione è “*morsegare*”.

L’ultimo, AA_06_SC, 6 anni, si caratterizza per l’utilizzo di un notevole numero di verbi d’azione composti come “*abaia drio*”, “*portare giù*” e “*tirarlo giù*”.

Telling in italiano

Anche in questo caso, come accaduto per il *retelling* in italiano, non vi sono dei casi che si discostino o appaiano particolarmente produttivi rispetto all’analisi per fasce d’età compiuta in precedenza.

3.4.2.1.4. – Generalizzazioni degli elementi dialettali prodotti in base ai diversi esperimenti

Dai risultati appena esposti è possibile trarre alcune generalizzazioni che riassumano le linee di tendenza seguite dai soggetti nell’impiego di elementi dialettali.

Tabella 8. Numero di elementi impiegati per test.

	Retelling	Telling
Dialetto	46	28
Italiano	11	15

Complessivamente si è osservato che i soggetti producono un maggior numero di elementi dialettali nelle prove presentate in dialetto, quindi il *retelling* (quarantasei elementi) e il *telling* (ventotto) in dialetto. Le prove in italiano, infatti, presentano degli elementi dialettali ma in numero molto minore (undici elementi per il *retelling* in italiano e quindici per il *telling*).

È significativo, nel caso delle prove in dialetto, come il *retelling* presenti quasi il doppio di elementi del *telling*. Questo è probabilmente dovuto al fatto che la prova non presenta solo indicazioni su come procedere ma anche l’intera storia su cui il soggetto deve concentrarsi

in dialetto. In questo modo il partecipante è maggiormente esposto alla lingua dialettale al contrario di quello che avviene nel *telling*.

Altro elemento da segnalare è il fatto che il *telling* in italiano abbia prodotto un maggior numero di elementi (quindici) dialettali rispetto a quello in dialetto (undici). Anche questo, come detto precedentemente, può derivare dal fatto che nel *retelling* vi sia un maggior input da parte della lingua di somministrazione; di conseguenza, l'italiano fa sì che il soggetto produca un minor numero di elementi dialettali nel *retelling*.

È, inoltre, importante segnalare che, relativamente all'analisi in base alle fasce d'età, i soggetti maggiormente produttivi dal punto di vista dialettale sono i bambini di quattro e, soprattutto, di cinque anni. In questi due gruppi-età, infatti, si riscontrano il maggior numero di elementi dialettali prodotti.

Infine, per quanto riguarda i casi singoli analizzati, è utile sottolineare la presenza di NB_05_SA, 5 anni, che è il soggetto che ha prodotto più elementi dialettali in assoluto. Il bambino, è l'unico, infatti, che nel *retelling* in dialetto, oltre ad avere una buona padronanza del lessico, produce frasi e strutture interamente dialettali.

3.4.2.2 - Risultati relativi alla produzione di frasi, principali e subordinate, e al computo delle parole impiegate

Nei seguenti paragrafi vengono descritti i risultati ottenuti dall'analisi:

- del numero di frasi impiegate da ogni soggetto in una determinata prova;
- del tipo di frasi prodotte (principali e subordinate);
- del numero totale di parole utilizzate.

In primo luogo, vengono esposti i risultati delle prove di *retelling* somministrate in dialetto e in italiano, successivamente i risultati delle prove di *telling*.

Per ognuna delle prove è stato effettuato un confronto tra le due lingue di somministrazione nei diversi ambiti di indagine.

3.4.2.2.1 - Retelling

Per quanto riguarda i risultati ottenuti dalle prove di *retelling*, ci si sofferma in primo luogo sull'osservazione del numero di parole impiegate dai soggetti sia nel test in dialetto sia in quello in italiano. Successivamente, la descrizione si sposta sull'analisi del numero e sulla tipologia di frasi impiegate dai soggetti (principali o subordinate) nelle prove in dialetto e in italiano.

Osservare il numero di parole e di frasi impiegate è utile per comprendere quale sia il parlato con il quale il bambino ha una maggiore familiarità e, quindi, quale sia l'approccio verso l'altra lingua; infatti, è ipotizzabile che un bambino che usa un maggior numero di parole o di frasi in un test in italiano rispetto ad uno in dialetto abbia maggiore competenza e sicurezza nell'espone in lingua italiana.

L'analisi procede a partire da osservazioni generali, per poi proseguire verso uno studio svolto su fasce d'età (3, 4, 5 e 6 anni), per concludersi con segnalazioni relative a singoli casi particolari.

3.4.2.2.1.1 - Analisi generale

In un primo momento si è indagato il comportamento di tutti i bambini come gruppo, e si sono, quindi, osservate le linee di tendenza generali seguite dai partecipanti nella scelta dell'impiego di frasi e parole.

Analisi generale delle parole

Come prima cosa, si è posta l'attenzione sul numero di parole utilizzate dai soggetti sia nel *retelling* somministrato in dialetto sia quello in italiano.

La seguente tabella evidenzia l'impiego del numero di parole da parte dei bambini. Riporta, infatti, partendo dalla colonna di sinistra, il codice assegnato ad ogni partecipante, l'età del soggetto, il numero di parole impiegate nel *retelling* in dialetto (RTD) e il numero di parole utilizzate per il *retelling* in italiano (RTI).

Tabella 9. Conteggio delle parole impiegate nel *retelling*

Code	Età	RTD parole	RTI parole
AB_03_T	3	34	24
AM_03_SA	3	51	81
SP_03_SA	3	30	24
NDM_03_SA	3	22	22
MB_03_SA	3	46	80
GP_05_SC	3	50	92
HAA_03_SC	3	81	51
MP_04_T	4	51	74
DG_04_T	4	47	59
AS_04_T	4	31	41
GF_04_T	4	88	59
DM_04_T	4	151	89

TA_04_T	4	39	65
MR_04_SA	4	0	48
SG_04_SA	4	134	37
MC_04_SA	4	45	44
LG_04_SC	4	41	71
MG_05_T	5	40	110
SB1_05_T	5	47	55
SB_05_T	5	62	71
FL_05_T	5	40	53
GG_05_SA	5	55	51
VV_05_SA	5	42	58
DDV_05_SA	5	73	106
NB_05_SA	5	119	90
SDC_05_SA	5	78	80
MC_05_SA	5	83	69
AA_05_SC	5	133	40
GC_05_SC	5	56	51
MP_05_SC	5	54	69
RS_05_SC	5	80	92
MDS_06_T	6	80	80
AA_06_SC	6	54	37
Totale parole		2037	2073

Una delle prime operazioni che vengono compiute è quella di sommare il numero di parole utilizzate nel *retelling* in dialetto e osservare se vi sia una netta differenza rispetto alla somma di quelle del *retelling* in italiano. L'operazione produce risultati poco determinanti; infatti, i numeri ottenuti di poco si discostano l'uno dall'altro (2037 parole per il *retelling* in dialetto e 2073 per il *retelling* in italiano). Ricercando, poi, la media delle parole usate per la prova in dialetto e in italiano, otteniamo un risultato analogo al precedente. La media delle parole impiegate dai soggetti nel *retelling* in dialetto è di 61,72 parole mentre quella per il *retelling* in italiano è di 62,81 parole. In entrambi i casi, dunque, è possibile notare una piccola maggioranza di impiego delle parole nei test somministrati in italiano.

Il confronto è stato, poi, concluso dall'osservazione di quale modalità di somministrazione del test, in italiano o in dialetto, produca un maggior numero complessivo di parole.

Il procedimento adottato è stato il seguente:

- per ogni soggetto, si è proceduto al conteggio del numero di parole utilizzato nel test in dialetto e in quello in italiano;

- successivamente si è verificato il numero dei bambini che hanno usato più parole nel test in dialetto o in quello in italiano;
- si è, infine, calcolata la percentuale (sul totale degli intervistati) di coloro che usano più parole in un test piuttosto che in un altro, oppure che hanno prodotto un numero di parole eguale.

La tabella seguente riporta, quindi, i risultati percentuali di tale indagine.

Tabella 10. Percentuale di soggetti divisi tra coloro che utilizzano un maggior numero di parole nel test in dialetto o in italiano, oppure che utilizzano lo stesso numero di parole.

Dialetto	Italiano	Uguaglianza
39,39%	54,55%	6,06%

Come è agevole osservare, nel 54,55% dei casi è il *retelling* somministrato in lingua italiana a generare un maggior numero di parole da parte dei soggetti, mentre il *retelling* in dialetto conta una maggioranza di parole nel 39,39% dei casi. Situazioni, invece, in cui il numero di frasi coincide tra test in dialetto e in italiano registrano un 6,06%.

Nel complesso, quindi, i soggetti mostrano maggiore produttività nell'impiego di parole nel *retelling* in italiano; utilizzano, quindi, nella maggior parte dei casi, un maggior numero di parole nel test in italiano.

È importante segnalare, inoltre, come riferito nei paragrafi precedenti, che sul totale di parole prodotte nel *retelling* in dialetto, ovvero, 2037, 46 sono di tipo dialettale. Nel *retelling* in italiano, invece, su 2073 parole, 11 sono dialettali.

Analisi generale delle frasi

Dopo l'analisi generale delle parole, si è spostata l'attenzione sul numero di frasi utilizzate dai partecipanti nelle due prove, il *retelling* in dialetto e in italiano e si è verificato se esse fossero principali o subordinate.

In altre parole, si è osservata la percentuale totale di frasi principali e subordinate utilizzate in queste prove e si è, poi, indagato se la tipologia di somministrazione del test, se in italiano o in dialetto, ne determini un uso maggiore o minore da parte dei soggetti.

La tabella 11 riporta un quadro complessivo sui dati ottenuti. Partendo dalla colonna di sinistra sono riportate le informazioni descrittive del soggetto come il codice di

identificazione e l'età del bambino, il numero di frasi prodotte sia per il test in dialetto (*RTD frasi*) sia per quello in italiano (*RTI frasi*); sempre proseguendo verso destra sono evidenziati i dati relativi quante di queste frasi siano principali e quante subordinate (*RTD principali* e *RTD subordinate* per il dialetto, *RTI principali* e *RTI subordinate* per l'italiano).

Tabella 11. Riassunto della produzione di frasi, principali e subordinate, nelle prove di *retelling*.

Code	Età	RTD frasi	RTD principali	RTD subordinate	RTI frasi	RTI principali	RTI subordinate
AB_03_T	3	7	6	1	3	3	0
AM_03_SA	3	8	6	2	11	10	1
SP_03_SA	3	5	5	0	4	4	0
NDM_03_SA	3	4	4	0	4	4	0
MB_03_SA	3	8	6	2	13	12	1
GI_03_SA	3	7	6	1	14	12	2
HAA_03_SC	3	10	7	3	10	9	1
MP_04_T	4	8	8	0	8	6	2
DG_04_T	4	8	7	1	6	6	0
AS_04_T	4	6	6	0	7	6	1
GF_04_T	4	13	10	3	9	6	3
DM_04_T	4	19	15	4	9	7	2
TA_04_T	4	6	6	0	11	11	0
MR_04_SA	4	0	0	0	8	6	2
SG_04_SA	4	24	23	1	6	6	0
MC_04_SA	4	8	8	0	8	8	0
LG_04_SC	4	8	8	0	12	12	0
MG_05_T	5	6	5	1	15	10	5
SB1_05_T	5	7	6	1	7	6	1
SB_05_T	5	11	9	2	13	11	2
FL_05_T	5	7	7	0	9	9	0
GG_05_SA	5	8	7	1	7	6	1
VV_05_SA	5	8	6	2	8	7	1
DDV_05_SA	5	9	7	2	17	11	6
NB_05_SA	5	16	10	6	17	13	4
SDC_05_SA	5	11	9	2	13	12	1
MC_05_SA	5	16	15	1	10	9	1
AA_05_SC	5	23	21	2	7	7	0
GC_05_SC	5	8	7	1	6	6	0
MP_05_SC	5	9	7	2	12	9	3
RS_05_SC	5	13	11	2	14	10	4
MDS_06_T	6	14	13	1	14	12	2
AA_06_SC	6	9	7	2	6	6	0

Da tale tabella è possibile, in primo luogo, calcolare la percentuale di frasi principali e subordinate prodotte sia nel *retelling* in dialetto che in quello in italiano.

Tabella 12. Percentuali di frasi principali e subordinate prodotte.

Test	Dialetto		Italiano	
	principali	subordinate	principali	subordinate
%	85,80%	14,20%	85,53%	14,47%

Nel complesso, la prima cosa che è possibile osservare è un impiego preponderante di frasi di tipo principale rispetto a frasi di tipo subordinato. Questa osservazione è valida sia per il *retelling* somministrato in dialetto sia per quello somministrato in italiano. Infatti, la percentuale totale delle frasi principali utilizzate nel *retelling* in dialetto e in quello in italiano è rispettivamente dell'85,80% e del 85,53%. Conseguentemente, nell'impiego di frasi subordinate, si osservano delle percentuali nettamente inferiori rispetto alle precedenti; nel *retelling* in dialetto l'uso di subordinate è del 14,20%, mentre per il test in italiano il risultato è del 14,47%. È opportuno segnalare che, entrambe le modalità di somministrazione, in dialetto e in italiano, hanno prodotto risultati molto vicini, se non quasi speculari.

Successivamente, si è analizzato se il maggior numero di frasi sia determinato dalla presentazione della prova in dialetto o da quella in italiano. Confrontando il numero di frasi prodotte nell'uno e nell'altro test, è stata redatta la seguente tabella nella quale è stato assegnato un valore d nel caso in cui un soggetto abbia prodotto più frasi nel test in dialetto, un valore i se il soggetto ha prodotto più frasi nel test in italiano e un valore u per indicare che il soggetto ha utilizzato lo stesso numero di frasi sia nell'uno che nell'altro test.

Tabella 13. Percentuale di soggetti divisi tra coloro che utilizzano un maggior numero di frasi nel test in dialetto o in italiano, oppure che utilizzano lo stesso numero di frasi.

Dialetto	Italiano	Uguaglianza
33,33%	45,45%	21,21%

Come esemplificato dalla tabella, i partecipanti al test impiegano nel 45,45% dei casi un maggior numero di frasi se la prova è in italiano. Il numero di frasi, invece, è maggiore quando il test è somministrato in dialetto nel 33,33% dei casi; infine, le frasi utilizzate nei due test risultano uguali nel 21,21% dei casi.

3.4.2.2.1.2 - Analisi in base alle fasce d'età

Lo studio è, poi, proseguito indagando l'uso di frasi e parole da parte di tutti i bambini suddivisi per età. I partecipanti alle prove, quindi, sono stati suddivisi in fasce d'età (3, 4,

5 e 6 anni) e per ognuna di queste si è svolta un'analisi interna ed un confronto rispetto agli altri gruppi-età.

Analisi delle parole in base alle fasce d'età

Come prima cosa, riprendendo i dati forniti nella tabella numero 9¹⁹, si è osservato il numero di parole utilizzate dalle diverse fasce d'età dei soggetti sia nel *retelling* somministrato in dialetto sia quello in italiano.

Poiché il numero dei bambini appartenenti ai singoli gruppi-età è diverso, si è ritenuto opportuno non riportare il dato relativo al numero complessivo di parole usate dai singoli gruppi-età.

Si è, quindi, proceduto, ad interpretare i dati esposti nella tabella 14, mettendo a confronto la media di parole utilizzate per ogni gruppo-età, sia nella prova in dialetto che in italiano.

Tabella 14. Media delle parole utilizzate dalle diverse fasce d'età nel *retelling* in dialetto e italiano.

Fascia di età	Retelling dialetto	Retelling italiano
3 anni	44,86	53,43
4 anni	62,7	58,7
5 anni	68,71	71,07
6 anni	67	58,5

La tabella numero 16 offre un prospetto della media del numero di parole utilizzate dai diversi gruppi-età; attraverso di essa è, dunque, possibile operare un confronto interno, marcando le differenze tra il numero medio di frasi nel *retelling* in dialetto e in italiano ed osservando il cambiamento che avviene tra le diverse fasce d'età.

In particolare, per quanto riguarda il gruppo di bambini di 3 anni, la media delle parole utilizzate nel *retelling* in italiano (53,43 parole) è più alto di quella delle parole utilizzate nel *retelling* in dialetto (44,86 parole). Il contrario, invece, accade per il gruppo dei 4 anni, dove la media più alta è quella delle parole utilizzate nel *retelling* in dialetto (62,7 parole di media, di contro alle 58,7 parole per il *retelling* in italiano).

È singolare notare che, come accade per il gruppo dei 3 anni, i bambini facenti parte della fascia d'età dei 5 anni utilizzano di media più parole nella prova somministrata in italiano

¹⁹ Si veda tabella 9, pag. 81

(71,07 parole di media) mentre, come accade nel gruppo di 4 anni, la fascia d'età dei 6 anni mostra un maggior impiego di parole in media nel *retelling* in dialetto (67 parole di media, di contro alle 58,5 del test in italiano). Un'ulteriore tendenza, che è possibile notare è quella dell'aumento della media di parole impiegate con l'aumento dell'età (ad esempio, per il *retelling* in dialetto: 44,86 parole per i 3 anni, 62,7 per la fascia dei 4, 68,71 per i 5); questo andamento, però, non trova del tutto corrispondenza nel gruppo-età dei 6 anni, dove si nota una leggera tendenza all'abbassamento della media di parole (67 e 58,5 parole in media).

L'analisi relativa al numero delle parole si chiude, poi, con un confronto tra le diverse fasce d'età, allo scopo di verificare se il bambino utilizza più parole nel caso in cui il test sia stato presentato in dialetto oppure in italiano.

Per la spiegazione relativa alla formazione di questa tabella si rimanda il lettore all'illustrazione del metodo di compilazione della tabella numero 10.

Tabella 15. Percentuale di soggetti divisi tra coloro che utilizzano un maggior numero di parole nel test in dialetto o in italiano, oppure che utilizzano lo stesso numero di parole per fasce di età.

Fascia di età 3 anni		
Dialetto	Italiano	Uguaglianza
42,86%	42,86%	14,29%
Fascia di età 4 anni		
Dialetto	Italiano	Uguaglianza
40,00%	60,00%	//////
Fascia di età 5 anni		
Dialetto	Italiano	Uguaglianza
35,71%	64,29%	//////
Fascia di età 6 anni		
Dialetto	Italiano	Uguaglianza
50,00%	//////	50,00%

Relativamente al gruppo di bambini di tre anni è possibile osservare come, oltre ad un 14,29% dei casi in cui i soggetti producono lo stesso numero di frasi nelle due modalità di

presentazione del test (dialetto e italiano), i casi di maggior utilizzo di parole in dialetto e in italiano si equivalgono (42,86% in entrambe le prove).

Per quanto riguarda, invece, i gruppi di 4 e 5 anni, la tendenza è quella di utilizzare un maggior numero di parole nelle prove in italiano (60,00% per i 4 anni, 64,29% per i 5 anni).

Il gruppo dei bambini di 6 anni, infine, mostra, invece, una tendenza diversa. Vi è assenza di casi in cui il bambino abbia prodotto più parole nel test in italiano, mentre emerge una parità assoluta tra i casi di preminenza del test in dialetto e i casi caratterizzati dallo stesso uso di parole nelle due prove.

Analisi delle frasi in base alle fasce d'età

Successivamente, si è spostata l'attenzione sul numero di frasi utilizzate dai diversi gruppi-età (3, 4, 5 e 6 anni) e sulla tipologia delle stesse, principali o subordinate, nelle due prove - il *retelling* in dialetto e in italiano -.

In particolare, si intende con "*frase principale*" quella che non dipende sintatticamente da nessun'altra e come "*frase subordinata*" una frase che opera come costituente di una frase complessa²⁰. È stato, inoltre, osservato se la tipologia di somministrazione del test, in italiano o in dialetto, determinasse un maggiore o minore uso di frasi da parte dei soggetti.

Relativamente al primo aspetto²¹, si sono ripresi i dati forniti nella tabella numero 11²².

Anche in questo caso, come in precedenza è stato fatto per l'analisi generale, si è calcolata, in base ai dati forniti dalla tabella numero 11, la percentuale di frasi principali e subordinate prodotte dai diversi gruppi-età, sia nel *retelling* in dialetto che in quello in italiano.

²⁰ Per definizioni complete si veda l'enciclopedia multimediale *Treccani, La cultura italiana* (<http://www.treccani.it>).

²¹ Numero di frasi utilizzate dalle diverse fasce d'età e la loro tipologia (principali e subordinate) sia nel *retelling* somministrato in dialetto sia quello in italiano.

²² Si veda la tabella n. 11, pag. 84

Tabella 16. Percentuali di frasi principali e subordinate prodotte in base alle fasce d'età.

Fascia di età 3 anni				
Test	Dialetto		Italiano	
Tipologia frasi	principali	subordinate	principali	subordinate
%	81,6%	18,4%	91,53%	8,47%
Fascia di età 4 anni				
Test	Dialetto		Italiano	
Tipologia frasi	principali	subordinate	principali	subordinate
%	91%	9%	88,1%	11,9%
Fascia di età 5 anni				
Test	Dialetto		Italiano	
Tipologia frasi	principali	subordinate	principali	subordinate
%	83,55%	16,45%	81,3%	18,7%
Fascia di età 6 anni				
Test	Dialetto		Italiano	
Tipologia frasi	principali	subordinate	principali	subordinate
%	86,95%	13,05%	90%	10%

Nel complesso, in tutte le fasce d'età, l'impiego di frasi principali è nettamente superiore a quello di frasi subordinate. L'incidenza delle frasi principali è, infatti, calcolata tra l'81% e il 91% mentre quella delle frasi subordinate tra l'8% e il 18%.

Per quanto riguarda il gruppo di partecipanti della fascia di età di 3 anni, ad esempio, è possibile osservare una percentuale dell' 81,6% e del 91,53% di frasi principali, rispettivamente nel test in dialetto e in quello in italiano, di contro a un 18,4% e un 8,47% di frasi subordinate; inoltre, tra le due prove di *retelling*, è possibile osservare come, in quella in italiano, vi sia un minor utilizzo di frasi subordinate rispetto a quella in dialetto (8,47% di subordinate in italiano, 18,4% in dialetto).

Passando al gruppo-età dei 4 anni, le due prove risultano avere valori percentuali molto vicini tra di loro. Da una parte, infatti, il *retelling* in dialetto presenta il 91% di frasi principali e il 9% di frasi subordinate, dall'altra il *retelling* in italiano l'88,1% di principali e l'11,9% di subordinate.

Relativamente ai partecipanti dell'età di 5 anni, si osserva la presenza della più alta percentuale di frasi subordinate rispetto a tutti gli altri gruppi. La prova sostenuta in dialetto mostra un'incidenza del 16,45% di frasi subordinate (rispetto all'83,55% di quelle principali) e quella in italiano del 18,7%. Anche in questo caso i valori tra le due prove, italiano e dialetto, risultano affini tra di loro.

Infine, il gruppo dei 6 anni prosegue la linea di tendenza tracciata dagli altri gruppi. Si calcolano un 86,95% di frasi principali e un 13,05% di subordinate per il dialetto e un 90% di frasi principali e un 10% di subordinate per l'italiano.

In conclusione alla trattazione dei risultati riguardo alle frasi impiegate, viene evidenziata, in valori percentuali, la maggioranza dei casi in cui sono state utilizzate più frasi nella prova in dialetto o in quella in italiano, oppure dei casi in cui il numero di frasi si è mantenuto uguale per entrambi i test²³.

Tabella 17. Percentuale di soggetti divisi tra coloro che utilizzano un maggior numero di frasi nel test in dialetto o in italiano, oppure che utilizzano lo stesso numero di frasi per fasce di età.

Fascia di età 3 anni		
Dialetto	Italiano	Uguaglianza
28,57%	42,86%	28,57%
Fascia di età 4 anni		
Dialetto	Italiano	Uguaglianza
40,00%	40,00%	20,00%
Fascia di età 5 anni		
Dialetto	Italiano	Uguaglianza
28,57%	57,14%	14,29%
Fascia di età 6 anni		
Dialetto	Italiano	Uguaglianza
50,00%	//////	50,00%

La tabella esemplifica in quali fasce d'età e in che tipologia di *retelling*, quello in dialetto o quello in italiano, è stato utilizzato un maggior numero di frasi da parte dei bambini.

²³ Si rimanda alla formazione della tabella 13.

In particolare, nella fascia d'età dei 3 anni, i bambini hanno utilizzato un maggior numero di frasi nel 42,86% nel test in italiano, mentre, per i restanti casi, vi è un'identica percentuale tra il test in dialetto (28,57%) e un uguale numero di frasi impiegato per entrambi i test (28,57%).

I bambini di 4 anni, invece, presentano una ripartizione di casi diversa; da una parte non abbiamo una percentuale preponderante ma, nel 40% dei casi i soggetti hanno prodotto più frasi nel test in dialetto e nel 40% nel test in italiano. A ciò si aggiunge il 20% di casi in cui i partecipanti hanno utilizzato un uguale numero di frasi in entrambe le prove.

Relativamente al gruppo-età dei 5 anni, nel 57,14% dei casi i soggetti hanno utilizzato un maggior numero di frasi nel test in italiano, mentre vi è una maggioranza di frasi nel *retelling* in dialetto nel 28,57% dei casi.

Infine, i bambini di 6 anni presentano una netta ripartizione di casi; da una parte, infatti, il 50% dei casi vede un maggior impiego di frasi nel test in dialetto, dall'altra il restante 50% vede un'uguaglianza di produzione di frasi tra i due test.

3.4.2.2.1.3 - Analisi per casi singoli

In ultima istanza, si segnalano dei casi singoli particolari in relazione al numero di parole impiegate o al numero e alle tipologie di frasi utilizzate nel *retelling* in dialetto e in italiano. Si tratta, quindi, di soggetti che si discostano dalla tendenza generale o dalla propria fascia d'età.

Analisi delle parole per casi singoli

In questo paragrafo, facendo riferimento alla tabella numero 9 analizzata in precedenza, si pone l'attenzione su casi di singoli soggetti.

Ad esempio, all'interno della fascia d'età dei 3 anni, vi è un solo soggetto che ha impiegato lo stesso numero di parole sia per il test in dialetto che per quello in italiano. NDM_03_SA, infatti, utilizza 22 parole per il *retelling* in dialetto e 22 per quello in italiano, circostanza, questa, che allontana il soggetto dalla tendenza comune del gruppo-età.

Altri casi interessanti sono quelli determinati dall'uso di grandi numeri di parole rispetto alla media nel test in dialetto. DM_04_T, 4 anni, utilizza 151 parole nel *retelling* in dialetto contro le 89 utilizzate per quello in italiano. Lo stesso avviene nei soggetti

SG_04_SA, 4 anni, e AA_05_SC, 5 anni, i quali utilizzano rispettivamente 134 e 133 parole nel test in dialetto a differenza delle 37 e 40 parole impiegate in quello in italiano.

Un caso simile a questi ultimi è quello NB_05_SA. Il soggetto, infatti, impiega complessivamente 119 parole nella prova in dialetto e 90 in quella in italiano. Il numero totale di parole è, quindi, significativo rispetto alla media ma, in confronto ai casi appena descritti, vi sono marginali differenze tra la quantità di parole utilizzate nei due differenti test.

Ultimo elemento da segnalare per l'utilizzo di parole è quello di MG_05_T, 5 anni, che ha un comportamento opposto rispetto a quello dei soggetti appena citati. Il bambino, in questo caso, utilizza 110 parole nel *retelling* italiano, mentre ne impiega solamente 40 in quello in dialetto.

Analisi delle frasi per casi singoli

A partire dalla tabella numero 11 presentata nei paragrafi precedenti²⁴, si segnalano singoli soggetti particolari per quanto riguarda l'impiego del numero di frasi e la loro tipologia.

In particolare, osservando il numero di frasi utilizzate dai soggetti nel *retelling* in dialetto, è possibile segnalare la presenza di partecipanti che hanno prodotto il maggior numero di frasi in questa categoria.

DM_04_T, 4 anni, ad esempio, ha prodotto 19 frasi nel test in dialetto, di cui 15 frasi principali, 4 subordinate.

AA_05_SC, 5 anni, e SG_04_SA, 4 anni, hanno, invece, prodotto rispettivamente 23 e 24 frasi nel *retelling* in dialetto. È opportuno segnalare, da una parte, che il numero di subordinate impiegate da questi due soggetti, in questa fase del test, sia molto basso; infatti, si contano per AA_05_SC 2 subordinate rispetto a 21 frasi principali, per SG_04_SA una frase subordinata su 23 principali. Dall'altra è interessante osservare che, nonostante abbiano prodotto il più alto numero di frasi in una delle due prove, nell'altra hanno impiegato un numero decisamente minore di frasi, quasi sotto la media. AA_05_SC ha prodotto nel *retelling* in italiano 7 frasi, tutte principali; SG_04_SA ha prodotto 6 frasi, anche queste tutte principali.

Relativamente, invece, ai soggetti i quali hanno prodotto poche frasi rispetto alla media o che non hanno prodotto alcuna frase, è possibile osservare quanto segue.

²⁴ Si veda pag. 84

NDM_03_SA, ad esempio, produce il numero di frasi più basso impiegato nel *retelling* in dialetto; utilizza, infatti, 4 frasi, tutte principali. Nel test in italiano, inoltre, impiega lo stesso numero di frasi, anche in questo caso tutte principali.

SP_03_SA presenta un comportamento molto simile a quello del soggetto appena descritto. Utilizza 5 frasi nel test in dialetto e 4 in quello in italiano.

Il soggetto, infine, che registra il minor numero di frasi nel *retelling* in italiano è AB_03_T, 3 anni, il quale utilizza solamente 3 frasi, tutte principali rispetto alle 7 frasi prodotte nel test in dialetto.

3.4.2.2.2 - Telling

Per quanto riguarda i risultati ottenuti nelle prove di *telling*, si è proceduto in modo analogo a quanto analizzato per il *retelling*. Si è analizzato, quindi, in un primo momento, il numero di parole impiegate dai soggetti nelle prove svolte in dialetto e in italiano.

In seguito, la verifica dei risultati si è concentrata sui dati relativi al numero e alla tipologia di frasi impiegate dai soggetti (principali o subordinate) nelle prove in dialetto e in italiano. L'analisi, anche in questo caso, ha preso le mosse da osservazioni generali, per poi andare verso uno studio svolto su fasce d'età (3, 4, 5 e 6 anni) e terminare con segnalazioni di singoli casi particolari.

3.4.2.2.2.1 - Analisi generale

In un primo momento si sono verificati sui risultati di tutti i bambini come gruppo. Si sono ricercate, quindi, linee di tendenza generali seguite dai soggetti nell'utilizzo di frasi e parole.

Analisi generale delle parole

Come prima cosa, si è osservato il numero di parole utilizzate dai bambini nel *telling* somministrato in dialetto e quello somministrato in italiano.

La seguente tabella mostra il numero di parole impiegate da parte dei soggetti; riporta, infatti, i dati identificativi dei partecipanti, la loro età, il numero di parole impiegate nel *telling* in dialetto (TD) e il numero di parole utilizzate per il *telling* in italiano (TI).

Tabella 18. Conteggio delle parole impiegate nel *telling*

Code	Età	TD parole	TI parole
AB_03_T	3	50	58
AM_03_SA	3	64	92
SP_03_SA	3	57	73
NDM_03_SA	3	7	21
MB_03_SA	3	38	83
GP_05_SC	3	111	100
HAA_03_SC	3	53	45
MP_04_T	4	51	60
DG_04_T	4	57	55
AS_04_T	4	53	61
GF_04_T	4	61	67
DM_04_T	4	120	95
TA_04_T	4	75	62
MR_04_SA	4	71	72
SG_04_SA	4	100	111
MC_04_SA	4	47	53
LG_04_SC	4	85	70
MG_05_T	5	96	144
SB1_05_T	5	68	86
SB_05_T	5	100	65
FL_05_T	5	50	69
GG_05_SA	5	98	121
VV_05_SA	5	65	70
DDV_05_SA	5	84	116
NB_05_SA	5	94	71
SDC_05_SA	5	60	63
MC_05_SA	5	57	82
AA_05_SC	5	207	135
GC_05_SC	5	73	124
MP_05_SC	5	74	56
RS_05_SC	5	88	80
MDS_06_T	6	60	77
AA_06_SC	6	66	70
Totale parole		2440	2607

Dai dati contenuti in questa tabella, una delle prime cose osservabili è che, sommando tutte le parole del *telling* in dialetto e tutte le parole del *telling* in italiano, si ottengono due cifre che si caratterizzano per una differenza numerica di 167 unità. Da una parte, infatti, il

totale delle parole del test in dialetto è di 2440 parole, dall'altra, per il test in italiano 2607 parole. Inoltre, si osserva che la media delle parole impiegate dai soggetti nel *telling* in dialetto è di 73,94 parole e quella per il *telling* in italiano è di 79 parole. In entrambi i casi, dunque, è possibile notare una maggioranza di impiego di parole nei test somministrati in italiano.

Il confronto prosegue ricercando quando i soggetti utilizzano un maggior numero di parole, se durante il *telling* in dialetto o il *telling* in italiano.

Per le modalità di formazione della tabella seguente si rimanda a quanto illustrato per la tabella 10.

Tabella 19. Percentuale di soggetti divisi tra coloro che utilizzano un maggior numero di parole nel test in dialetto o in italiano, oppure che utilizzano lo stesso numero di parole.

Dialetto	Italiano	Uguaglianza
33,33%	66,67%	////

Dunque, nel 66,67% dei casi, il *telling* somministrato in lingua italiana vede impiegate un maggior numero di parole, mentre il *telling* in dialetto conta una maggioranza di parole nel 33,33% dei casi. Non vi sono casi in cui il numero di parole sia risultato uguale tra la prova in dialetto e quella in italiano.

Analisi generale delle frasi

In un secondo momento, si è analizzato il numero di frasi utilizzate dai bambini nelle due prove, il *telling* in dialetto e in italiano, distinguendo se si tratti di frasi principali o subordinate.

Si è verificata, quindi, la percentuale totale di frasi principali e subordinate utilizzate nelle due prove di *telling* e, successivamente, si è osservato se la tipologia di somministrazione del test, in italiano o in dialetto, ha determinato un maggiore o minore uso di frasi da parte dei soggetti.

La tabella seguente riporta una visione generale dei dati relativi all'impiego del numero di frasi. Oltre alle informazioni identificative dei soggetti, tra cui codice di riferimento ed età, sono mostrati i numeri di frasi prodotte sia per il *telling* in dialetto (*TD frasi*) e per quello in italiano (*TI frasi*). È, inoltre, segnalato quante delle frasi impiegate siano principali e

quante subordinate (*TD principali* e *TD subordinate* per il dialetto, *TI principali* e *TI subordinate* per l'italiano).

Tabella 20. Overview sulla produzione di frasi, principali e subordinate, nelle prove di *telling*.

Code	Età	TD frasi	TD principali	TD subordinate	TI frasi	TI principali	TI subordinate
AB_03_T	3	11	11	0	8	7	1
AM_03_SA	3	12	12	0	17	14	3
SP_03_SA	3	12	12	0	15	13	2
NDM_03_SA	3	0	0	0	4	4	0
MB_03_SA	3	9	9	0	14	13	1
GI_03_SA	3	21	11	10	21	16	5
HAA_03_SC	3	10	10	0	10	10	0
MP_04_T	4	9	9	0	12	11	1
DG_04_T	4	14	14	0	10	7	3
AS_04_T	4	9	9	0	10	9	1
GF_04_T	4	9	6	3	12	11	1
DM_04_T	4	18	17	1	15	9	6
TA_04_T	4	10	9	1	11	10	1
MR_04_SA	4	12	12	0	12	10	2
SG_04_SA	4	21	18	3	24	23	1
MC_04_SA	4	8	7	1	15	14	1
LG_04_SC	4	17	15	2	15	15	0
MG_05_T	5	15	14	1	18	14	4
SB1_05_T	5	10	10	0	16	16	0
SB_05_T	5	17	15	2	10	10	0
FL_05_T	5	8	6	2	11	10	1
GG_05_SA	5	18	13	5	20	14	6
VV_05_SA	5	11	9	2	13	12	1
DDV_05_SA	5	13	10	3	15	14	1
NB_05_SA	5	14	14	0	13	12	1
SDC_05_SA	5	9	8	1	12	11	1
MC_05_SA	5	11	11	0	12	11	1
AA_05_SC	5	39	37	2	16	15	1
GC_05_SC	5	12	11	1	18	14	4
MP_05_SC	5	13	10	3	11	9	2
RS_05_SC	5	16	14	2	14	12	2
MDS_06_T	6	11	9	2	15	15	0
AA_06_SC	6	13	10	3	13	10	3

Sulla base dei dati contenuti in questa tabella, è possibile estrapolare la percentuale totale di frasi principali e subordinate prodotte nel *telling* in dialetto e in quello in italiano.

Tabella 21. Percentuali di frasi principali e subordinate prodotte.

Test	Dialetto		Italiano	
	principali	subordinate	Principali	subordinate
%	88,43%	11,57%	87,39%	12,61%

L'analisi delle percentuali riportate dalla tabella 21 permette di osservare, a livello generale, quelle che sono le tendenze di utilizzo delle frasi dei soggetti partecipanti.

Nel complesso, si osserva che vi è un utilizzo prevalente di frasi di tipo principale rispetto a frasi di tipo subordinato. L'incidenza, infatti, di frasi principali utilizzate nel *telling* in dialetto è dell'88,43%, mentre in italiano è dell'87,39%.

D'altra parte, l'uso, invece, di frasi subordinate è nettamente minore; nel *telling* in dialetto l'uso di subordinate è dell'11,57%, mentre per quello in italiano il risultato è del 12,61%. È opportuno segnalare che, entrambe le modalità di somministrazione, in dialetto e in italiano, hanno prodotto risultati molto vicini, se non quasi speculari.

Successivamente, l'analisi condotta si è concentrata sui casi in cui sono state utilizzate più frasi e si è ricercato se ciò sia stato determinato dalla presentazione della prova in dialetto o in italiano. Il procedimento per il calcolo di queste percentuali è lo stesso che è stato adottato per l'analisi delle parole e al quale si rimanda²⁵.

Tabella 22. Percentuale di soggetti divisi tra coloro che utilizzano un maggior numero di frasi nel test in dialetto o in italiano, oppure che utilizzano lo stesso numero di frasi.

Dialetto	Italiano	Uguaglianza
27,27%	60,61%	12,12%

Come mostrato dalla tabella, i partecipanti al test utilizzano nel 60,61% dei casi un maggior numero di frasi se la prova è posta in italiano. Se il test viene somministrato in dialetto, invece, il numero di frasi è maggiore nel 27,27% dei casi; infine, i casi in cui il numero delle frasi utilizzate per entrambe le prove risulta uguale hanno un'incidenza del 12,12%.

3.4.2.2.2.2 - Analisi in base alla fascia d'età

In un secondo momento, si è osservato il numero di frasi e di parole impiegato da tutti i bambini suddivisi per età. I soggetti, quindi, risultano suddivisi in quattro fasce d'età (3, 4, 5 e 6 anni); per ognuna di queste è stata svolta un'analisi interna al gruppo-età e un confronto rispetto agli altri.

²⁵ Si veda pag.85

Analisi delle parole in base alle fasce d'età

Innanzitutto, riprendendo i dati forniti la tabella numero 18, si osserva il numero di parole utilizzate dalle diverse fasce d'età sia nel *telling* in dialetto sia quello in italiano.

Come prima cosa, viene messa a confronto la media di parole utilizzate sia nella prova in dialetto che in italiano per ogni gruppo-età.

Tabella 23. Media delle parole utilizzate dalle diverse fasce d'età nel *telling* in dialetto e italiano.

Fascia d'età	telling dialetto	telling italiano
3 anni	54,3	67,43
4 anni	72	70,6
5 anni	86,71	91,57
6 anni	63	73,5

La tabella 23 offre un prospetto della media di parole utilizzate dai diversi gruppi-età nei due *telling*, quello in dialetto e quello in italiano. Da una parte, si procede ad un confronto interno alle fasce d'età, analizzano le differenze esistenti tra il *telling* in dialetto e quello in italiano, dall'altra si osservano le differenze tra gruppi di età.

In particolare, il gruppo di bambini di 3 anni presenta una media delle parole utilizzate nel *telling* in italiano (67,43 parole) che è più alta di quella delle parole utilizzate nel *telling* in dialetto (54,3 parole).

Per il gruppo dei 4 anni, al contrario, la media più alta è quella delle parole utilizzate nel *telling* in dialetto; infatti, si parla di 72 parole in media, al contrario delle 70,6 parole utilizzate per il *telling* in italiano.

I bambini di 5 anni, in continuità con quanto accade con quelli di tre, utilizzano più parole (91,57 parole di media) nella prova somministrata in italiano, circostanza che ricorre anche per la fascia d'età dei 6 anni laddove è riscontrabile un maggior uso di parole nel *telling* in italiano (73,5 parole di media, di contro alle 63 del test in dialetto).

Una tendenza, inoltre, osservabile, è quella dell'aumento della media di parole con l'aumento dell'età. Ad esempio, nel *telling* in dialetto la media di parole aumenta esponenzialmente con il cambio di età: si passa da una media di 54,3 parole per i bambini di 3 anni a una media di 72 per quelli di quattro e una di 86,71 parole per quelli di 5 anni.

Questa tendenza riscontrata non trova corrispondenza nel gruppo-età dei 6 anni, dove si nota una tendenza all'abbassamento della media di parole (63 e 73,5 parole in media).

Infine, l'analisi in argomento si chiude con l'osservazione dei casi in cui i bambini utilizzano più parole e si cerca una correlazione tra questo e la lingua in cui viene presentato il test.

Tabella 24. Percentuale di soggetti che utilizza un maggior numero di parole nel test in dialetto o in italiano, oppure che utilizzano lo stesso numero di parole per fascia di età.

Fascia di età 3 anni		
Dialetto	Italiano	Uguaglianza
28,57%	71,43%	////
Fascia di età 4 anni		
Dialetto	Italiano	Uguaglianza
40,00%	60,00%	////
Fascia di età 5 anni		
Dialetto	Italiano	Uguaglianza
35,71%	64,29%	////
Fascia di età 6 anni		
Dialetto	Italiano	Uguaglianza
////	100,00%	////

Per quanto riguarda il gruppo di bambini di 3 anni è possibile osservare come i casi di maggior utilizzo di parole sono riscontrabili nel test in italiano (71,43%) al contrario dei casi rilevati nei test in dialetto (28,57%).

Relativamente, invece, ai gruppi di 4 e 5 anni, la tendenza è quella di utilizzare un maggior numero di parole nelle prove in italiano, rispettivamente con percentuali del 60,00% e del 64,29%.

Il gruppo dei bambini di 6 anni, infine, mostra, invece, una tendenza diversa. La totalità dei casi in cui i soggetti impiegano un maggior numero di parole è quella determinata dal *telling* in italiano.

Analisi delle frasi in base alle fasce d'età

Successivamente, si è proceduto analizzando il numero di frasi utilizzate dalle diverse fasce d'età (3, 4, 5 e 6 anni) nelle due prove, il *telling* in dialetto e in italiano. A proposito di queste si è osservato quante frasi siano principali e quante subordinate e se la tipologia di somministrazione del test, in italiano o in dialetto, determini un maggior uso o meno di frasi da parte dei soggetti.

Quindi, riprendendo i dati illustrati dalla tabella numero 20, è possibile vedere il numero di frasi utilizzate dalle diverse fasce d'età e la loro tipologia (principali e subordinate) sia nel *telling* somministrato in dialetto che in quello in italiano.

Anche in questo caso, come in precedenza è stato fatto per l'analisi generale, si riporta la percentuale di frasi principali e subordinate prodotte dai diversi gruppi-età sia nel *telling* in dialetto che in quello in italiano.

Tabella 25. Percentuali di frasi principali e subordinate prodotte in base alle fasce d'età.

Fascia di età 3 anni				
Test	Dialetto		Italiano	
Tipologia frasi	principali	subordinate	principali	subordinate
%	86,6%	13,4%	86,52%	13,48%
Fascia di età 4 anni				
Test	Dialetto		Italiano	
Tipologia frasi	principali	subordinate	principali	subordinate
%	91,34%	8,66%	87,5%	12,5%
Fascia di età 5 anni				
Test	Dialetto		Italiano	
Tipologia frasi	principali	subordinate	principali	subordinate
%	88,35%	11,65%	87,44%	12,56%
Fascia di età 6 anni				
Test	Dialetto		Italiano	
Tipologia frasi	principali	subordinate	principali	subordinate
%	79,16%	20,84%	89,29%	10,71%

Nel complesso, in tutte le fasce d'età l'impiego di frasi principali è nettamente superiore a quello di frasi subordinate. L'incidenza delle frasi principali è, infatti, calcolata tra il 79% e il 91% mentre quello delle frasi subordinate tra l'8 e il 20%.

Ad esempio, il gruppo dell'età di 3 anni produce l'86,6% e il 86,52% di frasi principali rispettivamente nel test in dialetto e in quello in italiano, al contrario di un 13,4% e un 13,48% di frasi subordinate; i valori proposti, inoltre, sono molto affini tra di loro, quasi identici.

Per quanto riguarda il gruppo-età dei 4 anni, il *telling* in dialetto presenta il 91,34% di frasi principali e quello del 8,66% di frasi subordinate, mentre il *telling* in italiano l'87,5% di principali e l'12,5% di subordinate.

Relativamente ai partecipanti dell'età di 5 anni, molto similmente a quanto accade per i bambini di 3 anni, si osservano valori affini tra il *telling* in dialetto e quello in italiano; essi contano, infatti, un 88,35% di principali e un 11,65% per le subordinate nel test in dialetto e un 87,44% e un 12,56% per il test in italiano.

Infine, il gruppo dei 6 anni presenta la percentuale più alta di subordinate nel *telling* in dialetto (20,84%), mentre mantiene i valori in linea con la tendenza tracciata dagli altri gruppi per quanto riguarda il *telling* in italiano (89,29% di principali e 10,71% di subordinate).

In conclusione dell'analisi delle frasi, viene riportata la percentuale di casi in cui sono utilizzate più frasi, se nella prova in dialetto o in quella in italiano, o se il numero di frasi si mantiene uguale per entrambi i test.

Tabella 26. Percentuale di soggetti divisi tra coloro che utilizzano un maggior numero di frasi nel test in dialetto o in italiano, oppure che utilizzano lo stesso numero di frasi per fasce di età.

Fascia di età 3 anni		
Dialetto	Italiano	Uguaglianza
14,29%	57,14%	28,57%
Fascia di età 4 anni		
Dialetto	Italiano	Uguaglianza
30,00%	60,00%	10,00%
Fascia di età 5 anni		
Dialetto	Italiano	Uguaglianza
35,71%	64,29%	////
Fascia di età 6 anni		
Dialetto	Italiano	Uguaglianza
////	50,00%	50,00%

Per quanto riguarda la fascia d'età dei 3 anni, il maggior numero di frasi è stato utilizzato nel 57,14% dei casi nel test in italiano; segue un 28,57% dei casi in cui il numero di frasi impiegate è esattamente lo stesso e, infine, il 14,29% dei casi in cui si pronuncia un numero maggiore di frasi nel test in dialetto.

I bambini di 4 anni presentano una ripartizione di casi affine, in alcuni casi, a quella dei bambini di 3 anni; da una parte la percentuale preponderante è data dal 60% dei casi di maggior uso di frasi nel *telling* in italiano, dall'altra vi è un 10% di casi in cui il numero delle frasi risulta speculare per l'uno e per l'altro test e il 30% dei casi in cui si producono più frasi nel *telling* in dialetto.

Relativamente al gruppo-età dei 5 anni, nel 64,29% dei casi i soggetti hanno utilizzato un maggior numero di frasi nel test in italiano, mentre vi è una maggioranza di frasi nel *telling* in dialetto nel 35,71% dei casi.

Infine, i bambini di 6 anni presentano una netta ripartizione di casi; da una parte, infatti, il 50% dei casi vede un maggior impiego di frasi nel test in italiano, dall'altra il restante 50% vede un'uguaglianza di produzione di frasi tra i due test.

3.4.2.2.2.3 - Analisi per casi singoli

In conclusione, si segnalano dei casi particolari in relazione al numero di parole impiegate o al numero e alle tipologie di frasi utilizzate nel *telling* in dialetto e in italiano. Si tratta di soggetti che si discostano dalla tendenza generale o da quella della propria fascia d'età.

Analisi delle parole per casi singoli

Con riferimento a quanto illustrato nella tabella numero 18, si evidenziano i seguenti casi. Ad esempio, all'interno della fascia d'età dei 3 anni, vi è un solo soggetto che ha impiegato 7 parole nel *telling* in dialetto, il numero più basso raggiunto in entrambe le prove. NDM_03_SA, infatti, produce 7 parole nel test in dialetto e 21 parole in quello in italiano. Si osserva, di conseguenza, una tendenza del soggetto a non utilizzare molte parole e questo lo allontana dalla tendenza comune del gruppo-età.

Altri casi interessanti sono quelli determinati dall'uso di grandi numeri di parole rispetto alla media delle prove. Si notano, ad esempio, soggetti che utilizzano grandi numeri di

parole nel *telling* in dialetto, come ad esempio nei casi di GP_05_SC, DM_04_T e SB_05_T, i quali utilizzano rispettivamente 111, 120 e 100 parole.

Un caso affine, ma che si differenzia da questi per presentare il maggior numero di parole impiegato nel *telling* in dialetto è AA_05_SC, 5 anni, il quale produce 207 parole nel test in dialetto al contrario delle 135 del test in italiano.

Si verificano casi opposti a quelli appena descritti in cui i grandi numeri di parole vengono utilizzati nel test in italiano. SG_04_SA, 4 anni, MG_05_T e GG_05_SA, 5 anni, presentano 111, 144 e 121 parole nel *telling* in italiano.

Analisi delle frasi per casi singoli

A partire dalla tabella numero 20 presentata nei paragrafi precedenti²⁶, si segnalano soggetti particolari per quanto riguarda l'impiego del numero di frasi e la loro tipologia.

In particolare, osservando il numero di frasi utilizzate dai soggetti nel *telling* in dialetto, è possibile segnalare la presenza di partecipanti che hanno prodotto il maggior numero di frasi in questa categoria.

GP_05_SC, 3 anni, ad esempio, ha prodotto 21 frasi nel test in dialetto di cui 11 sono frasi principali, 10 sono subordinate. È opportuno segnalare che questo è il numero più alto di subordinate raggiunto in entrambe le prove.

SG_04_SA, 4 anni, presenta 21 frasi nel *retelling* in dialetto di cui 18 principali e 3 subordinate.

Il maggior numero di frasi impiegate nel test in dialetto è raggiunto da AA_05_SC, 5 anni, che produce 39 frasi, 37 principali e 2 subordinate.

AA_05_SC ha prodotto nel *retelling* in italiano 7 frasi, tutte principali; SG_04_SA ha prodotto 6 frasi, anche queste tutte principali.

Relativamente, invece, ai soggetti i quali hanno prodotto poche frasi rispetto alla media o che non hanno prodotto alcuna frase, è possibile osservare che NDM_03_SA produce il numero di frasi più basso impiegato nel *telling* in dialetto; non utilizza, infatti, alcuna frase. Nel test in italiano, inoltre, produce solamente 4 frasi (anche questo il numero più basso raggiunto in entrambe le prove), tutte principali.

²⁶ Si veda pag.96

3.4.2.3 - Risultati relativi alla struttura della storia

Oltre alla codifica dei racconti di *retelling* e di *telling* per quanto riguarda gli elementi dialettali e l'impiego di frasi e parole, si è proceduto ad indagare anche la struttura delle storie prodotte dai bambini. Per far questo ci si è avvalsi di una tabella di valutazione utilizzata dal Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università di Padova²⁷.

La struttura della storia (*total score story structure*) analizzata, in particolare, è una misura che indica la quantità totale di informazioni espresse dal bambino nel racconto di *retelling* e *telling*. Le informazioni salienti e codificate riguardano aspetti fondamentali della storia come stati mentali iniziali e conclusivi, obiettivi dei personaggi, tentativi e risultati ottenuti.

Il calcolo del punteggio viene svolto nel seguente modo: viene attribuito 1 punto se il soggetto esprime le informazioni richieste e 0 se non le produce.

Il massimo punteggio che il soggetto può raggiungere è 17.

Per l'esposizione di questi risultati si è fatto riferimento alla tabella 27 che riporta ogni soggetto (individuato da un codice) la sua età (anni) e il punteggio ottenuto nelle prove di *retelling* (RTD) e *telling* in dialetto (TD) e *retelling* (RTI) e *telling* in italiano (TI).

Tabella 27. Punteggio relativo alla struttura della storia.

Codice	Anni	RTD	TD	RTI	TI
HAA_03_SC	3	5	6	3	4
AB_03_T	3	3	4	3	5
MB_03_SA	3	3	5	5	7
NDM_03_SA	3	3	2	3	5
SP_03_SA	3	4	5	4	7
AM_03_SA	3	4	4	3	6
GP_05_SC	3	4	7	3	5
LG_04_SC	4	3	7	3	6
AS_04_T	4	3	4	4	6
DM_04_T	4	3	6	4	6
DG_04_T	4	4	1	3	5
GF_04_T	4	5	3	2	6
MP_04_T	4	4	4	5	6
TA_04_T	4	4	4	5	7
MR_04_SA	4	0	5	5	6
MC_04_SA	4	4	5	5	5

²⁷ Si veda Appendice E

SG_04_SA	4	6	6	4	10
GC_05_SC	5	5	6	2	4
MP_05_SC	5	5	7	4	6
RS_05_SC	5	5	9	8	9
FL_05_T	5	3	6	5	6
MG_05_T	5	4	10	7	9
SB1_05_T	5	7	9	7	7
SB_05_T	5	4	5	3	8
MDC_05_SA	5	5	7	4	9
MM_05_SC	5	5	6	4	5
NB_05_SA	5	6	6	7	5
SDC_05_SA	5	6	6	7	5
VV_05_SA	5	4	6	5	9
GG_05_SA	5	4	4	4	8
DDV_05_SA	5	9	9	6	5
AA_06_SC	6	7	6	3	6
MDS_06_T	6	7	9	8	10

Di seguito sono valutati tali risultati sia da un punto di vista generale, che per fasce d'età, che, infine, per casi singoli significativi.

Analisi generale

I soggetti partecipanti alle prove di *retelling* e *telling* hanno prodotto dei punteggi che vanno dallo 0 al 10 sia nel test in dialetto che in quello in italiano. Nessun partecipante, infatti, ha raggiunto un punteggio maggiore di 10 o uguale a 17. Date queste premesse, si sono osservate le differenze presenti tra i diversi tipi di test. Per far questo è stata calcolata la media di punteggi ottenuti in ogni test.

La tabella 28 illustra, infatti, il punteggio medio ottenuto per ogni test (*RTD*, *TD*, *RTI*, *TI*).

Tabella 28. Media dei punteggi per ogni test.

RTD	TD	RTI	TI
4,48	5,72	4,48	6,45

Nel complesso, le prove di *telling* hanno prodotto un punteggio medio maggiore rispetto a quelle di *retelling*. Inoltre, mentre si è verificato un punteggio speculare tra il *retelling* in dialetto e quello in italiano (4,48), per il *telling* in dialetto si è avuto un punteggio medio di 5,72 punti e per quello in italiano di 6,45 punti.

Si può ipotizzare che questi risultati derivino, in parte, dalla diversa tipologia delle prove. Il *retelling*, infatti, presuppone una storia già udita dal soggetto e con un'impostazione già data, mentre il *telling*, concentrandosi sulle immagini, lascia maggiore libertà al bambino di esprimersi e di articolare la storia.

È opportuno, inoltre, segnalare che la prova con un punteggio medio maggiore è quella del *telling* in italiano. Anche in questo caso, come era stato fatto per le precedenti analisi, si può supporre che il bambino produca un maggior numero di parole, di frasi e di sezioni della storia nella lingua con cui ha maggiore produttività.

Analisi per fasce d'età

Successivamente, è stata analizzata la struttura della storia prodotta in base alle diverse fasce d'età (3, 4, 5 e 6 anni). Facendo riferimento alla tabella 27, sono state calcolate le medie dei punteggi ottenuti da ogni gruppo-età per tutte le prove.

Tabella 29. Media di punteggi in base alla fascia d'età.

Età	RTD	TD	RTI	TI
3 anni	3,66	4,33	3,5	5,66
4 anni	3,6	4,72	3,83	6,18
5 anni	5,14	6,86	5,2	6,78
6 anni	7	7,5	5,5	8

Nel complesso, la prima cosa che è possibile osservare è che più l'età aumenta, più le storie prodotte risultano essere complete e articolate. Si passa, infatti, da un punteggio tra i 3 e i 5 punti nei bambini di tre anni, a uno tra i 3 e i 6 punti per i quattro anni, a uno tra i 5 e i 7 per i 5 anni e a un punteggio tra i 5 e gli 8 per i bambini di sei anni.

Tendenzialmente, i bambini di 3 e 4 anni mantengono la tendenza evidenziata nell'analisi generale di avere dei punteggi simili per quanto riguarda il *retelling* in dialetto (3,66 per i 3 anni e 3,6 per i 4) e quello in italiano (3,5 per i 3 anni e 3,83 per i 4) e di presentare, poi, dei punteggi maggiori nelle prove di *telling* (4,33 e 4,72), con particolare riguardo al *telling* in italiano (5,66 per i bambini di 3 anni e 6,18 per quelli di 4).

È singolare, invece, ciò che si rileva nei punteggi dei bambini di 5 anni. Anche in questo, come per i precedenti, le prove di *retelling* presentano un punteggio simile (5,14 per il

test in dialetto e 5,2 per quelli in italiano), ma la prova che totalizza un maggior numero di punti è quella del *telling* in dialetto (6,86 punti). Questo risultato di certo non si discosta particolarmente dal punteggio della prova in italiano che ha prodotto un valore molto simile (6,78) ma è da segnalare il fatto che questa sia l'unica situazione in cui il *telling* in dialetto risulta maggiormente completo e articolato rispetto a quello in italiano.

Per quanto riguarda, infine, i bambini di 6 anni, le medie dei punteggi maggiori vengono totalizzate nelle prove di *telling* (7,5 in dialetto e 8 in italiano), che raggiungono i risultati massimi individuati per tutta l'analisi.

Relativamente, invece, alle prove di *retelling*, i due punteggi medi ottenuti si discostano l'uno dall'altro. Vi è un punteggio maggiore nel *retelling* in dialetto (7) rispetto ai 5,5 punti di media del *retelling* in italiano.

Analisi per casi singoli

Infine, ci si è concentrati, sempre facendo riferimento alla tabella 27, su alcuni casi di soggetti che sono risultati particolarmente interessanti o perché hanno totalizzato dei punteggi alti o perché diversi dal comportamento generale della loro fascia d'età.

Sono stati individuati dei soggetti, ad esempio, che non solo presentano dei punteggi di media maggiori nelle prove somministrate in dialetto ma che raggiungono il loro punteggio più alto nel *telling* in dialetto, al contrario della linea di tendenza generale illustrata nei paragrafi precedenti.

HAA_03_SC 3 anni, GP_05_SC 3 anni, LG_04_SC 4 anni, MP_05_SC 5 anni, SB1_05_T 5 anni e DDV_05_SA 5 anni, infatti, presentano tutti questa tendenza. Ogni soggetto riporta punteggi maggiori nelle prove in dialetto e si distingue per i risultati ottenuti nella prova di *telling* in dialetto dove, i punteggi raggiunti, vanno dai 6 ai 9 punti (nell'ordine: 6, 7, 7, 6, 7, 9, 9).

Successivamente, è stato osservato un comportamento opposto a quello appena descritto. Due bambini, infatti, mostrano dei punteggi relativamente bassi nelle prove in dialetto, in particolare in quella di *telling*.

NDM_03_SA, 3 anni, e DG_04_T, 4 anni, mostrano un abbassamento della media dei propri punteggi nel *telling* in dialetto. Rispetto ai punteggi delle altre prove che si collocano tra i 3 e i 5 punti, i soggetti producono per il test indicato in dialetto punteggi relativamente sotto la media (nell'ordine: 2 e 1).

Vi sono, infine, dei soggetti che si sono distinti per aver totalizzato dei punteggi relativamente alti rispetto alla media.

RS_05_SC, ad esempio, ha 5 anni e ottiene i seguenti punteggi: 5 nel *retelling* in dialetto, 9 nel *telling* in dialetto, 8 nel *retelling* in italiano e 9 nel *telling* in italiano.

MG_05_T, sempre 5 anni, produce punteggi tra i 4 e i 10 punti, mentre MDS_06_T, 6 anni, punteggi tra i 6 e i 10 punti. Sono i soggetti che hanno raggiunto i punteggi più alti rispetto a tutti gli altri partecipanti alle prove.

3.4.2.4 – Risultati relativi all’input dialettale ricevuto dai bambini

Come illustrato nel paragrafo relativo ai materiali e alle procedure²⁸, i genitori dei bambini, prima dell’inizio della raccolta dati, hanno compilato un questionario appositamente creato per bambini bilingui da Maja Roch, Elena Florit e Chiara Levorato del Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell’Università di Padova.

Il questionario²⁹ era formato da 25 domande che riguardavano anche, nello specifico, informazioni sull’esposizione linguistica a cui era sottoposto il bambino.

La domanda 11 (“*A casa, oltre all’italiano, parlate tra di voi usando anche il dialetto?*”), ad esempio, è stata utilizzata come elemento discriminante per selezionare i bambini per il progetto di ricerca.

Risultati relativi ai bambini che hanno prodotto elementi dialettali

In questo paragrafo viene analizzata l’influenza linguistica che la famiglia e le persone più vicine al bambino esercitano sui 29 soggetti che hanno prodotto elementi dialettali nel *retelling* o nel *telling*.

Nel complesso, grazie alla selezione iniziale, siamo in grado di affermare che tutti i genitori di tali soggetti parlano tra di loro usando il dialetto.

Di ulteriore interesse, per lo studio in esame, è la circostanza se i genitori oltre a parlare dialetto tra di loro, lo parlino anche con i figli. A questo proposito risulta importante la risposta che hanno dato alla domanda 12 (“*Quale lingua usate con il bambino?*”).

²⁸ Si veda il capitolo 3, paragrafo 3.3

²⁹ Si veda Appendice A per l’intero questionario

Di seguito la tabella 30 riporta i soggetti che hanno prodotto elementi dialettali, il loro codice, la loro data di nascita e la risposta data dai genitori alla domanda 12 che può indicare l'italiano, il dialetto o entrambe le lingue.

Tabella 30. Lingue che i genitori utilizzano con i figli.

Code	Data di nascita	Lingue utilizzate
MG_05_T	16/10/2012	entrambe
MDS_06_T	09/02/2012	italiano
MP_04_T	24/04/2014	italiano
DG_04_T	03/08/2014	entrambe
AS_04_T	20/06/2013	entrambe
AB_03_T	04/01/2015	italiano
GF_04_T	07/07/2013	italiano
SB_05_T	27/03/2013	italiano
FL_05_T	18/09/2012	entrambe
TA_04_T	17/06/2013	italiano
GG_05_SA	28/01/2013	entrambe
AM_03_SA	15/01/2015	entrambe
SG_04_SA	05/07/2013	entrambe
NDM_03_SA	12/02/2015	entrambe
MC_04_SA	07/02/2014	italiano
MB_03_SA	19/08/2014	italiano
VV_05_SA	03/11/2013	italiano
DDV_05_SA	01/02/2013	italiano
NB_05_SA	21/10/2013	italiano
SDC_05_SA	10/02/2013	entrambe
MC_05_SA	10/04/2013	italiano
AA_05_SC	2013	entrambe
GC_05_SC	30/08/2013	entrambe
GP_05_SC	06/02/2013	entrambe
AA_06_SC	12/02/2012	entrambe
MP_05_SC	15/05/2013	italiano
LG_04_SC	06/05/2014	entrambe
RS_05_SC	08/03/2014	italiano
HAA_03_SC	02/07/2014	italiano

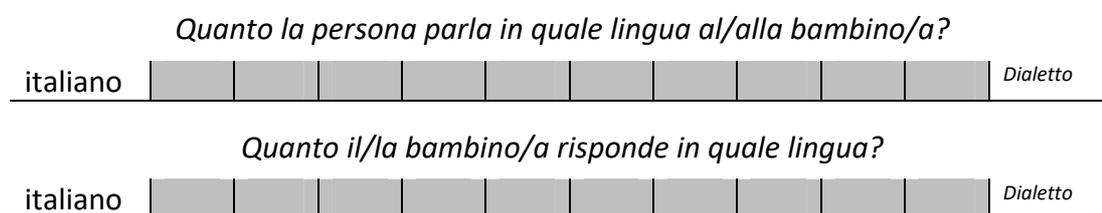
Come è possibile osservare, nessun genitore parla solamente dialetto con i propri figli, 15 genitori parlano esclusivamente italiano e 14 genitori entrambe le lingue. Quindi, su un totale di 29 bambini, il 51,72% riceve solo input in lingua italiana e il 48,28% sia in dialetto che in italiano.

Un'altra domanda del questionario che è rilevante per quanto riguarda l'influenza linguistica esercitata sul bambino è la numero 14 (*“Quali sono le persone che trascorrono*

molto tempo a casa con suo/a figlio/a? In che lingua comunicano con il/la bambino/a? In che lingua risponde il/la bambino/a?”). Le relative risposte, infatti, sono utili per comprendere come i bambini che producono strutture dialettali siano influenzati dalle persone con le quali abitualmente si relazionano.

La domanda 14, in particolare, prevedeva che il genitore indicasse attraverso il posizionamento di una linea verticale sul sotto riportato esempio se le persone che abitualmente si relazionano con il bambino utilizzassero più l'italiano (a sinistra della linea verticale) o il dialetto (a destra della linea verticale).

Ruolo (1):



Per facilitarne la comprensione, il risultato della domanda viene riportato convertendo in valori numerici da 0 a 10 la scala sopra illustrata. In particolare, 10 indica una produzione linguistica esclusivamente in italiano e 0 una produzione totalmente dialettale; i valori intermedi produzioni “miste” che si avvicinano all’uno o all’altro estremo. I ruoli, invece, si riferiscono ai soggetti maggiormente a contatto con il bambino, quali, ad esempio, i genitori, i nonni, gli zii, le baby-sitter; si è preferito utilizzare il termine generico di ruolo senza specificarne la natura in quanto non ritenuta rilevante in questa fase di esposizione dei risultati.

Tabella 31. Bambini che hanno prodotto elementi dialettali: valori relativi all’input linguistico fornito dalle persone loro vicine e alla risposta degli stessi bambini.

Code	Ruolo 1		Ruolo 2		Ruolo 3		Ruolo 4		Ruolo 5	
	Input	Risposta								
MG_05_T	10	10	7	10	6	10	6	10	7	10
MDS_06_T	9	10	9	10	9	10	8	10	/	/
MP_04_T	10	10	0	10	10	10	10	10	10	10
DG_04_T	10	10	10	10	10	10	2	10	/	/
AS_04_T	1	1	5	2	/	/	/	/	/	/
GF_04_T	10	10	10	10	10	10	/	/	/	/
SB_05_T	2	2	3	2	2	2	/	/	/	/

DM_04_T	8	10	10	10	8	10	10	10	10	10
FL_05_T	9	10	10	10	9	10	8	10	8	10
TA_04_T	10	10	10	10	10	10	2	10	/	/
GG_05_SA	8	10	8	10	6	10	6	10	/	/
AM_03_SA	2	10	2	10	2	10	0	10	/	/
SP_03_SA	10	10	10	10	5	10	10	10	/	/
MR_04_SA	10	10	10	10	10	10	10	10	/	/
SG_04_SA	8,5	8,5	8,5	8,5	4,5	8,5	/	/	/	/
NDM_03_SA	7	9	6	9	6	9	7	9	/	/
MC_04_SA	10	10	9	10	9	10	10	10	/	/
VV_05_SA	10	10	10	10	/	/	/	/	/	/
DDV_05_SA	10	10	10	10	9	10	7	10	10	10
NB_05_SA	10	10	8	9	9	9	6	8	10	10
SDC_05_SA	10	10	10	10	9	9	9	9	/	/
MC_05_SA	10	10	10	10	10	10	/	/	/	/
GC_05_SC	8	10	/	/	/	/	/	/	/	/
GP_05_SC	8	10	8	10	7	10	9	10	10	10
AA_06_SC	6	6	6	6	8	8	/	/	/	/
MP_05_SC	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
LG_04_SC	7	9	7	9	7	9	6	9	/	/
RS_05_SC	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
HAA_03_SC	10	10	10	10	10	10	/	/	/	/

La tabella 31 permette di osservare come, nella maggioranza dei casi (62,07%), l'input e le risposte date dai bambini sono esclusivamente in lingua italiana. La maggior parte dei valori, infatti, si situa nella fascia tra 8 e 10 punti.

È opportuno segnalare, peraltro, casi in cui l'input assume valori più bassi e, quindi, più vicini alla sfera dialettale ma la risposta data dal bambino rimane, invece, perfettamente in lingua italiana. I soggetti MG_05_T, NDM_03_SA, GP_05_SC e LG_04_SC, infatti, presentano dei valori di input variabili tra i 6 e i 9 punti ma le loro risposte si mantengono, per ogni soggetto che si relaziona con loro, regolari ed in lingua italiana (tendenzialmente con valori tra i 9 e i 10 punti).

In relazione a questi casi, è interessante osservare il comportamento linguistico di AM_03_SA. Il soggetto, infatti, pur ricevendo input quasi esclusivamente dialettali (valori tra 0 e 2 punti), produce esclusivamente in lingua italiana (10 punti).

Oltre a queste tendenze, vi sono casi in cui, secondo le risposte date dai genitori, non solo i bambini ricevono input sempre in dialetto (tra 1 e 5 punti) ma anche la loro produzione è

generalmente dialettale. AS_04_T e SB_05_T, infatti, producono risposte in dialetto con valori tra 1 e 2 punti.

La tabella mostra un caso, quello di AA_06_SC, in cui vi è una metà tra italiano e dialetto. Il soggetto, infatti, riceve input e risponde con valori medi, anche se proiettati maggiormente sull'italiano (valori da 8 a 6).

Confronto tra input e produzione dei bambini nei questionari e nei test

In questo paragrafo vengono confrontati i dati forniti dai genitori in termini sia di input che di risposta con l'effettiva produzione dei bambini durante il test.

Vi sono 12 soggetti che ricevono input dialettali da almeno una persona che si relaziona abitualmente con loro.

Tra di essi, AS_04_T, ad esempio, riceve, a detta dei genitori, input linguistici solamente in dialetto. Il bambino, però, quanto a produzione dialettale (che secondo i genitori dovrebbe essere assolutamente prevalente), impiega solamente elementi lessicali, per lo più verbi, in modo sporadico. In questo caso, ciò che è espresso nei questionari e le prove condotte sul bambino non hanno trovato corrispondenza.

SB_05_T presenta una situazione analoga a quella sopra descritta. Anche in questo caso il bambino riceve input e, secondo i genitori, dovrebbe rispondere solamente in dialetto. Anche in questo caso non è stata rinvenuta corrispondenza nell'effettiva produzione, in quanto il soggetto in questione ha prodotto solamente due elementi dialettali, uno lessicale e uno strutturale.

GG_05_SA riceve input sia in italiano che in dialetto ma, seguendo le indicazioni del questionario, dovrebbe rispondere sempre in italiano. Il soggetto, invece, produce nelle prove di *retelling* e *telling* degli elementi dialettali. Si tratta di tre elementi lessicali e di uno strutturale. Il bambino, quindi, non parla solo ed esclusivamente italiano.

AM_03_SA risulta avere solamente input di tipo dialettale ma la sua produzione è perfettamente italiana. Il soggetto, infatti, ha impiegato un solo elemento dialettale, un verbo, in tutte le prove somministrategli.

SG_04_SA riceve input sia in lingua italiana (8,5) sia in dialetto (4,5) e, secondo i genitori, dovrebbe rispondere prevalentemente in italiano (punteggio costante di 8,5). Effettivamente il bambino produce, secondo quanto indicato dal questionario,

principalmente italiano e introduce sporadicamente elementi dialettali (tre elementi lessicali e uno strutturale).

NDM_03_SA, invece, presenta degli input che hanno valori più bassi e, quindi, più vicini alla sfera dialettale (valori tra 6 e 7). Il bambino, nonostante questo, risponde solamente in lingua italiana (9). Questo è avvalorato dai risultati delle prove dove il soggetto ha prodotto due soli elementi dialettali, uno lessicale e uno strutturale.

DDV_05_SA riceve input dialettali solamente da una persona e dovrebbe rispondere in italiano. Questo trova corrispondenza nei test dove il bambino ha prodotto un solo elemento dialettale isolato, un verbo.

NB_05_SA è uno dei soggetti maggiormente interessanti. Il bambino riceve input principalmente in lingua italiana ad esclusione di una persona che registra un valore di 6 punti, una via di mezzo tra una produzione italiana e una dialettale. Il soggetto, solamente con questa persona, dovrebbe rispondere avvicinando la propria lingua italiana alla varietà dialettale (8). Il bambino in questione non solo ha effettivamente prodotto il maggior numero di elementi dialettali (sia lessicali che strutturali) registrato nelle prove di *retelling* e *telling*, ma il suo parlato è chiaramente dialettale. Non impiega, infatti, elementi isolati ma formula un discorso articolato e completo in dialetto.

GC_05_SC, invece, riceve input tendenzialmente in italiano e dovrebbe rispondere in italiano. Nonostante questo, produce tre elementi dialettali (tutti lessicali).

GP_05_SC risulta avere diverse tipologie di input; vi sono tendenze marcatamente italiane e tendenze dialettali. Il soggetto dovrebbe rispondere, a detta dei genitori, sempre in italiano (10). Il bambino, invece, nei test ha prodotto un cospicuo numero di elementi dialettali, sia lessicali sia strutturali.

AA_06_SC presenta input e risposte principalmente italiani ma con chiare tendenze dialettali (valori da 6 a 8). Ciò ha trovato conferma nella produzione effettiva, in quanto il bambino ha riferito una grande quantità di elementi dialettali, impiegandoli costantemente sia nelle prove di *retelling* che di *telling*; si tratta, in particolare, di elementi lessicali a cui si affianca un elemento strutturale.

LG_04_SC, infine, riceve input tra l'italiano e il dialetto (da 6 a 7 punti, valori tendenti all'italiano ma fortemente influenzati dal dialetto) e dovrebbe rispondere sempre in italiano. Il bambino, in questo caso, ha mostrato nei test di saper utilizzare alcuni elementi isolati dialettali, soprattutto strutturali.

Riassumendo, i soggetti che hanno prodotto elementi dialettali risultano, a detta dei genitori, maggiormente esposti alla lingua italiana. Sempre secondo il questionario questi stessi bambini dovrebbero utilizzare in risposta la sola lingua italiana come, invece, non è risultato nella fase di produzione delle prove di *retelling* e *telling*. I bambini, infatti, come descritto nel paragrafo 3.4.2.1., parlano italiano ma introducono all'interno del discorso elementi chiaramente dialettali.

Altri bambini, invece, risultano avere una produzione coerente rispetto a quella descritta dai genitori. In questi casi i soggetti ricevono input sia in italiano sia, in alcuni casi, in dialetto e la loro produzione si colloca a metà tra la produzione dialettale e quella italiana. In altri casi ancora, i questionari presentano dei bambini che ricevono input e parlano solamente dialetto ma che, nelle prove somministrate, hanno dimostrato, invece, di averne una competenza solamente parziale.

Risultati relativi ai bambini che non hanno prodotto elementi dialettali

Questo paragrafo osserva i risultati prodotti dai questionari di quei bambini che hanno svolto le prove di *retelling* e *telling* sia in dialetto che in italiano ma che non hanno prodotto alcun elemento dialettale.

La modalità di esposizione dei risultati è in linea con quella del paragrafo precedente.

Vengono inizialmente riportate le risposte relative alla domanda 12 (“*Quale lingua usate con il bambino?*”).

Tabella 32. Lingue che i genitori utilizzano con i figli.

Code	Data di nascita	Lingue utilizzate
DM_04_T	25/03/2014	italiano
GC_05_SA	21/12/2013	italiano
MR_04_SA	07/09/2013	italiano
SP_03_SA	01/01/2015	italiano
SB1_05_T	30/08/2012	italiano

Come è possibile osservare, i genitori hanno risposto che la lingua da loro utilizzata con i bambini è esclusivamente l'italiano.

Inoltre, anche in questo caso, sono state analizzate le risposte alla domanda numero 14 (“*Quali sono le persone che trascorrono molto tempo a casa con suo/a figlio/a? In che lingua comunicano con il/la bambino/a? In che lingua risponde il/la bambino/a?*”) che ci

permettono di comprendere come i bambini siano influenzati dal punto di vista linguistico dalle persone con le quali abitualmente si relazionano. Per quanto riguarda l'attribuzione di punteggi e la spiegazione della tabella seguente si rimanda al paragrafo precedente³⁰.

Tabella 33. Bambini che non hanno prodotto elementi dialettali: valori relativi all'input linguistico fornito dalle persone loro vicine e alla risposta degli stessi bambini.

Code	Ruolo 1		Ruolo 2		Ruolo 3		Ruolo 4		Ruolo 5	
	Input	Risposta								
DM_04_T	8	10	10	10	8	10	10	10	10	10
GC_05_SA	8	10	9	10	8	10	/	/	/	/
MR_04_SA	10	10	10	10	10	10	10	10	/	/
SP_03_SA	10	10	10	10	5	10	10	10	/	/
SB1_05_T	9	10	9	10	9	10	9	10	/	/

I cinque bambini mostrano una linea di tendenza comune. Da una parte, infatti, un buon numero di soggetti riceve input principalmente o esclusivamente in italiano, con valori che vanno dagli 9 ai 10 punti, e risponde in italiano (10); dall'altra, invece, vi sono dei bambini che ricevono input tendenzialmente dialettali, con valori che vanno dagli 8 ai 5 punti, e che, nonostante questo, rispondono sempre esclusivamente in italiano (valori di risposta uguali a 10).

Entrambe le analisi operate sui questionari dei bambini che non hanno prodotto elementi dialettali mostrano una corrispondenza con quanto chiarato dai genitori. Ai bambini, infatti, si parla quasi esclusivamente in italiano ma, anche nell'eventualità in cui essi ricevano limitati input in dialetto, la loro produzione effettiva rimane totalmente in lingua italiana.

3.4.3 – Sintesi dei risultati ottenuti

Questo paragrafo vuole offrire una sintesi chiara e concisa dei risultati ottenuti nelle diverse prove somministrate.

In primo luogo, si osserva che i questionari rivolti ai genitori presentano i soggetti testati principalmente come parlanti di lingua italiana nonostante, in alcuni casi, vi siano degli input di chiaro tipo dialettale.

³⁰ Si veda pag. 111

Questo assunto trova puntuale conferma nelle parole e frasi che i bambini hanno utilizzato nelle prove di *retelling* e di *telling*, nelle quali, infatti, hanno prodotto un maggior numero di parole e di frasi, soprattutto principali, nei test in italiano.

Un ulteriore dato interessante riscontrato è stato quello relativo all'analisi della struttura della storia. In questi casi la quantità totale di informazioni espresse dal bambino nei racconti è risultata maggiore nelle prove di *telling* e, in particolare, nel *telling* in italiano.

Da tali dati, quindi, è possibile affermare che i soggetti prediligono oppure hanno maggiore competenza e familiarità con la lingua italiana.

Le prove di *retelling* e *telling*, però, hanno anche registrato l'impiego da parte dei soggetti di elementi chiaramente dialettali. In particolare, vi è una maggioranza di elementi lessicali (nomi e verbi) rispetto a quelli strutturali. Lessemi e strutture dialettali vengono prodotti con una maggiore incidenza nel *retelling* e nel *telling* in dialetto; tra le due prove quella che registra un maggior numero di elementi dialettali è la prima, probabilmente a causa di un maggior numero di input in dialetto.

Il test di valutazione grammaticale, invece, ha messo in luce come, rispetto alla correttezza o meno degli enunciati proposti, i bambini si siano espressi principalmente con risposte positive, negative, oppure non dando e risposte o, ancora, limitandosi a tradurre l'enunciato. Un'analisi condotta per fasce d'età ha evidenziato come, in questo caso, da una prevalenza di risposte non date o negative nei bambini di 3 anni, si sia passati a una maturazione di risposte in prevalenza positive o negative tra i 4 e i 5 anni, per poi avere una completa suddivisione tra queste due tipologie di risposte nei 6 anni.

Il test, inoltre, ha mostrato come vi siano dei fenomeni dialettali più accessibili e dei fenomeni più problematici per i bambini. Strutture come quelle del *wh-* doppio in domande indirette e presenze di clitici pre o post verbali sono risultate, infatti, particolarmente ostiche e difficoltose per i soggetti partecipanti.

CAPITOLO 4 – DISCUSSIONE DEI RISULTATI

In questo capitolo saranno analizzati e commentati i risultati riportati nel capitolo precedente.

L'esposizione prenderà avvio da una panoramica sui casi incontrati, che verranno classificati in gruppi in relazione alla omogeneità dei comportamenti; si svilupperà, poi, approfondendo i fenomeni dialettali rilevati nella produzione dei bambini che saranno collegati alle teorie linguistiche e acquisizionali esposte nei capitoli uno e due.

Si procederà, successivamente, ad un'analisi dell'aspetto metodologico della ricerca, osservando e spiegando ciò che le diverse prove somministrate ai bambini, sia quelle di *retelling* e *telling* sia quella di valutazione grammaticale, hanno evidenziato.

Infine, sulla base degli studi presentati nel primo e nel secondo capitolo, si riporteranno osservazioni relative all'input linguistico che i bambini ricevono e alla loro successiva produzione.

4.1 – Casi incontrati

Questo primo paragrafo offre una sintesi sulle tipologie di parlanti incontrate durante la somministrazione delle prove e una classificazione di queste in base ai comportamenti linguistici tenuti.

Tabella 34. Tipologie di parlanti individuate e numero di parlanti per tipologia.

Tipologia di parlanti	Numero di parlanti
Monolingui italiani	10
Semi-dialettofoni bilingui	11
Semi-dialettofoni	17
Bilingui passivi o ricettivi	2
Italofofoni che comprendono il dialetto	3
Bilingui	1

Inizialmente, già nelle prime fasi di *testing*, è stato possibile rilevare una prima differenziazione tra i soggetti; come riportato nella tabella, infatti, 10 bambini hanno dimostrato di non avere alcuna competenza dialettale, né in relazione alla produzione né in relazione alla comprensione e possono essere definiti, quindi, monolingui italiani.

I bambini in questione, nello specifico, non sono stati in grado di sostenere né il test preliminare iniziale, nel quale hanno dato solamente risposte in italiano, né le prove di

retelling e *telling* in dialetto e, di conseguenza, non hanno svolto il test di valutazione grammaticale.

Questo loro comportamento è probabilmente stato determinato da una quantità di input in dialetto troppo bassa per essere addirittura percepita dai soggetti che dimostrano, infatti, totale estraneità al codice linguistico dialettale. Questa ipotesi trova riscontro nei questionari compilati dai genitori dai quali è stato possibile rilevare che i bambini ricevono principalmente input in lingua italiana; solo in rari casi, persone diverse dai genitori e, come tali, non continuamente a contatto con i bambini, forniscono loro una quantità marginale di input dialettali, che, come detto, non è in grado di influire sulla produzione italiana dei soggetti.

La seconda tipologia di parlanti esposta dalla tabella, i semi-dialettofoni bilingui, invece, si riferisce a 11 bambini che hanno sostenuto le prove sia in dialetto sia in italiano e che hanno prodotto un discorso mistilingue italiano-dialetto; gli stessi, inoltre, nel test di valutazione grammaticale, hanno riportato una maggioranza di risposte positive, motivo per il quale si è assunto che essi abbiano una competenza grammaticale in dialetto.

In relazione a tali parlanti e alle tipologie successive non viene fatto riferimento ai risultati del test preliminare iniziale poiché sono emersi dati non omogenei.

Questi soggetti hanno, quindi, presentato una maggioranza di caratteristiche proprie dei bilingui ma il loro parlato dialettale non risulta fluente in quanto il numero di elementi dialettali impiegati nella produzione, come evidenziato nel capitolo 3³¹, si configura al più come un “innesto” all’interno di una frase in italiano; tale circostanza, quindi, rende possibile associare tali soggetti ad una produzione mistilingue, vicina, in alcuni aspetti, ad una varietà intermedia tra italiano e dialetto.

Tali osservazioni trovano delle corrispondenze teoriche negli studi di Santipolo e Tucciarone (2006) sulla semi-dialettofonia. Nello specifico, un individuo semi-dialettofono possiede una competenza solamente parziale del repertorio linguistico dialettale; questo lo induce ad utilizzare fenomeni di *code-switching* e di *code-mixing* verso il dialetto che determinano un progressivo avvicinamento strutturale tra quest’ultimo e l’italiano.

³¹ Si veda, ad esempio, il capitolo 3, paragrafo 3.4.2.2.1.1

È possibile, quindi, definire i soggetti in questione caratterizzati da una semi-dialettografia primaria³² che, data la loro competenza grammaticale in dialetto, con molta probabilità potrà trasformarsi, con il passare degli anni, in un vero e proprio bilinguismo italiano-dialetto veneto.

Per quanto riguarda, invece, la terza classificazione operata, i semi-dialettografi, i bambini hanno prodotto elementi dialettali nelle prove di *retelling* e *telling* ma non hanno ottenuto punteggi sufficienti per essere considerati competenti nella grammatica dialettale (17 bambini); in questo caso, è possibile, in parte, utilizzare lo stesso ragionamento operato per la precedente tipologia linguistica. I soggetti, infatti, producono, allo stesso modo degli altri, parlati mistilingui in cui però non è ravvisabile una competenza grammaticale solida. Ciò significa che l'impostazione grammaticale di base è ancora tendenzialmente italiana; in questo caso, quindi, i soggetti sono classificabili sempre come semi-dialettografi primari ma, a differenza dei primi, non è possibile ipotizzare se questa situazione linguistica potrà evolvere in un bilinguismo o se rimarrà stabilmente tale, cioè un caso di utilizzo parziale del dialetto associato ad un parlato italiano regionale.

È opportuno sottolineare che la seconda e la terza tipologia di parlanti, i semi-dialettografi bilingui e i semi-dialettografi si distinguono da tutti gli altri parlanti poiché hanno prodotto elementi dialettali all'interno del loro parlato spontaneo. La differenza ravvisabile tra i due gruppi, nello specifico, riguarda la competenza grammaticale in dialetto; i semi-dialettografi bilingui hanno dimostrato di avere una competenza delle regole e delle strutture grammaticali proprie della varietà dialettale, mentre nei parlanti semi-dialettografi non si è riscontrata tale capacità.

La quarta tipologia linguistica di bambini individuata riguarda coloro i quali hanno avuto una produzione italiana ma hanno compreso perfettamente le prove in dialetto e, nel test di valutazione grammaticale, hanno riportato nella maggiorparte dei casi punteggi positivi (2 bambini). Si tratta, quindi, di soggetti che non producono dialetto ma lo comprendono e ne hanno una competenza grammaticale; tali bambini possono essere definiti come bilingui passivi o ricettivi³³. Come riportato nel capitolo 2, infatti, questa tipologia di soggetti sviluppa una seconda lingua senza parlarla; i bambini, quindi, sono esposti a una lingua

³² Si veda il capitolo 1, paragrafo 1.2 in cui si fornisce una definizione del termine in questione come la condizione di competenza parziale in dialetto da parte di un autoctono non dialettografo (Santipolo 2002; Santipolo, Tucciarone 2004, 2006).

³³ Si veda il capitolo 2, paragrafo 2.2.1.

durante l'infanzia e hanno sviluppato una comprensione di tale lingua simile a quella di un madrelingua, ma non ne hanno una competenza sufficiente per l'utilizzo attivo. Come riportato dai questionari iniziali, infatti, i bambini ricevono pochi input dialettali, anche se essi provengono da persone particolarmente influenti nell'apprendimento del linguaggio del bambino, come madre e padre.

La quinta classificazione operata nella tabella, invece, è rappresentata da bambini italofofoni che comprendono il dialetto; questi soggetti non hanno prodotto elementi dialettali e non hanno dimostrato una competenza grammaticale del dialetto, ma hanno compreso le indicazioni loro fornite e la storia in dialetto. A differenza dei bilingui passivi o ricettivi, in questo caso vi è assenza della competenza grammaticale e, quindi, non è possibile parlare né di competenza in produzione né di conoscenza delle regole grammaticali implicite. Inoltre, pur avendo compreso le indicazioni e la storia in dialetto, non è possibile determinarne puntualmente il grado di comprensione, la quale ultima, quindi, potrebbe essere parziale o incompleta.

Pertanto, a differenza di quanto osservato per i soggetti monolingui italiani, i quali nelle prove hanno dimostrato una totale assenza di comprensione del dialetto, questi soggetti hanno portato a termine entrambe le prove, in tal modo manifestando una competenza, sia pure di diverso grado, di entrambi i codici linguistici.

Relativamente a questi bambini, possono essere ipotizzate due classificazioni diverse; o si tratta di bambini italofofoni che sono in grado di comprendere il dialetto poiché questo è presente naturalmente nel repertorio linguistico regionale e sta vivendo un progressivo avvicinamento alla lingua italiana; o si tratta di bambini nati in un ambiente dialettale che a causa di mancanza di un input consistente o della dominanza sociale della lingua italiana non hanno sviluppato quelle competenze dialettali necessarie per rendere loro possibile un'acquisizione produttiva. A causa del campione assai ridotto di questi soggetti non è possibile stabilire una preferenza per l'una o per l'altra tesi, anche perché entrambe trovano riscontro nei questionari compilati dai genitori nei quali, infatti, risulta che due bambini hanno input dialettali interni alla famiglia mentre uno ha contatto con la sola lingua italiana ed è, quindi, ipotizzabile che rimanga influenzato dal contesto sociale di appartenenza.

In particolare, risulta necessario specificare che la seconda e la terza tipologia di parlanti si distinguono dalla quarta e dalla quinta poiché, mentre i bilingui passivi e gli italofofoni che

comprendono il dialetto, pur avendo sostenuto i test in dialetto, non hanno avuto una produzione in dialetto, i semi-dialettofoni bilingui e i semi-dialettofoni hanno, invece, prodotto elementi dialettali.

Infine, l'ultima tipologia riportata dalla tabella identifica un unico caso di un bambino che può essere considerato a tutti gli effetti un bilingue; il soggetto, infatti, ha dimostrato di possedere delle competenze grammaticali solide in dialetto e, a differenza degli altri, ha avuto una produzione fluente nelle prove dialettali, in particolare nel *retelling*.

4.2 – Fenomeni dialettali

Il seguente paragrafo si propone di riprendere i fenomeni e gli elementi dialettali riscontrati nella produzione dei bambini nelle prove di *retelling* e di *telling*.

All'interno di queste prove, in particolare, è emerso un gran numero di elementi sia propriamente dialettali sia riconducibili alla vasta area, variamente graduata, delle differenti forme linguistiche che si collocano tra il dialetto e la lingua italiana; infatti, come verrà approfondito in seguito, sono individuabili anche forme di italiano regionale, forme dialettali trasposte in lingua italiana e forme italiane di parlato colloquiale.

Per finalità espositiva, come già esposto nel paragrafo 3.4.2.1.1, nel seguito della trattazione si opererà un distinguo tra gli elementi dialettali lessicali e quelli strutturali rilevati nella produzione del parlato dei bambini.

4.2.1 – Elementi lessicali

Per quanto riguarda gli elementi lessicali, è stato riscontrato un notevole impiego di sostantivi dialettali; si tratta, nello specifico, di nomi di persona, di animale e di cosa (rispettivamente, ad esempio, “*el bocia*”, “*el can*”, “*dele luganeghe*”).

Sono stati, inoltre, individuati anche dei verbi propri del dialetto come, ad esempio, “*ciapare*” e “*morsegare*”. All'interno di questa categoria vi sono, poi, dei verbi che, a prima istanza, potrebbero essere definiti come composti; si tratta, infatti, di verbi seguiti da avverbi o particelle che costituiscono un'unica unità verbale.

Come riportato nel capitolo 1, la letteratura a riguardo si riferisce a questa tipologia di verbi come “*verbi fraseologici*”³⁴, elementi lessicali tipici delle lingue germaniche che sono largamente attestati anche nei dialetti italiani settentrionali. Secondo l'analisi di

³⁴ Si veda il capitolo 1, paragrafo 1.2.

Poletto e Benincà (2005), questi verbi possono essere di due tipologie: vi sono 11 *verbi fraseologici* «trasparenti» in cui il significato del composto è il risultato dei significati dei due elementi accostati e 13 «non trasparenti» in cui il significato dell'espressione non è dato dai significati dei singoli componenti e, quindi, risulta non chiaro a chi non ha competenza nel dialetto; questa seconda tipologia, inoltre, si caratterizza per un diverso tipo di sintassi poiché, mentre nel primo caso il costrutto di verbo e avverbio può legarsi a successivi elementi della frase, nei verbi «non trasparenti» non vi è la possibilità che l'avverbio formi un costituente con gli oggetti che seguono.

Nella produzione dei bambini si incontrano sia *verbi fraseologici* del primo tipo (“*tornar zò*”, “*abaiar drio*”, “*molar zò*”) che del secondo (“*scivolar via*” nel senso di “cadere dentro qualcosa”).

Entrambe le tipologie di elementi lessicali esposte, nomi e verbi, vengono utilizzate dai bambini in un parlato in lingua principalmente italiana, una tipologia di produzione riconducibile a quella dei soggetti semi-dialettofoni evidenziati nel paragrafo precedente. Per tale motivo possiamo definire la presenza di questi elementi nella produzione dei bambini come frutto di fenomeni di interferenza³⁵.

Nello specifico, si tratta di *transfer* lessicali, cioè dell'inserzione all'interno di un discorso in una lingua (italiano) di parole appartenenti ad un'altra (dialetto).

Come spiegato nel capitolo 2, questi fenomeni sono tipici del parlato bilingue e sono indice dei contatti che avvengono a livello linguistico tra i due codici acquisiti; nella maggior parte dei casi, poi, i *transfer* più frequenti risultano essere quelli di sostantivi. Tale assunto trova conferma nei risultati ottenuti nelle prove, in quanto la maggior parte di elementi dialettali a livello lessicale presenti nel discorso italiano è rappresentato da sostantivi.

Tornando alla produzione dei bambini nei test di *retelling* e di *telling*, sono stati identificati anche altri elementi, non direttamente riconducibili al dialetto; si tratta di *verbi fraseologici* come quelli precedentemente analizzati che, però, non presentano verbo e avverbio in dialetto ma producono, inconsapevolmente, il corrispettivo in italiano. La presenza di tali verbi italianizzati (ad esempio, “*tirare giù*”, “*spingere fuori*”, “*portare giù*”) porta a ritenere che il nostro interlocutore si relazioni non più utilizzando i codici del dialetto locale ma di una forma linguistica più estesa, quella dell'italiano regionale. In

³⁵ Si veda il capitolo 2, paragrafo 3.4.2.

questo caso, dunque, siamo in presenza non di un unico codice linguistico ma di una delle diverse varietà che collegano l'italiano al dialetto.

Gli elementi lessicali qui riportati e spiegati possono essere interpretati, quindi, come fenomeni di interferenze inter-linguistiche tra lingue come l'italiano e il dialetto. In altre parole, si osserva l'impiego, all'interno di un discorso d'impostazione italiana, di sostantivi e verbi del dialetto veneto o che, comunque, fanno riferimento ad un tipo di italiano regionale.

4.2.2 – Elementi strutturali

Per quanto riguarda gli elementi strutturali, vengono qui riproposte le strutture individuate e presentate nel capitolo 3.

È necessario segnalare che gli elementi di tipo strutturale, a differenza di quanto esposto per quelli lessicali, sono in minore quantità anche se permane una rilevante varietà di costrutti.

In primo luogo, si è registrata la presenza di *verbi fraseologici* e verbi semplici che reggono dei costrutti particolari e ben definiti in dialetto. Come precedentemente esposto³⁶, una frase come “*la buttò su in riva*”, vede nella presenza del verbo “*buttar su*” (*verbi fraseologici trasparenti*) la necessaria costruzione sintattica “*in qualcosa*” o “*su par qualcosa*”. In questo senso si sono anche osservati casi di preposizioni che reggono costruzioni particolari come in “*su par l'albero*” dove il termine “*su*” è seguito da “*par/nel qualcosa*”.

Nei casi appena descritti, vi è un vero e proprio utilizzo di strutture e lessemi del dialetto all'interno del discorso italiano; in questi casi, quindi, si può parlare di *code-mixing*, il fenomeno per il quale un parlante alterna nello stesso discorso due codici linguistici differenti. Non possiamo parlare di *transfer* poiché, per quanto riguarda le strutture sintattiche, questo presupporrebbe la trasposizione del solo ordinamento sequenziale delle parole (Szulc, 1979; De Benedetti, 2006; Andorno, 2006), mentre, in questo caso, l'intera espressione dialettale è inserita in un contesto italiano.

La presenza di un fenomeno come quello del *code-mixing* dimostra, in individui bilingui, l'acquisizione di una competenza linguistica; infatti, come è stato dimostrato da Köppe e Meisel (1995), nei casi in cui si rilevi un vero e proprio *code-mixing* e non una mera

³⁶ Si veda il capitolo 3, paragrafo 3.4.2.1.1.2.

mescolanza linguistica si ha una situazione paragonabile a quella riscontrabili in parlanti adulti bilingui che, come tali, hanno sicuramente una competenza linguistica acquisita.

Un'altra tipologia di fenomeni strutturali incontrata è quella dell'italianizzazione di alcune strutture proprie del dialetto veneto.

Ad esempio, espressioni come “*si è inciampato*” sono un'italianizzazione della costruzione riflessiva³⁷ richiesta dal verbo “*inciampare*” in dialetto.

Un'altra tipologia di strutture incontrata è quella che riporta la selezione del verbo ausiliare dei dialetti veneti (Marcato, 1998). Una frase come “*si aveva fatto male alla testa*” è una trasposizione italiana della costruzione del dialetto veneto (“*se gavea fato male ala testa*”) in cui viene selezionato un ausiliare diverso rispetto a quello utilizzato nell'italiano.

Entrambe le tipologie di costrutti citati più che italianizzazioni delle strutture dialettali venete, potrebbero essere intese come *transfer* sintattici; come detto in precedenza, infatti, interferenze di questo tipo si caratterizzano per l'utilizzo di una struttura sintattica di una lingua (dialetto) che viene utilizzata in un'altra (italiano) della quale, peraltro, viene mantenuto il lessico (Szulc, 1979; De Benedetti, 2006; Andorno, 2006).

In questo caso, quindi, non possiamo parlare di *code-switching* o *code-mixing* poiché con questa terminologia si fa riferimento, nel campo linguistico, all'inserimento dell'intera struttura dialettale, completa di sintassi ed elementi lessicali, nel discorso italiano (Muysken, 200).

Similmente a quanto osservato per i *transfer* lessicali, tali fenomeni denotano non solo una conoscenza sintattica e lessicale di entrambe le lingue, ma anche una competenza di dove utilizzare queste interferenze.

Un'altra interpretazione di queste formule potrebbe essere rappresentata, invece, dall'ipotesi che si tratti di forme dell'italiano regionale; l'avvicinamento di costrutti italiani e dialettali avrebbe prodotto, quindi, delle strutture ibride che vengono regolarmente impiegate nel parlato regionale veneto. Questa ipotesi trova conferma in forme dell'italiano regionale veneto in cui viene utilizzato spesso l'ausiliare *avere* al posto dell'ausiliare *essere*³⁸ in strutture come “*si aveva fatto male alla testa*” o “*se l'ha ripreso*”. Le due ipotesi interpretative formulate a proposito dell'italianizzazione di costrutti dialettali non si escludono a vicenda; da una parte, infatti, i bambini possono aver prodotto un *transfer*, un indice di influenza inter-linguistica tra l'italiano e il dialetto, dall'altra i

³⁷ Si veda il capitolo 1, paragrafo 1.2.

³⁸ Si veda il capitolo 1, paragrafo 1.2.

bambini potrebbero utilizzare forme dell'italiano regionale che sono sempre il frutto di un contatto, però non più acquisizionale, ma sociale tra italiano e dialetto.

Un'ultima tipologia di fenomeni incontrati è quella relativa a proposizioni interessate da dislocazioni a destra e a sinistra. Si incontrano, infatti, due tipologie frasali persistenti nel parlato dei bambini; da una parte frasi come “*il bambino gli è volato via il palloncino*”, dall'altra frasi come “*il cane l'ha tirato il gatto*”. Questa tipologia di strutture, utilizzata, in particolare, in contesti informali e colloquiali, è rinvenibile sia in italiano sia, trasposta lessicalmente, in dialetto ed è una caratteristica propria dell'oralità.

4.2.3 – Riflessioni sull'impiego di elementi dialettali

Il presente paragrafo offre una sintesi delle teorie ed ipotesi sviluppate nei paragrafi precedenti, proponendo una riflessione su alcuni aspetti salienti relativi ai risultati ottenuti relativamente all'impiego di elementi dialettali da parte dei bambini.

È stato sopra osservato come la produzione italiana dei bambini sia stata oggetto di fenomeni di interferenza cross-linguistica determinati dalla presenza di *transfer* lessicali e sintattici. Ciò, da una parte, denota una competenza linguistica da parte dei bambini sia in dialetto che in italiano (Meisel, 2005), dall'altra testimonia l'importanza, in questi contesti, dell'italiano regionale, varietà linguistica in grado di coniugare i diversi input ricevuti dai bambini e, pertanto, da essi molto utilizzata.

In relazione ad aspetti quantitativi, la produzione dialettale risulta essere molto ridotta, tendenzialmente concentrata in elementi lessicali e strutturali che, in ogni caso, a confronto con l'intera produzione, non sono in numero rilevante.

Per quanto riguarda, invece, gli aspetti qualitativi, gli elementi dialettali riscontrati sono propri del dialetto veneto e, in alcune declinazioni, specifici di quello vicentino. Oltre alla notevole produzione lessicale che risulta essere tratto caratterizzante del parlato degli individui bilingui, è stata riscontrata anche una consistente produzione strutturale; in particolare, tali fenomeni sintattici sono configurabili come importanti strutture del dialetto, radicate nella tradizione linguistica locale. Quindi, oltre alla presenza di italiano regionale, di fenomeni di *code-mixing* e di *transfer*, si registra la presenza di costruzioni caratterizzate dalla presenza di una selezione dell'ausiliare in linea con quella dialettale e da costrutti tipici e propri solamente del dialetto veneto.

L'utilizzo di queste strutture non può essere casuale; necessariamente, infatti, il bambino deve aver acquisito tali regole sintattiche che riproduce costantemente nel parlato spontaneo. A sostegno di questa ipotesi, deve essere evidenziato che gli elementi strutturali utilizzati dai bambini sono sempre i medesimi e sono comuni a tutti i bambini che hanno prodotto elementi dialettali.

4.3 – Aspetti metodologici

Il presente paragrafo offre un'analisi e un approfondimento dei risultati ottenuti nelle prove di *retelling* e *telling* e nella prova di valutazione grammaticale. Nello specifico, nelle prime due prove, ci si soffermerà sulla fluenza verbale dei bambini in relazione alla tipologia di test; successivamente, si proporranno delle ipotesi interpretative circa i risultati ottenuti nel test grammaticale.

4.3.1 – *Retelling* e *telling*

I test di *retelling* e *telling* valutano, rispettivamente, la produzione narrativa e la produzione narrativa spontanea dei bambini. Tali prove, sia per i soggetti bilingui sia per quelli che hanno manifestato tendenze differenti, rappresentano un procedimento di valutazione molto importante, in quanto consentono di ottenere numerose informazioni linguistiche a livello lessicale, morfosintattico e strutturale. L'elemento che maggiormente risulta interessante è, poi, costituito dalla rilevazione della fluidità del discorso; attraverso un'analisi di questo tipo, infatti, è possibile verificare in quale lingua di somministrazione il bambino sappia esprimersi al meglio e si senta maggiormente a suo agio.

Un ulteriore vantaggio delle produzioni di tipo narrativo è che consentono di cogliere ed evidenziare fenomeni di produzione spontanea caratteristici del bilinguismo, come il *code-switching* o i fenomeni di influenza cross-linguistica.

Date tali premesse, passando ad affrontare i risultati dei test, si osserva che, nel complesso, i bambini o hanno prodotto un discorso interamente in lingua italiana o hanno utilizzato un registro mistilingue, cioè un discorso italiano in cui sono stati inseriti molti elementi dialettali o appartenenti all'italiano regionale. Di conseguenza, non possiamo parlare della presenza di un discorso fluente in dialetto per la maggior parte degli individui.

Vi è un unico soggetto, infatti, che è risultato fluente sia in italiano sia in dialetto, producendo, a differenza degli altri, un discorso articolato e completo in dialetto³⁹.

La non-fluenza dei bambini nella varietà linguistica dialettale trova conferma a livello teorico negli studi relativi alla semi-dialettologia presenti nel capitolo 1⁴⁰; da una parte, infatti, è evidenziabile un progressivo avvicinamento strutturale tra l'italiano e il dialetto, dall'altra il parlante non è in grado di esprimersi completamente in dialetto, avendo in tale lingua una competenza solo parziale.

I risultati ottenuti, quindi, non permettono di osservare una produzione completa in dialetto da parte dei bambini.

Tale esito non è stato, però, riscontrato nella comprensione; relativamente ad essa, è stata ravvisata, infatti, la capacità dei bambini di comprendere le indicazioni e le consegne date loro in dialetto e, nella specifica prova del *retelling*, di riportare la storia appena ascoltata, sia relativamente a quelli che hanno avuto una produzione in dialetto che a coloro che hanno avuto una produzione italiana.

Solo per una minoranza di soggetti monolingui, invece, è possibile parlare di una mancanza di comprensione, in quanto essi non stati in grado di effettuare le prove in dialetto.

Tornando all'esame delle prove di *retelling* e *telling*, si sono osservate delle tendenze comuni nei bambini in base alla tipologia di prova loro somministrata.

In primo luogo, le prove di *retelling* e *telling* in dialetto sono quelle che hanno registrato un maggior numero di elementi dialettali prodotti da parte dei bambini. Questo è in buona parte giustificato dalla circostanza che le prove sono state presentate e discusse in dialetto e, quindi, il bambino, ricevendo un input di questo tipo, è stato maggiormente propenso ad una produzione dialettale. La prova che, nello specifico, ha registrato un maggior numero di elementi dialettali prodotti è stata quella del *retelling* in dialetto; tale risultato è spiegabile in relazione al fatto che nel *retelling*, oltre alle indicazioni e alle spiegazioni su come svolgere la prova, la stessa storia che il bambino ha dovuto riprodurre è stata presentata in dialetto e, quindi, l'input dialettale di questo test è stato maggiore che nelle prove di *telling* in entrambe le lingue e nella prova di *retelling* in italiano. Ad un input maggiore, quindi, ha corrisposto una maggiore produzione da parte dei bambini come, a livello teorico, è affermato dalle teorie acquisizionali e cognitive esposte nel capitolo 2; si

³⁹ Si veda il capitolo 3, paragrafi 3.4.2.1.2.3, 3.4.2.1.4 e 3.4.2.4.

⁴⁰ Si veda il capitolo 1, paragrafo 1.2.

è insistito, infatti, sull'importanza della quantità e della qualità dell'input che determina, nella maggior parte dei casi, un migliore apprendimento della lingua che si deve acquisire. In secondo luogo, le prove di *retelling* e *telling* in italiano sono quelle in cui i bambini si sono dimostrati maggiormente fluenti. Come esposto nei risultati del capitolo 3⁴¹, infatti, i soggetti hanno prodotto un maggior numero di parole e di frasi nei test loro somministrati in italiano; questo dato, in particolare, può essere indice della maggiore affinità e familiarità che dimostrano nei confronti dell'italiano. Come riportato nel capitolo 1, l'italiano è la lingua standard a cui si fa riferimento, il codice linguistico maggiormente impiegato nella comunicazione quotidiana.

In terzo luogo, per quanto riguarda le prove di *telling*, sia quelle in dialetto sia quelle in italiano, i bambini hanno dimostrato di avere una maggiore fluenza e una migliore capacità espressiva, in quanto, in questo tipo di prove, è stato registrato un maggior numero di frasi e di parole impiegate ed una maggiore complessità strutturale della storia. Tali risultati possono essere spiegati alla luce della tipologia stessa di test a cui si fa riferimento. Il *telling*, infatti, valuta la produzione di un parlato spontaneo in cui la produzione non è condizionata da limiti predefiniti come, invece, avviene per il *retelling* in cui il bambino è impegnato nella sintesi della storia appena ascoltata al fine di riformularla.

In conclusione, in base alla tipologia dell'input e della tipologia di prova somministrata, i bambini hanno avuto una produzione o esclusivamente in lingua italiana o in una forma mistilingue caratterizzata da un'impostazione di base italiana nella quale sono stati, però, inseriti, attraverso fenomeni di mescolanza linguistica, elementi dialettali.

4.3.2 – Prova di valutazione grammaticale

La prova di valutazione grammaticale è stata inserita all'interno dei test somministrati ai bambini con lo scopo di sondare la competenza grammaticale dialettale di questi ultimi⁴². Attraverso tale prova, infatti, si è potuto operare un distinguo tra bambini che hanno dimostrato di conoscere o, per lo meno, di identificare strutture grammaticali dialettali e bambini che, invece, dando una risposta negativa, operando la traduzione delle espressioni

⁴¹ Si veda il capitolo 3, paragrafo 3.4.2.2.

⁴² Si veda il capitolo 3 per maggiori informazioni; per la descrizione della prova e le sue finalità il paragrafo 3.3.4, per i risultati ottenuti e l'analisi dei dati il paragrafo 3.4.1.

presentate o, ancora, non offrendo alcuna risposta hanno manifestato una impostazione grammaticale tendente all'italiano.

Il 64,68% dei bambini ha fornito risposte positive (32,54%) o negative (32,14%); nel primo caso, quindi, come già detto, si può parlare di competenza grammaticale dialettale, mentre, nel secondo caso, l'impostazione linguistica del bambino è italiana.

Nel caso, invece, di risposte non date, alcuni bambini hanno affermato di non sapere affatto rispondere, mentre per altri è possibile ipotizzare che non abbiano recepito correttamente la consegna. L'ipotesi, quindi, è che i bambini o non siano in grado di cogliere la struttura sintattica che differenzia le due frasi o non abbiano alcun tipo di competenza grammaticale in dialetto.

Per quanto riguarda, invece, le risposte-traduzione, i bambini, che probabilmente hanno un'impostazione linguistica principalmente italiana, possono aver inteso le frasi presentate come scorrette e, di conseguenza, le hanno modificate trasponendole nella forma da loro reputata maggiormente corretta. La particolarità di questa tipologia di risposta, come affermato anche nel capitolo 3⁴³, è che i bambini, nel 9,72% dei casi, hanno tradotto non l'intera frase ma solamente la parte di essa in cui era presente la struttura dialettale che differenziava le due frasi proposte. È ipotizzabile che il bambino abbia colto la differenza insita tra le due frasi ma, non essendo in grado di formulare una risposta in merito, abbia trasposto il significato complessivo in italiano, la lingua maggiormente presente nel suo repertorio.

Oltre alla tipologia di risposte fornite nel quadro generale, vi sono anche alcuni aspetti interessanti da considerare per quanto riguarda l'analisi per fasce d'età. In particolare, una delle osservazioni riportate nel capitolo 3 mostra come i bambini della fascia di tre anni abbiano palesato situazioni di incertezza linguistica essendo maggioritarie le risposte non date; mentre, tra i quattro e i cinque anni, abbiano manifestato una maggiore tendenza a dare risposte positive o negative, tendenza che è divenuta totalitaria nella fascia di sei anni.

Tale riscontrata tendenza è possibile che dipenda dal processo di acquisizione da parte dei bambini; secondo gli studi in materia (Camaioni, 2001; Guasti, 2006; Tempesta, Maggio, 2006), infatti, lo sviluppo linguistico vive una fase di assestamento proprio all'età di sei anni, quando il bambino ha ormai acquisito quasi tutti gli elementi fondamentali del

⁴³ Si veda il capitolo 3, paragrafo 3.4.1.1.

linguaggio. È quindi ipotizzabile che la maggiore sicurezza nelle risposte sia conseguenza proprio della maturazione del processo di sviluppo del linguaggio.

Infine, oltre alle tendenze generali e ad aspetti significativi dello studio per fasce d'età, si è posta l'attenzione sulla condizione di quei bambini (12) che hanno prodotto una maggioranza di risposte positive (per una percentuale complessiva del 51,85%); in questi casi i risultati ottenuti hanno denotato una chiara competenza dialettale del bambino. Egli, infatti, ha riconosciuto e selezionato le strutture sintattiche proprie del parlato dialettale e ha dimostrato, quindi, di averne conoscenza.

Questo assunto è uno degli elementi che, nel paragrafo iniziale di questo capitolo, ci ha consentito di operare una differenziazione dei parlanti intervistati tra diverse tipologie; per ogni gruppo di bambini individuati (monolingui, semi-dialettofoni, ecc..), infatti, si è operata una distinzione interna anche tra coloro che hanno dimostrato competenza grammaticale e coloro i quali hanno, invece, un'impostazione principalmente italiana. Nello specifico, per quanto riguarda i 29 bambini che hanno prodotto elementi dialettali, 12 sono risultati competenti grammaticalmente nelle strutture dialettali mentre 17 non hanno mostrato tale competenza; per quanto riguarda, poi, coloro che non hanno prodotto elementi dialettali, 2 bambini su 5 hanno dimostrato di avere competenze grammaticali anche se non hanno espresso alcuna produzione.

Oltre ad un'analisi centrata sulle tipologie di risposte che i bambini hanno fornito nella prova di valutazione grammaticale, è interessante osservare queste modalità di risposta correlate ai fenomeni sintattici del test.

Come riportato nel capitolo 3⁴⁴, infatti, vi sono fenomeni sintattici della grammatica veneta che sono maggiormente recepiti e compresi dai bambini, a differenza di altri che denotano una certa difficoltà di apprendimento; tali fenomeni sono riscontrabili nelle risposte utilizzate dai bambini: una maggioranza di risposte positive, infatti, potrebbe denotare maggiore conoscenza e familiarità con una struttura, mentre una risposta non data o negativa potrebbe indicare che la forma strutturale in questione non è conosciuta dai bambini.

Per quanto riguarda le modalità di risposta, ad esempio, la risposta positiva ha presentato un andamento costante e ha raggiunto percentuali maggiori (22,56% e 23,78%) di impiego nei costrutti sintattici caratterizzati dalla presenza del gerundio e del clitico locativo. Tali

⁴⁴ Si veda il capitolo 3, paragrafo 3.4.1.2.

risultati potrebbero manifestare una maggiore familiarità dei bambini con i costrutti in questione.

In relazione, invece, alle risposte negative, si segnala come l'enclisi in domanda diretta, tra tutte le strutture sintattiche, abbia registrato una percentuale piuttosto alta (30,86%); in questo caso, la modalità di risposta adottata potrebbe essere indice del fatto che i bambini non recepiscano come corretta la frase correlata dall'enclisi ("*Cossa feto oggi?*") e, quindi, preferiscano l'utilizzo di una frase di impostazione maggiormente italiana ("*Cossa fai oggi?*").

Se, infine, per le risposte non date i risultati non hanno mostrato rilevanti differenze relativamente alle strutture sintattiche proposte, risultano interessanti, invece, i risultati ottenuti nella risposta-traduzione; in questo caso si riscontra una maggiore tendenza alla traduzione in due particolari fenomeni: il clitico soggetto con soggetto post-verbale (30,61%) e il clitico soggetto (28,57%), fenomeni che hanno per oggetto lo stesso pronome clitico soggetto. Questi risultati possono dimostrare un'incertezza da parte dei bambini prescolari all'approccio e all'acquisizione di tali strutture dialettali circostanza che determinerebbe una traduzione per una migliore comprensione da parte dei soggetti. Tali risultati, peraltro, devono essere interpretati anche alla luce dei dati suddivisi per fasce d'età che, come si dirà in seguito, mostrano una prima fase di maggiori difficoltà di acquisizione di tali fenomeni per poi progressivamente giungere allo sviluppo di una competenza.

Tali assunzioni ed ipotesi trovano conferma nel momento in cui si procede ad un'osservazione dei risultati in base alle diverse fasce d'età dei bambini.

Come esposto nel capitolo 3⁴⁵, infatti, i bambini, in base alla propria fascia d'età, hanno mostrato tendenze differenti in relazione alle diverse strutture sintattiche loro proposte.

Ad esempio, i bambini della fascia d'età dei tre anni presentano una maggioranza (64,44%) di risposte non date anche per quanto riguarda le singole strutture sintattiche (nel caso del *wh*-doppio in domande indirette il tasso di risposte non date arriva addirittura al 93,33%).

Ciò può essere determinato dalla fase di acquisizione linguistica in cui i bambini si trovano in quest'età; infatti, i bambini di tre anni non hanno ancora raggiunto la fase di assestamento linguistico propria dell'età dei sei anni (Camaioni, 2001; Guasti, 2006;

⁴⁵ Si veda il capitolo 3, paragrafo 3.4.1.3.

Tempesta, Maggio, 2006) e, di conseguenza, non hanno ancora acquisito quasi tutti gli elementi fondamentali del linguaggio. È, inoltre, opportuno segnalare che la maggior parte dei fenomeni sintattici inseriti nella prova includono la presenza di clitici; conseguentemente, la risposta non-data può essere spiegata alla luce degli studi di acquisizione, che hanno chiarito che lo sviluppo morfosintattico dei pronomi personali si verifica e si assesta nel repertorio linguistico di un bambino tra i tre e i quattro anni: prima di tale età è comune rilevare nei bambini l'omissione dei pronomi clitici, in quanto possono risultare ancora non chiare le diverse possibilità di collocazione del pronome all'interno della frase (Belletti, Guasti, 2015: 87).

Per quanto riguarda le fasce d'età dei 4 e 5 anni, invece, un risultato interessante è individuabile nella crescita progressiva di risposte positive nelle frasi caratterizzate dalla presenza di clitici soggetto e dalla presenza di clitici soggetto con soggetti postverbalì. Tali dati testimoniano il raggiungimento dello sviluppo morfosintattico nel bambino e una conseguente maggior sicurezza nella collocazione dei pronomi clitici. Occorre, inoltre, segnalare che la presenza dei pronomi clitici soggetto nei dialetti veneti non trova corrispondenze con la lingua italiana; pertanto, è possibile affermare che, dimostrando una comprensione di tale fenomeno sintattico, il bambino stia acquisendo le strutture sintattiche proprie del dialetto.

Una struttura sintattica che, invece, risulta particolarmente ostica sia per i bambini di 4 e 5 anni sia per quelli di 6, è la domanda indiretta con doppio introduttore. I soggetti, infatti, di fronte alle sezioni del test comprendenti tale fenomeno sintattico hanno prodotto, in progressione, un numero sempre maggiore di risposte negative (36,11% per i 4 anni, 40,00% per i 5 anni e 66,67% per i 6 anni), compensando, peraltro, tale incremento con la diminuzione delle risposte non-date.

Numerosi studi illustrano il fenomeno sintattico come sconosciuto alla lingua italiana; in italiano, infatti, l'elemento *wh-* funge anche da introduttore di frase subordinata, mentre nel dialetto le due funzioni vengono formalmente separate, introducendo un complementatore come marca di subordinazione (Vanelli, Poletto, 1993). È un fenomeno tipico e caratteristico della varietà dialettale che non sempre trova riscontro in tutti i dialetti del Veneto; i soggetti, quindi, data la natura singolare del fenomeno, se ricevono input dialettali sporadici o più riconducibili a forme di italiano regionale, non sono stati in grado di cogliere e sviluppare una competenza del costrutto sintattico loro proposto.

Una particolarità che accomuna, poi, tutte le fasce d'età è la presenza di percentuali di risposte negative crescenti per quanto riguarda il fenomeno dell'enclisi del pronome clitico soggetto in domanda diretta (46,67% per i 3 anni, 58,33% per i 4, 66,67% per i 5 e 66,67% per i 6). Anche in questo caso, come accennato in precedenza, il fenomeno è del tutto sconosciuto nell'italiano standard che non possiede clitici soggetto.

In questo caso la presenza di una maggioranza di risposte negative dei soggetti potrebbe essere ascritta da una parte a quanto sopra esposto circa la natura degli input ricevuti nel contesto sociale di appartenenza, dall'altra dall'oggettiva difficoltà di collocazione all'interno della frase del pronome clitico in dialetto; in relazione all'ultima ipotesi, è possibile che i bambini, insicuri sulla struttura della frase loro presentata, abbiano preferito considerarla scorretta e prescegliere, come corretta, piuttosto, la frase con una struttura maggiormente riconducibile alla lingua italiana.

4.4 – Input e produzione linguistica

In questo ultimo paragrafo si ritorna sulla questione, già affrontata nel capitolo 3, relativa agli input ricevuti dai bambini e alla qualità della loro produzione effettiva.

Viene fatto riferimento ai questionari compilati dai genitori i quali, esponendo la loro opinione sulla tipologia di input che il bambino riceve a casa e sulla risposta che fornisce, permettono una comparazione tra produzione “ideale”, cioè quella ipotizzata dai genitori, e quella effettivamente verificata durante le prove, nonché tra la quantità e qualità di input ricevuti e la quantità e la qualità della produzione dei bambini.

È necessario partire dall'assunto che tutti i genitori dei bambini partecipanti parlano tra di loro sia l'italiano che il dialetto (domanda 11 del questionario⁴⁶); nei confronti del bambino, poi, alcuni utilizzano entrambe le lingue, altri solo l'italiano (domanda 12).

Da queste prime constatazioni è già possibile affermare che i bambini, direttamente o indirettamente, vengono a contatto con la varietà dialettale; possono, infatti, percepirla come lingua che i genitori parlano tra di loro o come lingua comune dell'ambito familiare. Ovviamente, non si è in grado di ricostruire cosa i genitori abbiano inteso nel questionario con “dialetto”; potrebbe trattarsi, infatti, nell'accezione linguistica, sia di una varietà regionale sia di un dialetto locale nel senso stretto.

⁴⁶ Si veda Appendice A per l'intero questionario

La questione deve essere considerata anche alla luce degli studi sociolinguistici relativi allo status del dialetto. Da una parte, come espresso nel capitolo 1, è in atto un processo di italianizzazione dei dialetti (Berruto, 2007), ravvisabile anche nelle modalità di parlato che i genitori assumono con i figli; comunicando in dialetto con i bambini molti genitori, infatti, sono soliti inserire parole ed espressioni italiane (Tessarolo, Bordon, 2015).

Dall'altra, come presentato nel capitolo 2, i genitori possono essere parlanti L2 di dialetto e, quindi, trasmettere input dialettali già condizionati da probabili interferenze.

A seguito di tali considerazioni, anche se non si è in grado di valutare la precisa tipologia di input che il bambino riceve, è possibile, comunque, affermare che i bambini sono soggetti a influenze dirette o indirette del dialetto o di una varietà regionale ad esso associata.

L'analisi procede focalizzandosi sui risultati della domanda 14 (*“Quali sono le persone che trascorrono molto tempo a casa con suo/a figlio/a? In che lingua comunicano con il/la bambino/a? In che lingua risponde il/la bambino/a?”*) che ha fornito importanti osservazioni e generalizzazioni circa la tipologia sia di input che di produzione del bambino.

Sulla base delle linee di tendenza già osservate nel capitolo 3, è possibile affermare che i bambini sono esposti maggiormente alla lingua italiana che al dialetto. Questa asserzione conferma quanto esposto nel capitolo 1 relativamente alla situazione linguistica italiana, cioè che la lingua maggiormente utilizzata e conosciuta è, appunto, l'italiano. Anche nella particolare situazione di bilinguismo italiano/dialetto vissuta in alcune regioni, l'italiano rimane, in ogni caso, la lingua dominante e, quindi, quella maggiormente recepita e prodotta.

Tornando all'analisi dei questionari, si sono osservati casi in cui le risposte date dai genitori corrispondono all'effettiva produzione dei bambini.

Un gruppo di 5 soggetti, in particolare, riceve input sia in italiano che, in rare situazioni, in dialetto; questi stessi bambini utilizzano in risposta principalmente la lingua italiana con rarissimi casi di inserzioni dialettali; si tratta dei soggetti che nel primo paragrafo di questo capitolo abbiamo definito semi-dialettofoni.

Anche un altro gruppo di bambini, quelli che non hanno prodotto elementi dialettali, ha una produzione in linea con quella indicata dai genitori; anche in questo caso gli input sono principalmente in lingua italiana con la presenza di casi isolati di persone che parlano

dialetto ai bambini e la risposta dei soggetti risulta essere quella in perfetto italiano prospettata dai genitori nel questionario; si tratta dei due gruppi che nel primo paragrafo di questo capitolo abbiamo identificato con i monolingui italiani e con i soggetti che hanno compreso il dialetto ma non ne hanno mostrato una competenza grammaticale e in produzione.

Infine, altri bambini ricevono input sia in italiano sia in dialetto e, conseguentemente, la loro produzione si colloca a metà tra la produzione dialettale e quella italiana; anche in questo caso possiamo ritenere che tali bambini siano da ascrivere al gruppo dei semi-dialettofoni sopraccitati.

I tre casi appena presentati mostrano una perfetta corrispondenza tra ciò che è stato indicato dai genitori e l'effettiva produzione dei bambini; è possibile affermare, quindi, che i soggetti presentano una produzione in linea con la quantità di input ricevuti.

Queste osservazioni confermano quanto illustrato nel capitolo 2 dove si è sottolineata l'importanza della quantità e qualità di input che il bambino riceve per la sua produzione linguistica; un input ambiguo o non persistente può creare, infatti, delle problematiche a livello acquisizionale in un soggetto e nel suo sviluppo linguistico.

Per quanto riguarda, poi, i primi due casi, essi si ricollegano a quanto detto in precedenza sull'importanza e la pervasività della lingua italiana nella società. Se l'input, infatti, è in lingua italiana con rari casi di presenza del dialetto, non vi sono abbastanza premesse per ipotizzare una produzione dialettale completa.

Il terzo caso, invece, funge da perfetto esempio delle teorie esposte nel capitolo 1 per quanto riguarda l'italianizzazione del dialetto e la formazione di varietà intermedie tra questo e la lingua italiana; la produzione dei bambini, in questo caso, può essere associata ad un italiano regionale, frutto della commistione tra elementi dialettali e italiani. È una delle situazioni che meglio esemplifica anche il tipo di linguaggio che si parla in casa con il bambino. Anche qualora i genitori parlano tra di loro in dialetto, tenderanno a parlare al figlio in una lingua tendenzialmente italiana, perché sentita come maggiormente corretta e di uso comune; anche se poi, inevitabilmente, verranno inseriti degli elementi dialettali, propri della cultura locale dei genitori.

Una seconda tendenza riscontrata è quella in cui non vi è corrispondenza tra quanto detto nei questionari e la produzione dei bambini.

In un primo caso, secondo il questionario, i genitori hanno affermato che i bambini sono sottoposti ad input italiani e, quindi, dovrebbero utilizzare in risposta la sola lingua italiana come, invece, non è risultato nella fase di produzione delle prove. I bambini, infatti, come descritto nel paragrafo 3.4.2.1., parlano italiano ma introducono all'interno del discorso elementi chiaramente dialettali (gruppo semi-dialettologo). In questo caso, quindi, è possibile ipotizzare che, nonostante riceva un input diretto in italiano, il bambino recepisca il dialetto che i genitori parlano tra di loro o quello sentito nell'ambiente esterno e, quindi, lo apprenda in modo indiretto.

Per quanto si tenti, infatti, di evitare o non portare il bambino a contatto con la varietà dialettale, quest'ultima permea la cultura dell'intero territorio e, di conseguenza, il dialetto necessariamente continua ad essere parte integrante del repertorio linguistico. Inoltre, come osservato nel capitolo 1, il dialetto non è più relegato allo status di lingua "bassa" e, quindi, evitato nelle forme di parlato; esso, inoltre, vive un periodo di riscoperta sia sotto il profilo identitario che sotto quello indotto dall'utilizzo delle nuove forme di comunicazione.

In un secondo caso, i questionari hanno presentato 3 bambini che ricevono input e che dovrebbero parlare solamente dialetto ma che, nelle prove somministrate, hanno dimostrato, invece, di averne una competenza solamente parziale; nello specifico, il loro parlato è in lingua italiana con inserzione di elementi dialettali (gruppo semi-dialettologo): si può, quindi, parlare di un italiano regionale o di una produzione mistilingue italiano/dialetto. I bambini, in questo caso, ricevono un input molto forte in dialetto e, a detta dei genitori, lo parlano a casa. I motivi per cui non producono dialetto durante l'esperimento possono essere molteplici.

Se assumiamo che il bambino abbia effettive competenze in dialetto, la sua mancata produzione può essere associata a diversi fattori, soprattutto relativi alle modalità dell'esperimento. Infatti, il dialetto potrebbe rappresentare per il bambino la "lingua del cuore" (Mioni, 1989: 421), un tipo di comunicazione che utilizza solamente a casa con determinate persone e in un ambiente conosciuto; in questo senso il contesto scolastico e una persona "sconosciuta" non rappresentano l'ambiente ottimale in cui il bambino si senta a suo agio nell'utilizzare il dialetto. L'ambiente scolastico in cui è stato svolto l'esperimento, inoltre, è il luogo in cui il dialetto viene spesso identificato come lingua da non utilizzare e, nel caso in cui il bambino lo parli, si interviene correggendolo.

Se assumiamo, invece, secondo quanto detto da Mariselda Tassarolo e da Eleonora Bordon (2015: 65), che i genitori, nell'intento di parlare dialetto ai figli, utilizzino inconsapevolmente parole italiane, generando, di conseguenza, enunciati mistilingui più che propriamente dialettali, non possiamo assumere con sicurezza che l'input dialettale che i genitori pensano di aver fornito ai bambini sia propriamente dialettale; ne deriva che i dati inseriti nel questionario potrebbero avere una scarsa attendibilità e, quindi, il risultato ottenuto solo apparentemente potrebbe considerarsi dissonante.

CONCLUSIONE

A conclusione della trattazione è possibile formulare considerazioni sui risultati ottenuti rispetto agli obiettivi e alle domande iniziali del progetto di ricerca.

In primo luogo, si osserva che, nelle famiglie dei bambini partecipanti al progetto di ricerca, gli adulti parlano tra di loro in dialetto, ma comunicano con i bambini utilizzando sia l'italiano, sia il dialetto, sia forme linguistiche intermedie tra i due codici; tale circostanza, ovviamente, ha ripercussioni sull'acquisizione del linguaggio da parte dei bambini dai 3 ai 6 anni.

A tale riguardo si segnala l'importanza sia della quantità che della frequenza degli input linguistici che il bambino riceve dalla famiglia e dall'ambiente esterno, poiché questi hanno una determinante influenza nel percorso di acquisizione linguistica. Nello specifico, se l'input linguistico appare bilanciato tra italiano e dialetto, il bambino svilupperà una competenza uguale in entrambe le lingue. Nella ricerca, peraltro, si è manifestato un solo caso in cui tale situazione si è verificata, mentre il caso più ricorrente è stato quello in cui l'input fornito o in italiano o in dialetto non è risultato essere bilanciato; tale circostanza, ovviamente, può determinare svantaggi linguistici nel soggetto che tende a sviluppare una competenza solamente parziale di una delle due lingue. In questi casi, la ricerca condotta ha evidenziato che, nel confronto tra le due lingue, ad essere recessiva è la lingua dialettale di cui si sviluppa una competenza solo parziale; la maggior parte dei bambini, infatti, ha avuto una produzione mistilingue in cui, in un discorso in lingua italiana, sono stati inseriti elementi lessicali e strutturali del dialetto.

La ricerca, partendo da tali assunti, ha valutato la competenza linguistica dei bambini in dialetto, attraverso le prove di *retelling* e *telling* e la prova di valutazione grammaticale.

I risultati ottenuti hanno permesso di operare una classificazione dei soggetti che hanno manifestato tendenze linguistiche comuni; in particolare, essi rappresentano diversi livelli di competenza linguistica dialettale.

Rispetto ad un totale di 44 bambini, solo un individuo può essere considerato bilingue a tutti gli effetti poiché parla fluentemente sia italiano che dialetto e ha dimostrato di avere competenze grammaticali in entrambe le lingue.

Si sono identificati, poi, sia individui semi-dialettofoni, alcuni maggiormente indirizzati verso un bilinguismo e altri stabili nella loro competenza linguistica parziale del dialetto, sia bilingui-passivi che nei primi anni di vita non hanno dimostrato una capacità di

produzione ma che comprendono il dialetto e le sue strutture grammaticali, sia soggetti che, pur comprendendolo, non hanno competenze grammaticali in dialetto, sia, infine, monolingui italiani che non presentano alcun tipo di competenza e conoscenza del dialetto. Tali tipologie di sviluppo linguistico potranno essere confermate o smentite con il passare degli anni, con il decisivo contributo del contesto sociale e territoriale di riferimento dei bambini; ad esempio, già gli anni successivi alla scuola d'infanzia permetteranno al bambino di ampliare i suoi contesti comunicativi, venendo a contatto con realtà e persone diverse.

Questi input avranno una forte influenza sulla competenza linguistica, al punto che i semi-dialettofoni potrebbero evolvere in bilingui, i bilingui passivi potrebbero iniziare a produrre in dialetto e i soggetti monolingui italiani potrebbero apprendere il dialetto come L2; peraltro, la situazione di partenza potrebbe anche essere confermata nei suoi tratti caratteristici o decisamente indirizzata verso la lingua italiana.

Una considerazione particolarmente importante scaturita dal progetto di ricerca è che, ad eccezione del soggetto bilingue e dei monolingui, tutti gli altri bambini hanno presentato un repertorio linguistico caratterizzato dalla presenza dell'italiano come lingua dominante e una conoscenza parziale della lingua dialettale, al punto che gli stessi possono essere, al momento, definiti come semi-bilingui.

I bambini, infatti, all'interno di una produzione in italiano hanno introdotto alcuni elementi strutturali sintattici dialettali quali, ad esempio, costrutti retti da verbi fraseologici o preposizioni, oppure caratterizzati dalla selezione dell'ausiliare dialettale, o ancora di tipo riflessivo.

Tale situazione, però, potrebbe modificarsi contestualmente alla stessa evoluzione del dialetto che, oltre alla citata riscoperta attraverso i nuovi canali comunicativi e i nuovi contesti di impiego, attraversa un periodo di progressivo avvicinamento strutturale con l'italiano. In tal senso, risulta difficile, in alcuni casi, operare una netta distinzione tra i due codici linguistici che sembrano perdere la loro "purezza" originaria a vantaggio di un linguaggio "ibrido" che si colloca comunque nel *continuum* linguistico tra le due lingue.

APPENDICE

Appendice A – Questionario bilingui redatto dal Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell'Università di Padova.

Gentile Genitore,

Il questionario che le presentiamo riguarda i materiali per bambini/e di cui dispone a casa e la frequenza con cui svolge alcune attività con suo/a figlio/a.

La preghiamo di leggere con attenzione ogni domanda.

Grazie per la partecipazione.



Questionario per i genitori

Data di oggi: _____

Informazioni generali

1. Genitore intervistato:

Madre _____ Padre _____
(nome e cognome) (nome e cognome)

2. Anni madre _____ Anni padre* _____

* per cortesia indicare l'età del padre anche se non è il genitore intervistato

3. Nome e cognome del bambino: _____

4. Data di nascita: _____

Informazioni socio – demografiche sul nucleo familiare

5. Numero di persone del nucleo familiare: _____

6. Numero di figli/e: _____

7. Qual è il suo titolo di studio? _____

8. Qual è il titolo di studio di suo/a marito/moglie o compagno/a? _____

9. Qual è la professione che svolge? _____

10. Qual è la professione che svolge suo/a marito/moglie o compagno/a? _____

Esposizione linguistica

11. A casa, oltre all'italiano, parlate tra di voi usando anche il dialetto? SI NO

12. Quale/i lingue usate con il bambino? *

italiano dialetto entrambe

* se alla domanda numero 11 avete risposto italiano passate direttamente alla domanda 18

13. A casa oltre all'italiano e al dialetto parlate altre lingue? SI NO

Se SI, quali?

a. _____

b. _____

c. _____

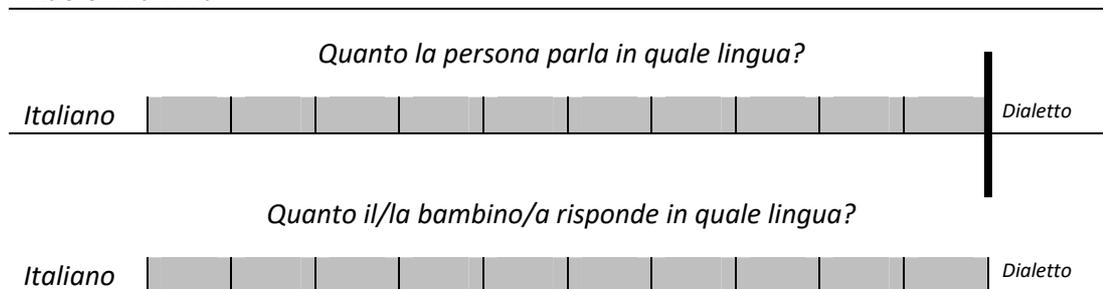
14. Quali sono le persone che trascorrono molto tempo a casa con suo/a figlio/a (almeno una volta alla settimana)? In che lingua comunicano con il/la bambino/a? In che lingua risponde il/la bambino/a? Innanzitutto segnate il ruolo della persona (es. Madre, padre) in entrambe le tabelle e poi segnate con una linea verticale la quantità del tempo (una stima) che quella persona si rivolge al/alla bambino/a in italiano o in dialetto e quanto il/la bambino/a risponde in italiano o in dialetto. La linea verticale delimita la quantità di comunicazione che si svolge in italiano (a sinistra della linea) e in dialetto (a destra della linea). Prima di compilare questa domanda guardate l'esempio compilato.

Esempio

Diana è la mamma del piccolo Luca e con lui comunica prevalentemente in italiano, ma saltuariamente la sera, quando a casa c'è anche il padre di Luca, comunicano tutti e tre usando il dialetto. Come potete osservare la linea verticale divide l'area della linea grigia in due parti, la parte più consistente per l'italiano (a sinistra della linea verticale) e la parte meno consistente per il dialetto (a destra della linea verticale).

In quale lingua risponde Luca durante la comunicazione? Come potete osservare la linea verticale divide la barra grigia sull'estrema destra, indicando che Luca risponde prevalentemente in italiano a tutte le conversazioni (a prescindere dalla lingua in cui la mamma si rivolge a Luca).

Ruolo: mamma



17. A quale lingua è esposto maggiormente suo figlio?

		ITALIANO	DIALETTO
a	A CASA (nucleo familiare)		
b	ALTRI (ad esempio nonni, baby-sitter, zii, ecc.)		
c	AMICI		
d	SCUOLA		
e	ATTRAVERSO TELEVISIONE, COMPUTER, LIBRI, ...		

18. Per favore elenchi le persone che **stanno di più** con il/la bambino/a a casa (incluso il genitore intervistato).

		Del nucleo familiare	Altri (ad esempio nonni, baby – sitter, zii ecc.)
A			
B			
C			
D			
E			

Materiali disponibili e attività svolte dalle persone che stanno di più col bambino a casa

19. Con quale frequenza Lei, o le persone che stanno di più con il/la bambino/a a casa, svolge queste attività con suo/a figlio/a in **ITALIANO**? (mettere una crocetta sulla casella scelta)

	Mai	Meno di una volta alla settimana	Una volta alla settimana	Più di una volta alla settimana	Una volta al giorno	Più di una volta al giorno
Leggere libri						
Raccontare storie						
Cantare canzoni						
Ascoltare CD						
Guardare la TV						
Guardare DVD- videocassette						
Guardare filmati o cartoni animati su internet						
Fare giochi educativi (anche sul computer, tablet, telefonini)						

- Fare questa domanda solo se alla domanda 11 avete risposto italiano o entrambe:

20. Con quale frequenza Lei, o le persone che stanno di più con il/la bambino/a a casa, svolge queste attività con suo/a figlio/a nella **DIALETTO**? (mettere una crocetta sulla casella scelta)

	Mai	Meno di una volta alla settimana	Una volta alla settimana	Più di una volta alla settimana	Una volta al giorno	Più di una volta al giorno
Leggere libri						
Raccontare storie						
Cantare canzoni						
Ascoltare CD						
Guardare la TV						
Guardare DVD-videocassette						
Guardare filmati o cartoni animati su internet						
Fare giochi educativi (anche sul computer, tablet, telefonini)						

21. Che età, all'incirca, aveva Suo/a figlio/a quando ha iniziato a fare le seguenti attività con lui/lei in **ITALIANO**:

Età (indicare l'età in anni e mesi)	
Leggere libri	
Raccontare storie	
Cantare canzoni	
Ascoltare CD	
Guardare la TV	
Guardare DVD-videocassette	
Guardare filmati o cartoni animati su internet	
Fare giochi educativi (anche sul computer, tablet, telefonini)	

- Fare questa domanda solo se alla domanda 11 avete risposto italiano o entrambe:

22. Che età, all'incirca, aveva Suo/a figlio/a quando ha iniziato a fare le seguenti attività con lui/lei nella **DIALETTO**:

	Età (indicare l'età in anni e mesi)
Leggere libri	
Raccontare storie	
Cantare canzoni	
Ascoltare CD	
Guardare la TV	
Guardare DVD-videocassette	
Guardare filmati o cartoni animati su internet	
Fare giochi educativi (anche sul computer, tablet, telefonini)	

23. Con quale frequenza, **mentre** legge i libri a suo/sua figlio/a: (mettere una crocetta sulla casella scelta)

	Mai	A volte	Spesso	Sempre
Dialoga con il/la bambino/a e sul contenuto del libro				
Il/la bambino/a interrompe la lettura e fa domande				
Il bambino inventa le sue storie				

24. Con quale frequenza, **mentre** racconta storie a suo/sua figlio/a: (mettere una crocetta sulla casella scelta)

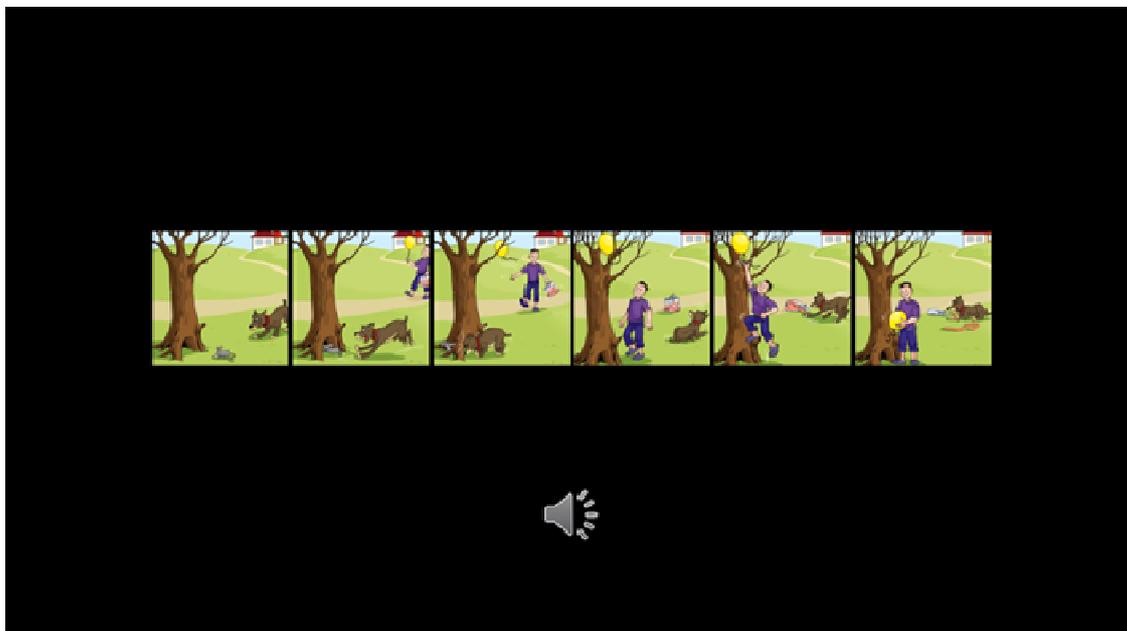
	Mai	A volte	Spesso	Sempre
Dialoga con il/la bambino/a sul contenuto della storia				
Il/la bambino/a interrompe il racconto e fa domande				
Il/la bambino/a inventa le sue storie				

25. Con quale frequenza svolge queste attività con suo/a figlio/a? (mettere una crocetta sulla casella scelta)

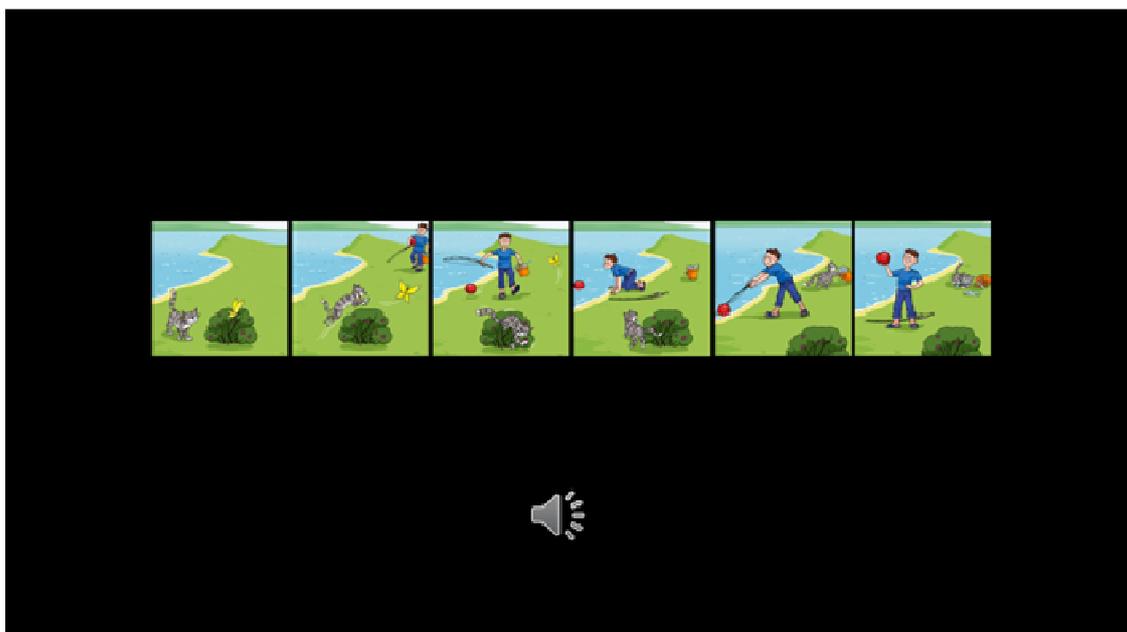
	Mai	Una volta al mese	Meno di una volta alla settimana	Una volta alla settimana	Più di una volta alla settimana	Una volta al giorno
Insegno a leggere qualche parola (ad esempio il suo nome)						
Insegno a scrivere qualche parola (ad esempio il suo nome)						
Insegno le lettere dell'alfabeto (ad esempio quelle del suo nome o mostro le lettere nei libri)						
Insegno a contare						

Appendice B – Vignette riassuntive delle storie utilizzate per il Retelling. Nell'ordine: storia del cane (A) e storia del gatto (B).

A.

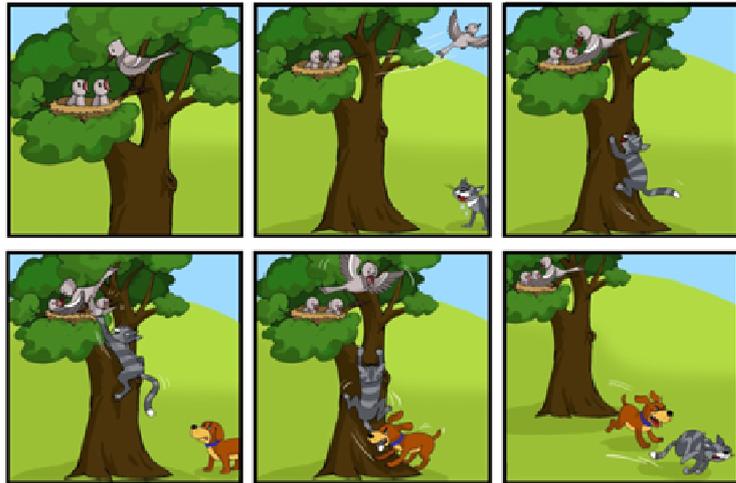


B.



Appendice C – Vignette riassuntive delle storie utilizzate per il Telling. Nell'ordine: storia degli uccellini (A) e storia delle caprette (B).

A.



B.



Appendice D – Test di valutazione grammaticale a scelta multipla

Gramaticality judgment test

Clitico locativo

In tea stansa ghe ze tante careghe	In tea stansa ze tante careghe
Ghe ze un bocia in sima ala scala	ze un bocia in sima alla scala
Ghe iera/zera un omo che abitava su par la montagna	zera un omo che abitava su par la montagna

Enclisi in domanda diretta

Cossa feto oggi?	Cossa fai oggi?
Dove vali quei tosi lì?	Dove vanno quei tosi lì?
Quando vienlo?	Quando viene elo/lui?

Wh- doppio in domande indirette / Doppi introduttori

Dixine chi che vien a maniar/magnar	Dizine chi vien a magnar
No so cossa che go da fare	No so cosso go da fare
Dime chi che te ghe visto ieri	Dime chi te ghe visto ieri

Clitico con soggetto postverbale

I ze rivà i toseti	Ze rivà i toseti
Ancò l'ze rivà un me amico	Ze rivà un me amico
I se gà rabià tanto gli altri par queo che ze suceso	Se gà rabià tanto gli altri par queo che ze suceso

Gerundio (ser drio+ infinito)

Son drio nar casa	Son drio ad andar a casa
La ze drio farse la doccia	La ze drio a farse la doccia
I ze drio ridare da meza ora	I ze drio a ridare da meza ora

Clitico soggetto

Ti te ghe una belisima casa	Ti ghe una belisima casa
Lore le gà tanto da fare	Lore gà tanto da fare
Elo/Lu el magna pì de tuti gli altri	Lu magna pì de tuti gli altri

Appendice E – File di codifica della struttura della storia redatto dal Dipartimento di Psicologia dello Sviluppo e della Socializzazione dell' Università di Padova.

Section 1: Story Structure					
	Response			Score	Comments
	Correct	Incorrect	Omitted		
Setting	Orario e/o luogo di riferimento, ad esempio: c'era una volta / un giorno / tempo fa.. in una foresta / in un lago / sulla riva di un fiume			0 1 1 ⁴⁷	
Episode 1: Il Gatto					
Stati mentali nell'evento iniziale	Il gatto era giocherellone / vide una farfalla			0 1	
Obiettivi	Il gatto voleva catturare / prendere la farfalla			0 1	
Tentativi	Il gatto saltò in avanti / in alto			0 1	
Risultato	La farfalla scappa / vola via / il gatto cade nel cespuglio			0 1	
Stati mentali come reazioni	Il gatto era deluso / arrabbiato			0 1	
Episode 2: Il ragazzo					
Stati mentali nell'evento iniziale	Il ragazzo vide il gatto inseguire la farfalla / il ragazzo è sorpreso / spaventato / turbato			0 1	
Obiettivi	Il ragazzo decise / voleva avere indietro la sua palla			0 1	
Tentativi	Il ragazzo stava tirando / ha provato a tirare la palla fuori dall'acqua			0 1	
Risultato	Il ragazzo ha ottenuto la sua palla indietro / di nuovo			0 1	
Stati mentali come reazioni	Il ragazzo era contento / felice / soddisfatto di aver ripreso la sua palla			0 1	
Episode 3: Il Gatto					
Stati mentali nell'evento iniziale	Il gatto notò / vide un pesce / era affamato / curioso			0 1	
Obiettivo	Il gatto voleva / decise di afferrare / prendere /			0 1	

⁴⁷ 1 point each for reference to *time* and *place*

	mangiare il pesce				
Tentativo	Il gatto stava raggiungendo il pesce			0	1
Risultato	Il gatto stava mangiando il pesce / prendendo il pesce			0	1
Stati mentali come reazioni	Il ragazzo era contento / felice / allegro; il gatto era soddisfatto / contento			0	1
Total score Story Structure /17					

BIBLIOGRAFIA

- Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Il bambino bilingue: crescere parlando più di una lingua*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Amenta, L., Piazza, C. (2010). *Percezione e uso dei regionalismi: parlanti nativi vs. apprendenti di italiano L2* in Marcato, G. Tra lingua e dialetto. Padova: unipress, 85-90.
- Bagna, C. (2004). *La competenza quasi-bilingue/quasi-nativa. Le preposizioni in italiano L2*. Milano: FrancoAngeli, 1-37.
- Belletti, A., Guasti, M. T. (2015). *The Acquisition of Italian. Morphosyntax and its interfaces in different modes of acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Benincà, P., Vanelli, L. (1982). *Appunti di sintassi veneta* in Cortelazzo M. *Guida ai dialetti veneti IV*. Padova: CLEUP, 7-38.
- Benincà, P., Poletto, C. (2006). *Phrasal Verbs in Venetan and Regional Italian* in Hinskens F. *Language Variation – European Perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 9-22.
- Berruto, G. (1990). *Italiano regionale, commutazione di codice e enunciati mistilingui* in Cortelazzo M., Mioni A. *L'italiano regionale*. Roma: Bulzoni, 105-130.
- Berruto, G. (2006). *Quale dialetto per l'Italia del Duemila? Aspetti dell'italianizzazione e 'risorgenze' dialettali in Piemonte (e altrove)* in Sorbero, A., Miglietta, A. *Lingua e dialetto nell'Italia del duemila*. Galatina: Congedo Editore, 117-123.
- Brandi, L., *L'impostazione della didattica nell'apprendimento di L2*. Università di Firenze.
- Cardinaletti, A., Repetti, L. (2008). *The Phonology and Syntax of Preverbal and Postverbal Subject Clitics in Northern Italian Dialects*. *Linguistic Inquiry* 39. Massachusetts Institute of Technology.
- Cardinaletti, A., Munaro, N. (2009). *Italiano, italiani regionali e dialetto*. Milano: FrancoAngeli, 29-98, 155-172.
- Ciccolone, S. (2015). *Interazione tra i codici nel parlato bilingue*. Milano: LED, 53-77.

- Contento, S. (2010). *Crescere nel bilinguismo. Aspetti cognitivi, linguistici ed emotivi*. Roma: Carocci, 1-40.
- Corrà, L. (2005). *Il dialetto e i giovani. Lingua e dialetto nelle opinioni dei giovani lamonesi* in Marcato, G. *Lingue e dialetti nel Veneto. Vol. 3*. Padova: unipress, 43-47.
- Gramellini, F. (2008). *Il dialetto del nuovo millennio: Usi, parlanti, apprendenti*. *Ianua. Revista Philologica Romanica* 8, 181–201
- Grohmann, K. K., Leivada, E. (2017). *Language acquisition in bilectal environments* in De Vogelaer G., Katerbow M. *Acquiring Sociolinguistic Variation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 235-265.
- Job, R., Vigolo, M. T. (1980). *Dialetto e lingua: l'aspetto sociolinguistico* in Cortelazzo M. *Guida ai dialetti veneti II*. Padova: CLEUP, 149-167.
- Krashen, S. D. (1994). *Bilingual Education and Second Language Acquisition Theory*. Los Angeles: California State University.
- Loporcaro, M. (2009). *Profilo linguistico dei dialetti italiani*. Bari: Editori Laterza.
- Marcato, C. (2012). *Il plurilinguismo*. Bari: Editori Laterza.
- Marcato, G. (1980). *Il significato dell'attuale recupero del dialetto nel panorama culturale veneto* in Cortelazzo M. *Guida ai dialetti veneti II*. Padova: CLEUP, 9-25
- Marcato, G., Ursini, F. (1998). *Dialetti veneti. Grammatica e storia*. Padova: unipress.
- Marcato, G. (2005). *Il rapporto tra "lingua" e "dialetto" come "spazio dinamico di variazione* in Marcato, G. *Lingue e dialetti nel Veneto. Vol. 3*. Padova: unipress, 18-20.
- Marcato, G. (2015). *Dialetto tra identità strutturali e testualità* in Marcato, G. *Dialetto. Parlato, scritto, trasmesso*. Padova: CLEUP, 13-19.
- Meisel, M. (2004). *The Bilingual Child* in Bathia T. K., Ritchie W. C. *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing, 90-113.
- Mioni, A., Trumper, J. (1977). *Per un'analisi del continuum linguistico veneto* in Simone R., Ruggiero G. *Aspetti sociolinguistici dell'Italia contemporanea*. Roma: Bulzoni, 329-371.

- Mioni, A. (1979). *La situazione sociolinguistica italiana: lingua, dialetto, italiani regionali* in Colombo A. *Guida all'educazione linguistica*. Bologna: Zanichelli, 101-114.
- Mioni, A. (1983), *Italiano tendenziale: osservazioni su alcuni aspetti della standardizzazione* in *Scritti linguistici in onore di G.B. Pellegrini*. Pisa: Pacini, 495-517.
- Mioni, A. (1989). *Osservazioni sui repertori linguistici in Italia* in Borgato G., Zamboni A. *Dialettologia e varia linguistica per Manlio Cortelazzo*. Padova: unipress, 421-429.
- Mioni, A. (1992). *Sociolinguistica* in Mioni A., Cortelazzo M. *La linguistica italiana degli anni 1976-1986*. Roma: Bulzoni, 507-536.
- Mioni, A. (1994). *Vivere senza dialetto?* in Lanthaler F. *Dialetto e Plurilinguismo. Atti di un simposio internazionale*. Cierre: edizioni ALPHA & BETA Verlag, 27-48.
- Mioni, A. (2007). *Considerazioni generali, a partire dalla situazione veneta* in Raimondi G., Revelli L. *La dialectologie aujourd'hui. Atti del Convegno Internazionale «Dove va la dialettologia?»*. Alessandria: Edizioni dell'Orso, 149-154.
- Palumbo, M. (2017). *Tra lingua, cultura e identità. Appunti per una proposta didattica migrazionale per discendenti di emigrati italiani*. *Italiano LinguaDue* 1, 98-113.
- Parry, M. (2002). *The Challenges of Multilingualism Today* in Lepschy A. L., Tosi A. *Multilingualism in Italy, Past and Present*. Oxford: LEGENDA, 2002, 47-59.
- Poletto, C. (2000). *The Higher Functional Field. Evidence from Northern Italian Dialects*. Oxford: Oxford University Press.
- Poletto C., A. Tomaselli (2002). *La sintassi del soggetto nullo nelle isole tedescofone del Veneto: cimbro e sappadino a confronto* in G. Marcato, *La dialettologia oltre il 2001*, Padova, unipress: 237-252
- Santipolo, M., Tucciarone, S. (2006). *Dalla semidialettofonia di ritorno al bilinguismo consapevole: un'ipotesi di evoluzione sociolinguistica in Veneto* in Tempesta I., Maggio M. *Lingue in contatto a scuola. Tra italiano, dialetto e italiano L2*. Milano: FrancoAngeli, 162-168.
- Santipolo, M., Torresan, P. (2013). *Nuovo lessico nella sociolinguistica e nella didattica dell'italiano a stranieri*. *Romanica Cracoviensia* 13, 161-177.

Satriani, L. L. (1979). *Dal dialetto alla lingua* in Colombo A. *Guida all'educazione linguistica*. Bologna: Zanichelli, 91-100.

Tempesta, I. (2015). *Il dialetto fra i giovani del 2000. Usi, giudizi e dichiarazioni* in Marcato, G. *Dialetto. Parlato, scritto, trasmesso*. Padova: CLEUP, 51-57.

Tessarolo, M., Bordon, E. (2015). *Perché gli adulti si rivolgono ai bambini in italiano?* in Marcato, G. *Dialetto. Parlato, scritto, trasmesso*. Padova: CLEUP, 59-65.

Titone, R. (1993). *Bilinguismo precoce ed educazione bilingue*. Roma: Armando Editore, 1-138.

Tucciarone, S. (2004). *Lingua nazionale, dialetto e italiano di stranieri. Contesti internazionali nel Veneto*. Venezia: Libreria Editrice Cafoscarina, 1-30, 109-116.

Vigolo, M. T. (1987). *Gli stanziamenti "cimbri" nell'alto vicentino* in Cortelazzo M. *Guida ai dialetti veneti IX*. Padova: CLEUP, 17-28.

Zamboni, A. (1979). *Le caratteristiche essenziali dei dialetti veneti* in Cortelazzo M. *Guida ai dialetti veneti*. Padova: CLEUP, 9-44.

SITOGRAFIA

<https://vdocuments.site/bilingual-childrens-mother-tongue.html>

<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.01898/full>

<http://www.treccani.it/>

www.bi-sli.org

