

La sensibilizzazione fonologica in lingua inglese LS

Un progetto di ricerca-azione per un caso di destrutturazione linguistica in un soggetto proveniente da adozione internazionale

Michela Gronchi
(Università Ca' Foscari Venezia, Italia)

Abstract The present paper discusses the results of an action-research study involving a 15-year-old student who was diagnosed with severe dyslexia after coming to Italy through international adoption. The study investigates the literature on language acquisition in cases of early deprivation and the implications of the phonological deficit in students with dyslexia in a foreign language learning environment. The essay also reports the results of a learning program concerning phonological awareness that has been delivered in a two-month period to the student. The program outlines a possible methodological and practical framework for raising phonemic awareness in secondary school students with dyslexia and offers suggestions for classroom practice.

Sommario 1 Introduzione. – 2 Prima parte. Il quadro di riferimento teorico. – 2.1 L'apprendimento linguistico del bambino adottato nella normativa scolastica italiana. – 2.2 *Second first language acquisition* e l'ipotesi del periodo critico. – 2.3 Interazioni tra funzioni cognitive e ambiente nell'apprendimento del linguaggio. – 2.4 Bilinguismo, dislessia e lingua straniera. – 3 Seconda parte. Lo sviluppo della ricerca. – 3.1 Presentazione del caso: la documentazione e la diagnosi. – 3.2 Il programma di sensibilizzazione fonologica. – 3.3 L'osservazione sistematica. – 3.4 Analisi dei dati e conclusioni.


Keywords International adopted individuals. Phonological awareness. Second first language learning. Severe dyslexia.

1 Introduzione

Nello studio di caso qui esposto è stato realizzato un programma glottodidattico di sensibilizzazione fonologica in inglese come LS (lingua straniera) per una studentessa dell'età di 15 anni proveniente da adozione internazionale, alla quale era stato diagnosticato un DSA (Disturbo Specifico dell'Apprendimento) multidimensionale con una significativa destrutturazione linguistica. Le attività didattico-pratiche presenti in questo saggio sono state proposte alla ragazza durante l'attività di supporto allo studio svolta in un ambulatorio diagnostico e riabilitativo per i disturbi dell'apprendimento.

DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2018/02/005

Submitted: 2018-02-09 | Accepted: 2018-08-28

© 2018 |  Creative Commons 4.0 Attribution alone

La presenza di criticità sia a livello scolastico sia psico-linguistico nella *performance* della studentessa hanno determinato la necessità di costruire un programma per migliorare non solo la sua competenza nella lingua straniera, ma anche l'approccio personale ad essa. La ricerca riguarda l'osservazione dello sviluppo della competenza fonologica nella LS nell'arco di due mesi, attraverso un programma mirato per un soggetto con significativa destrutturazione linguistica.

Questo lavoro si colloca nell'ambito della ricerca-azione, poiché è caratterizzato dall'intenzione di attivare un percorso di sensibilizzazione in LS che permetta di intervenire sul deficit fonologico della studentessa. Tutte le attività proposte sono state realizzate attraverso il confronto con l'équipe multidisciplinare dell'ambulatorio; i risultati ottenuti dalla realizzazione del programma fonologico sono stati discussi ed elaborati a livello collaborativo tra l'autore di questo lavoro e l'équipe multidisciplinare dell'ambulatorio.

Questo nostro contributo si articola in due parti: la prima sezione offre una riflessione sulla letteratura riguardante l'apprendimento linguistico in caso di istituzionalizzazione e sull'apprendimento della lingua inglese come LS per studenti con dislessia evolutiva; la seconda parte presenta le caratteristiche del caso preso in esame ed espone le modalità della ricerca descrivendone le fasi, i risultati e le ricadute in ambito glottodidattico.

2 Prima parte. Il quadro di riferimento teorico

Dall'analisi della letteratura emerge che l'apprendimento del linguaggio non sia deputato solamente alla presenza di strutture anatomiche efficaci, ma anche e soprattutto all'interazione sociale del bambino nell'ambiente di riferimento. L'interesse di questo lavoro si concentra su la realtà dei bambini istituzionalizzati che sperimentano un'assenza di rapporti socialmente ed emotivamente significativi, essenziali per l'attivazione delle capacità linguistiche. Si rifletterà sull'importanza della costruzione di valenze simboliche nell'interazione sociale, aspetto che costituisce un ambito di criticità nello sviluppo della comunicazione interpersonale nei casi di deprivazione precoce.

2.1 L'apprendimento linguistico del bambino adottato nella normativa scolastica italiana

La regolamentazione scolastica italiana presenta in termine di adozione delle Linee di Indirizzo aggiornate («Linee di indirizzo per favorire il diritto allo studio degli alunni adottati», 14 dicembre 2014), che introducono una novità rispetto alla normativa precedente relativa ai bambini stranieri

(«Linee guida per l'inclusione degli studenti stranieri», 19 febbraio 2014): il nuovo documento prende in esame le necessità in termini di diritto allo studio di minori che hanno un vissuto di istituzionalizzazione e di abbandono da parte della famiglia originaria. Il nuovo testo normativo indica vari aspetti dell'inserimento scolastico di questi alunni.

Le Linee di Indirizzo del 14 dicembre indicano le aree critiche di questi minori nello sviluppo delle abilità CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), rispetto alle BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) nella lingua italiana; le Linee di Indirizzo citano specificamente le criticità di apprendimento rilevate nei 14 mila¹ bambini provenienti da adozione internazionale in Italia nel periodo 2010-13, a cui la scuola cerca di dare una risposta risolutiva con il sostegno di tutor e mediatori linguistici.

L'attenzione all'area disciplinare linguistica, intesa in senso più ampio rispetto a quella dell'italiano come L2 (lingua seconda) si ritrova in un documento normativo precedente, la Circolare Ministeriale nr. 24 del 1 marzo 2006 («Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri»). La predetta circolare indica la prospettiva di globalizzazione e plurilinguismo europeo anche in relazione agli alunni stranieri e dispone che questi siano introdotti alle lingue straniere in modo graduale ed equilibrato. Questo è il solo documento in cui il legislatore faccia riferimento all'apprendimento linguistico in senso lato per i bambini stranieri; il documento non presenta delle vere e proprie linee guida, ma propone di permettere ai bambini, che si trovano in uno stato di svantaggio linguistico, di usufruire di percorsi personalizzati e individualizzati in modo da familiarizzare con le altre LS gradualmente. Nonostante la mancanza di riferimenti espliciti, la normativa scolastica italiana mette in rilievo la presenza di uno svantaggio linguistico per i bambini che provengono da adozione internazionale, dovuto alla deprivazione dell'ambiente linguistico di riferimento e all'inserimento in una nuova lingua (semi-linguismo).

2.2 *Second first language acquisition* e l'ipotesi del periodo critico

I bambini provenienti da adozione internazionale non seguono il tipico sviluppo di un bambino monolingue o bilingue, conseguentemente i test standardizzati che vengono applicati a questa popolazione non offrono un accurato esame delle loro abilità linguistiche (Glennen 2002). La tipologia di sviluppo linguistico di questi bambini viene definita *second first language acquisition*, perché la L1 (lingua materna) diventa completamente obsoleta quando la L2 (lingua seconda) viene pienamente acquisita. I

1 La fonte dei dati quantitativi è la Commissione per le Adozioni Internazionali (Rapporti Statistici 2011, 2012, 2013).

bambini a cui la L2 viene presentata prima che la L1 sia stata acquisita, mostrano dei disturbi linguistici in entrambe le lingue (Glennen 2002). Questa situazione può protrarsi per un lungo periodo di tempo finché la L2 viene completamente acquisita, trasformandosi in L1.

Da studi in merito alla relazione tra l'età di adozione e lo sviluppo del linguaggio (Mcacham 2006) emerge che la maggior parte delle adozioni internazionali avviene tra il primo e il quarto anno d'età (come nello studio qui proposto), un periodo critico per l'acquisizione linguistica. Alcuni casi di bambini vissuti in situazioni di estrema deprivazione (ad esempio Victor il ragazzo dell'Aveyron e il caso di Kaspar Hauser alla fine del XIX secolo, oppure la vicenda di Genie negli anni Settanta) hanno determinato la necessità di riflettere sulla CPH (*Critical Period Hypothesis*). La CPH sostiene che la capacità linguistica si sviluppa soltanto in risposta ad uno stimolo significativo in un periodo pre-determinato dell'infanzia. Nell'analisi di Brown et al. (1998) vengono presi in esame dei bambini che nella Romania pre-rivoluzionaria sono stati abbandonati in orfanotrofi ed hanno sperimentato la più severa deprivazione. Durante i loro anni di formazione non furono fatti tentativi per incoraggiare il loro sviluppo linguistico, sociale, cognitivo e fisico; l'ambiente privo di affetto e di stimoli ha dato come risultato un ritardo in tutte le aree dello sviluppo, ma in particolare nell'acquisizione del linguaggio (Skuse 1993).

2.3 Interazioni tra funzioni cognitive e ambiente nell'apprendimento del linguaggio

Alcuni studi sulle strutture corticali attivate dall'analisi acustica della voce (Berlin et al. 2000) hanno evidenziato che l'ascolto passivo della voce umana produce maggiore attività neurale rispetto ad altri suoni ambientali non vocali. Questi risultati confermano l'ipotesi che l'acquisizione del linguaggio sia un processo automatico realizzato dagli esseri umani, in possesso di informazioni genetiche che sottostanno a regolarità fonologiche e morfosintattiche di tutte le lingue. Sebbene, l'uomo posseda un apparato pre-programmato geneticamente per la discriminazione dei suoni del linguaggio, l'esperienza agisce in modo decisivo per lo sviluppo delle potenzialità linguistiche. La mancata esposizione a suoni e strutture linguistiche determina un decadimento delle strutture neurali deposte alla discriminazione e alla produzione di questi (Eimas 1985; Fabbro 2004).

La base sociale è presente nei quattro meccanismi deputati alla rapida ed efficiente acquisizione del linguaggio: il fenomeno del contagio, il comportamento ecolaliaco (la ripetizione di sillabe, parole e frasi senza che queste siano necessariamente comprese), l'accomodazione vocale (il rendere la propria espressione verbale sempre più simile a quella dell'interlocutore) e la sensibilità al ritmo del linguaggio (Aglioti, Fabbro 2006,

34). Questi meccanismi sono dettati da una motivazione sociale e un bisogno inconscio, che spingono il bambino a integrarsi e identificarsi con l'interlocutore. L'integrità delle strutture anatomico-fisiologiche e di precise funzioni cognitive da sole non sono sufficienti per garantire una piena maturazione e sviluppo del linguaggio, ma sono necessari stimoli specifici all'interno della società linguistica nella quale l'individuo è immerso (Aglioti, Fabbro 2006, 41).

Considerando che l'88% dei bambini adottati a livello internazionale proviene da orfanotrofi ed istituti di Paesi in cui il reddito medio è basso, la nutrizione scarsa e l'accesso alle cure mediche è insufficiente (Johnson 2000; Johnson, Dole 1999), è evidente che la vita in istituto e i fattori di rischio relativi alla salute e all'alimentazione determinano, un ambiente inadeguato per lo sviluppo del bambino nella sua totalità e in particolare per lo sviluppo linguistico.

2.3.1 Effetti della deprivazione a livello neurolinguistico

Secondo la teoria neurolinguistica dello sviluppo, un deficit linguistico è dovuto ad un ritardo nello sviluppo neurologico. Delle quattro fasi di sviluppo neurolinguistico individuate da Locke (1994, 1997) il nostro contributo si concentra sulla seconda fase, che risulta cruciale per lo studio di caso qui presentato. La fase di *utterance acquisition*, il cui inizio è previsto tra i 5 e i 7 mesi d'età, è deputata allo sviluppo a livello neurocognitivo dell'intelligenza sociale e a livello linguistico di espressioni stereotipate (*utterance*). Un ritardo in questa fase determina anche la mancata attivazione della terza fase, *analysis and computation*, che ha una finestra temporale fissa tra i 27 e i 37 mesi ed è finalizzata allo sviluppo del meccanismo di analisi grammaticale (con l'emergere di morfologia, sintassi e fonologia).

I bambini che subiscono un ritardo nella seconda fase dello sviluppo neurolinguistico sperimentano una scarsità di *stored utterance* e la conseguente mancata attivazione del meccanismo analitico al momento biologico necessario. In questo caso le risorse neurolinguistiche, che risultano dal processo di ritardo, sono appena adeguate per lo sviluppo del linguaggio orale, al punto da poter causare un grave svantaggio di codifica fonologica e decodifica della lingua scritta.

Inoltre, i processi cognitivi sociali presenti in questa fase sono deputati a stimolare la naturale comprensione del turno di parola a livello vocale, l'imitazione di pattern prosodici e di gesti comunicativi, l'interazione significativa con gli interlocutori e l'abilità di interpretare le loro intenzioni; per questo un ritardo neuromaturativo può causare una deprivazione di questi processi che orientano i bambini nel linguaggio, nell'apprendimento vocale e nella produzione precoce delle parole.

2.3.2 Le basi sociali del linguaggio nella linguistica cognitiva

Le teorie afferenti alla linguistica cognitivo-funzionale mettono in luce il ruolo cruciale dell'uso della lingua nella realizzazione delle strutture linguistiche (Langacker 1987, 2000). La linguistica *usage-based* presenta un approccio alla comunicazione fondato sulla dimensione funzionale e semantica del linguaggio, le cui convenzioni emergono per ottenere fini socialmente fondati. Queste teorie sostengono che l'essenza del linguaggio è la sua dimensione simbolica e la sua specificità a livello biologico (la comunicazione viene definita specie-specifica).

Le convenzioni sociali e simboliche che permettono ai parlanti di dirigere l'attenzione l'uno dell'altro su aspetti del mondo esterno, sviluppano la comunicazione interpersonale (Tomasello 2003, 8); anche la dimensione grammaticale della comunicazione linguistica, non è un atto puramente formale privo di significato, ma emerge dall'uso della lingua (Tomasello 1987; Levy, Nelson 1994). I simboli linguistici sono concepiti come «socially learned [...] understood by their users intersubjectively» (Tomasello 2003, 12): sono appresi per imitazione sociale, poiché è necessaria l'acquisizione della loro forma e del loro uso convenzionale a livello comunicativo (Tomasello et al. 1993); la loro comprensione, inoltre, avviene a livello intersoggettivo, ossia i vari interlocutori condividono le stesse convenzioni d'uso e di forma, permettendo loro una co-comprensione.

Nella visione *usage-based* anche gli aspetti pre-linguistici dei bambini molto piccoli assumono una funzione comunicativa e sociale, ad esempio l'atto di indicare (Bates et al. 1979; Carpenter et al. 1998; Lizskowski et al. 2008): questi gesti o atti presuppongono una base concettuale comune agli interlocutori (il bambino e l'adulto) e campi di attenzione condivisi. Infatti, tutta la comunicazione gestuale del bambino è anch'essa specie-specifica e assume finalità dichiarative, imperative o informative caratteristiche del linguaggio verbale che si svilupperà in seguito.

2.4 Bilinguismo, dislessia e lingua straniera

Il caso descritto in questo nostro contributo presenta un articolato profilo linguistico, su cui sussistono tre lingue, una L1, una L2 (l'italiano come lingua seconda) e una LS (la lingua inglese). Il vissuto in istituto, il processo di adozione e l'inserimento nella scuola italiana hanno determinato una situazione di forte complessità e fragilità linguistica. In una situazione ideale, le prime fasi di acquisizione della L1 sono strettamente correlate allo sviluppo delle funzioni cognitive; quando un bambino apprende una L2 dalla nascita lo sviluppo linguistico procede simultaneamente per le due lingue e per le altre funzioni cognitive. Questa situazione descrive un

esempio di bilinguismo additivo, che contribuisce alla realizzazione di una personalità bilingue (Cummins 2000).

Il caso descritto in questo lavoro si colloca in una situazione diversa: la studentessa aveva interrotto il processo di acquisizione della sua L1 (uno dei dialetti della regione dell'India da cui proveniva) a favore dell'apprendimento della L2 (la lingua italiana); conseguentemente il suo sviluppo generale, cognitivo e linguistico, risultava incompleto. I bambini giunti in Italia mediante adozione internazionale si collocano potenzialmente nella tipologia di bambini bilingui (Mazzetti 2003); tuttavia il bilinguismo della studentessa è di tipo sottrattivo, infatti la L2 si sviluppa a spese della L1 (Contento 2010). In questo quadro di fragilità linguistica la posizione della lingua inglese come LS determina un significativo impatto sulla motivazione all'apprendimento, spesso estrinseca e legata al senso del dovere. Inoltre, considerando anche la età anagrafica del caso preso in esame, la studentessa risulta ormai ben oltre la finestra temporale prevista per un'acquisizione ottimale della lingua straniera (Johnson, Newport 1989, 1991; Oyama 1976).

A conclusione del percorso diagnostico della ragazza, viene evidenziata la presenza di un DSA multidimensionale che determina delle difficoltà a livello linguistico. Le manifestazioni del disturbo che la studentessa presenta, variano in base alle caratteristiche delle lingue presenti nel suo profilo linguistico-cognitivo (Brunswick 2010; Smythe, Everatt 2002). Lingue ad ortografia opaca e lingue ad ortografia trasparente presentano un diverso grado di difficoltà per gli studenti con dislessia; nelle prime, infatti, sarebbe possibile osservare i segni della dislessia in modo più evidente che nelle seconde. La diversa incidenza percentuale della dislessia in merito alla distribuzione geografica sembra confermare la *Differential Dyslexia Hypothesis* (Brunswick 2010; Smythe et al. 2004), secondo la quale la dislessia si manifesta in modo parzialmente diverso nelle varie lingue, a tal punto che un individuo può sperimentare dislessia in una lingua ma non in un'altra.

2.4.1 Lo sviluppo della consapevolezza fonologica

Gli aspetti fonologici (*Phonological Deficit Hypothesis*) rivestono un ruolo fondamentale nell'apprendimento linguistico degli studenti con dislessia evolutiva; il deficit della componente fonologica del linguaggio è la causa scatenante delle difficoltà nella lettura accurata e nel riconoscimento scorrevole delle parole che tutti i soggetti dislessici sperimentano indipendentemente dalla lingua di riferimento (Smythe et al. 2004; Kvilekval 2007). La presenza di un deficit fonologico e le caratteristiche fono-ortografiche della lingua inglese determinano la necessità per i soggetti con dislessia di un lavoro finalizzato allo sviluppo della consapevolezza fonologica, che permetta di rendere esplicito il rapporto di inconsistenza tra fonema e grafema caratteristico della lingua inglese.

Le tappe evolutive dell'acquisizione fonologica si distinguono in due fasi (Nijakowska 2010):

- la fase relativa all'età pre-scolare che coinvolge la competenza fonologica epilinguistica;
- la fase relativa all'età scolare che riguarda il consolidamento della competenza fonologica e metafonologica.

Queste due fasi prevedono lo sviluppo di abilità fonologiche diverse, implicite per la prima fase ed esplicite per la seconda fase: le prime si realizzano in processi inconsci e automatici in merito alla somiglianza tra rime, sillabe, *onset* e *rime*; le seconde riguardano una competenza esplicita nell'analisi e sintesi di aspetti metafonologici (Costenaro, Pesce 2012). La consapevolezza fonologica non è un'abilità innata, per questo richiede l'attenzione di un intervento formale, in particolar modo nella seconda fase, caratterizzata dallo sviluppo di abilità più complesse e dalla comprensione della struttura fono-sillabica della lingua (Bentin 1992; Costenaro, Pesce 2012; Daloiso 2012b, 2015; Gillon 2004).

2.4.2 L'accessibilità linguistica in un programma di sensibilizzazione fonologica

L'importanza dello sviluppo della consapevolezza fonologica nell'acquisizione della lingua inglese come LS è determinata non solo dal deficit fonologico, tipico della dislessia evolutiva, ma anche dalle caratteristiche contrastanti che emergono tra italiano e inglese a livello cross-linguistico (Ziegler, Goswami 2005), tra cui gli aspetti prosodici, di sonorità e di profondità ortografica. La manipolazione dei fonemi sembra essere l'aspetto cruciale nello sviluppo della consapevolezza fonologica perché, a differenza delle altre abilità (ad esempio l'analisi della sillaba o dello schema incipit-rima), emerge in tempi diversi in lingue diverse ed è influenzata dall'accostamento al codice scritto, la cui *orthographic depth* determina la rapidità con cui i bambini riescono a mettere in relazione grafemi e fonemi.

Lo sviluppo della consapevolezza fonologica per uno studente con dislessia evolutiva richiede un'attenta riflessione sull'azione didattica, affinché il processo delle scelte teorico-metodologiche permetta di rimuovere barriere non solo fisiche, ma anche psico-cognitive, linguistiche e procedurali; queste azioni sono finalizzate a rendere accessibile il contatto con la LS, sia fisicamente sia intellettualmente. La teoria sull'accessibilità linguistica LTAT (*Language Teaching Accessibility Theory*) permette di identificare tre tipi di barriere nell'apprendimento della LS sperimentate dalla studentessa presentata in questo lavoro e di progettare un intervento specifico:

- barriere linguistiche relativamente alla consapevolezza fonologica;
- barriere cognitive per quanto riguarda i processi di automatizzazione e memorizzazione;
- barriere psicologiche relative all'ansia linguistica e alla scarsa auto-stima.

3 Seconda parte. Lo sviluppo della ricerca

La ricerca si è svolta in quattro fasi:

1. la prima fase è stata finalizzata alla visione della documentazione sul caso;
2. nella seconda fase è stato realizzato un programma di sensibilizzazione fonologica;
3. la terza fase si è svolta con il processo di *delivery* del programma e l'osservazione sistematica;
4. nella fase finale sono stati analizzati i dati e sono state riportate riflessioni e conclusioni in merito al programma attuato.

Nella fase della raccolta della documentazione sono stati analizzati i documenti in merito alle diagnosi cliniche e agli interventi didattici e riabilitativi attuati. Dalla raccolta dei documenti e dall'analisi dei bisogni della studentessa è stato identificato il lavoro esplicito sullo sviluppo della consapevolezza fonologica come metodo di elezione per un avvicinamento alla LS. Nella seconda fase della ricerca è stato realizzato un programma di sensibilizzazione fonologica, destinato al lavoro in ambulatorio con il tutor e alla revisione individuale a casa. La fase di progettazione ha portato alla realizzazione di un sillabo, una struttura di riferimento per il *lesson planning*, un inventario di attività da svolgere con la ragazza e dei materiali didattici specifici.

La terza fase della ricerca si è svolta parallelamente alla fase didattica. Il metodo d'indagine è stato quello dell'osservazione sistematica attraverso l'uso di molteplici strumenti di osservazione, tra cui l'*anecdotal record* (Daloiso 2017), il protocollo di lezione (Mariani, Pozzo 2002) e alcune griglie realizzate dal gruppo DEAL dell'Università di Venezia per la rilevazione di atipicità di apprendimento nella LS. La fase conclusiva è stata dedicata all'analisi e interpretazione dei dati a livello qualitativo attraverso la ricerca di *pattern* ricorrenti e l'identificazione di due categorie di eventi: gli aspetti fonologici relativi all'apprendimento linguistico della studentessa (*activity code*) e le modalità di approccio alla LS (*process code*).

3.1 Presentazione del caso: la documentazione e la diagnosi

Nel mese di febbraio del 2017 la ragazza, all'età di 15 anni ed inserita nella classe terza della scuola secondaria di primo grado, ha iniziato un percorso presso un ambulatorio diagnostico e terapeutico, per una rivalutazione della diagnosi di DSA che le era stata presentata nel 2014. La relazione clinica conclusiva ha dichiarato che non erano presenti evidenti deficit neurologici, sebbene a livello psicologico la studentessa mostrasse una significativa fragilità emotiva; sono state evidenziate le sue numerose risorse personali, come la buona autonomia e la costante eutimia. Il profilo neuropsicologico e cognitivo è stato definito *borderline*, a causa di una discrepanza nei vari indici delle prove: da una lato la velocità di elaborazione e comprensione verbale risultava regolare, ma i processi delle funzioni visuo-percettive si presentavano *borderline* con una significativa caduta della memoria lavoro.

Questa valutazione cognitiva ha messo in evidenza due aspetti cruciali per la comprensione del profilo linguistico della studentessa: da un lato le funzioni visuo-percettive risultavano compromesse, laddove nelle precedenti relazioni erano state definite compensatorie di aree di criticità; dall'altro si rilevava che, sebbene la prova di comprensione verbale fosse nella norma, la prova di accesso al lessico mostrava delle significative difficoltà nell'organizzazione del discorso e nel reperimento lessicale. La valutazione delle abilità di lettura e scrittura hanno mostrato prestazioni fortemente deficitarie sia nelle abilità di codifica, sia in quelle di transcodifica: nelle prime si è notato un mancato accesso lessicale alla lettura, ed un utilizzo improprio e inefficace della via fonologica o sub-lessicale con evidenti errori visuo-percettivi; nei processi di transcodifica si sono rilevati numerosi errori fonologici, dovuti presumibilmente ad un carico eccessivo sulla memoria fonologica.

Il forte decadimento della funzione attentiva nelle prove ha determinato un affaticamento durante lo svolgimento dei compiti che elicitano le funzioni deficitarie. In conclusione, è stato diagnosticato un disturbo evolutivo delle abilità scolastiche non specificato, con la presenza di maggiori criticità nella sfera della memoria lavoro, negli usi complessi del linguaggio, nelle abilità strumentali e nella sfera emotiva.

3.2 Il programma di sensibilizzazione fonologica

Il secondo momento della ricerca è stato dedicato alla strutturazione dell'intervento glottodidattico. L'approccio comunicativo si è rilevato inadeguato per la realizzazione del programma fonologico, presentando dei limiti per gli studenti con DSA (Kormos, Kontra 2008; Nijakowska 2010): manca in esso un'attenzione significativa alla relazione tra pronuncia e

spelling e può determinare ansia linguistica perché richiede una produzione immediata della lingua, senza che vengano esplicitati in modo esaustivo i suoi meccanismi di funzionamento (Daloiso 2012).

La scuola veneziana sopperisce all'inadeguatezza dell'approccio comunicativo definendo un nuovo approccio, quello comunicativo-formativo, che propone una visione della lingua finalizzata alla crescita globale dello studente (Freddi 1990a, 1990b). È questo approccio a determinare la scelta del metodo didattico per questo lavoro. Alcune delle attività presentate durante gli incontri con la studentessa, mostrano le caratteristiche dell'approccio strutturalistico per l'uso di *pattern drills*: queste tecniche, rifiutate dall'approccio comunicativo, sono risultate efficaci per un lavoro fonologico sistematico.

Nel definire il programma di sensibilizzazione ortografica e fonologica sono stati presi in considerazione alcuni principi a livello macro che rispettassero non solo le richieste formative della studentessa, ma anche il suo profilo psico-cognitivo, e alcuni principi a livello micro, significativi per lo sviluppo di un programma specifico di sensibilizzazione fonologica. In riferimento agli aspetti macro, numerosi autori (Caon, Rutka 2004; Daloiso 2017; Freddi 1990b; Nijakowska 2010; Schneider, Crombie 2003) hanno proposto dei principi generali significativi per la didattica della LS a studenti con DSA, tra questi sono stati selezionati ed adattati per il caso specifico i seguenti:

- flessibilità: le attività sono state create per essere utilizzate sia durante gli incontri con il tutor sia a casa in modo autonomo;
- multisensorialità: la ricerca neuroscientifica (Murray, Wallace 2012) sostiene che il processo di memorizzazione beneficia di una stimolazione di vari canali sensoriali, attraverso la quale possono essere colmate le difficoltà mnemoniche degli studenti con DSA (Schneider, Crombie 2003; Nijakowska 2010);
- carattere esplicito: con la studentessa vengono condivise le richieste delle attività e gli obiettivi di apprendimento, proponendo un insegnamento esplicito e strutturato dei suoni e della corrispondenza suono-lettera;
- sistematicità: il carattere di sistematicità è presente sia dal punto di vista della strutturazione a spirale delle attività e di iper-apprendimento (Daloiso 2017), sia dal punto di vista della scansione degli incontri che procedono in fasi costanti;
- ludicità: si privilegia il carattere giocoso della didattica, per ovviare all'ansia linguistica e sviluppare un ambiente accogliente.

Per la realizzazione delle attività fono-ortografiche (livello micro) si è tenuto conto del *phonological neighbourhood density principle* (De Cara, Goswami 2003) e della *psycholinguistic grain size theory* (Ziegler, Goswami 2005). Il *phonological neighbourhood density principle* sostiene che

i bambini riescono a riconoscere intuitivamente parole che condividono somiglianze sub-lessicali più ampie di un singolo fonema; invece, la competenza nel riconoscere fonemi simili in parole diverse viene sviluppata attraverso il processo di scolarizzazione. Questo principio è stato cruciale nel determinare su quali item lessicali fosse necessario lavorare con la studentessa, infatti sono state scelte parole che presentassero sul piano sub-lessicale somiglianze, piuttosto che differenze. Si è scelto di sviluppare la consapevolezza fonologica su parole CVC (Consonant-Vowel-Consonant) ad ortografia trasparente, con una sola unità fonologica in contrasto, rinforzando la conoscenza del principio alfabetico.

La teoria sviluppata da Ziegler e Goswami individua nell'identificazione dei *grain sizes* (livelli) ortografici e fonologici la condizione essenziale per l'acquisizione della lettura. Questa teoria definisce il principio di granularità, secondo il quale per acquisire una profonda conoscenza fonologica bisogna passare da unità più ampie e numerose, come le parole ad unità più piccole e di numero più contenuto, come i fonemi. I bambini con ritardo nello sviluppo del linguaggio sperimentano difficoltà nel raggiungere i sottolivelli, permanendo nella padronanza di unità più ampie. La relazione tra gli aspetti fonologici e quelli ortografici permette di evidenziare i nuclei di problematicità (consistenza e granularità) nello sviluppo della lettura. Un programma di consapevolizzazione fonologica non deve prescindere dal rapporto esistente tra suono e lettere, in particolar modo in studenti che hanno superato l'età della prima scolarizzazione.

3.2.1 Il sillabo

Il sillabo di questo programma è stato pianificato per una durata di due mesi, con un incontro alla settimana, per un totale di otto ore di lavoro in ambulatorio e una revisione non guidata a casa. Il programma si articola su quattro ambiti dello sviluppo della consapevolezza fonologica:

- l'ascolto nel discriminare suoni simili all'interno delle parole e isolare i suoni;
- la scrittura nel convertire i fonemi in grafemi;
- l'interazione nel riprodurre suoni non familiari;
- la lettura nel convertire i grafemi in fonemi.

La sensibilizzazione fonologica del programma riguarda:

- le *checked vowels*, /ɪ e æ ɒ ʌ ʊ/;
- alcune *free vowels*, /eɪ aɪ əʊ/;
- tre consonanti di difficile articolazione /θ ð h/.

Le *free vowels* vengono introdotte solo in confronto con le *checked vowels* nel contesto della *silent <e>* finale di parola. Il lessico previsto per lo sviluppo del programma utilizza parole monosillabiche con ortografia trasparente; vengono introdotti anche alcuni item ad alta frequenza necessari per la realizzazione di frasi, *<the is to a I on am>*.

Tabella 1. I gruppi fonologici del sillabo

/æ/	/ɪ/	/ɒ/	/e/
mat	fig	hot	pet
sat	hip	got	jet
bat	hit	dog	get
cat	him	fog	ten
fat	bit	hop	hen
hat	big	mop	bed
ran	tip		red
sad	Tim		
had	kid		
/æ→eɪ/	/ɪ→aɪ/	/ɒ→əʊ/	ʃ
gate	pine	bone	The
Kate	nine	stone	is
late	line	joke	to
cake	five	coke	a
lake	time	smoke	l
make	side	Rome	on
take	like	home	
game	kite		
made			
name			

3.2.2 La Lesson planning structure

La struttura degli incontri prevede un'articolazione su sei fasi flessibili della durata complessiva di un'ora. Le prime due fasi (*warm-up*, *new topic*) introducono il lavoro fonologico partendo dagli interessi della ragazza e proponendo attività di revisione e consolidamento nella fase iniziale di *warm-up*. È essenziale che in questo momento venga reso esplicito sia quanto ci si attende dalla studentessa in termini di apprendimento, sia quale sarà la dinamica dell'incontro, attraverso la condivisione di una scaletta tematica. La presentazione del *new topic* utilizza strategie visuali per sviluppare quello che Dalouis (2017) definisce *implicit phonological awakening*; queste attività hanno la finalità di creare un'atmosfera di serenità e collaborazione con la ragazza, in modo da preparare gradualmente l'approccio con le nuove informazioni.

Le due fasi successive (*familiarize with the new topic*, *reproduce the new sounds*) riguardano il lavoro esplicito sul focus fonologico previsto, ex-

plicit phonological awakening (Daloiso 2017), attraverso il coinvolgimento attivo della studentessa e lo sviluppo della consapevolezza articolatoria dei suoni. La fase *orthographic link* ha lo scopo di sensibilizzare alle regolarità ortografiche della lingua inglese in merito agli aspetti fonologici trattati e stabilire un legame con le attività scolastiche, svolte principalmente a livello recettivo (*reading*). La fase conclusiva (*reflect*) prevede la sistematizzazione delle nuove informazioni attraverso la realizzazione di mappe, schemi o file audio da utilizzare in autonomia nello studio a casa.

Tabella 2. La Lesson planning structure

Phase	Objectives	Sample activities
Warm-up 10 min.	<ul style="list-style-type: none"> - revision of sounds and orthographic patterns - creating a safe and relaxed atmosphere - providing an outline of the lesson for the student (timing, topics and expectations) 	<ul style="list-style-type: none"> - phonological groups revision (reading on the chart and with cards) - snap game - odd one out game - shared sound game - sound pattern sentences to read - mirror activities
New topic 8 min.	<ul style="list-style-type: none"> - introducing a new sound/new sounds in a meaningful setting - creating interest in the new topic - engaging the student in multisensory activities 	<ul style="list-style-type: none"> - listen to a song, watch a video or a picture related to the new topic - notice the new sound/sounds in context
Familiarise with the new topic 12 min.	<ul style="list-style-type: none"> - recognising the new sound/sounds and isolate them 	<ul style="list-style-type: none"> - matching act with cards - sound hunt game - odd one out - recording and listening of new words/sounds - establishing multisensory links to the new sounds
Reproduce the new sounds 8 min.	<ul style="list-style-type: none"> - developing phonological awareness - noticing changes in phonatory organs - reproducing new sounds or words in a safe environment 	<ul style="list-style-type: none"> - phonological groups reading and completing - post-it game - mirror activities
Orthographic link 7 min.	<ul style="list-style-type: none"> - introducing orthographic regularities - presenting SVO structure 	<ul style="list-style-type: none"> - alphabet arch activities - post-it game - sentences activities
Reflect 10 min.	<ul style="list-style-type: none"> - establishing a link between old info and new info - offering an opportunity to arrange the new info in a clear structure 	<ul style="list-style-type: none"> - mind maps, graphs, pictures - audio files

Tabella 3. Games bank

Alphabet arch: il gioco viene proposto in fase di revisione o durante l'*orthographic link*; consiste nel disporre le lettere che compongono i vari vocaboli su cui si decide di lavorare attorno ad un arco costruito con del cartoncino colorato. Il tutor predispose una delle lettere che compongono la parola all'inizio, al centro o alla fine dell'arco e lo studente completa la parola con le lettere mancanti.

Matching activities with cards: attività tradizionale di abbinamento tra parola e immagine. Si svolge anche con le frasi di revisione fonologica; possono essere fatti gran parte dei giochi di *pelmanism*.

Mirror activities: queste attività vengono svolte sia nella fase iniziale sia in quella di riproduzione dei suoni. Sono finalizzate allo sviluppo della consapevolezza articolatoria e si svolgono con l'uso di uno specchio.

Odd-one-out: questa attività si svolge con le carte (*pictures/words*) e consiste nell'individuare il suono che non è affine agli altri due o tre. Il tutor decide se lavorare sul suono iniziale o finale della parola.

Onset/rime slide: viene realizzata una striscia in cartoncino con un'apertura all'estremità sinistra. Sulla striscia è presente una *rime* fissa. Attraverso l'apertura lo studente fa scorrere un'altra striscia su cui sono stati scritti vari *onset*: lo scopo dell'attività è quello di leggere gruppi di parole che condividono lo stesso pattern di *rime* (<p-at, b-at, c-at, f-at, m-at, s-at>).

Phonological groups: i gruppi fonologici vengono utilizzati come strumento di supporto nell'identificazione della pronuncia corretta e come attività di lettura.

Post-it game: il gioco ha una finalità ortografica perché permette la ricomposizione delle parole che vengono rappresentate nelle sotto-componenti delle lettere. L'uso di due colori per le vocali e le consonanti permette allo studente la scoperta di *pattern* fissi (CVC o CVCV). Il tutor mostra un'immagine o pronuncia una parola e lo studente scrive la parola corrispondente utilizzando i post-it.

Rime house: il gioco consiste nel completare la casa (una *outline* di una casa con il tetto triangolare) con le immagini di parole che hanno la stessa *rime*. Il tutor posiziona un'immagine della parola guida sul tetto e lo studente deve completare con altre immagini del set dato.

Sentences activities: le frasi sono realizzate su base fonologica e vengono illustrate dallo studente o con illustrazioni già predisposte. Vengono lette e tradotte nella L1. Il lavoro si ripete ad ogni incontro per favorire la memorizzazione dei *pattern* sintattici.

Shared sound game: il gioco si svolge nell'identificare il suono in comune a due parole pronunciate dal tutor; inizialmente è preferibile individuare i suoni dell'*onset* o della *rime*, in seguito anche singoli fonemi.

Snap game: il gioco si svolge con un set di carte identico per ogni giocatore (il tutor e lo studente); le carte contengono parole con la *silent /e/* e le corrispondenti parole CVC. Il primo giocatore cala una carta a piacere e il secondo deve rispondere con una carta corrispondente, con la *silent /e/* o con la parola CVC. Se la coppia è corretta il secondo giocatore prende entrambe le carte. Il secondo turno è iniziato dal secondo giocatore e le fasi si ripetono. Il gioco si conclude quando non è più possibile creare coppie. Vince chi ha ottenuto un maggior numero di carte in coppia.

Sound hunt: il tutor propone un'attività di *noticing* di un singolo fonema e legge una lista di parole casuali (possono essere mostrate anche le immagini corrispondenti). Lo studente preme un campanello o batte la mano sul tavolo quando sente il suono/fonema richiesto.

3.3 L'osservazione sistematica

Gli strumenti utilizzati nella fase di osservazione sono stati di due tipi: un adattamento dell'*Anecdotal record* (Daloiso 2017, 166), da compilare successivamente alla conclusione di ogni incontro e un adattamento del protocollo di lezione (Mariani, Pozzo 2002). L'*Anecdotal record* consente di registrare le attività svolte con commenti immediati su di esse, mentre il protocollo di lezione prevede una riflessione più approfondita in merito alle dinamiche degli incontri, che coinvolgono la lingua, lo studente e il docente. L'*Anecdotal record* è stato adattato, ampliando la sezione delle osservazioni (*Teacher's Notes*, Daloiso 2017) e identificando nelle attività una sezione più ampia degli eventi presi in esame (*Fact*, Daloiso 2017). Il protocollo di lezione, pensato per un'attività tra docente tutor e docente tirocinante, è stato adattato per un solo docente: questo strumento di registrazione permette al ricercatore, rispondendo a delle domande guida, di riflettere sulla propria pratica didattica e gli effetti di questa sugli studenti (in questo caso un solo studente).

La griglia creata dal gruppo DEAL per la rilevazione della consapevolezza fonologica e sezioni del Piano Glottodidattico Personalizzato (Daloiso 2012) hanno completato gli strumenti di osservazione utilizzati. Sono stati analizzati sei incontri, rispetto agli otto previsti nell'arco dei due mesi di intervento, a causa della difficoltà di definire delle lezioni a scadenza regolare; questa situazione ha costituito un ostacolo sia nello svolgimento del programma glottodidattico, sia nei risultati effettivi che questo ha avuto sull'apprendimento della ragazza

3.4 Analisi dei dati e conclusioni

La lettura dei dati è stata a carattere qualitativo, attraverso la ricerca di specifici *pattern* che mostrassero un'alta frequenza e la loro conseguente interpretazione. Per la ricerca dei *pattern* sono state identificate due categorie appartenenti alla *content analysis* (Bogdan, Biklen 1982): un *activity code*, riguardante comportamenti positivi o le criticità relative agli aspetti fonologici, mostrati dalla studentessa durante lo svolgimento delle attività, ed un *process code*, che identificasse gli aspetti di cambiamento nell'approccio alla LS da parte della ragazza. I dati raccolti con gli strumenti di osservazione sono stati letti e analizzati ricercando queste due categorie.

In merito alla categoria *activity code* è stato possibile rilevare il persistere della difficoltà nella produzione dei fonemi /ʌ æ ə ð/; tuttavia, a conclusione dei sei interventi realizzati, la studentessa sembra mostrare la capacità di riconoscimento di questi all'interno di vocaboli conosciuti in un contesto di supporto (presenza del tutor lettore, uso di tabelle dei gruppi fonologici, ascolto di questi con le registrazioni, presenza di immagini

esplicative). I compiti di discriminazione di fonemi risultano più agevoli e comprensibili per la ragazza, rispetto a quelli di produzione attiva; è evidente che l'aspetto emotivo compromette in modo sensibile l'interazione in lingua straniera, anche in un ambiente protetto e accogliente come quello in cui si sono svolte le attività. Si assiste anche al persistere dell'inserimento del fonema /s/ in parole monosillabiche ad ortografia trasparente, laddove non richiesto. In conclusione, si rileva una maggiore sicurezza nell'uso delle parole CVC incontrate durante le lezioni e una sufficiente capacità di utilizzarle e pronunciarle in un contesto con supporto.

La categoria *process code* mostra i cambiamenti più consistenti al termine delle attività, che riguardano l'approccio della studentessa alla LS. Il profilo psico-cognitivo della ragazza è stato giudicato di estrema criticità, a causa della scarsa fiducia nelle proprie capacità e del contatto scolastico fortemente negativo con la LS. È stato rilevato un comportamento più rilassato e partecipativo negli ultimi incontri, determinato anche dal forte gradimento della componente ludica del programma. La serenità nell'approccio alle richieste del compito ha permesso anche di migliorare la gestione del carico della memoria a breve termine, estremamente deficitaria nel quadro cognitivo del caso qui descritto.

Bibliografia

- Aglioti, Salvatore M.; Fabbro, Franco (2006). *Neuropsicologia del linguaggio*. Bologna: il Mulino.
- Bates, Elizabeth et al. (1979). *The Emergence of Symbols: Cognition and Communication in Infancy*. New York: Academic Press.
- Bentin, Shlomo (1992). «Phonological Awareness, Reading and Reading Acquisition: a Survey and Appraisal of Current Knowledge». *Haskins Laboratoires Status Report on Speech Research*, 111-112, 167-80.
- Berlin, Pascal et al. (2000). «Voice-Selective Areas in Human Auditory Cortex». *Nature*, 403, 309-12. URL <https://www.nature.com/articles/35002078> (2018-01-02).
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari Knopp (1982). *Qualitative Research for Education: an Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brown, Lisa et al. (1998). «Language Development After Extreme Childhood Deprivation: a Case Study». *ICSLP-1998*. URL <https://pdfs.semanticscholar.org/3254/680a4c3595f17540dde3fee8b6f9b2442df4.pdf> (2018-01-02).
- Brunswick, Nicola (2010). «Unimpaired Reading Development and Dyslexia Across Languages». Brunswick, Nicola et al. (eds), *Reading and Dyslexia in Different Orthographies*. New York (NY): Psychology Press, 131-54.
- Caon, Fabio; Rutka, Sonia (2004). *La lingua in gioco*. Perugia: Guerra.

- Carpenter, Malinda et al. (1998). «Social cognition, joint attention and communicative competence from 9 to 15 months of age». *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(4), 1-174. URL https://www.jstor.org/stable/1166214?seq=1#page_scan_tab_contents (2018-01-02)
- Contento, Silvana (a cura di) (2010). *Crescere nel bilinguismo*. Roma: Carocci
- Costenaro, Verusca; Pesce, Antonella (2012). «Dyslexia and the Phonological Deficit Hypothesis». *EL.LE*, 1(3), 581-604. DOI 10.14277/2280-6792/38p.
- Cummins, Jim (2000). *Language, Power and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Daloiso, Michele (2012a). *La dislessia nella classe di inglese*. Oxford: Oxford University Press.
- Daloiso, Michele (2012b). *Lingue straniere e dislessia evolutiva. Teoria e metodologia per una glottodidattica accessibile*. Novara: UTET.
- Daloiso, Michele (2015). *L'educazione linguistica dell'allievo con bisogni specifici*. Novara: UTET.
- Daloiso, Michele (2017). *Supporting Learners with Dyslexia in the ELT Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- De Cara, Bruno; Goswami, Usha (2003). «Phonological Neighbourhood Density: Effects in a Rhyme Awareness Task in Five-Year-Old Children». *Journal of Child Language*, 30, 695-710. DOI 10.1017/S0305000903005725.
- Eimas, Peter (1985). «La percezione del linguaggio nella prima infanzia». *Le Scienze*, 199, 26-32.
- Fabbro, Franco (2004). *Neuropedagogia delle lingue*. Roma: Astrolabio.
- Freddi, Giovanni (1990a). *Il bambino e la lingua: psicolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana.
- Freddi, Giovanni (1990b). *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*. Padova: Liviana.
- Gillon, Gail (2004). *Phonological Awareness. From Research to Practice*. New York: The Guildford Press.
- Glennen, Sharon (2002). «Language Development and Delay in Internationally Adopted Infants and Toddlers: a Review». *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(4), 333-9. URL <http://ajslp.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1777163> (2018-01-03).
- Johnson, Dana (2000). «Medical and Developmental Sequelae of Early Childhood Institutionalization in Eastern European Adoptees». *The Minnesota Symposium on Child Psychology*, 31, 113-62. URL <http://psycnet.apa.org/record/2000-00695-004> (2018-01-03).
- Johnson, Dana; Dole, Kimberly (1999). «International Adoptions: Implications for Early Intervention». *Infants and Young Children*, 11(4), 34-5.
- Johnson, Jacqueline; Newport, Elissa (1989). «Critical Period Effects in Second Language Learning: the Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language». *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.

- Johnson, Jacqueline; Newport, Elissa (1991). «Critical Period Effects on Universal Properties of Language: the Status of Subjacency in the Acquisition of Second Language». *Cognition*, 39, 215-238.
- Kvilekval, Pamela (2007). *Insegnare l'inglese ai bambini dislessici*. Firenze: LibriLiberi.
- Kormos, Judit; Kontra, Edit (2008). *Language Learners with Special Needs: an International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters.
- Langacker, Robert (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. 2 vols. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Robert (2000). «A Dynamic Usage-Base Model». Barlow, Michael; Kemmerer Suzanne (eds.), *Usage-Based Models of Language*. Stanford: SLI Publications, 1-64.
- Levy, Emmanuel; Nelson, Katherine (1994). «Words in Discourse: a Dialectical Approach to the Acquisition of Meaning and Use». *Journal of Child Language*, 21(2), 367-89.
- Liszkowski, Ulf et al. (2008). «Twelve-Month-Olds Communicate Helpfully and Appropriately for Knowledgeable and Ignorant Partners». *Cognition*, 108(3), 732-9. URL <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18721918> (2018-01-03).
- Locke, John (1994). «Gradual Emergence of Developmental Language Disorders». *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 605-20.
- Locke, John (1997). «A Theory of Neurolinguistics Development». *Brain and Language*, 58(2), 265-326.
- Mariani, Luciano; Pozzo, Graziella (2002). *Stili, strategie e strumenti nell'apprendimento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mazzetti, Marco (2003). *Il dialogo transculturale*. Roma: Carocci.
- Meacham, Anissa (2006). «Language Learning and the Internationally Adopted Child». *Early Childhood Educational Journal*, 34(1), 73-79.
- Murray, Micah; Wallace, Mark (2012). *The Neural Bases of Multisensory Processes*. Boca Raton (FL): CRC Press.
- Nijakowska, Joanna (2010). *Dyslexia in the Foreign Language Classroom*. Bristol: Multilingual Matters.
- Oyama, Susan (1976). «A Sensitive Period for the Acquisition of a Non-Native Phonological System». *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(3), 261-85.
- Skuse, David (1993). «Extreme Deprivation in Early Childhood». Bishop, Dorothy; Mogford, Kay (eds.). *Language Development in Exceptional Circumstance*. Hillsdale (NJ): Erlbaum, 29-46.
- Smythe, Ian; Everatt, John (2002). «Dyslexia and the Multilingual Child: Policy into Practice». *Topics in Language Disorders*, 22(5), 71-80.
- Smythe, Ian et al. (2004). *International Book of Dyslexia*. Chichester: Wiley.
- Schneider, Elke; Crombie, Margaret (2003). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. London: Fulton.
- Tomasello, Michael (1987). «Learning to Use Prepositions: a Case Study». *Journal of a Child Language*, 14, 79-98.

- Tomasello, Michael (2003). *A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Tomasello, Michael et al. (1993). «Cultural Learning». *Behavioral and Brain Sciences*, 16(3), 495.
- Ziegler, Johannes; Goswami, Usha (2005). «Reading Acquisition, Developmental Dyslexia and Skilled Reading Across Languages: a Psycholinguistic Grain Size Theory». *Psychological Bulletin*, 131(1), 3-29.