

POTENZIARE LA CONSAPEVOLEZZA MORFOLOGICA NELLA LETTURA E NELLA COMPRESIONE DEL TESTO IN ITALIANO IN CONTESTI DI FRAGILITÀ LINGUISTICA

Vender Maria¹

1. INTRODUZIONE

Leggere un testo è un'attività complessa che richiede l'integrazione di una costellazione di sofisticati processi linguistici e cognitivi. All'efficiente decodifica del testo, infatti, concorrono abilità fonologiche e morfologiche, vocabolario e accesso lessicale, ma anche rapidità di processing e memoria di lavoro. Se è ormai ben noto il ruolo cruciale svolto nella lettura dalla competenza fonologica, requisito indispensabile per l'individuazione e la manipolazione dei suoni all'interno delle parole e per apprendere, automatizzare ed applicare in modo efficace le regole di conversione grafema-fonema, numerosi studi hanno evidenziato come anche le abilità morfologiche rivestano notevole importanza, sia per la decodifica che per la comprensione del testo. L'obiettivo di questo articolo è quello di fare luce su tale aspetto, discutendo la rilevanza della competenza morfologica per le abilità di lettura e comprensione (§ 1), con particolare attenzione per le popolazioni che presentano fragilità in questo ambito, come è il caso di chi ha una diagnosi di dislessia evolutiva (§ 2.1) e degli apprendenti di italiano come lingua seconda (§ 2.2). Ampio spazio verrà infine dedicato alle implicazioni didattiche e ad indicazioni pratiche da applicare per la proposta di interventi morfologici in classe, osservando che per entrambe le popolazioni, proporre un intervento che potenzi le abilità morfologiche può fornire una risorsa preziosa per compensare le difficoltà nella decodifica e sviluppare una migliore comprensione del testo (§ 4).

1.1. *Acquisizione e sviluppo delle abilità morfologiche*

La consapevolezza morfologica è un costrutto multidimensionale che riguarda l'abilità di individuare e manipolare i morfemi, le unità minime dotate di significato ed elementi costitutivi delle parole (Carlisle, 2000). Data una parola morfologicamente complessa come *disorganizzato*, è quindi la capacità che permette di individuarne la struttura interna, identificando i morfemi che la costituiscono (i.e. *dis+organizz+ato*) e alla quale si può fare riferimento anche per risalire al significato di termini non conosciuti. Essere in grado di sfruttare questo tipo di conoscenza riveste pertanto un'importanza notevole per la lettura, a livello sia di decodifica, promuovendo un riconoscimento rapido di morfemi e aumentando quindi la velocità del processo, che di comprensione e di arricchimento del lessico, come discuteremo nel dettaglio nel corso di questo paragrafo.

La competenza morfologica emerge tuttavia ben prima dell'apprendimento della lettoscrittura, con tempi e ritmi diversi a seconda delle dimensioni considerate, anche in

¹ Università degli Studi di Verona.

base alle proprietà morfologiche specifiche delle lingue esaminate. Lo sviluppo di una piena padronanza morfologica è un processo graduale e complesso, che procede di pari passo con l'acquisizione del lessico. Già intorno ai due-tre anni di età i bambini iniziano a combinare i morfemi in modo creativo per creare nuove parole (Clark, 1982). La prima a svilupparsi è la morfologia flessiva, che permette di esprimere specifiche nozioni grammaticali (e.g. numero, genere, tempo, modo, aspetto...) e costituisce la struttura portante della sintassi delle lingue umane, oltre ad essere trasparente dal punto di vista semantico e predicibile (Diessel, 2015). La morfologia flessiva, essendo caratterizzata dall'obbligatorietà, è quindi centrale per la trasmissione di informazioni grammaticali e lo sviluppo della sintassi (Booij, 2006). In effetti, l'uso di morfemi flessivi emerge molto precocemente nel linguaggio dei bambini. Già all'età di due anni, ad esempio, i bambini parlanti di lingue con paradigma flessivo ricco, come italiano, spagnolo e catalano, sanno usare correttamente i morfemi flessivi realizzando in maniera accurata l'accordo morfosintattico del verbo con il soggetto, e dimostrando così di essere in grado di fare un'analisi interna del verbo, separando la radice dal suffisso flessivo, e di applicare le relative regole morfologiche (Guasti 1993/1994; Guasti, 2002).

Gli studi condotti in ambito acquisizionale mostrano che i bambini sviluppano inizialmente una prima rappresentazione delle regole di flessione della propria lingua, cui segue uno stadio in cui generalizzano la regola, applicando lo schema individuato anche a parole irregolari (e producendo errori di sovragegeneralizzazione come **diti*). Solo successivamente imparano a distinguere le forme regolari da quelle irregolari e memorizzano le eccezioni (Kuo, Anderson, 2006; Marcus *et al.*, 1992). Uno dei primi studi sistematici condotto su bambini di età compresa fra i 4 e i 7 anni è quello di Berko (Berko, 1958), che ha sviluppato il *Wug Test*, un paradigma sperimentale volto a studiare la capacità di applicare regole di morfologia flessiva a parole inventate. In un tipico esperimento, ai bambini di madrelingua inglese veniva presentato un personaggio inventato, chiamato *wug*, e veniva loro richiesto di completare frasi come “*This is a wug. Now there is another one. There are two of them. There are two___*” (“Questo è un wug. Ora ce n'è un altro. Ce ne sono due. Questi sono due___”). La risposta elicitata *wugs* richiede l'applicazione di una regola morfologica che sottende la formazione di plurali in inglese (con l'aggiunta del morfema flessivo *-s* alla radice). I risultati dello studio, che esaminavano anche la formazione di participio passato, possessivi, comparativi, superlativi e composti, hanno mostrato che i bambini già in età prescolare sono in grado di applicare regole morfologiche a parole inventate: l'uso delle non parole costituisce un espediente ingegnoso che permette di escludere che il bambino stia semplicemente recuperando la forma flessa memorizzata nel proprio lessico mentale, fornendo quindi una misura più precisa e pulita della sua capacità di applicare le regole considerate.

L'acquisizione della morfologia derivazionale segue sia quella flessiva che quella compositiva, ed è caratterizzata non solo da un'emergenza più tardiva ma anche da un ritmo di sviluppo più lento: all'inizio della scuola primaria i bambini dimostrano di avere una competenza ancora rudimentale delle parole derivate, molto meno raffinata rispetto a quella delle forme flesse (Anglin, 1993). Un progresso più marcato si osserva a partire dalla terza o quarta classe della scuola primaria, e prosegue nell'arco dell'istruzione superiore (Mahony, 1994), anche in seguito al percorso di scolarizzazione affrontato. Una possibile spiegazione sta nel fatto che la derivazione, meno predicibile e trasparente dal punto di vista semantico rispetto alla flessione, richiede lo sviluppo e l'integrazione di più abilità, quali conoscenze di tipo (i) relazionale, per riconoscere la radice e il suffisso delle parole e capirne la relazione, (ii) sintattico, per osservare il cambiamento nella categoria grammaticale prodotto dal suffisso derivazionale e (iii) distribuzionale, per capire quali vincoli regolano la combinazione di radici e affissi (Kuo, Anderson, 2006). La morfologia derivazionale, inoltre, è cruciale per l'organizzazione del lessico e la formazione di nuove

parole, ma non è caratterizzata dall'obbligatorietà dei morfemi flessivi (Dressler, 1989). Inoltre, i suffissi flessivi sono molto più frequenti rispetto a quelli derivazionali che tendono ad essere osservati più spesso in parole a bassa frequenza e a presentarsi soprattutto in registri meno colloquiali e nei testi scritti. Uno sviluppo completo della morfologia derivazionale necessita quindi di maggiore esperienza ed esposizione ad item lessicali diversi per raggiungere sistematicità e produttività, nonché di maggiori capacità di elaborazione e astrazione, e viene pertanto osservata in maniera più consistente nel lessico di bambini più grandi (Ravid, 2019).

Lo sviluppo della competenza morfologica procede poi di pari passo con la crescita del vocabolario: abilità morfologiche e lessicali sono infatti strettamente correlate e si sostengono a vicenda. Da un lato, infatti, avere un vocabolario più ampio garantisce una maggiore esposizione e possibilità di notare la struttura interna delle parole, mentre dall'altro saper scomporre in morfemi parole complesse non familiari dà la possibilità di inferirne il significato, facilitando l'apprendimento lessicale (McBride-Chang *et al.*, 2005).

1.2. Il ruolo della morfologia nella lettura: effetti sulla decodifica e sulla comprensione del testo

I primi modelli proposti per rappresentare lo sviluppo delle abilità di letto-scrittura si focalizzavano principalmente sull'importanza della competenza fonologica, elemento chiave per permettere l'apprendimento e l'automatizzazione delle regole di conversione grafema-fonema e favorire lo stabilirsi di connessioni fra la rappresentazione ortografica e quella fonologica delle parole; connessioni che diventano sempre più forti al crescere dell'abilità del lettore, portando ad una decodifica più rapida ed efficace (Ehri, 1998; Perfetti, 1992). Nonostante fosse previsto un passaggio dalla decodifica di singole lettere al riconoscimento di unità più complesse composte da gruppi di lettere come le sillabe, non si faceva riferimento esplicito alla struttura morfologica. Una serie di studi sperimentali hanno successivamente dimostrato che anche i morfemi, oltre alle sillabe, vengono rilevati come unità dal punto di vista percettivo, inaugurando un filone di ricerca molto produttivo sul ruolo della morfologia nella lettura. Carlisle e Stone (2005), ad esempio, hanno osservato che bambini inglesi al secondo e al terzo anno di istruzione primaria sono più accurati nel leggere parole derivate di due sillabe che contengono suffissi rispetto alle parole non suffissate, ipotizzando che la segmentazione in morfemi delle parole derivate permetta di attivare le rappresentazioni mentali sia della base che degli affissi, facilitando così la decodifica.

Il contributo della morfologia nella decodifica è particolarmente importante nelle lingue opache dal punto di vista ortografico, come l'inglese: considerando una parola come *dishonest* ("disonesto") permette di analizzare lo stimolo nei morfemi *dis+honest* e conseguentemente di assegnare la pronuncia corretta alla parola, superando l'identificazione del digramma *sh*, ben più frequente in inglese, e bloccando così la pronuncia /ʃ/ (come in *dishes*; Levesque, Deacon, 2022). Anche nelle lingue con sistema ortografico trasparente come l'italiano, tuttavia, la competenza morfologica assume un ruolo rilevante, sostenendo in particolare l'identificazione rapida degli affissi all'interno di parole morfologicamente complesse: sia adulti che bambini sono infatti più rapidi nel leggere pseudo-parole che contengono suffissi rispetto a pseudo-parole che non ne contengono. Burani, Marcolini e Stella (2002), ad esempio, hanno osservato che pseudo-parole composte da un morfema radicale e un suffisso esistenti, come *donnista*, sono lette più rapidamente di pseudo-parole semplici della stessa lunghezza e complessità ortografica come *dennosto*. Un simile effetto di facilitazione è stato osservato anche per le parole morfologicamente complesse, come *cassiere* rispetto a parole semplici come *cammello*, ed è emerso come particolarmente forte in bambini con difficoltà di lettura e

dislessia evolutiva (Burani *et al.*, 2008), come vedremo più nel dettaglio nel § 2. Le evidenze sperimentali indicano quindi che, indipendentemente dall'opacità del sistema ortografico considerato, i bambini diventano via via più abili nell'identificare unità ortografiche, passando dal livello dei grafemi e delle sillabe a quello dei morfemi. Grafemi, sillabe e morfemi rappresentano unità di natura diversa e svolgono un ruolo diverso nello sviluppo della letto-scrittura. Nell'acquisizione della lettura, i bambini passano da una prima fase di decodifica lettera per lettera, in cui imparano ad applicare le regole di conversione grafema-fonema per leggere singole lettere, ad una lettura sillabica, in cui riconoscono e decodificano le sillabe: il passaggio da lettere a sillabe, ovvero ad unità percettive più grandi, facilita notevolmente la decodifica. Il successivo riconoscimento dei morfemi (da quelli monosillabici e quindi percettivamente più corti, come *a-* in *anormale* a quelli più lunghi come *-zione* in *operazione*) rappresenta un passaggio intermedio cruciale in quanto fornisce anche informazioni di tipo semantico e sintattico, facilitando così non solo la decodifica, ma anche la comprensione delle parole. Ad esempio, nel leggere una parola complessa come *dentista*, la scomposizione in morfemi non solo velocizza la lettura, portando ad un'identificazione visiva rapida della radice *dent-* e del suffisso bisillabico *-ista*, ma dà anche un importante contributo alla comprensione del suo significato e della sua funzione grammaticale nel contesto di una frase.

Dal momento che è l'esposizione alle parole morfologicamente complesse all'interno del testo scritto che permette di costruire e rafforzare le rappresentazioni ortografiche dei morfemi, il ruolo della morfologia acquista importanza al crescere dell'esperienza del lettore, arrivando ad essere un predittore addirittura migliore della competenza fonologica già alla fine della scuola primaria (Mann, Singson, 2003). Il processo di analisi e scomposizione morfologica è particolarmente forte nelle parole lunghe, che tipicamente sono anche morfologicamente complesse, come rivelato anche da studi di eye-tracking che evidenziano come i movimenti oculari nella lettura siano guidati dalla presenza di morfemi, con fissazioni più lunghe in corrispondenza di basi più lunghe (Hyönä, Pollatsek, 1998). La lunghezza della radice di parole complesse, in effetti, porta ad una diminuzione dei tempi di lettura particolarmente marcata (Burani *et al.*, 2018): ciò può essere dovuto sia alla maggiore salienza delle basi lunghe rispetto a quelle più corte, che alla maggiore informatività delle prime, che tendono ad avere meno concorrenti lessicali (si confrontino ad esempio due nomi come *farfalla* e *viso*). In effetti, il riconoscimento della radice permette una lettura più rapida e più accurata (ad esempio, *bagnazzo*, in cui la radice è *bagn-*, è letto meglio di *bognezzo*, in cui non è identificabile una radice), e l'accuratezza tende ad essere inferiore quando la base è compatibile con più parole (Traficante *et al.*, 2011).

Il processo di scomposizione morfologica della parola può essere inoltre modulato dalla categoria sintattica della base: Traficante *et al.* (2014), ad esempio, hanno osservato che i nomi derivati da verbi (ad es. *costruzione*) sono processati più rapidamente dei nomi derivati da nomi (ad es. *aranciata*), proponendo che le basi verbali, avendo un paradigma flessivo più ampio, siano maggiormente accessibili come unità morfemiche rispetto a quelle nominali. Il riconoscimento del suffisso, invece, sembra avere effetti più limitati, più evidenti sull'accuratezza che sulla rapidità, oltre che sull'assegnazione dell'accento, probabilmente in seguito al fatto che i suffissi, trovandosi alla fine della parola, contribuiscono solo nella parte finale della decodifica (*bognezza* vs. *bognezzo*; Traficante *et al.*, 2011).

Al crescere dell'età e quindi dell'esperienza del lettore, il contributo della scomposizione in morfemi diventa più evidente nelle parole a bassa frequenza: ciò può essere dovuto al fatto che per le parole più frequenti possono essere già state create delle rappresentazioni ortografiche lessicali che permettono al lettore di riconoscere a prima vista le parole famigliari senza bisogno di accedere ad un'analisi sublessicale per

recuperarne la pronuncia, rendendo così superflua l'analisi interna delle parole (Marcolini *et al.*, 2011).

La predittività della consapevolezza morfologica per lo sviluppo della lettura è stata esaminata da numerosi studi, che hanno riportato come avere una buona consapevolezza morfologica contribuisca al raggiungimento di prestazioni migliori nella lettura anche dopo aver controllato il ruolo della consapevolezza fonologica e del vocabolario e indipendentemente dall'opacità del sistema ortografico (Burani, 2010; Kuo, Anderson, 2006; Levesque, Deacon, 2022). Effetti positivi si notano anche nella scrittura, specialmente in presenza di ambiguità (ad esempio, sapere come si scrive *scienza* può aiutare a scrivere correttamente anche parole derivate come *scienziato* e *fantascienza*, cfr. Angelelli *et al.*, 2014).

Il riconoscimento dei morfemi nel processo di lettura non porta solo ad una decodifica più efficiente, ma anche ad un arricchimento della qualità lessicale delle rappresentazioni delle parole: i morfemi, infatti, racchiudono informazioni di tipo multidimensionale, relative non solo alla dimensione fonologica e alle ripercussioni che può avere sul piano ortografico, ma anche a quella semantica e sintattica. Ciò permette di fornire anche un supporto per la comprensione di parole complesse non conosciute tramite la composizione del significato dei morfemi costitutivi, promuovendo così la creazione di associazioni fra forma e significato (Levesque *et al.*, 2021; Perfetti, 2007). Il riconoscimento dei morfemi è quindi rilevante per lo sviluppo della lettura a due livelli, che corrispondono a due processi morfologici distinti: (i) la decodifica morfologica, che operando a livello di forma promuove la decomposizione di parole complesse nei loro morfemi costitutivi portando ad una lettura più efficiente, e (ii) l'analisi morfologica, che, operando a livello di significato, ne supporta la comprensione (Pacheco, Goodwin, 2013). In entrambi i casi, gioca un ruolo rilevante la consapevolezza morfologica, intesa proprio come l'abilità di riconoscere la struttura morfologica delle parole e di manipolarne i costituenti, che permette di rendere salienti i confini tra morfemi e di promuoverne così il riconoscimento: man mano quindi che i lettori imparano a notare la presenza dei morfemi all'interno delle parole ne traggono benefici sia nella decodifica che nella comprensione.

Seguendo Tyler e Nagy (1989), possiamo identificare tre dimensioni della consapevolezza morfologica: una conoscenza relazionale, che riguarda il riconoscimento della relazione esistente fra parole appartenenti alla stessa famiglia morfologica (ad es. *arte* e *artista*), una conoscenza sintattica, legata alla consapevolezza che i suffissi derivazionali determinano la categoria sintattica della parola (ad esempio che le parole formate con il suffisso *-mente* sono avverbi) e una conoscenza distribuzionale, relativa alle restrizioni che regolano le possibilità di combinazione fra radici e suffissi (ad es. *-ezza* si lega solo ad aggettivi, quindi **casezza* non è una parola possibile in italiano).

Oltre a favorire la decodifica e lo sviluppo del vocabolario, la competenza morfologica, e in particolare la consapevolezza morfologica, offre un contributo importante anche alla comprensione di quanto viene letto: se nei primi anni di istruzione supporta in particolare lo sviluppo della decodifica, negli anni successivi contribuisce in maniera più marcata alla comprensione del testo (Vernice, Pagliarini, 2018).

Essere in grado di segmentare la parola nei morfemi che la costituiscono può infatti stimolare la costruzione di ipotesi sul significato di termini non familiari, con effetti a cascata positivi sulla comprensione del testo in generale. Si stima che le parole morfologicamente complesse costituiscano infatti una parte molto consistente dei testi: circa il 60% delle parole meno familiari o sconosciute che un lettore può incontrare è costituito da derivati o da composti (si veda Nagy, Anderson, 1984, per l'inglese americano e Thornton, Iacobini, Burani, 1997 per l'italiano), una percentuale che può essere anche superiore nei testi specifici delle materie di studio. Diversi lavori sperimentali

hanno dimostrato che la consapevolezza morfologica è in grado di predire la comprensione del testo, anche dopo aver controllato il ruolo del vocabolario e delle abilità di lettura (Carlisle, 2000; Deacon *et al.*, 2017). Come osservato da Kieffer e Leseaux (2012), ciò può essere riconducibile a due aspetti diversi. Innanzitutto, il processo di integrazione di informazioni di tipo semantico, fonologico e sintattico necessario per lo sviluppo della consapevolezza morfologica può essere visto come la manifestazione di una più generale abilità metalinguistica che è fortemente attivata anche nel processo di integrazione di informazioni richiesto per la comprensione del testo: ne consegue che le due abilità sono strettamente connesse e che potenziare la consapevolezza morfologica possa avere effetti positivi indiretti anche sulla comprensione del testo. Secondariamente, l'analisi morfologica di una parola non conosciuta incontrata in un testo, anche se non conduce necessariamente alla memorizzazione del significato del termine e all'incremento del vocabolario, può comunque offrire un supporto per l'analisi semantica, portando quindi a benefici diretti per la comprensione del testo considerato.

2. LA COMPETENZA MORFOLOGICA IN POPOLAZIONI CON FRAGILITÀ LINGUISTICHE

Data la rilevanza della competenza morfologica per la lettura e la comprensione del testo, non sorprende il fatto che numerosi studi si siano concentrati, soprattutto recentemente, sull'analisi di questa abilità in popolazioni con vulnerabilità linguistiche che possono riscontrare difficoltà nell'alfabetizzazione e più in generale nel percorso di studi. In questo articolo ci occuperemo in particolare di persone con dislessia evolutiva (§ 2.1) e di apprendenti di lingue seconde (§ 2.2), con un focus specifico sull'italiano.

2.1. *Competenza morfologica nella dislessia evolutiva*

La dislessia evolutiva (cui si farà riferimento qui solo con il termine “dislessia”) è il più diffuso, studiato e pervasivo dei Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA), che possono essere definiti come disturbi del neurosviluppo caratterizzati da difficoltà marcate e consistenti nelle abilità scolastiche, quali lettura, comprensione del testo, ortografia, espressione scritta e calcolo (DSM-5). Queste difficoltà sono dette specifiche in quanto non sono riconducibili ad altre disabilità cognitive o disturbi neurologici o sensoriali e si presentano quindi in persone il cui livello intellettuale è nella norma o superiore alla norma. La manifestazione più evidente della dislessia è la marcata difficoltà nella lettura, che risulta essere molto più lenta, stentata e faticosa della norma, con un maggior numero di errori; tale difficoltà risulta essere particolarmente elevata nelle lingue con sistema ortografico opaco, in cui il percorso di alfabetizzazione è ulteriormente complicato dall'assenza di relazioni univoche e stabili fra grafemi e fonemi. Come discusso sopra, una delle abilità fondamentali per l'apprendimento della letto-scrittura è la competenza fonologica, che risulta in effetti compromessa in modo severo nelle persone con dislessia evolutiva, sia adulti che bambini, anche a livello cross-linguistico (Ramus, Szenkovits, 2008; Vender, Melloni, 2021). La dislessia è caratterizzata quindi da difficoltà linguistiche, che si estendono anche all'ambito sintattico (Cardinaletti *et al.*, 2022) e pragmatico (Cappelli *et al.*, 2022).

Fragilità sono state riscontrate anche nella competenza morfologica, sia nel dominio della flessione, che in quello della derivazione e della composizione di parole e non parole, in bambini e adulti (Casalis *et al.*, 2004; Leikin, Hagit, 2006). Difficoltà sono state osservate in lingue diverse, tra cui inglese (Joanisse *et al.*, 2000), francese (Casalis *et al.*, 2004), bosniaco (Duranovic *et al.*, 2014), greco (Rothou, Padelidiu, 2019) e cinese (Shu *et al.*,

2006). Per quanto riguarda l'italiano, Vender *et al.* (2017) hanno testato il dominio della flessione in bambini di 8-12 anni con e senza dislessia in un compito di formazione di plurali ispirato al Wug Test di Berko (1958): nonostante la pluralizzazione di parole esistenti sia a soffitto per entrambi i gruppi, sia nelle classi di declinazione più frequenti e produttive (ad es. *il gallo > i galli*) che in quelle meno frequenti e non produttive (ad es. *il pirata > i pirati*), l'accuratezza dei dislessici era significativamente inferiore a quella dei coetanei a sviluppo tipico con le non parole. In un protocollo più esteso incentrato sull'analisi dell'applicazione di regole morfologiche a parole inventate, somministrato a bambini della stessa età, Melloni e Vender (2022) hanno osservato problematiche anche nella formazione di participi passati di pseudoverbi e nella derivazione, in particolare nella formazione di nomi e aggettivi deverbali (in *-tore, -mento, -ta* e *-bile*; ad es. "*Questa persona ama molto faspere, quindi possiamo dire che è un...faspatore*"), nella formazione di valutativi (in *-ino, -one* e *-accio*; ad es. "*Questo è un fespo. Se è piccolo e magro possiamo dire che è un...fespino*") e nel recupero di base verbale da nomi e aggettivi (ad es. "*Questo bambino si è fatto una bella vordata perché gli piace molto...vordare*"). Le difficoltà erano particolarmente evidenti nella derivazione rispetto alla flessione, e nel dominio verbale rispetto a quello nominale.

I deficit morfologici nella dislessia possono essere ricondotti sia alla carente competenza fonologica dei dislessici e alla conseguente difficoltà di accedere alle rappresentazioni fonologiche dei morfemi e di manipolarle (Casalis *et al.*, 2004) che a difficoltà di processing, riconducibili alle limitazioni nella memoria di lavoro caratteristiche del disturbo (Vender, 2017). In questo caso, si ipotizza che le problematiche risiedano nel riconoscere e applicare le regole morfologiche richieste, soprattutto in condizioni di elevato carico cognitivo, come nei compiti che richiedono abilità metalinguistiche, manipolazione consapevole di morfemi o applicazione di regole a parole inventate, senza poter far ricorso alla conoscenza lessicale (Giazitidou, Padeliadu, 2022; Vender, 2017).

Diversi studi hanno tuttavia evidenziato un importante contributo della consapevolezza morfologica come predittore delle abilità di lettura nei dislessici, anche una volta controllato l'effetto di altre variabili, tra cui la competenza fonologica (Giazitidou, Padeliadu, 2022; Rothou, Padeliadu, 2019; Vender *et al.*, 2017). In particolare, in uno studio longitudinale condotto su bambini a rischio genetico di dislessia monitorati dalla nascita alla seconda classe della scuola primaria, Torppa *et al.* (2010) hanno evidenziato il contributo delle abilità linguistiche, inclusa la consapevolezza morfologica, come predittori delle abilità di decodifica e marcatori dei disturbi della lettura.

Nonostante i deficit nella competenza morfologica, si è osservato che la possibilità di sfruttare il riconoscimento dei morfemi all'interno delle parole può significativamente facilitare la lettura anche nella dislessia. In particolare, anche i dislessici dimostrano di saper riconoscere e sfruttare la presenza di morfemi sia in parole esistenti, a bassa ed alta frequenza, ad esempio leggendo più accuratamente parole complesse come *cassiere* di parole semplici come *cammello*, che in parole inventate che contengono basi o affissi possibili, come *donnista* (in cui si riconoscono una radice e un suffisso esistenti in italiano) rispetto a *dennosto* (che invece non può essere scomposta in morfemi; Burani *et al.*, 2008, 2018; Marcolini *et al.*, 2011; Traficante *et al.*, 2011). L'effetto di facilitazione sembra essere anzi particolarmente forte per le persone con fragilità di lettura, che non hanno ancora costruito un lessico ortografico tale da rendere possibile la lettura lessicale, permettendo di compensare le difficoltà legate alla decodifica sublessicale, come emerso da studi condotti su varie lingue (Burani *et al.*, 2008; Elbro, Arnbak, 1996). Il processing morfologico delle parole si basa infatti su un'unità percettiva che, fatta eccezione per i morfemi monosillabici, è generalmente superiore a quella del grafema e della sillaba, minimizzando così la necessità di ricorrere ad una decodifica che per i dislessici è poco

automatizzata, estremamente lenta e laboriosa, e riducendo così il coinvolgimento delle abilità fonologiche, che sono notoriamente deficitarie nella dislessia (Burani, 2010). La dimensione semantica dei morfemi, inoltre, li rende particolarmente accessibili per i dislessici, favorendo il recupero del significato e velocizzando la lettura (Casalis *et al.*, 2004; Elbro, Arnbak, 1996).

I dislessici potrebbero quindi beneficiare della consapevolezza morfologica in misura addirittura maggiore rispetto ai normolettori, in modo da ridurre le conseguenze negative del deficit fonologico sulla lettura, soprattutto in lingue con un sistema morfologico ricco come l'ebraico e l'italiano, in cui la maggior parte delle parole sono trasparenti dal punto di vista morfologico (Leikin, Hagit, 2006). Per questo motivo, un training specifico, che aiuti i dislessici a sviluppare una migliore consapevolezza morfologica, potrebbe avere effetti molto positivi, sia sulla decodifica che sulla comprensione del testo, come vedremo di seguito.

2.2. *Competenza morfologica in bilingui e apprendenti di lingue seconde*

Imparare a leggere e scrivere in una seconda lingua (L2) può essere particolarmente difficoltoso, soprattutto per i bambini che non hanno ancora una competenza linguistica matura nella L2 e che non hanno un'alfabetizzazione nella loro madrelingua, come è il caso della maggior parte dei bambini bilingui con background migratorio nel territorio italiano. Proprio perché spesso tendono ad imparare la letto-scrittura per la prima volta in una lingua in cui non hanno ancora sviluppato una competenza completa, non è raro che i bilingui faticino nelle prime fasi dell'apprendimento della letto-scrittura e che le loro difficoltà vengano scambiate per disturbi specifici dell'apprendimento, con il rischio di problemi nella diagnosi e di un aumento sia dei falsi positivi (identificazione di un disturbo in un bambino che in realtà non lo presenta) che dei falsi negativi (mancata diagnosi del disturbo in un bambino che lo presenta; Vender, Vernice, 2023). Se le difficoltà nella decodifica tendono ad essere transitorie e a venire recuperate dopo i primi due anni di istruzione (August, Shanahan, 2006), quelle nella comprensione del testo sono ben più persistenti, come riportato sia nelle rilevazioni nazionali (per l'Italia si veda il Rapporto INVALSI, 2023) che in quelle internazionali, come nei test PISA e PIRLS, con effetti negativi sul percorso di istruzione, sia in termini di ritardo che di abbandono scolastico. Queste difficoltà possono essere riconducibili a carenze nella competenza linguistica (Melby-Lervåg, Lervåg, 2014), in particolare a livello del lessico, che essendo notoriamente più debole nei bilingui (Bialystok *et al.*, 2010), potrebbe ostacolare la piena comprensione del testo.

È evidente che anche in questo caso il contributo della consapevolezza morfologica potrebbe essere determinante per aiutare gli studenti ad inferire il significato di termini morfologicamente complessi, sopperendo alle lacune lessicali e facilitando così sia la decodifica che la comprensione.

La competenza morfologica di apprendenti di lingue seconde e bilingui è stata esaminata da diversi studi con risultati contrastanti in base al profilo degli apprendenti e al tipo di test somministrato. Barac e Bialystok (2012) hanno osservato un vantaggio del bilinguismo nel Wug Test in tre gruppi di bilingui con cinese, francese e spagnolo L1 e inglese L2 rispetto ai monolingui inglesi. Un comportamento simile è stato riscontrato anche con apprendenti inglesi di francese L2 che hanno avuto prestazioni migliori nel Wug Test rispetto ai monolingui inglesi, nonostante avessero avuto solo due anni di esposizione alla seconda lingua. Effetti positivi del bilinguismo sono stati riportati anche da Kuo *et al.* (2017), che hanno studiato il vocabolario e la consapevolezza morfologica in monolingui inglesi e in due gruppi di bilingui con spagnolo L1 o inglese L1 frequentanti

una scuola bilingue. I risultati hanno evidenziato una prestazione migliore per i bilingui con inglese L1 rispetto ai monolingui inglesi, mentre i bilingui con spagnolo L1 hanno riportato una prestazione simile a quella dei monolingui inglesi. Per spiegare questo vantaggio dei bilingui, gli autori hanno osservato che essere esposti a due lingue permette di sviluppare una migliore sensibilità alle caratteristiche strutturali delle lingue e alle proprietà morfologiche della propria madrelingua.

Anche nell'italiano, una lingua molto più ricca dell'inglese nella morfologia flessiva, è stato osservando un effetto positivo del bilinguismo in un compito di pluralizzazione di non parole, somministrato a bambini monolingui e bilingui con italiano L2, con e senza diagnosi di dislessia (Vender *et al.*, 2021). I risultati hanno evidenziato una maggiore accuratezza nel formare il plurale di nomi inventati sia nei bilingui a sviluppo tipico, che nei bilingui dislessici: questi ultimi, in particolare, hanno mostrato una prestazione significativamente più accurata dei monolingui dislessici, addirittura superando i monolingui a sviluppo tipico nelle condizioni più difficili, cioè nella pluralizzazione di parole appartenenti alle classi di declinazione meno frequenti e non produttive in italiano (ad esempio nel produrre il plurale di *la forde*; target: *le fordi*), indicando la presenza di un vantaggio del bilinguismo che si estende anche alla popolazione atipica.

Somministrando il più ampio protocollo di flessione e derivazione di non parole sviluppato da Melloni e Vender (2022) a tre gruppi di bambini, monolingui italiani, bilingui con albanese L1 e italiano L2 e bilingui con rumeno L1 e italiano L2, Melloni e Vender (2024) hanno osservato una prestazione simile sia nei bilingui che nei monolingui nella maggioranza dei test somministrati con leggere difficoltà dei bilingui attribuibili a effetti di interferenza della L1 sull'italiano.

Altri studi hanno riportato invece una maggiore difficoltà da parte dei bilingui nei test di consapevolezza morfologica in bambini bilingui con L1 di minoranza e testati nella lingua di comunità (Paradis *et al.*, 2011; Park *et al.*, 2014). In italiano, Vernice e Pagliarini (2018) hanno riscontrato una minore accuratezza per i bilingui con italiano L2 rispetto ai coetanei monolingui (di età compresa fra i 6 e i 11 anni) in compiti di comprensione e produzione di parole morfologicamente complesse. Queste difficoltà potrebbero però essere attribuite alla minore ricchezza lessicale dei bilingui rispetto a quella dei monolingui: un'analisi qualitativa degli errori commessi nel test di produzione di parole ha rivelato infatti una maggiore frequenza fra i bilingui di parole derivate combinando la base con un suffisso errato (producendo ad esempio **sacchino* invece di *sacchetto*). Questo dato è interessante perché conferma da un lato che le difficoltà morfologiche dei bilingui possono essere dovute a fragilità nella conoscenza lessicale, e dall'altro indica che anche i bambini bilingui sanno sfruttare processi morfologici per la formazione di nuove parole. I risultati hanno inoltre evidenziato un contributo diverso della consapevolezza morfologica nella lettura di monolingui e bilingui: per i monolingui la consapevolezza morfologica predice significativamente le abilità di lettura nei primi anni di scuola e la comprensione del testo negli anni successivi, mentre per i bilingui predice solo la decodifica, indipendentemente dagli anni di scolarità.

Analizzando il ruolo della consapevolezza morfologica in ragazzi bilingui con italiano L2 della scuola secondaria di primo grado (12 anni), Piccinin e Dal Maso (2023), invece, hanno riscontrato una correlazione positiva fra comprensione del testo e conoscenza della morfologia derivazionale; quest'ultima, in particolare, è emersa come predittore significativo della comprensione oltre alla competenza lessicale e grammaticale. Questo risultato è in linea con quanto riportato da numerosi altri studi (Goodwin *et al.*, 2012; Kieffer, Lesaux, 2012; Ramirez *et al.*, 2011; Saiegh-Haddad, Geva, 2008).

Va infine evidenziato che è lecito aspettarsi fenomeni di transfer fra le due (o più) lingue conosciute: la consapevolezza morfologica, infatti, rientra tra le abilità metalinguistiche che possono essere trasferite da una lingua all'altra, con la conseguenza

che lavorare su un sistema linguistico può influire anche sullo sviluppo dell'altro (Koda, 2007). Effetti positivi si osservano in particolare in presenza di parole imparentate e di affissi simili nelle due lingue (Fumero, Tibi, 2020).

3. L'IMPORTANZA DI UN INTERVENTO DI POTENZIAMENTO DELLA CONSAPEVOLEZZA MORFOLOGICA

Come osservato nelle sezioni precedenti, la consapevolezza morfologica può contribuire notevolmente allo sviluppo della lettura, del vocabolario e della comprensione del testo, sia in individui a sviluppo tipico che, in misura ancora più significativa, in contesti di particolare fragilità, come in presenza di disturbi della letto-scrittura e difficoltà linguistiche legate ad acquisizione di lingue seconde e bilinguismo.

Proprio per questo motivo, è importante proporre attività che sviluppino la consapevolezza morfologica, tramite interventi strutturati in classe o in programmi di potenziamento di gruppo o individuali. Già nel 2000 il National Institute of Child Health and Human Development (2000) riportava l'importanza di studiare gli effetti di un training morfologico, da accompagnare alle attività mirate al potenziamento delle abilità fonologiche e lessicali per uno sviluppo ottimale delle abilità di lettura e comprensione. Berninger *et al.* (2010), confrontando le curve di sviluppo delle abilità ortografiche, fonologiche e morfologiche di un ampio campione di bambini di età scolare in uno studio longitudinale, hanno in effetti riscontrato che lavorare solo sulla consapevolezza fonologica non è sufficiente per sviluppare le abilità di letto-scrittura, raccomandando di potenziare anche quella morfologica. Successivamente, numerosi studi hanno confermato gli effetti positivi degli interventi morfologici, che non devono sostituire l'istruzione fonologica, ma piuttosto integrarla, per un potenziamento sinergico di decodifica, vocabolario e comprensione (si vedano in particolare le revisioni della letteratura di Bowers *et al.*, 2010; Carlisle *et al.*, 2010; Goodwin, Ahn, 2013; Reed, 2008).

I benefici risultano essere ancora più marcati per i bambini con difficoltà e disturbi della lettura come la dislessia. In uno dei primi studi condotti su questa popolazione, Elbro e Arnbak (1996), ad esempio, hanno osservato che i bambini dislessici ai quali era stato proposto un training morfologico, in cui venivano sollecitati a segmentare le parole in morfemi riflettendo sulla semantica di composti e affissi derivazionali e flessivi, avevano sviluppato non solo una consapevolezza morfologica migliore rispetto a quella dei dislessici che avevano ricevuto un training tradizionale, ma avevano risultati migliori anche nell'accuratezza nello spelling e nella comprensione del testo. Successivamente, Bowers *et al.* (2010), valutando l'efficacia di un intervento morfologico, hanno osservato benefici maggiori per i lettori più fragili, mentre Goodwin e Ahn (2013) hanno confrontato varie tipologie di studenti, notando che l'intervento era stato efficace per tutti, ma in particolare per quelli con disturbi dell'apprendimento, difficoltà nella letto-scrittura e, in misura ancora maggiore, apprendenti di lingue seconde e bilingui.

Come osservato sopra, il dato che i benefici siano più elevati per gli studenti più vulnerabili è presumibilmente dovuto al fatto che la consapevolezza morfologica costituisce un valido mezzo di compensazione per le difficoltà fonologiche (nel caso dei dislessici) o lessicali (nel caso di apprendenti di L2 e bilingui), e che la semplice esposizione a parole morfologicamente complesse nell'insegnamento tradizionale, senza un insegnamento specifico e una riflessione esplicita, può non essere sufficiente (Kirby, Bowers, 2018). Promuovere e automatizzare il riconoscimento di morfemi, in particolare all'interno di parole lunghe e a bassa frequenza, permette quindi non solo di rendere disponibili unità percettive generalmente più ampie delle sillabe, ma anche di accedere a informazioni morfologiche e sintattiche, così da facilitare la decodifica e

contemporaneamente potenziare la comprensione del testo e arricchire la competenza lessicale e morfosintattica (Traficante *et al.*, 2014).

Le caratteristiche degli interventi condotti, il tipo di attività proposte, la durata dell'intervento e delle singole lezioni e il profilo degli studenti variano notevolmente da uno studio all'altro. In una recente review della letteratura, Brady e Mason (2023) hanno riportato le principali caratteristiche di 10 studi condotti in inglese su studenti di varie età (dall'asilo fino al dodicesimo anno di istruzione) con difficoltà di letto-scrittura, osservando che anche gli interventi di durata più breve (9 giorni; Wolter, Dilworth, 2014) hanno dimostrato una notevole efficacia. La durata di ogni sessione nei 10 studi considerati era inferiore ad un'ora (da 25 a 45 minuti) così da evitare di sovraccaricare i bambini e garantire adeguata concentrazione. Gli interventi erano generalmente condotti in piccolo gruppo, e prevedevano varie attività di (i) categorizzazione di parole, da suddividere in gruppi diversi in base alle proprietà morfologiche, (ii) segmentazione di parole in morfemi e (iii) formazione di parole a partire da una lista di radici e affissi. Alcune delle attività proposte in questi interventi verranno presentate più in dettaglio nel paragrafo successivo. Va infine osservato che la maggior parte degli studi sono stati condotti in inglese; per l'italiano, l'unico lavoro ad oggi disponibile è quello efficacemente proposto da Piccinin e Dal Maso (2023) ad apprendenti di italiano come lingua seconda nella scuola secondaria di primo grado (si veda Piccinin, Dal Maso (2022) per un'illustrazione dei principi guida da seguire per la progettazione di un intervento morfologico).

3.1. *Indicazioni pratiche per la proposta di un intervento morfologico*

Prima di presentare nel dettaglio alcune tecniche e attività che possono essere implementate per un intervento morfologico da proporre in classe o a livello individuale, è opportuno chiarire alcuni principi generali. Innanzitutto, è fondamentale che il programma venga presentato spiegandone attentamente gli obiettivi di apprendimento, soffermandosi in particolare sull'importanza del riconoscimento dei morfemi per la lettura e la comprensione del testo: in questo modo gli studenti avranno la possibilità di capire l'effettiva utilità degli esercizi che andranno a svolgere e saranno più motivati ad investire il loro impegno per il raggiungimento dell'obiettivo (Oliveira *et al.*, 2020).

Inoltre, è opportuno adottare un approccio di distribuzione graduale della responsabilità (Pearson, Gallagher, 1983) in cui il docente offre inizialmente il modello, esemplificando quanto verrà richiesto agli studenti, per poi stimolare un lavoro in piccolo gruppo o in coppia, passando infine al livello individuale.

Per rendere il compito più coinvolgente e stimolante, si raccomanda di proporre le attività in forma ludica, introducendo sfide e compiti di problem-solving (Anglin, 1993): diversi studi hanno presentato il training agli studenti come un campo di addestramento per detective, in cui veniva loro richiesto di risolvere misteri, scoprire schemi e regole nascoste, una proposta che è stata generalmente molto apprezzata (Bowers, Kirby, 2010; Wolter, Dilworth, 2014).

Si raccomanda inoltre di strutturare l'intervento in specifiche fasi, presentandolo all'interno di un'unità didattica (si veda Balboni, 2002), partendo dall'osservazione, lavorando poi sulla comprensione e infine sulla produzione.

Il primo passo è quello di stimolare l'osservazione e promuovere il riconoscimento della struttura morfologica della parola, che può essere presentata sia oralmente, che in forma scritta, in modo da lavorare parallelamente sulla dimensione fonologica e su quella ortografica. Nonostante l'identificazione dei morfemi possa essere stimolata anche a livello implicito, semplicemente tramite la presentazione ripetuta di serie morfologiche,

ovvero di sequenze di parole con la stessa base o gli stessi affissi (Ehri, 2005), generalmente si suggerisce di invitare gli studenti ad individuare esplicitamente le parole su cui si vuole lavorare, ad esempio ripetendole ad alta voce in caso di presentazione orale, o sottolineandole in caso di presentazione scritta. È fondamentale quindi accertarsi che la parola sia stata processata correttamente, soprattutto qualora venga presentata in forma scritta: se la decodifica non fosse corretta, infatti, l'attività morfologica non sarebbe efficace (Carlisle, Stone, 2005). Per rendere più saliente la struttura delle parole durante la lettura ad alta voce, si suggerisce di fare delle piccole pause in corrispondenza dei confini fra morfemi (Kuo, Anderson, 2006).

È inoltre molto utile, come sottolineato da Piccinin e Dal Maso (2022), partire dalla presentazione della parola all'interno di uno specifico contesto, come può essere un piccolo testo o paragrafo, anche molto breve, così da incentivare anche la costruzione del significato di parole meno note o non familiari.

Una volta identificate le parole morfologicamente complesse, occorre stimolare gli allievi a scomporle nei loro morfemi costitutivi. A questo proposito, si invita a sottolineare prefissi e suffissi, incoraggiando la classificazione delle parole in categorie sulla base del tipo di morfemi identificati, riflettendo sia sulla struttura che sul significato. In caso di parole non familiari, occorre stimolare gli studenti a sfruttare sia gli indizi forniti dal contesto in cui appare il termine che la struttura morfologica, ricostruendone il significato in maniera compositiva a partire da quello dei singoli morfemi costitutivi. È importante che in questa fase gli studenti non lavorino in modo meccanico, ma vengano incoraggiati a formulare ipotesi e a confrontarle con quelle dei compagni, prima in piccolo gruppo e poi individualmente, sotto la guida e la supervisione del docente, che svolge un ruolo di regia, incoraggiando la discussione e il confronto. In questo modo si rende lo studente non solo più consapevole, ma anche più autonomo, in grado di mettere in pratica quanto appreso durante la lezione anche nei momenti di lettura e studio individuale.

Una possibile attività da proporre in questa fase è quella delle “somme di parole” (*Word Sums*, Bowers, Kirby, 2010) in cui gli studenti sono invitati ad individuare i morfemi all'interno delle parole date, anche tramite l'utilizzo di simboli che possano rappresentare le relazioni fra le varie unità (ad es. *in+spieg(a)+bil+mente* → *inspiegabilmente*). Un'altra attività è la “matrice di parole” (*Word Matrix*, Bowers, Kirby, 2010), anch'essa utile per fornire una rappresentazione visiva della parola morfologicamente complessa: al centro della matrice viene riportata la radice, a sinistra i possibili prefissi e a destra i suffissi con cui questa si può combinare per creare nuove parole. Gli studenti vengono poi invitati a comporre parole utilizzando radici e affissi, riflettendo sul modo in cui un certo affisso modifica il significato. Utile per stimolare il ragionamento in un'attività di problem-solving, è l'“indagine sulla struttura delle parole” (*Structure Word Inquiry*, Kirby, 2019) in cui gli studenti, in veste di detective linguistici, devono provare a recuperare il significato di parole complesse poco familiari, e successivamente a pensare a parole collegate morfologicamente a quella data, creando così una famiglia morfologica.

Lavorando con i bambini più piccoli o con gli allievi con particolare difficoltà, si raccomanda di introdurre anche la multisensorialità, così da attivare simultaneamente più canali sensoriali e favorire l'apprendimento: per rappresentare i morfemi è possibile utilizzare ad esempio dei cartoncini a forma di puzzle o dei mattoncini ad incastro (assegnando ad esempio un colore diverso a radici, prefissi e suffissi) da manipolare e spostare per formare nuove parole.

È opportuno inoltre invitare gli allievi anche a notare la presenza di falsi derivati (ad es. *pulcino, mattone...*), in modo da far capire che non sempre una certa sequenza di lettere corrisponde ad un morfema e da bloccare il rischio di sovra-applicazione delle regole morfologiche (Piccinin, Dal Maso, 2022).

Oltre a queste attività, si possono proporre esercizi più mirati alla produzione di parole morfologicamente complesse appropriate ad uno specifico contesto, fornendo ad esempio un breve testo in cui mancano alcune parole, da inserire sulla base di specifici indizi, ad esempio indicando la radice da cui partire (Katz, Carlisle, 2009).

A conclusione di ogni attività, è importante inoltre inserire un momento di sintesi, confronto e ripasso, riflettendo su quanto appreso e incoraggiando lo stabilirsi di associazioni fra le nuove conoscenze e quelle già acquisite.

Per quanto riguarda infine il tipo di costituenti morfologici da proporre, come suggerito da Piccinin e Dal Maso (2022), è opportuno prestare attenzione a diversi fattori, come in particolare la frequenza di basi, affissi e parole derivate, partendo dai più frequenti per affrontare poi gradualmente quelli a minore frequenza.

4. CONCLUSIONE

In questo articolo abbiamo osservato che la consapevolezza morfologica è un ottimo alleato per sostenere e potenziare lo sviluppo delle abilità di letto-scrittura e comprensione del testo: il lettore maturo e consapevole può infatti capitalizzare sul riconoscimento della struttura morfologica delle parole e il riconoscimento di morfemi, che codificano informazioni di tipo fonologico, semantico e sintattico, per processare, memorizzare e recuperare parole complesse, con effetti positivi anche sullo sviluppo del vocabolario. Questo tipo di attività risulta utile per tutti gli allievi, e in particolare per quelli con maggiori fragilità linguistiche, quali persone con difficoltà di lettura, dislessia o apprendenti di lingue seconde, che possono beneficiare di un miglioramento nella consapevolezza morfologica per compensare le loro fragilità fonologiche e lessicali.

Per questo motivo, è cruciale introdurre percorsi di istruzione morfologica esplicita in classe fin dai primi anni di età: nonostante la maggior parte degli studi siano stati condotti su bambini alla fine della primaria e adolescenti, è possibile e anzi auspicabile proporre un percorso di sviluppo delle abilità morfologiche anche a bambini più piccoli, già dalla scuola dell'infanzia, guidando gli allievi nel riconoscimento di morfemi in serie morfologiche presentate oralmente e stimolandoli a creare nuove parole, simili a quelle ascoltate (Apel, Diehm, 2014).

Se presentate in forma ludica e accattivante, invitando gli studenti a vestire i panni dei detective linguistici, queste attività possono essere molto motivanti ed efficaci e portare a sensibili miglioramenti, aiutando gli allievi ad applicare autonomamente le strategie apprese nel recupero del significato delle parole complesse tipicamente presenti nei testi di studio di tutte le discipline. È da notare che questo approccio e il tipo di attività proposte si differenziano da quelle normalmente contenute nelle sezioni di morfologia nei libri scolastici, in cui si tende a presentare una regola facendo attenzione solo agli aspetti formali, con poca considerazione per la dimensione semantica e scarsa incentivazione dell'utilizzo di strategie morfologiche per la ricostruzione del significato di parole complesse (Lo Duca, 2018; Piccinin, Dal Maso, 2023). Tali attività, che tipicamente si presentano come piuttosto ripetitive e meccaniche, rischiano di restare fini a se stesse, generando un tipo di conoscenza definita inerte, che fatica poi ad essere trasferita ad altri ambiti e utilizzata attivamente in contesti diversi.

In conclusione, si raccomanda di informare anche genitori ed educatori dell'importanza di lavorare sulla dimensione morfologica nelle pratiche di alfabetizzazione e istruzione condotte a casa, soprattutto per quanto riguarda le famiglie plurilingui: incoraggiare le pratiche discusse in questo articolo anche nella lingua di famiglia, ad esempio a partire dalla lettura condivisa e dalla narrazione, può infatti apportare indubbi benefici non solo nella L1 ma, di riflesso, anche nella L2.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Angelelli P., Marinelli C. V., Burani C. (2014), “The effect of morphology on spelling and reading accuracy: A study on Italian children”, in *Frontiers in Psychology*, 8: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2014.01373>.
- Anglin J. M. (1993), “Vocabulary Development: A Morphological Analysis”, Monographs of the *Society for Research in Child Development*, 58,10, pp. 1-166.
- Apel K., Diehm E. (2014), “Morphological awareness intervention with kindergartners and first and second grade students from low SES homes: A small efficacy study”, in *Journal of Learning Disabilities*, 47,1, pp. 65-75: <https://doi.org/10.1177/0022219413509964>.
- August D., Shanahan T. (2006), *Developing literacy in second-language learners. Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*, Routledge, New York.
- Barac R., Bialystok E. (2012), “Bilingual Effects on Cognitive and Linguistic Development: Role of Language, Cultural Background, and Education: Language, Culture, Education, and Bilingualism”, in *Child Development*, 83, 2, pp. 413-422: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01707.x>.
- Berko J. (1958), “The Child’s Learning of English Morphology”, in *Word*, 14, 2-3, pp. 150-177: <https://doi.org/10.1080/00437956.1958.11659661>.
- Berninger V. W., Abbott R. D., Nagy W., Carlisle J. (2010), “Growth in Phonological, Orthographic, and Morphological Awareness in Grades 1 to 6”, in *Journal of Psycholinguistic Research*, 39, 2, pp. 141-163: <https://doi.org/10.1007/s10936-009-9130-6>.
- Bialystok E., Luk G., Peets K. F., Yang S. (2010), “Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children”, in *Bilingualism: Language and Cognition*, 13, 4, pp. 525-531: <https://doi.org/10.1017/S1366728909990423>.
- Booij G. (2006), “Inflection and derivation”, in Brown K. (ed.), *Encyclopedia of language & linguistics* (2nd ed.), pp. 654-661, Elsevier, Oxford.
- Bowers P. N., Kirby J. R. (2010), “Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition”, in *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23, 5, pp. 515-537: <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9172-z>.
- Bowers P. N., Kirby J. R., Deacon S. H. (2010), “The Effects of Morphological Instruction on Literacy Skills: A Systematic Review of the Literature”, in *Review of Educational Research*, 80, 2, pp. 144-179: <https://doi.org/10.3102/0034654309359353>.
- Brady S., Mason L. H. (2023), “A Literature Review of Morphological Awareness Interventions and the Effects on Literacy Outcomes”, in *Learning Disability Quarterly*, <https://doi.org/10.1177/07319487231171388>.
- Burani C. (2010), “Word morphology enhances reading fluency in children with developmental dyslexia”, in *Lingue e Linguaggio*, 9, pp. 177-198.
- Burani C., Marcolini S., De Luca M., Zoccolotti P. (2008), “Morpheme-based reading aloud: Evidence from dyslexic and skilled Italian readers”, in *Cognition*, 108, 1, pp. 243-262: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2007.12.010>.
- Burani C., Marcolini S., Stella, G. (2002), “How Early Does Morpholexical Reading Develop in Readers of a Shallow Orthography?”, in *Brain and Language*, 81, 1, pp. 568-586: <https://doi.org/10.1006/brln.2001.2548>.
- Burani C., Marcolini S., Traficante D., Zoccolotti P. (2018), “Reading Derived Words by Italian Children With and Without Dyslexia: The Effect of Root Length”, in *Frontiers in Psychology*, 9: <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2018.00647>.

- Cardinaletti A., Piccoli E., Volpato F. (2022), "Dyslexia and Syntactic Deficits: Overview and a Case Study of Language Training", in Capelli G., Noccetti S. (eds), *A Linguistic Approach to the Study of Dyslexia*, Multilingual Matters, Bristol, pp. 188-210.
- Carlisle J. F. (2000), "Awareness of the structure and meaning of morphologically complex words: Impact on reading", in *Reading and Writing*, 12, 3, pp. 169-190: <https://doi.org/10.1023/A:1008131926604>.
- Carlisle J. F., McBride-Chang C., Nagy W., Nunes T. (2010), Effects of Instruction in Morphological Awareness on Literacy Achievement: An Integrative Review", in *Reading Research Quarterly*, 45, 4, pp. 464-487: <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.4.5>.
- Carlisle J. F., Stone C. A. (2005), "Exploring the role of morphemes in word reading", in *Reading Research Quarterly*, 40,4, pp. 428-449: <https://doi.org/10.1598/RRQ.40.4.3>.
- Cappelli G., Noccetti S., Simi N., Arcara G., Bambini V. (2022), "Dyslexia and Pragmatic Skills", in Capelli G., Noccetti S. (eds.), *A Linguistic Approach to the Study of Dyslexia*, Multilingual Matters, Bristol.
- Casalis S., Colé P., Sopo D. (2004), "Morphological awareness in developmental dyslexia", in *Annals of Dyslexia*, 54, 1, pp. 114-138: <https://doi.org/10.1007/s11881-004-0006-z>.
- Clark E. V. (1982), "The young word maker: A case study of innovation in the child's lexicon", in Wanner E., Gleitman L. (eds.), *Language acquisition: The state of the art*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 390-425.
- Deacon S. H., Tong X., Francis K. (2017), "The relationship of morphological analysis and morphological decoding to reading comprehension", in *Journal of Research in Reading*, 40, 1, pp. 1-16: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12056>.
- Diessel H. (2015), "Frequency shapes syntactic structure", in *Journal of Child Language*, 42, pp. 278-281.
- Dressler W. U. (1989), "Prototypical differences between inflection and derivation", in *Language Typology and Universals*, 42, pp. 3-10.
- Duranovic M., Tinjak S., Turbic-Hadzagic A. (2014), "Morphological Knowledge in Children with Dyslexia", in *Journal of Psycholinguistic Research*, 43, 6, pp. 699-713: <https://doi.org/10.1007/s10936-013-9274-2>.
- Ehri L.C. (1998), "Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English", in Metsala J.L., Ehri L.C. (eds.), *Word recognition in beginning literacy*, Erlbaum, Mahwah, NJ, pp. 3-40
- Ehri L. C. (1998), "Grapheme-phoneme knowledge is essential to learning to read words in English", in *Word recognition in beginning*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 3-40.
- Ehri L. C. (2005), "Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues", in *Scientific Studies of Reading*, 9, 2, pp. 167-188: https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4.
- Elbro C., Arnbak E. (1996), "The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia", in *Annals of Dyslexia*, 46, 1, pp. 209-240: <https://doi.org/10.1007/BF02648177>.
- First M. B. (2013), *DSM-5® Handbook of Differential Diagnosis*, American Psychiatric Publishing: <https://doi.org/10.1176/appi.books.9781585629992>.
- Fumero K., Tibi S. (2020), "The Importance of Morphological Awareness in Bilingual Language and Literacy Skills: Clinical Implications for Speech-Language Pathologists", in *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 51, 3, pp. 572-588: https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00027.
- Giazitzidou S., Padeliadu S. (2022), "Contribution of morphological awareness to reading fluency of children with and without dyslexia: Evidence from a transparent orthography", in *Annals of Dyslexia*, 72, 3, pp. 509-531: <https://doi.org/10.1007/s11881-022-00267-z>.

- Goodwin A. P., Ahn S. (2013), “A Meta-Analysis of Morphological Interventions in English: Effects on Literacy Outcomes for School-Age Children”, in *Scientific Studies of Reading*, 17, 4, pp. 257-285: <https://doi.org/10.1080/10888438.2012.689791>.
- Goodwin A. P., Huggins A. C., Carlo M., Malabonga V., Kenyon D., Louguit M., August D. (2012), “Development and validation of Extract the Base: An English Derivational Morphology Test for third through fifth grade monolingual students and Spanish-speaking English language learners”, in *Language Testing*, 29, 2, pp. 265-289: <https://doi.org/10.1177/0265532211419827>.
- Guasti M. T. (1993/1994), “Verb syntax in Italian child grammar: Finite and non-finite verbs”, in *Language Acquisition*, 3, pp. 1-40.
- Guasti M. T. (2002), *Language acquisition: The growth of grammar*, MIT Press, Cambridge, MA.
- Hyönä J., Pollatsek A. (1998), “Reading Finnish compound words: Eye fixations are affected by component morphemes”, in *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 24, 6, pp. 1612-1627: <https://doi.org/10.1037/0096-1523.24.6.1612>.
- Joanisse M. F., Manis F. R., Keating P., Seidenberg M. S. (2000), “Language deficits in dyslexic children: Speech perception, phonology, and morphology”, in *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 1, pp. 30-60: <https://doi.org/10.1006/jecp.1999.2553>.
- Katz L. A., Carlisle J. F. (2009), “Teaching students with reading difficulties to be close readers: A feasibility study”, in *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40(3), pp. 325-340: [https://doi.org/10.1044/0161-1461\(2009/07-0096\)](https://doi.org/10.1044/0161-1461(2009/07-0096)).
- Kieffer M. J., Lesaux N. K. (2012), “Development of morphological awareness and vocabulary knowledge in Spanish-speaking language minority learners: A parallel process latent growth curve model”, in *Applied Psycholinguistics*, 33,1, pp. 23-54: <https://doi.org/10.1017/S0142716411000099>.
- Kirby J., Bowers P. (2018), “The Effects of Morphological Instruction on Vocabulary Learning, Reading, and Spelling”, in Berthiaume R., Daigle D., Desrochers A. (eds.), *Morphological Processing and Literacy Development*, Routledge, New York, pp. 217-243: <https://doi.org/10.4324/9781315229140-10>.
- Kirby J. R. (2019), “Word knowledge quality and literacy”, in Orrell J., Askill-Williams H. (eds.), *Problem solving for teaching and learning: A festschrift in honour of Emeritus Professor Mike Lawson*, Routledge, London, pp. 48-66.
- Koda K. (2007), “Impacts of prior literacy experience on second language learning to read”, in Koda K., Zehler A. M (eds.), *Learning to Read Across Languages*, Routledge, London, pp. 80-108.
- Kuo L., Anderson R. C. (2006), “Morphological Awareness and Learning to Read: A Cross-Language Perspective”, in *Educational Psychologist*, 41, 3, pp. 161-180: https://doi.org/10.1207/s15326985ep4103_3.
- Kuo L., Ramirez G., de Marin S., Kim T.-J., Unal-Gezer M. (2017), “Bilingualism and morphological awareness: A study with children from general education and Spanish-English dual language programs”, in *Educational Psychology*, 37, 2, pp. 94-111: <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1049586>.
- Leikin M., Hagit E. Z. (2006), “Morphological Processing in Adult Dyslexia”, in *Journal of Psycholinguistic Research*, 35, 6, pp. 471-490: <https://doi.org/10.1007/s10936-006-9025-8>.
- Levesque K. C., Breadmore H. L., Deacon S. H. (2021), “How morphology impacts reading and spelling: Advancing the role of morphology in models of literacy development”, in *Journal of Research in Reading*, 44, 1, pp. 10-26: <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12313>.

- Levesque K. C., Deacon, S. H. (2022), “Clarifying links to literacy: How does morphological awareness support children’s word reading development?”, in *Applied Psycholinguistics*, 43, 4, pp. 921-943:
<https://doi.org/10.1017/S0142716422000194>.
- Lo Duca M. G. (2018), *Viaggio nella grammatica*, Carocci, Roma.
- Mahony D. L. (1994), “Using sensitivity to word structure to explain variance in high school and college level reading ability”, in *Reading and Writing*, 6, 1, pp. 19-44:
<https://doi.org/10.1007/BF01027276>.
- Mann V., Singson M. (2003), “Linking morphological knowledge to English decoding ability: Large effects of little suffixes”, in Assink E. M. H., Sandra D. (eds.), *Reading complex words: Cross-language studies*, Kluwer Academic, New York, pp. 1-25.
- Marcolini S., Traficante D., Zoccolotti P., Burani C. (2011), “Word frequency modulates morpheme-based reading in poor and skilled Italian readers”, in *Applied Psycholinguistics*, 32, 3, pp. 513-532: <https://doi.org/10.1017/S0142716411000191>.
- McBride-Chang C., Wagner R. K., Muse A., Cho B. W.-Y., Shu H. (2005), “The role of morphological awareness in children’s vocabulary acquisition in English”, in *Applied Psycholinguistics*, 26, 3, pp. 415-435: <https://doi.org/10.1017/S014271640505023X>.
- Melby-Lervåg M., Lervåg, A. (2014), “Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners”, in *Psychological Bulletin*, 140, 2, pp. 409-433:
<https://doi.org/10.1037/a0033890>.
- Melloni C., Vender M. (2022), “Morphological awareness in developmental dyslexia: Playing with nonwords in a morphologically rich language”, in *PLOS ONE*, 17, 11, <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0276643>.
- Melloni C., Vender M. (2024), “Morphological awareness in L2 Italian children with a migrant background”, in Babatsouli E. (ed.), *Multilingual Acquisition and Learning: An ecosystemic view to diversity*, Studies in Bilingualism 67, John Benjamins, Amsterdam, pp. 500-528.
- Nagy W. E., Anderson R. C. (1984), “How Many Words Are There in Printed School English?”, in *Reading Research Quarterly*, 19, 3, pp. 304-330:
<https://doi.org/10.2307/747823>.
- Nagy W. E., Anderson R., Schommer M., Scott J. A., Stallman A. C. (1989), “Morphological families and word recognition”, in *Reading Research Quarterly*, 24, pp.262-282.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000), *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00–4769), US Government Printing Office.
- Oliveira M., Levesque K. C., Deacon S. H., da Mota M. M. P. E. (2020), “Evaluating models of how morphological awareness connects to reading comprehension: A study in Portuguese”, in *Journal of Research in Reading*, 43, 2, pp. 161-179:
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12296>.
- Pacheco M. B., Goodwin A. P. (2013), Putting Two and Two Together: Middle School Students’ Morphological Problem-Solving Strategies For Unknown Words”, in *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56, 7, pp. 541-553:
<https://doi.org/10.1002/JAAL.181>.
- Paradis J., Nicoladis E., Crago M., Genesee F. (2011), “Bilingual children’s acquisition of the past tense: A usage-based approach” in *Journal of Child Language*, 38, 3, pp.554-578: <https://doi.org/10.1017/S0305000910000218>.
- Park J., Wiseheart R., Ritter M. (2014), “The Roles of the Speed and Accuracy of Morphological Processing in the Reading Comprehension of Spanish-Speaking

- Language Minority Learners”, in *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 3, 1, pp. 12-27: <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.3n.1p.12>.
- Pearson P. D., Gallagher M. C. (1983), “The Instruction of Reading Comprehension”, in *Contemporary Educational Psychology*, 8, 3, pp. 317-344.
- Perfetti C. (2007), “Reading Ability: Lexical Quality to Comprehension”, in *Scientific Studies of Reading*, 11, 4, pp. 357-383: <https://doi.org/10.1080/10888430701530730>.
- Piccinin S., Dal Maso S. D. (2023), “Investigating factors affecting reading comprehension in second-generation pupils: The role of morphological skills”, in *Lingue e Linguaggio*, 1, pp. 117-142: <https://doi.org/10.1418/107706>.
- Piccinin S., Dal Maso S. D. (2022), “Sviluppare la consapevolezza morfologica: Linee guida per un intervento didattico”, in *Studi Di Glottodidattica*, 7, 3, pp. 85-94: <https://doi.org/10.15162/1970-1861/1672>.
- Ramirez G., Chen X., Geva E., Luo, Y. (2011), “Morphological awareness and word reading in English language learners: Evidence from Spanish- and Chinese-speaking children”, in *Applied Psycholinguistics*, 32, 3, pp. 601-618: <https://doi.org/10.1017/S0142716411000233>.
- Ramus F., Szenkovits G. (2008), “What Phonological Deficit?”, in *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61, 1, pp. 129-141: <https://doi.org/10.1080/17470210701508822>.
- Rapporto INVALSI (2023): https://invalsiareaprove.cineca.it/docs/2023/Rilevazioni_Nazionali/Rapporto/Rapporto%20Prove%20INVALSI%202023.pdf.
- Ravid D. (2019, December 23), “First-Language Acquisition of Morphology”, in *Oxford Research Encyclopedia of Linguistics*, Oxford University Press, Oxford.
- Reed D. K. (2008), “A Synthesis of Morphology Interventions and Effects on Reading Outcomes for Students in Grades K–12”, in *Learning Disabilities Research & Practice*, 23, 1, pp. 36-49: <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00261.x>.
- Reichele E. D., Perfetti C. A. (2003), “Morphology in word identification: A word experience model that accounts for morpheme frequency effects”, in *Scientific Studies of Reading*, 7, pp. 219-237.
- Rothou K. M., Padeliadu S. (2019), “Morphological processing influences on dyslexia in Greek-speaking children”, in *Annals of Dyslexia*, 69, 3, pp. 261-278: <https://doi.org/10.1007/s11881-019-00184-8>.
- Saiegh-Haddad E., Geva E. (2008), “Morphological awareness, phonological awareness, and reading in English–Arabic bilingual children”, in *Reading and Writing*, 21, 5, pp. 481-504: <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9074-x>.
- Shu H., McBride-Chang C., Wu S., Liu H. (2006), “Understanding chinese developmental dyslexia: Morphological awareness as a core cognitive construct”, in *Journal of Educational Psychology*, 98, 1, pp. 122-133: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.122>.
- Taft M. (2003), “Morphological representation as a correlation between form and meaning”, in Assink E.G.H., Sandra D. (eds.), *Reading complex words: Cross language studies*, Kluwe, New York, pp. 113-137.
- Thornton A. M., Iacobini C., Burani C. (1997), *BDVBD Una Base di Dati Sul Vocabolario di Base Della Lingua Italiana*, Bulzoni, Roma.
- Torppa M., Lyytinen P., Erskine J., Eklund K., Lyytinen H. (2010), “Language development, literacy skills, and predictive connections to reading in Finnish children with and without familial risk for dyslexia”, in *Journal of Learning Disabilities*, 43, 4, pp. 308-321: <https://doi.org/10.1177/0022219410369096>.

- Traficante D., Marcolini S., Luci A., Zoccolotti P., Burani C. (2011), "How do roots and suffixes influence reading of morphological pseudowords: A study of Italian children with dyslexia", in *Language and Cognitive Processes*, 26, pp. 77-793: <https://doi.org/10.1080/01690965.2010.496553>.
- Traficante D., Marelli M., Luzzatti C., Burani C. (2014), "Influence of verb and noun bases on reading aloud derived nouns: Evidence from children with good and poor reading skills", in *Reading and Writing*, 27, 7, pp. 1303-1326: <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9488-6>.
- Tyler A., Nagy W. (1989), "The acquisition of English derivational morphology", in *Journal of Memory and Language*, 28, 6, pp. 649-667: [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90002-8](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90002-8).
- Vender M. (2017), *Disentangling Dyslexia. Phonological and Processing Impairment in Developmental Dyslexia*, Peter Lang, Berna: <https://doi.org/10.3726/b11503>.
- Vender M., Hu S., Mantione F., Savazzi S., Delfitto D., Melloni C. (2021), "Inflectional morphology: Evidence for an advantage of bilingualism in dyslexia", in *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24, 2, pp. 155-172: <https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1450355>.
- Vender M., Mantione F., Savazzi S., Delfitto D., Melloni C. (2017), "Inflectional morphology and dyslexia: Italian children's performance in a nonword pluralization task", *Annals of Dyslexia*, 67, 3, pp. 401-426: <https://doi.org/10.1007/s11881-017-0152-8>.
- Vender M., Melloni C. (2021), "Phonological Awareness across Child Populations: How Bilingualism and Dyslexia Interact", in *Languages*, 6, 1, Article 1: <https://doi.org/10.3390/languages6010039>.
- Vender M., Vernice M. (2023), "Promuovere il bilinguismo nei disturbi del neurosviluppo: Stato dell'arte e prospettive di ricerca", in *Giornale Italiano Di Psicologia*, 2, pp. 253-289: <https://doi.org/10.1421/107792>.
- Vernice M., Pagliarini E. (2018), "Is Morphological Awareness a Relevant Predictor of Reading Fluency and Comprehension? New Evidence From Italian Monolingual and Arabic-Italian Bilingual Children", in *Frontiers in Communication*, 3, 11: <https://doi.org/10.3389/fcomm.2018.00011>.
- Wolter J. A., Dilworth V. (2014), "The Effects of a Multilingual Morphological Awareness Approach for Improving Language and Literacy", in *Journal of Learning Disabilities*, 47, 1, pp. 76-85: <https://doi.org/10.1177/0022219413509972>.

