



Università  
Ca' Foscari  
Venezia

Corso di Laurea magistrale  
in Scienze del Linguaggio  
(LM-39)

Tesi di Laurea

# **Consolidamento della competenza linguistica in una bimba sorda con protesi acustiche**

Una proposta di insegnamento esplicito della morfologia nominale  
e verbale della lingua italiana

**Relatrice**

Prof.ssa Francesca Volpato

**Correlatrice**

Prof.ssa Anna Cardinaletti

**Laureanda**

Martina Cozzolino  
Matricola 857652

**Anno Accademico**

2020 / 2021



## INDICE

<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>Introduction</b> .....	<b>5</b>
<b>Introduzione</b> .....	<b>9</b>
<b>Capitolo 1. L'acquisizione della lingua nei contesti tipici e nella sordità</b> .....	<b>12</b>
1.1 Introduzione.....	12
1.2 L'acquisizione della lingua .....	14
1.2.1 Lo sviluppo della fonologia.....	15
1.2.2 Lo sviluppo del lessico .....	18
1.2.3 Lo sviluppo della frase .....	20
1.2.4 Lo sviluppo della morfologia nominale e verbale .....	22
1.3 Cenni anatomici dell'orecchio umano .....	26
1.4 La sordità.....	28
1.4.1 Il grado di perdita uditiva .....	29
1.4.2 La sede della lesione .....	32
1.4.3 L'epoca di insorgenza della sordità .....	33
1.4.4 I tipi di protesi .....	35
1.4.5 I metodi educativi.....	37
1.5 L'acquisizione della lingua nel bambino sordo .....	40
1.5.1 I disturbi del linguaggio nella sordità .....	<b>42</b>
<b>Capitolo 2. Lo studio</b> .....	<b>46</b>
2.1 Introduzione.....	46
2.2 Descrizione dello studio .....	47
2.3 La partecipante .....	48
2.3.1 Il gruppo di controllo .....	50

<b>Capitolo 3. Valutazione linguistica prima del trattamento .....</b>	<b>51</b>
3.1 Introduzione.....	51
3.2 La valutazione della produzione spontanea .....	52
3.2.1 Analisi delle produzioni orali .....	53
3.2.2 Analisi delle produzioni scritte .....	60
3.3 La valutazione delle competenze narrative.....	65
3.3.1 Somministrazione e analisi dei risultati .....	67
3.3.2 Performance del gruppo di controllo.....	70
3.4 La valutazione delle competenze lessicali .....	73
3.4.1 Somministrazione e analisi dei risultati .....	74
3.4.2 Performance del gruppo di controllo.....	77
3.5 La valutazione delle competenze morfo-sintattiche .....	78
3.5.1 Somministrazione e analisi dei risultati .....	80
3.5.2 Performance del gruppo di controllo.....	86
3.6 Analisi complessiva della valutazione preliminare .....	89
<b>Capitolo 4. Il trattamento linguistico.....</b>	<b>91</b>
4.1 Introduzione.....	91
4.2 Obiettivi.....	92
4.3 La progettazione del trattamento linguistico .....	94
4.3.1 Principi e teorie linguistiche alla base del trattamento .....	95
4.3.2 Studi precedenti .....	98
4.4 Materiali e strumenti utilizzati.....	103
4.5 Le caratteristiche e le fasi del trattamento .....	108
4.5.1 Fase 1: la morfologia nominale e il potenziamento del vocabolario.....	109
4.5.2 Fase 2: la morfologia verbale .....	118
4.5.3 Fase 3: la frase e i suoi elementi .....	125
4.5.4 Fase 4: le preposizioni di luogo .....	134
4.5.5 Fase 5: il ripasso e il potenziamento degli argomenti trattati .....	138
4.6 Analisi complessiva del trattamento linguistico .....	148

<b>Capitolo 5. Valutazione linguistica dopo il trattamento .....</b>	<b>150</b>
5.1 Introduzione.....	150
5.2 Analisi delle competenze narrative dopo il trattamento .....	151
5.3 Analisi delle competenze lessicali dopo il trattamento.....	157
5.4 Analisi delle competenze morfo-sintattiche dopo il trattamento.....	162
5.5 Analisi complessiva della valutazione finale .....	169
<b>Conclusioni .....</b>	<b>172</b>
<b>Appendice A. Le risposte dei test linguistici.....</b>	<b>176</b>
A.1. Il <i>Peabody Picture Vocabulary Test – Revised</i> (PPVT-R), (Dunn & Dunn, 1981; Stella et al.,2000 .....	176
A.2. Il <i>Test for Reception of Grammar – Version 2</i> (TROG-2), (Bishop, 2003; Suraniti et al., 2009) .....	181
<b>Appendice B. Gli elementi linguistici utilizzati per il trattamento .....</b>	<b>185</b>
B.1 I sostantivi impiegati per l’insegnamento della morfologia nominale.....	185
B.2 I verbi utilizzati per l’insegnamento della morfologia verbale.....	186
B.3 Le frasi create per l’insegnamento della struttura argomentale dei verbi e della negazione .....	186
B.4 Le frasi create per l’insegnamento delle preposizioni di luogo.....	188
B.5 Le frasi create per la sessione di ripasso finale .....	189
<b>Bibliografia .....</b>	<b>190</b>
<b>Sitografia .....</b>	<b>197</b>
<b>Ringraziamenti .....</b>	<b>198</b>

## **Abstract**

In questo studio si vuole analizzare se e come le competenze linguistiche di una bambina sorda, portatrice di protesi acustiche, possano migliorare grazie ad un percorso di insegnamento esplicito calato sulle sue specifiche necessità. In particolare, dopo una attenta analisi preliminare condotta a partire dai dati raccolti dalle produzioni spontanee e per mezzo di specifici test linguistici, si sono potuti circoscrivere gli ambiti di maggiore complessità per la bambina. Tali aspetti si sono poi proposti all'interno di un percorso didattico mirato a far emergere e agevolare la creazione di regole mentali, attraverso le quali acquisire maggiore padronanza nella lingua italiana. Le attività proposte si sono focalizzate sugli aspetti della morfologia flessiva nominale e verbale, sulla creazione e disposizione degli elementi frasali e sulla comprensione del valore negativo che un elemento funzionale apporta alla frase stessa. Nello specifico, gli incontri didattici si sono svolti con l'ausilio di strumenti interattivi dai colori e dalle forme differenziate, supportati anche dall'utilizzo della Lingua dei Segni Italiana (LIS). L'efficacia del percorso condotto, i progressi o le persistenti difficoltà della bambina sono state infine verificate tramite una seconda analisi linguistica, attraverso la somministrazione dei medesimi test e dal confronto delle performance ottenute.

## Introduction

Language can be easily considered as one of the most fundamental human faculty. As a matter of fact, language is present in several everyday contexts and consists in the main means of communication, permitting human beings to establish relationships, to manifest their feelings, to acquire knowledge as well as to develop their personal identity.

The natural way this faculty shows up stems from an equilibrated, yet essential, combination between biologically predetermined and specifically learned linguistic components, which together form the mental grammar of the speaker. According to the innatist theory elaborated by Chomsky (1981), all newborns equally genetically inherit an innate set of knowledge, which constitute the so-called Universal Grammar, containing all the basic linguistic principles common to every world language. To naturally fulfil the acquisition process, it is also necessary to individuate the exact modality in which these principles are fixed. This is made possible thanks to the speaker's exposition to linguistic input.

However, the spontaneity of this process can be jeopardized in case one of these two components would be damaged. An example of a possible language deprivation condition is the one occurring due to the presence of a hearing loss, where the altered hearing functions do not allow a natural activation of the oral language acquisition process, which is indeed conveyed on a not intact channel. The access and the consequent acquisition of these kind of languages is therefore an unnatural operation for a deaf child and if this process does not receive the necessary support, in terms of prompt so as professional therapy interventions, other cognitive and social abilities would risk to be compromised as well, as a resulting trickle-down effect.

The main goal of this work is to analyze whether the linguistic competence of a 9;1 years-old child with bilateral sensorineural hearing impairment, who also presents an associated receptive language disorder, may improve her language skills after an explicit teaching treatment. The participant wears hearing aids at both ears and

attends a speech therapy program focused on the rehabilitation of the oral language. Thanks to this program the child has been also initiated to the acquisition of the Italian Sign Language, which acts yet as a support to the acquisition of the Italian language. Thus, lexical signs have been proposed during her therapy sessions or her school lessons maintaining the canonical word order of Italian and omitting other morphosyntactic different components.

In order to understand the level of language competence in Italian achieved by the child, so as to better organize the contents of the linguistic intervention, a preliminary evaluation phase has been conducted. Production and comprehension abilities were observed and assessed by the means of standardized tests, specifically devoted to the investigation of narrative, lexical and morphosyntactic skills. In detail, the tests adopted to this purpose were three, namely *The Bus Story* (Renfrew, 1991), the *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised* (Dunn & Dunn, 1981, Stella et al., 2000) and the *Test for Reception of Grammar – 2* (Bishop, 2003; Suraniti et al., 2009).

A careful analysis of the obtained data permitted to highlight a severe language delay in all the three domains of investigation. Actually, the participant demonstrates a rather limited knowledge of the lexicon and of the syntactic rules, but also a widespread difficulty in the use of bound as well as free morphological elements, both in nominal and verbal contexts. Moreover, the child even shows a systematic misinterpretation of other functional words, such as the negative marker ‘non’.

Starting from these results, the linguistic skills of the participant have been trained thanks to an explicit linguistic intervention, which aims at strengthening lexical, morphological, and syntactic abilities in Italian. In particular, the teaching sessions wanted to turn her attention on the correct use of nominal and verbal morphology, such as articles or suffixes, but they also wanted to rise awareness on canonical SV or SVO sentence constructions, both in active and negative form. In order to achieve the latter purpose, syntactic rules governing sentence formation were presented according to the valency theory (Tesnière, 1959) and the thematic role theory (Chomsky, 1981), where verbs are considered to be the core element of the sentence

and need to be bonded to an exact number of arguments to fully complete their semantic values.

The linguistic contents of the several didactic sessions were proposed to the participant thanks to the realization of interactive ludic materials based on a visual approach. Specifically, each topic has been explained with different everyday life metaphors, which has been described and visually reported on tailor-made paper or digital cards. In this way, the participant had the opportunity to match and sort together the linguistic elements, according to the presented rules. Moreover, to increase her vocabulary, nouns and lexical verbs were accompanied by images depicting the referent or the action in question. The Italian sign language has also played a central role, since the explanation of morphological and syntactic rules has been supported by the use of common and already known signs. This strategy wants thus to avail the natural visual predisposition, which characterizes the participant of the present study, to firstly help her to arise mental linguistic norms. In addition, these materials were also designed to keep the child motivation high, encouraging her to actively participate during all the teaching sessions.

The effectiveness of the proposed treatment has been then verified through a second administration of the same initial tests, conducted approximately five months after the preliminary evaluation phase. Finally, a comparison of the two assessment periods has been carried out, highlighting the progresses, the persistent linguistic difficulties or the answering strategies used by the participant.

Taking into analysis the resulting data, it is possible to claim that the linguistic intervention surely helped the child to improve her production and comprehension skills, registering higher scores in all the three contexts of investigation.

Despite the general performance of the participant still remains under the typical development level, the explicit teaching rules of articles and present tense suffixes occurrence as well as the lexical knowledge improvement have observed a positive effect in the second assessment of the narrative task. In this context, the child's production is characterized by a greater usage of morphological elements, both nominal and verbal, so as a greater number of lexical verbs correctly inserted and

conjugated within her sentences. On the other hand, the encountered initial tendency in the omission of the article in post-verbal position as well as the use of signs or gestural mimicry for the expression of those unknown action verbs is still a persistent difficulty. The vocabulary understanding task also records an amelioration in the recognition of those more common nouns and predicates, which had not been correctly identified in the previous administration phase.

From the morphosyntactic point of view, the child even demonstrated to have effectively understood the semantic opposite value conveyed by the negative marker 'non', so as of the spatial relation between the referents provided by locative prepositions.

The present study is therefore able to affirm how individualized language acquisition of hearing impaired children can benefit linguistic treatments based on explicit teaching of syntactic rules, highlighting how it is extremely helpful to explicitly work on those grammar aspects of greater complexity.

The visual support used during the didactic sessions also resulted to be a fundamental strategy, making therefore possible to provide a multimedia linguistic input which compensates the deficient channel.

## Introduzione

Il linguaggio rappresenta una facoltà chiave nella vita di ogni essere umano, esso è il principale mezzo di comunicazione attraverso il quale poter instaurare una relazione con altri individui, esternare emozioni, condividere opinioni, ma anche apprendere conoscenze e maturare una propria identità.

La naturalezza con il quale si sviluppa e si mette in atto tale facoltà è frutto di una equilibrata, ma imprescindibile, combinazione tra componenti biologicamente determinate e altre specificamente apprese dal contesto in cui il parlante cresce. Tuttavia, la spontaneità di questo processo può essere pregiudicata nel caso in cui una delle due componenti risulti danneggiata. Un esempio di possibile deprivazione linguistica accade nella condizione generata dalla sordità, dove l'alterazione delle funzionalità uditive non permette di innescare in maniera naturale l'acquisizione di una lingua orale, la quale viaggia su un canale non integro. Per un bambino sordo l'accesso all'input linguistico e l'acquisizione di una lingua orale non rappresentano dunque un'operazione spontanea e se non vengono tempestivamente supportati e guidati rischiano di provocare un effetto a cascata sullo sviluppo di altre abilità cognitive e sociali.

Il presente studio ha come obiettivo quello di indagare longitudinalmente le competenze linguistiche di una bambina di 9 anni affetta da sordità neurosensoriale bilaterale severo-profonda e da un disturbo misto del linguaggio ad essa associato, riguardante in particolare le abilità recettive. La bambina indossa le protesi acustiche ad entrambe le orecchie e segue un programma logopedico e riabilitativo grazie al quale è stata avviata anche all'acquisizione della Lingua dei Segni Italiana (LIS).

La valutazione delle abilità linguistiche è stata condotta con lo scopo di individuare il livello di competenza raggiunto dalla bambina nella lingua italiana, sia in termini di produzione che di comprensione, delineando gli aspetti acquisiti, ma soprattutto quelli di maggiore criticità. L'ulteriore fine di tale studio è di osservare se le competenze possano riscontrare un miglioramento a seguito di un percorso di insegnamento linguistico esplicito. Questo obiettivo è stato portato avanti grazie alla

raccolta, all'analisi e al confronto di dati linguistici naturalistici ed elicitati conseguiti sia all'inizio della sperimentazione che a distanza di circa cinque mesi, arco temporale in cui si è lavorato sul consolidamento e sull'esplicitazione di quelle componenti morfologiche e sintattiche dell'italiano risultate più compromesse.

Con la proposta di un intervento didattico individualizzato si vuole dunque accompagnare la bambina nel processo di acquisizione dell'italiano, favorendo la creazione e l'accesso di regole mentali che la aiutino a governare in modo più maturo la facoltà linguistica. Partendo da questo intento, l'intervento progettato si veicolerà basandosi sulla preponderante predilezione visiva dimostrata dalla bambina, realizzando dunque materiali ludici ed interattivi i cui contenuti linguistici saranno appoggiati ed esercitati tramite l'uso di semplici metafore legate alla vita quotidiana. Inoltre, l'apprendimento sarà ulteriormente supportato dall'utilizzo del segnato.

Questo lavoro è organizzato secondo la seguente struttura. Il Capitolo 1 fornisce una presentazione generale del processo di acquisizione della lingua e delle modalità attraverso le quali tale facoltà si innesca e si sviluppa, illustrando in particolare le tappe evolutive che si susseguono nel raggiungimento delle competenze fonologiche, lessicali e morfosintattiche. In seguito, sarà brevemente presentata l'anatomia umana dell'apparato uditivo per poi fornire una descrizione della specifica condizione di acquisizione che si verifica nella sordità e nell'eventuale insorgenza di disturbi associati del linguaggio.

Nel Capitolo 2, si introdurrà invece lo studio in oggetto, descrivendo accuratamente gli obiettivi e le fasi in cui è stato organizzato. Saranno presentati anche i soggetti che hanno preso parte a tale lavoro, ovvero la bambina e il gruppo di controllo, fornendo informazioni sul rispettivo background sociale e linguistico.

Il Capitolo 3 è dedicato alla prima fase di valutazione linguistica. In esso saranno dunque descritti e analizzati i risultati emersi dalla raccolta di dati linguistici di natura spontanea e dai test standardizzati. Per la valutazione delle abilità narrative è stato sottoposto il test *The Bus Story* (Renfrew, 1991), per la valutazione del vocabolario recettivo è stato proposto il *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised* (Dunn & Dunn, 1981, Stella et al., 2000) ed infine per la valutazione delle competenze

morfologiche e grammaticali è stato somministrato il *Test for Reception of Grammar* – 2 (Bishop, 2003; Suraniti et al., 2009).

Il Capitolo 4 presenta invece nel dettaglio il trattamento linguistico proposto alla partecipante, illustrando i principali obiettivi prefissati, le teorie e gli studi precedenti sul quale esso si basa. Esso contiene anche una descrizione completa dei materiali e delle diverse fasi che si sono susseguite per l'esplicitazione e l'esercitazione della morfologia nominale e verbale e della struttura sintattica dell'italiano.

Infine, nel Capitolo 5 si analizzeranno e discuteranno i dati ottenuti dalla somministrazione dei medesimi test linguistici condotti a seguito del percorso didattico. Sarà dunque effettuata una comparazione tra i due momenti di somministrazione, evidenziandone i miglioramenti o le criticità dimostrate nei diversi compiti di valutazione linguistica.

## **Capitolo 1. L'acquisizione della lingua nei contesti tipici e nella sordità**

### **1.1 Introduzione**

Il linguaggio è la facoltà tramite la quale l'essere umano ha la capacità di poter dare una forma alle proprie idee e alle proprie emozioni. Attraverso un codice condiviso e concordato essi acquistano infatti una dimensione concreta, consentendo così all'essere umano di sviluppare pensieri, riflessioni e ragionamenti, ma anche di condividere e instaurare relazioni con altri individui (Guasti, 2007).

Combinando e articolando un insieme convenzionato di suoni, o di movimenti e configurazioni manuali, si ottengono le parole, la cui organizzazione in una data sequenza permette di veicolare un preciso messaggio, capace di individuare o rievocare immagini, eventi e situazioni in diverse dimensioni temporali e spaziali.

La capacità che gli uomini dimostrano nell'imparare a riconoscere, riprodurre e combinare tra loro le unità di un codice linguistico, sia esso orale o segnico, è frutto di un meccanismo naturale e spontaneo, tale facoltà è infatti insita nella natura umana, essa rappresenta una predisposizione geneticamente determinata che ne regola lo sviluppo e ne detiene le conoscenze (Chomsky, 1975).

Tuttavia, non è solamente necessario essere in possesso dei requisiti biologici, ma risulta equivalentemente fondamentale anche il contesto linguistico in cui il parlante cresce. Senza un adeguato input, le strutture cerebrali adibite allo sviluppo linguistico non riescono ad attivarsi, non permettendo dunque di acquisire una lingua in modo tipico, ovvero nel rispetto delle tappe evolutive generalmente seguite da tutti i bambini.

Qualora si manifestino delle deprivazioni linguistiche, dovute ad un input degradato o all'insorgere di patologie o traumi, il processo di acquisizione linguistica può subire dei ritardi o addirittura un arresto.

Una delle condizioni che determina un'impossibilità nella ricezione di un input linguistico integro è dovuta alla sordità. Le lingue orali, viaggiando su un canale acustico e vocale, risultano in questo caso difficili da acquisire. La discriminazione dei suoni e di tutte le componenti prosodiche e intonative, normalmente svolta

dall'apparato uditivo, non può avvenire in modo completo a causa di una perdita uditiva, che compromette quindi il naturale processo di acquisizione di tali lingue. In questi casi un intervento repentino, garantito da una diagnosi precoce, e la scelta di un percorso riabilitativo adeguato saranno gli aspetti chiave che permetteranno una buona integrazione del bambino sordo all'interno della comunità udente.

Al fine di fornire una panoramica completa in merito allo sviluppo delle capacità linguistiche, nel corso di questo capitolo si andrà ad analizzare come questa facoltà si manifesti nell'essere umano, quali sono le modalità e le tempistiche attraverso le quali un bambino possa in pochi anni riuscire ad avere una buona competenza della sua lingua madre (paragrafo 1.2), esaminando in particolare come si sviluppano le competenze fonologiche (paragrafo 1.2.1), lessicali (paragrafo 1.2.2) e morfosintattiche (paragrafi 1.2.3 e 1.2.4) in una condizione di acquisizione tipica.

Successivamente, si approfondirà il particolare contesto di acquisizione di una lingua nella sordità. Si partirà fornendo una generale introduzione dell'anatomia dell'orecchio umano, presentando le funzioni svolte da ciascun elemento (paragrafo 1.3), dopodiché verrà presentato il fenomeno della sordità (paragrafo 1.4), quanto esso sia eterogeneo e fortemente influenzato da molteplici fattori, quali il tipo di perdita uditiva (paragrafo 1.4.1), la sede della lesione (paragrafo 1.4.2), il periodo in cui la sordità si manifesta (paragrafo 1.4.3), la tipologia di protesi acustica utilizzata (paragrafo 1.4.4) ed infine il metodo educativo prescelto per la riabilitazione linguistica (paragrafo 1.4.5). Si prenderanno in analisi perciò le caratteristiche riscontrate nell'acquisizione linguistica dei bambini sordi (paragrafo 1.5), come la facoltà possa essere pienamente sviluppata, qualora venisse favorita l'esposizione ad un input linguistico veicolato su un canale integro, come quello visivo-gestuale, e quali invece sono le difficoltà che incorrono nell'acquisizione di una lingua orale, prendendo in analisi la comparsa di disabilità linguistiche, sia dovute alla perdita uditiva, che ad essa comorbilmente associate (paragrafo 1.5.1).

## **1.2 L'acquisizione della lingua**

La capacità che guida e accompagna il bambino nell'acquisizione della lingua è data da una facoltà innata del linguaggio, fortemente legata alle caratteristiche biologiche dell'uomo (Caselli et al., 2006), proprio per questa ragione si parla del linguaggio come una facoltà specie-specifica (Chomsky, 1975).

Le predisposizioni neurologiche e cognitive con le quali ogni bambino nasce sono la base, il presupposto dalla quale il processo di acquisizione si origina. Tuttavia, affinché esso si porti a compimento è strettamente necessario che sia innescato da un input, ovvero è necessario che il bambino sia inserito in un contesto linguistico.

Secondo questo approccio, definito innatista, il bambino possiede un insieme di conoscenze universali che garantiscono l'acquisizione di ogni possibile lingua umana. L'insieme di tali conoscenze prende il nome di grammatica universale (GU), la quale contiene gli aspetti comuni ad ogni lingua, definiti principi linguistici, ma anche tutte quelle caratteristiche specifiche e variabili da lingua a lingua, ovvero i parametri linguistici. Proprio per la loro natura mutevole, si pensa che questi ultimi siano inizialmente disponibili nelle diverse possibilità e sarà il bambino stesso, grazie all'input al quale è esposto, a selezionare positivamente o negativamente tali aspetti. Il processo di evoluzione che raccoglie e individua tutte le regole della lingua al quale il parlante appartiene costituisce infine la grammatica mentale (Guasti, 2004).

Nei contesti tipici, ovvero in assenza di deprivazioni linguistiche cognitive o sensoriali, l'acquisizione avviene in totale autonomia da parte del bambino, che agisce dunque istintivamente, senza nessuno sforzo e soprattutto senza alcun bisogno di un insegnamento esplicito (Guasti, 2004), questo comportamento innato e spontaneo è dimostrato anche da come il bambino sia insensibile alle correzioni che l'adulto fornisce (Jackendoff, 1993).

Ogni bambino procede inoltre in questo processo nel rispetto della maturazione biologica e cognitiva, che ne detta per ciascuno di essi tempistiche, modalità e strategie differenti, avanzando però con un ordine condiviso ed omogeneo tra le varie tappe che portano alla piena competenza (Caselli et al., 2006).

Nonostante vi siano sicuramente delle tempistiche individuali, è fondamentale sottolineare che la facoltà linguistica, come accade per ogni altro istinto innato presente nelle specie animali, risulta più sensibile agli input all'interno di una fascia temporale specifica, denominata periodo critico, dovuta ad una maggiore plasticità della struttura cerebrale (Lenneberg, 1967). Trascorsa tale finestra temporale, che secondo l'autore comincia verso i due anni e termina con il passaggio biologico alla pubertà, risulta dunque più difficile se non addirittura improbabile poter acquisire una lingua con una competenza nativa.

Tuttavia, studi successivi dimostrano come l'acquisizione abbia inizio ben prima, già dai primi mesi di vita il bambino è capace di cogliere la differenza tra i suoni della lingua alla quale è esposto, da quelli di una diversa (Caselli et al., 2006), e come in realtà sia corretto distinguere diversi periodi critici in rispetto delle rispettive aree grammaticali di cui si compone una lingua, ciascuna con un grado di rigidità differente.

Vi sarebbe dunque una prima finestra temporale, tra i 6 e i 12 mesi, entro la quale il bambino stabilisce gli aspetti fonetici e fonologici, entro il primo anno si stabiliscono anche le proprietà sintattiche, comportandone considerevoli difficoltà in caso di mancata esposizione (Friedmann & Rusou, 2015), mentre si pensa invece che l'acquisizione lessicale possa non avere un termine temporale.

Nel corso dei prossimi paragrafi saranno analizzate più nel dettaglio le varie tappe che si susseguono nell'acquisizione linguistica, naturalmente valide per l'acquisizione di ogni lingua naturale, sia essa vocale o segnata.

### **1.2.1 Lo sviluppo della fonologia**

Come si è accennato in precedenza, i bambini nascono possedendo un insieme di regole valide per l'acquisizione di qualsiasi lingua e sarà poi il contesto linguistico nel quale sono immersi a determinarne le caratteristiche, prime fra tutte quelle fonetiche e fonologiche.

Fin dai primi mesi di vita, o addirittura già verso l'ultimo trimestre della gravidanza (Caselli et al., 2006), i bambini dimostrano attenzione verso i suoni linguistici

provenienti dall'ambiente in cui sono immersi. In questo periodo essi dimostrano una capacità discriminativa verso qualsiasi contrasto fonetico, anche quelli non appartenenti alla propria lingua madre, proprio perché il processo porta all'acquisizione di ogni lingua naturale. Ad esempio, i suoni /la/ e /ra/ non rappresentano suoni distintivi per dei parlanti adulti di lingua giapponese, mentre tutti i neonati, compresi quelli esposti a questa lingua, sono capaci di percepirne un contrasto.

L'evidenza di questa facoltà è stata provata da un esperimento durante il quale un gruppo di bambini sono stati esposti ad input linguistici uguali o diversi rispetto alla lingua che stavano acquisendo. Misurando il grado di attenzione con un meccanismo di suzione non nutritiva è infatti emerso che nel percepire gli input di natura differente l'intensità della suzione era maggiore (Mehler et al., 1988).

Questa capacità di discriminazione termina verso i 10 mesi, periodo nel quale i bambini sembrano aver definito l'inventario fonemico della loro lingua, preferendo quindi incanalare la loro attenzione solamente verso di suoni che appartengono ad essa (Caselli et al., 2006).

Per quanto riguarda la produzione, dalle numerose indagini longitudinali che sono state condotte osservando i bambini nel corso del primo anno di vita, possono essere individuati 4 stadi principali (Oller, 1995).

La prima fase è quella della fonazione (tra 0 – 2 mesi), durante la quale i bambini emettono una notevole quantità di brevi vocalizzazioni, chiamati 'protofoni'. Essi non sono ancora afferibili a delle vere e proprie produzioni linguistiche, in quanto emessi senza l'assunzione di una particolare posizione della lingua o della bocca, ma sono comunque emessi con funzionalità comunicative.

La fase successiva è quella denominata della prima articolazione (2 – 3 mesi), il bambino in questo stadio compie infatti dei movimenti del tratto vocale che danno origine a suoni linguistici di tipo posteriore, dove la lingua e il palato si incontrano, in questo periodo iniziano dunque a comparire le prime consonanti, sebbene ancora lontane dalla lingua adulta.

Il terzo stadio è quello dell'espansione (4 – 6 mesi), nel quale il bambino inizia ad esplorare le varie possibilità articolatorie del proprio apparato, producendo così molti suoni nuovi di diversa altezza, ampiezza, durata e qualità. Le produzioni riscontrate in questa fase non si possono ancora considerare linguistiche, in quanto la transizione tra suono vocalico e consonantico è ancora molto lenta.

Infine, verso il sesto mese il bambino inizia a produrre i primi suoni dotati di una struttura linguistica, ossia delle sillabe, ha inizio infatti la fase del *babbling* canonico. Come visto in precedenza, in questo periodo il bambino ha sedimentato le conoscenze fonetiche e fonologiche della propria lingua e inizia quindi ad esercitarsi nella loro produzione, rispecchiando maggiormente il linguaggio degli adulti. Vengono prodotte infatti le prime sillabe ben formate, dotate anche di un'organizzazione ritmica e temporale, che presentano generalmente la struttura consonante-vocale (CV).

Il *babbling* canonico è stato spesso definito dagli studiosi come un vero e proprio stadio precursore del linguaggio, anche se in tutto il percorso linguistico del bambino è difficile poter individuare delle fasi nettamente separate le une dalle altre, infatti l'evoluzione da uno stadio all'altro avviene in modo graduale e non in un istante preciso. Con il *babbling* canonico i bambini dimostrano di avvicinarsi sempre più ad una competenza e ad una produzione adulta, infatti la sillaba è l'elemento alla base della parola e veicola il ritmo della lingua. Un'osservazione a favore dell'ipotesi di continuità deriva dal fatto che le sillabe prodotte dai bambini in questo periodo sono molto spesso le stesse poi utilizzate nella produzione delle prime parole. Non a caso i genitori tendono a riconoscere in queste prime sequenze sillabiche le prime parole, questo è dovuto proprio ad un collegamento tra queste tappe evolutive (Caselli et al., 2006).

Oltre al *babbling* canonico è stata studiata anche la presenza del *babbling* variato, dove la sequenza di sillabe prodotte non è la stessa, bensì la vocale o la consonante o anche entrambe cambiano, ad esempio viene prodotta una sequenza tipo [canata]. Il *babbling* variato non è considerato come una fase a sé stante, bensì le due tipologie occorrono contemporaneamente, il bambino produce nello stesso periodo e allo

stesso modo entrambe le tipologie.

In questa fase molto importante nell'evoluzione linguistica, il bambino dimostra quindi di aver focalizzato correttamente l'attenzione sulla sua lingua, producendo sillabe ad essa inerenti, ciò che viene pronunciato o segnato può essere paragonato ad un gioco o ad un'esercitazione dove egli scopre pian piano le sue capacità articolatorie, in questo contesto non produce delle espressioni puramente linguistiche dotate di un significato semantico, anche se molto spesso il bambino balbetta in risposta ad un adulto.

L'eventuale ritardo del babbling nel bambino, che normalmente si sviluppa tra i 6 e i 10 mesi, può essere un indizio della presenza di un disturbo del linguaggio (Caselli et al., 2006).

### **1.2.2 Lo sviluppo del lessico**

Per quanto riguarda l'acquisizione del lessico, si pensa che il bambino sia in grado di riconoscere e ricordare le parole a partire dai 4 mesi, ma per la loro produzione c'è bisogno di aspettare il nono o decimo mese (Graffi & Scalise, 2002).

Come si è analizzato anche nel paragrafo precedente, è necessario infatti che il bambino non solo abbia interiorizzato le regole fonetiche, fonologiche, ritmiche e prosodiche, ma che vi abbia anche fatto esperienza nella produzione, perciò è normale che vi sia un netto distacco tra la capacità di comprensione e la capacità di produzione. Intorno al nono mese di vita un bambino è infatti capace di comprendere circa 26 parole, ma il suo repertorio produttivo è ancora molto circoscritto, intorno a 1 o 2 parole. Questa disparità è dovuta al fatto che i due ambiti sono governati da due domini cerebrali diversi, ognuno avente un processo di maturazione almeno in parte indipendente dall'altro (Caselli et al., 2006).

Tuttavia, una strategia comunicativa che sembra emergere, per ovviare a questa disparità tra le due facoltà linguistiche, è data dall'uso dei gesti.

I gesti, che fungono da elementi comunicativi o accompagnano la produzione delle singole parole, sono di diversa tipologia. Il primo che emerge è l'indicazione, esso può incorporare due intenzioni differenti, ovvero una richiesta, ad esempio di un oggetto

o un'azione desiderata, ma anche un valore dichiarativo, attraverso il quale il bambino vuole condividere con il suo interlocutore il proprio interesse verso un evento (Caselli et al., 2006).

Un'altra tipologia di gesto che appare verso il primo anno di età è il gesto rappresentativo, il cui significato attribuito è strettamente stabilito dal bambino stesso e dai parlanti che comunicano con lui. Questi gesti, proprio per la loro natura convenzionale, nascono da contesti o eventi abituali e ritualizzati, al quale in un primo momento saranno esclusivamente legati per la loro produzione, per arrivare infine ad essere gradualmente decontestualizzati e quindi usati anche in situazioni diverse. Uno studio condotto da Caselli e Casadio (1995) su circa 300 bambini, tra 8 e 18 mesi, ha analizzato l'ampiezza del repertorio gestuale e vocale e le rispettive capacità comprensive e produttive. Da questo studio emerge una più stretta correlazione tra la comprensione di parole e la produzione di gesti durante tutto l'arco temporale di indagine.

Intorno al 20 mese si registra però una riorganizzazione del sistema gestuale, l'inserimento di nuovi gesti è arrestato e si inizia a preferire la modalità vocale nell'espressione dei nuovi concetti. Questa tendenza è legata infatti ad un netto incremento nella capacità produttiva di parole, se infatti a 16 – 17 mesi la produzione media si aggira sulle 32 parole, a 20 – 21 mesi si arriva a 130. Il numero di parole prodotte in questo periodo riscontra un repentino incremento numerico tanto da poter dunque affermare che poco prima dei 2 anni vi sia "una vera e propria 'esplosione' del vocabolario", dove il bambino può arrivare ad apprendere fino a 30 nuovi vocaboli al mese (Caselli et al., 2006).

Questa espansione così consistente del repertorio lessicale prodotto dal bambino ha sicuramente un nesso con le maggiori capacità cognitive, percettive, relazionali e linguistiche, ma è ugualmente determinato da una maturazione dell'apparato fonarticolatorio stesso, essenziale nella costruzione delle basi lessicali (Caselli et al., 2006).

Lo sviluppo di queste funzioni influenzano dunque la produzione di nuovi vocaboli, generalmente nomi comuni, che rappresentano sempre la parte più consistente del

repertorio. I sostantivi che compaiono sono legati alla sfera spaziale e corporea, questo in conseguenza ad una maggiore autonomia motoria, che permette infatti un'esplorazione dell'ambiente, e ad una consapevolezza maggiore delle proprie parti del corpo. A questo punto il vocabolario del bambino si arricchisce però anche di elementi predicativi, come verbi e aggettivi, legati alle esperienze percettive e relazionali scaturite da particolari sensazioni, come la temperatura, per cui il bambino impara le parole 'caldo', 'freddo', o dalla volontà di esprimere un giudizio, producendo ad esempio 'bello', 'brutto', 'grande' (Caselli et al., 2006).

### **1.2.3 Lo sviluppo della frase**

La produzione delle prime parole, anche se prodotte singolarmente, hanno spesso un valore frasale. Questa fase linguistica prende perciò il nome di periodo olofrastico, in quanto nonostante il bambino non sappia ancora produrre in combinazione le varie parole della sua lingua, attraverso l'intonazione e il contesto riesce ugualmente ad imporre un valore e un'intenzione comunicativa alla parola (Graffi & Scalise, 2002). Inoltre, la produzione delle singole parole può essere accompagnata dall'uso dei gesti che, come visto nel paragrafo precedente, fungono da vero e proprio precursore linguistico. Verso i 16 mesi, momento in cui il bambino non è ancora arrivato ad un pieno sviluppo lessicale, si riscontrano infatti delle produzioni miste in cui compare sia una componente vocalica, che una gestuale. L'utilizzo delle due modalità comunicative dà origine a diverse tipologie espressive. Il gesto in accompagnamento alla parola può avere un valore rafforzativo, quindi entrambi veicolano lo stesso messaggio, questa modalità prende il nome di produzione equivalente. Quando invece le due modalità vengono combinate con uno scopo di disambiguazione del significato, si parla di produzione complementare, come ad esempio accade per il gesto deittico che viene seguito da una parola che chiarisce ciò a cui il bambino si sta riferendo. Infine, se il gesto e la parola comunicano significati indipendenti e ciascuno contribuisce ad apportare un contributo all'informazione data dall'altro, si parla di produzioni supplementari (Caselli et al., 2006).

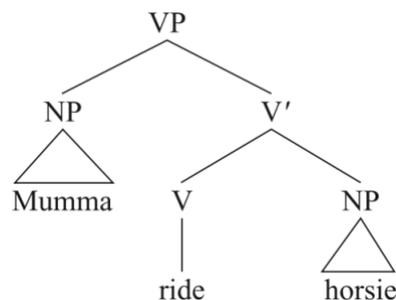
Nel momento in cui si registra l'incremento nella produzione lessicale, poco prima del secondo compleanno, il bambino come già visto in precedenza, riduce l'uso dei gesti e inizia a produrre le prime frasi, accostando vicino due o più parole.

Le produzioni che emergono in questa fase dell'acquisizione linguistica sono ancora molto lontane dalla lingua adulta, assomigliano infatti a delle frasi telegrafiche, dove non sono ancora inseriti gli ausiliari, i modali, la copula, le desinenze di accordo o altri elementi funzionali, come gli esempi riportati in (1), prodotti da due bambine inglesi.

- (1) a. Mumma ride horsie (2;6)
- b. Kitty hiding [is] (2;10)
- c. That my briefcase [is] (1;9)
- d. Fraser not see him (2;0)

[Guasti, 2004: 106]

Gli elementi mancanti in queste produzioni, a livello sintattico, condividono tutti la stessa posizione rappresentativa, ovvero il nodo della flessione (*Inflectional Phrase*, IP) e dall'osservazione di tale fenomeno Radford (1990) ipotizza che i bambini al di sotto dei 3 anni possiedono una struttura frasale ridotta, anche denominata *Small Clause Hypothesis*, dove esisterebbe solamente la proiezione del verbo lessicale (*Verbal Phrase*, VP). La figura 1.1, riporta la rappresentazione sintattica della frase in (1 a.)



**Figura 1.1** Rappresentazione sintattica secondo la *Small Clause Hypothesis* (Guasti, 2004)

Tuttavia, questa ipotesi risulta decisamente troppo limitante, in altre lingue infatti i bambini della stessa età dimostrano di utilizzare elementi flessionali o di disporre il

verbo in rispetto della sua forma finita o non finita, che ne comporta una posizione diversa nella frase (Guasti, 2004). Sarebbe inoltre scorretto considerare tali enunciati come forme semplificate, in quanto anche queste possiedono una grammatica e delle regole, sebbene diverse dalla competenza adulta, che ne governano la produzione, ad esempio l'ordine lineare è sempre prodotto correttamente (Guasti, 2004).

In queste prime produzioni i bambini appoggiano ancora molto le informazioni veicolate al contesto situazionale e linguistico, inserendo perciò solamente quegli elementi maggiormente salienti dal punto di vista comunicativo, in alcuni casi predicati o soggetti rimangono perciò inespressi.

Inizialmente le prime combinazioni saranno perciò costituite da una giustapposizione di due sostantivi o di un predicato e di uno dei suoi argomenti. Questo tipo di costruzioni vengono definite frasi nucleari, proprio per la loro estrema essenzialità, (un esempio è 'dà brumbrum'). La fase successiva, prevede l'arricchimento di queste strutture con l'aggiunta di altri elementi informativi, come ad esempio aggettivi o avverbi, producendo quindi una frase del tipo 'dà brumbrum rossa'. Frasi più complesse, come quelle ottenute dalla coordinazione o dalla subordinazione, arrivano più tardi, intorno alla fine del terzo anno (Caselli et al., 2006).

Prendendo ora in considerazione le capacità sviluppate nella comprensione delle frasi, si attesta che già a 3;0 anni i bambini sanno comprendere correttamente le informazioni di numero veicolate dalle desinenze flessive, in compiti in cui il verbo appare in forma isolata e non in una frase. Verso i 4 – 5 anni la frase semplice viene compresa senza problemi, anche se in questa fascia d'età i bambini tendono ad identificare i ruoli dei vari elementi frasali, come il soggetto, dalle loro conoscenze semantiche del modo e non dalla reale struttura proposta, questa capacità si attesta infatti più tardi, verso il settimo anno (Caselli et al, 2006).

#### **1.2.4 Lo sviluppo della morfologia nominale e verbale**

Le prime forme frasali prodotte, come visto negli esempi in (1), sono state paragonate a delle frasi telegrafiche, ciò che le caratterizza è infatti l'assenza di tutti quegli elementi morfologici, ovvero gli elementi e marcatori funzionali, il cui nome deriva

dal fatto che hanno lo scopo di esplicitare la funzione, la relazione tra i diversi altri elementi della frase.

Una prima distinzione che può essere effettuata è tra la cosiddetta morfologia libera e la morfologia legata. La prima categoria racchiude tutti quegli elementi che appaiono come unità singole (gli articoli, le preposizioni, i pronomi) o radici, come nel caso dei verbi. La seconda categoria comprende invece tutti gli affissi che devono obbligatoriamente essere aggiunti ad una radice al fine di ottenere una parola ben formata.

Attraverso la presenza di questi elementi si possono dunque veicolare importanti informazioni prettamente grammaticali, nel caso degli articoli essi permettono di specificare il referente di cui si parla, il genere (maschile o femminile) e il numero (singolare o plurale) ad esso relativi.

Le flessioni verbali permettono invece di mettere in relazione il momento in cui si parla e il momento in cui è accaduto l'evento descritto, includendo dunque i tratti di tempo (presente, passato o futuro) e modo (finito o indefinito), ma anche i tratti di persona (1<sup>a</sup> persona, 2<sup>a</sup> persona o 3<sup>a</sup> persona) e di numero (singolare o plurale).

Rispetto alle due tipologie di elementi morfologici, liberi o legati, diversi studi condotti sulla lingua italiana, osservano come i bambini producono in percentuali più ristrette i morfemi grammaticali liberi, mentre la flessione di sostantivi, verbi e aggettivi è maggiore. Questa discrepanza è spiegabile dal fatto che nelle lingue con una morfologia ricca, le desinenze rappresentano elementi obbligatori al fine di produrre parole ben formate, per questo non possono essere omesse (Caselli et al, 2006).

Lo studio di Leonard e Bortolini (1998) formula un'ipotesi denominata "Ipotesi Superficiale" nella quale si suppone che le omissioni dei morfemi liberi siano dovuti ad una poca salienza dal punto di vista prosodico, essendo dunque elementi privi di accento sarebbero più difficili da percepire e dunque da acquisire da parte del bambino. Tuttavia, questa iniziale ipotesi è troppo limitante, le omissioni tra articoli e pronomi clitici avvengono infatti con frequenze nettamente diverse, seppur presentanti una struttura sillabica omofona.

Caselli et al. (2006) affermano che solo verso il quarto anno i bambini raggiungono una competenza abbastanza matura, riscontrando meno errori in comprensione e soprattutto meno omissioni nella produzione dei diversi elementi morfemici. Prima di arrivare ad una buona padronanza è necessario dunque molto tempo, durante il quale si esercitano e si allenano tali aspetti attraversando diverse fasi.

La produzione di articoli nella loro forma standard è ad esempio preceduta dall'inserimento di un segnaposto monosillabico, che viene collocato in maniera regolare nelle posizioni in cui nella lingua adulta occorrerebbe un articolo (come ad esempio 'a penna' in corrispondenza di 'la penna'). Proprio per queste caratteristiche di continuità e posizione possono essere dunque descritti come dei veri e propri protomorfermi (D'Odorico et al., 2001).

La presenza dei primi morfemi effettivi viene poi riscontrata verso 2;0 – 2;9 anni, tuttavia questo non implica che essi siano già stati proficuamente acquisiti, proprio per questo alcuni autori precisano che si può parlare di acquisizione solamente quando la produzione raggiunge il 90% dell'accuratezza all'interno dei contesti obbligatori (Brown, 1973).

Lo studio di Pizzuto e Caselli (1992) mostra come le prime forme di articoli determinativi ad essere acquisiti sono le forme singolari, in particolare la forma più precoce e più frequente, fino al terzo anno, è quella femminile, ovvero 'la', mentre la variante singolare 'il' compare con ritardo e viene prodotta con difficoltà anche oltre i tre anni e mezzo. L'assonanza esistente tra la vocale dell'articolo e la vocale finale di parola spiega inoltre come la produzione dell'articolo sia minore in quei contesti in cui tale paradigma non viene rispettato, come accade per 'la tigr-e', 'le tigr-i', 'il tavolo' o 'il fior-e'.

Gli autori evidenziano in particolare come le problematiche attribuite all'articolo 'il' siano strettamente legate alla natura fonologica, esso termina infatti con una consonante, a differenza delle altre forme e della maggior parte delle parole della lingua italiana. Tale articolo occorre inoltre solamente vicino a sostantivi aventi come prima lettera a loro volta una consonante, dunque il cluster consonantico che si viene a formare rende la sua realizzazione più complessa (Pizzuto & Caselli, 1992).

Per quanto riguarda la morfologia legata si osserva che le desinenze singolari e dunque l'accordo è più facilmente prodotto, rispetto alle forme plurali, potendo quindi avvalorare l'idea che nella lingua italiana il singolare sia la forma non marcata. Le differenze di numero sono tuttavia precocemente riconosciute e correttamente prodotte nell'accordo dei nomi con i rispettivi aggettivi, ma dal punto di vista della comprensione sono invece ancora commessi abbastanza errori (Pizzuto & Caselli, 1992).

Analizzando ora più nel dettaglio le competenze morfologiche relative all'uso delle desinenze verbali, lo studio riscontra che entro i 3 anni di età i bambini producono correttamente la maggior parte del paradigma flessivo dei verbi (Pizzuto & Caselli, 1992). Tuttavia, proprio verso questo periodo si verifica un particolare fenomeno nel quale tendono a generalizzare le regole flessive a tutte le radici verbali, anche quelle irregolari, producendo ad esempio 'piang-io' o 'sal-o' al posto di 'piango' e 'salgo'. Tale fenomeno prende perciò il nome di ipercorrettismo.

Questo comportamento ha fatto emergere consapevolezza nella modalità di acquisizione di questi morfemi. Si è propensi nel credere infatti che inizialmente i bambini acquisiscano i predicati come forme cristallizzate, specifiche per i diversi tratti di numero, persona e tempo. Successivamente, i bambini comprendono la natura delle regole combinatorie, riuscendo così ad estrapolarle ed infine applicarle a tutte le radici verbali, che in questo stadio non vengono ancora distinte tra forme regolari e irregolari (Caselli et al., 2006).

Anche le informazioni temporali vengono inizialmente applicate solamente in circostanze lessicali specifiche, in particolare il tempo passato è utilizzato per quei verbi che esprimono un fine, ovvero i verbi telici, la cui conseguenza o cambiamento di stato è visivamente presente ('vers-avo', 'romp-evo'). Il tempo presente o il presente progressivo è invece utilizzato per quelle azioni che non esprimono necessariamente un fine, ovvero i verbi atelici ('gioc-o') (Antinucci & Miller, 1976).

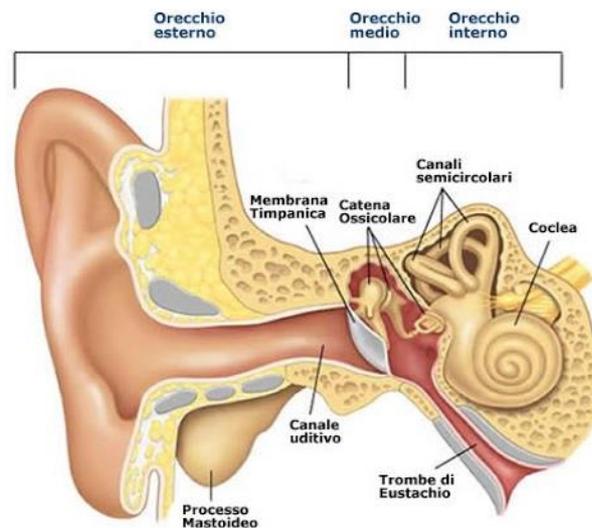
Dalle informazioni presenti nelle desinenze verbali e nominali, in una lingua morfologicamente ricca come l'italiano, si possono stabilire e comprendere infine le relazioni che intercorrono tra i diversi elementi frasali, come il soggetto. Questa

capacità, nonostante sia prodotta con successo a partire da circa 3 anni, non viene compresa correttamente fino a 8 anni, per questo i bambini più piccoli non riescono ad interpretare le relazioni di accordo esistenti in una frase, bensì sono guidati nell'attribuzione del ruolo di soggetto dalle loro conoscenze semantiche, ad esempio nella frase 'la pietra insegue il cane' interpretano come soggetto 'il cane' in quanto semanticamente più plausibile (Devescovi et al., 1998; Devescovi et al., 1999).

### 1.3 Cenni anatomici dell'orecchio umano

L'apparato uditivo svolge una funzione di rilevante importanza nel modo in cui l'uomo percepisce il mondo in cui vive. Esso è infatti uno dei sistemi sensoriali che permette di riconoscere le caratteristiche, in particolare le informazioni di tipo acustico presenti nell'ambiente circostante (Aimar et al., 2009).

L'orecchio è l'organo periferico del sistema uditivo, adibito alla prima fase di trasmissione e traduzione degli stimoli sonori, che raggiungeranno poi il sistema centrale. Esso si divide in tre parti: l'orecchio esterno, l'orecchio medio e l'orecchio interno (Figura 1.2).



**Figura 1.2** L'anatomia dell'orecchio<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Immagine tratta da [www.audiologica.net](http://www.audiologica.net), ultima visita 4 maggio 2020.

L'orecchio esterno ha la funzione di raccogliere e convogliare gli input uditivi, è composto dal padiglione auricolare e dal canale uditivo, i quali fungono proprio da collegamento con l'ambiente esterno. I suoni sono poi ricevuti dalla membrana timpanica, elemento di confine tra l'orecchio esterno e l'orecchio medio.

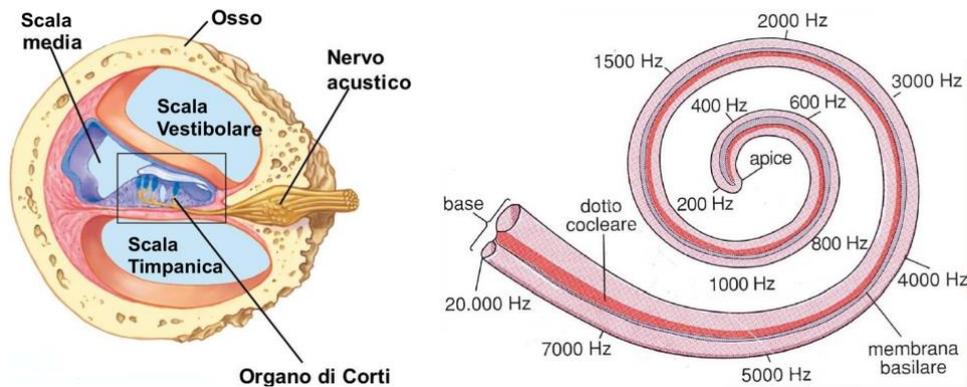
L'orecchio medio svolge il ruolo di amplificazione del suono. In particolare, gli input acustici innescano una vibrazione della membrana timpanica più o meno forte a seconda dell'intensità del suono, che a sua volta determina il movimento di una catena ossicolare, composta da tre piccoli ossicini: il martello, l'incudine e la staffa.

Il primo di questi ossicini è infatti connesso alla membrana timpanica, da cui riceve l'informazione, mentre l'ultimo, la staffa, è invece collegato alla finestra ovale, parte dell'orecchio interno, a cui invia energia al liquido denso contenuto al suo interno. Fa parte dell'orecchio medio anche la tromba o tuba di Eustachio, la quale collega l'orecchio medio con la faringe, allo scopo di mantenere una pressione dell'aria equa a quella dell'orecchio esterno (Hammer, 2010).

Infine, l'orecchio interno è formato dai canali semicircolari, facenti parte del sistema vestibolare responsabile dell'equilibrio, e dalla coclea, l'organo sensoriale dell'orecchio che ha il compito di inviare gli impulsi nervosi al cervello.

La coclea è un canale lungo 35 mm e presenta una struttura a chiocciola, è infatti avvolta su sé stessa in modo spiroidale. Questo canale è diviso in tre compartimenti, rispettivamente denominati scala vestibolare, scala media o dotto cocleare e scala timpanica, separati l'uno dall'altro dalla presenza di due membrane, la membrana di Reissner e la membrana basilare, sulla quale è posizionato l'organo del Corti, dotato di particolari cellule ciliate (Figura 1.3).

Il movimento generato dalla catena ossicolare raggiunge dunque la coclea facendo sì che il liquido presente al suo interno si muova, generando prima la vibrazione della membrana basilare e poi il movimento dell'organo del Corti e delle cellule ciliate. Queste ultime con il loro movimento generano un flusso di impulsi elettrici trasmessi infine all'encefalo tramite il nervo stato-acustico o vestibolococleare (Hammer, 2010).



**Figura 1.3** La coclea, la sua struttura e la mappa tonotopica<sup>2</sup>

Le diverse intensità del suono sono rilevate ciascuna in una parte diversa della coclea, questo perché la membrana basilare possiede una struttura tonotopica, dove ogni frequenza è codificata da una specifica zona e dalle cellule ciliate lì presenti (Figura 1.3). Ad esempio, le frequenze basse vengono percepite verso l'apice della coclea, l'onda sonora si propaga quindi fino alla fine della coclea, mentre la percezione delle frequenze più alte avviene verso la base, in questi casi infatti l'onda sonora non si propaga (Hammer, 2010).

#### 1.4 La sordità

Quando il funzionamento di una delle parti che compongono l'apparato uditivo viene compromesso, si genera una condizione di sordità che comporta una perdita uditiva più o meno grave, a seconda dei casi (Maragna et al., 2000).

Le cause responsabili della compromissione della funzione uditiva sono svariate, può essere la risposta naturale ad un trauma subito o ad una infezione virale, così come una condizione geneticamente ereditata (Maragna et al., 2000).

Dalla descrizione fino ad ora riportata, si può facilmente comprendere quanto la sordità sia un fenomeno molto eterogeneo, sono infatti diversi i fattori che ne determinano e influenzano il deficit ed è proprio alla combinazione di questi che si

<sup>2</sup> Immagini rispettivamente tratte da:

<https://fmilotta.github.io/teaching/computermusic/ComputerMusic-Slide-5-2018-IT.pdf>

e <http://tesi.cab.unipd.it/43833/1/TESI.pdf>, ultima visita 4 maggio 2021.

deve prestare attenzione nel momento in cui si cerca di rispondere alle esigenze e alle caratteristiche di un soggetto, soprattutto quelle legate all'ambito dell'acquisizione linguistica.

Prima di prendere in analisi questi fattori, è bene soffermarsi sulla dicitura spesso erroneamente attribuita alla sordità. Molto comunemente questo deficit, ovvero la perdita uditiva, viene descritto come una condizione di 'handicap' per l'individuo. Tuttavia, è importante tenere distinto l'aspetto deficitario, dovuto ad una riduzione nella prestazione fisica, dall'aspetto sociale, ossia da tutti i limiti e gli impedimenti incontrati nella vita quotidiana, nella scuola e nel mondo del lavoro, in quanto la gravità di uno è imprescindibile dalla gravità dell'altro (Maragna et al., 2000). Un deficit uditivo più grave non sta infatti a significare che quell'individuo ha un handicap più grave di una persona con sordità più lieve, perché nel momento in cui vengono forniti gli ausili e gli strumenti necessari ad abbattere le barriere comunicative, l'handicap si azzera a prescindere dal tipo di deficit (Maragna et al., 2000).

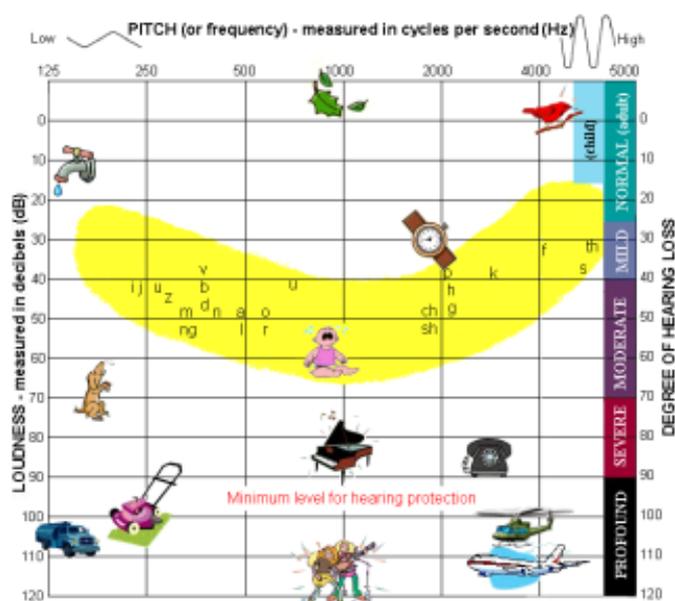
Una delle principali ricadute causate dall'insorgenza della sordità, in special modo se si tratta di bambini, riguarda lo sviluppo e l'acquisizione della lingua. Nel corso dei paragrafi sottostanti si andranno ad analizzare, uno ad uno, i diversi fattori che risultano fondamentali dal punto di vista linguistico.

#### **1.4.1 Il grado di perdita uditiva**

Il grado di perdita uditiva è sicuramente uno dei principali fattori da tenere in considerazione nell'ottica dell'acquisizione della lingua da parte di un bambino.

Il *Bureaux International d'Audiophonologie* (BIAP, 1997) classifica i gradi di ipoacusia in cinque livelli differenti, riportando per ciascuno di essi i decibel al di sotto dei quali la percezione è compromessa e individuando come soglia uditiva normale quella compresa tra 0 e 20 dB. Una perdita uditiva tra 21 e 40 dB è classificata come ipoacusia lieve, una perdita invece tra 41 e 70 dB è identificata come ipoacusia media, tra 71 e 90 dB si ha un'ipoacusia severa o grave, mentre tra 91 e 119 dB si ha un'ipoacusia profonda, infine quando la perdita uditiva supera la soglia dei 120 dB si parla di cofosi totale.

Per calcolare il grado di ipoacusia di un soggetto viene effettuato un calcolo, denominato *Pure Tone Average* (PTA), che attua una media dei risultati ottenuti dall'orecchio migliore nella percezione di diverse intensità, in particolare nelle frequenze 500 – 1000 – 2000 – 4000 Hz, acquisite tramite un esame audiometrico. I risultati ottenuti dall'audiogramma sono di rilevante importanza, per ogni stadio dell'ipoacusia corrisponde infatti una compromissione più o meno grave della capacità percettiva dei suoni ambientali e soprattutto linguistici (Figura 1.4).



**Figura 1.4** La percezione di alcuni suoni in rispetto del grado di perdita uditiva<sup>3</sup>

Ciò che risulta più interessante osservare dall'immagine sopra presentata è proprio la disposizione dei suoni del linguaggio circoscritti all'interno dell'area gialla, la cosiddetta *Speech Banana*, dove si può constatare che già nelle forme più lievi di sordità emergono delle problematiche.

Come si può notare da questa immagine, soggetti affetti da un'ipoacusia lieve riescono a percepire il parlato e ad acquisire dunque la lingua, senza la necessità di nessun ausilio. Tuttavia, presentano ugualmente delle difficoltà nella percezione di alcune consonanti e delle conversazioni svolte con un tono di voce basso, che dal

<sup>3</sup> Immagine tratta da [www.lachiocciolinaonlus.com](http://www.lachiocciolinaonlus.com), ultima visita 4 maggio 2021.

punto di vista linguistico possono generare complicazioni nella corretta acquisizione del significante, ovvero l'insieme degli elementi fonetici che rimandano ad un contenuto.

L'ipoacusia media comporta una percezione corretta solamente di pochi fonemi e ad una intensità elevata, determinando dunque difficoltà nell'ascolto del parlato di una conversazione normale. Le difficoltà linguistiche che insorgono in tale condizione sono legate perciò non solo al significante, ma anche al significato, alla comprensione del contenuto linguistico. Per agevolare l'udito può essere necessario ricorrere all'uso di protesi.

In casi di ipoacusia severa o grave le complicazioni sono più rilevanti, non sono infatti percepiti la maggior parte dei suoni linguistici all'interno di una conversazione, anche ad intensità più elevate. Questo tipo di sordità può comportare ritardi e problemi nell'apprendimento e soprattutto nello sviluppo del linguaggio, in particolare della fonologia e della morfosintassi. Per questo è fondamentale intervenire con una protesi acustica e con un percorso logopedico mirato.

L'ipoacusia profonda comporta invece una incapacità percettiva di tutti i suoni linguistici, rendendo impossibile l'acquisizione di una lingua orale in modo spontaneo. Anche in questo caso è bene dunque intervenire con un trattamento logopedico.

Dalle caratteristiche finora presentate, si potrebbe facilmente pensare che ad un'ipoacusia minore corrisponda una prestazione migliore. Tuttavia, grazie ad alcuni studi condotti (Davis et al., 1986; Blamey et al., 2001), in cui si indaga la relazione tra la gravità dell'ipoacusia e le prestazioni linguistiche dimostrate, è emerso che anche i livelli di ipoacusie più basse mettono a rischio l'acquisizione del linguaggio.

La presenza di un residuo uditivo in questi soggetti rende infatti difficile effettuare una diagnosi corretta. In questi casi, come discusso in precedenza, i bambini hanno la capacità di percepire determinati suoni o rumori, che ne ritardano la diagnosi, ma dal punto di vista linguistico l'input uditivo a cui i bambini sono esposti è ridotto e degradato, non è quindi sufficiente a garantire uno sviluppo tipico del linguaggio.

#### **1.4.2 La sede della lesione**

In base alla componente compromessa dell'apparato uditivo si possono distinguere tipologie diverse di sordità: l'ipoacusia trasmissiva, l'ipoacusia neurosensoriale, l'ipoacusia mista e l'ipoacusia centrale.

La relazione che si stabilisce tra la sede della lesione e il conseguente risvolto nell'acquisizione linguistica può essere meglio compresa se si tengono in considerazione le diverse fasi che portano alla comprensione di una parola, ossia la fase uditiva, la fase fonetica, la fase di identificazione e riconoscimento e la fase sintattico-semantiche (Burdo, 1998).

La sordità trasmissiva risulta da una compromissione dell'orecchio esterno o medio, in particolare della facoltà di trasmissione dell'onda sonora da parte della membrana timpanica. In questo caso, l'unica fase alterata della comprensione è la fase uditiva, è sufficiente quindi una buona protesizzazione per poter riattivare il processo e ristabilirne la funzione.

La sordità neurosensoriale è invece dovuta ad una lesione nell'orecchio interno, più precisamente nella coclea, dove le cellule ciliate non rendono possibile la trasformazione dell'onda sonora in un impulso elettrico per il conseguente invio al nervo acustico. Le fasi compromesse sono quella uditiva e quella fonetica, il suono linguistico non viene infatti interpretato in termini di frequenza, altezza e durata, rendendo difficile la discriminazione fonetica in rispetto dei tratti distintivi.

L'ipoacusia mista, come lascia intendere il nome stesso, presenta danni nelle tre parti dell'orecchio. Di base, le caratteristiche di questo tipo di sordità sono assimilabili ad una sordità neurosensoriale, alla quale si somma anche un danno nella componente trasmissiva.

Infine, l'ipoacusia centrale presenta una disfunzione del tronco encefalico o delle strutture corticali adibite all'udito. In questo tipo di sordità vi è soprattutto un'alterazione della fase di identificazione di un suono e la conseguente attribuzione di un significato. In questi casi, essendo il danno situato nella struttura encefalica e corticale, l'utilizzo di protesi acustiche non è necessario, in quanto le funzioni uditive sono integre.

### **1.4.3 L'epoca di insorgenza della sordità**

Un altro fattore che ha un'importante ripercussione sullo sviluppo linguistico è il momento temporale in cui la sordità insorge e quanto tempestivamente essa viene diagnosticata.

La distinzione principale che viene fatta è tra ipoacusia congenita e ipoacusia acquisita, ma in riferimento ai periodi canonici in cui avviene l'acquisizione della lingua si parla anche di sordità preverbale e sordità postverbale.

Nei casi in cui la sordità è dovuta ad una condizione ereditaria o genetica, la quale può risultare dalla presenza o meno di una sindrome associata, insorta entro il primo anno di vita del bambino, si parla di sordità preverbale congenita. In questo caso il bambino non ha le possibilità di poter acquisire una lingua in quanto l'input linguistico non è percepito o è subito arrestato dalla sordità.

Quando l'ipoacusia insorge tra il primo e il terzo anno di età, si parla invece di sordità preverbale acquisita. In questi casi, i bambini iniziano il processo di acquisizione, ma l'insorgenza della sordità comporta necessariamente una regressione delle abilità precedentemente sviluppate.

La sordità postverbale definisce invece un periodo di insorgenza della sordità successiva all'acquisizione della lingua e la compromissione del processo è dunque limitata. Tuttavia, se si riscontra tra i tre e i sette anni di età, le abilità linguistiche maturate possono ugualmente subire una retrocessione, in quanto in questa fascia d'età la competenza non è ancora del tutto formata. Un'ipoacusia insorta invece tra i sette e i diciotto anni non provoca danni consistenti alle facoltà linguistiche proprio perché l'esposizione più duratura alla lingua ne ha permesso l'acquisizione.

Analizzando ora più nel dettaglio il punto di vista relativo allo sviluppo linguistico, dal momento in cui insorge una ipoacusia, ciò che risulta ancora più fondamentale è la diagnosi. Una diagnosi tempestiva risulta infatti essenziale per poter intervenire in tempo su una ipoacusia preverbale, permettendo di attuare le giuste strategie che aiutino il bambino ad innescare in tempo i meccanismi dell'acquisizione. Essa può essere infatti agevolata fornendo una giusta protesizzazione in grado di amplificarne i suoni, oppure sottoponendo il bambino ad un percorso di riabilitazione logopedica

o ancora spostando l'acquisizione sul canale integro, ossia quello visivo-gestuale, garantito dall'uso di una lingua segnica (Maragna et al., 2000; Caselli et al., 2006).

Agendo in modo tempestivo si possono quindi ridurre o evitare gli effetti dovuti ad un mancato o ritardato accesso alla lingua, ad evidenza di ciò lo studio di Croatto et al. (2002) dimostra come una diagnosi precoce, tra 6-8 mesi, contribuisce significativamente ad uno sviluppo tipico della lingua recettiva ed espressiva.

Il programma diagnostico oggi utilizzato dalla maggior parte dei paesi sviluppati è uno screening neonatale (*Universal Newborn Hearing Screening, UNHS*), messo a punto da numerosi organismi internazionali che si occupano delle problematiche risultanti da deficit neurosensoriali, come la sordità e l'ipovisione, proprio con l'obiettivo di favorire e incoraggiare i Paesi del mondo a diagnosticare ed avviare un percorso terapeutico entro i primi mesi di vita (Bubbico, 2020).

Tale screening si compone di due test, entrambi condotti attraverso modalità non invasive, aventi lo scopo di verificare l'integrità dell'apparato uditivo. Il primo misura specificatamente la funzione uditiva periferica, misurando infatti la risposta che l'orecchio fornisce alla trasmissione di emissioni otoacustiche (*Otoacoustic Emission, OAE*), ossia dei suoni. Il secondo test misura invece l'attività cerebrale ottenuta dalla presentazione di stimoli acustici (*Auditory Brain Response, ABR*), valutando così le funzionalità del tronco encefalico.

In Italia, tale screening è stato riconosciuto all'interno dei Livelli Essenziali di Assistenza (LEA), garantendo tale servizio a tutti i neonati italiani (Bubbico, 2020), ma la sua disposizione resta comunque legata all'amministrazione di ogni singola regione. Nel corso degli ultimi anni i servizi sanitari regionali hanno dimostrato sempre più attenzione a questa problematica, secondo i dati raccolti nel 2017 dallo studio di Bubbico et al. (2017), si può constatare infatti che lo svolgimento di tale screening monitora il 95,5% dei neonati italiani, rispetto al 29,9% registrati nel 2003.

#### 1.4.4 I tipi di protesi

Per ovviare alla perdita uditiva si fa ricorso a diversi tipi di protesi acustiche in modo da sfruttare al meglio il residuo uditivo e garantire un accesso adeguato all'input linguistico.

Tuttavia, così come è fondamentale diagnosticare il deficit uditivo in modo tempestivo, è altrettanto importante procedere con eguale rapidità alla protesizzazione più adeguata alle necessità uditive del soggetto. Gli ausili acustici principalmente adoperati sono due: la protesi acustica e l'impianto cocleare. La scelta tra queste due varianti è dettata dalla tipologia di sordità, in particolare dall'entità e dalla sede della lesione.

Le protesi acustiche convenzionali permettono di sfruttare il residuo uditivo, sono infatti dispositivi esterni che amplificano il suono in entrata. Essi sono composti da un microfono, che ha la funzione di convertire l'onda sonora in un segnale elettrico, da un amplificatore, il quale aumenta la potenza dell'impulso elettrico, ed infine da un ricevitore, che lo riconverte in segnale acustico, inviato all'orecchio tramite un apposito auricolare (Hammer, 2010) (Figura 1.5).



**Figura 1.5** La protesi acustica digitale e le sue componenti<sup>4</sup>

I modelli di protesi acustiche conosciuti si classificano a seconda della loro capacità di amplificazione e elaborazione del suono in protesi analogiche e digitali. Le prime comportano una amplificazione di tutto lo spettro delle frequenze, mentre le seconde sono dotate di un particolare microchip programmato appositamente per

---

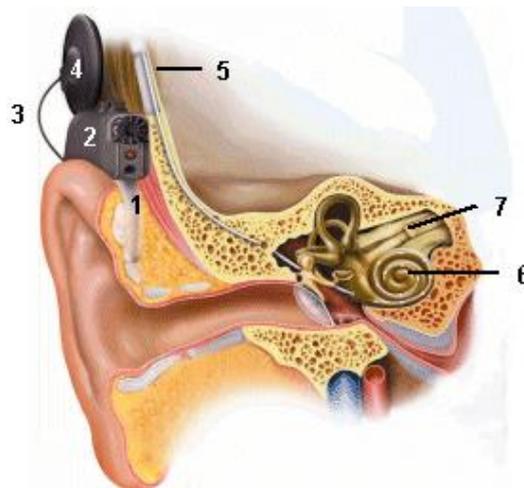
<sup>4</sup> Immagine tratta da [www.oticon.com](http://www.oticon.com), ultima visita 7 maggio 2021.

compensare le esigenze del profilo di perdita uditivo di ogni individuo che le indossi. Queste protesi hanno quindi la capacità di adattarsi meglio alle necessità uditive e agli input presenti nell'ambiente, rendendo possibile una migliore identificazione ed enfattizzazione del parlato riducendo i rumori di sottofondo, eliminando inoltre anche i problemi dovuti al feedback.

Dal punto di vista della posizione in cui sono inserite tali protesi si dividono in endoauricolari e retroauricolari. Le prime vengono inserite nel padiglione auricolare, mentre le seconde sono posizionate dietro l'orecchio e poi collegate con un auricolare posto all'interno.

Le protesi acustiche sono consigliate dunque per una sordità di tipo lieve o media, o comunque con una perdita uditiva non superiore ai 70 dB, nel caso di una perdita uditiva superiore questi apparecchi sono infatti sconsigliati, perché non apporterebbero nessun beneficio nello spettro dei suoni linguistici, bensì è più opportuno ricorrere all'utilizzo di un impianto cocleare (Schauwers, 2006).

L'impianto cocleare è un dispositivo elettronico che va a bypassare le componenti danneggiate dell'orecchio interno, in particolare le cellule ciliate della coclea. L'impianto si compone di una parte interna, inserita tramite un intervento chirurgico, e di una parte esterna, che viene indossata e posizionata nel retro dell'orecchio (Figura 1.6).



**Figura 1.6** L'impianto cocleare e le sue componenti<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Immagine tratta da [www.audiologyonline.com](http://www.audiologyonline.com), ultima visita 7 maggio 2021.

Tale impianto non funge da amplificatore, come le protesi acustiche sopra descritte, bensì trasforma il suono in impulsi elettrici andando a stimolare direttamente le fibre del nervo acustico. Il funzionamento di tale dispositivo ha inizio con un microfono (1), che ha il compito di captare i suoni, dopodiché essi vengono elaborati e convertiti in segnali digitali da un apposito processore (2). A questo punto i segnali digitali attraversano un piccolo cavo (3) e vengono trasmessi tramite un'antenna (4) all'impianto interno (5), posizionato sottopelle, il quale filtra e trasforma gli input digitali in segnali elettrici, rispettandone la frequenza. Gli impulsi elettrici risultanti sono poi inviati ad un insieme di elettrodi (6) posizionati in punti diversi della coclea, in modo da ricostruirne la mappa tonotopica. Dunque, in base alla quantità di energia che gli elettrodi ricevono, si andranno a stimolare le fibre nervose del nervo uditivo (7) adibite alla percezione di quella frequenza, esse trasmetteranno così il messaggio acustico al cervello (Hammer, 2010).

Dal punto di vista linguistico, non vi sono evidenze omogenee ad affermare l'efficacia o meno di una protesi acustica rispetto all'impianto cocleare, diversi studi riportano infatti dati contrastanti, raggiungendo talvolta una significativa differenza tra la performance di soggetti impiantati (Tomblin et al., 1999; Svirsky et al., 2000) e talvolta una situazione linguistica deficitaria in entrambi gli scenari protesici (Blamey et al. 2001). Le differenze individuali dovute all'età di diagnosi e all'età di protesizzazione rendono infatti complesso poter ottenere dei riscontri chiari e affidabili.

#### **1.4.5 I metodi educativi**

Infine, un fattore che risulta fondamentale nello sviluppo della competenza linguistica di un soggetto sordo è il metodo educativo che si sceglie di adottare. Le modalità disponibili sono quattro, ovvero il metodo oralista, il metodo bimodale, l'insegnamento di una lingua dei segni o infine l'educazione bilingue.

La sordità apporta indubbiamente un deficit nell'acquisizione spontanea di una lingua orale, ma la facoltà linguistica è intatta, ha solo bisogno di essere adeguatamente stimolata oppure veicolata su un canale diverso, come può essere quello di una lingua

dei segni. Quest'ultima opzione risulta sicuramente la più naturale, in quanto la lingua dei segni garantirebbe l'accesso ad un input linguistico integro, questa possibilità rimane tuttavia una strada poco battuta.

La scelta del percorso riabilitativo è infatti fortemente dettata dal background linguistico e socio-culturale della famiglia del bambino. I dati stimano che il 95% dei bambini sordi provenga da una famiglia con i genitori udenti, mentre solo il 5% nasce da genitori sordi o dove vi è almeno un componente della famiglia sordo (Caselli et al., 2006).

Alla luce di questi dati è quindi possibile capire come la scelta di un metodo oralista sia maggiormente intrapreso dalle famiglie udenti. Tale metodo, originariamente riconosciuto come unica strategia ufficiale a seguito del Congresso di Milano nel 1880, si basa esclusivamente sulla rieducazione del bambino alla parola. Esso si appoggia solamente al canale acustico-verbale, ritenendo qualsiasi supporto manuale e segnico superfluo e dannoso, focalizzandosi perciò sullo sfruttamento del residuo uditivo e sulla stimolazione della percezione per mezzo delle protesi, portando avanti un training acustico e potenziando la lettura labiale che favoriscano l'acquisizione della lingua orale.

Alcune correnti di pensiero oraliste accettano tuttavia l'uso della dattilologia e del *Cued Speech*, ovvero l'impiego di particolari configurazioni della mano poste accanto alla bocca per agevolare la comprensione del labiale (Caselli et al., 2006).

La scelta di questo metodo riabilitativo, se da un lato garantirà un'inclusione maggiore nel mondo degli udenti, dall'altro lato rappresenta un processo che richiede molto lavoro, ma soprattutto molto tempo, non agevolando le relazioni con i coetanei udenti nell'immediato e rischiando di divenire frustrante (Caselli et al., 2006).

Con il metodo bimodale invece si intende sfruttare entrambi i canali comunicativi, sia quello acustico-verbale che visivo-gestuale, in modo da fornire attraverso il canale integro i mezzi necessari per poter sviluppare una competenza nella lingua orale. Nello specifico, tale strategia prevede l'uso dei segni in accompagnamento alle parole, dove si utilizza quindi il lessico della lingua segnata, ma seguendo la struttura

sintattica della lingua orale di riferimento (Caselli et al., 2006). Nel caso della lingua italiana, ad esempio, si utilizzano i segni della LIS (Lingua dei Segni Italiana) per aiutare il bambino ad acquisire la struttura morfosintattica dell'italiano, si parla perciò di italiano segnato (IS) o italiano segnato esatto (ISE). La differenza tra queste due modalità sta proprio nella scelta di evidenziare o meno, attraverso l'uso della dattilologia, gli elementi funzionali, quali articoli, preposizioni e desinenze, tipici esclusivamente della lingua orale e che non trovano una diretta corrispondenza nel segnato, con lo scopo di agevolare il bambino nella percezione e acquisizione della morfologia libera. Nonostante questo metodo si avvalga di una modalità visivo-gestuale, è importante chiarire che anche in questo caso l'attenzione principale è rivolta alla lingua vocale, l'IS o l'ISE sono infatti codici artificiali che fungono solo da accompagnamento.

La lingua dei segni rappresenta un altro strumento con il quale poter garantire lo sviluppo di una competenza linguistica in un soggetto ipoacusico. Questa lingua può essere infatti acquisita in modo del tutto naturale perché è veicolata su un canale integro, ossia il canale visivo-gestuale. Un'esposizione precoce a questa lingua permetterebbe al bambino sordo di poter attivare la facoltà del linguaggio e costruire una competenza nel rispetto delle tappe previste per qualsiasi altra lingua, la quale può successivamente agevolare l'apprendimento di una lingua orale. Dalla necessità di un contesto linguistico a cui esporre il bambino si può meglio comprendere come sia difficile proporre a tutti i bambini questa lingua. Essa viene infatti generalmente acquisita dai bambini sordi che nascono in un contesto familiare e culturale in cui questa lingua è usata.

Dal punto di vista riabilitativo la lingua dei segni permette sicuramente uno sviluppo integro anche dall'ambito cognitivo e relazionale, tuttavia non assicura un'integrazione effettiva con la società udente.

Infine, il metodo bilingue prevede l'acquisizione simultanea sia ad una lingua segnica che vocale, nel pieno rispetto delle regole morfologiche e sintattiche di ciascuna lingua. I vantaggi ottenuti da un'educazione bilingue sono riconducibili alla possibilità garantita di poter sviluppare prima di tutto una competenza nativa in una lingua che

rispetti le esigenze del bambino e allo stesso tempo permettere un'integrazione all'interno della comunità udente.

La lingua dei segni permette infatti al bambino di poter sviluppare la facoltà linguistica in una maniera del tutto naturale, consentendogli di acquisire anche competenze relazionali e comunicative e soprattutto di poterle trasferire e sfruttare nell'acquisizione della lingua orale. Tale processo avverrà in una maniera meno naturale, proprio perché gli input di questa lingua sono veicolati su un canale, ma sarà supportata da una competenza nativa alla base (Caselli et al., 2006).

### **1.5 L'acquisizione della lingua nel bambino sordo**

Lo sviluppo delle competenze linguistiche di un bambino sordo è fortemente dipendente dalle variabili appena descritte, dove al variare di una di esse si possono presentare ed inescare condizioni di acquisizione diverse, passando da una acquisizione tipica, alla comparsa di ritardi anche associati ad altre problematiche nello sviluppo della lingua.

Da un punto di vista generale, si può affermare che le facoltà linguistiche di un bambino sordo al momento della sua nascita sono potenzialmente le stesse di un bambino udente, è dunque il contesto linguistico al quale è esposto, ovvero il canale su ci viaggiano i segnali, a dettarne le differenze.

Un bambino sordo, infatti, se adeguatamente e precocemente esposto ad una lingua segnica svilupperà il linguaggio secondo le stesse tappe evolutive compiute dai bambini udenti per la lingua orale (Caselli et al., 2006).

Lo sviluppo della lingua segnata attraversa esattamente gli stessi stadi. Tra il settimo e il decimo mese il bambino inizia la fase del babbling, dove si esercita nella produzione manuale delle configurazioni riconosciute come parte dell'inventario fonologico, producendo delle forme segnate rudimentali. Proprio come accade nelle lingue vocali, in questa fase il bambino sperimenta il suo linguaggio, eseguendo così dei primi elementi linguistici, sebbene semplificati, attinenti alla lingua adulta in quanto dotati di un giusto ritmo e durata (Petitto & Marentette, 1991).

Dallo studio di Boyes-Braem (1994) si osserva come anche per le lingue segniche ci siano inizialmente delle componenti fonologiche, in particolare nella configurazione e nell'orientamento delle mani, di più complessa articolazione che compaiono più avanti o che vengono prodotte dal bambino in modo semplificato.

Successivamente, si passa alla fase olofrastica dove il bambino comincia a produrre i primi segni isolati e ad utilizzarli con intenzioni comunicative (12-18 mesi) per poi arrivare a combinare due o più segni insieme (18-22 mesi). Gli elementi morfologici, come per le lingue vocali, sono aspetti che non compaiono subito nella produzione, si registrano infatti intorno alla fine del secondo e l'inizio del terzo anno di vita, ma per una completa padronanza si dovrà attendere fino al quinto anno (Newport & Meier, 1985).

Tuttavia, come visto in precedenza, l'acquisizione naturale di una lingua segnica è un'opzione ancora poco adottata e alla quale accedono principalmente solamente i bambini nati all'interno di famiglie sorde, mentre le famiglie udenti preferiscono indirizzare il proprio figlio verso lo sviluppo di una lingua orale. In questi casi, l'acquisizione della lingua non potrà avvenire in maniera spontanea e naturale come per i primi, l'input linguistico è difatti ridotto e carente rendendo necessario un lungo e faticoso processo, nel quale spesso si riscontrano discostamenti nelle tempistiche e nelle modalità di acquisizione (Caselli et al., 2006).

In particolare, dalle analisi condotte sull'efficacia dell'input bimodale, che prevede l'uso del lessico segnato in accompagnamento alla lingua vocale, si denota un generale ritardo nel repertorio di parole conosciute dai bambini in entrambe le modalità, in rispetto quindi sia dei coetanei udenti esposti ad una lingua orale, che dei coetanei esposti invece dalla nascita ad una lingua dei segni (Mayne et al., 2000). L'entità del ritardo riscontrato nei bambini esposti ad un input bimodale è collegabile alla quantità e alla qualità della modalità segnata fornita. Nell'adoperare questa tecnica educativa l'adulto tende a veicolare i contenuti linguistici principalmente nella lingua orale, mentre i contenuti che vengono segnati e che possono essere meglio percepiti risultano essere solo parziali (Caselli et al., 2006).

L'acquisizione di una lingua orale da parte di un bambino sordo, come già detto, risulta essere un processo complesso e innaturale, che molto difficilmente garantisce una piena padronanza e autonomia linguistica e può spesso sfociare nell'emergenza associata di disturbi della comunicazione e del linguaggio.

### **1.5.1 I disturbi del linguaggio nella sordità**

I disturbi del linguaggio sono disturbi di natura neuropsichica molto frequenti in età evolutiva. Per disturbo del linguaggio si intende una compromissione significativa delle abilità linguistiche e comunicative al di sopra del grado di variabilità individuale che occorre nel processo tipico di acquisizione. Le difficoltà linguistiche che emergono sono dovute a deficit di comprensione e/o produzione, caratterizzato da un lessico ridotto, una limitata capacità morfosintattica e discorsiva (DSM-5, 2013). La definizione di disturbo del linguaggio è utilizzata per descrivere quadri clinici molto eterogenei tra loro. Le problematiche che un bambino dimostra nel processo di acquisizione linguistica possono manifestarsi infatti a seguito di lesioni o malattie contratte durante la crescita, ma possono anche avere una natura genetica. Da queste due condizioni di manifestazione del disturbo si possono dunque identificare due principali tipologie all'interno di questo fenomeno, si può parlare infatti in primo luogo di disturbi acquisiti, che portano iniziali condizioni tipiche all'insorgenza di afasie nelle aree linguistiche e incapacità articolatorie, come disartrie e anartrie, e in secondo luogo di disturbi congeniti (Santocchi, 2019). Questi ultimi si possono manifestare a loro volta in associazione ad altre condizioni patologiche primarie, come deficit cognitivi e relazionali, ma anche sensoriali, come la sordità, oppure possono manifestarsi in isolamento, ovvero nella completa assenza di altre situazioni deficitarie. I disturbi del linguaggio congeniti hanno dunque una spiegazione genetica alla base, se questo era sicuramente più facilmente riscontrabile nei cosiddetti disturbi secondari, ovvero quelli associati ad altre patologie, non è stato altrettanto scontato invece per la manifestazione isolata di tali disturbi, definiti primitivi o specifici (Plaja & Gurnari, 2012).

La classificazione internazionale fornita dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (ICD-10) e dal Manuale Diagnostico e Statistico dei Disturbi Mentali (DSM-5) individuano principalmente tre macro-tipologie di disturbi del linguaggio.

Fanno parte della prima categoria i disturbi della voce e della parola, ovvero quei disturbi fonetici, come precedentemente accennato, strettamente legati all'articolazione dell'eloquio.

Nella seconda categoria sono invece inseriti i disturbi specifici, classificati a loro volta a seconda della funzionalità linguistica compromessa. Vi possono essere infatti disturbi relativi alle competenze fonologiche, morfosintattiche, lessicali o semantico-pragmatiche, disturbi nella competenza espressiva ed infine disturbi nella capacità di comprensione del linguaggio.

Nella terza categoria rientrano invece i disturbi linguistici secondari, che presentano compromissioni di natura fonetica e fonologica a seguito di altri deficit primari che pregiudicano lo sviluppo del linguaggio e della comunicazione.

Tuttavia, una delle prime classificazioni redatte (Ingram, 1969) prevede anche l'eventuale possibilità di un quadro misto, ovvero una associazione di due o più dei disturbi sopra riportati.

Prendendo ora in considerazione la sordità, come visto dalla descrizione fornita in merito ai disturbi linguistici e soprattutto delle considerazioni presentate nei paragrafi precedenti, si può facilmente assumere come essa sia capace di determinare la comparsa di un disturbo nello sviluppo della facoltà linguistica di un bambino.

Tuttavia, è bene chiarire che la condizione di sordità non implica che questi disturbi possano emergere solamente in forma secondaria, bensì essi possono anche apparire in comorbidità, dunque in combinazione alla sordità, ma senza una diretta correlazione con essa.

Essendo la lingua orale la principale forma di educazione proposta ai bambini sordi, le possibilità di sviluppare un disturbo secondario sono frequenti. La perdita uditiva e la relativa compromissione della capacità ricettiva del suono possono causare disturbi nella decodifica dei fonemi a seconda della frequenza a cui essi si verificano,

ad esempio un'impossibilità ricettiva dei suoni ad alta frequenza (> 2000 Hz) rende deficitaria la decodifica di fonemi come /f/, /s/ e /z/ o, se la soglia uditiva è danneggiata attorno a frequenze più basse (1000 Hz) le difficoltà riguardano invece la decodifica dei suoni quali /p/, /g/ e /k/ (Scaduto, 2011).

La presenza di un disturbo del linguaggio associato alla sordità presente anche in forma specifica non si può tuttavia escludere, come precedentemente accennato, vi è infatti la possibilità di un quadro misto, ovvero dove non sia solamente la patologia primaria, in questo caso la sordità, a determinare le difficoltà linguistiche, bensì anche un deficit specifico.

I bambini sordi che acquisiscono una lingua orale possono così presentare delle difficoltà fonetiche e fonologiche, dovute ad un input linguistico non integro, ma possono anche presentare, ad esempio, un disturbo specifico della comprensione del linguaggio. Quest'ultimo ne compromette così la facoltà comprensiva e molto spesso anche quella espressiva, dove la produzione di suoni verbali risulta atipica (ICD-10).

Inoltre, i disturbi del linguaggio possono ugualmente presentarsi come disturbi specifici puri, nel caso in cui il bambino sordo stia acquisendo una lingua segnica. Alcuni studi condotti nel corso degli anni hanno evidenziato infatti come anche nell'acquisizione del segnato ci possano essere delle atipie, esattamente come per tutte le lingue naturali, nonostante per definizione la sordità sia considerata una condizione a sé stante rispetto alla presenza di un disturbo specifico del linguaggio (Mason et al., 2010; Quinto-Pozos et al., 2011, 2014; Herman et al., 2014).

Nonostante le indagini a riguardo siano poche, esse riportano la presenza di DSL nei bambini esposti alla BSL e alla ASL, rispettivamente la lingua dei segni inglese e americana. Gli autori, al fine di investigare tale fenomeno anche in queste lingue, hanno sottoposto una serie di test, formulati sulla base dei test applicati alle lingue parlate, ma rielaborate in modo tale da esaminare le lingue dei segni. Dalle analisi dei risultati di questi test si è potuto notare come il DSL nella lingua dei segni si manifesti in maniera molto simile al DSL nella lingua parlata, compromettendo il linguaggio recettivo, quello espressivo e le costruzioni grammaticali che coinvolgono l'accordo verbale. Si sono inoltre riscontrate difficoltà variabili a livello di costruzione frasale e

discorsiva, dove risultano deficitarie le componenti morfologiche e co-referenziali, ovvero l'uso e la comprensione di strategie di ripresa di referenti già espressi nel contesto linguistico. I dati raccolti suggeriscono inoltre che la maggior parte dei bambini seganti con DSL non segnano in un modo deviante o insolito, ma le caratteristiche della loro performance linguistica sono tipiche di bambini di età significativamente più giovane (Herman et al., 2014).

I risultati ottenuti sulle lingue dei segni hanno sicuramente portato maggiore luce a riguardo della natura di questo disturbo, quindi aiutando a definire o scartare le teorie precedentemente sviluppate per le lingue parlate, così da comprendere se esse possano o meno spiegare la presenza di DSL anche nelle lingue segnate.

## Capitolo 2. Lo studio

### 2.1 Introduzione

Lo studio presentato in questo lavoro è il frutto del percorso di tirocinio svolto presso una scuola primaria nel comune di Chioggia, in provincia di Venezia. In questa scuola è infatti inserita una bambina con sordità neurosensoriale bilaterale e portatrice di protesi acustiche, la quale sta anche acquisendo la Lingua dei Segni Italiana come supporto all'apprendimento della lingua italiana.

Durante i mesi di tirocinio si è cercato dunque di potenziare l'utilizzo della LIS da parte della bambina per facilitare la comunicazione e l'apprendimento dei contenuti scolastici.

Per includere il più possibile le esigenze linguistiche della bambina e abbattere le barriere comunicative, grazie alla collaborazione tra l'Università Ca' Foscari e l'Istituto scolastico, è stato inoltre portato avanti un progetto di formazione sulla LIS anche per gli insegnanti. L'iniziale obiettivo di insegnamento di questa lingua nei confronti della bambina si è quindi successivamente esteso ad un gruppo di docenti, il quale ha infatti preso parte ad un corso pratico e teorico mirato ad apprendere in prima persona le basi della LIS, per poi coinvolgere loro stessi tutti gli alunni dell'istituto<sup>6</sup>.

Parallelamente a questo progetto sulla LIS, è stato portato avanti uno studio atto ad analizzare e insegnare esplicitamente alla bambina alcuni aspetti morfosintattici dell'italiano. In particolare si è cercato di valutare le sue abilità linguistiche, per successivamente proporle un intervento di riabilitazione calato sulle esigenze specifiche e sui deficit linguistici dimostrati, in modo da arricchire contemporaneamente anche la sua competenza nella lingua scritta e orale.

Nel corso di questo capitolo si presenteranno dunque, dapprima le caratteristiche e le diverse fasi dello studio oggetto di questo lavoro (paragrafo 2.2), dopodiché sarà

---

<sup>6</sup> Testimonianza delle insegnanti sul progetto di insegnamento della LIS nell'istituto (<http://www.chioggiatv.it/2020/12/allistituto-comprensivo-chioggia-3-si-impara-anche-la-lingua-dei-segni/>)

presentata la bambina, così come il gruppo di controllo che ha partecipato a tale studio, fornendo in particolare un quadro generale sul background socio-linguistico dei bambini (paragrafo 2.3).

## **2.2 Descrizione dello studio**

Questo studio ha come obiettivo quello di indagare le competenze linguistiche, sia in comprensione che in produzione, di una bambina sorda italiana di 9 anni. Il progetto di ricerca è stato portato avanti in circa sette mesi, nel periodo scolastico compreso tra ottobre 2020 e maggio 2021, ed è stato strutturato seguendo tre fasi diverse.

In particolare, nella prima fase si sono indagate e valutate le abilità linguistiche dalla partecipante. Questa fase è iniziata raccogliendo un piccolo campione di produzioni spontanee della bambina, trascrivendo o prendendo atto delle costruzioni linguistiche sia orali, prodotte nell'interazione con le insegnanti o con i suoi coetanei, ma anche scritte, prodotte durante esercizi di scrittura libera o nel fornire risposta a dei problemi aritmetici. Tale campione di produzioni linguistiche spontanee è stato dunque sottoposto ad analisi per cercare di avere un primo riscontro sulle abilità della bambina. Dopodiché, la fase valutativa è proseguita con la somministrazione di tre test standardizzati, in modo da comprendere nel dettaglio quali siano gli aspetti linguistici consolidati e quali invece quelli deficitari. I test valutano rispettivamente le competenze nella produzione narrativa, la comprensione e la padronanza lessicale ed infine la comprensione grammaticale.

Tenendo in considerazione i risultati e le analisi ottenute da questa prima fase, si è successivamente proposto un programma di trattamento linguistico attraverso il quale poter incrementare il lessico passivo e far acquisire allo stesso tempo una maggiore consapevolezza su quegli aspetti morfosintattici dell'italiano riscontrati come i più carenti. Nello specifico, in tale programma sono stati introdotti alcuni vocaboli ad uso discretamente meno frequente, ma ugualmente riferiti ad oggetti o persone della vita quotidiana. Dal punto di vista grammaticale, in questa fase si è posta l'attenzione sulla distinzione dei sostantivi in base ai tratti di numero e genere e sulla loro rispettiva concordanza con gli articoli. Dopodiché si è passati ai pronomi

personali soggetto, alle coniugazioni verbali e come le desinenze cambino in funzione del soggetto, fino ad arrivare alla costruzione di semplici frasi con ordine standard, sia affermative che negative. Tutti gli argomenti trattati sono stati proposti alla bambina attraverso un insegnamento esplicito, in particolare si è cercato di fornire un riferimento o una metafora visiva per ciascuno di essi, grazie al quale è stato possibile rendere più chiara la relazione tra tutti gli elementi trattati e allo stesso tempo proporre una modalità di apprendimento interattiva e giocosa.

Infine, nella terza ed ultima fase si sono testate nuovamente le competenze di produzione e comprensione linguistica, questo per verificare se le abilità della bambina abbiano beneficiato del percorso di insegnamento esplicito e se grazie ad esso si sia sviluppata una maggiore consapevolezza linguistica.

Le fasi qui presentate saranno ampiamente discusse nei capitoli successivi (rispettivamente nel Capitolo 3, Capitolo 4 e Capitolo 5), dove verranno riportate tutte le informazioni in modo più accurato e dettagliato.

### **2.3 La partecipante**

La partecipante di questo studio è una bambina (G.) con una sordità neurosensoriale bilaterale congenita dovuta ad una sindrome oculo-auricolare. La bambina, al momento della fase iniziale di valutazione, aveva 9;1 anni e frequentava la classe quarta della scuola primaria assieme ai suoi coetanei, tutti udenti.

La sindrome, diagnosticata subito dopo la nascita, ha comportato delle alterazioni nello sviluppo della vista e soprattutto dell'udito, portando G. ad una condizione di sordità, di tipo grave nell'orecchio sinistro e profondo nell'orecchio destro. La bambina è seguita dal centro medico di foniatría "Casa di Cura" di Padova ed ha iniziato fin da subito ad indossare delle protesi acustiche digitali, le quali vengono infatti utilizzate a partire dall'età di 4 mesi, in modo da poter amplificare il residuo uditivo e permettere una più agevole acquisizione della lingua orale.

Il processo di acquisizione è stato tempestivamente accompagnato da una riabilitazione logopedica, dove però i metodi utilizzati per i primi anni non hanno ottenuto progressi. Questo ha portato G. per molti anni a non riuscire a comunicare,

ad esprimere i suoi pensieri e le sue esigenze, che poi sfogavano in un senso di malessere e frustrazione, influenzando di conseguenza anche il suo comportamento a scuola, ma soprattutto in famiglia.

Successivamente, all'età di circa 5 anni la bambina ha iniziato a seguire un percorso di riabilitazione logopedica basato sul metodo bimodale, che tuttora regolarmente segue una volta alla settimana. Grazie a questo metodo la bambina è stata avviata all'acquisizione della LIS, risultante fondamentale per sbloccare lo sviluppo della lingua orale e permettere dunque alla bambina di poter avere un primo canale comunicativo.

Alla condizione primaria della sordità, è stata inoltre effettuata una diagnosi di disturbo misto del linguaggio, in particolare nella comprensione. Come si è precedentemente analizzato (Capitolo 1, paragrafo 1.5.1), vi è la possibilità che i bambini sordi presentino in associazione al deficit uditivo anche un deficit linguistico, che ne compromette lo sviluppo tipico. In questo caso G. possiede un disturbo misto, in quanto associato alla sua condizione primaria, ma anche in merito alle difficoltà riscontrate sia nella decodifica che nella successiva produzione verbale.

I segni LIS sono stati presentati e vengono ad oggi acquisiti come supporto al concetto, alle parole e alle frasi dell'italiano, tralasciando gli altri parametri linguistici, come ad esempio l'ordine lineare che in LIS è diverso (soggetto, oggetto, verbo).

Dal momento del suo ingresso nella scuola primaria, anche le maestre di sostegno utilizzano l'Italiano Segnato (IS) e l'Italiano Segnato Esatto (ISE) per presentare a G. gli argomenti didattici delle diverse materie scolastiche, notando come i segni siano stati e sono tuttora uno strumento molto efficace non solo ai fini dell'apprendimento, ma anche per stabilire una comunicazione con la bambina.

Anche da parte della bambina si osserva un uso della LIS limitato all'accompagnamento di alcune parole nelle sue produzioni, dove vi è infatti una netta prevalenza nell'uso della lingua orale.

Nonostante la sua predilezione per la lingua orale, si riscontra tuttavia una difficoltà nel comunicare, in special modo ad instaurare una relazione con i suoi pari ad esempio nei momenti di gioco durante la ricreazione, così come una difficoltà nel

farsi comprendere, che genera nella bambina una sensazione di frustrazione la quale porta spesso la bambina a rinunciare ad esprimere ciò che voleva comunicare.

### **2.3.1 Il gruppo di controllo**

A questo studio ha anche preso parte un gruppo di quattro bambini a sviluppo tipico. Nella fase di valutazione preliminare delle abilità linguistiche di G., si è deciso di sottoporre a valutazione anche i bambini di questo gruppo, in modo da avere un riferimento diretto tra la performance ottenuta dalla bambina e quella dei suoi coetanei e riuscire dunque ad individuare meglio eventuali somiglianze o differenze nell'acquisizione linguistica della partecipante in studio.

I bambini del gruppo di controllo, due maschi e due femmine, sono coetanei e compagni di classe di G., frequentano infatti anche loro la classe quarta elementare presso la medesima scuola primaria. La Tabella 2.1 riporta tutti i dati dei quattro soggetti del gruppo di controllo, dove l'età corrisponde al momento della somministrazione del primo test linguistico.

<b>Soggetto</b>	<b>Età</b>	<b>Lingua madre</b>
<b>S1</b>	9;7	Italiano
<b>S2</b>	9;9	Italiano
<b>S3</b>	9;5	Italiano
<b>S4</b>	9;0	Italiano

**Tabella 2.1** Il gruppo di controllo

Come riportato nella tabella, dal punto di vista linguistico tutti i soggetti del gruppo di controllo sono monolingui e possiedono come lingua madre l'italiano, inoltre nessuno di loro ha diagnosi o sospetti di disturbi linguistici o dell'apprendimento.

## Capitolo 3. Valutazione linguistica prima del trattamento

### 3.1 Introduzione

In questo capitolo si presenteranno gli strumenti e le metodologie utilizzate per la valutazione linguistica della partecipante in studio e si analizzeranno i risultati ottenuti da questa fase preliminare.

I dati e le analisi emerse da questo primo momento di valutazione risultano fondamentali per due motivi, prima di tutto grazie alla raccolta di produzioni spontanee e all'uso di specifici test linguistici si è riusciti a mettere luce le effettive competenze linguistiche acquisite dalla bambina e le sue difficoltà. In secondo luogo, i dati raccolti in questa fase sono stati d'aiuto per progettare al meglio la fase successiva, ossia la fase dell'intervento linguistico. Il percorso di intervento risulta infatti più efficace se viene mirato e calibrato in base alle criticità maggiormente emerse dalla performance del soggetto.

La valutazione linguistica è iniziata in primo luogo grazie alla raccolta e all'analisi delle produzioni spontanee scritte e orali della bambina. Tali produzioni sono state raccolte all'interno dell'ambiente e dell'orario scolastico, durante i primi mesi di tirocinio nei quali ho avuto modo di iniziare a conoscere la bambina e a dialogare con lei.

La fase di valutazione linguistica è poi proseguita attraverso l'uso di tre specifici test linguistici standardizzati atti a misurare le capacità sia nella comprensione che nella produzione.

Per la valutazione delle abilità narrative è stato proposto il test di *retelling* di Renfrew (1991), *The Bus Story*, (paragrafo 3.2).

Successivamente, per analizzare il vocabolario recettivo è stato somministrato il *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised* (PPVT-R) di Dunn & Dunn (1981) e adattato in italiano da Stella et al. (2000), (paragrafo 3.3).

Infine, le abilità in campo morfosintattico sono state valutate grazie al *Test for reception of Grammar – Version 2* (TROG-2) di Bishop (2003) e adattato in italiano da Suraniti et al. (2009), (paragrafo 3.4).

Per far sì che la bambina si sentisse a proprio agio, la somministrazione dei test è sempre avvenuta in un'ambiente tranquillo, a scuola in un'aula a lei familiare e in presenza della maestra di sostegno.

Inoltre, al fine di riscontrare in modo immediato eventuali aspetti tipici o atipici nella performance linguistica di G., sono stati valutati con i medesimi test linguistici anche i quattro bambini a sviluppo tipico del gruppo di controllo. Per catturare l'attenzione di questi bambini e per non far pesare loro questa fase di valutazione, i test sono stati loro proposti come dei piccoli giochi o indovinelli ai quali veniva chiesto di rispondere. Nel corso dei prossimi paragrafi si presenteranno dapprima le considerazioni emerse dall'analisi delle produzioni orali e scritte (paragrafo 3.2). Successivamente, saranno illustrati di volta in volta i tre aspetti linguistici valutati, ossia la narrazione (paragrafo 3.3), il lessico (paragrafo 3.4) e la grammatica (paragrafo 3.5). Nello specifico saranno presentate le motivazioni per le quali si è deciso di valutare quel particolare ambito linguistico, quale test standardizzato è stato sottoposto e quali sono le sue caratteristiche, per poi fornire un'analisi dei risultati emersi, sia dalla performance di G. che dal gruppo di controllo.

Infine, si trarranno le considerazioni generali della valutazione emersa in questa prima sede di indagine (paragrafo 3.6).

### **3.2 La valutazione della produzione spontanea**

Fin dal momento iniziale di tale valutazione, è stato possibile riscontrare una notevole difficoltà nella produzione, anche delle frasi più semplici, denotando a primo impatto un severo ritardo nell'acquisizione della lingua italiana.

Per iniziare a mettere luce rispetto a quale fosse il reale livello di acquisizione linguistica raggiunta dalla bambina è stato raccolto e poi analizzato un piccolo campione di produzioni orali e scritte. Si è deciso di cominciare ad indagare le competenze del soggetto partendo dalle sue produzioni in quanto strumento chiaro ed evidente dello sviluppo linguistico ed espressivo.

I dati e le analisi raccolte in questa sede sono stati anche fondamentali nella scelta dei test linguistici successivamente utilizzati.

Nei paragrafi successivi saranno analizzate dapprima le produzioni orali (paragrafo 3.2.1), dopodiché si prenderanno in discussione le produzioni scritte (paragrafo 3.2.2).

### **3.2.1 Analisi delle produzioni orali**

Dall'analisi delle produzioni orali si evince una grande difficoltà nel produrre delle frasi, siano esse grammaticali oppure no, dove infatti la lunghezza massima non supera mai le cinque parole. Emergono inoltre delle difficoltà nell'espressione e nel corretto utilizzo del sintagma verbale. Molte frasi sono infatti caratterizzate dall'assenza totale del predicato verbale, la frase è quindi composta dalla giustapposizione del soggetto al complemento, o del soggetto ad un aggettivo, talvolta arricchite da riferimenti temporali. In altre produzioni invece il verbo viene inserito, ma si notano ugualmente delle difficoltà nell'accordo o nella creazione di un verbo composto.

Si ipotizza che questo diverso pattern di produzione sia fortemente influenzato dal contesto comunicativo in cui la frase viene prodotta. Quando infatti nel contesto è stato recentemente presentato il verbo di riferimento, la bambina è molto spesso portata a non produrlo e a lasciarlo sottinteso. L'informazione verbale può essere fornita ad esempio attraverso una domanda o una frase rivolta direttamente alla bambina, come riportato negli esempi in (1), oppure da un'azione in atto nel momento in cui la frase è pronunciata. Gli esempi di questa seconda possibilità si sono riscontrati nei momenti in cui prendevo la giacca e mi preparavo, la bambina in questi casi capiva che stavo andando via e ha prodotto le domande riportate in (2 a-c). Un altro esempio di tale possibilità si è registrato quando una sua compagna di classe stava portando alla bocca la gomma per cancellare, in questo caso è stata prodotta la frase in (2d). L'informazione verbale lasciata sottintesa è riportata tra parentesi quadre alla fine della trascrizione insieme agli altri elementi mancanti.

(1) a. Dove vai adesso?

lo palestra [vado in]

b. Tu dove abiti?

lo vicino. lo casa grande [abito]

c. Dove sei andata ieri?      Io ieri in chiesa [sono andata]

- (2) a. Tu casa? [vai a]  
b. Tu autobus? [vai via in]  
c. Tu oggi pomeriggio scuola? [vieni a]  
d. No bocca! [mettere in]

Quando è invece la bambina ad esprimere ed introdurre un concetto nel contesto comunicativo il verbo viene inserito più facilmente nella frase, proprio perché l'informazione non è già stata presentata verbalmente o visivamente dai suoi interlocutori. In questo tipo di produzioni si osserva che l'utilizzo di un verbo semplice all'interno di una frase sembra meno compromesso rispetto all'uso di un verbo di forma composta. La bambina nel primo caso riesce infatti ad esprimere il predicato in modo corretto, come negli esempi in (3), dove si precisa che la frase (3e) è stata prodotta mentre la bambina si stava già avviando in bagno e come dunque l'azione già in atto abbia portato anche in questo caso a non produrre il verbo 'andare'.

- (3) a. Mamma lavora pomeriggio [di]  
b. Mamma lavora lontano  
c. Maestra Elena, vieni qua!  
d. Chiudi, fa freddo!  
e. Bagno, scappa pipì [la]

Tuttavia, l'utilizzo della copula o dell'ausiliare 'avere' rimangono ugualmente problematici e non vengono prodotti anche quando si troverebbero ad essere usati nella forma semplice (4).

- (4) a. Io forte [sono]  
b. Tu cattiva [sei]  
c. Io casa grande [ho]

In queste produzioni si riscontrano poi anche degli errori nella morfologia flessiva del verbo, in particolare nell'accordo della persona, preferendo l'uso della forma verbale non marcata della terza persona singolare (5) nei contesti in cui invece si rivolge al suo interlocutore, dove è quindi richiesta la morfologia della seconda persona singolare.

- (5) a. Maestra Martina, tu va casa?  
b. [Tu] Domani va a scuola?

La difficoltà nell'utilizzo dell'ausiliare emerge, come precedentemente anticipato, anche laddove la frase richiede la presenza di un verbo composto, formato quindi dall'ausiliare e dal participio passato del verbo lessicale. In queste frasi si osserva infatti che la bambina tende a produrre solamente il verbo lessicale (6).

- (6) a. Io pipì perché mangiato minestrone [ho]  
b. Martina mangiato? [ha]  
c. E tu ieri andata? [dove sei]  
d. Se sbagliato, faccio ancora? [ho]

Questo può inizialmente portare a presupporre che la grammatica mentale della bambina possieda una struttura frasale minima, caratterizzata dalla sola proiezione del sintagma verbale. Tuttavia, questa ipotesi, nota come *Small Clause Hypothesis* (Guasti, 2004), risulta essere inappropriata perché, come è stato dimostrato dalla stessa autrice, la competenza linguistica dei bambini già nei primi stadi dell'acquisizione, prevede la presenza del sintagma della flessione. Anche nelle produzioni di G. si ha l'evidenza che la struttura frasale disponga di tale sintagma, infatti i verbi, sia nella forma semplice che nel participio passato, presentano la morfologia flessiva, accordando dunque per numero e genere, tratti entrambi valutati nel sintagma della flessione. Un'ulteriore conferma della presenza di una struttura frasale completa si è ottenuta dalla produzione, seppur esigua, di frasi presentanti anche l'ausiliare (7).

- (7) a. Ho detto no!  
b. È caduto  
c. A casa non c'è, è finita  
d. Dopo, pomeriggio sono andata a lavarla

Oltre alle difficoltà riscontrate nel sintagma verbale, da quest'analisi emerge che un altro aspetto linguistico compromesso riguarda l'utilizzo degli elementi funzionali. Nella maggior parte degli enunciati si può osservare infatti che queste particelle grammaticali vengono omesse, in particolare gli articoli e le preposizioni (8).

- (8) a. Io pipì perché mangiato minestrone [il]  
b. Bagno, scappa pipì [la]  
c. Dopo, pomeriggio sono andata a lavarla [il], [a]  
d. Maestra Martina tu va casa [a]  
e. Mamma lavora pomeriggio [di]

Questi elementi hanno la caratteristica di possedere una struttura fonetica breve e non saliente, sono infatti composti da una sola sillaba e sono prive di accento. Sarebbe tuttavia scorretto attribuire la mancata produzione di tali elementi al fatto di essere particelle poco salienti, lo studio condotto sull'uso di articoli e pronomi clitici da parte di soggetti con DSL di lingua italiana e francese, nelle quali tali elementi sono omofoni, dimostra come la salienza non è un fattore di compromissione. Nell'analisi di Jakubowicz et al. (1998) per il francese e di Bottari et al. (1998) per l'italiano, emerge come i bambini francesi sappiano meglio utilizzare gli articoli, mentre i bambini italiani mostrano più competenza nell'uso dei pronomi clitici, non potendo dunque attribuire la scarsa abilità nel corrispettivo elemento omofono. La difficoltà riscontrata nella produzione di articoli e preposizioni si può attribuire invece alla natura puramente funzionale di tali elementi, essi infatti non veicolano un significato lessicale nella frase, non sono strettamente legate ad un referente reale come accade per le altre parole. Affinché queste particelle siano utilizzate in modo

appropriato è necessario quindi maturare una consapevolezza e una competenza sintattica.

Tra le produzioni registrate si riscontra anche l'utilizzo da parte di G. dei pronomi clitici, soprattutto dei pronomi riflessivi e dei pronomi complemento.

- (9) a. Ti sporchi tutto!
- b. Papà si arrabbia!
- c. Alice girati!
- d. Scusami!
- e. Ascoltami!

Tuttavia, si osserva che la competenza riguardante questi elementi non è matura. Nonostante la bambina produca e posizioni correttamente i pronomi clitici nelle frasi in (9), si ipotizza però che non vi sia ancora una grammatica a regolare questo tipo di struttura, ma che siano state acquisite come forme cristallizzate, in quanto ascoltate dal parlato degli adulti. Infatti sono state registrate altre produzioni in cui il clitico, sebbene necessario non viene inserito (10a-b), oppure viene correttamente inserito dal punto di vista sintattico, ma non da quello pragmatico, in quanto nel discorso non è stato presentato il referente ad esso collegato (10c - d).

- (10) a. Bagno, scappa pipì [mi]
- b. Se sbagliato, faccio ancora? [lo]
- c. Dopo, pomeriggio sono an[d]ata lavarla [la macchina]
- d. Posso a[n]dare lavarla? [le mani]

Le difficoltà linguistiche emerse nelle produzioni di G. sono state riscontrate con pattern simili nello studio condotto da Chesi (2006) sulle produzioni non-standard di ragazzi sordi italiani. In questo studio l'autore riscontra infatti che anche nell'italiano di questi ragazzi gli aspetti che risultano essere più deficitari riguardano la morfologia libera, dunque gli articoli, le preposizioni, i pronomi clitici, ma riguardano anche il

sintagma verbale, in particolare la copula e l'utilizzo di morfemi non marcati (Chesi, 2006).

Dall'analisi condotta fino ad ora si può constatare che nonostante la performance linguistica risulti deficitaria sotto alcuni aspetti, vi è comunque una grammatica mentale alla quale la bambina accede per strutturare le sue frasi. Le produzioni orali registrate mostrano infatti che alcuni parametri tipici della lingua italiana sono stati correttamente acquisiti e fissati nella grammatica mentale.

L'ordine lineare dell'italiano, nei contesti non marcati, prevede la sequenza 'Soggetto-Verbo-Oggetto', questa disposizione dei costituenti è sempre correttamente prodotta in tutti gli esempi registrati e riportati in quest'analisi.

Inoltre anche la possibilità della nostra lingua di avere un soggetto sottinteso, detto *pro-drop*, è stata acquisita. L'utilizzo di questo parametro linguistico si riscontra in alcune delle produzioni registrate, dove si osserva che il soggetto lasciato sottinteso è solitamente un pronome personale o anche il referente di cui si sta parlando nel contesto comunicativo. In queste specifiche produzioni si nota anche come la bambina dimostri di accordare correttamente il verbo con i giusti tratti morfologici, elementi fondamentali nelle frasi caratterizzate da *pro-drop*. Alcuni esempi di questa tipologia di frasi sono riportati in (11).

- (11) a. Ho detto no! [io]
- b. Dopo pomeriggio sono an[d]ata lavarla [io]
- c. Se sbagliato, faccio ancora? [io]
- d. È caduto [Luca]
- e. A casa non c'è, è finita [la colla]

Dalle produzioni raccolte si può anche constatare come la bambina stia acquisendo competenza nelle diverse costruzioni frasali. Sono prodotte, seppur in numero limitato e con delle forme non sempre standard, esempi di frasi negative, interrogative e frasi subordinate, riportate per comodità in (12).

- (12) a. No bocca!

- b. A casa non c'è, è finita
- c. Tu oggi pomeriggio scuola?
- d. Martina mangiato?
- e. Io pipì perché mangiato minestrone
- f. Se sbagliato, faccio ancora?

Tra le frasi interrogative registrare si riscontra principalmente la tipologia chiamata interrogativa polare, la quale prevede una risposta del tipo sì o no. Questa forma interrogativa è caratterizzata esclusivamente da una diversa intonazione rispetto alla frase affermativa, l'ordine degli elementi rimane infatti invariato e la forza della frase viene unicamente veicolata da questo tratto. Quando la bambina produce questa tipologia di frasi si nota che, laddove non riesce a pronunciare la frase con la giusta intonazione, per ovviare all'ambiguità, aggiunge esplicitamente le opzioni di risposta a questa tipologia di domanda, come in (13a) e (13b), mentre in altre produzioni, precedentemente analizzate, riesce a disambiguare la frase con l'intonazione, alcuni esempi sono (13c) e (13d).

- (13) a. Giovedì, mattina pomeriggio sì o no [vieni]
- b. Tu domani scuola sì no [vieni]
- c. Maestra Martina tu va casa?
- d. Domani va a scuola?

La frase interrogativa wh- è invece introdotta da specifici elementi interrogativi e prevede il movimento ed un conseguente ordine diverso dei costituenti frasali. In queste produzioni si nota che la bambina non inserisce l'elemento interrogativo (14), il quale verrebbe originato nella posizione argomentale e sarebbe poi mosso in una struttura più alta della frase affinché vengano valutati i tratti interrogativi. Questo passaggio rende la frase più elaborata dal punto di vista computazionale, la strategia adottata dalla bambina sembra essere dunque quella di lasciare il verbo privo di uno dei suoi argomenti, che sarebbe però necessario per saturare la valenza tematica, e lasciare il compito all'interlocutore di aggiungere e completare la frase.

(14) a. Tu sabato andata? [dove sei]

b. E tu ieri andata? [dove sei]

Infine, un'altra considerazione che emerge dalle produzioni di G. è legata all'esposizione contemporanea ad una lingua visiva. Si osserva che l'acquisizione della LIS, seppur limitata all'apprendimento dei segni lessicali e non alla struttura sintattica, abbia condotto la bambina a maturare un'attenzione linguistica rivolta non solo al canale acustico-vocale, ma anche al canale visivo-gestuale. Come visto all'inizio di questa analisi, la bambina è portata in primo luogo ad omettere informazioni visivamente presenti nel contesto comunicativo. In secondo luogo, si è osservato che G. accompagna contemporaneamente alcune parole delle sue frasi con il rispettivo segno LIS. Gli esempi di frasi in cui è presente l'accompagnamento del segnato sono riportati in (15), dove il segno LIS è trascritto tra parentesi quadre a fine frase con lettere maiuscole.

(15) a. Tu casa? [CASA]

b. Tu autobus? [AUTOBUS]

c. Io forte [FORTE]

d. Io vicino, io casa grande [GRANDE]

e. Bagno, scappa pipì [BAGNO]

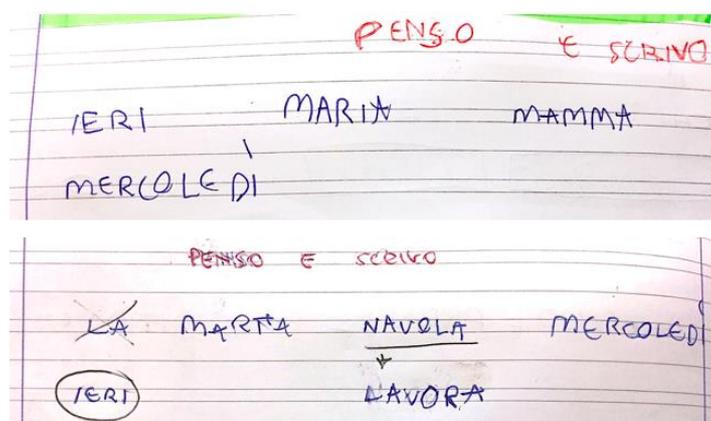
f. Posso andare in bagno [ANDARE]

g. Dopo, pomeriggio sono an[d]ata lavarla [LAVARE]

### **3.2.2 Analisi delle produzioni scritte**

Le produzioni scritte di G. analizzate in questa sede sono state raccolte anch'esse durante l'orario scolastico, nelle lezioni di italiano o matematica. In più le insegnanti mi hanno fornito anche qualche frase scritta nel corso dell'anno scolastico precedente, sempre durante le lezioni di italiano, dalle quali poter effettuare un confronto temporale. In generale però, le produzioni scritte spontanee raccolte sono molto poche, in quanto per la bambina questo compito risulta estremamente complesso da eseguire in totale autonomia.

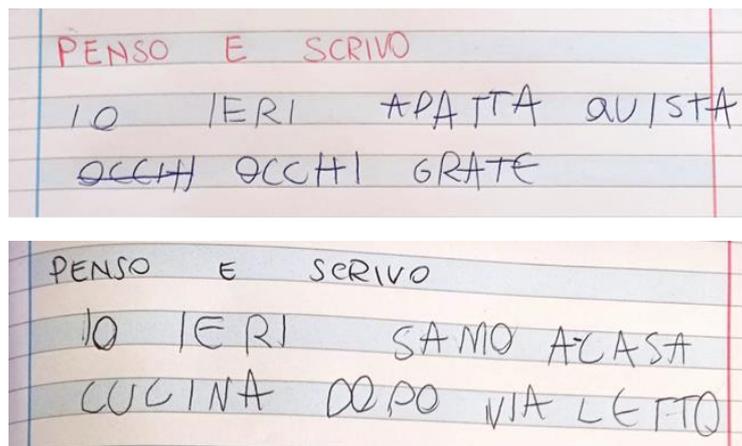
Dall'analisi di tali produzioni si nota una prestazione ugualmente compromessa, con deficit linguistici fondamentalmente negli stessi ambiti riscontrati nelle produzioni orali. Le difficoltà che emergono in queste frasi sono infatti anche in questo caso principalmente legate al sintagma verbale e all'utilizzo degli elementi funzionali. Tuttavia, comparando le produzioni scritte spontanea prodotte da G. a metà del precedente anno scolastico (Figura 2.2), in cui la bambina frequentava la classe terza, con quelle prodotte all'incirca nove mesi dopo, durante le prime settimane della classe quarta (Figura 2.3), si nota un graduale miglioramento.



**Figura 2.2** Produzioni spontanee scritte in classe terza

Già tra il primo e il secondo esempio riportati nella Figura 2.2, prodotte a distanza di poche settimane, si nota come la bambina mostri una consapevolezza maggiore nel riportare l'evento da lei pensato. Se nella prima frase produce solamente una sequenza di elementi, omettendo completamente il sintagma verbale e gli elementi funzionali, la seconda frase è invece completa e più comprensibile, nonostante vi siano ugualmente degli errori.

Le produzioni scritte, raccolte durante le prime settimane di tirocinio, a distanza di circa nove mesi dalle frasi riportate nella Figura 2.2, denotano ancora una natura deficitaria e non standard, ma si nota come ci sia stato uno sviluppo linguistico. La figura 2.3 riporta due esempi prodotti nel mese di ottobre 2020.



**Figura 2.3** Produzione spontanee scritte in classe quarta

In entrambi gli esempi riportati si osserva come la bambina sembri seguire un ordine lineare preciso secondo il quale ordinare il pensiero che vuole scrivere. In queste frasi il pronome soggetto di prima persona singolare 'io' viene sempre espresso e posizionato a inizio frase, seguito dall'avverbio temporale e dal sintagma verbale, che viene esplicitamente espresso, sebbene appaia comunque in una forma non standard.

Analizzando con precisione il sintagma verbale di queste due produzioni, si osserva che nella prima frase il predicato è formato solo dal participio passato, l'ausiliare 'essere' è quindi omesso, seguendo lo stesso pattern emerso anche nelle produzioni orali.

Nel secondo esempio invece il predicato verbale risulta ugualmente incompleto, ma è formato in questo caso solo dall'ausiliare. Il participio passato sarebbe stato il participio dell'ausiliare stesso, probabilmente è stata proprio questa la difficoltà riscontrata nella produzione verbale, che ha portato la bambina ad esprimere l'ausiliare una sola volta, nella forma semplice a lei più familiare. Si osserva però che la coniugazione scelta è errata rispetto al soggetto selezionato, G. scrive infatti 's[i]amo' al posto di 'sono'. Questo errore è forse spiegabile dal fatto che la bambina sembri voler includere nella sua frase anche un altro soggetto che però rimane inespresso. Sempre in questo secondo esempio, si nota come la bambina descriva un'azione successiva senza però inserire il predicato verbale, ma utilizzando esclusivamente l'avverbio 'via'. Tale avverbio racchiude in sé un significato

collegabile ad un movimento, probabilmente è per questo che la bambina ha ritenuto superfluo aggiungere ulteriori elementi.

Oltre al sintagma verbale, come precedentemente accennato, le produzioni scritte mostrano delle difficoltà anche con l'uso degli elementi funzionali. Si osserva come in tutti gli esempi di produzioni scritte riportati (Figura 2.2 e Figura 2.3) gli articoli e le preposizioni sono quasi sempre omessi, confermando quanto emerso dall'analisi delle produzioni orali e come quindi questi elementi siano un oggettivo aspetto deficitario nella competenza grammaticale di G.

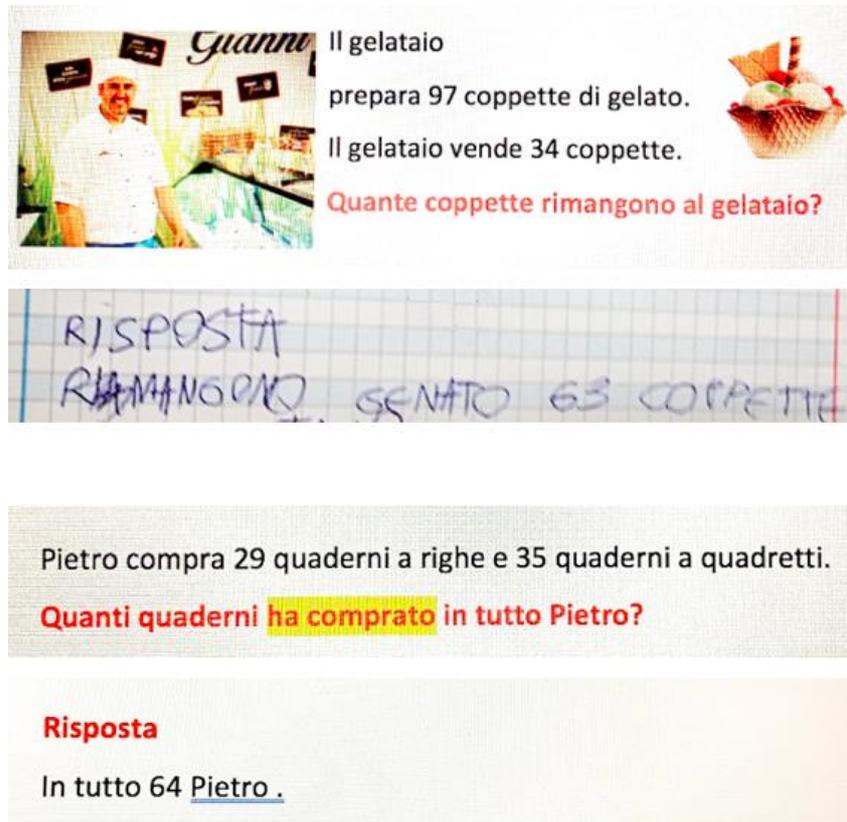
Confrontando ulteriormente le prime produzioni (Figura 2.2) e le seconde (Figura 2.3), si può osservare come queste ultime presentino una struttura frasale più lunga e complessa, a dimostrazione di come la competenza linguistica nella produzione scritta di G. sia in evoluzione. In particolare, la seconda frase prodotta è un periodo composto, la bambina esprime infatti i due eventi della frase in forma coordinata, sebbene comunque in una forma non pienamente standard. Per far sì che la frase sia una vera e propria coordinata, la seconda proposizione avrebbe dovuto essere introdotta dalla congiunzione tipica 'e' oppure separata da una virgola, la coordinazione può infatti essere anche espressa in modo asindetico, ossia solamente grazie ai segni di punteggiatura.

Ulteriori produzioni scritte sono state raccolte durante l'ora di matematica, in particolare nella stesura della risposta finale di alcuni problemi aritmetici, svolti al computer o sul quaderno.

In questi casi si è notato che, pur avendo a disposizione il testo del quesito dal quale poter partire per costruire la frase, la bambina fa fatica ad elaborare una proposizione e a posizionare i costituenti nell'ordine corretto dell'italiano.

Le produzioni che emergono in questi particolari contesti sono influenzate negativamente dal testo della domanda, la bambina non riesce infatti ad analizzarne i vari costituenti e a partire da essi per costruire la sua frase. Si osserva dunque una strategia di risposta diversa, dove vengono riprese le ultime parole del quesito e poi tra esse viene aggiunto il risultato ottenuto, senza quindi rispettare l'ordine tipico dell'italiano, parametro linguistico in cui dimostra una buona competenza, sia negli

esempi precedenti, che nelle produzioni orali. Nella figura 2.4 sono riportati i testi degli esercizi e la risposta fornita dalla bambina per ciascuno di essi.



Il gelataio  
prepara 97 coppette di gelato.  
Il gelataio vende 34 coppette.  
**Quante coppette rimangono al gelataio?**

RISPOSTA  
RIMANGONO 63 COPPETTE

Pietro compra 29 quaderni a righe e 35 quaderni a quadretti.  
**Quanti quaderni ha comprato in tutto Pietro?**

**Risposta**  
In tutto 64 Pietro.

**Figura 2.4** Testi e relative risposte fornite a due problemi aritmetici

Un aspetto che rende particolarmente difficile il compito della scrittura è afferibile all'individuazione e alla trasposizione dei fonemi di ciascuna parola nei corrispondenti grafemi. Da questo punto di vista emergono delle difficoltà con i cluster consonantici, in particolare con /nd/ e /nt/, i quali vengono semplificati riducendoli a una sola consonante. Tale fenomeno è stato riscontrato a volte anche nelle produzioni orali, ma se ne ha potuto avere la certezza solo grazie alle produzioni scritte, in quanto fonti più chiare e verificabili. È possibile osservare esempi di questo tipo di semplificazione nella prima frase della Figura 2.1 e in altri esercizi di scrittura svolti sempre durante le ore di lezione ('a[n]datta', an[d]ata, quara[n]ta).

Si osservano anche degli errori di *mismatch* con il suono /l/, a cui attribuisce il grafema /n/, come accade nelle parole 'navola' e 'genato', rispettivamente nella Figura 2.1 e Figura 2.2. Ulteriori errori di questo genere si sono riscontrati con le coppie minime dei fonemi /f/ e /v/ o /t/ e /d/, dove si è notata una difficoltà nel distinguere la variante sorda o sonora di tali fonemi all'interno di una parola, scrivendo quindi /v/ al posto di /f/ e /t/ al posto di /d/ ('vreddo', 'divitere').

### **3.3 La valutazione delle competenze narrative**

La valutazione linguistica di G. è proseguita indagando nello specifico la sua competenza narrativa, per cercare di confermare o smentire quanto emerso dalle iniziali supposizioni ottenute dall'analisi delle produzioni spontanee.

La somministrazione di un test di produzione narrativa permette di analizzare le competenze linguistiche di un soggetto sotto diversi aspetti contemporaneamente. La capacità di saper raccontare una storia, contrariamente a quanto si potrebbe pensare, è in realtà un compito non poco complesso, dettato dalla coordinazione di abilità morfosintattiche, semantiche e pragmatiche allo stesso tempo. Al fine di poter svolgere efficacemente questo compito non è necessario solamente saper costruire delle frasi grammaticalmente corrette, bensì è richiesta anche la capacità di organizzare e presentare le informazioni seguendo convenzioni culturali, che permettano all'interlocutore di ricevere e comprendere quanto viene detto (Pankratz et al., 2007). Data la complessità di questo particolare compito linguistico, molti autori lo ritengono uno strumento utile per predire o individuare disturbi del linguaggio o difficoltà in altri compiti scolastici, come la comprensione del testo (Feagans e Appelbaum, 1986).

Per valutare le abilità narrative del soggetto in studio è stato preso in considerazione dapprima il test di *storytelling* intitolato *Frog, where are you?* (Mayer, 1969). In questo primo test il compito di produzione affidato al candidato si basa esclusivamente sulle immagini che gli vengono fornite (in totale 24), senza alcun intervento da parte dello sperimentatore. In secondo luogo, però, si è optato per la somministrazione del test intitolato *The Bus Story* (Renfrew, 1997), un test

standardizzato di *retelling* per bambini dai 3;0 agli 8;0 anni. Nonostante l'età di standardizzazione dei dati sia al di fuori dell'età cronologica della bambina, si è ritenuto questo test più adatto, in quanto presenta una struttura generale più semplice, non troppo impegnativa e frustrante. Infatti, rispetto all'altra tipologia di test, *The Bus Story* permette una maggiore interazione tra soggetto e sperimentatore, in particolar modo grazie al fatto che la storia viene prima raccontata dall'uno e poi rinarrata dall'altro, ma anche per il fatto che presenta un numero minore di immagini su cui basare il racconto.

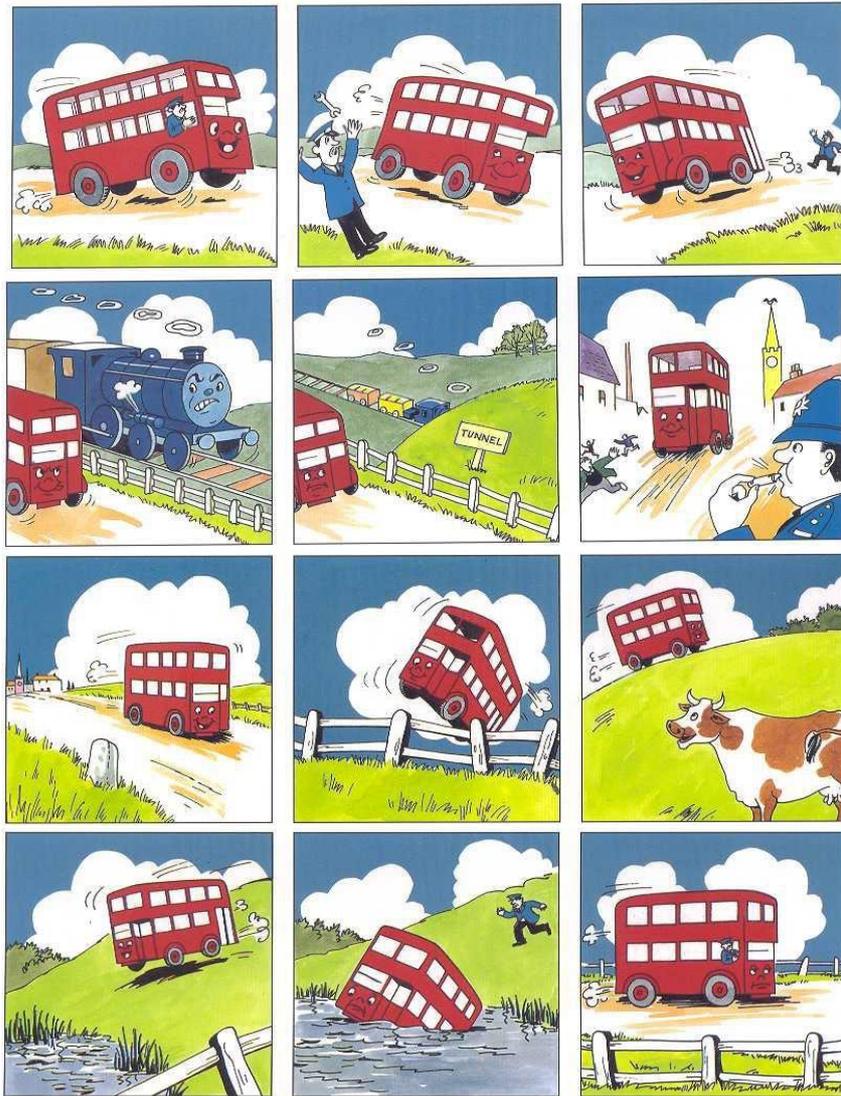
Nello specifico, la somministrazione di questo test prevede tre fasi. Si inizia dalla lettura ad alta voce della storia da parte dello sperimentatore e dall'ascolto di essa da parte del soggetto. Dopodiché vengono mostrate a quest'ultimo in ordine casuale quattro vignette che raffigurano gli eventi della storia, in ogni vignetta ci sono tre disegni. Viene dunque chiesto al soggetto dapprima di riordinare le quattro tavole nell'ordine corretto e successivamente di rinarrare la storia attraverso il supporto delle immagini.

Il testo della storia e la sequenza corretta delle vignette (Figura 3.1) sono riportate qui di seguito:

“C'era una volta un autobus molto birichino. Mentre il guidatore cercava di ripararlo, l'autobus decise di scappare via. Corse sulla strada accanto al treno. Tutti e due si facevano le smorfie e facevano la gara a chi correva più veloce. Ma l'autobus dovette continuare la corsa da solo perché il treno entrò nel tunnel. Entrò in tutta fretta in città, dove incontrò un poliziotto, che soffiò nel suo fischietto e urlò: fermati autobus! Ma l'autobus birichino non l'ascoltò e corse verso la campagna.

Disse: sono stufo di andare per la strada, così saltò sopra lo steccato e incontrò una mucca che gli disse: “Muuuuuh! Non credo ai miei occhi!” L'autobus andò a gran velocità giù per la collina. Quando vide che sotto c'era acqua provò a fermarsi ma non sapeva frenare. Così cadde nello stagno con un gran tonfo e si ficcò nel fango. Quando il guidatore trovò dov'era l'autobus, telefonò al carroattrezzi per tirarlo fuori e riportarlo di nuovo sulla strada.”

[Renfrew, 1991]



**Figura 3.1** Le quattro vignette della storia ordinate nella sequenza corretta (Renfrew, 1991)

### 3.3.1 Somministrazione e analisi dei risultati

Il test di narrazione *The Bus Story* (Renfrew, 1991) è stato il primo test della batteria ad essere somministrato, si è deciso di procedere nella valutazione delle competenze linguistiche della bambina partendo da un compito che andasse a valutare non solo le abilità linguistiche recettive, quali l'ascolto della storia e il riordino delle vignette, ma che valutasse anche la produzione linguistica, questo per riuscire ad avere un'idea chiara e precisa delle abilità acquisite, e confermare o meno quanto riscontrato dall'analisi delle produzioni spontanee condotte in precedenza (paragrafo 3.2).

La somministrazione del test è iniziata con la lettura della storia, durante la quale è stato chiesto alla bambina di prestare attenzione alle parole, aiutandosi anche con la lettura del labiale. Al termine di ciò sono state mostrate alla bambina le quattro vignette in ordine casuale, ma G. ha avuto molte difficoltà nel riordinarle nella sequenza corretta. Questo compito non è stato dunque eseguito in autonomia, bensì è stato svolto grazie all'aiuto di semplici domande guida che hanno permesso alla bambina di ricostruire la storia.

Le difficoltà incontrate in questo compito, come mi è stato successivamente spiegato dalla maestra di sostegno, sono legate al fatto che la bambina fa fatica ad ascoltare una storia senza avere accanto un supporto visivo. Inoltre, la bambina non ha esperienza nella lettura del labiale e non ha quindi potuto appoggiare l'ascolto della storia a questa modalità. Si pensa quindi che al termine della fase di racconto G. non abbia compreso tutta la storia.

Il compito successivo è stato quello di rinarrare la storia, la trascrizione è riportata qui di seguito (Tabella 3.1):

<b>M.</b>	<b>G.</b>
Questo è l'ordine della storia, vuoi provare a raccontarla tu a me adesso? Partendo da qui. Cosa succede lì?	Guidano (accompagnato dal segno GUIDARE). Dopo e dopo ehm (indica l'autista).
Chi è lui?	Uomo. Esto (indica l'autista)?
Chi è?	Uomo. Bus esto (indica l'autobus), uomo. Dopo...
Cosa fa l'autobus?	Bus veloce, uomo corre corre (impersona l'autista che corre).
Perché lui (autobus) cosa fa?	Scappa via.
E cosa fa l'uomo?	L'uomo corre.
E poi?	E poi esta (indica la prima immagine della seconda vignetta). I porss veloce, treno arrabbiato. Ok. Dopo, dopo esta (indica la seconda immagine della seconda vignetta). Bus (...) esplora esta scatola. Dopo il bus uomo polizia (impersona il poliziotto, segno FISCHIARE e verso). Dopo bus scappa. Dopo il bus salta (...). Bus e mucca. Dopo bus in acqua dove va, uomo no dentro l'acqua diceva. E bus ritorna.

**Tabella 3.1** La prova di narrazione della partecipante

Anche all'inizio di questo compito è stato necessario guidare la bambina con delle domande riferite ai protagonisti della storia, in modo da avviarla verso una produzione autonoma.

Dalla sua produzione si ha la conferma che la storia precedentemente letta non è stata efficacemente ascoltata e recepita, e dunque compresa. La bambina, infatti in questo task descrive la storia esclusivamente a partire dalle immagini che la rappresentano, le quali raffigurano gli avvenimenti principali, tralasciando però alcune informazioni presentate durante la lettura.

Come si può notare dalla trascrizione, i concetti espressi seguono passo passo le immagini delle vignette (l'autobus scappa, l'autista rincorre l'autobus, l'autobus incontra il treno, l'autobus incontra il poliziotto, l'autobus salta la staccionata e incontra una mucca, l'autobus cade nell'acqua e poi torna sulla strada), mentre gli altri avvenimenti e dettagli, così come i discorsi diretti di alcuni personaggi forniti nella lettura, non sono stati riprodotti (l'autista stava aggiustando l'autobus, l'autobus fa una gara con il treno, l'autobus va in città, l'autobus va in campagna, l'autobus corre giù per una collina, l'autista chiama il carroattrezzi, 'dove incontrò un poliziotto, che soffiò nel suo fischiello e urlò: fermati autobus!', 'incontrò una mucca che gli disse: "Muuuuuh! Non credo ai miei occhi!").

Dopo il compito di narrazione, la bambina dimostra di aver capito cosa succede nella storia, infatti G. racconta spontaneamente un suo aneddoto legato ad un incidente tra due auto, che aveva visto nei giorni precedenti al test, di cui ne aveva parlato con l'insegnante, che è presente durante la somministrazione. G. collega quindi in maniera logica gli avvenimenti della storia ad una sua esperienza personale. Di seguito, la trascrizione di quanto raccontato dalla bambina:

“Ti ricordi io giovedì il furgone e macchina boom. Grigio e nero. Io giovedì visto macchina boom a Chioggia. Macchina così (utilizza i classificatori per descrivere il movimento delle auto).”

Dal punto di vista linguistico, la produzione spontanea della *Bus Story* risulta molto concisa e scandita dall'avverbio 'dopo', proprio ad indicare che il racconto prosegue immagine dopo immagine.

All'inizio la bambina si limita a denominare e indicare i personaggi, successivamente, grazie alle domande che gli vengono poste, inizia a raccontare la storia producendo delle frasi.

Dall'analisi di questa trascrizione emergono alcune peculiarità riscontrate anche nell'osservazione delle produzioni spontanee. In primo luogo, le strutture prodotte dalla bambina sono costrutti minimi, composti da soggetto e verbo (es. 'l'uomo corre', 'dopo il bus salta') e in una frase anche dall'oggetto ('Bus esplora esta scatola'), a dimostrazione che l'ordine lineare dell'italiano è stato acquisito.

In seguito, si nota anche in queste frasi l'omissione piuttosto sistematica dell'articolo e dell'ausiliare, in particolar modo in presenza di avverbi o aggettivi riferiti al soggetto ('Bus veloce', al posto di 'Il bus è veloce', 'treno arrabbiato', al posto di 'il treno è arrabbiato').

Inoltre, durante la narrazione vengono pronunciati alcuni suoni o alcune pseudo parole, indicate nella trascrizione con dei punti di sospensione racchiusi tra parentesi, di cui non sempre si riesce a comprenderne il significato, delineando così anche difficoltà dal punto di vista fonetico. Ad esempio, si può ipotizzare che la parola 'porss' sia l'unione del nome 'bus' e del verbo coniugato alla terza persona singolare 'corre'.

A parte questo, si nota anche qui una forte presenza del segnato, sembra infatti che la bambina utilizzi alcuni segni o l'impersonamento (tecnica molto usata dai segnanti sordi per riportare il discorso diretto di un'altra persona) laddove non riesca ad esprimersi con le parole e per completare il significato di ciò che vuole esprimere.

### **3.3.2 Performance del gruppo di controllo**

Questo test è stato sottoposto al gruppo di controllo come un piccolo gioco di ascolto e di memoria.

La performance dei quattro soggetti non dimostra nessuna difficoltà. Tutti i bambini, infatti, riordinano correttamente le vignette nella giusta sequenza dopo aver ascoltato la storia. Dopodiché è stato chiesto anche a loro di rinarrare la storia. Le trascrizioni di ciascun soggetto sono riportate qui di seguito (Tabella 3.2).

<b>M.</b>	<b>S1</b>
Adesso prova a raccontare tu la storia.	Un magazziniere sta aggiustan...aggiustando l'autobus, però l'autobus scappa via.
Poi cosa succede?	Poi fa le gare con... con il treno che è più veloce, però va avanti da solo. Poi il...un poliziotto col fischiotto gli fischiò all'autobus, però lui aveva...continua la sua strada e arriva fino in campagna, ehmm... e incontra una mucca. Poi ha vi...poi continua, però ha visto che giunge nell'acqua dello stagno e cade dentro...ehm il poliziotto giunge per prenderlo.
	<b>S2</b>
Bene! Adesso prova a raccontarla tu la storia.	Allora, allora. Un autobus, un autobus dispettoso corre velo, corre tanto. Ad un certo punto trovò un treno e voleva sfidarlo, ma il treno era più veloce. Poi il treno andò nel tunnel. In città un poliziotto con il suo fischiotto gli fischiò, ma lui da disubbidiente non si fermò. Correndo arrivò in campagna e incontrò una mucca. Ad un certo punto andò giù in una, in una collina, ma lui non sapeva che c'era l'acqua così gli andò dentro e si bloccò e chia...chiamarono il carroattrezzi.
	<b>S3</b>
Adesso prova tu a raccontare la storia.	Un giorno, un giorno il guidante stava aggiustando un autobus molto dispettoso. L'autobus decise di scappare. Poi incontrò il treno e gareggiarono insieme facendo delle smorfie, pe...ma, ma l'autobus continuò da solo perché il treno pre...andò sotto a un tunnel. Poi un poliziotto lo fermò fischiando col fischiotto, però l'autobus non si fermò e andò avanti. Corse nella campagna e incontrò una mucca che non crede ai suoi occhi. Poi prese, prese il lago, cercò di fermarsi però non riusciva e così il guidante lo...lo raggiunse.
	<b>S4</b>
Bene! Prova tu adesso, aiutandoti con le immagini, a raccontare la storia.	Un guidatore un giorno stava guidando un autobus molto birichino. L'autobus vole, voleva sempre fare una corsa con il guidatore. Voleva sempre fare a gara con il conducente, e lui era sempre più veloce. Ma un giorno

	<p>voleva fare una gara anche con il treno che passava sotto il tunnel e però il treno era più veloce. Però dopo capì che il treno era più veloce e trovò un poliziotto che fischiò con il suo fischiotto. Dopo l'autobus disse: "Non mi fermo più! Non voglio più stare in città!", e andò in campagna. Trovò una mucca, trovò una mucca. Dopo...dopo andò vicino a uno stagno e però lui, lui non sapeva frenare e...e saltò dentro lo stagno. Appena, appena il conducente trovò, trovò il, l'autobus, chiamarono il carroattrezzi per tirarlo su.</p>
--	---

**Tabella 3.2** La prova di narrazione del gruppo di controllo

In generale si nota che la narrazione di tutti i bambini è più fluente e ricca di dettagli. La maggior parte dei soggetti inserisce nel proprio racconto quasi tutti gli eventi presentati e non solamente quelli raffigurati nelle vignette, questo dimostra che i bambini hanno ascoltato e tenuto a mente i dettagli della storia. Un solo soggetto aggiunge un'informazione che in realtà non è presente nella storia originale, come 'Voleva sempre fare a gara con il conducente, e lui era sempre più veloce'.

Dal punto di vista linguistico, tutti i soggetti producono frasi grammaticalmente corrette composte da soggetto, verbo, oggetto e complementi indiretti. Tuttavia, si riscontrano ugualmente delle sostituzioni inappropriate o errori lessicali, come accade per il termine 'guidatore', che viene sostituito dal termine 'magazziniere' o 'conducente' o ancora da una parola simile ma errata, come 'guidante'.

Si riscontra poi un uso non standard dei pronomi clitici, dove ad esempio viene usato in maniera colloquiale anche in presenza del referente nominale 'il poliziotto *gli* fischiò *all'autobus*'. In un altro caso si riscontra un errore nella scelta del clitico, viene infatti prodotto un clitico dativo al posto di un clitico riferito al complemento di luogo, 'lui non sapeva che c'era l'acqua così *gli* andò dentro'.

Sono anche prodotte alcune frasi grammaticalmente corrette, ma pragmaticamente inusuali, come 'prese il lago'.

### **3.4 La valutazione delle competenze lessicali**

Per valutare le competenze lessicali del soggetto in studio è stato somministrato il *Peabody Picture Vocabulary Test - Revised* (PPVT-R) (Stella et al., 2000), versione adattata in italiano, dall'originale in lingua inglese di Dunn & Dunn (1981), con una standardizzazione dei dati per la fascia d'età dai 3;0 ai 12;0 anni.

Lo scopo di questo test è quello di misurare il vocabolario recettivo uditivo di un soggetto per comprenderne la sua estensione ed eventualmente identificare disturbi del linguaggio o ritardi nell'apprendimento (Stella et al., 2000).

Il test si presenta come uno strumento semplice e veloce da somministrare dato che prevede una risposta gestuale, questa caratteristica rende infatti il test molto adatto anche a soggetti con difficoltà nel linguaggio scritto o orale (Stella et al., 2000).

Gli item lessicali sono indagati grazie all'uso di 175 tavole, precedute da 5 tavole di addestramento. In ogni tavola sono presenti quattro immagini numerate, ma sempre solo una di essa è abbinata alla parola stimolo che viene pronunciata di volta in volta dallo sperimentatore. La presenza di quattro opzioni permette di ridurre la probabilità di una scelta casuale al 25%.

Dato che gli item sono ordinati secondo il livello di difficoltà, dai più facili per i bambini ai più difficili per gli adulti, prima di somministrare il test bisogna calcolare l'età cronologica del soggetto, così da indagare le parole stimolo all'interno o vicino alla sua fascia critica. Come spiegano infatti gli autori, la somministrazione di item troppo facili o troppo difficili non ha nessuno scopo, anzi rischia di compromettere la validità del test stesso (Stella et al., 2000).

Ai fini del calcolo del punteggio grezzo e della sua trasformazione in punteggio standard bisogna determinare quale sia il basale e quale il soffitto del soggetto. Partendo dal punto di inizio prestabilito in base all'età, il basale si ottiene quando si totalizzano otto risposte corrette consecutive. Tuttavia, può capitare che il primo errore si riscontri prima di aver determinato il basale, in questo caso la somministrazione procederà a ritroso, presentando al soggetto la parola precedente al punto di inizio e continuando finché non si saranno ottenute otto risposte corrette consecutive. Per il calcolo del soffitto, invece, si riprende dall'item successivo al quale

è stato registrato il primo errore e si procede fino a quando il soggetto commette sei errori in otto item consecutivi.

Può capitare però che il basale e il soffitto non riescano ad essere determinati, il manuale spiega che in questi casi allora si prendono in considerazione il primo e l'ultimo item del test rispettivamente come basale e soffitto. Può invece accadere che dalla performance del soggetto si riscontrino più di un soffitto, in questo caso per il conteggio finale si terrà in considerazione solamente il soffitto più basso.

All'interno del manuale vengono infine riportate le tabelle con le quali poter determinare il punteggio standard equivalente corrispondente al totale grezzo e la rispettiva fascia d'età associata.

#### **3.4.1 Somministrazione e analisi dei risultati**

Il PPVT-R (Stella et al., 2000) è stato il secondo test sottoposto alla bambina. Si è scelto di proseguire la valutazione linguistica con un test mirato a comprendere l'ampiezza lessicale della bambina prima di valutare le sue competenze morfo-sintattiche.

La somministrazione del test è cominciata sottoponendo a G. le due tavole di addestramento iniziale riferite alla sua fascia d'età (tavole D e E, come indicato nelle istruzioni). La bambina risponde senza esitazioni individuando correttamente l'item *ruota* nella prima tavola. Per l'item *gigante* invece, seleziona dapprima l'immagine 2, successivamente si autocorregge e indica l'immagine target.

Dopodiché il test è cominciato dall'item 70, *issare*, il punto di partenza fissato per i bambini di età compresa tra i 9;0 e i 9;11 anni. La bambina commette però il primo errore alla terza parola e si è quindi proceduto a ritroso per stabilire il basale. Sebbene gli item proposti fossero gradualmente sempre più semplici, per la bambina sono ugualmente risultati difficili e non è stato possibile stabilire un basale. Anche all'item 8 viene infatti selezionata un'immagine scorretta e dunque, essendo impossibile totalizzare otto risposte corrette consecutive, il basale è stato attribuito all'item 1, *autobus*, come indicato nel manuale per questi casi. La somministrazione

però non è stata interrotta, bensì è continuata fino alla fine per poter indagare la conoscenza lessicale anche dei primi item.

Per quanto riguarda il soffitto invece, ne sono stati individuati più di uno. Tuttavia, ai fini del calcolo del punteggio grezzo, è stato considerato il soffitto più basso, registrato all'item 14, *semaforo*. Il punteggio grezzo totalizzato è pari a 7 e il punteggio standard è di 67, tipico normalmente di bambini di età compresa tra i 3;9 e i 4;2 anni, non c'è quindi un punteggio standard adeguato all'età cronologica della bambina.

Dall'analisi della prestazione ottenuta in questa prima somministrazione si può affermare che la bambina possiede un vocabolario povero e limitato, dove anche termini più comuni non vengono correttamente individuati, come ad esempio *trattore, lampada, tamburo, pinguino, penna, incidente, accarezzare* (rispettivamente gli item 4, 7, 8, 10, 11, 12, 13), mentre riesce a individuare correttamente altri termini più difficili per i quali si pensa che li abbia riconosciuti per esclusione o per casualità, come ad esempio *capsula, barriera, incatenato, issare, affaticato* (rispettivamente gli item 52, 58, 60, 70, 71).

Tuttavia, analizzando più nel dettaglio le risposte fornite dalla bambina si possono fare alcune riflessioni in merito ad alcune strategie adottate. Prima di tutto si è osservato che durante la somministrazione del test G. spesso tendeva a dare la sua risposta prima che le fosse presentata la parola, indicando quindi ciò che colpiva maggiormente la sua attenzione o ciò che riconosceva tra le immagini. In questi casi le è stata data la possibilità di riascoltare la parola e le è stato ricordato di guardare bene tutte quante le figure. Tuttavia, spesso anche dopo il secondo ascolto, la risposta è rimasta invariata, in particolar modo per quegli item che si suppongono non essere parte del bagaglio lessicale della bambina e quindi foneticamente non riconosciuti, come ad esempio accade per l'item 46, *vela*. In questo caso la parola non sembra essere conosciuta e quindi la bambina indica nuovamente ciò che le risulta essere più familiare, ossia l'immagine di una bandiera. Gli altri elementi che fungono da distrattori raffiguravano invece una pompa eolica e un segnavento.

In un altro caso, sebbene l'item presentato fosse un termine d'uso quotidiano (item 51, *verdura*) e conosciuto, grazie alla conferma che mi ha dato l'insegnante, l'attenzione della bambina è stata però fortemente catturata dalla seconda immagine raffigurante un cactus, portandola ad indicare e commentare quella figura anche dopo aver riascoltato la parola stimolo, non considerando quindi l'opzione target, ovvero una carota, ma nemmeno gli altri due distrattori in cui erano raffigurati rispettivamente un salame e dei gusci di noce. Sembra quindi che la sua attenzione abbia richiamato una sua esperienza personale, dato che dopo aver indicato nuovamente l'immagine del cactus, G. commenta dicendo "Oh! Male, punge!" e segnando nel frattempo l'azione di toccare con un dito la spina della pianta.

Al contrario, quando invece alla seconda lettura la parola veniva recepita e riconosciuta allora la bambina si autocorregge e la associa all'immagine giusta, come è accaduto per l'item 29, *strappare*, dove inizialmente seleziona l'immagine raffigurante una cow girl e successivamente l'immagine target, scartando gli altri distrattori in cui erano presentati un bambino nell'atto di prendere dei biscotti e un bambino che dà da mangiare ad un cane.

Un'altra riflessione emersa dall'analisi delle risposte fornite riguarda il fatto che per alcuni item si pensa sia stata sfruttata la somiglianza fonetica con altri lessemi più conosciuti. Questa strategia si riscontra nell'item 32, *isolamento*, dove si pensa che G. abbia percepito la parola 'isola' e sia riuscita ad associarla all'immagine target, raffigurante per l'appunto un uomo su un'isola, scartando le immagini distrattori presentanti rispettivamente delle persone sedute a tavola che mangiano, un bambino che dà da mangiare ad un cane ed infine due ragazzi che giocano a dama.

Anche l'item 40, *mappamondo*, presenta una situazione simile. Si è infatti propensi nel credere che la bambina indichi l'immagine target grazie all'interpretazione della parola 'mondo', che viene da lei riconosciuta. Infatti, dopo aver selezionato l'immagine la denomina con il sinonimo 'Terra', come a dimostrare che aveva ben compreso la parola. Le altre immagini presentate in questa tavola in funzione di distrattori erano un paio di cuffie, un sestante e un dirigibile.

La somiglianza fonetica con alcune parole ha portato però anche a commettere un errore, sebbene si abbia avuto la conferma che il termine stimolo sia parte del vocabolario lessicale della bambina. L'item 43, *cucire*, è stato infatti percepito e associato all'immagine relativa a 'cucinare', parola sicuramente d'uso più comune, raffigurata da un bambino che inforna una torta. G. però nella stessa giornata del test mi ha dimostrato di conoscere la parola target, in quanto durante la ricreazione produce spontaneamente una frase con questo verbo ("Oh buco! Tu cucire!").

### 3.4.2 Performance del gruppo di controllo

Anche questo test è stato sottoposto ai soggetti del gruppo di controllo sotto forma di gioco, in particolare come degli indovinelli. Ai bambini è stato chiesto infatti di provare a indovinare quale fosse l'immagine corretta alla parola che veniva pronunciata loro di volta in volta.

Questa modalità più giocosa ha mantenuto alta l'attenzione di tutti i soggetti e la somministrazione del test è avvenuta in tutti i casi in modo scorrevole, con poche o nessuna ripetizione del termine proposto.

Tutti i bambini del gruppo di controllo totalizzano un punteggio standard adeguato alla loro età cronologica. La Tabella 3.3 riporta i valori ottenuti per ciascun soggetto nel PPVT-R (Stella et al., 2000), mentre le prove complete e tutte le risposte sono riportate nell'Appendice A.1 (Tabella A.1.2)

	<b>Basale</b>	<b>Soffitto</b>	<b>Errori totali</b>	<b>Punteggio grezzo</b>	<b>Punteggio standard</b>
<b>S1</b>	62-69	152	18	134	105
<b>S2</b>	70-77	156	19	137	107
<b>S3</b>	70-77	155	17	138	118
<b>S4</b>	70-77	140	12	128	111

**Tabella 3.3** Punteggi ottenuti dal gruppo di controllo

Come si osserva dalla tabella, per tre soggetti su quattro (S2, S3 e S4) il basale è stato stabilito entro i primi otto item sottoposti, all'interno della fascia critica di

somministrazione stabilita dal test, mentre in un solo caso (S1) è stato stabilito nell'intervallo precedente. Tuttavia, bisogna specificare che questo è stato dovuto ad un errore commesso all'item 70, *issare*, la prima parola stimolo proposta. In questa tavola l'immagine target è raffigurata da un operaio che solleva una trave tramite la trazione di una corda collegata ad una carrucola, ma vi è anche un'altra figura che poteva essere ugualmente associata alla parola, una delle tre immagini distrattori rappresenta infatti un uomo che trasporta sulla spalla un sacco. Le altre due immagini proposte ritraevano invece un corridore nell'atto di tagliare il traguardo e un pescatore intento a recuperare il pesce pescato dalla sua canna.

### **3.5 La valutazione delle competenze morfo-sintattiche**

Per comprendere infine il livello linguistico acquisito dalla bambina nella morfosintassi dell'italiano si è somministrato il *Test for Reception of Grammar – Version 2 (TROG-2)*, l'adattamento italiano dell'originale in lingua inglese di Bishop (2003) eseguito da Suraniti et al. (2009), con una standardizzazione dei dati per bambini e ragazzi dai 4;0 fino ai 16;0 anni d'età.

Questo test misura il linguaggio recettivo di un soggetto, in particolare le competenze morfosintattiche, attraverso "la comprensione dei contrasti grammaticali [...] indicati dai suffissi, dalle parole funzionali, e dall'ordine delle parole" (Suraniti et al., 2009). La somministrazione del test è facile e veloce, adatta a valutare anche soggetti con particolari difficoltà linguistiche, questo perché è prevista una risposta gestuale agli item di indagine, come accade per il PPVT-R (Stella et al., 2000).

La modalità di valutazione e gli aspetti linguistici indagati fanno sì che anche questo test, come spiegano gli autori all'interno del manuale di istruzioni, contribuisca all'individuazione dei disturbi specifici del linguaggio e dell'apprendimento, deficit uditivi o handicap fisici che pregiudicano lo sviluppo del linguaggio stesso.

Nello specifico, la valutazione della comprensione grammaticale avviene attraverso la somministrazione di 80 item, ossia delle frasi, raggruppate in 20 blocchi da quattro item ciascuno, questo per ridurre la probabilità di un superamento del blocco dovuto

al caso. Si precisa che, affinché un blocco linguistico venga considerato superato, si devono registrare tutte e quattro le risposte corrette, mentre anche un solo errore comporta il fallimento di tale blocco di indagine.

I 20 blocchi sono ordinati in modo tale da partire con item più semplici per poi passare ad indagare gradualmente aspetti grammaticali via via più complessi (Figura 3.3).

Blocco	Costruzione	S/F
A	Due elementi	
B	Negativo	
C	<i>In e su</i> invertibili	
D	Tre elementi	
E	SVO (sogg./verbo/ogg.) invertibili	
F	Quattro elementi	
G	Proposizione relativa soggetto	
H	Non solo X ma anche Y	
I	<i>Sopra e sotto</i> invertibili	
J	Comparativo/assoluto	
K	Passivo invertibile	
L	Anafora assente	
M	Genere/Numero del pronome	
N	Congiunzione pronominale	
O	Né questo, né quello	
P	X ma non Y	
Q	Proposizione principale postposta	
R	Singolare/plurale	
S	Proposizione relativa oggetto	
T	Frase racchiusa al centro	

**Figura 3.2** I blocchi linguistici d'indagine (Suraniti et al., 2009)

Nonostante questi ultimi possano dimostrarsi eccessivamente difficili per un soggetto, secondo il manuale italiano del TROG-2, la somministrazione del test deve avvenire in maniera integrale, ossia sottoponendo a indagine tutti gli item dei 20 blocchi, senza vincoli di età e soprattutto di errori massimi commessi. La versione inglese prevedeva invece di interrompere la valutazione al fallimento di cinque blocchi consecutivi (Bishop, 2003). Dai dati raccolti nel campione italiano è emerso che anche dopo il fallimento di sette blocchi consecutivi una significativa percentuale di soggetti ha poi superato blocchi successivi (Suraniti et al., 2009).

Come precedentemente accennato, anche in questo test il candidato fornisce la sua risposta attraverso l'indicazione. Per ogni frase viene mostrata infatti una tavola contenente quattro immagini fra cui scegliere. Fra le immagini presentate vi è una figura target corrispondente alla proposizione letta dallo sperimentatore e tre figure che invece rappresentano la frase in modo alterato grammaticalmente o lessicalmente (Suraniti et al., 2009). Queste ultime rappresentazioni fungono da distrattori lessicali, l'immagine possiede infatti la stessa valenza grammaticale della proposizione target, ma è raffigurata con sostantivi, verbi o aggettivi diversi da essa. Questa particolare caratteristica è utile a determinare se un eventuale errore è determinato da una difficoltà nella comprensione grammaticale oppure se invece vi sono deficit nell'attenzione, nella memoria o nella comprensione lessicale. A questo scopo, il manuale del test individua specificatamente nei blocchi *A, D, E, F, J* e *K* la possibilità di identificare difficoltà lessicali, in quanto in tutti questi blocchi sono inserite immagini con distrattori lessicali.

Infine, grazie alla standardizzazione del test anche per la lingua italiana, il manuale fornisce le tabelle per attribuire un punteggio standard e individuare se tale rientra nella fascia d'età del soggetto, o in caso contrario stabilire l'età equivalente al punteggio ottenuto.

### **3.5.1 Somministrazione e analisi dei risultati**

Il TROG-2 è stato l'ultimo test linguistico ad essere sottoposto ai fini della valutazione linguistica del soggetto in studio.

La somministrazione è iniziata dagli item di addestramento, ai quali la bambina ha risposto correttamente. Dopodiché si è passati alla somministrazione di tutti gli item di indagine. Sebbene al blocco *J (Comparativo/assoluto)* si fosse registrato il fallimento di cinque blocchi consecutivi la valutazione è continuata, come riportato nelle istruzioni alla somministrazione del test italiano (Suraniti et al., 2009).

Dal punto di vista globale la prova è risultata molto complessa per la bambina, che l'ha comunque sostenuta con attenzione e concentrazione, senza mai dimostrare

apertamente segni di stanchezza o difficoltà anche per gli item linguistici più complicati.

Dalla performance linguistica quantitativa di G., analizzata attraverso la sezione dedicata all'interno del modulo di registrazione (Appendice A.2.1), emerge una competenza morfosintattica complessiva molto povera. I blocchi totali superati con successo sono solamente tre blocchi, rispettivamente i blocchi *A (Due elementi)*, *D (Tre elementi)* e il blocco *E (SVO invertibili)* ottenendo così come punteggio standard 55, che si colloca come punteggio corrispondente ad un'età linguistica inferiore ai 4;2 anni.

Analizzando con attenzione le risposte ottenute in questa prima somministrazione del test si può osservare che dal punto di vista linguistico la bambina riesce a codificare sempre correttamente le frasi più semplici, con due o tre elementi, dove non commette nessun errore (blocchi *A, D, E*). Tuttavia, non dimostra grandi difficoltà nemmeno nelle frasi con quattro elementi (blocco *F*), dove riesce a fornire tre risposte esatte su quattro. L'unico item sbagliato del blocco è la frase F3 in (16), dove la bambina indica la figura 3 al posto della 4. Guardando attentamente le immagini della tavola F3 si nota una notevole somiglianza tra la figura scelta da G. e la figura target, entrambe le immagini raffigurano infatti gli stessi elementi, ovvero la sedia con sopra un coltello e un ragazzo, che nella figura target è girato verso di essi, mentre nell'altra è girato invece di spalle, ma di fatto non sono ben visibili gli occhi per discriminarne efficacemente la loro direzione. Da questa prima somministrazione si può quindi presupporre che sia un errore dovuto ad una svista o ad un calo di attenzione nella scelta della risposta. Le altre immagini presentate in questa tavola e che fungevano da distrattori lessicali rappresentavano anch'esse lo stesso ragazzo, che guardava in un caso la sedia con sopra una sciarpa e nell'altro uno scatolo con sopra il coltello.

(16) Il ragazzo guarda la sedia e il coltello

[Suraniti et al., 2009]

Tuttavia, se la frase semplice presenta un elemento funzionale, la comprensione inizia ad essere più deficitaria, come accade in alcuni item dei blocchi *B (Negativo)*, *C (In e su invertibili)* ed *I (Sopra e sotto invertibili)*.

Nel primo blocco, ad esempio, la particella 'non' sembra non essere sempre computata, tra gli errori commessi due di essi infatti sono riconducibili ad una mancata attribuzione del valore negativo alla frase data dalla particella negativa. Questo porta così a selezionare la figura corrispondente alla variante affermativa della frase target, come accade nelle frasi B1 e B4 in (17a) e (17b), che porta G. a selezionare quindi l'immagine di un uomo seduto e l'immagine di una forchetta grande. In queste tavole invece la bambina scarta con successo le alternative lessicali proposte, rispettivamente un cane in piedi e un cane seduto per la tavola B1 e una scarpa grande e una piccola per la tavola B4.

- (17) a. L'uomo non è seduto
- b. La forchetta non è grande

[Suraniti et al., 2009]

Anche nelle frasi semplici del blocco *C (In e su invertibili)* e *I (Sopra e sotto invertibili)* le preposizioni o gli avverbi di luogo non sono state interpretate e la risposta è stata data dal semplice riconoscimento dei referenti presentati o in maniera casuale. Gli item stimolo delle tavole C2 e C4 sono riportati in (18), mentre le frasi delle tavole I1 e I2 sono riportate in (19).

- (18) a. L'anatra è sulla palla
- b. La stella è nella palla

- (19) a. Il fiore è sopra l'anatra
- b. La tazza è sotto la stella

[Suraniti et al., 2009]

Per questi item la bambina indica quindi le immagini ritraenti i referenti posti uno accanto all'altro, mentre per l'item I2 indica l'immagine raffigurante la tazza posta al di sopra della stella.

Quando invece le frasi sottoposte presentano sia elementi funzionali che una struttura più articolata, i quali richiedono un'analisi interpretativa, come dal blocco *G (Proposizione relativa soggetto)* in avanti, le difficoltà linguistiche sono più marcate.

Dalle tipologie di risposta fornite in questa prima somministrazione del test, si ipotizza che in molti casi la risposta sia fornita in modo casuale, mentre in altri si ipotizza che l'interpretazione della frase avvenga in modo lineare, seguendo l'ordine di apparizione dei referenti, ma tenendo in analisi solo le parole familiari.

Quest'ultima modalità di interpretazione è stata notata anche dagli studi di Bishop (1982, 1983) nei bambini con gravi disturbi del linguaggio ricettivo o con profonda perdita uditiva. Si pensa quindi che G. sia portata a tralasciare totalmente il materiale linguistico racchiuso in una struttura troppo complessa e lunga per il fatto che non la riconosce e non sa attribuire loro un significato, trattenendo quindi nella memoria di lavoro solamente le informazioni per lei salienti e analizzandole spesso nel loro ordine di apparizione.

Nella performance della bambina questa modalità di elaborazione si è riscontrata nei blocchi *G (Proposizione relativa soggetto)*, *H (Non solo X ma anche Y)*, *N (Congiunzione Pronominale)*, *O (Né questo, né quello)*, *P (X ma non Y)*, *Q (Proposizione principale postposta)*, *S (Proposizione relativa oggetto)*, *T (Frasi racchiusa al centro)*. Per queste frasi G. sembra attuare infatti una strategia di semplificazione, di alleggerimento del carico di informazioni linguistiche da interpretare, che spesso si riduce ai soli concetti estremi, agli ultimi referenti della frase o in generale a ciò che la bambina riconosce tra le parole pronunciate.

Un chiaro esempio di questa strategia, dalla quale è nata l'ipotesi, si riscontra nelle frasi del blocco *H (Non solo X ma anche Y)*, riportate in (20) e dove sono evidenziate in corsivo le parole che si ipotizza siano state tralasciate.

- (20) a. La matita *non è soltanto lunga* ma anche rossa  
b. *Non soltanto* la scatola ma anche il fiore è giallo  
c. *Non soltanto* la signora/la donna ma anche il gatto sta correndo  
d. L'uomo *non solo sta correndo ma sta anche indicando*

[Suraniti et al., 2009]

Nel fornire la risposta a questi item, si nota che la strategia di semplificazione ha portato in due casi a selezionare la risposta corretta, questo è capitato laddove i referenti della frase apparivano verso la fine della frase, ovvero nelle tavole H2 e H3 (20b-c), in cui riesce ad indicare l'immagine target e a scartare i distrattori. Questi raffiguravano i medesimi referenti, ma con caratteristiche diverse, come il colore o una differente attribuzione dell'azione, svolta solamente da uno di essi oppure da nessuno. Negli altri item invece la strategia di semplificazione porta G. ad individuare le immagini relative a ciò che si ipotizza lei abbia riconosciuto, nella tavola H1 (20a) indica infatti l'immagine di una matita rossa, ma sceglie la versione ritraente una matita corta, scartando quindi l'immagine target e i distrattori lessicali, che presentavano le stesse opzioni, ovvero due matite di dimensioni diverse, ma di colore bianco.

Questo stesso pattern di risposta si osserva nell'item H4 (20d), dove anche in questo caso la bambina indica l'immagine di ciò che si pensa sia stato effettivamente ascoltato e computato in rispetto delle sue conoscenze lessicali. La risposta fornita è quella relativa dunque ad un uomo che corre, mentre le altre opzioni proposte come distrattori sono state ignorate. Esse ritraggono un uomo in piedi e un uomo che indica, dimostrando quindi di aver compreso che il soggetto della frase compie un'azione, ma allo stesso tempo di non conoscere il verbo 'indicare'.

Questa strategia risulta molto chiara anche nei blocchi *O (Né questo, né quello)* e *P (X ma non Y)*, in (21) e (22) si riportano le frasi di ciascun blocco in cui si è verificata tale modalità.

- (21) a. La ragazza *non sta né indicando né correndo*  
b. *Né la sciarpa né* il fiore sono lunghi  
c. La scatola *non è né grande né gialla*

d. *Né* la ragazza *né* il cane sono seduti

(22) a. La tazza, *ma non* la forchetta, è rossa

b. Il pettine è lungo *ma non* è blu

[Suraniti et al., 2009]

Anche in queste frasi si ipotizza che la risposta di G. sia dovuta ad un mancato riconoscimento degli elementi funzionali negativi, portandola ad indicare le immagini corrispondenti alle versioni attive degli item. Si osserva inoltre che la presenza di ulteriori azioni non conosciute, data ancora una volta dal verbo 'indicare' nell'item O1 (21a), o di altri referenti come 'sciarpa' nell'item O2 (21b), non vengono prese in considerazione.

Un'altra notevole difficoltà emerge nel blocco R (*Singolare/plurale*), dove la bambina mostra di non saper attribuire il valore di numero al giusto referente, creando così un *mismatch* tra il soggetto e l'oggetto della frase. Gli item stimolo sono riportati in (23).

(23) a. Le mucche sono sotto l'albero

b. Il ragazzo raccoglie i fiori

c. Il gatto insegue le anatre

[Suraniti et al., 2009]

Nell'item R1 (23a) la bambina indica infatti l'immagine relativa ad una mucca sotto a due alberi, nell'item R2 (23b) indica due bambini che raccolgono un fiore e nell'item R3 sceglie l'immagine di due gatti che inseguono una sola anatra, denotando così, come accennato, una difficoltà nell'attribuire i giusti tratti flessivi ai referenti presentati nella frase.

Il pattern generale di errore registrato nella prova può essere quindi definito per la maggior parte sistematico (Appendice A.2.1), sebbene il manuale indichi che 19 errori commessi negli ultimi cinque blocchi siano attribuibili ad una performance casuale.

Inoltre, dal riassunto qualitativo dei risultati si conferma che la bambina ha delle difficoltà di comprensione ed elaborazione linguistica, questo perché durante la somministrazione del test si sono registrate nove ripetizioni degli item, talvolta anche più di una volta sullo stesso item. Va tuttavia specificato che solo poche volte la bambina ha chiesto esplicitamente di ripetere la frase, mentre negli altri casi la ripetizione è stata necessaria per via di una mancata risposta alla prima lettura e dunque la ripetizione è stata effettuata volontariamente per permettere a G. di ascoltare nuovamente la frase.

Infine, dall'analisi qualitativa si riscontra anche un livello lievemente anormale di errori lessicali commessi, i quali sono per l'appunto sei. Di questi sei errori, tre di essi si registrano nel blocco *K (Passivo invertibile)*. In (24) si riportano le frasi di questo blocco in cui si sono verificati questi errori.

- (24) a. La mucca è inseguita dalla ragazza
- b. Il ragazzo è spinto dall'elefante
- c. La pecora è spinta dal ragazzo

[Suraniti et al., 2009]

Analizzando però le immagini indicate sembra che siano state scelte le opzioni ritenute da lei più plausibili. Queste raffigurano in particolare una bambina e un bambino che porgono del cibo con la mano agli animali in questione, rispettivamente una mucca e un elefante negli item K1 e K2 (24a-b), oppure un bambino che indica una pecora, nell'item K3 (24c). Si ipotizza quindi che G. abbia scelto queste frasi grazie a delle sue esperienze o ad una sua conoscenza del mondo, dove è sicuramente più probabile che un bambino dia da mangiare o indichi un animale, piuttosto che essere inseguiti/spinti o farsi inseguire/spingere.

### **3.5.2 Performance del gruppo di controllo**

Anche per la somministrazione di questo test al gruppo di controllo è stato usato un contesto di gioco a indovinelli, come nel precedente caso. Ai bambini è stato spiegato

però che in questo nuovo gioco dovevano ora indovinare l'immagine di una frase e non più di una parola soltanto.

La somministrazione e la performance registrata dal gruppo di controllo nel test di comprensione grammaticale si dimostra essere pienamente nella norma per tutti i soggetti e in due casi anche leggermente al di sopra. Dal campione italiano di standardizzazione emerge infatti che per la fascia d'età 8;0 – 9;11 i blocchi mediamente superati sono pari a 15 o 16, dove la percentuale di superamento si registra essere rispettivamente del 55% e 68% (Suraniti et al., 2009).

La Tabella 3.4 riporta i punteggi ottenuti da ciascuno dei partecipanti del presente gruppo di controllo. L'insieme delle risposte fornite e la performance globale ottenuta dal gruppo di controllo è riportata in Appendice A.2 (Tabella A.2.2)

	<b>Blocchi superati</b>	<b>Punteggio standard</b>	<b>Percentile</b>
<b>S1</b>	18	116	86
<b>S2</b>	17	111	77
<b>S3</b>	16	107	68
<b>S4</b>	17	111	77

**Tabella 3.4** Punteggi ottenuti dal gruppo di controllo

Dall'analisi della performance dei quattro soggetti emerge che il blocco di indagine più problematico è risultato essere il blocco *T* (*Frase racchiusa al centro*), in particolare le frasi riportate in (25), ma in assoluto l'item T3 in (10b), sbagliato da tutti e quattro i bambini (Appendice A.2.2). In questo blocco si registra anche il maggior numero di ripetizioni richieste dai partecipanti, segno di una difficoltà nell'elaborazione e della necessità di riascoltare la frase per poter analizzarla meglio.

- (25) a. L'uomo, che l'elefante guarda, sta mangiando  
b. L'anatra, sulla quale c'è la palla, è gialla  
c. La sciarpa, sulla quale c'è il libro, è blu

[Suraniti et al., 2009]

In questi stimoli, gli autori presentano la frase relativa nella forma appositiva, ovvero le informazioni fornite rappresentano un'aggiunta alla frase principale nella quale sono incassate e hanno quindi la funzione di caratterizzazione del referente testa e non di individuazione, come invece accade nelle relative restrittive. Tuttavia, queste possono talvolta assumere un significato ambiguo. Esaminando con attenzione lo stimolo T2 in (10a) si nota, infatti, che il soggetto della frase incassata 'elefante' può essere interpretato come l'oggetto della principale, sebbene in una posizione marcata rispetto all'ordine standard della lingua italiana. Si ipotizza quindi che sia stato questo a portare S4 a selezionare l'immagine corrispondente ad un uomo che guarda l'elefante.

La frase T3 in (10b), come precedentemente accennato, è stata la più complicata, nessuno dei soggetti infatti riesce ad elaborarne correttamente il significato, ma anche l'item T4 in (10c) ha riscontrato solamente una risposta esatta.

In questi casi, i soggetti non riescono ad interpretare correttamente il pronome relativo 'sulla quale', che specifica cosa vi è sopra il soggetto ('l'anatra', 'la sciarpa', elaborando dunque la frase attraverso l'uso del più comune pronome relativo 'che' ('l'anatra che è sulla palla', 'la sciarpa che è sul libro') ed indicando dunque l'immagine presentante i referenti secondo questa disposizione. La difficoltà riscontrata nella codifica di queste frasi è dettata dalla loro particolare tipologia. Le frasi relative presentate in questi due stimoli sono esempi di frasi relative preposizionali oblique, ovvero i nomi-testa 'anatra' e 'sciarpa' fungono da complemento obliquo della frase relativa e sono perciò più complesse da computare. Lo studio di Guasti e Cardinaletti (2003), che studia l'acquisizione di tale tipologia frasale, afferma infatti che esse sono acquisite relativamente tardi, non prima dei 10 anni.

Per quanto riguarda poi l'accordo dell'aggettivo, la capacità di assegnazione al giusto referente è stata sicuramente influenzata dai loro tratti di genere o dalla natura flessiva dell'aggettivo stesso. Nella frase T3 in (10b) entrambi i referenti sono infatti femminili, questo ha dunque aumentato il grado di difficoltà di elaborazione, portando due soggetti su quattro (S1 e S4) ad attribuire l'aggettivo 'gialla' al referente più

vicino, ossia 'palla', selezionando così l'immagine distrattore raffigurante un'anatra bianca sopra ad una palla gialla. Lo stimolo T4 presenta invece un aggettivo che non si flette in base ai tratti di genere e non ha dunque causato tale fraintendimento, tre soggetti su quattro (S1, S2 e S3) riescono infatti ad attribuire l'aggettivo 'blu' al referente 'sciarpa'. Inoltre in questa frase è anche presente un *mismatch* di genere tra i due referenti, si pensa che questa condizione possa aver agevolato l'interpretazione della preposizione relativa nei confronti del nome-testa, portando S1 a fornire la risposta target.

Dall'analisi qualitativa delle prestazioni dei soggetti non si sono riscontrati in nessun caso errori di tipo lessicale, inoltre anche il numero di ripetizioni richieste si colloca nella normalità, ossia non è mai superiore a cinque. Il numero più alto di ripetizioni si registra nel soggetto S2, il quale spesso tendeva anche in autonomia a ripetere ad alta voce la frase sottoposta prima di fornire la sua risposta.

Infine, gli altri errori riscontrati nelle prove dei quattro bambini sono in tutti i casi di tipo sporadico, indicando una difficoltà nell'elaborazione della frase piuttosto che una mancanza di determinante conoscenze grammaticali, come spiegano Suraniti et al. (2009).

### **3.6 Analisi complessiva della valutazione preliminare**

Questa fase di valutazione preliminare ha permesso di comprendere quali sono le competenze linguistiche acquisite dalla bambina, sia in produzione che in comprensione, e quali invece le difficoltà più rilevanti su cui puntare nel percorso di intervento linguistico.

I risultati e le considerazioni emerse da questa valutazione preliminare denotano un marcato ritardo nell'acquisizione linguistica complessiva. Rispetto ai coetanei del gruppo di controllo, la prestazione generale di G. si colloca infatti molto al di sotto, non riuscendo in nessun caso ad ottenere punteggi adeguati alla sua età cronologica. Le produzioni spontanee, così come il test di narrazione *The Bus Story* di Renfrew (1991), hanno dimostrato una scarsa capacità nel formulare frasi grammaticalmente corrette, delineando un profilo linguistico in molti aspetti simile a quanto riscontrato

da Chesi (2006) nello studio delle produzioni verbali di alcuni bambini e ragazzi sordi italiani. Gli aspetti di maggiore complessità, emersi anche nelle produzioni di G., riguardano l'utilizzo della morfologia flessiva nominale e verbale, l'espressione del predicato, in particolar modo dell'ausiliare, e la corretta presentazione di tutti gli argomenti del predicato.

Le produzioni della bambina, seppur deficitarie, hanno comunque permesso di confermare che alcuni parametri linguistici, come l'ordine lineare o la possibilità di omettere il soggetto, siano tuttavia stati correttamente acquisiti e stabiliti nella sua grammatica mentale già al momento di questa prima valutazione.

Il deficit linguistico è riscontrato anche nella povertà del lessico in entrata e nella comprensione grammaticale, rispettivamente valutate grazie al PPVT-R (Dunn & Dunn, 1981; Stella et al., 2000) e al TROG-2 (Bishop, 2003; Suraniti et al., 2009).

La limitata quantità di lessico alla quale la bambina ha accesso e le altrettante difficoltà emerse nella comprensione frasale, in particolare di strutture sintatticamente più elaborate o presentanti elementi funzionali (come la negazione) dimostrano che la prestazione della bambina è comparabile a quella di bambini di età inferiore ai 4;2 anni.

Le analisi e le considerazioni linguistiche ottenute da questa iniziale valutazione sono state di fondamentale importanza per il proseguimento dello studio. Tali valutazioni sono infatti state il punto di partenza dal quale iniziare a pensare al tipo di intervento linguistico da proporre, al programma e agli obiettivi specifici da portare avanti, presentati nel dettaglio nel capitolo successivo.

## Capitolo 4. Il trattamento linguistico

### 4.1 Introduzione

Nelle condizioni di tipicità, come si è visto nel Capitolo 1, l'acquisizione linguistica avviene in un modo del tutto naturale, senza bisogno di ricevere alcun tipo di istruzione o insegnamento da parte di altre persone. Tuttavia, affinché il linguaggio si sviluppi pienamente è necessario che l'ambiente, l'input linguistico al quale il bambino è esposto, sia sufficientemente ricco di stimoli e che essi siano adeguatamente percepiti.

In alcuni casi, queste condizioni linguistiche sono limitate e pregiudicate da determinate caratteristiche cognitive o sensoriali, che causano dunque difficoltà e ritardi nell'acquisizione.

Proprio in queste situazioni risulta fondamentale ricorrere a delle strategie di supporto o potenziamento per aiutare il bambino nel processo di apprendimento linguistico. Diversi studi, condotti su differenti popolazioni, hanno dimostrato l'efficacia di un intervento linguistico mirato ad insegnare esplicitamente alcuni aspetti morfosintattici della lingua, rivelandosi di grande aiuto nel migliorare la competenza linguistica di soggetti affetti da afasia agrammaticale, DSL, DSA, afasie agrammaticali o anche da ipoacusie severe o profonde (Ebbels & van der Lely, 2001; Levy e Friedmann 2009; Piccoli, 2018; Shapiro & Thompson, 1995, 2006; D'ortenzio, 2015; Benedetti, 2018; Sau, 2018).

Dalle analisi ottenute nella fase di valutazione preliminare, si riscontra, anche nel caso di G., una acquisizione linguistica ritardata a causa di un input uditivo limitato. Si è quindi scelto di proporre un percorso didattico che potesse aiutare la bambina ad acquisire maggiore consapevolezza e padronanza della lingua italiana, partendo proprio come punto di riferimento dalle carenze, dalle difficoltà e dalle necessità linguistiche emerse in fase di valutazione.

Nei seguenti paragrafi si presenteranno dapprima gli obiettivi educativi designati per questo percorso di insegnamento (paragrafo 4.2), dopodiché si illustrerà la fase di progettazione dell'intervento creato, in particolare i principi e le teorie linguistiche

sui quali si è lavorato, così come la letteratura presente in ambito di riabilitazione linguistica (paragrafo 4.3). Nel corso del presente capitolo saranno anche introdotte le tipologie di materiali e strumenti utilizzati (paragrafo 4.4) ed infine si analizzeranno nel dettaglio le diverse fasi in cui è stato suddiviso l'intervento in oggetto (paragrafo 4.5), discutendo accuratamente tutte le attività proposte, i progressi e le difficoltà dimostrate dalla partecipante.

## **4.2 Obiettivi**

Il trattamento linguistico progettato in questo studio è stato elaborato sulla base dei risultati emersi dalla fase di valutazione linguistica preliminare, condotta e discussa in precedenza, con lo scopo di favorire lo sviluppo di una maggiore competenza nella lingua italiana, in particolare aiutando la bambina a ragionare e a costruire delle regole mentali che le permettano di esprimersi, comunicare e relazionarsi più agevolmente.

Come primo obiettivo, questo intervento linguistico vuole fare in modo che la bambina possa potenziare e ampliare la sua conoscenza lessicale riferita a termini e concetti legati alla vita quotidiana. I risultati ottenuti dalla somministrazione del PPVT-R (Dunn & Dunn, 1981; Stella et al., 2000) hanno evidenziato un vocabolario ricettivo molto circoscritto, che rendeva difficile il riconoscimento anche delle parole di uso più frequente.

Parallelamente all'ampliamento del suo vocabolario, si vuole anche lavorare sulle competenze morfologiche e sintattiche. In particolare, si vuole puntare ad insegnare a G. come utilizzare e combinare correttamente la morfologia flessiva libera, nello specifico gli articoli determinativi, andando ad analizzare il numero e il genere dei sostantivi, ma anche come utilizzare la morfologia flessiva legata, riferita alle desinenze verbali del presente indicativo e al loro mutarsi in rispetto del tipo di coniugazione e persona verbale. I dati raccolti dalle produzioni spontanee e dalla somministrazione del test di narrazione (*The Bus Story*, Renfrew, 1991) evidenziano infatti una difficoltà nell'impiego di articoli e desinenze, dove spesso sono omesse e talvolta inserite in modo inappropriato.

Inoltre, si è anche posta l'attenzione sulle difficoltà sintattiche di G., l'obiettivo in questo campo è di fare in modo che la bambina sappia costruire una frase disponendo correttamente tutti gli elementi necessari a completare il significato da veicolare, comprendendo il ruolo che ciascun elemento svolge nella frase. La performance linguistica dimostrata nelle produzioni spontanee o nel test di narrazione hanno infatti messo in luce una difficoltà nel presentare tutti gli elementi essenziali a far comprendere all'interlocutore di cosa si sta parlando, dove la bambina appoggia invece queste informazioni al contesto visivo in cui si sta svolgendo la comunicazione. Per questo intento, si cercherà di esplicitare a G. la struttura valenziale dei verbi (Tesnière, 1959; traduzione italiana 2001) e la Teoria Tematica (Chomsky, 1981), concentrandosi soprattutto nella costruzione di frasi con verbi 'monovalenti' e 'bivalenti', dove gli argomenti ricoprono principalmente il ruolo di agente e paziente.

Inoltre, si vuole anche fare in modo che la bambina riesca a comprendere il cambiamento di significato che alcune particelle funzionali apportano alla frase, come ad esempio l'elemento negativo 'non' o le preposizioni di luogo. In base a quanto riscontrato dal test di comprensione grammaticale (TROG-2, Bishop, 2003; Suraniti et al., 2009), si andrà a potenziare come prima cosa l'assimilazione del valore negativo, ed opposto, che il verbo va ad assumere quando viene introdotto tale elemento in una frase. Inoltre, si prenderanno in analisi anche le principali preposizioni di luogo.

Con questo percorso didattico si vuole dunque accompagnare G. nell'acquisizione della lingua italiana, aiutandola ad avvicinarsi un po' alla volta ad una competenza più matura, in particolare analizzando insieme i vari tasselli che compongono una frase, per poi andare ad unirli e posizzarli nel posto giusto. Si auspica che questo procedimento possa favorire la comprensione e soprattutto la creazione di strutture mentali con le quali recuperare e colmare gradualmente le difficoltà linguistiche.

### **4.3 La progettazione del trattamento linguistico**

L'intervento linguistico proposto a G. è stato progettato in modo tale da seguire in primo luogo le esigenze linguistiche della bambina e sfruttare allo stesso tempo la sua capacità e memoria visiva. Partendo proprio da questa sua predisposizione, si è cercato di far maturare una consapevolezza maggiore in alcuni ambiti morfosintattici dell'italiano, proponendo per l'appunto un approccio visivo e colorato delle diverse parti del discorso.

In particolare, il programma del percorso è stato elaborato a partire dalle competenze linguistiche possedute dalla bambina stessa nel momento iniziale del presente studio. Dall'analisi di tali competenze, valutate attraverso le produzioni spontanee, ma soprattutto grazie alla somministrazione di specifici test linguistici (Capitolo 3), è emersa la necessità di lavorare sulla padronanza del lessico di alta frequenza e sulla costruzione di semplici frasi. Per far ciò, si è partiti dalla presentazione delle diverse categorie grammaticali delle parole (nomi, articoli, pronomi, verbi, elementi di negazione), di come esse possano variare per genere e per numero, oppure a seconda della coniugazione verbale, per arrivare infine a vedere come queste diverse parole si combinano tra loro nella creazione di una frase. La presentazione di questi specifici argomenti è avvenuta in modo separato e graduale durante i diversi incontri, così da non confondere la bambina e non scoraggiarla subito. Inoltre, tutti questi argomenti, come anticipato in precedenza, sono stati presentati in una modalità interattiva e visiva grazie alla quale suscitare interesse e motivazione da parte della partecipante, ma anche per rendere più chiari alcuni aspetti linguistici.

La progettazione del percorso di trattamento linguistico è stato dunque basato sull'esplicitazione di alcuni principi e teorie linguistiche, ma si è ugualmente fatto riferimento ai precedenti studi condotti e alle modalità da loro adottate nella proposta di interventi linguistici a differenti popolazioni. Tali teorie linguistiche e studi precedenti saranno introdotti nel corso di questo paragrafo, rispettivamente nel paragrafo 2.4.1 e nel paragrafo 2.4.2.

#### 4.3.1 Principi e teorie linguistiche alla base del trattamento

Il primo principio linguistico che si è cercato di rendere esplicito, riguarda l'appartenenza delle parole di una lingua a diverse 'categorie sintattiche'.

Come spiega Haegeman (1996), le diverse categorie delle parole, quali nomi, articoli, verbi, aggettivi, determinano la loro distribuzione all'interno del discorso, sia esso scritto o orale. Ogni parola viene dunque posizionata e combinata seguendo uno schema ben preciso, come tessere in un puzzle. Non è quindi possibile sostituire o scambiare le parole di categorie differenti, seppur semanticamente corrispondenti, in quanto si genererebbe una frase agrammaticale (Haegeman, 1996). L'autrice mostra con un esempio molto evidente questo principio, qui riportato in (1), dove al posto del verbo 'incontrare' viene messo il nome 'appuntamento'.

- (1) a. Gianni ha *incontrato* suo padre per la strada  
b. \* Gianni ha *appuntamento* suo padre per la strada

[Haegeman, 1996: 30]

Tuttavia, la sola corretta combinazione tra queste categorie, non garantisce sempre la formazione di frasi con un reale senso compiuto, come dimostra sempre l'autrice in un altro esempio (2). Gli abbinamenti delle categorie sintattiche delle parole in questo secondo esempio sono corrette, ma ciò che risulta è una frase ambigua dal punto di vista semantico (Haegeman, 1996).

- (2) ? Gianni ha incontrato *il suo castello* per la strada

[Haegeman, 1996: 32]

L'ordine delle varie parole di una frase non è costituito quindi da una mera giustapposizione tra le diverse categorie sintattiche, bensì ogni parola è inserita in una certa posizione per portare un preciso contributo grammaticale e semantico al discorso. Dall'esempio in (2) si evince come ogni parola all'interno di una frase venga selezionata affinché svolga uno specifico ruolo, assegnatogli dall'elemento chiave di una proposizione, ossia il verbo.

Il linguista francese Lucien Tesnière fu il primo infatti a descrivere il costrutto frasale attraverso la metafora della valenza, principio tipico della chimica, applicandolo al predicato verbale (Tesnière, 1959 traduzione italiana 2001), teoria successivamente ripresa anche dal linguista generativista Noam Chomsky (Chomsky, 1981). Il concetto basilare di questa sua teoria sta nella proprietà del verbo, paragonabile ad un atomo, di chiamare a sé, in base al suo significato, un preciso numero di elementi, detti argomenti, necessari a costruire una frase ben formata (Graffi e Scalise, 2002).

Dal punto di vista della valenza i verbi possono essere classificati in quattro gruppi. Il primo gruppo è formato dai verbi che non necessitano della presenza di nessun argomento, sono chiamati perciò 'zerovalenti'. Appartengono, per esempio, a questa suddivisione i verbi meteorologici, i quali appaiono sempre da soli (3a) e mai assieme ad altri elementi, come dimostra l'esempio agrammaticale in (3b). La seconda categoria che si può distinguere è data dai verbi 'monovalenti', come ad esempio i cosiddetti verbi intransitivi, i quali selezionano solamente un argomento per saturare la loro valenza. Un esempio di frase con verbo monovalente è presentato in (4). Appartengono invece al terzo gruppo i verbi 'bivalenti', i quali, come suggerisce il nome, selezionano sempre almeno due argomenti affinché il significato verbale sia completo, come accade nella frase in (5). I verbi transitivi sono un esempio di verbi appartenenti a questa categoria. Infine, l'ultima categoria di verbi è detta 'trivalente', a questo gruppo appartengono i verbi che selezionano tre argomenti per completare il loro significato, come mostrato nella frase in (6).

(3) a. Piove

b. \* Egli piove

(4) Gianni cammina

(5) Gianni ha catturato il ladro

(6) Gianni ha dato un libro a Maria

[Graffi e Scalise, 2002: 173-174]

Seguendo la teoria valenziale di Tesnière (1959, 2001), è stata quindi proposta alla bambina una analisi della composizione frasale che tenesse conto del numero di

elementi necessari affinché si ottenesse una proposizione di senso compiuto. In particolare, si è posta l'attenzione sui verbi 'monovalenti' e 'bivalenti', proponendo dunque la creazione di frasi semplici con uno o due argomenti.

Per favorire una più completa comprensione dei legami tra il verbo e i suoi argomenti, un'altra teoria linguistica che è stata adottata è la Teoria Tematica (Chomsky, 1981).

Il linguista Noam Chomsky introdusse il termine di ruolo tematico, o anche ruolo- $\theta$  (ruolo theta), per indicare il legame che il verbo instaura con i suoi argomenti, in particolare dal punto di vista semantico (Chomsky, 1981). Affinché una frase risulti ben formata, non è necessario solamente che il predicato selezioni il numero esatto di argomenti atti a saturare il suo significato, bensì è ugualmente necessario che questa selezione segua un criterio semantico, gli argomenti verbali sono infatti specificatamente individuati e posizionati a seconda del ruolo che devono svolgere.

Tra predicato verbale e argomenti si instaura dunque una relazione di interconnessione, per la quale ad ogni argomento necessario a saturare il valore predicativo della frase viene assegnato uno e un solo ruolo tematico, e allo stesso tempo ogni ruolo tematico viene assegnato ad uno e un solo argomento, questa particolare relazione biunivoca è definita Criterio Tematico (Chomsky, 1981).

I ruoli che gli argomenti ricevono dal predicato verbale possono essere molteplici, ma è fondamentale non confonderli con le funzioni grammaticali di soggetto o oggetto, poiché non sempre vi è coincidenza tra essi. Di seguito, nella Tabella 2.5 sono illustrati i principali ruoli tematici individuati dalla Teoria Tematica (Chomsky, 1981) e presentati secondo le denominazioni, le descrizioni e gli esempi forniti da Jezek (2005).

<b>Ruolo</b>	<b>Descrizione</b>	<b>Esempio</b>
<b>Agente (AG)</b>	Entità che attiva e controlla l'evento	Luca <sub>AG</sub> nuota
<b>Paziente (PT)</b>	Entità che subisce le conseguenze dell'evento	Luca ha rotto il bicchiere <sub>PT</sub>
<b>Tema (TH)</b>	Entità non attiva nell'evento	Luca indossava una cravatta <sub>TH</sub>

<b>Esperiente (ESP)</b>	Entità che sperimenta l'evento	Luca <sub>ESP</sub> non si sente bene
<b>Destinatario (DEST)</b>	Entità verso la quale è indirizzato l'evento	Luca spedisce un libro a Martina <sub>DEST</sub>
<b>Beneficiario (BEN)</b>	Destinatario che trae beneficio dall'evento	Luca <sub>BEN</sub> ha vinto un premio
<b>Destinazione (DEST)</b>	Luogo o condizione in cui ha origine l'evento	Luca parte per Roma <sub>DEST</sub>
<b>Origine (ORIG)</b>	Luogo o condizione in cui ha origine l'evento	Luca arriva da Firenze <sub>ORIG</sub>
<b>Strumento (STR)</b>	Entità necessaria per eseguire l'azione	Questo coltello <sub>STR</sub> taglia poco
<b>Locativo (LOC)</b>	Luogo o condizione in cui ha luogo l'evento	Luca abita a Roma <sub>LOC</sub>

**Tabella 4.1** I principali ruoli tematici (Jezek, 2005)

Questo principio di assegnazione di ruoli tematici è stato utilizzato, parallelamente alla Teoria valenziale e alla suddivisione delle parole nelle diverse categorie sintattiche, al fine di far comprendere alla bambina come tutti gli elementi di una frase si dispongano e agiscano secondo un particolare ordine definito dal verbo.

Come precedentemente accennato, l'attenzione si è focalizzata sulle frasi semplici, costituite dal predicato e da uno o massimo due argomenti ricoprenti principalmente i ruoli di agente e di paziente.

Nel seguente paragrafo si illustreranno gli studi precedenti grazie ai quali si sono gettate e consolidate le basi dell'insegnamento linguistico esplicito, fondamentali ai fini della progettazione, della scelta dei materiali e delle modalità adottate nel percorso linguistico qui progettato.

#### **4.3.2 Studi precedenti**

Nel corso degli anni, molti studi hanno dimostrato i benefici derivanti da un insegnamento esplicito di alcuni aspetti morfosintattici della lingua. L'esplicitazione consiste nella presentazione di un determinato fenomeno linguistico attraverso una

chiara e evidente spiegazione del processo in atto dietro ad un determinato fenomeno linguistico, al fine di farlo comprendere e assimilare.

Gli aspetti linguistici maggiormente trattati riguardano la struttura argomentale e tematica del predicato verbale, ma anche il movimento sintattico, particolare fenomeno linguistico che occorre nella creazione di alcune forme frasali, come le frasi focalizzate, le frasi interrogative *wh-*, le frasi passive, le frasi relative restrittive o le frasi presentanti elementi clitici di ripresa.

Le evidenze a favore di un approccio esplicito in tali aspetti linguistici si sono riscontrate in differenti popolazioni, rivelandosi particolarmente d'aiuto in soggetti presentanti Disturbi Specifici del Linguaggio (DSL) (Ebbels & van der Lely, 2001; Levy e Friedmann 2009), Disturbi Specifici dell'Apprendimento (DSA) (Piccoli, 2018), pazienti agrammatici (Shapiro & Thompson, 1995, 2006) e soggetti ipoacusici portatori di impianto cocleare (D'ortenzio, 2015; Benedetti, 2018; Sau, 2018). Inoltre, l'efficacia di un trattamento linguistico esplicito si è riscontrata anche in bambini a sviluppo tipico (Roth, 1984) e in una bambina bilingue (Volpato & Bozzolan, 2017), constatando un'accelerazione nell'apprendimento linguistico.

Tra gli studi sopra menzionati, quelli che hanno sicuramente avuto un ruolo cardine all'interno di questo campo, definendo modalità, strategie e riportando i relativi effetti positivi, sono stati i primi studi pionieristici condotti da Ebbels & van der Lely (2001), Shapiro & Thompson (1995, 2006), Thompson et al. (2003) e Levy & Friedmann (2009).

Lo studio di Ebbels & van der Lely (2001) ha permesso di far emergere l'utilità dello *Shape Coding System*, ossia l'utilizzo di un metodo visivo attraverso il quale distinguere, con colori e forme diverse, le varie parti del discorso al fine di far acquisire maggiore consapevolezza nella combinazione o nell'eventuale spostamento dei vari elementi frasali. Le autrici, adottando questo metodo, hanno esplicitato ad un gruppo di quattro bambini parlanti inglese, di età compresa tra i 11;8 e 12;9 anni e aventi un DSL di tipo sintattico, le proprietà linguistiche e morfosintattiche alla base della creazione di frasi interrogative *wh-* e delle frasi passive. In particolare, la codifica visiva è stata fondamentale nell'identificazione dei

diversi ruoli tematici, delle categorie grammaticali, della morfologia flessiva e nell'illustrare le relazioni gerarchiche e di dipendenza che si instaurano nelle tipologie frasali trattate in tale studio. I risultati ottenuti da tutti i partecipanti in seguito al percorso di trattamento condotto da Ebbels & van der Lely (2001) evidenziano un miglioramento generale nelle performance linguistiche dei soggetti, sia nella comprensione che nella produzione.

Dallo studio di Shapiro & Thompson (1995, 2006) e Thompson et al. (2003) si è potuto riscontrare invece come l'insegnamento linguistico possa determinare un effetto positivo a cascata, cioè possa influenzare positivamente la performance di altre strutture linguisticamente simili, anche se non direttamente coinvolte nell'insegnamento. Gli autori, nei loro studi rivolti a dei pazienti afasici agrammatici, hanno proposto un intervento, il quale prende il nome di TUF (*Treatment of Underlying Forms*), mirato al miglioramento della comprensione e produzione di frasi derivanti da movimento non argomentale (movimento A') (Shapiro & Thompson, 2005). Partendo dall'insegnamento della struttura argomentale e dei differenti ruoli tematici che i verbi assegnano, si è passati al trattamento di strutture frasali complesse, come le frasi relative sull'oggetto, presentanti un ordine non canonico dei costituenti a causa di un movimento di tipo A'. Seguendo questo metodo, gli autori riscontrano un effetto di generalizzazione, definito CATE (*Complexity Account of Treatment Efficacy*), per il quale i pazienti mostrano maggiori competenze anche su frasi non direttamente trattate, ma aventi lo stesso tipo di movimento, come le frasi scisse o le frasi interrogative wh-, mentre non si riscontrano influenze positive nelle frasi derivate da movimento A, da cui derivano ad esempio le frasi passive (Thompson et al., 2003).

Un altro aspetto che si è dimostrato essere cardinale nella proposta di un intervento linguistico emerge dallo studio di Levy e Friedmann (2009). In tale studio, rivolto ad un ragazzo parlante ebraico di 12;2 anni, le autrici sperimentano l'utilizzo della metafora come gancio alla spiegazione dei principi linguistici, nello specifico nell'esplicitazione della struttura argomentale dei verbi. In questo studio il verbo è stato quindi paragonato ad un generale, che in base al grado della sua carica, poteva

esercitare il potere su uno, due o tre soldati, ossia gli argomenti. Con l'utilizzo di questa strategia le autrici riscontrano un importante vantaggio dal punto di vista dell'attenzione e dell'interesse personale del ragazzo, rendendo infatti il trattamento meno pesante (Levy & Friedmann, 2009).

Questi studi sopra descritti hanno gettato le basi, fungendo da apripista a molteplici successivi studi in cui si è cercato di indagare i benefici di una proposta didattica esplicita in differenti tipologie di popolazioni.

Tra gli studi condotti in precedenza, si trovano anche esempi riportanti effetti positivi sull'acquisizione della lingua italiana da parte di soggetti affetti da ipoacusia bilaterale, portatori di impianto cocleare (D'Ortenzio, 2015; Benedetti, 2018; Sau, 2018).

Il primo studio ad essere stato condotto su un soggetto ipoacusico è quello di D'Ortenzio (2015). L'autrice in questo studio propone un percorso di intervento linguistico ad un bambino sordo di circa 8 anni portatore di impianto cocleare monolaterale. Il trattamento proposto da D'Ortenzio (2015) è mirato all'insegnamento delle frasi relative. Seguendo il modello elaborato da Levy & Friedmann (2009), l'autrice propone prima una serie di attività propedeutiche atte a far comprendere la struttura argomentale dei verbi e la teoria tematica, utilizzando la metafora del generale e dei soldati, per poi passare alla spiegazione del fenomeno linguistico oggetto dello studio, ossia il movimento sintattico. Per l'insegnamento di tale fenomeno, l'autrice prende esempio dal programma elaborato da Shapiro & Thompson (1995, 2006), proponendo anche nel suo studio un trattamento progressivo di strutture derivanti dallo stesso tipo di movimento, ma sintatticamente più semplici, come le frasi relative sul soggetto, per poi passare a strutture più complesse, come le frasi relative sull'oggetto. Inoltre, l'autrice utilizza, come in Levy & Friedmann (2009), dei cartoncini di diversi colori che fungono da carte da gioco attraverso le quali accostare e spostare i diversi elementi frasali. Al termine delle sessioni dedicate al trattamento, i test di comprensione e produzione somministrati al partecipante mostrano un notevole miglioramento nella performance, dove il bambino dimostra di aver interiorizzato le regole linguistiche, riuscendo non solo a

comprendere, ma anche a produrre sempre al massimo dei casi sia frasi relative sul soggetto, che frasi relative sull'oggetto.

Un secondo studio presentante un intervento linguistico progettato per un soggetto ipoacusico è quello di Benedetti (2018). In questo studio, Benedetti (2018) propone un programma di riabilitazione linguistica ad una ragazza sorda di 13;3 anni, portatrice di impianto cocleare bilaterale, con l'obiettivo di potenziare la conoscenza lessicale, morfologica e sintattica della lingua italiana, insegnando in particolar modo il movimento alla base delle frasi caratterizzate dall'uso di pronomi clitici di ripresa, ossia il movimento di elementi in posizione di testa (movimento argomentale A). Anche questo intervento segue il modello e le strategie proposte da Shapiro & Thompson (1995, 2006) e da Levy & Friedmann (2009), impostando come metafora alla base dell'insegnamento della struttura argomentale del verbo quello della luna, che rappresenta il verbo, il quale deve essere accompagnato da un numero variabile di stelle, ossia gli argomenti. L'insegnamento è stato esplicitato proponendo alla ragazza dei cartellini contenenti sintagmi nominali e verbali da associare alla luna o alle stelle, sempre realizzati con cartoncini, disponendoli all'interno di una struttura frasale, per poi muoverli o sostituirli con il cartellino del pronome clitico corretto. Dai risultati ottenuti nella fase di valutazione successiva all'insegnamento anche Benedetti (2018) riscontra un notevole miglioramento nella comprensione e produzione di frasi contenenti pronomi clitici, ma anche un netto incremento nella produzione o ripetizione di strutture frasali più complesse e non direttamente trattate, come le frasi passive, le frasi scisse o le frasi interrogative wh.

Infine, Sau (2018) propone un percorso di insegnamento esplicito ad una bambina di 9 anni, anch'essa affetta da ipoacusia bilaterale e portatrice di impianto cocleare all'orecchio destro e di protesi acustica all'orecchio sinistro. Il percorso progettato da Sau (2018) mira a far acquisire alla bambina maggiore competenza nel lessico, nella morfologia nominale e verbale ed infine nella costruzione sintattica di semplici frasi alla forma affermativa e negativa, tutti aspetti nei quali la bambina aveva dimostrato notevoli carenze nei test linguistici somministrati. Per proporre alla bambina un percorso il più fruibile possibile, Sau (2018) predispone dei materiali molto pratici,

ossia dei libretti interattivi, basati sull'approccio visivo e dinamico, con i quali poter esplicitare ed esercitare gli argomenti trattati. L'autrice è dunque partita dall'esercitare la distinzione tra numero e genere dei nomi e nell'abbinare correttamente il nome all'articolo, per questo tipo di esercizio veniva sempre fornita alla bambina un'immagine di riferimento, la quale ritraeva oggetti di casa o di scuola a lei familiari. Dopodiché Sau (2018) ha introdotto alla bambina il verbo e le varie desinenze, esercitando in particolare quelle relative alla terza persona singolare e plurale, utilizzate poi per presentare la struttura di una frase semplice ad uno o due argomenti. Anche nell'intervento linguistico di Sau (2018) si fa riferimento all'insegnamento esplicito della struttura argomentale e della Teoria Tematica, dove l'autrice sfrutta l'interesse e la conoscenza della bambina di alcuni personaggi di un film d'animazione come metafora. I risultati generali ottenuti a fine trattamento dimostrano anche in questo caso un miglioramento nella performance linguistica della partecipante, la quale dimostra di aver ampliato il suo bagaglio lessicale e di comprendere con maggiore accuratezza gli item linguistici più semplici di alcuni test frasali.

Gli studi descritti in questo paragrafo sono stati di fondamentale importanza per la progettazione del trattamento linguistico da proporre alla partecipante del presente studio, in particolare si è cercato di raccogliere e ricalibrare tutte le strategie adottate dagli autori in modo da creare un percorso su misura, che potesse aiutare G. a sviluppare una maggiore competenza linguistica.

#### **4.4 Materiali e strumenti utilizzati**

Per mettere in atto gli obiettivi del trattamento linguistico sopra descritti, si è pensato di partire dall'utilizzo di materiali e strategie didattiche che sfruttassero la capacità e l'approccio prettamente visivo della lingua, che la bambina dimostra di possedere.

Per la scelta della tipologia di materiali da utilizzare, si è anche fatto riferimento allo studio di Sau (2018). L'autrice lavora infatti su una situazione linguistica molto simile a quella di G., ed è stato dunque possibile prendere spunto dalle strategie messe in campo in precedenza per l'insegnamento della morfologia flessiva nominale e

verbale o della sintassi frasale minima, utilizzando o modificandone le modalità a seconda delle specifiche esigenze di G. o dei riscontri positivi o negativi ricevuti dal loro utilizzo nei confronti del soggetto trattato da Sau (2018).

Partendo quindi dai punti di forza della partecipante, così come dal lavoro di Sau (2018), sono stati creati dei materiali interattivi, dai colori e dalle forme diverse e soprattutto con un riferimento visivo legato a ciò che la bambina già conosce o a ciò che le piace, questo per agevolare la comprensione degli argomenti, ma anche per rendere gli incontri didattici più interessanti e piacevoli.

È Tuttavia, è necessario chiarire che le metafore utilizzate hanno fatto da sfondo all'insegnamento, svolgendo da facilitatori della comprensione. Esse sono state dunque scelte secondo un criterio logico, al fine di creare un collegamento sensato e giocoso nel momento in cui le varie parti del discorso si dovevano combinare insieme, ma non si è tuttavia preteso che le spiegazioni fossero vincolate esclusivamente ad esse o tantomeno che la bambina dovesse riferirsi ai vari argomenti trattati utilizzando tali metafore.

Nello specifico, sono state create delle tessere di cartoncino sulle quali sono state stampate immagini, sostantivi, articoli, pronomi, verbi, desinenze, l'elemento negativo 'non' e le preposizioni di luogo, associando per ciascuna di queste categorie sintattiche un colore diverso. Come si può osservare dall'immagine riportata di seguito (Figura 4.1), i colori utilizzati sono rispettivamente il bianco per i sostantivi e i pronomi personali, il verde per gli articoli, l'azzurro per la radice verbale, mentre le desinenze sono state differenziate a seconda della coniugazione, il rosso per la negazione ed infine il rosa per le preposizioni.



**Figura 4.1** Alcune delle tessere create per il trattamento linguistico

Le tessere, a termine dell'utilizzo, vengono poi riposte all'interno di specifici raccoglitori o buste, anch'essi elementi didattici utili a sottolineare la differenza categoriale delle varie parole (Figura 4.2).



**Figura 4.2** I contenitori delle varie tessere

Successivamente, per affrontare i vari argomenti dell'insegnamento didattico, sono state predisposte delle schede, le quali presentano da una parte una breve descrizione delle caratteristiche linguistiche, redatte con un linguaggio molto semplice, con un indice di leggibilità adatto alle competenze della bambina, appositamente valutato con l'indicatore GULPEASE<sup>7</sup> (Lucisano & Piemontese, 1988) attraverso il servizio online reso disponibile dallo spin-off *Farfalla Project* dell'Università Bicocca di Milano (Mangiatordi, 2013).

Oltre alla spiegazione è stato predisposto anche uno spazio interattivo con il quale poter sperimentare ed esercitare le regole illustrate. Questa modalità è stata resa possibile grazie all'utilizzo di piccoli adesivi in velcro i quali, attaccati alle varie tessere di cartoncino e sulle schede didattiche, hanno fatto sì che i vari elementi linguistici potessero essere posizionati, scambiati o rimossi a seconda delle necessità (Figura 4.3).

---

<sup>7</sup> L'indice GULPEASE è un indice di leggibilità di un testo tarato sulla lingua italiana messo a punto dal Gruppo Universitario Linguistico Pedagogico (GULP) dell'Università degli studi di Roma "La Sapienza". L'indice può assumere un valore variabile da 0 a 100 a seconda della complessità del testo, dove 0 indica una leggibilità bassa e 100 una leggibilità alta. Gli autori stimano che l'indice di comprensibilità per gli alunni delle scuole primarie deve essere maggiore o uguale a 80 (Lucisano & Piemontese, 1988).



**Figura 4.3** Alcune delle schede didattiche create per il trattamento linguistico

Inoltre, anche le pagine stesse sono state via via ordinate in un raccoglitore ad anelli che ha permesso di poter aggiungere altre schede illustrative sul medesimo argomento, qualora fosse opportuno approfondire o chiarire eventuali dubbi, ma anche di poter prelevare o spostare le schede con molta facilità, in modo che potessero essere confrontate o utilizzate insieme dalla bambina.

La realizzazione di questi materiali interattivi ha permesso quindi di proporre a G. svariati esercizi e giochi in cui abbinare correttamente i vari elementi o collocarli nella giusta posizione all'interno delle schede, predisponendo ad esempio delle tessere da pescare alle quali associare l'immagine, il lessema o la desinenza equivalente, oppure un dado da lanciare con il quale scegliere il sostantivo adatto, o ancora un libretto dalle pagine disordinate con il quale esercitare le conoscenze sulla relativa scheda didattica (Figura 4.4).



**Figura 4.4** Altri materiali realizzati per esercitare gli argomenti trattati

Oltre a materiali cartacei, sono stati anche utilizzati degli strumenti digitali, quali software di scrittura o presentazione (Microsoft Word e Power Point), immagini, video o applicazioni scaricati dal web e adattati a seconda delle esigenze. Questi strumenti sono stati impiegati come risorse alternative per poter condurre gli incontri didattici anche a distanza, nel momento in cui non è stato possibile recarsi di persona presso il plesso scolastico a causa delle limitazioni di spostamento imposte per il contenimento del virus.

In particolare, i programmi di scrittura e presentazione sono stati fondamentali per poter dare un supporto visivo alla bambina anche durante gli incontri tenuti in videochiamata, i file preparati riportavano immagini e foto degli elementi o delle schede già create, così da garantire continuità nel ripasso degli argomenti già trattati, ma sono state anche realizzate nuove schede didattiche per procedere nell'insegnamento. Queste ultime prevedevano la medesima struttura di quelle cartacee, ossia la presenza di una breve descrizione e una parte più interattiva nella quale esercitare quanto appreso.

Per lo svolgimento degli esercizi da remoto si sono adottate diverse modalità, ad esempio invertendo i ruoli di 'insegnante' e 'alunna', dove la bambina dettava o indicava le istruzioni da compiere, oppure fornendo in anticipo gli esercizi alla maestra così che potessero essere stampati e usati in formato cartaceo, o ancora attraverso l'utilizzo di un'applicazione online personalizzabile con la quale è stato possibile creare esercizi interattivi. Quest'ultima modalità è risultata particolarmente efficace ed è stata dunque utilizzata anche per proporre attività di potenziamento e di ripasso al termine del percorso didattico.

La figura sottostante mostra due tipologie di esercizi che possono essere creati tramite tale software, basate fundamentalmente sull'abbinamento o sullo spostamento di tessere nelle caselle corrispondenti (Figura 4.5) <sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> L'applicazione online utilizzata si chiama *Learning Apps* (<https://learningapps.org/>), i link con i quali raggiungere gli esercizi appositamente creati o reperiti in tale piattaforma saranno forniti nel corso della trattazione.



**Figura 4.5** Gli esercizi creati tramite l'applicazione online

Ulteriori e più specifici dettagli, riguardo ai materiali o alle modalità di spiegazione ed esercizio qui introdotte, saranno presentati e discussi nel corso dei prossimi paragrafi, dove si analizzeranno di volta in volta le diverse fasi del percorso di trattamento linguistico che si sono susseguite.

#### **4.5 Le caratteristiche e le fasi del trattamento**

Il trattamento linguistico è stato portato avanti in circa 4 mesi, proponendo due incontri a settimana a distanza di due o tre giorni, per un totale di 31 sessioni didattiche.

La maggior parte degli incontri si è svolta presso l'istituto frequentato da G., in un'aula tranquilla e a lei familiare, durante i quali è stata sempre presente anche l'insegnante di sostegno della bambina, di fondamentale aiuto nei momenti in cui G. era particolarmente distratta o poco partecipe, ma anche nel suggerirmi alcuni approcci o strategie già utilizzate per l'insegnamento degli argomenti in oggetto. Altri incontri si sono invece tenuti da remoto, in particolare tramite videochiamata, nei quali mi collegavo virtualmente con G. e l'insegnante, in quanto le limitazioni imposte a causa del virus non hanno reso sempre possibile lo spostamento e lo svolgimento del tirocinio in presenza.

L'intervento linguistico è stato programmato all'interno dell'orario scolastico curricolare e la durata di ciascun incontro variava dunque a seconda delle altre materie scolastiche, delle attività previste per quello specifico incontro didattico, ma soprattutto a seconda dell'attenzione dimostrata da G. In generale si è cercato di non superare la durata di un'ora, organizzando sempre ogni incontro con una sessione

iniziale di ripasso o di presentazione delle nuove regole e una sessione di esercizio, ma lasciando ugualmente dei momenti di pausa qualora la bambina mostrasse segni di stanchezza.

Gli esercizi proposti per il ripasso o per l'insegnamento, come visto nel paragrafo precedente, sono sempre stati pensati in modo tale da rendere l'apprendimento più divertente e giocoso, utilizzando strumenti interattivi, così che G. partecipasse da protagonista e in modo attivo a quanto le si proponeva nei vari incontri.

Al fine di raggiungere gli obiettivi prefissati, gli argomenti da trattare sono stati divisi in quattro macro aree didattiche, presentate in questa sede, ma analizzate e discusse nel dettaglio nei paragrafi seguenti. La prima macro area riguarda l'insegnamento della morfologia nominale (paragrafo 4.5.1), al quale si è contemporaneamente accompagnato il potenziamento del vocabolario recettivo, la seconda concerne l'insegnamento della morfologia verbale (paragrafo 4.5.2), la terza invece la presentazione del costrutto frasale minimo e della negazione (paragrafo 4.5.3) ed infine l'ultima riguarda la comprensione delle preposizioni di luogo (4.5.4.).

Queste quattro macro aree sono state a loro volta divise in più fasi in modo da affrontare gradualmente tutti gli aspetti di interesse, ma esse si sono susseguite necessariamente secondo l'ordine qui presentato, in quanto l'una risultante propedeutica per l'apprendimento dell'altra, per proporre infine un'ultima fase di ripasso, dove ripetere e potenziare le competenze acquisite negli ambiti linguistici trattati (paragrafo 4.5.5).

Le fasi didattiche, i relativi passaggi e tutte le esercitazioni proposte, saranno analizzate nel dettaglio nei paragrafi seguenti, secondo l'ordine sopracitato.

#### **4.5.1 Fase 1: la morfologia nominale e il potenziamento del vocabolario**

Questa prima fase ha come obiettivo quello di potenziare il lessico recettivo di G., ponendo in primo luogo evidenza sulla differenza dei tratti di numero e genere che i sostantivi possono assumere e come essi si combinino, con altrettante restrizioni, agli articoli determinativi.

Il percorso dedicato all'insegnamento di questi argomenti ha richiesto in totale 10 incontri, i primi quattro sono stati adibiti all'insegnamento dei tratti flessivi di genere e numero dei sostantivi, mentre i restanti sei sono stati impegnati per la presentazione degli articoli e la loro concordanza con i sostantivi.

L'insegnamento è cominciato proponendo come prima cosa un'attività sulla distinzione dei nomi in base ai tratti di numero, singolare e plurale, e successivamente sui tratti di genere, maschile e femminile.

Per far ciò sono state utilizzate le prime schede didattiche, così come le tessere di nomi e immagini, create appositamente per introdurre a G. tali concetti.

La scheda didattica relativa a questo argomento è stata intitolata *La Città dei Nomi*, la cui metafora utilizzata ai fini della comprensione è riferita alla presenza di due famiglie che abitano in due case diverse, la famiglia dei *Nomi Singolari* e la famiglia dei *Nomi Plurali*. Si è poi spiegato che in ogni casa ci sono due stanze, una per i nomi maschili e una per i nomi femminili (Figura 4.6).



**Figura 4.6** Le schede didattiche utilizzate per l'insegnamento dei tratti di numero e genere

La spiegazione è stata poi arricchita dall'utilizzo di colori e simboli stilizzati, ma anche dall'uso di alcuni segni LIS già conosciuti dalla bambina, come 'UNO' e 'TANTI', per far apprendere il significato di singolare e plurale, 'UOMO' e 'DONNA', per il concetto di maschile e femminile.

Le tessere create per questo scopo iniziale sono in tutto 94, ma è fondamentale specificare che esse sono state suddivise in due gruppi differenti. Il primo gruppo prevede un totale di 48 nomi e immagini relativi a termini molto comuni e frequenti

e ben conosciuti dalla bambina, proposti sia nella forma singolare che nella forma plurale. Il secondo gruppo, di 46 elementi, comprende invece termini d'uso ugualmente frequente, ma meno usuali e conosciuti da G. (Appendice B.1). Nei primi incontri si è quindi lavorato con le tessere del primo gruppo, in modo da concentrarsi sulla comprensione del cambiamento di tratto, mentre nei successivi si sono via via inseriti anche i termini meno conosciuti.

Le prime attività proposte, tramite l'impiego delle schede didattiche interattive, prevedevano la suddivisione delle tessere tra le due case (Figura 4.7 a.), adeguatamente identificate tramite una apposita etichetta, per poi successivamente posizionarle nelle rispettive stanze (Figura 4.7 b.). L'esercizio è stato svolto sia a partire dalle immagini per poi abbinare le etichette lessicali a ciascuna di esse (Figura 4.7 c.), oppure nel modo opposto, ossia a partire dal nome, o ancora fornendo a G. prima un insieme di parole da collocare per poi sostituirle tutte, una per volta, con l'immagine corrispondente.



**Figura 4.7** Esempio di esercizio svolto a partire dalle tessere immagine

Per potenziare la comprensione dei diversi tratti, ma anche del valore semantico delle parole, si sono proposti nel corso degli incontri diversi ulteriori esercizi di tipologie differenti.

Una prima tipologia prevedeva il posizionamento errato di alcune tessere nelle schede, partendo da tale predisposizione è stato dunque proposto alla bambina di riuscire a trovare gli errori e di ricollocare le tessere nel posto giusto. Gli errori riguardavano ogni possibile variante, ossia una condizione di *mismatch* tra immagine e parola, ma anche errori di collocazione di immagini e/o nomi in rispetto dei tratti di numero e genere.

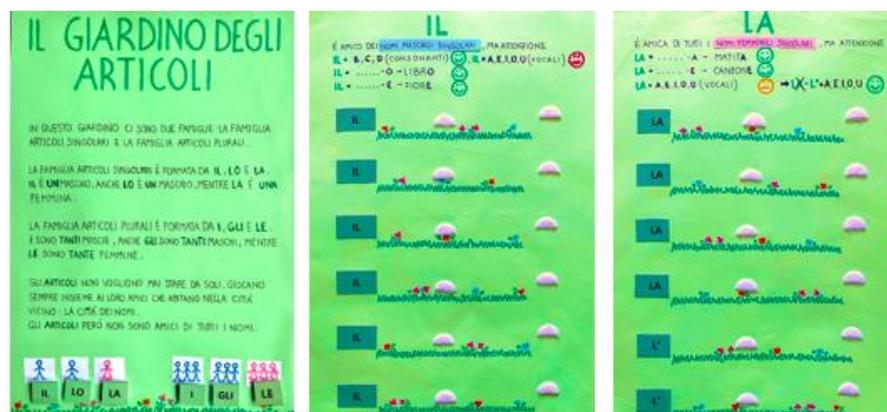
Per rafforzare invece la conoscenza delle parole del secondo gruppo è stato proposto un esercizio di ricerca, in pratica sono state fornite nella scheda le tessere immagine riferite alle parole non ancora chiare per G., come ad esempio 'yogurt', 'busta', 'catena', e successivamente sono state date alla bambina, di volta in volta, dieci etichette lessicali possibili per ciascun gruppo di sostantivi. Il compito di G. era dunque quello di trovare le parole corrispondenti alle immagini presenti e di scartare invece le altre, catalogandole ugualmente, a seconda dei tratti flessivi, all'interno dei contenitori corretti.

Le maggiori difficoltà di G. riscontrate in questa prima fase dell'insegnamento sono state solamente legate all'acquistare padronanza con alcuni termini del secondo gruppo come 'pasticcere', 'pennarelli', 'catena', 'insetti', 'gabbia', i quali non venivano riconosciuti in quanto da lei denominati con altri termini più familiari, come 'uomo' o 'torta' per 'pasticcere' o ancora 'colori' al posto di 'pennarelli', 'animali' al posto di 'insetti'.

Per quanto riguarda la classificazione dei sostantivi in rispetto dei differenti tratti morfologici, G. ha dimostrato di possedere già una buona competenza di partenza sulla quale lavorare, non è stato dunque necessario intervenire con ulteriori spiegazioni o strumenti, gli esercizi proposti sono sempre stati svolti correttamente, salvo alcune incertezze riguardo ai termini meno noti, come accennato in precedenza.

Dopo aver allenato la capacità di discriminazione dei diversi tratti morfologici dei sostantivi, si è proceduto insegnando alla bambina ad abbinare correttamente i nomi agli articoli determinativi.

Anche per questo argomento sono state predisposte delle schede didattiche con le quali introdurre ed esercitare le regole morfologiche, ma allo stesso tempo continuare a rafforzare la conoscenza lessicale. Seguendo il metodo utilizzato da Sau (2018), le schede prevedono infatti non solo uno spazio dove collocare il sostantivo, ma anche uno per collocare l'immagine corrispondente, la Figura 4.8 riporta la scheda illustrativa e due esempi di schede interattive con le quali si è lavorato.



**Figura 4.8** Le schede didattiche utilizzate per l'insegnamento degli articoli

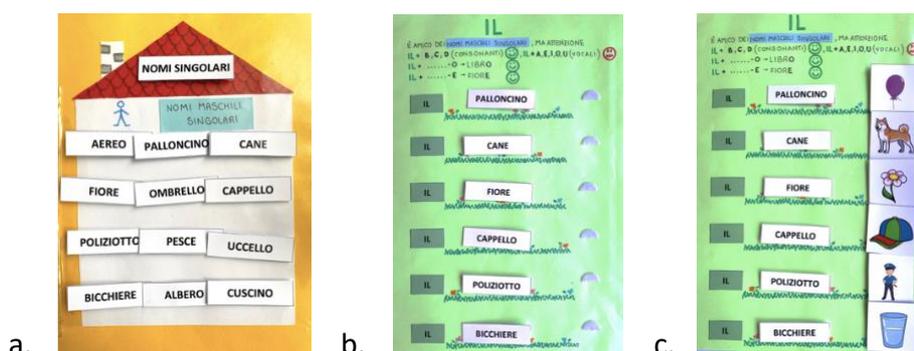
La scheda introduttiva è stata intitolata *Il Giardino degli Articoli*, dove gli articoli sono stati ugualmente presentati come elementi appartenenti a due famiglie diverse in base al tratto di numero, ossia la famiglia *Articoli Singolari* e la famiglia *Articoli Plurali*, riportati in forma stilizzata sul fondo della scheda e ai quali si sono poi abbinati le etichette corrispondenti ad ogni articolo.

Successivamente, si è spiegato che gli articoli non vogliono mai stare da soli, bensì giocano sempre assieme ai nomi, anche se non tutti vanno d'accordo.

I sei articoli sono stati presentati uno alla volta, in modo da illustrare per ciascuno di essi le rispettive regole di combinazione. Le restrizioni fonetiche che ne differenziano l'accordo con i sostantivi sono state mostrate a G. sempre attraverso l'uso di una metafora di accompagnamento, in particolare come se fossero le

caratteristiche che i nomi devono possedere affinché essi possano essere ‘amici’ di quell’articolo, poi simbolizzate attraverso delle faccine. In aggiunta, la comprensione è stata supportata anche in questo caso da alcuni segni LIS ben conosciuti dalla bambina, come ‘AMICO’ e ‘AMICO NO’, oppure gli aggettivi ‘FELICE’ e ‘ARRABBIATO’. Nello specifico, si è cercato di dare a G. un quadro generale e abbastanza completo in merito alle restrizioni fonetiche con cui i diversi articoli si combinano. Le uniche regole non esplicitate riguardano la scelta dell’articolo ‘lo’ e ‘gli’ con il cluster consonantico ‘ps-’ e ‘gn-’ o con le lettere straniere, questo per non appesantire troppo le nozioni da ricordare, ma anche perché sono effettivamente casi molto rari all’interno del lessico italiano e spesso relative a termini d’uso non comune.

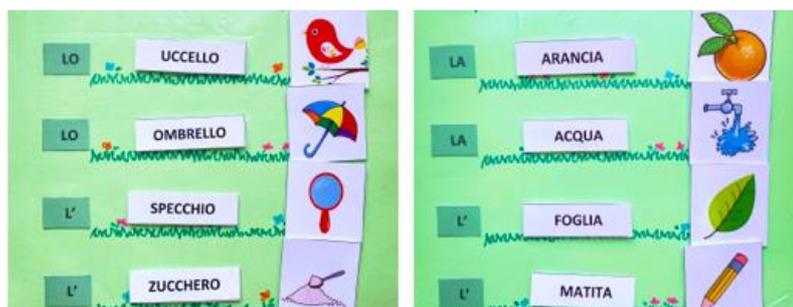
Le prime attività proposte, di volta in volta con tutti i differenti articoli, per il consolidamento delle regole di abbinamento consistevano nel cercare quali parole potessero essere abbinare a tale articolo. Per fare ciò si è chiesto alla bambina di indicare in quale delle schede didattiche guardare, in particolare in quale casa e in quale stanza (Figura 4.9 a.). Dopodiché, insieme si prendevano in analisi i sostantivi presenti e si spostavano accanto all’articolo se essi rispecchiavano le caratteristiche indicate (Figura 4.9 b.), alla fine si cercavano poi le tessere immagini corrispondenti (Figura 4.9 c.). In tali esercizi si sono dapprima utilizzati i sostantivi del primo gruppo, ossia quelli più conosciuti, e via via si sono poi utilizzati anche tutti gli altri.



**Figura 4.9** Esempio di esercizio svolto per l’abbinamento dei sostantivi all’articolo ‘il’

Dallo svolgimento di tale attività sono emerse delle difficoltà nella comprensione del fenomeno dell’elisione caratterizzante gli articoli ‘lo’ e ‘la’. La bambina non riusciva a

comprendere che la forma elisa andasse utilizzata in presenza di un sostantivo avente come prima lettera una vocale. Le schede didattiche dedicate a questi due articoli presentavano infatti, oltre alla forma standard, anche due spazi dedicati alla variante contratta apostrofata, ma G. ha avuto difficoltà nel comprendere che quei due spazi fossero appositamente riservati ai sostantivi che cominciavano per vocale, perciò vi posizionava indifferentemente anche gli altri sostantivi, collocando invece i primi negli altri spazi, ossia accanto all'articolo standard (Figura 4.10).



**Figura 4.10** Errori di posizionamento nelle schede didattiche degli articoli 'lo' e 'la'

Per cercare di agevolare la comprensione della bambina si sono dunque predisposte due schede di approfondimento attraverso le quali chiarire il fenomeno dell'elisione. La metafora fornita alla base della spiegazione riprende un lavoro preparato dalle maestre per spiegare a G. proprio questo argomento. In tali schede si spiega dunque che, in presenza delle vocali, la lettera 'o' e la lettera 'a' dei due articoli si arrabbia e litiga con la vocale della parola, perciò piange e va via, lasciando dietro di sé una lacrima, ossia l'apostrofo. Per rendere visibile il cambiamento e il cancellamento della vocale, si è creata una linguetta di carta, sulla quale è riportata la vocale dell'articolo impersonificata, che viene spostata sulla destra lasciando però come traccia della sua presenza l'apostrofo (Figura 4.11).

La spiegazione e la visualizzazione del fenomeno è stata poi seguita da un esercizio con il quale allenare questa regola, utilizzando dei sostantivi d'uso comune, sempre accompagnati da un'immagine al fine di aiutare la comprensione delle parole.

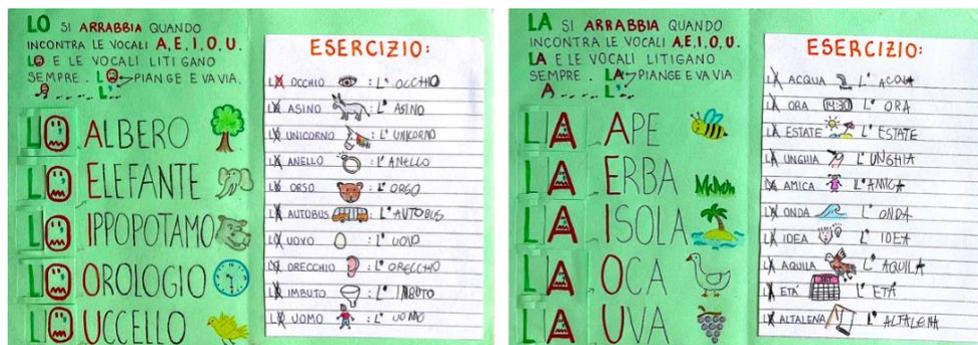


Figura 4.11 Le schede didattiche di approfondimento sul fenomeno dell'elisione

Mano a mano che gli articoli venivano introdotti, sono stati proposti degli esercizi di ripasso e potenziamento di quanto appreso.

Una prima tipologia di attività studiata appositamente per ripassare via via tutti gli articoli sui quali si era lavorato, consisteva nel presentare a G. le schede già completate e fornite di tessere, questo con lo scopo di domandare alla bambina di controllare che esse fossero state posizionate in modo corretto, ma senza accennare al fatto che fossero presenti degli errori di abbinamento (Figura 4.12).



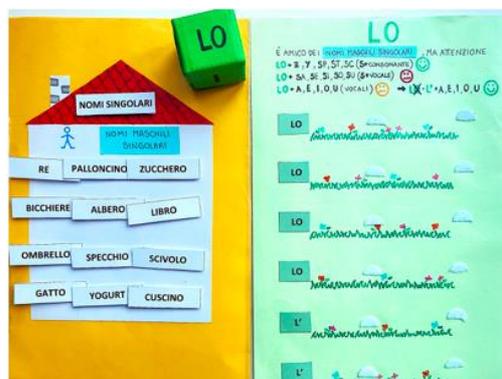
Figura 4.12 Esercizio di riconoscimento degli errori

Quando la bambina individuava le tessere errate si chiedeva di motivare la sua decisione e successivamente di spostare queste tessere nella scheda dell'articolo corrispondente o all'interno della busta con i sostantivi di quel genere e numero. Quest'ultima strategia è stata adoperata soprattutto all'inizio, quando non erano ancora stati presentati a G. gli articoli di riferimento di quel dato sostantivo.

Gli errori da riconoscere puntavano ad allenare la distinzione di numero dei sostantivi, ma soprattutto gli aspetti maggiormente complessi, come il saper riconoscere che i sostantivi maschili aventi come iniziale una vocale non si possono abbinare agli articoli 'il' e 'i', o anche imparare a comprendere quali sostantivi richiedono la forma elisa degli articoli 'lo' e 'la'.

La richiesta di far motivare a G. la presenza dell'errore è stata una strategia utile a comprendere la competenza maturata nella distinzione dei tratti di genere e numero, dove la bambina ha infatti sempre riconosciuto l'errore spiegandolo con un'affermazione, ad esempio l'errore del sostantivo 'stelle' posizionato nella scheda 'il' è stato spiegato con la frase "No amico perché femmina e tanti". La capacità di discriminare e di argomentare gli errori dovuti alle restrizioni fonologiche ha richiesto invece molto esercizio, per questi errori la bambina non esplicitava la vera motivazione, ad esempio la presenza della vocale, ma motivava l'errore con una frase tipo 'no amico, si arrabbia', la quale racchiudeva la metafora e la faccina stilizzata posta accanto alle regole trascritte nella scheda.

Un'altra attività che è stata proposta, in questo caso a termine della presentazione di tutti quanti gli articoli, prevedeva l'utilizzo di un dado, appositamente realizzato, e di un totale di 48 tessere nome correttamente collocate all'interno delle rispettive case e stanze, a seconda del genere e del numero. Il gioco consisteva nel lanciare il dado e cercare all'interno delle schede un nome che potesse essere abbinato all'articolo riportato sulla faccia del dado per collocarlo poi nella scheda dedicata ad esso (Figura 4.13).



**Figura 4.13** Esercizio di abbinamento dei sostantivi con il dado degli articoli

In generale, le difficoltà maggiormente riscontrate durante il corso degli incontri riguardano principalmente i sostantivi maschili, proprio perché essi presentano due opzioni con i quali abbinarsi. Nello svolgimento dei diversi esercizi proposti e sopra riportati, la bambina tendeva infatti ad associare i nomi maschili agli articoli 'il' o 'i', faticando a distinguere le associazioni non possibili.

Un'ulteriore difficoltà notata nel corso degli incontri, sempre riguardante i nomi maschili, è legata ancora una volta a quelle parole poco familiari a G., in special modo i sostantivi singolari terminanti con la lettera 'e', i quali non rispettano il paradigma standard dei tratti morfologici di genere, ossia la lettera 'o' finale. Parole dunque come 'bicchiere' o ancora 'pasticcere', nonostante fossero collocate nella sezione dedicata ai nomi maschili, confondevano la bambina e la portavano a non riconoscere valida l'associazione con l'articolo 'il'.

In entrambi i casi è stato fondamentale riportare all'attenzione di G. le regole con le quali i nomi fanno 'amicizia' o meno con gli articoli. Le restrizioni fonetiche sono state un aspetto morfologico molto complesso da far interiorizzare, ma un po' alla volta, con il supporto dell'alfabeto LIS e delle icone stilizzate poste accanto alle regole, la bambina è riuscita a capire il significato e ad applicarle nella scelta dei vari sostantivi. Al termine dei primi dieci incontri la bambina ha dunque dimostrato di aver interiorizzato bene i tratti morfologici di genere e numero con cui si possono distinguere i sostantivi e di aver anche compreso la differenza tra i sei articoli e le sue varianti, anche se vi rimangono ugualmente incertezze e difficoltà, soprattutto di fronte a sostantivi per lei ancora non familiari. Tali difficoltà sono state riprese e allenare ulteriormente nel momento in cui le varie tessere sono state combinate per la creazione delle frasi, come si vedrà più avanti nella fase 3 del percorso di trattamento linguistico (paragrafo 4.4.3).

#### **4.5.2 Fase 2: la morfologia verbale**

Dopo aver mostrato a G. i differenti tratti della morfologia nominale, il passaggio successivo ha riguardato invece il l'insegnamento della morfologia verbale. L'obiettivo di questa seconda fase dell'insegnamento linguistico è stato dunque

quello di fare in modo che la bambina imparasse a distinguere e coniugare i verbi al presente indicativo a seconda della persona verbale.

Per presentare ed esercitare tali argomenti sono stati necessari sei incontri, durante i primi tre ci si è concentrati sul riconoscimento dei pronomi personali e delle tre coniugazioni verbali della lingua italiana. I successivi tre incontri sono stati dedicati all'esercitazione, al confronto e all'approfondimento delle conoscenze.

Al fine di far comprendere alla bambina la differenza alla base delle diverse desinenze verbali è stato necessario introdurre come prima nozione i pronomi personali. Per questo motivo è stata predisposta una scheda didattica appositamente dedicata e denominata *Il Palazzo dei Pronomi* (Figura 4.14).

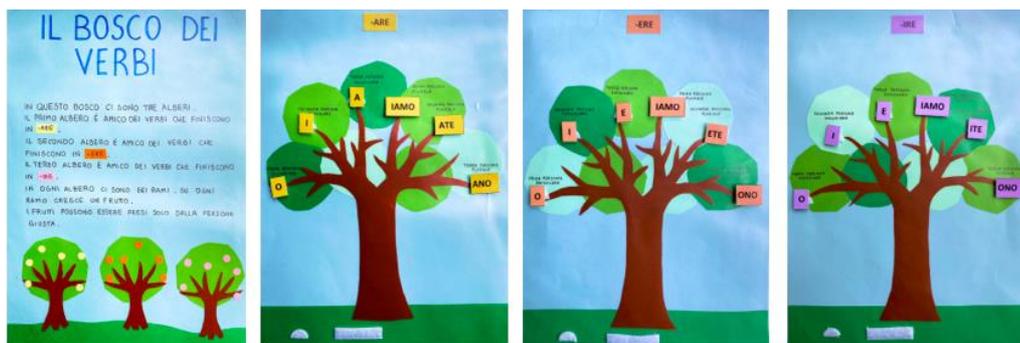


**Figura 4.14** La scheda didattica utilizzata per l'insegnamento dei pronomi personali

In questa scheda si spiega brevemente la funzione linguistica del pronome, ossia quella di sostituire il nome del soggetto, dopodiché, i pronomi personali sono stati metaforicamente paragonati a degli abitanti di un palazzo, composto da tre piani con due porte ciascuno. I pronomi di prima, seconda e terza persona sono stati quindi posizionati rispettivamente al primo, secondo o terzo piano.

Anche per questo argomento i segni LIS hanno svolto un ruolo cruciale, essi hanno infatti permesso di esplicitare il collegamento tra le immagini utilizzate e il pronome ad esse associato. Inoltre, per esercitare la conoscenza dei pronomi questa scheda prevedeva analogamente la possibilità di rimuovere e inserire le tessere così da poterle far posizionare alla bambina.

In questa prima parte non sono state riscontrate particolari difficoltà, anzi G. ha dimostrato di conoscere abbastanza bene i pronomi personali, dunque si è potuto procedere con l'esplicitazione delle diverse coniugazioni verbali, avvenuta attraverso una scheda illustrativa iniziale denominata *Il Bosco dei Verbi*, e tre successive schede specifiche per ognuna delle tre flessioni verbali (Figura 4.15).



**Figura 4.15** Le schede utilizzate per l'insegnamento della morfologia verbale

In queste schede didattiche, le tre coniugazioni sono state paragonate a tre alberi dai frutti di colori differenti. Ognuno di questi alberi ha quindi sei rami sui quali crescono i frutti, uno per ogni pronome personale.

Dopo aver accuratamente introdotto il contenuto delle schede, la prima attività proposta a G. è stata quella di suddividere e classificare le tessere verbo tra i tre diversi alberi, in rispetto delle coniugazioni verbali corrispondenti (Figura 4.16).



**Figura 4.16** Esercizio di suddivisione dei verbi rispetto alle tre coniugazioni

Le tessere utilizzate per questo primo approccio sono state realizzate lasciando il verbo all'infinito, in modo che la coniugazione fosse leggibile. I verbi presentati sono stati in tutto 25, rispettivamente 9 per la prima coniugazione, e 7 per la seconda e terza coniugazione (Appendice B.2).

Successivamente a questa prima fase di esercitazione, si sono affrontate singolarmente le tre coniugazioni verbali, ognuna in un incontro diverso così da non creare confusione, allenando la competenza di G. nel coniugare i verbi a seconda delle differenti persone.

A questo punto è importante specificare che, nonostante alcune desinenze risultino uguali tra le tre coniugazioni, si è scelto di affrontarle comunque in modo separato l'una dall'altra. Questa scelta è stata presa nell'ottica di rispettare la suddivisione delle tre classi flessive presentata alla bambina.

La metafora utilizzata alla base della spiegazione si aggancia al concetto linguistico stesso di radice, ovvero la parte fissa che non muta, e quello di desinenza, particella variabile che include i tratti flessivi della persona a cui si riferisce. Per far comprendere la stretta correlazione di accordo tra pronomi e desinenza verbale, si è quindi spiegato a G. che è proprio il pronome a dover scegliere il frutto giusto da attaccare alla radice del verbo. Questa spiegazione è stata dimostrata alla bambina come esempio iniziale per ciascuna coniugazione, dove si è scelto un verbo e si sono poi spostate le desinenze delle sei persone secondo l'ordine canonico.

Per esercitare la padronanza della morfologia verbale, dapprima di ogni singola coniugazione e successivamente di tutte e tre insieme, si sono proposte attività in cui G. potesse imparare a flettere i verbi combinando insieme radice e desinenza verbale. Per questo scopo sono state utilizzate delle tessere verbo riportanti solamente la radice, così che fosse possibile attaccarvi accanto la desinenza corretta. I verbi selezionati per questo scopo sono in tutto 18, 7 per la prima, 7 per la seconda coniugazione e 4 per la terza, i quali presentano tutti una forma regolare (Appendice B.2).

La modalità utilizzata per tali attività è stata quella di chiedere alla bambina di pescare una delle tessere con scritta una radice verbale, di posizionarla alla base

dell'albero e successivamente pescare di volta in volta una tessera raffigurante l'immagine di un pronome, dalla quale comprendere quale fosse appunto il pronome e quale la desinenza corrispondente da apporre accanto alla radice. Questa modalità d'esercizio è stata adattata a seconda degli argomenti presentati a G. durante gli incontri. Nello specifico, per l'approccio iniziale a ciascuna coniugazione si è lavorato esclusivamente con i verbi della classe verbale di riferimento, ma mano a mano che le tre coniugazioni sono state insegnate a G. un'altra tipologia di esercizio adottata prevedeva di scegliere tra le tessere di tutte le classi verbali, così che la bambina dimostrasse come prima cosa di saper riconoscere a quale tipologia appartenesse la radice da lei selezionata e poi di saper coniugare il verbo in rispetto del pronome (Figura 4.17).



**Figura 4.17** Esempio di esercizio di coniugazione del verbo 'comprare'

Un aspetto critico emerso osservando lo svolgersi di tali esercitazioni è legato alla poca conoscenza di G. del significato lessicale dei verbi, alcuni di essi erano infatti sconosciuti per lei e questo inficiava negativamente nella corretta esecuzione del compito.

A questo punto si è deciso di rafforzare l'apprendimento di tutti i verbi proposti mostrando alla bambina i segni LIS relativi e anche dei piccoli filmati, appositamente ricavati da un video scaricato dal web, in cui sono state presentate le azioni indicate da ciascun verbo. Partendo da questi video, la conoscenza di ogni verbo è stata poi allenata attraverso una scheda che proponeva a G. di riconoscere l'azione, dunque il predicato, oggetto di alcune vignette ricavate dai video precedentemente mostrati (Figura 4.18).



**Figura 4.18** Esempi di vignette con cui si è rafforzata la conoscenza lessicale dei verbi

La conoscenza lessicale è stata sicuramente agevolata da questo tipo di attività, ma rimane ugualmente un aspetto da allenare ulteriormente, sul quale si è puntata l'attenzione anche nella fase successiva, dedicata alla creazione di una frase (paragrafo 4.4.3).

Successivamente, si è scelto di potenziare anche l'associazione delle corrette desinenze verbali in rispetto a dei referenti nominali espliciti o alla combinazione di pronomi e sostantivo, comprendendo quindi che ad esempio il sostantivo 'maestra' corrisponde alla terza persona singolare, o che la combinazione 'io e la maestra' è associata alla prima persona plurale. Per questo scopo si è preparato un libretto nel quale sono state riportate le regole di corrispondenza dei pronomi da un lato, mentre dall'altro vi erano trascritti vari pronomi e sostantivi, accostabili grazie al movimento delle pagine, con i quali allenare il riconoscimento della giusta relazione tra di essi (Figura 4.19).



**4.19** Le regole e le pagine del libretto per esercitare la combinazione tra pronomi e sostantivi

Per verificare i progressi generali ottenuti nella padronanza della morfologia verbale, sono state proposte altre esercitazioni, anche durante gli incontri tenuti a distanza. Esempi di esercizi proposti riguardano la classica coniugazione di alcune delle voci

verbalì su cui si è lavorato, ma anche riconoscere e trascrivere il pronome o il sostantivo corretto partendo da un input fornito alla bambina. Tali esercizi sono stati proposti su apposite schede da compilare da sola a mano, oppure al computer, durante gli incontri avvenuti in remoto, sotto sua dettatura (Figura 4.18).

Un'altra tipologia di esercizio, proposto al termine della presente fase di insegnamento didattico, è stato quello creato con l'applicazione online gratuita *Learning Apps*<sup>9</sup>. Tramite l'utilizzo di questo software si è creato un esercizio il cui scopo era quello di abbinare 24 verbi già flessi al rispettivo pronome. La bambina doveva quindi mettere in campo tutte le conoscenze finora acquisite e ordinare di volta in volta la casella nel posto giusto (Figura 4.20).



**Figura 4.20** Alcuni degli esercizi proposti

Le tipologie di esercizio sono state svolte senza particolari difficoltà da parte di G., dimostrando solamente qualche dubbio, che ha risolto in autonomia.

Al termine di questa fase didattica la bambina ha dimostrato di aver appreso maggiore confidenza con quanto riguarda la morfologia verbale dell'italiano, ha imparato a classificare i verbi a seconda della coniugazione e a coniugarli in rispetto delle sei persone verbali. Le conoscenze lessicali riguardanti il significato effettivo del verbo è ancora un aspetto un po' deficitario sul quale, come accennato in precedenza, si continuerà a lavorare nella fase successiva. Si ritiene infatti che l'inserimento del predicato verbale all'interno di una frase permetta alla bambina di comprendere meglio il suo valore semantico e che questo possa rafforzarne l'apprendimento.

<sup>9</sup> L'esercizio creato è raggiungibile tramite il seguente link:

<https://learningapps.org/display?v=pt8uias8321>

### 4.5.3 Fase 3: la frase e i suoi elementi

La terza fase del trattamento linguistico è stata dedicata all'insegnamento della struttura frasale dell'italiano. Facendo tesoro di quanto appreso fino ad ora rispetto alla morfologia nominale e verbale, si è proposto di unire tali aspetti nella creazione di semplici frasi, prima affermative e successivamente anche nella forma negativa.

Nello specifico, durante questa fase didattica sono state esplicitate a G. le teorie linguistiche alla base della sintassi frasale, ovvero la teoria valenziale (Tesnière, 1959 - 2001) e la teoria tematica (Chomsky, 1981)(paragrafo 4.3.1), per fare in modo che la bambina riuscisse a comprendere le relazioni che si instaurano tra i diversi elementi e come esse influiscono nell'ordine con cui le varie parole appaiono nella frase.

Inoltre, si punterà l'attenzione anche sulla costruzione e sulla comprensione della frase negativa, aspetto linguistico risultato infatti molto difficoltoso dai risultati ottenuti dal test di comprensione grammaticale TROG-2 (Bishop, 2009).

Per portare avanti questi obiettivi didattici sono stati necessari otto incontri, durante i quali sono stati presentati ed esercitati tali argomenti.

In particolare, per esplicitare le teorie sopracitate, si è utilizzata anche in questo caso una metafora di riferimento. La Figura 4.21, riportata di seguito, mostra la copertina del Power Point, intitolato *La Strada delle Frasi*, che presenta tutte le metafore impiegate per l'insegnamento della frase.



**Figura 4.21** Le metafore utilizzate per l'insegnamento della struttura frasale

Nelle schede didattiche utilizzate nel corso di questa fase, la frase è stata dunque paragonata ad una strada e i diversi costituenti sono stati associati ad altrettanti

elementi che la caratterizzano, attribuendo inoltre a ciascuno di essi un colore identificativo, così da agevolare maggiormente la comprensione. Il verbo è stato quindi paragonato ad un poliziotto, perché proprio allo stesso modo esso dirige l'ordine e il numero degli argomenti verbali. Questi ultimi sono stati invece figurativamente associati a delle automobili, le quali trovano posto nella strada a seconda delle indicazioni fornite dal poliziotto.

L'insegnamento didattico è iniziato esplicitando come prima cosa i ruoli e le funzioni che ciascun elemento svolge nella frase. Per questo primo scopo sono state create e proposte delle schede didattiche in formato digitale, per proporre ugualmente un supporto visivo durante i primi incontri di tale fase svoltisi a distanza, che aiutassero G. a comprendere e ad indentificare le differenze tra il concetto di verbo e di argomenti. Occorre ora specificare che, per semplicità, i ruoli tematici di agente e paziente sono stati sempre presentati e denominati con le etichette di 'soggetto' e 'oggetto' in quanto termini già utilizzati dalle insegnanti e quindi più familiari alla bambina. Si è preferito dunque non approfondire questa sfumatura semantica per non confondere G., ma anche perché nelle frasi di forma attiva vi è quasi sempre corrispondenza tra queste due categorie, fatta eccezione per i verbi inaccusativi.

Il primo ruolo ad essere stato esplicitato è quello del soggetto, esso è stato paragonato ad un'auto di colore rosso nella quale viaggia sempre colui che compie l'azione.

Il secondo ruolo presentato è stato poi quello dell'oggetto, paragonato ad un'auto di colore verde nella quale viaggia invece l'elemento che subisce l'azione, importante per completare il significato del verbo.

Per ciascuno di questi ruoli, all'interno della scheda didattica, sono stati proposti dei primi esercizi per iniziare subito ad allenare la capacità di riconoscimento e comprensione. In particolare, si è chiesto a G. di osservare le figure e di scegliere chi fosse il soggetto o l'oggetto della frase, successivamente evidenziati nei rispettivi colori (Figura 4.22). Per far comprendere l'importanza dell'oggetto, le relative frasi di esercitazione sono state dapprima mostrate senza di esso, ma accompagnate da una faccina dubbiosa e dalla domanda 'Che cosa?', in modo da far capire alla bambina

che la frase così scritta non fosse chiara dal punto di vista del significato e che necessitasse dunque di un ulteriore elemento.



Figura 4.22 Le schede didattiche utilizzate per l'insegnamento dei ruoli argomentali

Infine, si è introdotto il ruolo del verbo, presentato a G. con la metafora di un poliziotto, la cui presenza è essenziale per far sì che le auto si spostino e si posizionino nell'ordine giusto.

Tuttavia, prima di addentrarsi nella creazione di frasi semplici, è stata presentata alla bambina una breve attività dove riconoscere, tra un gruppo di parole, solamente i verbi, colorati di blu mano a mano che l'esercizio si stava svolgendo. Questa attività è stata proposta con lo scopo di rafforzare in G. il concetto stesso di verbo e la sua differenza rispetto ai sostantivi (Figura 4.23).



Figura 4.23 Le schede didattiche utilizzate per l'insegnamento del verbo

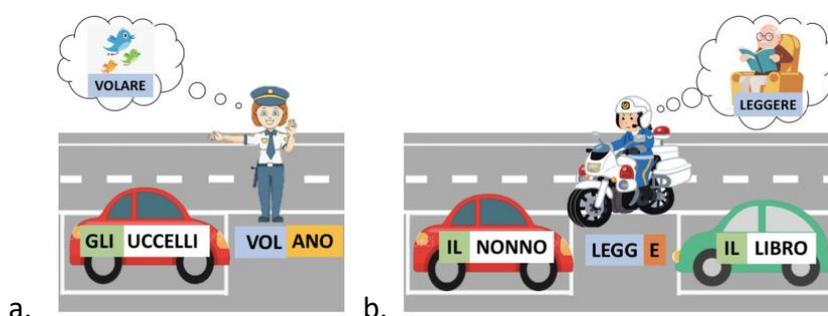
Dopodiché, si è passati alla presentazione e all'esercitazione di semplici frasi, sia con verbi monovalenti e successivamente anche con verbi bivalenti.

A questo punto, per poter far emergere consapevolezza nella differenza tra i due tipi di verbi in rispetto della valenza, si è deciso di distinguere ulteriormente la figura del

poliziotto, introducendo dunque due personaggi differenti che lavorano in modalità e in quantità diverse. Il verbo monovalente, ossia il verbo che seleziona un solo argomento, è stato metaforicamente paragonato ad un poliziotto di grado semplice, che lavora infatti a piedi e che permette il passaggio sempre e solo di una macchina. Invece, il verbo bivalente è stato impersonificato da un poliziotto di grado maggiore, il quale lavora in moto e ha la possibilità di far passare due macchine, il soggetto e l'oggetto (Figura 4.23).

Inoltre, la capacità degli argomenti di saturare la valenza del verbo è stata metaforicamente paragonata ad un posto in cui le auto possano parcheggiare. Perciò, è stato spiegato alla bambina che i poliziotti finiscono di lavorare solamente quando i posti auto sono occupati, uno solo nel caso dei verbi monovalenti e due nel caso dei verbi bivalenti.

Grazie alla possibilità di animare il contenuto delle schede didattiche, create con il software Power Point, si sono potuti mostrare tutti i passaggi che comporta la creazione di una frase, dall'arrivo del poliziotto e della radice verbale, al successivo passaggio dell'auto rossa e alla conseguente comparsa della desinenza verbale, che accorda con i tratti flessivi del soggetto, fino all'arrivo dell'auto verde con l'oggetto, nel caso di verbo bivalente. La figura sottostante mostra il risultato finale al termine dei passaggi di creazione dei due primi esempi di frasi con verbi monovalenti (Figura 4.24 a.) e bivalenti (Figura 4.24 b.) illustrati alla bambina, d'ora in poi rispettivamente SV e SVO.

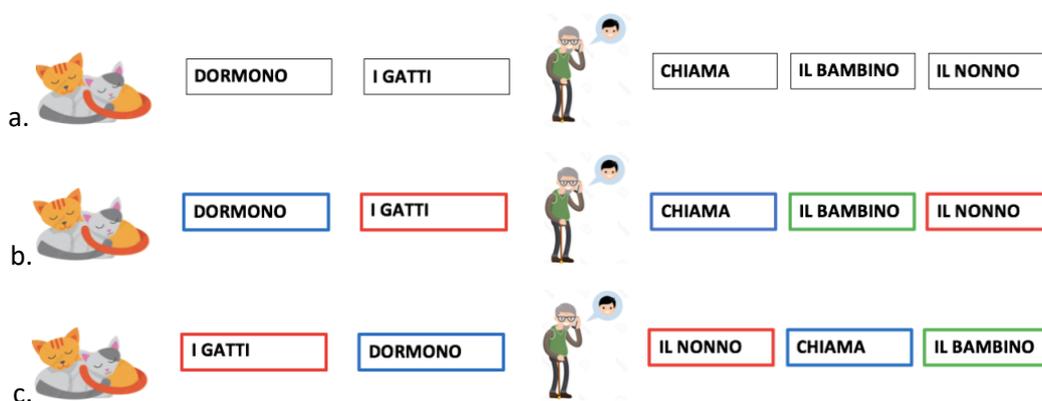


**Figura 4.24** I due esempi di frase SV e SVO

Dopo aver introdotto e mostrato i concetti e i passaggi alla base della costruzione delle frasi, si sono proposte delle attività che permettessero di consolidare e mettere in pratica tali conoscenze.

Una prima tipologia di attività è stata quella di riconoscere e colorare le parole in rispetto al loro ruolo. Per questi esercizi, svoltisi a distanza, si sono preparate delle schede dove da un lato vi era un'immagine e dall'altro delle caselle riportanti i vari elementi della frase, già raggruppati (Figura 4.25). Il compito di G. era dunque quello di individuare, a partire dall'immagine raffigurata (Figura 4.25 a.), quale fosse il soggetto e quale il verbo, nel caso della scheda per l'esercitazione delle frasi SV, e in aggiunta a questi anche l'oggetto, nel caso delle frasi SVO. Dopo aver correttamente individuato i ruoli di ciascuna casella (Figura 4.25 b.), si è poi chiesto di riordinarle in modo da ottenere una frase ben formata (Figura 4.25 c.).

Tali esercizi si sono svolti insieme durante le videochiamate, attraverso il software di scrittura Word, G. mi indicava infatti i colori e le posizioni in cui muovere le caselle. Tuttavia, alla bambina sono state fornite delle copie cartacee delle schede, così che potesse colorare e poi ritagliare le caselle in modo da visualizzare ed interiorizzare meglio i concetti, ma anche per rendere ugualmente interattivo e giocoso l'incontro, sebbene svolto da remoto.



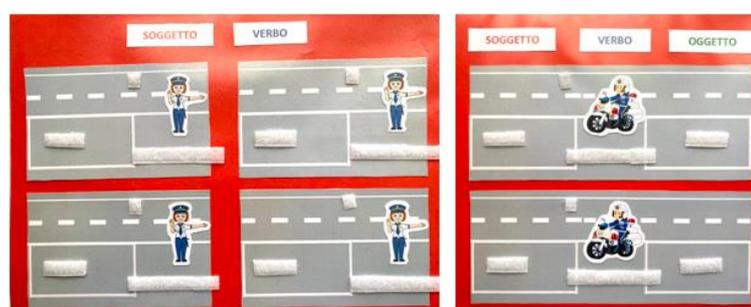
**Figura 4.25** Le schede di esercitazione sulle frasi SV e SVO

Nello svolgimento di questi primi esercizi, una difficoltà che è stata notata riguarda la padronanza della terminologia specifica attribuita ai diversi elementi. Tali termini,

nonostante già utilizzati nel corso del suo percorso scolastico, sembravano non essere sempre riconosciuti, perciò si è deciso di introdurre delle domande che permettessero di identificare con più facilità i tre ruoli, una strategia effettivamente già utilizzata dalle insegnanti e da loro suggeritami. In particolare, le domande guida utilizzate sono 'Chi?' per il soggetto, 'Cosa fa?' per il verbo e 'Che cosa?' per l'oggetto e sono state utilizzate nella presentazione delle successive attività.

Per continuare ad allenare la capacità di creare frasi SV e SVO sono state adottate anche altre tipologie di esercizi che consentissero non solo di riconoscere e distinguere i diversi ruoli, bensì che allenassero tutte le competenze linguistiche acquisite fino ad ora nella morfologia flessiva nominale e verbale.

Si sono predisposte dunque delle schede didattiche cartacee, dato che si è potuto continuare gli incontri in presenza, che riprendessero le medesime metafore già presentate, ma dove fosse G. stessa a cercare e posizionare ogni tessera nel rispettivo spazio al fine di costruire una frase (Figura 4.26).



**Figura 4.26** Le schede didattiche utilizzate per l'esercitazione delle frasi SV e SVO

Attraverso queste schede si è proposto a G. di esercitarsi nella creazione di semplici frasi prendendo come riferimento delle immagini. Questa attività ha coinvolto dapprima la costruzione delle due tipologie frasali, SV e SVO, in modo separato, dove le immagini appartenevano tutte ad una specifica classe. Successivamente, si è invece proposto un gruppo di immagini miste, attraverso il quale allenare la capacità di distinzione della valenza verbale. In questa seconda modalità, veniva dunque domandato alla bambina con quale dei due poliziotti lavorare al fine di poter creare la frase raffigurata nelle immagini. La figura 4.27 mostra due esempi di immagini dalle

quali si è partiti per la creazione delle frasi SV e SVO (Figura 4.27 a.) e le rispettive costruzioni frasali ottenute (Figura 4.27 b.). L'elenco completo delle frasi proposte e prodotte in queste due modalità di esercitazione sono riportate in Appendice (Appendice B.3, Tabella B.3.1).



**Figura 4.27** Esempi di esercizio svolto per la creazione di frasi SV e SVO

Grazie a questi esercizi si è potuto riscontrare quanto la bambina avesse interiorizzato le conoscenze relative alle fasi didattiche precedenti, dunque avere un primo riscontro nelle competenze maturate nella morfologia flessiva nominale e verbale.

Rispetto alla morfologia nominale si è potuta riscontrare una competenza maggiore, infatti la bambina ha dimostrato più sicurezza e consapevolezza nell'abbinare l'articolo a seconda del genere, del numero e delle restrizioni fonetiche che caratterizzano il sostantivo. Tuttavia, permane una difficoltà più rilevante nell'accettare l'utilizzo della forma elisa di 'lo' e 'la'. La bambina riesce infatti a riconoscerne il giusto articolo, ma non la corretta variante dettata dalla presenza della vocale. Ad esempio, nel costruire la frase in Figura 4.27 b. l'articolo selezionato per il sostantivo 'ombrello' è stato inizialmente 'lo', sostituito con la versione corretta dopo aver ripassato la regola nell'apposita scheda didattica (paragrafo 4.4.1).

Anche la conoscenza lessicale dei verbi è leggermente migliorata grazie a questo tipo di esercizi. Il primo passaggio chiedeva infatti di riconoscere, tra le tante tessere verbo, quella corretta per l'azione raffigurata e nel fare ciò G. non ha quasi mai

dimostrato incertezze. Per quanto riguarda la morfologia verbale, negli esercizi svolti si è cercato di proporre ed esercitare equamente tutte e tre le coniugazioni, con le quali G. è sempre riuscita ad individuare quella di riferimento, mentre le immagini scelte hanno permesso di allenare soprattutto le forme flessive della terza persona, in quanto più facili da raffigurare da un punto di vista visivo. Questa caratteristica ha a volte negativamente influenzato G. nella scelta della desinenza corretta, infatti la bambina si aspettava di utilizzare anche le altre forme, non riuscendo magari a comprendere che la desinenza necessaria era già stata attaccata accanto ad un verbo in un'altra frase precedentemente creata.

Dopo aver esplicitato ed esercitato i concetti e i passaggi alla base della costruzione di una frase, questa fase di trattamento è poi continuata analizzando come il valore semantico possa cambiare con la comparsa di una particella negativa.

Per mostrare questo cambiamento di significato si è utilizzata la metafora del semaforo. In particolare, la comparsa dell'elemento negativo 'non' è stata associata alla luce rossa, mentre la frase affermativa è stata metaforicamente associata alla luce verde.

Facendo riferimento alle strategie adottate da Sau (2018), l'insegnamento di queste frasi è iniziato proponendo a G. una coppia di immagini raffiguranti lo stesso soggetto nell'atto di compiere un'azione oppure no. Come è infatti emerso dall'esperienza dell'autrice, la presentazione di due diverse azioni non avrebbe agevolato la comprensione del fenomeno, in quanto si sarebbe più portati a descrivere le due azioni con due frasi affermative.

A questo punto, si è dunque ragionato sulla diversità tra le due immagini mostrate e su come anche le rispettive frasi trascritte sotto lo fossero, in quanto una caratterizzata dalla presenza del 'non'.

Per rafforzare la comprensione di questa particella linguistica, si sono poi predisposte delle frasi, all'interno delle schede didattiche create, e per ciascuna di esse sono state reperite delle coppie di immagini, anche in questo caso raffiguranti i soggetti nell'atto di compiere o meno un'azione. Il compito della bambina era dunque quello di leggere la frase e poi indicare quale immagine rappresentava quanto scritto e

successivamente attaccare il semaforo con la luce corrispondente. La Figura 4.28 mostra due esempi di coppie di immagini presentate a G. (Figura 4.28 a.), le rispettive frasi proposte come punto di partenza alle quali associare il semaforo corretto (Figura 4.28 b.) e infine la successiva forma modificata della frase, nella versione opposta (Figura 4.28 c.). Tutte le frasi proposte, sia SV che SVO, sono riportate in Appendice (Appendice B.3, Tabella B.3.2 e B.3.3).



**Figura 4.28** Esempio di esercizio proposto per l'insegnamento della frase negativa

Inizialmente, la difficoltà principale è stata riuscire a far comprendere il cambiamento di significato corrispondente al cambio della luce. Ogni frase proposta è stata infatti analizzata in entrambe le versioni, modificando la luce del semaforo a seconda della condizione di partenza, ma questo passaggio ha portato un po' di confusione nella bambina. Per cercare di rendere più chiara la spiegazione si è quindi presa come esempio una sola frase e si è dimostrato come la tessera 'non' comparisse solo e sempre insieme alla luce rossa.

A parte questo iniziale momento di difficoltà, la bambina è successivamente riuscita a comprendere e svolgere le esercitazioni con profitto, individuando correttamente le immagini corrispondenti alle frasi scritte o pronunciate a voce.

Inoltre, si è anche chiesto alla bambina stessa di denominare le azioni svolte nelle immagini, in questa prova si è riscontrata una maggiore competenza nella produzione di frasi affermative SV, nelle quali è riuscita a comporre la frase nell'ordine canonico presentando il soggetto e il verbo con la corretta morfologia nominale e verbale, come ad esempio 'Gli uccellini volano' o 'I leoni dormono'. Maggiori difficoltà invece si registrano nella produzione di frasi SVO e nell'inserimento della negazione nella posizione giusta, in entrambe le forme frasali. Una delle frasi che prevedono la presenza dell'oggetto come 'I poliziotti prendono l'ombrello' viene prodotta come 'I poliziotti prendono no', tralasciando l'oggetto e producendo la particella in una forma e in una posizione non standard.

In questa fase didattica si è riusciti dunque a far emergere un maggiore competenza nella comprensione e nella strutturazione di una frase, nelle sue varianti affermative e negative, ma ciò che ancora risulta difficoltoso è la produzione, compito effettivamente più complesso. La produzione frasale, sia scritta che orale, ha continuato ad essere esercitata anche nella fase successiva, dove saranno presentate anche le preposizioni, e naturalmente anche nella fase di ripasso finale (paragrafo 4.4.5).

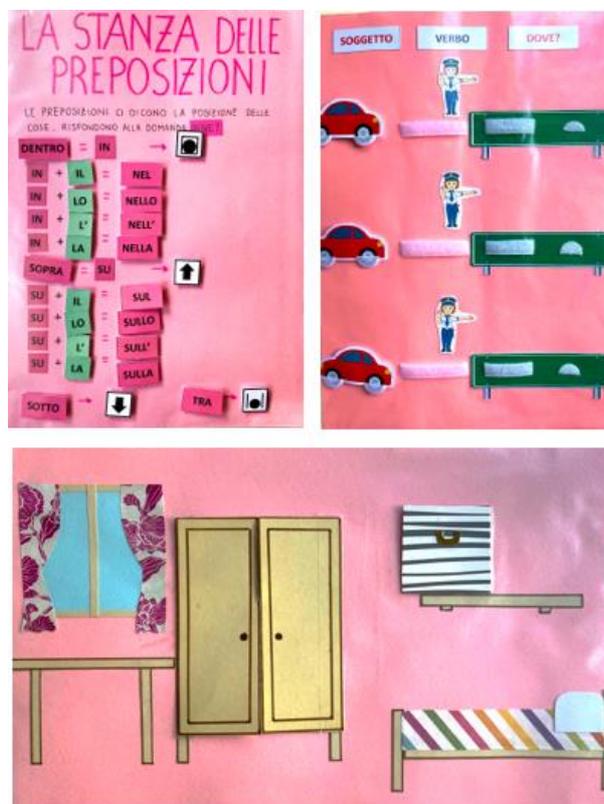
#### **4.5.4 Fase 4: le preposizioni di luogo**

Come ultimo argomento di questo percorso linguistico, si è deciso di analizzare il valore semantico che apportano le preposizioni di luogo agli elementi di una frase, in particolare le preposizioni proprie 'in' e 'su', accompagnate dalle varie forme articolate, ma anche le preposizioni improprie 'dentro', 'sopra', 'sotto' e 'tra'.

La scelta di proporre a G. questi elementi funzionali è dovuta, anche in questo caso, alle difficoltà riscontrate con queste particelle nei relativi item linguistici del test di comprensione grammaticale TROG-2 (Bishop, 2003).

Lo scopo di questa fase didattica è dunque quella di esplicitare alla bambina la relazione semantica e spaziale che questi elementi veicolano all'interno di una frase, in modo che riesca a comprenderli e produrli all'interno delle frasi.

Per portare avanti questa fase sono stati necessari 3 incontri, durante i quali si sono presentati ed esercitati tali argomenti, sempre attraverso l'uso di schede didattiche interattive e di metafore (Figura 4.29).



**Figura 4.29** Le schede didattiche utilizzate per l'insegnamento delle preposizioni

La scheda didattica introduttiva, intitolata *La Stanza delle Preposizioni*, ha permesso di insegnare a G. la corrispondenza semantica tra le forme proprie, improprie e articolate delle preposizioni. La prima attività proposta è stata infatti quella di abbinare le preposizioni 'dentro', 'sopra', 'sotto' e 'tra' a quattro tessere che le raffigurano attraverso un simbolo stilizzato. Per favorire la comprensione, anche in questo caso sono stati di fondamentale supporto i segni LIS. Dopodiché, si sono prese in analisi le forme articolate delle preposizioni semplici 'in' e 'su', facendo notare come esse siano il risultato dell'unione con le diverse varianti degli articoli, per posizionarle infine accanto alla dicitura corretta.

L'esercitazione di queste preposizioni è poi continuata attraverso due schede, una raffigurante una stanza arredata con vari mobili nella quale poter posizionare varie tessere immagini, e l'altra dove poter costruire le frasi equivalenti. Quest'ultima scheda, come si nota nella Figura 4.29, ha utilizzato le medesime metafore utilizzate nella fase precedente (paragrafo 4.4.3), ossia l'auto rossa per il soggetto e il poliziotto per il verbo, mentre per l'inserimento del complemento di stato in luogo, introdotto dalle preposizioni, si è scelto un cartello stradale, in quanto entrambi allo stesso modo forniscono delle indicazioni di tipo locativo.

Prima di proporre i primi esercizi, si sono ripassati e posizionati i nomi e i rispettivi articoli dei vari mobili presenti all'interno della stanza, dato che non sono tutti parte del gruppo di sostantivi introdotti nel corso degli incontri didattici (Figura 4.30).



**Figura 4.30** I nomi e gli articoli dei vari mobili presenti all'interno della scheda didattica

Grazie a queste schede si sono potute svolgere diverse tipologie di attività, la prima è stata quella di predisporre delle frasi già complete (Figura 4.31 a.) dalle quali far selezionare e posizionare a G. le tessere immagini all'interno della stanza nella posizione indicata (Figura 4.31 b.). Dopodiché, l'esercizio è continuato spostando l'attenzione sulle preposizioni, si è chiesto infatti di sostituire, nelle frasi in cui erano presenti, le varianti improprie 'sopra' e 'dentro' con la preposizione articolata corretta (Figura 4.31 c.). Tale esercizio è stato anche proposto sostituendo le preposizioni nella modalità opposta, ovvero partendo dalle preposizioni articolate.



**Figura 4.31** Esempio di esercizio a partire da frasi già predisposte

Un'altra tipologia di esercizio possibile è stata quella di far posizionare alla bambina stessa le tessere immagine e successivamente di far creare a lei delle frasi ad esse relative, andando in cerca di tutti gli elementi necessari e posizionandoli in autonomia nella scheda apposita. L'insieme delle frasi proposte o create da G. è riportato in Appendice B.4 (Tabella B.4.1).

Nel caso di 'in' e 'su', durante la creazione delle frasi G. ha sempre preferito l'uso delle preposizioni improprie, perciò anche in questo caso, al termine dell'esercizio, la bambina è stata guidata nella scelta della preposizione articolata corretta. Durante gli incontri successivi invece la bambina è stata invitata fin da subito a ragionare su quale variante adoperare.

Le principali difficoltà riscontrate in tali esercizi riguardano le varianti articolate delle preposizioni. Come precedentemente accennato, la bambina ha sempre riconosciuto ed utilizzato più facilmente le preposizioni improprie, dimostrando invece titubanza nell'utilizzo e nella comprensione delle equivalenti forme articolate, specialmente quando proposte nelle frasi di partenza.

Nelle prime frasi create in autonomia dalla bambina, si osservano inoltre ancora errori con l'articolo 'lo' e parallelamente con la preposizione articolata corrispondente. Tuttavia, dopo aver ripassato la regola si è notato che G. ha successivamente sempre utilizzato la forma elisa in modo corretto.

Al termine di questi incontri didattici la bambina ha sicuramente meglio compreso il valore significativo di queste particelle, ma la sua competenza riguardo ad esse non è ancora ben consolidata, perciò si continueranno a proporre esercizi e attività durante la fase finale di ripasso.

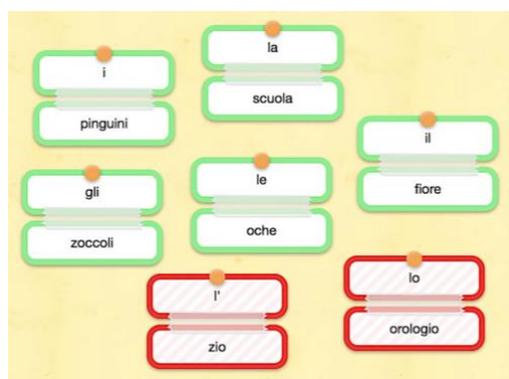
#### 4.5.5 Fase 5: il ripasso e il potenziamento degli argomenti trattati

L'ultima fase del percorso didattico ha previsto infine una sessione dedicata al ripasso e al potenziamento di tutti gli argomenti trattati, con l'obiettivo di lavorare ancora su quegli aspetti risultati più complessi e valutare contemporaneamente anche quanto G. abbia interiorizzato le regole presentate fino ad ora.

Per questa ultima fase sono stati impiegati in tutto 4 incontri, dove sono state proposte attività sia a partire dalle schede e dai materiali utilizzati nelle fasi precedenti, che attraverso nuovi strumenti appositamente realizzati, in particolare grazie alla piattaforma digitale *Learning Apps*.

La prima attività di ripasso ha riguardato il potenziamento della morfologia nominale, in particolare la scelta dell'articolo corretto. Il primo esercizio proposto a G. ha previsto l'uso delle schede didattiche relative e del dado degli articoli, modalità già sperimentata dalla bambina nella prima fase didattica (paragrafo 4.4.1). In questo esercizio la bambina doveva dunque andare in cerca del corretto sostantivo da abbinare in rispetto dei tratti di numero e genere dell'articolo risultante dopo il lancio del dado e soprattutto delle restrizioni fonetiche ad esso legate.

Successivamente, per analizzare le capacità di astrazione delle regole morfologiche nominali al di fuori del set di parole utilizzato nel corso del trattamento, si è proposto un esercizio reperito sulla piattaforma web<sup>10</sup>, in cui abbinare 7 sostantivi ai rispettivi articoli (Figura 4.32).



**Figura 4.32** Esercizio di ripasso sulla morfologia nominale

<sup>10</sup> L'esercizio proposto è raggiungibile tramite il seguente link: <https://learningapps.org/9265383>.

Nello svolgimento di questi due esercizi si è notata una migliore capacità morfologica soprattutto nell'uso della forma apostrofata degli articoli 'lo' e 'la', la bambina è riuscita a collocarvi accanto i sostantivi giusti o ad autocorreggere l'eventuale errore commesso. G. dimostra dunque di aver compreso il fenomeno dell'elisione dovuto alla presenza delle due vocali vicine, ha infatti riconosciuto gli errori commentando come in tali abbinamenti le parole non possano andare d'accordo.

La fase di ripasso è poi continuata andando a riprendere la morfologia verbale, anche in questo caso sono state utilizzate le modalità di esercizio già precedentemente adottate per la spiegazione e l'allenamento iniziale. Partendo dalle schede didattiche relative alle tre flessioni verbali e dalle tessere pronome, sia nelle versioni scritte che disegnate, si sono proposte attività di coniugazione di tre verbi, uno per ciascuna classe, ottenute posizionando e spostando di volta in volta le tessere e le desinenze appropriate per ogni persona verbale (Figura 4.33 a.). Nello svolgimento di tale esercizio sono state volutamente proposte anche delle combinazioni errate di pronome e desinenza così che G. dovesse cercare l'opzione corretta affidandosi alla tessera che raffigurava il pronome di riferimento, questo per non fare in modo che la bambina scegliesse la desinenza solo sulla base dell'ordine canonico in cui le particelle sono proposte nelle schede.

La conoscenza dei diversi paradigmi flessivi dell'indicativo presente è stata anche ulteriormente allenata proponendo a G. di scrivere, su un'apposita scheda, le coniugazioni di tre voci verbali. L'esercizio non prevedeva l'ausilio delle tre schede didattiche ed è stato proposto come un compito da svolgere in completa autonomia, in modo da comprendere le effettive competenze della bambina.

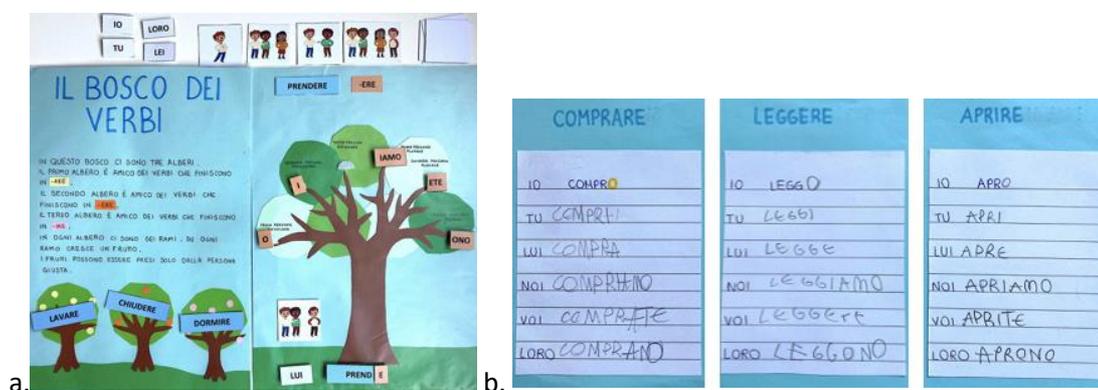


Figura 4.33 Esercizi di ripasso sulla morfologia verbale

In tali esercizi non sono state osservate problematicità, l'identificazione del pronome in base all'immagine e la successiva scelta della desinenza giusta è sempre stata portata a termine con successo, così come anche gli errori volutamente proposti sono sempre stati correttamente individuati. L'unica imprecisione commessa da G. si è riscontrata nel compito di scrittura, in particolare nella coniugazione del verbo 'leggere'. L'errore commesso riguarda la terza persona plurale, in cui viene utilizzata la desinenza corrispondente alla coniugazione '-are', scrivendo così 'leggano'. A questo punto si è fatto in modo che fosse la bambina stessa ad accorgersi dello sbaglio commesso, si è infatti ripresa la scheda delle desinenze relative e si sono confrontate tutte, fino ad arrivare all'ultima, dove la bambina ha preso autonomamente consapevolezza dello sbaglio.

Per concludere la sessione di ripasso relativa al verbo, si è proposta un'attività di potenziamento delle conoscenze lessicali dei predicati. Sfruttando sempre la possibilità di creare esercizi interattivi sulla piattaforma digitale<sup>11</sup>, il compito chiesto alla bambina consisteva nell'accoppiare correttamente l'etichetta lessicale di dodici verbi alla corrispettiva vignetta. Per creare questa attività sono state utilizzate le vignette precedentemente proposte durante la fase di insegnamento, scegliendo in particolare quelle relative ai verbi in cui G. dimostrava ancora qualche difficoltà.



**Figura 4.34** Errori commessi nell'esercizio di ripasso sulle conoscenze lessicali dei verbi

<sup>11</sup> L'esercizio creato è raggiungibile tramite il seguente link:  
<https://learningapps.org/display?v=pbpmbcvqt21>

L'esercizio è stato completato con successo, tuttavia sono ugualmente stati commessi degli errori, specialmente nei verbi 'inseguire', 'indicare' e 'raccoliere', dove infatti G. non è riuscita ad attribuire al primo tentativo la vignetta corretta (Figura 4.34). Per rafforzarne allora la comprensione sono stati ripassati anche i segni LIS relativi a tali verbi, i quali hanno aiutato G. nel secondo tentativo di abbinamento. Dopo aver ripassato la morfologia nominale e verbale si è passati al consolidamento delle competenze sintattiche.

Anche per questo argomento si è inizialmente proposto un esercizio interattivo, appositamente creato tramite l'applicazione online<sup>12</sup>, dove G. doveva costruire le frasi corrispondenti a 5 immagini posizionando nell'ordine corretto gli elementi, ovvero il soggetto, il verbo e dove necessario anche l'oggetto, casualmente disposti al di sopra della griglia da completare. Prima di procedere con l'inserimento delle caselle, si è chiesto alla bambina di guardare attentamente i disegni, l'applicazione permette infatti di poterle ingrandire così da osservarle da vicino, e spontaneamente la bambina ha formulato oralmente le rispettive frasi, purtroppo non si è riusciti a prendere nota di quanto prodotto, dunque non è possibile riportare un'analisi precisa. In generale, si può affermare che tale esercizio è stato svolto con profitto, anche nella modalità orale G. ha dimostrato infatti di riconoscere i ruoli e le azioni svolte dai protagonisti, producendoli e collocandoli secondo l'ordine canonico dell'italiano (Figura 4.35).

IMMAGINE	SOGGETTO	VERBO	OGGETTO
	I GATTI	MANGIANO	I PESCI
	VOI	GUARDATE	GLI UCCELLI
	LA NONNA	LAVA	LE MAGLIETTE
	I BAMBINI	CORRONO	
	LE PECORE	DORMONO	

**Figura 4.35** Esercizio di ripasso sulla costruzione della frase

<sup>12</sup> L'esercizio creato è raggiungibile tramite il seguente link:  
<https://learningapps.org/display?v=pk1t0hwoj21>.

Tuttavia, durante lo svolgimento dell'esercizio G. ha avuto difficoltà nel cercare il soggetto nella frase 'voi guardate gli uccelli'. Questa era infatti l'unica proposizione in cui era inserito un pronome soggetto anziché un referente esplicito, per facilitare dunque l'operazione di ricerca si è chiesto di individuare il verbo e di coniugarlo oralmente, in questo modo G. è riuscita a discriminare la desinenza flessiva lì presentata e abbinarvi il giusto soggetto.

Per questa sessione di ripasso, dedicata alla costruzione frasale, si è deciso di provare a proporre a G. anche un'attività di produzione, orale e scritta, con lo scopo di analizzare accuratamente quanto prodotto nelle due modalità espressive, evidenziando eventuali similitudini o differenze rispetto alla competenza linguistica dimostrata nelle due prove.

In particolare, sono state ideate due brevi storielle, le quali sono state raffigurate tramite quattro vignette ciascuna. L'esercizio prevedeva dunque di riordinare dapprima gli eventi secondo la giusta sequenza temporale e poi di fornire una descrizione spontanea di quanto raffigurato. La figura seguente mostra le vignette nella corretta sequenza (Figura 4.36).

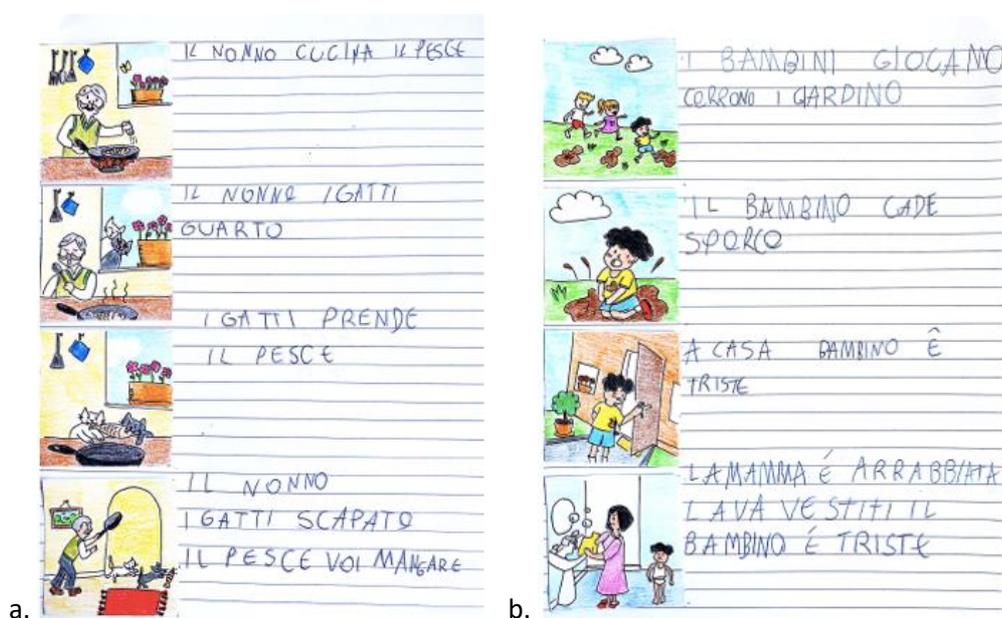


**Figura 4.36** Le vignette create per l'esercizio di narrazione

Il compito di riordino è stato portato a termine velocemente e senza nessuna difficoltà per entrambe le storie, potendo così procedere con la fase di narrazione. La trascrizione di quanto prodotto oralmente è riportata nella tabella seguente, mentre la produzione scritta delle medesime storie è riportata nella Figura 4.37.

Storia a.	Storia b.
<p>Il nonno mettere sale. Il nonno cucina il pesce, dopo...esta. Il nonno, il gatto guardo pesce. Poi pesce profumato (accompagnato con il segno). Poi, e poi...adesso, il gatto prende pesce (produce il verso 'gnam'), poi scapparto. Il nonno arrabbiato e (impersona l'azione) e i gatti scappare via.</p>	<p>I bambini gioca e corre, dopo cosa [suc]cede... accidenti! Il bambino è sporco e sua maglietta. È triste, accidenti! Poi il bambino portare a casa. Dopo...il bambino è triste e la mamma arrabbiata, poi...poi lavare maglia.</p>

**Tabella 4.2** Produzione orale



**Figura 4.37** Produzione scritta

Dall'analisi complessiva di entrambe le prove, sia orale che scritta, si evince una competenza piuttosto buona nella capacità di descrizione degli eventi, i protagonisti e gli altri elementi vengono infatti quasi sempre introdotti nella corretta sequenza sintattica. Particolari discrepanze tra le due modalità di produzione non sono state rilevate, sebbene nel compito di produzione scritta la bambina sembri dimostrare più attenzione agli elementi morfologici, sia nominali che verbali.

Analizzando nel dettaglio le competenze nella morfologia nominale si osserva che in entrambe le prove la bambina riesce a produrre gli articoli adeguati in concomitanza

dei sostantivi, notando però che vi è una tendenza nell'omissione di tali elementi funzionali all'interno del sintagma relativo all'oggetto o in generale del secondo elemento nominale. Tale propensione è visibile in due delle frasi prodotte nella modalità scritta (7), mentre è più marcata nella produzione orale (8).

- (7) a. A casa bambino è triste [il]
- b. La mamma è arrabbiata lava vestiti [i]

- (8) a. Il nonno mettere sale [il]
- b. Il gatto guardo/prende pesce [il]
- c. Poi lavare maglia [la]

Per quanto riguarda la morfologia verbale, si osserva anche in questo caso che la performance migliore è ottenuta nella produzione scritta. La bambina è infatti più propensa ad utilizzare la forma infinitivale o la forma non marcata della terza persona singolare durante la produzione orale (9), mentre nello scritto dimostra una migliore capacità flessiva (10), coniugando sempre il verbo, sebbene in forme non corrette (10 c.) o favorendo come già accennato la forma non marcata della terza persona singolare, commettendo così un errore di accordo (10 d.).

- (9) a. Il nonno mettere sale [mette]
- b. I gatti scappare via [scappano]
- c. I bambini corre e gioca [corrono; giocano]
- d. Poi lavare maglia [lava]

- (10) a. I bambini giocano corrono
- b. La mamma è arrabbiata lava vestiti
- c. Il nonno i gatti guarto
- d. I gatti prende il pesce

Successivamente, sono state ripassate e potenziate anche le competenze relative alle preposizioni locative, nelle forme improprie (dentro, sopra, sotto), ma soprattutto

quelle proprie (in, su, tra) nelle varianti articolate. Per tale scopo sono stati creati, quattro esercizi da completare al computer, i quali prevedevano il riconoscimento o l'inserimento della preposizione corretta.

Il primo esercizio era mirato al ripasso del valore lessicale delle principali preposizioni, prevedeva infatti di collegare la frase alla giusta immagine (Figura 4.38).



**Figura 4.38** Primo esercizio di ripasso sulle preposizioni

In questa prima prova G. ha dimostrato di padroneggiare il valore semantico delle preposizioni, perciò non sono state riscontrate particolari difficoltà, se non un'indecisione iniziale relativa alla seconda frase 'la palla è sopra la scatola'. Per questa proposizione la bambina aveva inizialmente individuato l'immagine in cui è la scatola ad essere sopra la palla, questo errore può essere ipoteticamente spiegato da un'analisi della preposizione in accordo con l'ultimo sostantivo della frase, dunque l'ultimo ad essere stato computato dalla memoria di lavoro.

Il secondo esercizio proposto prevedeva il potenziamento della conoscenza relativa alle diverse forme articolate delle preposizioni proprie. Nella prima parte si è chiesto a G. di trascrivere all'interno di una tabella, nelle rispettive caselle, le otto varianti articolate delle preposizioni 'in' e 'su', dopodiché la seconda parte dell'esercizio consisteva nella scelta o nella scrittura dell'articolo corretto accanto alla forma impropria semanticamente corrispondente (Figura 4.39).

Nella prima parte di questo esercizio G. ha avuto alcune difficoltà nel collocare correttamente le forme articolate, sia in rispetto della preposizione, che dell'articolo. Per facilitare la bambina, si è quindi proceduto ripassando il significato di 'su' e 'in' e mostrando come ogni variante riportata al di sopra della tabella avesse una

somiglianza con i quattro articoli. Dopo questa spiegazione G. è riuscita a completare la tabella e a svolgere correttamente la seconda parte dell'esercizio.

SULL' - NELL' - SULLA - SUL - NELLO - SULLO - NEL - NELLA

	IL	LO	LA	L'
SU +	sul	sullo	sulla	sull'
IN +	nel	nello	nella	nell'

<b>NEL</b> = DENTRO L'	<b>SUL</b> = SOPRA LA
DENTRO LA	SOPRA L'
DENTRO LO	<b>SOPRA IL</b>
<b>DENTRO IL</b>	SOPRA LO
<b>NELLO</b> = DENTRO ..LO..	<b>SULLO</b> = SOPRA ..LO..
<b>NELLA</b> = DENTRO ..LA..	<b>SULLA</b> = SOPRA ..LA..
<b>NELL'</b> = DENTRO ..L'..	<b>SULL'</b> = SOPRA ..L'..

Figura 4.39 Secondo esercizio di ripasso sulle preposizioni

Il terzo esercizio proposto prevedeva inizialmente di osservare un'immagine e completare la frase inserendo il soggetto e il verbo, il passaggio successivo prevedeva invece di scegliere quale tra le opzioni riportate potesse essere usata in sostituzione alla preposizione scritta in grassetto. La figura sottostante riporta tre delle sei componenti dell'esercizio originariamente proposto (Figura 4.40 a.) e le corrispondenti versioni svolte da G. (Figura 4.40 b.).

<p>.....<b>SOPRA IL TAVOLO</b> =</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- SULLA TAVOLO</li> <li>- SULLO TAVOLO</li> <li>- SUL TAVOLO</li> <li>- SULL'TAVOLO</li> </ul>		<p>I LIBRI SONO <b>SOPRA IL TAVOLO</b> =</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- SULLA TAVOLO</li> <li>- SULLO TAVOLO</li> <li>- <b>SUL TAVOLO</b></li> <li>- SULL'TAVOLO</li> </ul>	
<p>.....<b>DENTRO L'ARMADIO</b> =</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- NELLA ARMADIO</li> <li>- NEL ARMADIO</li> <li>- NELL'ARMADIO</li> <li>- NELLO ARMADIO</li> </ul>		<p>I VESTITI SONO <b>DENTRO L'ARMADIO</b> =</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- NELLA ARMADIO</li> <li>- NEL ARMADIO</li> <li>- <b>NELL'ARMADIO</b></li> <li>- NELLO ARMADIO</li> </ul>	
<p>.....<b>SOPRA LA FINESTRA</b> =</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- SULLA FINESTRA</li> <li>- SUL FINESTRA</li> <li>- SULL'FINESTRA</li> <li>- SULLO FINESTRA</li> </ul>		<p>GLI UCCELLI SONO <b>SOPRA LA FINESTRA</b> =</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>SULLA FINESTRA</b></li> <li>- SUL FINESTRA</li> <li>- SULL'FINESTRA</li> <li>- SULLO FINESTRA</li> </ul>	

Figura 4.40 Terzo esercizio di ripasso sulle preposizioni

Durante lo svolgimento di tale esercizio si sono denotate delle difficoltà nella costruzione lineare della frase, nel completare la frase G. tendeva spesso a scrivere

solamente il referente, mentre per l'aggiunta del verbo e dell'articolo è stato quasi sempre necessario chiedere esplicitamente alla bambina cosa mancasse affinché la frase fosse grammaticale. Le problematiche verificate in questo compito hanno riguardato anche le fasi di esecuzione dell'esercizio stesso, la bambina pensava infatti di dover inserire nel campo libero le opzioni riportate di seguito, dunque la presenza di altre voci ha confuso l'iniziale richiesta di osservare l'immagine e di completare la frase a partire da essa.

Tuttavia, per quanto riguarda la scelta della preposizione, si può comunque affermare che la bambina dimostra una buona competenza, la corrispondente versione articolata è individuata con velocità e sicurezza nella maggior parte delle frasi.

Infine, l'ultimo esercizio prevedeva l'inserimento della preposizione corretta, all'interno di sei frasi, sempre prendendo come riferimento un'immagine posta al di sopra. Quest'ultimo esercizio era stato ideato per fare in modo che G. utilizzasse fin da subito, quando necessarie, le preposizioni articolate. Le frasi relative mancavano infatti dell'articolo davanti all'sintagma nominale dell'oggetto (Figura 4.41 a.).

Nonostante ciò, G. dimostra ancora una volta una maggiore predilezione per l'impiego della forma impropria, trascrivendo accanto anche l'articolo corretto (Figura 4.41 b.). Al fine di svolgere l'esercizio nella modalità prestabilita è stato dunque necessario chiedere esplicitamente alla bambina di pensare e scrivere accanto anche l'altra versione corrispondente della preposizione da lei pensata, compito comunque svolto senza particolari problematiche (Figura 4.41 c.).



a. IL GATTO È ..... SCATOLA    b. IL GATTO È SOPRA LA SCATOLA    c. IL GATTO È SOPRA LA - SULLA SCATOLA

**Figura 4.41** Quarto esercizio di ripasso sulle preposizioni

La fase di ripasso è stata infine conclusa con un ultimo esercizio interattivo creato grazie alla piattaforma online. Con questo esercizio si sono esercitate ulteriormente le competenze relative alle preposizioni, unicamente nella forma propria, ma anche alle frasi negative.

La modalità di esercizio proposto era quello di un quiz<sup>13</sup>, sono state infatti presentate a G. 12 frasi o immagini, 6 per ogni tipologia frasale, le quali apparivano una alla volta assieme a due opzioni di risposta ciascuna. Le tipologie di quesiti erano due, poteva essere mostrata un'immagine dalla quale scegliere la frase corrispondente oppure il contrario, ovvero veniva inizialmente proposta una frase alla quale G. doveva cercare di abbinare la corrispondente immagine.

La bambina ha saputo portare a termine l'esercizio con buoni risultati, commettendo in tutto tre errori, due nelle le frasi negative e uno nelle frasi locative (Figura 4.42). Dalla performance ottenuta in questa prova la bambina dimostra di aver sviluppato maggiore padronanza e comprensione di questi aspetti linguistici.



**Figura 4.42** Errori commessi nell'esercizio di ripasso sulle frasi negative e locative

L'elenco completo di tutte le tipologie di frasi proposte e create per questa sessione di ripasso sono riportate in Appendice B.5 (Tabella B.5.1).

#### **4.6 Analisi complessiva del trattamento linguistico**

Il percorso linguistico progettato e proposto alla bambina durante gli incontri didattici ha permesso di consolidare passo dopo passo la competenza linguistica della

---

<sup>13</sup> L'esercizio creato è raggiungibile tramite il seguente link:  
<https://learningapps.org/display?v=pxq0esebt21>

partecipante, facendole acquistare prima di tutto una maggiore fiducia nell'utilizzo della lingua italiana.

Le modalità adottate hanno sicuramente giocato un ruolo fondamentale nel suscitare interesse e motivazione nel continuare il percorso, la bambina chiedeva infatti con entusiasmo e curiosità di partecipare e di scoprire, di volta in volta, le nuove attività. Le schede e gli esercizi interattivi proposti, sia in formato cartaceo che digitale, ma anche l'accompagnamento dei diversi argomenti ai rispettivi segni della LIS, hanno aiutato G. a sviluppare una competenza più matura nella sua lingua madre. In tutti gli argomenti trattati si è potuto riscontrare un miglioramento nella performance linguistica, ma allo stesso tempo persistono delle carenze e delle difficoltà per le quali sarebbe necessario continuare ad esercitare e rafforzare le abilità fino ad ora acquisite attraverso lo svolgimento di ulteriori attività didattiche e interattive mirate al consolidamento di tali specifiche problematicità.

Dal punto di vista lessicale e morfologico, attraverso il susseguirsi delle varie fasi didattiche, G. ha potuto gradualmente ampliare le conoscenze rispetto a termini d'uso frequenti, ha potuto imparare ad accettare e riconoscere anche le diverse varianti degli articoli nei quali dimostrava inizialmente maggiori difficoltà, in particolare quelli di genere maschile, come la forma elisa, e ha potuto sperimentare e migliorare le competenze verbali relative alla flessione e all'accordo.

La fase didattica dedicata alla struttura sintattica dell'italiano ha invece permesso di sviluppare una maggiore attenzione all'ordine e alla funzione che i vari elementi svolgono all'interno di una frase.

Tuttavia, come precedentemente accennato e come si è riportato durante l'analisi delle diverse fasi del trattamento linguistico, la bambina al termine del presente percorso continua a presentare delle difficoltà, che non le permettono ancora di possedere un'autonomia linguistica nella produzione e nella comprensione.

Per avere una maggiore chiarezza riguardo ai benefici realmente apportati da tale percorso, nel prossimo capitolo saranno esaminate e analizzate nel dettaglio le competenze narrative, lessicali e sintattiche mediante la seconda somministrazione dei test linguistici inizialmente sottoposti prima del trattamento linguistico.

## Capitolo 5. Valutazione linguistica dopo il trattamento

### 5.1 Introduzione

Le competenze linguistiche della bambina, al termine del percorso linguistico proposto, sono state nuovamente esaminate al fine di comprendere e analizzare se e come l'insegnamento esplicito della morfologia nominale e verbale, così come della struttura sintattica dell'italiano, abbia aiutato a sviluppare una padronanza migliore della lingua, sia a livello di produzione che di comprensione.

In questo capitolo si presenteranno e discuteranno dunque i risultati ottenuti dalla seconda somministrazione, svolta a distanza di circa cinque mesi, dei tre test linguistici utilizzati in fase di valutazione preliminare, i quali indagano le competenze narrative, lessicali e sintattiche. Si fornirà anche un confronto tra le abilità iniziali della bambina e quelle risultanti a seguito del trattamento, per stabilire quindi se vi è stato o meno un miglioramento o un cambiamento nelle strategie di risposta negli item più difficili.

La valutazione linguistica è stata portata avanti nelle medesime modalità, per creare infatti le condizioni più ottimali possibili e far sentire la bambina a proprio agio durante lo svolgimento dei test, essi sono stati condotti anche in questo caso a scuola, in un'aula tranquilla e familiare e in presenza dell'insegnante di sostegno.

Tuttavia, per questa seconda somministrazione si è deciso di valutare le competenze linguistiche della bambina anche nella modalità di produzione e comprensione scritta e non solamente nella modalità orale, come normalmente previsto dai test e come era stato fatto per la prima sede di valutazione. L'analisi della competenza nella lingua scritta vuole essere un'osservazione aggiuntiva, al fine di comprendere se il supporto visivo dato dalla scrittura possa agevolare la prestazione della partecipante, in particolar modo nei test di comprensione, dispensandola dal compito deficitario di ascolto e alleggerendo il processamento delle informazioni linguistiche da parte della memoria di lavoro. Durante tutta la fase di trattamento, gli input linguistici si sono infatti principalmente presentati ed esercitati in forma visiva, in rispetto delle

attitudini dimostrate dalla bambina stessa e delle sue necessità, dettate dalla sordità e dalla presenza associata di un disturbo nella comprensione del linguaggio.

Per fare in modo, dunque, che questa seconda fase di valutazione non risultasse troppo pesante per la bambina, è stato dedicato un incontro separato per ciascun test, prevedendo anche un momento di pausa intermedio. Inoltre, per motivare e tenere alto l'interesse della partecipante anche durante questa fase, lo svolgimento dei test è stato proposto come un gioco.

I test standardizzati sottoposti alla bambina, le cui analisi saranno riportate nei seguenti paragrafi, si ricordano essere il test di *retelling, The Bus Story*, di Renfrew (1991) per la valutazione delle abilità narrative (paragrafo 5.2), il *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised* (PPVT-R) di Dunn e Dunn (1981) e adattato in italiano da Stella et al. (2000), il quale valuta le competenze del vocabolario recettivo (paragrafo 5.3), ed infine il *Test for reception of Grammar – Version 2* (TROG-2) di Bishop (2003) e adattato in italiano da Suraniti et al. (2009), quest'ultimo atto a valutare le competenze grammaticali e sintattiche (paragrafo 5.4).

## **5.2 Analisi delle competenze narrative dopo il trattamento**

Le competenze narrative sono state esaminate grazie al test di *retelling* di Renfrew (1991) denominato *The Bus Story*, il quale prevede l'ascolto di una storia, il riordino di quattro vignette nella giusta sequenza temporale e la successiva rinarrazione da parte del soggetto in analisi.

La somministrazione di tale test è stata proposta a G. come un gioco di memoria, in cui rimettere in ordine i pezzi di una storia, come in un puzzle. Dopo aver chiarito le modalità del gioco, il test è cominciato con la lettura della storia, chiedendo alla bambina di prestare attenzione a ciò che ascoltava, ma avendo allo stesso tempo l'accortezza di scandire bene le parole e di pronunciarle ad un ritmo non troppo sostenuto, in modo che anche senza il supporto del labiale G. potesse discriminare i vocaboli.

Al termine di questa fase si è poi proceduto mostrando le vignette, presentate in ordine casuale, domandando poi di osservarle bene e di provare a riordinarle. Anche

in questo caso la bambina non è riuscita a svolgere in autonomia questo compito, bensì è stato necessario intervenire, come durante la prima somministrazione, attraverso delle domande guida che hanno consentito di ripercorrere gli avvenimenti principali del racconto.

A questo punto si è chiesto alla bambina di raccontare lei stessa la storia, facendo memoria di quanto aveva ascoltato e aiutandosi con quanto raffigurato nelle immagini delle vignette. La trascrizione di quanto prodotto è riportata di seguito (Tabella 5.1).

<b>M.</b>	<b>G.</b>
Adesso vuoi raccontare tu? Cosa succede in questa storia?	Il bus guidare, la persona guardare “Che succede?! Scappare!”, ma il poliziotto “Aiutooo!”. Poi il bus corre veloce, ma a persona “No fermi!”. Poi, il treno, e bus arrabbiato e corre veloce e poi è dentro, c’è treno tunnel e bus arrabbiato. Poi il poliziotto (impersona il poliziotto e l’azione di fischiare) e bus scappato, “Mi scolti?”. Poi, il bus è scappato, scappa, “Non mi scolti!”. Qui il bus, e mucca guarda “Cosa succede?!”, e dopo il bus salta...dopo, poi ehm...qui il bus “Aiuto!”, dopo “Accidenti il bus è dentro l’acqua!” e chiama telefono. Dopo bus sta così.

**Tabella 5.1** La prova di narrazione di G. dopo il trattamento linguistico

Il compito di produzione, in questo secondo tentativo, non ha necessitato di nessun input iniziale, la partecipante inizia infatti subito a raccontare la sua versione della storia, portandola a termine in completa autonomia.

Esaminando i contenuti riprodotti da G. nel suo racconto, si osserva una prestazione leggermente migliore rispetto a quella riscontrata inizialmente. Nonostante la presentazione degli eventi faccia ugualmente molto affidamento al susseguirsi delle immagini, si nota, allo stesso tempo, che non è stata fornita solamente una descrizione di quanto in esse rappresentato. In questa seconda prova sono inseriti infatti alcuni dettagli in più, segno di un ascolto e di una comprensione della storia

più efficaci, sebbene non comunque equiparabili a quelle dei bambini del gruppo di controllo.

La bambina inserisce nel suo racconto, oltre agli avvenimenti riconducibili alle vignette, anche alcune delle informazioni presentate durante la lettura, come il fatto che l'autobus non dà ascolto al poliziotto ('Ma l'autobus birichino non l'ascoltò'), ma anche l'incredulità della mucca alla vista dell'autobus ('Muuuuuuh! Non credo ai miei occhi!') ed infine la telefonata che l'autista compie (Quando il guidatore trovò dov'era l'autobus, telefonò al carroattrezzi). Inoltre, G. introduce anche delle informazioni aggiuntive, non esplicitamente presenti nel racconto, in merito alle reazioni o ai pensieri dei personaggi, come la preoccupazione dell'autista e la sua richiesta di aiuto o la volontà del poliziotto di farsi ascoltare, ipoteticamente dedotte dalle espressioni raffigurate nei volti dei personaggi o dalla sua personale rielaborazione della storia ascoltata.

Prendendo ora in analisi la competenza linguistica, si può riscontrare anche in questa prova una narrazione piuttosto concisa e telegrafica, dove la scansione temporale dei fatti è sempre introdotta da un avverbio, 'poi' o 'dopo', indice di quanto il racconto fornito sia fortemente appoggiato al supporto visivo fornito dalle immagini.

Dall'ascolto della produzione effettuata da G. si nota come in alcuni casi la bambina mostri ancora difficoltà a veicolare attraverso la lingua orale i concetti visualizzati, in particolar modo le azioni. Laddove è richiesto infatti l'uso di un verbo o di un'espressione i cui lessemi non sono conosciuti, la strategia utilizzata è stata quella di interporre una pausa tra il soggetto appena introdotto e il successivo, come ad indicare che in quello spazio vi andasse il predicato o la locuzione verbale. In (1) si riportano i due casi riscontrati, riportando tra parentesi quadre l'ipotetica azione che G. avrebbe voluto esprimere.

- (1) a. Poi, il treno [fa le smorfie], e bus arrabbiato  
b. Qui il bus [va giù per la collina], e mucca guarda

Un'altra strategia comunicativa osservata e già riscontrata sia nella precedente valutazione che durante le esercitazioni, è quella dell'impersonamento, ovvero

l'interpretazione in prima persona del personaggio e dell'azione da lui compiuta. Quest'ultima tecnica è stata tuttavia svolta non solo attraverso l'uso dei segni o della mimica gestuale, aventi sempre lo scopo di sopperire ad una mancata conoscenza delle corrispondenti parole, ma la si osserva anche nell'uso frequente del discorso diretto, dove spesso durante tutto il corso della narrazione G. ha impersonato i diversi ruoli dei personaggi, riportando quindi direttamente il loro punto di vista (2).

- (2) a. La persona guardare "Che succede! Scappare!"
- b. Ma il poliziotto "Aiuto!"
- c. Ma a persona "No fermi!"
- d. "Mi scolti?" o "Non mi scolti!" [interpretando il poliziotto]
- e. [...] mucca guarda "Cosa succede?!"
- f. Qui il bus "Aiuto!"
- g. "Accidenti il bus è dentro l'acqua!" [interpretando l'autista]

Dal punto di vista della morfologia nominale, in questa seconda prova si osserva un uso maggiore degli elementi flessivi liberi come gli articoli, i quali vengono selezionati e inseriti nella posizione corretta. Tuttavia, sono ugualmente presenti delle omissioni o delle forme protomorfemiche (3a), le quali denotano ancora una competenza non standard e quindi non pienamente matura. Le omissioni si registrano nella maggioranza dei casi nell'introduzione del secondo referente, come già precedentemente riscontrato nello svolgimento di alcuni esercizi durante la fase di trattamento, mentre accanto al soggetto l'articolo viene quasi sempre prodotto (3b-d). Questa particolare tendenza, sebbene atipica rispetto ad un parlante nativo, è stata ugualmente osservata da Chesi (2006) nelle produzioni di alcuni ragazzi sordi italiani ed è segno di una particolare regola mentale che è stata interiorizzata dalla partecipante.

- (3) a. [...] ma a persona [la]
- b. Poi il treno, e bus arrabbiato [il]
- c. Il poliziotto e bus scappato [il]

d. Qui il bus, e mucca guarda [la]

Per quanto riguarda la morfologia verbale, all'inizio della produzione si denota una preferenza all'uso della forma infinitivale del verbo, ma nel corso del racconto la bambina dimostra poi di saper flettere il predicato verbale in rispetto dei tratti di numero e genere dei referenti, in particolare alla terza persona singolare e al maschile, nell'uso del participio passato.

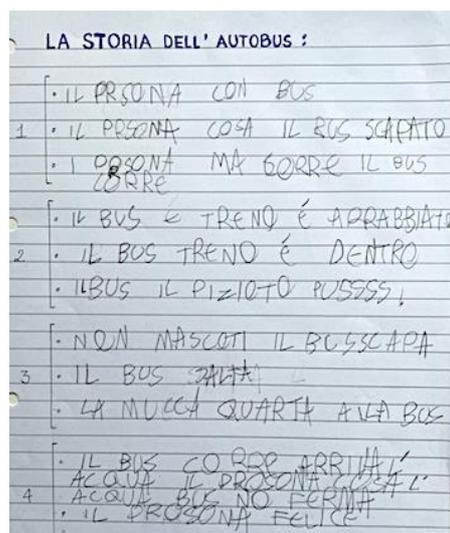
La performance sintattica dimostrata da G. in questa prova conferma ancora una competenza limitata, dove la maggior parte delle frasi prodotte è composta da soggetto e verbo, talvolta flesso correttamente, talvolta all'infinito o talvolta formato solamente dal participio passato. Tuttavia, si può riscontrare che in questa seconda prova G. produce una quantità generalmente maggiore di verbi, sia dal punto di vista sintattico, ovvero all'interno delle frasi, ma anche lessicale, utilizzando una gamma più ampia, oltre a 'guidare', 'correre', 'scappare', 'saltare', viene usato inoltre 'chiamare' e 'guardare', parte del gruppo di verbi esercitati nel percorso linguistico, ma anche 'succedere' e 'ascoltare'.

Analizzando con attenzione le frasi prodotte, si osserva che G. prova in due casi a coordinare gli eventi descritti attraverso l'uso della particella avversativa 'ma' (4a), produce poi anche una negazione (4a) e utilizza per due volte la preposizione di luogo impropria 'dentro' (4b-c), inserendo correttamente tali elementi in rispetto dell'ordine canonico. Tali costruzioni non erano state registrate nella precedente somministrazione, indice di una maturazione linguistica anche dal punto di vista della sintassi.

- (4) a. Non mi scolti
- b. [...] poi è dentro
- c. Accidenti il bus è dentro l'acqua

Dopo aver concluso la produzione orale, si è chiesto a G. di provare a scrivere la storia appena raccontata. Per questo scopo è stato preparato un foglio guida, in cui erano infatti già predisposti gli spazi adibiti alla produzione di una frase per ciascuna delle

immagini rappresentate nelle quattro vignette. L'esercizio di scrittura è stato svolto in autonomia, e dopo aver spiegato alla bambina il compito non è stato necessario, infatti, fornire nessun ulteriore dettaglio. La figura seguente riporta la prova effettuata dalla bambina (Figura 5.1).



**Figura 5.1** La prova di produzione scritta

Valutando nel complesso la prova scritta non emergono particolari discrepanze con quanto riscontrato dalla precedente prova orale, ma possono essere comunque presentate alcune interessanti osservazioni.

Ad esempio, i contenuti della storia espressi da G. in questa versione scritta sono nettamente minori, in questo caso la bambina si limita a presentare ciò che vede nelle vignette, senza aggiungere ulteriori dettagli.

Analizzando poi con cura le parole scritte dalla bambina si osserva che anche in questa prova vi è la medesima tendenza all'uso di un discorso diretto, anche se non marcato attraverso i convenzionali segni di punteggiatura. Come nella prova orale la bambina introduce il personaggio di riferimento e poi scrive il suo pensiero.

Inoltre, anche in questo caso l'espressione delle azioni risulta l'aspetto più deficitario, in particolare nel descrivere le tre immagini della seconda sequenza di vignette. Dalla produzione di queste frasi si osserva la stessa attitudine osservata nella prova orale, ovvero la bambina presenta il referente, ma non riesce ad indicarne l'azione

compiuta, lasciandola così inespressa oppure veicolata dal suono onomatopeico, come accade per il verbo 'fischiare'.

Per quanto riguarda la morfologia verbale, si può osservare che la bambina non produce mai i verbi nella forma infinitivale, quando efficacemente introdotti essi vengono sempre prodotti nella forma flessa.

Osservando poi le frasi prodotte da G. si nota un uso della morfologia libera leggermente migliore, dove infatti anche i referenti non espressi ad inizio frase vengono quasi sempre introdotti dall'articolo, o da un elemento simile che funge da segnaposto. Si nota, tuttavia, un errore di accordo di genere ripetuto durante tutto il compito, dove la bambina seleziona erroneamente l'articolo 'il' per il sostantivo 'persona'. Tale errore si pensa essere ipoteticamente riconducibile al sesso maschile del personaggio raffigurato, ovvero il conducente, e che pertanto non sia frutto di una non padronanza del reale tratto di genere della parola, la quale viene abbinata con l'articolo corretto nella produzione orale.

Le competenze sintattiche dimostrate nello scritto non evidenziano particolari differenze, le frasi create da G. sono frasi estremamente semplici, riportanti solamente gli elementi essenziali e talvolta solo i referenti. Si osserva come, a differenza della produzione orale, la bambina sembri introdurre le informazioni in maniera più rigida all'interno delle frasi. Per la prima vignetta, nel tentativo di produrre una frase coordinata avversativa, la bambina inserisce infatti il soggetto 'persona' in prima posizione e dopo di esso la congiunzione 'ma', a dimostrazione di quanto abbia interiorizzato l'ordine canonico di apparizione di tale elemento grammaticale.

### **5.3 Analisi delle competenze lessicali dopo il trattamento**

La valutazione linguistica è poi proseguita con la somministrazione del *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised* (PPVT-R) (Stella et al., 2000), strumento utile a misurare le competenze lessicali di un bambino, in particolare del vocabolario recettivo, all'interno della fascia d'età compresa tra i 3;0 e i 12;0 anni.

Tali competenze in questa seconda somministrazione sono state valutate sia nella modalità orale, che nella modalità scritta, questo perché, come già accennato, si è osservata nella bambina una forte predisposizione visiva, mentre mostra difficoltà nel porre attenzione agli stimoli uditivi. Si vuole perciò comprendere se vi possa essere un miglioramento nella performance al variare del canale linguistico adottato. Lo svolgimento di questo test è stato proposto anche in questo caso attraverso una modalità giocosa, è stato infatti spiegato alla bambina che avrebbe dovuto cercare di indovinare l'immagine corretta corrispondente alla parola ascoltata. Per rendere meno passiva la partecipazione di G. a questo test è stato anche predisposto un foglio attraverso il quale poteva registrare lei stessa le risposte fornite. Inoltre, al fine di valutare contemporaneamente la competenza dei lessemi presentati anche nella modalità scritta, si è utilizzata una piccola lavagnetta dove veniva trascritto e mostrato di volta in volta l'item valutato, chiedendo quindi a G. di leggere la parola e di confermare o meno la scelta precedentemente effettuata sulla base dell'ascolto. Questa modalità è stata attuata per tutti gli item indagati, compresi gli stimoli di addestramento, così che la bambina non potesse associare la richiesta di questo ulteriore compito ad un errore nella sua risposta iniziale.

Analizzando nel complesso i risultati ottenuti in questa seconda prova si osserva un discreto miglioramento rispetto alla performance ottenuta inizialmente. La bambina dimostra di avere una buona padronanza del lessico più frequente, sapendo individuare la risposta corretta per i sostantivi come *lampada*, *pinguino*, *incidente*, *siringa*, *nido*, *riposo*, *bosco*, *verdura* e *elicottero* (rispettivamente gli item 7, 10, 12, 35, 37, 39, 45, 51 e 62) o per i predicati come *stirarsi*, *tuffarsi* e *premiare* (rispettivamente gli item 47, 55 e 69), per i quali nella prima sede di indagine era stata indicata un'immagine scorretta.

Prendendo ora in esame le strategie utilizzate nella performance orale, si osserva che anche in questa seconda prova la bambina ha dimostrato in alcuni casi di indicare l'immagine che più attraeva la sua attenzione o quella da lei riconosciuta, nonostante l'item venisse ripetuto una seconda volta. Ciò che porta la bambina a ricorrere a tale strategia, si ipotizza essere dettato in taluni casi da una effettiva non conoscenza

semantica dello stimolo. Questo comportamento si osserva ad esempio nell'item 63, *medaglione*, dove la bambina indica e denomina l'immagine raffigurante una collana con i fiori, nell'item 59, *donnola*, dove indica l'immagine relativa ad un pinguino e producendone il corrispondente segno LIS, o ancora nell'item 22, *peloso*, per il quale indica l'immagine di un delfino, affermando di averne visto uno da piccola.

In altri casi invece si presume che lo stimolo non sia riconosciuto a causa di una difficoltà nell'identificazione della parola ascoltata, sebbene se ne abbia la certezza che essa è conosciuta, come dimostrato da quanto emerge nella prova scritta. Si osserva tale comportamento ad esempio nell'item 29, *strappare*, per il quale la bambina indica l'immagine di una cow girl o nell'item 24, *catena*, per il quale indica invece l'immagine che raffigura uno xilofono, mimandone i rispettivi movimenti. L'ipotesi che G. abbia avuto difficoltà nel percepire gli stimoli uditivi di questi item è suggerita dalla corretta scelta compiuta a seguito della lettura di tali parole.

Un'altra strategia di risposta riscontrata è stata quella adoperata nell'item 52, *capsula*, per il quale la bambina fornisce la risposta corretta andando per esclusione. G. riconosce infatti gli altri distrattori della tavola, rispettivamente una macchina fotografica, un paio di occhiali da nuoto e un binocolo, producendone la parola o un gesto ed infine indica l'immagine target.

Si osserva poi che, la risposta ad alcuni item è stata probabilmente influenzata dalla somiglianza con una parola più conosciuta, dalla quale l'item stesso deriva, così come era emerso dall'analisi precedente. In due casi questa condizione ha favorito la scelta della risposta corretta, in particolare per l'item 57, *ramoscello*, e 32, *isolamento* per i quali si pensa che G. abbia percepito rispettivamente la parola 'ramo' e, come già accaduto durante la prima somministrazione, la parola 'isola', aiutandola nella scelta dell'immagine target, rappresentanti proprio un piccolo ramo e un uomo seduto su un'isola. In un altro caso invece, la percezione modificata della parola stimolo ha portato G. ad individuare l'opzione contraria rispetto a quella target, ciò è accaduto nell'item 66, *disaccordo*, per il quale si ipotizza che la bambina abbia compreso 'accordo', non considerando quindi il prefisso con significato peggiorativo 'dis-'. La risposta fornita dalla bambina rappresenta infatti due uomini che si stringono la

mano, mentre l'immagine target raffigura due uomini dai visi arrabbiati che stanno litigando. In questa seconda prova la bambina non ha avuto invece difficoltà nell'identificazione dell'item 43, *cucire*, la cui risposta alla precedente somministrazione era stata influenzata negativamente dalla somiglianza di tale stimolo con il verbo 'cucinare', pur avendo la prova che l'item fosse parte del suo bagaglio lessicale. In questo caso la bambina dimostra, al contrario, di aver compreso quanto ascoltato, riflettendo sulla scelta dell'immagine e osservando attentamente anche le immagini distrattore, in particolare quella ritraente una bambina intenta a legare un pacco con un nastro, la cui posizione e movimento delle mani risulta essere visivamente molto simile all'azione del cucire, ma G. riesce poi ad indicare l'immagine corretta.

Dal punto di vista dei risultati ottenuti, anche per questa seconda prova non è stato possibile raggiungere un basale, ma si osserva però, come accennato, una competenza discretamente migliore e una relativa quantità inferiore di errori commessi, permettendo di raggiungere il soffitto all'interno di un più vasto range di item. Come si può osservare infatti dai dati riportati nella tabella sottostante (Tabella 5.2), nella prova iniziale il soffitto più basso è stato raggiunto all'item 14, *semaforo*, mentre nella seconda valutazione esso è stato raggiunto all'item 56, *gruppo*, segno di una competenza lessicale leggermente più matura, attestata anche da un'età equivalente più alta, anche se ugualmente molto al di sotto dell'età cronologica della bambina. Una performance migliore è stata però riscontrata nella prova scritta, dove è stato possibile stabilire un livello basale (item 26, *misurare*) e dove anche il soffitto è stato raggiunto ad un livello più alto (item 71, *affaticato*).

Tipologia prova	Prima prova	Seconda prova	
	Orale	Orale	Scritta
<b>Basale</b>	-	-	26
<b>Soffitto</b>	14	56	71
<b>Errori</b>	7	25	16
<b>Età equivalente</b>	3;9 – 4;2	4;3 – 4;8	5;7 – 6;6

**Tabella 5.2** Confronto tra i risultati ottenuti nel PPVT-R (Stella et al., 2000)

La performance ottenuta nella comprensione scritta, rispetto a quella ottenuta nella modalità orale, denota quindi una competenza migliore con una rispettiva età linguistica compresa tra 5;7 e 6;6 anni. Nella somministrazione in modalità scritta, che esula dalla principale sede di analisi, si osserva come la bambina sembri riconoscere con più facilità il significato degli item, permettendo così di stabilire un basale laddove nelle prove orali non è stato possibile a causa di uno o due errori, commessi proprio all'interno del medesimo range di item, come si può osservare nella tabella riportante tutte le risposte fornite dalla partecipante (Appendice A.1, Tabella A.1.1).

La presentazione dello stimolo in forma scritta ha agevolato, tuttavia, solamente la comprensione di quegli item realmente accessibili al vocabolario recettivo di G., mentre non vi è stata invece nessuna differenza per gli item più complessi, per i quali si pensa che il significato non sia conosciuto.

Si è riscontrato quindi un cambiamento nella risposta fornita sulla base dell'input orale per quegli item che vengono correttamente selezionati nella prima prova, ma non nella seconda, come *strappare, incollare, spalla o gomito* (rispettivamente gli item 29, 38, 49 e 50), la cui risposta viene efficacemente corretta allo scritto, segno di una difficoltà discriminatoria e non di una mancanza di conoscenza semantica.

Il supporto visivo dell'item precedentemente ascoltato ha inoltre portato G. a cambiare risposta e ad individuare quella corretta anche per quegli item che non dimostra di riconoscere in entrambe le somministrazioni orali, come ad esempio gli item *gonfio, allacciare, busta, catena, gabbia* (rispettivamente gli item 18, 21, 23, 24 e 27), alcuni dei quali erano parte del gruppo di sostantivi su cui si è lavorato nella fase di potenziamento del vocabolario. L'esercizio di consolidamento lessicale, principalmente condotto in forma scritta e visiva, ha dunque agevolato la bambina nel riconoscere tali item all'interno del test.

Non c'è stato invece nessun cambiamento nella risposta per quegli item più complessi e non conosciuti, per i quali G. sceglie infatti sempre la stessa immagine o la cambia con un'altra errata, anche dopo aver letto la corrispondente versione scritta dell'item di indagine.

#### **5.4 Analisi delle competenze morfo-sintattiche dopo il trattamento**

La seconda fase di valutazione si è infine conclusa con la somministrazione del *Test for Reception of Grammar - Version 2* (TROG-2) adattato in lingua italiana da Suraniti et al. (2009) dalla versione originale inglese di Bishop (2003). Questo test è uno strumento utile ad indagare le competenze linguistiche recettive di bambini e ragazzi di età compresa tra 4;0 e 16;0 anni, riguardanti in particolare gli aspetti morfologici e sintattici, quali la presenza di determinati elementi funzionali o specifiche costruzioni frasali che influiscono nell'interpretazione del valore semantico veicolato o della relazione tra i vari referenti.

I 20 blocchi di indagine sono stati proposti anche in questo caso dapprima oralmente e in seguito in forma scritta, mostrando di volta in volta la trascrizione di ciascuna frase attraverso un file digitale preventivamente creato, con l'intento di comprendere se il supporto visivo potesse agevolare o meno la prestazione della bambina, favorendo ad esempio il riconoscimento degli elementi funzionali trattati durante il percorso linguistico.

La seconda somministrazione del TROG-2 è avvenuta dunque nella stessa modalità adottata per il PPVT-R (Stella et al., 2000), ovvero la doppia modalità di somministrazione ha riguardato tutti gli item, compresi quelli di addestramento, in modo che la bambina non potesse associare tale richiesta aggiuntiva, sempre successiva alla modalità orale, ad un errore nella risposta fornita. Inoltre, anche questo test è stato proposto a G. come un gioco di indovinelli e la sua partecipazione è stata ugualmente resa più attiva proponendole un foglio in cui riportare autonomamente le immagini scelte dopo averle indicate, sebbene venissero comunque segnate per cautela nella scheda di registrazione.

Prendendo in analisi la prova di comprensione sostenuta oralmente, in questa seconda somministrazione si osserva un lieve miglioramento, legato soprattutto alle competenze dimostrate nella comprensione della particella negativa 'non' e delle preposizioni locative. Oltre al blocco *A (Due elementi)*, *D (Tre elementi)* e il blocco *E (SVO invertibili)*, i quali erano stati superati con successo anche nella valutazione iniziale, la bambina riesce infatti a superare senza difficoltà il blocco di indagine *B*

(*Negativo*) e il blocco *I* (*Sopra e sotto invertibili*). In questa prova, infatti, i quattro item proposti alla forma negativa e i quattro item contenenti le preposizioni improprie 'sopra' e 'sotto' sono stati correttamente associati all'immagine corrispondente, contrariamente a quanto si era riscontrato durante la valutazione iniziale. In questi blocchi G. dimostra di aver compreso ed efficacemente attribuito il significato degli elementi funzionali, scegliendo così l'immagine corretta e non la corrispettiva versione affermativa, nel caso delle frasi negative, o la semplice raffigurazione dei referenti presentati, nel caso delle frasi contenenti le preposizioni locative. Tuttavia, gli effetti positivi del trattamento linguistico sono visibili anche in altri blocchi di indagine, è osservabile infatti un miglioramento della performance anche nel blocco *C* (*In e su invertibili*) e nel blocco *R* (*Singolare/plurale*). Nel primo la bambina dà prova di aver compreso il valore semantico della preposizione articolata 'nella' (5a-d), dove riesce ad indicare l'immagine corretta dei due item contenenti tale elemento, mentre la preposizione 'sulla' (5b-d) risulta invece non efficacemente discriminata.

- (5) a. La tazza è nella scatola
- b. L'anatra è sulla palla
- c. La matita è sulla sciarpa
- d. La stella è nella palla

[Suraniti et al., 2009]

Nonostante G. non riesca a fornire la risposta corretta per queste due frasi, si nota che mentre per l'item C2 (5b) viene indicata un'immagine raffigurante semplicemente i due referenti uno accanto all'altro, per l'item C3 (5c) la bambina ha riconosciuto la presenza della preposizione 'sulla', ma non ne associa la giusta relazione tra gli elementi, interpretando la preposizione in accordo del secondo e più vicino referente, ovvero 'sciarpa', così come era accaduto durante il ripasso di tale argomento. G. dimostra dunque anche in questo caso di padroneggiare meglio le preposizioni improprie, mentre nelle corrispettive forme proprie vi sono ancora difficoltà.

Riguardo alle capacità discriminatorie dei tratti di numero, verificate nel blocco *R* (6), si osserva che in questa seconda prova la bambina riesce ad associarli al giusto referente, senza creare una condizione di *mismatch* tra soggetto e oggetto.

- (6) a. Le mucche sono sotto l'albero
- b. Il ragazzo raccoglie i fiori
- c. Le ragazze stanno in piedi sulla sedia
- d. Il gatto insegue le anatre

[Suraniti et al., 2009]

L'unico errore commesso in questo blocco è osservato nell'item R3 (6c), per il quale la bambina sceglie l'immagine raffigurante due ragazze in piedi, ma ciascuna sulla propria sedia. Analizzando, però, con attenzione tale frase si può notare che in realtà la risposta di G. non è del tutto errata, è infatti possibile interpretare la frase anche in questo modo, sebbene il sostantivo 'sedia' sia flesso al singolare.

La performance della bambina riscontra un netto miglioramento anche nella comprensione del blocco *N* (*Congiunzione pronominale*), riportate in (7), dove fornisce tre risposte esatte su quattro. Si pensa che in queste frasi l'ordine canonico di apparizione del soggetto, del verbo e dell'oggetto abbia sicuramente agevolato l'interpretazione e la scelta della risposta corretta. L'unico errore commesso riguarda l'item N1 (7a), nel quale si pensa che la bambina abbia interpretato la frase semplicemente come 'l'uomo sta indicando', scegliendo infatti l'unica immagine in cui l'azione è svolta da questo referente.

Inoltre, anche nel blocco *Q* (*Proposizione principale postposta*), la bambina fornisce due risposte corrette, riportate in (8), riuscendo in questi casi ad attribuire l'aggettivo al soggetto, sebbene appaia in una posizione dislocata.

- (7) a. L'uomo vede che il ragazzo lo sta indicando
- b. Il ragazzo vede che l'elefante lo sta toccando
- c. La ragazza vede che la signora/la donna la sta indicando
- d. La signora/la donna vede che la ragazza la sta toccando

- (8) a. L'elefante che sta spingendo il ragazzo è grande  
b. La scatola nella tazza è gialla

[Suraniti et al., 2009]

Prendendo ora in analisi gli errori commessi nella somministrazione orale della prova, si riscontrano alcuni errori di tipo lessicale. Tuttavia, si è più propensi a ritenere che essi siano dovuti non tanto ad una reale mancata conoscenza del sostantivo o del verbo indagato, bensì ad una difficoltà percettiva. Questa presupposizione è confermata dal fatto che la bambina corregge la sua risposta quando le viene fornito il testo della frase, come ad esempio accade per tre item del blocco *F* (*Quattro elementi*), rispettivamente in F1, F3 e F4 riportati in (9a-c). Nell'ascolto di queste frasi la bambina sembra non aver percepito correttamente tutti i vari elementi (evidenziati in corsivo), portando G. a scegliere un'immagine non corretta. La frase scritta invece agevola l'interpretazione di tutti i referenti e di conseguenza la scelta della risposta, riuscendo così, nella modalità scritta della prova, a superare tale blocco.

- (9) a. Il cavallo guarda la tazza e il libro  
b. Il ragazzo guarda *la sedia* e il coltello  
c. Ci sono *una stella* gialla e un fiore grande

[Suraniti et al., 2009]

Altri errori di tipo lessicale sono invece attribuibili ad una scelta dettata dalla maggiore attrazione verso alcune immagini proposte, dove anche il supporto visivo del testo non ha sempre aiutato G. nella codifica delle frasi, le quali presentano infatti strutture sintattiche complesse. Nel blocco *K* (*Passivo invertibile*), così come era avvenuto nella prima somministrazione, la bambina sceglie l'immagine che rappresenta un'azione più naturale e plausibile rispetto a quella target, per gli item K1 e K2 (10a-b) viene indicata infatti una bambina o un bambino che danno da mangiare ad una mucca o ad un elefante.

- (7) a. La mucca è inseguita dalla ragazza

b. Il ragazzo è spinto dall'elefante

[Suraniti et al., 2009]

Analizzando inoltre le altre risposte errate, si riscontra come anche in questo caso la bambina sembri attuare una semplificazione delle frasi più complesse, interpretando le informazioni in base alle sue capacità computazionali, trattenendo in memoria ad esempio solamente quelle correttamente riconosciute o tendenzialmente quelle presentate all'inizio o alla fine della frase in oggetto.

Tale comportamento emerge nei blocchi di indagine *G* (*Proposizione relativa soggetto*), *L* (*Anafora assente*), *O* (*Né questo, né quello*), *S* (*Proposizione relativa oggetto*) e *T* (*Frase racchiusa al centro*). Le frasi in (11) riportano un esempio per ciascun blocco (rispettivamente gli item G4, L1, O2, S1 e T3), dove sono evidenziate in corsivo le informazioni che, in rispetto delle immagini indicate, si ipotizza non siano state percepite.

- (8) a. La scarpa, *che è rossa, è nella scatola*  
b. L'uomo *sta guardando il cavallo* e sta correndo  
c. *Né la sciarpa né il fiore* sono lunghi  
d. La ragazza *insegue il cane*, che sta saltando  
e. *L'anatra, sulla quale c'è la palla*, è gialla

[Suraniti et al., 2009]

Questa strategia è osservata non solo nella modalità orale, bensì anche in quella scritta, potendo così affermare che la comprensione linguistica, sebbene proposta in un canale non deficitario, non è favorita nei casi di strutture sintattiche troppo complesse. Tuttavia, si nota ugualmente una lieve differenza nella computazione degli elementi a seconda della modalità in cui essi vengono presentati. Se ad esempio nella forma orale *G* tende ad analizzare generalmente le informazioni presenti ad inizio e fine frase, nello scritto propende maggiormente a valutare le ultime parole, tralasciando quindi ciò che riportato all'inizio. Questo cambiamento nell'interpretazione si osserva principalmente nel blocco *L* (*Anafora assente*) e nel

blocco *O* (*Né questo né quello*). Prendendo come riferimento le frasi in (11b) e (11c), la bambina indica dunque le immagini in cui è raffigurato un cavallo che corre, mentre l'uomo è fermo e lo guarda ed un fiore più lungo della sciarpa.

Complessivamente, la performance orale della bambina risulta ancora deficitaria rispetto alla sua età cronologica, tuttavia in questa seconda somministrazione l'età equivalente è leggermente più alta, dato che sono stati totalizzati 5 blocchi superati, due in più rispetto alla prima somministrazione. Esaminando i risultati ottenuti dalla somministrazione scritta del test, si nota come con questa modalità, ancora una volta i risultati siano migliori. La trascrizione degli stimoli proposti ha favorito, infatti, la comprensione di quegli item realmente accessibili alle competenze linguistiche della bambina, la quale è riuscita così a superare 7 blocchi e a rispondere correttamente ad una quantità maggiore di item (Tabella 5.3).

	<b>Prima prova</b>	<b>Seconda prova</b>	
<b>Tipologia prova</b>	Orale	Orale	Scritta
<b>Blocchi superati</b>	3	5	7
<b>Blocchi totalmente falliti</b>	7	4	3
<b>Errori totali</b>	52 su 80	42 su 80	30 su 80
<b>Punteggio standard</b>	55	55	62
<b>Percentile</b>	<1	<1	1
<b>Età equivalente</b>	<4;2	4;6	5;3

**Tabella 5.3** Confronto tra i risultati ottenuti nel TROG-2 (Suraniti et al., 2009)

Oltre ai 5 blocchi superati anche nella prova orale, G. riesce a fornire le risposte esatte per gli item del blocco *F* (*Quattro elementi*), come precedentemente accennato, e del blocco *P* (*X ma non Y*). Il supporto visivo della frase ha dunque aiutato ad analizzare tutte le informazioni lessicali, come per il blocco *F*, ma anche quelle funzionali, come accade nel blocco *P* (12). In quest'ultimo, infatti, la bambina dimostra di aver elaborato tutte le informazioni presentate, anche il valore negativo della particella 'non', stabilendone la giusta relazione con gli elementi della frase. Nella performance orale ottenuta si nota infatti che anche in questo blocco le risposte sono dettate da una mancata elaborazione di alcune delle componenti espresse. Per l'item P1 (12a)

viene indicata l'immagine raffigurante la forchetta rossa, in P2 viene indicato invece un pettine bianco e corto, riuscendo dunque ad interpretare la negazione, ma non la dimensione espressa dall'aggettivo 'lungo', in P4 G. indica invece l'immagine di una bambina che corre ed indica, mentre l'item P3 è l'unica risposta corretta fornita in tale blocco.

- (9) a. La tazza, ma non la forchetta, è rossa
- b. Il pettine è lungo ma non è blu
- c. L'uomo, ma non il cavallo, sta saltando
- d. La ragazza sta correndo ma non sta indicando

[Suraniti et al., 2009]

Nella performance ottenuta nella modalità scritta si osserva anche una notevole differenza tra la competenza dimostrata nei blocchi *J* (*Comparativo/assoluto*) e *M* (*Genere/Numero del pronome*), dove da un fallimento totale di tutti gli item si passa ad un solo errore. In (13) e (14) sono riportate le trascrizioni degli stimoli di questi due blocchi.

- (10) a. L'anatra è più grande della palla
- b. L'albero è più grande della casa
- c. La matita è più lunga del coltello
- d. Il fiore è più lungo del pettine

- (11) a. Essi/loro lo stanno portando
- b. Egli/lui li sta inseguendo
- c. Ella/lei le sta indicando
- d. Esse/loro lo stanno spingendo

[Suraniti et al., 2009]

Nella presentazione orale degli item in (13) G. sembra non aver correttamente interpretato il grado comparativo di maggioranza dell'aggettivo nei confronti del soggetto, tendendo infatti ad indicare le immagini riportanti i due referenti di eguali misure, mentre allo scritto non sembra dimostrare difficoltà.

Per gli item in (14) si osserva che nella prova orale la bambina tende a percepire con successo solamente il pronome e ad indicarne l'immagine ad esso più corretta. Per le frasi M1 (14a) e M3 (14c) G. denomina infatti i rispettivi pronomi, 'loro' e 'lei', indicando contemporaneamente l'immagine che li rappresenta, come un gruppo di bambini in cerchio o un uomo e una bambina che indicano una ragazza, immagine molto simile a quella utilizzata durante l'insegnamento dei pronomi. Grazie alla frase scritta G. riesce invece ad elaborare anche il resto delle informazioni, riconoscendone i ruoli di soggetto e oggetto, ma anche la giusta azione svolta.

### **5.5 Analisi complessiva della valutazione finale**

I risultati ottenuti dalla seconda somministrazione dei tre test hanno evidenziato come le competenze linguistiche di G. abbiano beneficiato del percorso didattico proposto.

L'esplicitazione e l'esercitazione delle componenti morfologiche, sia nominali che verbali, e delle costruzioni sintattiche hanno dunque favorito una produzione e una comprensione linguistica più matura, riscontrando un numero inferiore di errori.

Nei tre test sottoposti G. ha dimostrato di produrre e comprendere con più competenza gli elementi funzionali come articoli, preposizioni o marche negative, adoperandoli e attribuendoli ai giusti referenti con meno difficoltà rispetto alla performance iniziale. Inoltre, anche dal punto di vista lessicale e sintattico G. dimostra una competenza maggiore, che la porta a riconoscere un numero più elevato di parole e frasi. Tuttavia, permangono una serie di difficoltà come una capacità di strutturazione ancora poco accurata del costrutto frasale, il quale presenta ugualmente, sebbene in quantità minori, omissioni della morfologia libera, dell'ausiliare o del verbo lessicale, dove l'assenza di quest'ultimo viene sopperita dall'uso del segnato e della mimica gestuale. Vi sono inoltre ancora difficoltà nella comprensione e nell'individuazione delle corrette relazioni sintattiche presenti nelle strutture più lunghe e complesse, come ad esempio le proposizioni relative o passive, nelle quali la bambina sembra attuare ancora una strategia di semplificazione, in rispetto delle sue capacità computazionali.

Nonostante sia stato possibile registrare un miglioramento, il profilo linguistico della bambina resta dunque ancora al di sotto degli standard tipici di acquisizione, infatti nemmeno in questa seconda fase di valutazione si è riusciti ad ottenere una performance o dei punteggi idonei all'età anagrafica della partecipante, i quali discostano ancora molto dalla prestazione dei quattro bambini del gruppo di controllo. I miglioramenti riscontrati nell'analisi finale dei dati ottenuti si traducono sicuramente in una corrispondente età linguistica diversa rispetto a quella iniziale, la quale, pur non essendo ancora vicina alle condizioni di tipicità, ha tuttavia dimostrato quanto sia risultato fondamentale stimolare la bambina ad una riflessione linguistica che la aiutasse a sviluppare un'attenzione maggiore, sia dal punto di vista dell'input proposto in fase di comprensione, che della sequenza di elementi da ordinare e introdurre nelle sue produzioni. Come omogeneamente attestato dai due test di comprensione l'età linguistica di G. passa infatti da circa 3;9 - 4;2 anni nella prima somministrazione ad un'età compresa tra 4;3 e 4;8 anni nella seconda.

Tuttavia, dalla valutazione aggiuntiva avvenuta nella modalità scritta, condotta parallelamente alla modalità orale, si è potuto constatare come il supporto visivo della lingua, sia in produzione che in comprensione, porti la bambina ad una consapevolezza linguistica maggiore. In tutte e tre le prove sostenute in tale modalità, in particolare quelle di tipo recettivo, si registrano infatti i risultati migliori, riscontrando un'età linguistica di circa 5;7 - 6;6 anni nelle conoscenze lessicali e di circa 5;3 anni nella competenza morfosintattica. I risultati ottenuti da questa modalità di somministrazione dimostrano perciò quanto l'utilizzo di un supporto linguistico visivo sia risultato efficace nel promuovere una migliore capacità discriminatoria della lingua. I materiali, così come le diverse attività didattiche svolte durante il percorso linguistico al quale la bambina ha preso parte, hanno permesso di creare una mediazione tra il canale deficitario dell'udito e quello integro del canale visivo. Il supporto visivo ha dunque funto da mezzo di sostegno nella scelta degli elementi da trascrivere e ordinare in una frase, ma anche nel comprendere con più facilità gli elementi di una frase e i loro rispettivi ruoli, che nell'ascolto possono non essere percepiti o talvolta non del tutto riconosciuti e perciò scambiati con altri

referenti foneticamente simili. Il ruolo svolto dalla scrittura ha potuto quindi agevolare G. nel processo di computazione linguistica, riscontrando tale beneficio nelle conoscenze realmente accessibili alla sua competenza maturata, constando invece le medesime difficoltà per quelle strutture o quei vocaboli non ancora parte della sua grammatica mentale.

## Conclusioni

Il presente lavoro ha posto l'attenzione sulla particolare condizione di acquisizione linguistica che viene a verificarsi nell'insorgenza della sordità in età evolutiva. Nello specifico è stata presa in analisi una bambina di 9;1 anni affetta da sordità neurosensoriale bilaterale severo-profonda, associata anche ad un disturbo misto del linguaggio, e portatrice di protesi acustiche dall'età di 4 mesi, per osservarne il livello di competenza linguistica raggiunto nella lingua italiana e se esso potesse beneficiare di un miglioramento a seguito di un percorso didattico individualizzato e calato sulle sue necessità.

Tale obiettivo è stato portato avanti grazie ad una analisi longitudinale delle abilità narrative, lessicali e grammaticali della partecipante in studio. La valutazione è stata infatti condotta sia all'inizio del presente lavoro, che a distanza di circa cinque mesi, arco temporale nel quale si è proposto un percorso didattico mirato a consolidare e favorire le conoscenze linguistiche della bambina. Quest'ultimo è stato difatti progettato sulla base dei risultati emersi dalla valutazione iniziale, lavorando in particolare sull'esplicitazione della morfologia nominale e verbale, sulla costruzione di semplici frasi SV o SVO e sull'uso e la comprensione di specifici elementi funzionali, come la marca negativa 'non' e le preposizioni locative. La condizione di sordità e l'insorgenza associata di un disturbo linguistico di tipo recettivo hanno compromesso dunque la possibilità di uno sviluppo tipico del linguaggio, denotando perciò difficoltà legate alla percezione e all'interpretazione delle parole e del loro significato semantico.

Il confronto condotto tra i risultati ottenuti in fase preliminare e quelli riscontrati a seguito del percorso didattico hanno dimostrato un lieve miglioramento della performance in tutti e tre i contesti di indagine, evidenziando dunque un beneficio delle abilità linguistiche a seguito del trattamento proposto, sebbene i dati raccolti mostrino ugualmente un ritardo generalizzato nell'acquisizione rispetto ai canoni tipici.

Nonostante la performance della bambina presenti ancora una competenza non standard della morfologia e della sintassi dell'italiano, l'esplicitazione delle regole di

occorrenza dei diversi articoli, delle desinenze relative alla flessione verbale del presente indicativo, così come il potenziamento del vocabolario recettivo hanno avuto un effetto positivo nella seconda somministrazione del test di valutazione delle abilità narrative *The Bus Story* (Renfrew, 1991). In tale sede, la produzione riscontra infatti una presenza maggiore di elementi morfologici, sia nominali che verbali, e un maggior numero di verbi lessicali inseriti e coniugati all'interno delle frasi costruite, nonostante permanga una prevalente tendenza, riscontrata anche nelle produzioni di altri ragazzi sordi studiate da Chesi (2006), nell'omissione dell'articolo in concomitanza del secondo referente introdotto e una difficoltà nell'espressione verbale di quelle azioni non lessicalmente conosciute, le quali vengono lasciate inesprese o vengono alternativamente introdotte attraverso l'uso del segnato o della mimica gestuale.

Dal punto di vista della comprensione lessicale, valutata grazie alla somministrazione del *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised* (Dunn & Dunn, 1981; Stella et al., 2000), il potenziamento delle conoscenze lessicali di sostantivi e predicati, portato avanti durante tutto il percorso linguistico, ha permesso di riscontrare un miglioramento anche in questo campo, in particolare nel riconoscimento di quei lessemi d'uso più frequente, che nella fase di analisi preliminare non erano stati correttamente individuati.

Anche l'esplicitazione del valore semantico espresso dall'elemento negativo 'non' e dalle preposizioni locative ha potuto registrare un miglioramento nella comprensione di tali elementi all'interno delle rispettive frasi di indagine. Dall'analisi post-trattamento delle competenze morfosintattiche, esaminate grazie al *Test for Reception of Grammar – 2* (Bishop, 2003; Suraniti et al., 2009), emerge infatti che la bambina ha acquisito il significato veicolato da tali elementi. La comprensione invece di strutture sintattiche come la relativizzazione o la passivizzazione, caratterizzate da una più complessa interrelazione semantica tra i diversi costituenti, è ancora deficitaria.

Il percorso didattico ha dunque evidenziato dei benefici nella competenza linguistica della bambina, dove l'esplicitazione di quegli aspetti ancora non pienamente chiari

ha potuto agevolare il processo di astrazione e creazione di specifiche regole mentali. Un ruolo di fondamentale importanza nel raggiungimento di tali risultati va attribuito alla progettazione e alla creazione di un insieme di materiali appositamente ideati, i quali hanno voluto sfruttare al meglio la preponderante predisposizione visiva della lingua dimostrata dalla partecipante. I diversi contenuti linguistici esplicitati sono stati infatti proposti attraverso semplici metafore visive legate alla quotidianità ed esercitate tramite delle schede didattiche interattive, nelle quali fosse la bambina stessa a posizionare e spostare le diverse tessere linguistiche, dotate di colori differenti in base alla loro natura sintagmatica. Un'ulteriore strumento fondamentale è risultato essere il sostegno fornito dalla lingua dei segni, alla cui acquisizione la bambina è stata avviata a partire dall'età di circa 5 anni. L'utilizzo dei segni ha potuto accompagnare la spiegazione e la comprensione di taluni aspetti linguistici che non dimostravano di essere recepiti oralmente.

Il supporto visivo utilizzato durante il percorso didattico ha permesso dunque di fornire prima di tutto un input integro, abbattendo così le difficoltà uditive e percettive, favorendo l'apprendimento e il successivo riconoscimento della posizione, dei ruoli semantici e dei valori funzionali espressi dalle parole. L'efficacia della presenza di uno stimolo linguistico visivo nell'accompagnamento allo sviluppo linguistico di un bambino sordo emerge inoltre dai risultati ottenuti nell'analisi della competenza linguistica valutata anche attraverso la modalità scritta alla seconda somministrazione dei test. In tale analisi si osserva infatti come la partecipante dimostri una padronanza linguistica maggiore, dove sembri dunque ponderare con più attenzione l'inserimento o il significato delle parole.

Il presente studio ha dunque potuto affermare l'importanza e i rispettivi benefici derivanti da un percorso di esplicitazione linguistica, evidenziando come nel processo di acquisizione di una lingua orale per un soggetto sordo risulti estremamente d'aiuto lavorare sulle regole linguistiche di maggiore complessità, fornendo un accesso all'input linguistico di tipo multimodale, che accompagni perciò all'input orale anche altrettanti input visivi e grafici.

Al termine delle osservazioni qui condotte sarebbe pertanto auspicabile continuare tale percorso sperimentale al fine di valutare ulteriori progressi nella competenza linguistica della bambina a seguito dell'esplicitazione di altri contenuti linguistici, come le desinenze di altri tempi verbali, ma anche la diversa disposizione dei ruoli tematici all'interno delle costruzioni passive, così come il rapporto di dipendenza instaurato dalla frase relativa nei confronti del sostantivo da essa specificato.

## Appendice A. Le risposte dei test linguistici

### A.1. Il Peabody Picture Vocabulary Test – Revised (PPVT-R), (Dunn & Dunn, 1981; Stella et al.,2000)

**Tabella A.1.1** Risposte del soggetto in studio alla prima somministrazione (novembre 2020) e alla seconda somministrazione (maggio 2021)

N° tavola e parola	Risposta corretta	Prima prova	Seconda prova	
		Comprensione orale	Comprensione orale	Comprensione scritta
1 autobus	4	✓	✓	✓
2 mano	1	✓	✓	✓
3 letto	3	✓	✓	✓
4 trattore	2	1	1	1
5 serpente	4	✓	✓	✓
6 barca	2	✓	✓	✓
7 lampada	4	1	✓	✓
8 tamburo	3	1	4	1
9 freccia	2	✓	✓	✓
10 pinguino	1	4	✓	✓
11 penna	1	4	2	4
12 incidente	2	4	✓	✓
13 accarezzare	1	3	4	2
14 semaforo	1	✓	✓	✓
15 ginocchio	4	✓	✓	✓
16 tronco	2	✓	1	4
17 sbucciare	3	✓	✓	✓
18 gonfio	3	1	1	✓
19 mucca	1	✓	✓	✓
20 retino	2	✓	✓	✓
21 allacciare	2	1	4	✓
22 peloso	4	2	2	1
23 busta	2	1	3	✓
24 catena	4	2	3	✓
25 fasciatura	4	✓	✓	✓
26 misurare	2	✓	✓	✓
27 gabbia	1	3	4	✓
28 paracadute	3	✓	✓	✓
29 strappare	4	1 → ✓	1	✓
30 quadrato	4	✓	✓	✓
31 vaso	3	✓	✓	✓
32 isolamento	1	✓	✓	✓
33 bacio	3	✓	✓	✓

34 schedare	3	4	1	4
35 siringa	2	4	✓	✓
36 vuoto	3	✓	✓	✓
37 nido	1	2	✓	✓
38 incollare	4	✓	✓	✓
39 riposo	2	1	✓	✓
40 mappamondo	3	✓	2	✓
41 consegnare	1	4	2	✓
42 tubolare	1	4	3	4
43 cucire	2	4	✓	✓
44 tamburello	1	✓	3	✓
45 bosco	3	2	✓	✓
46 vela	1	4	4	3
47 stirarsi	1	4	✓	✓
48 rubinetto	2	1	1	✓
49 spalla	3	✓	4	✓
50 gomito	4	✓	3	✓
51 verdura	4	2	✓	✓
52 capsula	2	✓	4	3
53 gambo	3	1	2	✓
54 umano	2	✓	1	1
55 tuffarsi	2	4	✓	✓
56 gruppo	3	2	4	4
57 ramoscello	2	4	✓	✓
58 barriera	4	✓	✓	✓
59 donnola	2	3	3	3
60 incatenato	1	✓	4	4
61 artiglio	4	1	1	1
62 elicottero	2	4	✓	✓
63 medaglione	1	4	3	3
64 riva	3	4	1	1
65 bullone	3	1	1	1
66 disaccordo	1	2	4	4
67 decorato	3	1	1	1
68 balcone	1	✓	3	3
69 premiare	3	2	✓	✓
70 issare	1	✓	✓	✓
71 affaticato	3	✓	2	2
72 cerimonia	4	2	-	-
<b>Basale</b>		-	-	26
<b>Soffitto</b>		14	56	71
<b>Errori</b>		7	25	16
<b>Punteggio grezzo</b>		7	31	55
<b>Punteggio standard</b>		67	72	72
<b>Fascia d'età equivalente</b>		3;9-4;2	4;3-4;8	5;7-6;6

**Tabella A.1.2** Risposte del gruppo di controllo, la somministrazione è avvenuta a dicembre

2020

N° tavola e parola	Risposta corretta	Risposta S1	Risposta S2	Risposta S3	Risposta S4
62 elicottero	2	✓	-	-	-
63 medaglione	1	✓	-	-	-
64 riva	3	✓	-	-	-
65 bullone	3	✓	-	-	-
66 disaccordo	1	✓	-	-	-
67 decorato	3	✓	-	-	-
68 balcone	1	✓	-	-	-
69 premiare	3	✓	-	-	-
70 issare	1	4	✓	✓	✓
71 affaticato	3	✓	✓	✓	✓
72 cerimonia	4	✓	✓	✓	✓
73 narice	1	✓	✓	✓	✓
74 meccanico	2	✓	✓	✓	✓
75 rubacchiare	4	✓	✓	✓	✓
76 steccato	4	✓	✓	✓	✓
77 amo	3	✓	✓	✓	✓
78 arnese	4	✓	3	3	✓
79 cascata	4	✓	✓	✓	✓
80 assopito	3	2	2	✓	2
81 spiegare	4	✓	✓	✓	✓
82 stupito	4	2	3	3	✓
83 arciere	2	✓	✓	✓	✓
84 guardaroba	1	✓	✓	✓	✓
85 pedale	1	✓	✓	✓	✓
86 corteccia	2	✓	✓	✓	✓
87 dromedario	2	✓	✓	✓	✓
88 brocca	3	✓	✓	✓	1
89 sezionare	3	✓	✓	✓	2
90 pedone	2	✓	✓	✓	✓
91 carogna	3	✓	✓	✓	✓
92 trasparente	3	✓	✓	✓	✓
93 salire	3	✓	✓	✓	✓
94 decrepito	4	✓	3	3	✓
95 gocciolare	2	✓	✓	✓	✓
96 falegname	2	✓	✓	✓	✓
97 isola	1	✓	✓	✓	✓
98 delusione	4	✓	✓	✓	✓
99 zanna	1	✓	✓	✓	✓
100 grave	3	✓	✓	✓	✓

101 assalire	1	✓	✓	✓	✓
102 indecisione	2	✓	✓	✓	✓
103 abrasivo	1	✓	2	✓	2
104 pneumatico	3	✓	✓	✓	✓
105 debole	1	✓	✓	✓	✓
106 rocchetto	1	4	✓	✓	✓
107 meditare	2	3	✓	3	✓
108 spettro	4	✓	2	3	✓
109 guarnire	2	✓	✓	✓	✓
110 felino	2	✓	✓	✓	✓
111 morsetto	2	✓	✓	✓	✓
112 demolire	4	✓	✓	✓	✓
113 cornice	1	✓	✓	✓	✓
114 sorpreso	3	✓	✓	✓	✓
115 arco	4	✓	✓	✓	✓
116 quartetto	4	✓	✓	✓	✓
117 confidare	3	✓	✓	✓	✓
118 ometto	4	✓	✓	✓	✓
119 esausto	2	✓	✓	✓	✓
120 commerciale	1	✓	✓	✓	✓
121 calvo	4	✓	✓	✓	✓
122 traiettoria	1	4	✓	✓	4
123 piramide	4	✓	1	✓	✓
124 elettrodomestico	1	✓	✓	✓	✓
125 costringere	1	✓	2	✓	✓
126 comunicazione	4	✓	2	✓	✓
127 baccello	4	✓	✓	✓	✓
128 costellazione	4	✓	✓	✓	✓
129 inclemente	4	✓	✓	✓	✓
130 rampicante	4	✓	✓	✓	✓
131 filtraggio	1	✓	✓	2	2
132 arido	4	✓	✓	✓	✓
133 nautico	3	✓	✓	✓	✓
134 entomologo	3	1	1	1	1
135 ardere	1	✓	✓	2 ✓	2
136 agrume	3	✓	✓	✓	1
137 emissione	3	2	✓	✓	2
138 emaciato	2	✓	✓	✓	✓
139 goffrato	4	1	2	1	2
140 calice	2	3	✓	3	3
141 veicolo	4	✓	✓	✓	-
142 latta	1	✓	✓	2	-
143 penisola	4	2	2	✓	-
144 perpendicolare	3	1	✓	✓	-
145 tangente	1	3	2	3	-

146 trovatello	3	✓	✓	✓	-
147 esultante	2	✓	✓	✓	-
148 indigente	2	3	✓	1	-
149 divergenza	4	3	✓	3	-
150 antropoide	3	2	2	2	-
151 deambulazione	2	1	4	1	-
152 spatola	3	1	1	✓	-
153 utensile	2	-	4	1	-
154 sferico	2	-	1	✓	-
155 esterno	1	-	✓	2	-
156 consumare	4	-	3	-	-
		<b>S1</b>	<b>S2</b>	<b>S3</b>	<b>S4</b>
<b>Basale</b>		62-69	70-77	70-77	70-77
<b>Soffitto</b>		152	156	155	140
<b>Errori</b>		18	19	17	12
<b>Punteggio grezzo</b>		134	137	138	128
<b>Punteggio standard</b>		105	107	118	111

**A.2. Il Test for Reception of Grammar – Version 2 (TROG-2), (Bishop, 2003; Suraniti et al., 2009)**

**Tabella A.2.1** Risposte del soggetto in studio alla prima somministrazione (novembre 2020) e alla seconda somministrazione (maggio 2021)

Item	Prima prova		Seconda prova		
	Risposte comprensione orale	Ripetizioni	Risposte comprensione orale	Ripetizioni orali	Risposta comprensione scritta
A1	4	-	4	-	4
A2	3	-	3	-	3
A3	1	-	1	-	1
A4	4	-	4	-	4
B1	2	-	3	-	3
B2	3	-	4	-	4
B3	2	-	2	-	2
B4	3	-	4	-	4
C1	2	-	2	-	2
C2	4	-	4	-	4
C3	4	-	4	-	4
C4	1	-	2	-	2
D1	2	-	2	-	2
D2	3	-	3	-	3
D3	1	-	1	-	1
D4	4	-	4	-	4
E1	4	-	4	-	4
E2	2	1	2	-	2
E3	1	2	1	-	1
E4	2	-	2	1	2
F1	2	-	3	-	2
F2	3	-	3	-	3
F3	3	1	1	1	4
F4	4	2	2	-	4
G1	2	-	3	-	3
G2	4	2	2	1	3
G3	1	-	2	-	4
G4	4	-	3	-	2
H1	2	-	2	1	1
H2	4	-	2	-	2
H3	4	-	4	-	4
H4	3	-	4	-	4
I1	2	-	1	1	1
I2	1	-	2	-	2
I3	3	-	3	-	3
I4	3	-	3	-	3

J1	4	-	3	-	1
J2	3	-	2	-	3
J3	4	-	2	-	1
J4	3	-	4	-	4
K1	2	-	2	-	4
K2	1	-	1	-	2
K3	4	-	4	-	3
K4	1	-	3	-	1
L1	2	-	2	-	3
L2	3	-	4	-	2
L3	4	-	1	-	4
L4	3	-	1	-	1
M1	1	-	3	-	1
M2	1	-	4	-	3
M3	4	-	4	-	3
M4	1	-	3	-	2
N1	1	-	1	1	1
N2	4	-	2	-	2
N3	2	-	1	-	1
N4	2	-	2	-	2
O1	1	-	2	-	2
O2	2	-	1	-	2
O3	2	-	2	-	3
O4	2	-	3	-	1
P1	4	-	1	-	3
P2	4	-	2	-	1
P3	2	-	3	-	3
P4	4	-	3	-	2
Q1	2	-	4	-	4
Q2	2	-	1	-	1
Q3	2	-	2	-	1
Q4	1	-	1	-	3
R1	2	-	1	-	1
R2	4	-	3	-	3
R3	1	-	1	-	4
R4	2	-	3	-	3
S1	1	-	1	-	3
S2	1	-	2	-	2
S3	1	-	1	-	1
S4	2	-	4	-	4
T1	3	-	2	-	2
T2	3	-	3	-	3
T3	2	-	1	1	4
T4	2	1	3	-	1

Tabella A.2.2 Risposte del gruppo di controllo

Item	Risposta				Ripetizioni			
	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
A1	4	4	4	4	-	-	-	-
A2	3	3	3	3	-	-	-	-
A3	1	1	1	1	-	-	-	-
A4	4	4	4	4	-	-	-	-
B1	3	3	3	3	-	-	-	-
B2	4	4	4	4	-	-	-	-
B3	2	2	2	2	-	-	-	-
B4	4	4	4	4	-	-	-	-
C1	2	2	2	2	-	-	-	-
C2	3	3	3	3	-	-	-	-
C3	3	3	3	3	-	-	-	-
C4	2	2	2	2	-	-	-	-
D1	2	2	2	2	-	-	-	-
D2	3	3	3	3	-	-	-	-
D3	1	1	1	1	-	-	-	-
D4	4	4	4	4	-	-	-	-
E1	4	4	4	4	-	-	-	-
E2	2	2	2	2	-	-	-	-
E3	1	1	1	1	-	-	-	-
E4	2	2	2	2	-	-	-	-
F1	2	2	2	2	-	-	-	-
F2	3	3	3	3	-	-	-	-
F3	4	4	4	4	-	-	-	-
F4	4	4	4	4	-	-	-	-
G1	2	2	2	2	-	-	-	-
G2	1	1	1	1	-	-	-	-
G3	3	3	3	3	-	-	-	-
G4	4	4	4	4	-	-	-	-
H1	1	1	1	2	-	-	-	-
H2	4	4	4	4	-	-	-	-
H3	4	4	4	4	-	1	-	-
H4	4	4	4	4	-	-	-	-
I1	1	1	1	1	-	-	-	-
I2	3	2	2	3	-	-	-	-
I3	3	3	3	3	-	-	-	-
I4	3	3	3	3	-	-	-	-
J1	1	1	1	1	-	-	-	-
J2	3	3	3	3	-	-	-	-
J3	1	1	1	1	-	-	-	-
J4	3	3	3	3	-	-	-	-
K1	3	3	3	3	-	-	-	-
K2	2	2	2	2	-	-	-	-
K3	1	1	1	1	-	-	-	-
K4	3	3	3	3	-	-	-	-
L1	4	4	4	4	-	1	-	-
L2	1	4	1	1	-	-	-	-
L3	1	1	1	1	-	-	-	-
L4	2	2	2	2	-	-	-	-
M1	1	1	1	1	-	-	-	-
M2	2	2	2	2	-	-	-	-
M3	3	3	3	3	-	-	-	-
M4	2	2	2	2	-	-	-	-
N1	2	2	4	2	-	-	-	-
N2	2	2	2	2	-	-	-	-
N3	1	1	1	1	-	-	-	-
N4	2	2	2	3	-	-	-	-
O1	2	2	2	2	-	-	-	-
O2	4	4	4	4	-	-	-	-
O3	1	1	1	1	-	-	-	-
O4	4	4	4	4	-	-	-	-
P1	3	3	3	3	-	-	-	-
P2	1	1	1	1	-	-	-	-
P3	3	3	3	3	-	-	-	-
P4	2	2	2	2	-	-	-	-
Q1	4	4	4	4	-	1	-	-
Q2	1	1	4	1	-	-	-	-
Q3	4	4	4	4	-	1	1	-
Q4	3	3	3	3	-	-	-	-
R1	1	1	1	1	-	-	-	-
R2	3	3	3	3	-	-	-	-
R3	2	2	2	2	-	-	-	-
R4	3	3	3	3	-	-	-	-
S1	4	4	4	4	1	-	1	-
S2	1	1	1	1	-	-	-	-
S3	3	3	3	3	-	1	-	-
S4	4	1	1	4	-	-	-	-
T1	1	1	1	1	-	-	-	1
T2	1	3	1	2	1	1	1	1
T3	3	1	1	3	-	-	-	-
T4	4	2	2	3	-	-	-	-

**Tabella A.2.3** Riassunto quantitativo e qualitativo delle risposte del soggetto in studio

<b>Riassunto quantitativo dei risultati</b>	<b>Prova 1</b>	<b>Prova 2 O</b>	<b>Prova 2 S</b>
Blocchi superati	3	5	7
Punteggio standard	55	55	62
Percentile	<1	<1	1
Età equivalente	<4;2	4;6	5;3
<b>Riassunto qualitativo dei risultati</b>			
Numero di ripetizioni	9	7	-
Numero di errori di tipo lessicale	6	6	2
Blocchi in cui è stato conseguito un fallimento in TUTTI gli item	7	4	3
Numero totale di errori negli ultimi 5 blocchi	19	13	9
Pattern di errore globale	sistematico	sistematico	sistematico

**Tabella A.2.4** Riassunto qualitativo e quantitativo delle risposte del gruppo di controllo

<b>Riassunto quantitativo dei risultati</b>				
	<b>S1</b>	<b>S2</b>	<b>S3</b>	<b>S4</b>
<b>Blocchi superati</b>	18	17	16	17
<b>Punteggio standard</b>	116	111	107	111
<b>Percentile</b>	86	77	68	77
<b>Riassunto qualitativo dei risultati</b>				
	<b>S1</b>	<b>S2</b>	<b>S3</b>	<b>S4</b>
<b>Numero di ripetizioni</b>	2	5	3	2
<b>Numero di errori di tipo lessicale</b>	-	-	-	-
<b>Blocchi in cui è stato conseguito un fallimento in TUTTI gli item</b>	-	-	-	-
<b>Numero totale di errori negli ultimi 5 blocchi</b>	1	4	4	3
<b>Pattern di errore globale</b>	sporadico	sporadico	sporadico	sporadico

## Appendice B. Gli elementi linguistici utilizzati per il trattamento

### B.1 I sostantivi impiegati per l'insegnamento della morfologia nominale

**Tabella B.1.1** I sostantivi del primo gruppo classificati per genere, numero e articolo

Nomi maschili				Nomi femminili	
Nomi singolari		Nomi plurali		Nomi singolari	Nomi plurali
IL	LO	I	GLI	LA	LE
Gatto	Albero	Gatti	Alberi	Arancia	Arance
Cane	Ombrello	Cani	Ombrelli	Nuvola	Nuvole
Fiore	Aereo	Fiori	Aerei	Stella	Stelle
Bicchiere	Uccello	Bicchieri	Uccelli	Sedia	Sedie
Libro		Libri		Maglietta	Magliette
Cappello		Cappelli		Maestra	Maestre
Pesce		Pesci		Foglia	Foglie
Poliziotto		Poliziotti		Giraffa	Giraffe
Cuscino		Cuscini		Freccia	Frecce
Palloncino		Palloncini		Finestra	Finestre

**Tabella B.1.2** I sostantivi del secondo gruppo classificati per genere, numero e articolo

Nomi maschili				Nomi femminili	
Nomi singolari		Nomi plurali		Nomi singolari	Nomi plurali
IL	LO	I	GLI	LA	LE
Tavolo	Scivolo	Bambini	Elefanti	Erba	Farfalle
Pasticciere	Zaino	Piatti	Occhi	Aria	Pecore
Divano	Yogurt	Leoni	Stivali	Acqua	Caramelle
Sole	Zucchero	Maestri	Insetti	Matita	Scarpe
Formaggio		Biscotti		Regina	Mele
Gelato		Giochi		Sciarpa	Montagne
Telefono		Pennarelli		Busta	Dottorresse
Nonno		Sassi		Catena	Macchine
Re		Bambini		Gabbia	Bottiglie
Tavolo		Piatti		Lampada	Farfalle

## B.2 I verbi utilizzati per l'insegnamento della morfologia verbale

**Tabella B.2.1** I verbi proposti per la comprensione delle tre diverse coniugazioni

<b>-ARE</b>	<b>-ERE</b>	<b>-IRE</b>
Chiamare	Bere	Aprire
Comprare	Cadere	Cucire
Disegnare	Chiudere	Dormire
Guardare	Correre	Inseguire
Indicare	Leggere	Pulire
Lavare	Raccogliere	Salire
Mangiare	Rincorrere	Sentire
Tagliare	Scrivere	
Volare	Prendere	

**Tabella B.2.2** Le radici verbali impiegate per l'apprendimento delle flessioni

<b>-ARE</b>	<b>-ERE</b>	<b>-IRE</b>
Chiam-	Bev-	Apr-
Compr-	Cad-	Dorm-
Disegn-	Chiud-	Insegu-
Guard-	Corr-	Sent-
Indic-	Legg-	
Lav-	Prend-	
Vol-	Scriv-	

## B.3 Le frasi create per l'insegnamento della struttura argomentale dei verbi e della negazione

**Tabella B.3.1** Le frasi SV e SVO create per l'esercitazione della frase

<b>Le frasi SV</b>		<b>Le frasi SVO</b>	
BERE	La maestra beve La giraffa beve Le maestre bevono	APRIRE	La maestra apre la finestra I maestri aprono le finestre
CADERE	I telefoni cadono I libri cadono	CHIAMARE	Il nonno chiama il bambino Il nonno chiama le dottoresse
CORRERE	I cani corrono I gatti corrono	COMPRARE	La maestra compra il gelato Il nonno compra il gelato

DISEGNARE	I bambini disegnano	GUARDARE	Gli elefanti guardano i leoni Il nonno guarda le barche Il cane guarda le farfalle
DORMIRE	I gatti dormono Il poliziotto dorme I leoni dormono	INDICARE	I bambini indicano gli aerei
SCRIVERE	La bambina scrive La maestra scrive	INSEGUIRE	I poliziotti inseguono il cane I poliziotti inseguono le macchine Il gatto insegue gli uccelli
VOLARE	Le farfalle volano Le foglie volano Gli uccelli volano	PRENDERE	Il bambino prende il libro Il poliziotto prende l'ombrello
		LAVARE	Il nonno lava la macchina
		LEGGERE	Il nonno legge il libro

**Tabella B.3.2** Le frasi SV create per l'insegnamento della negazione

	<b>Affermative</b>	<b>Negative</b>
BERE	Il poliziotto beve	Il poliziotto non beve
CADERE	Il nonno cade	Il nonno non cade
CORRERE	I cani corrono	I cani non corrono
DORMIRE	I bambini dormono I leoni dormono	I bambini non dormono I leoni non dormono
SCRIVERE	La maestra scrive	La maestra non scrive
VOLARE	Gli uccelli volano	Gli uccelli non volano

**Tabella B.3.3** Le frasi SVO create per l'insegnamento della negazione

	<b>Affermative</b>	<b>Negative</b>
GUARDARE	Il cane guarda le farfalle I gatti guardano il pesce	Il cane non guarda le farfalle I gatti non guardano il pesce
INDICARE	I bambini indicano gli aerei I bambini indicano l'albero	I bambini non indicano gli aerei I bambini non indicano l'albero
INSEGUIRE	Il gatto insegue gli uccelli Il cane insegue il gatto	Il gatto non insegue gli uccelli Il cane non insegue il gatto
LEGGERE	Le dottoresse leggono il libro	Le dottoresse non leggono il libro
PRENDERE	I poliziotti prendono l'ombrello	I poliziotti non prendono l'ombrello

## B.4 Le frasi create per l'insegnamento delle preposizioni di luogo

**Tabella B.4.1** Le frasi create per l'insegnamento delle preposizioni proprie e improprie

	<b>Frasi con preposizione impropria</b>	<b>Frasi con preposizione propria</b>
SOPRA - SU	<p>I libri sono sopra la mensola L'arancia è sopra il tavolo I pennarelli sono sopra la mensola La busta è sopra l'armadio Le scarpe sono sopra il letto Le arance sono sopra la mensola La matita è sopra il tavolo Le mele sono sopra il tavolo I bambini sono sopra il letto</p>	<p>I libri sono sulla mensola L'arancia è sul tavolo I pennarelli sono sulla mensola La busta è sull'armadio Le scarpe sono sul letto Le arance sono sulla mensola La matita è sul tavolo Le mele sono sul tavolo I bambini sono sul letto</p>
DENTRO - IN	<p>Le magliette sono dentro l'armadio La maglietta è dentro la scatola I gatti sono dentro l'armadio Il libro è dentro la scatola Il cuscino è dentro l'armadio La sciarpa è dentro l'armadio I giochi sono dentro l'armadio Le magliette sono dentro la scatola</p>	<p>Le magliette sono nell'armadio La maglietta è nella scatola I gatti sono nell'armadio Il libro è nella scatola Il cuscino è nell'armadio La sciarpa è nell'armadio I giochi sono nell'armadio Le magliette sono nella scatola</p>
SOTTO	<p>Lo zaino è sotto il letto Gli stivali sono sotto l'armadio Le caramelle sono sotto il letto Il telefono è sotto il letto Lo zaino è sotto il tavolo</p>	
TRA	<p>Il cane è tra l'armadio e il letto Lo zaino è tra il tavolo e l'armadio Le scarpe sono tra il letto e l'armadio</p>	

## B.5 Le frasi create per la sessione di ripasso finale

Tabella B.5.1 Le frasi create per il ripasso di tutte le tipologie frasali

<b>Frase SV</b>	Le pecore dormono I bambini corrono
<b>Frase SVO</b>	I gatti mangiano i pesci Voi guardate gli uccelli La nonna lava la maglietta Il bambino prende il libro
<b>Frase negative</b>	Il cane non dorme La giraffa non beve Il bambino non insegue il cane Le mele non sono rosse La maestra non prende gli occhiali
<b>Frase con preposizione SOPRA - SU</b>	La palla è sopra la scatola Il bambino è sullo scivolo La palla è sulla scatola I libri sono sopra il → sul tavolo Gli uccelli sono sopra la → sulla finestra I bambini sono sopra lo → sullo scivolo Il gatto è sopra la → sulla scatola I gatti sono sopra il → sul divano
<b>Frase con preposizione DENTRO - IN</b>	La palla è dentro la scatola Il gatto è nella scatola Il telefono è nella tasca La palla è nella scatola I vestiti sono dentro l' → nell'armadio La matita è dentro l' → nell'astuccio Il telefono è dentro la → nella tasca Il gatto è dentro la → nella scatola Il gatto è dentro l' → nell'armadio
<b>Frase con preposizione SOTTO</b>	La palla è sotto la scatola Il gatto è sotto la scatola
<b>Frase con preposizione TRA</b>	La palla è tra le scatole Il gatto è tra le scatole

## Bibliografia

- Aimar E., Schindler A., Venero I. 2009. *Allenamento della percezione uditiva nei bambini con impianto cocleare*. Milano: Springer.
- Antinucci, F., Miller, R., 1976. *How children talk about what happened*. Journal of Child Development, vol. 54: 695-701.
- Benedetti, V. 2018. *Tentativo di riabilitazione di un soggetto affetto da ipoacusia neurosensoriale portatore di impianto cocleare bilaterale. Proposta di insegnamento esplicito del sistema italiano*. Tesi di laurea magistrale. Università Ca' Foscari di Venezia.
- Bishop, D. V. M, 2003. *TROG-2, Test for Reception of Grammar - Version 2*. Edizione italiana a cura di: Suraniti, S., Ferri, R., Neri, V. 2009. Milano: Giunti Psychometrics.
- Blamey, P. J., Sarant, J. Z., Paatsch, L. E., Barry, J. G., Bow, C. P., Wales, R. J., et al. 2001. *Relationships among speech perception, production, language, hearing loss, and age in children with impaired hearing*. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, vol. 44: 264-285.
- Bottari, P., Cipriani, P., Chilosi, A. M., Pfanner, L. 1998. *The Determiner System in a Group of Italian Children With SLI*. Language Acquisition, vol. 7(2-4): 285-315.
- Boyes-Braem, P. 1994. *Acquisition of handshape in American Sign Language: A preliminary analysis*. In Volterra, V., Erting, C. J., a cura di, *From gesture to language in hearing and deaf children*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Brown, R. W. 1973. *A first language: the early stages*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bubbico, L. 2020. *Screening Uditivo e Visivo Neonatale. Italia Report 2020: Analisi*

*delle politiche socio sanitarie e relative criticità inerenti la prevenzione delle disabilità neurosensoriali alla nascita.* INAPP, Istituto Italiano di Medicina Sociale in collaborazione con Società Italiana di Neonatologia SIN.

Bubbico, L., Tognola, G., Grandori, F. 2017. *Evolution of Italian Universal Newborn Hearing Screening Programs.* Ann Ig, vol. 29: 116-122.

Burdo S. 1998. *La sordità infantile.* Milano: Masson.

Caselli M. C., Maragna S., Volterra V., 2006. *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione.* Bologna: Il Mulino

Chesi, C. 2006. *Il linguaggio verbale non standard dei bambini sordi.* Roma: EUR.

Chomsky, N. 1975. *Reflections on Language.* New York: Pantheon Books.

Chomsky, N. 1981. *Lectures on Government and Binding.* Dordrecht: Foris.

Croatto, L., Croatto Accordi, D., Bronte, M.C.T. 2002. *Trattamento riabilitativo ortofonico e impianto cocleare.* In *La comunicazione in situazione di handicap.* 2002. Ancona: Mediateca delle Marche.

D'Odorico, L., Carrubi, S. 2001. *Early multi-word utterances in italian-speaking children.* In Almgrem, M., Barrena, A., Ezeizabarrena, M.-J., Indiazabal, I., MacWhinney, B. *Research on child language.* Somerville, Mass.: Cascadia Press.

D'Ortenzio, S. 2015. *Produzione e comprensione delle frasi relative in bambini sordi con impianto cocleare: Analisi di un tentativo di riabilitazione.* Tesi di laurea magistrale. Università Ca' Foscari di Venezia.

Davis, J. M., Elfenbein, J., Schum, R., Bentler, R. 1986. *Effects of mild and moderate hearing impairment on language, educational, and psychosocial behavior of children.* Journal of Speech and Hearing Research, vol. 51: 53-62.

- Delage, H., Tuller, L. 2007. *Language Development and Mild-to-Moderate Hearing Loss: Does Language Normalize With Age?*. Journal of Speech, Language, and Hearing Research, vol. 50: 1300-1313.
- Devescovi, A., D'Amico, S., Gentile, P. 1999. *The development of sentence comprehension in Italian: a reaction time study*. First Language, vol. 19: 129-163.
- Devescovi, A., D'Amico, S., Smith, S., Mimica, I., Bates, E. 1998. *The development of sentence comprehension in Italian and Serbo-Croatian: local versus distributed cues*. In Hillert, D. (ed.) *Syntax and Semantics*, vol. 31, *Sentence Processing: A cross-linguistic Perspective*. New York: Academic Press.
- Ebbels, S., van der Lely, H. K. J. 2001. *Metasyntactic therapy using visual coding for children with severe persistent SLI*. International Journal of Language and Communication Disorders, vol. 36: 345-350.
- Feagans, L., Appelbaum, M. I. 1986. *Validation of language subtypes in learning disabled children*. Journal of Educational Psychology, vol. 78: 358-364.
- Friedmann, N., Rusou, D. 2015. *Critical period for first language: the crucial role of language input during the first year of life*. Current Opinion in Neurobiology, vol. 35: 27-34.
- Graffi, G., Scalise, S. 2002. *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica. Terza edizione*. Bologna: Il Mulino.
- Guasti, M. T. 2004. *Language Acquisition: the growth of grammar*. Cambridge: The MIT Press.
- Guasti, M. T. 2007. *L'acquisizione del linguaggio: un'introduzione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Guasti, M. T., Cardinaletti, A. 2003. *Relative clause formation in Romance child's production*. Probus, vol. 15: 47-89.

- Haegeman, L. 1996. *Manuale di grammatica generativa: la teoria della reggenza e del legamento*. Milano: Hoepli.
- Hammer, A. 2010. *The Acquisition of verbal morphology in cochlear-implanted and specific language impaired children*. Utrecht: LOT.
- Herman, R., Rowley, K., Marshall, C. R., Mason, K., Atkinson, J., Woll, B., Morgan, G. 2014. *Profiling SLI in Deaf children who are sign language users*. In Quinto-Pozos D. *Multilingual aspects of Signed Language Communications and Disorder*, Bristol: Multilingual Matters.
- Ingram, T. T. S. 1969. *Developmental disorders of speech*. In *Disorders of Speech, Perception, and Symbolic Behaviour*. Handbook of Clinical Neurology, vol. 4: 407.
- Jackendoff, R. 1998. *Linguaggio e natura umana*. Bologna: Il Mulino.
- Jakubowicz, C., Nash, L., Rigaut, C. 1998. *Determiners and Clitic Pronouns in French-Speaking Children With SLI*. *Language Acquisition*, vol. 7(2-4): 113-160.
- Jezek, E. 2005. *Lessico: classi di parole, strutture, combinazioni*. Bologna: Il Mulino.
- Lenneberg, E. H. 1967. *Biological Foundation of Language*. New York: John Wiley and Sons.
- Leonard, L. B., Bortolini, U. 1998. *Grammatical morphology and the role of Weak syllables in the speech of italian-speaking children with language impairment*. *American Speech-Language-Hearing Association*, vol. 41: 1363-1374.
- Levy, H., Friedmann, N. 2009. *Treatment of syntactic movement in syntactic SLI: A case study*. *First Language*, vol. 29(1): 15-50.
- Lucisano, P., Piemontese, M. E. 1988. *GULPEASE: una formula per la predizione della difficoltà di lettura dei testi in lingua italiana*. *Scuola e Città*, vol. 3: 110-124.
- Maragna S., Volterra V., Collu I. 2000. *La sordità: educazione, scuola, lavoro e*

*integrazione sociale*. Milano: Hoepli.

Mason, K., Rowley, K., Marshall, C. R., Atkinson, J., Herman, R., Woll, B., Morgan, G. 2010. *Identifying SLI in Deaf children acquiring British Sign Language: Implications for theory and practice*. British Journal of Developmental Psychology, vol. 28: 33-49.

Mayer, M. 1969. *Frog, where are you?* Dial Books for Young Readers, New York.

Mayne, A. M., Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. 2000. *Receptive vocabulary development of infants and toddlers who are deaf or hard of hearing*. Volta Review, vol. 100: 29-52.

Mayne, A. M., Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A., Carey, A. 2000. *Expressive vocabulary development of infants and toddlers who are deaf or hard of hearing*. Volta Review, vol. 100: 1-28.

Mehler, J., Jusczyk, P., Lambertz, G., Halsted, N., Bertoncini, J., Amiel-Tison, C. 1988. *A precursor of language acquisition in young infants*. Cognition, vol. 29: 144-178.

Newport, E., Meier, R. 1985. *Acquisition of American Sign Language*. In Slobin, D. I. The cross-linguistic study of language acquisition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Oller, D. K. 1995. *Development of vocalization in infancy*. Human communication and its disorders: A review, vol. 4: 1-30.

Pankratz, M. E, Plante, E., Vance, R. Insalaco, D. M. 2007. *The Diagnostic and Predictive Validity of The Renfrew Bus Story*. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, vol. 38: 390-399.

Petitto, L. A., Marentette, P. F. 1991. *Babbling in the Manual Mode: Evidence for the Ontogeny of Language*. Science, vol. 251: 1493-1496.

- Pizzuto, E., Caselli, M.C. 1992. *The acquisition of Italian morphology: implications for models of language development*. Journal of Child language, vol. 19: 491-557.
- Plaja, M., Gurnari, A. 2012. *I disturbi del linguaggio di origine genetica*. Padova: Libreria universitaria.
- Quinto-Pozos, D., Forber-Pratt, A. Singleton, J. L. 2011. *Do developmental communication disorders exist in the signed modality? Perspectives from professionals*. Language, Speech and Hearing Services in Schools, vol. 42: 423-443.
- Quinto-Pozos, D., Singleton, J. L., Hauser, P., Levine, S. C. 2014. *A case-study approach to investigating developmental signed language disorders*. In Quinto-Pozos D. Multilingual aspects of Signed Language Communications and Disorder, Bristol: Multilingual Matters.
- Radford, A. 1990. *Syntactic theory and the acquisition of English syntax: The nature of early child grammar of English*. Oxford: Blackwell.
- Renfrew, C. E. 1991. *The Bus Story: A test of continuous speech*. C. Renfrew.
- Sau, V. 2017. *Intervento linguistico in una bambina sorda con impianto cocleare. Il potenziamento della morfologia nominale e verbale*. Tesi di laurea magistrale. Università Ca' Foscari di Venezia.
- Schauwers, K. 2006. *Early speech and language development in deaf children with a cochlear implant: a longitudinal investigation*. Tesi di Dottorato. University of Antwerp.
- Shapiro, L. P., Thompson, C. K. 1995. *Treating sentence production in agrammatism: Implication for normal and disordered language*. Brain and Language, vol. 50: 201-224.

- Shapiro, L. P., Thompson, C. K. 2006. *Treating agrammatic aphasia within a linguistic framework: Treating of Underlying Forms*. *Aphasiology*, vol. 19(10-11): 1021-1036.
- Shapiro, L. P., Thompson, C. K. 2006. *Treating language deficits in Broca's aphasia*. In Grodzinsky, Y., Amunts, K. *Broca's region*. New York: Oxford University Press, 8: 119-134.
- Stella, G., Pizzoli, C., Tressoldi, P. E. 2000. *Peabody, Test di Vocabolario Recettivo – Peabody Picture Vocabulary Test – Revised*. Versione italiana adattata dall'originale di Dunn, L.M., Dunn, L., 1981. Torino: OmegaEdizioni.
- Svirsky, M. A., Robbins, A. M., Kirk, K. I., Pisoni, D. B., Miyamoto, R.T. 2000. *Language development in profoundly deaf children with cochlear implants*. *Psychological Science*, vol. 11: 153-158.
- Tesnière, L. 2001. *Elementi di sintassi strutturale*. A cura di Proverbio, G., Trocina Cerrina, A. Torino: Rosenberg & Sellier. (ediz. orig. *Éléments de syntaxe structurale*. 1959. Paris: Klincksieck).
- Thompson, C. K., Shapiro, L. P., Kiran, S., Sobecks, J. J. 2003. *The role of syntactic complexity in treatment of sentence deficits in agrammatic aphasia: the complexity account of treatment efficacy (CATE)*. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, vol. 46: 591-607.
- Tomblin, J. B., Spencer, L., Flock, S., Tyler, R., Gantz, B. 1999. *A comparison of language achievement in children with cochlear implants and children using hearing aids*. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, vol. 42: 497-511.

## **Sitografia**

Mangiatordi, A. 2013. Servizio online per il calcolo dell'indice di leggibilità GULPEASE (ultima visita aprile 2021)

[https://farfalla-project.org/readability\\_static/](https://farfalla-project.org/readability_static/)

Santocchi, E. 2019. Disturbi del linguaggio in età evolutiva (ultima visita maggio 2021)

[https://www.unipi.it/index.php/offerta/item/download/20141\\_cefcfb50dcf79079aad84b9a975da5a8](https://www.unipi.it/index.php/offerta/item/download/20141_cefcfb50dcf79079aad84b9a975da5a8)

Scaduto, M. C. 2011. Gravi disturbi specifici del linguaggio verbale (ultima visita maggio 2021)

[http://storage.istruzioneer.it/file/Scaduto\\_19\\_02\\_2011.pdf](http://storage.istruzioneer.it/file/Scaduto_19_02_2011.pdf)

## **Ringraziamenti**

Al termine di questo lungo percorso accademico desidero ringraziare tutte le persone che mi hanno accompagnato e che mi hanno permesso di arrivare fino a qui.

Ringrazio innanzitutto la prof.ssa Volpato, per aver seguito con interesse e disponibilità questo progetto di ricerca, fornendomi preziosi consigli e suggerimenti.

Ringrazio anche tutti i professori che ho potuto conoscere in questi anni, senza i quali non avrei potuto arricchire il mio bagaglio con nuove conoscenze ed esperienze, ma soprattutto senza i quali non sarei riuscito a coltivare la mia passione per le lingue e in particolare per la Lingua dei Segni.

Un grazie speciale lo dedico ai miei genitori, Giovanni e Teresa, che da sempre mi appoggiano e mi sostengono con affetto, e che nei momenti di difficoltà mi hanno insegnato a non mollare. Ringrazio anche mia sorella Claudia, sempre disponibile per un aiuto o un confronto o per alleggerire le sessioni di studio con qualche risata.

Ringrazio il dirigente scolastico prof.ssa Zennaro, che ha fortemente creduto in questo progetto e che ha permesso di portarlo a termine nonostante tutte le difficoltà dovute alla pandemia. Ringrazio anche G. e la sua mamma, per la piena fiducia datami nel condurre questa ricerca.

Ringrazio immensamente la maestra Silvia, la maestra Angela e la maestra Laura per avermi accolto a braccia aperte e avermi fatto sentire fin da subito parte della loro grande squadra. Le ringrazio anche per la passione e la voglia di mettersi in gioco che dimostrano ogni giorno ai loro alunni, ma che hanno dimostrato anche a me, sostenendomi sempre in questa bellissima esperienza.

Un grazie sincero anche alla maestra Elena, alla maestra Alessandra e a tutti gli alunni della classe 4<sup>A</sup>B, che hanno collaborato con gioia e disponibilità alle mie proposte.

Non posso infine non ringraziare i miei compagni di studio, Andrea, Martina, Alessandra, Giulia, Elena, Nicole, con i quali ho condiviso i momenti migliori di questi anni universitari, dai viaggi in treno alle sessioni più impegnative.

Ringrazio anche tutti i miei amici e fratelli scout, con i quali condivido lo spirito del servizio e dell'avventura, per avermi aiutato a credere in questi valori e a ricercarli anche nella mia formazione universitaria.