



Università
Ca' Foscari
Venezia

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

Tesi di Laurea

Intervento linguistico in una ragazza sorda con esposizione tardiva alla lingua

Insegnamento esplicito della morfologia nominale e verbale

Relatore

Prof.ssa Anna Cardinaletti

Correlatore

Prof.ssa Francesca Volpato

Laureanda

Giorgia Baldin

Matricola 868433

Anno Accademico

2021/2022

INDICE

RINGRAZIAMENTI	1
ABSTRACT	2
INTRODUZIONE	3
INTRODUCTION	5
CAPITOLO 1 L'acquisizione del linguaggio	7
1.1. Introduzione	7
1.2. Il linguaggio	7
1.2.1. L'ipotesi comportamentista	7
1.2.2. L'ipotesi innatista	9
1.2.2.1. Il periodo critico	10
1.2.3. L'ipotesi interazionista	13
1.3. Le tappe di sviluppo linguistico	13
1.3.1. Lo sviluppo della fonologia	14
1.3.2. I gesti comunicativi	15
1.3.3. Lo sviluppo del lessico	16
1.3.4. Lo sviluppo della sintassi	16
1.3.5. Lo sviluppo della morfologia	17
1.3.5.1. Acquisizione della morfologia nominale	18
1.3.5.2. Acquisizione della morfologia verbale	19
CAPITOLO 2 La sordità	21
2.1. Introduzione	21
2.2. Classificazione della sordità	21
2.2.1. L'epoca di insorgenza della sordità	22
2.2.2. Il grado di perdita uditiva	22
2.2.3. La sede della lesione uditiva	23
2.2.4. L'età di diagnosi della lesione e i dispositivi uditivi	23
2.2.5. Il background linguistico familiare	24
2.2.6. Le conseguenze sociali, cognitive e linguistiche nel bambino sordo	24
2.3. Metodi riabilitativi	25
2.3.1. Metodo oralista	26
2.3.2. Insegnamento di una lingua dei segni	26
2.3.3. Metodo bimodale	26
2.3.4. Metodo bilingue	27
2.3.5. Logogenia	27
2.3.6. La Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA)	28
2.4. L'acquisizione della lingua nel bambino sordo	29
2.4.1. Acquisizione della lingua: confronto tra bambino udente e bambino sordo	30

2.4.2.	L'acquisizione della lingua vocale nel bambino sordo	31
2.4.2.1.	L'acquisizione nei bambini sordi con IC.....	33
2.4.3.	L'acquisizione della lingua dei segni nel bambino sordo	34
2.4.3.1.	Lo sviluppo fonologico	35
2.4.3.2.	L'accordo verbale.....	36
2.4.3.3.	La morfologia non manuale	37
2.4.3.4.	Homesigns	37
2.5.	Acquisizione di una lingua in età tardiva	39
CAPITOLO 3 Intervento linguistico		43
3.1.	Introduzione	43
3.2.	La partecipante	43
3.3.	Il progetto di intervento linguistico	44
3.4.	Obiettivi.....	45
3.5.	I materiali didattici	46
3.6.	Le fasi dell'intervento linguistico.....	47
3.6.1.	Prima fase: apprendimento del lessico e della morfologia nominale	48
3.6.1.1.	Apprendimento del lessico	48
3.6.1.1.1.	Esercitare il lessico appreso	50
3.6.1.2.	Apprendimento della morfologia nominale.....	54
3.6.1.2.1.	Articoli, genere e numero	55
3.6.1.2.2.	Esercitare la morfologia nominale.....	56
3.6.2.	Seconda fase: apprendimento della morfologia verbale e delle frasi SV eSVO	60
3.6.2.1.	La morfologia verbale	60
3.6.2.1.1.	Tipi di verbi	63
3.6.2.1.2.	Verbi bivalenti.....	64
3.6.2.1.3.	Il verbo <i>essere</i> e il verbo <i>avere</i>	65
3.6.2.1.3.1.	Aggettivi qualificativi.....	66
3.6.2.1.4.	Esercitare la morfologia verbale.....	67
3.6.2.1.5.	Esercitare la frase SVO	71
3.6.2.2.	Frase negativa.....	77
3.6.2.3.	Ulteriori argomenti trattati durante l'intervento linguistico	77
3.6.2.3.1.	Aggettivi possessivi.....	77
3.6.2.3.2.	Le frasi esistenziali.....	78
3.6.2.4.	Risultati di apprendimento della LIS.....	80
3.7.	Conclusioni	84
CAPITOLO 4 I risultati della valutazione linguistica dopo l'intervento		86
4.1.	Introduzione	86
4.2.	I test linguistici standardizzati.....	86
4.2.1.	Il Test di Comprensione Grammaticale per Bambini (TCGB)	87

4.2.1.1.	Somministrazione del test e analisi dei risultati	89
4.2.1.1.1.	Analisi delle strutture grammaticali indagate.....	90
4.2.1.2.	Sintesi dei risultati.....	100
4.2.2.	Il Test di Valutazione del Linguaggio (TVL livello prescolare).....	100
4.2.2.1.	Somministrazione del test	103
4.2.2.2.	Somministrazione del test per la LIS	107
4.2.2.3.	Sintesi dei risultati.....	112
4.2.3.	Il Test for Reception of Grammar (TROG-2)	113
4.2.3.1.	Somministrazione e valutazione del test	115
4.2.3.1.1.	Analisi dei blocchi interamente sbagliati	116
4.2.3.2.	Sintesi dei risultati.....	123
4.3.	Conclusioni	124
CONCLUSIONI		128
BIBLIOGRAFIA		131
SITOGRAFIA		140
APPENDICE		141

RINGRAZIAMENTI

Desidero ringraziare tutti coloro che mi hanno sostenuto e accompagnato durante questo percorso di formazione.

Vorrei ringraziare la mia relattrice, la professoressa Anna Cardinaletti, che ha seguito la stesura di questo progetto di ricerca, contribuendo con suggerimenti e interesse e mostrandosi sempre disponibile e paziente.

Ringrazio la professoressa Francesca Volpato, correlatrice, che ha dimostrato interesse e pronta disponibilità per permettere la realizzazione di questo elaborato.

Ringrazio Arianna Caccaro, Direttrice dell'Istituto Statale di Istruzione Specializzata per Sordi "A. Magarotto", che mi ha accolta e mi ha permesso di svolgere il mio progetto di tesi, appoggiandomi.

Ringrazio H. e la sua famiglia per avermi dato la possibilità di svolgere questa ricerca e per essersi affidate a me nell'aiutare H., facendo sì che sperimentassi e mettessi in pratica le mie conoscenze.

Ringrazio i miei genitori e mia sorella, che mi sostengono da sempre in ogni mia scelta, che mi sono sempre vicini e sanno sempre trovare le giuste parole. Un ringraziamento speciale va a mia sorella per avermi dato consigli e suggerimenti quando ne avevo più bisogno.

Ringrazio i miei amici che mi hanno ascoltata nel momento del bisogno, in particolare Giada ed Ester, per aver condiviso con me sia momenti positivi che negativi. Grazie Giada per essere stata la mia compagna di fiducia anche in questi due anni di università; senza di te sarei stata persa. Grazie Ester per essermi sempre stata accanto dal primo giorno in cui ci siamo conosciute e per non avermi abbandonata.

ABSTRACT

In questa tesi viene presentato un intervento linguistico rivolto ad una ragazza sorda eritrea di 18 anni, trasferitasi in Italia all'età di 16 anni. La ragazza, sorda dalla nascita, ha ricevuto una diagnosi di sordità solo all'età di 13 anni, con conseguente protesizzazione e frequentazione di un istituto per sordi in Etiopia. Fattori socio-economici e l'assenza di un input linguistico accessibile e qualitativamente e quantitativamente ricco hanno determinato uno sviluppo atipico del linguaggio, non portando all'acquisizione naturale di una lingua, ma allo sviluppo di un sistema di comunicazione gestuale formato dai segni domestici (*homesigns*).

L'obiettivo del presente studio è di definire l'età linguistica e la competenza linguistica raggiunte dalla partecipante in seguito ad un intervento linguistico basato sull'insegnamento esplicito del lessico relativo alla vita quotidiana, della morfologia nominale, in particolare genere e numero, e della morfologia verbale, nello specifico il presente indicativo e la struttura argomentale dei verbi. Il processo di insegnamento è avvenuto tramite l'utilizzo della LIS e dell'italiano in forma scritta, senza, quindi, sfruttare il residuo uditivo della partecipante. Per verificare l'efficacia dell'insegnamento e analizzare i risultati dell'apprendimento in comprensione e produzione sono stati utilizzati dei test linguistici standardizzati, che sono stati parzialmente impiegati per valutare anche l'apprendimento di alcuni segni in LIS e la loro articolazione.

INTRODUZIONE

Questo studio presenta una proposta di intervento linguistico ad una ragazza di 18 anni (H.) con ipoacusia bilaterale neurosensoriale, nata e cresciuta in Etiopia e trasferitasi in Italia nel 2019. La partecipante allo studio non presentava alcuna competenza linguistica ben consolidata a causa dell'inaccessibilità a qualsiasi input linguistico vocale e alla mancata esposizione ad un input linguistico segnico sufficientemente ricco durante tutta la sua infanzia e fino ai 13 anni. Solo a 13 anni, infatti, H. ha ricevuto la diagnosi di sordità, con conseguente protesizzazione. Da quel momento, la ragazza ha avuto la possibilità di essere esposta ad una lingua dei segni, frequentando per la prima volta una scuola, più in particolare un istituto per sordi.

E' stato possibile sviluppare questa tesi grazie al lavoro svolto come assistente alla comunicazione della partecipante allo studio, da novembre 2021 a giugno 2022, presso l'Istituto Statale d'Istruzione Specializzata per Sordi "A. Magarotto" a Padova. Secondo la richiesta della direttrice dell'istituto, in accordo con l'interprete presente nella scuola, si è cercato di delineare una proposta di intervento linguistico basata sull'insegnamento dell'italiano scritto e della lingua dei segni italiana (LIS). L'obiettivo principale era promuovere l'apprendimento di conoscenze basilari dell'italiano, più in particolare fornire un bagaglio lessicale che permettesse alla ragazza di comunicare quotidianamente, e regole grammaticali morfosintattiche per la creazione e comprensione di semplici frasi scritte. Per far ciò, si è utilizzata la LIS, unica lingua e forma di comunicazione sufficientemente comprensibile alla ragazza. Così facendo si è assistito ad una continua esposizione a tale lingua, che le ha permesso di acquisirne alcuni aspetti. Infatti, si è cercato di promuovere anche l'apprendimento di alcuni segni della LIS, per favorire la comunicazione della ragazza con i coetanei sordi e con le figure adulte di riferimento presenti nella scuola. Favorendo l'esposizione sia alla lingua vocale che alla lingua dei segni italiana, l'intento era quello di permettere alla ragazza di sviluppare una forma di comunicazione che le permettesse di integrarsi sia nella comunità sorda che nella comunità udente.

L'intervento linguistico ha contato una prima fase dedicata all'insegnamento esplicito della morfologia nominale, in particolare degli articoli e dei tratti di genere e numero, seguita da una seconda fase basata sull'insegnamento esplicito della morfologia verbale, della struttura argomentale del verbo e delle regole sintattiche di costruzione di una frase SVO.

Per valutare le abilità linguistiche della partecipante allo studio e il livello di competenza linguistica raggiunto al termine dell'intervento linguistico, sono stati somministrati tre test linguistici standardizzati. Questo è servito ad identificare gli aspetti della lingua più compromessi e quelli consolidati maggiormente.

La tesi è organizzata come segue.

Nel primo capitolo verrà fornito un quadro teorico sull'acquisizione tipica della lingua, considerando le varie fasi dello sviluppo linguistico e approfondendo il processo di acquisizione della morfologia nominale e verbale.

Nel secondo capitolo verranno introdotte le caratteristiche della sordità, seguite da una panoramica relativa all'acquisizione della lingua da parte dei bambini sordi, accennando ad un breve confronto con i bambini udenti. Verrà, poi, trattato sia il processo di acquisizione di una lingua vocale, sia di una lingua dei segni nel bambino sordo, soffermandosi sullo sviluppo morfo-sintattico e fonologico. Infine, verranno esposti gli studi relativi all'acquisizione di una lingua vocale e segnica in età tardiva.

Nel terzo capitolo verrà presentato il progetto di intervento linguistico con la descrizione della partecipante allo studio e gli obiettivi da raggiungere. Verranno presentate le due fasi di cui si è composto l'intervento linguistico, illustrando le metodologie su cui si è basato l'insegnamento esplicito di articoli, di flessioni nominali di genere e numero, di flessioni verbali del presente indicativo e della costruzione sintattica di frasi semplici SV e SVO, e gli aspetti che si sono rivelati più problematici durante il periodo di studio e insegnamento. Si avrà una descrizione degli argomenti trattati e dei materiali utilizzati, cioè gli esercizi accompagnati dai vari risultati ottenuti.

Nel quarto capitolo verranno illustrati i tre test standardizzati utilizzati per la valutazione linguistica della partecipante allo studio (il Test di Valutazione del Linguaggio (TVL), Cianchetti e Fancello, 1997; il Test di Comprensione Grammaticale per Bambini (TCGB), Chilosi e Cipriani, 2006; il *Test for Reception of Grammar* (TROG-2), Bishop, 2003; Suraniti et al., 2009) e verranno presentati i risultati registrati in seguito alle varie somministrazioni.

Questo lavoro si concluderà con una panoramica generale sugli esiti ottenuti dalla partecipante e delle considerazioni in merito al percorso di insegnamento e apprendimento affrontato.

INTRODUCTION

This research project presents a language intervention for an Eritrean 18-year-old young woman (H.) with bilateral sensorineural hearing loss. H. was born in Eritrea and moved to Italy in 2019. The participant did not possess any well-established linguistic competence because of the inaccessibility to any kind of vocal input and the lack of exposure to a rich sign input during her whole childhood. Only at the age of 13, H. was diagnosed as deaf and as a consequence she was fitted with auricular prosthesis. From that moment on, H. had the chance to learn sign language by attending a school for deaf people.

This study was developed thanks to my experience as a communication assistant from November 2021 to June 2022 at the “A. Magarotto” high school for deaf people in Padua. As requested by the school principal and the sign language interpreter, the linguistic intervention was based on teaching written Italian and Italian Sign Language (LIS). The main purpose was providing a basic knowledge of Italian, teaching words to create H.'s everyday vocabulary and morphosyntactic rules to produce and comprehend simple written sentences. In order to do this, LIS was employed because it was the only form of communication that H. was able to partially understand. By explaining through LIS, H. received a constant exposure to this language that allowed her to acquire both signs and different aspects of the language to communicate with her deaf peers and the leading adult figures in the school. The participant was exposed to both Italian and LIS with the purpose of making her integrate into the deaf and hearing communities.

The linguistic intervention consisted of a first phase dedicated to the explicit teaching of nominal morphology, in particular articles and number and gender traits, followed by a second phase based on the explicit teaching of verbal morphology, verb argument structure and syntactic rules to produce SVO sentences.

In order to assess the participant's linguistic abilities and her linguistic proficiency, at the end of the linguistic intervention, three standardized language tests were employed. This was useful to identify the most compromised and the most strengthened language aspects.

This thesis is organized as follows.

The first chapter offers a general framework on language acquisition by considering the different stages of the linguistic development in typically developing children and the process of acquisition of nominal and verbal morphology.

In the second chapter, the concept of deafness is introduced, as well as the process of language acquisition in deaf children, by comparing them with hearing children. Then, acquisition of a vocal language and a sign language will be explained by paying attention to the phonological and morphosyntactic development. At the end of the chapter, research about the late acquisition of vocal and sign languages is discussed.

In the third chapter, the linguistic intervention project is presented. There will be a description of the research participant and of the main aims of the project. The two phases of the intervention will be depicted through the illustration of methodologies and materials employed to teach and assess the acquisition of articles, the nominal and verbal flexions and morphosyntactic rules for the construction of SV and SVO sentences. Moreover, the most problematic aspects during the teaching and learning period will be discussed as well.

The fourth chapter will illustrate the three standardized language tests which were administered to evaluate the participant's linguistic competence and verify any improvement in comprehension and production (Test di Valutazione del Linguaggio (TVL), Cianchetti e Fancello, 1997; il Test di Comprensione Grammaticale per Bambini (TCGB), Chilosi e Cipriani, 2006; il *Test for Reception of Grammar* (TROG-2), Bishop, 2003; Suraniti et al., 2009). The results will be presented and discussed.

This study will end with a general presentation of the final outcomes and some considerations about the teaching and learning journey.

CAPITOLO 1 L'acquisizione del linguaggio

1.1. Introduzione

In questo primo capitolo si tratterà dello sviluppo del linguaggio, considerando le varie ipotesi relative all'acquisizione della lingua madre (da ora in poi L1) e le tappe di sviluppo linguistico che il bambino attraversa per acquisire una competenza linguistica ottimale. Nel dettaglio, si analizzerà lo sviluppo delle varie abilità linguistiche, quali fonologia, lessico, morfologia e sintassi.

1.2. Il linguaggio

Il linguaggio umano viene definito come la facoltà propria degli esseri umani di acquisire sistemi linguistici per comunicare, chiamati lingue. Si parla di linguaggio al singolare, poiché è una capacità propria di tutti gli esseri umani, che non differisce da individuo a individuo, mentre si parla di lingue perché queste sono realizzazioni diverse del linguaggio. Il linguaggio consente di modulare e trasmettere informazioni indipendentemente dalla modalità di trasmissione. Le lingue del mondo sono sia vocali, trasmesse attraverso il canale uditivo-vocale, sia dei segni, trasmesse, invece, attraverso il canale visivo-segnico.

La facoltà di linguaggio è, quindi, una proprietà innata, geneticamente determinata, strettamente connessa alla natura umana e che dipende dallo sviluppo e maturazione di strutture e processi fisiologici. Grazie ad alcuni studi (Bellugi, Bihrlé, Jernigan, Trauner e Doherty 1990; Curtiss 1989, Pinker 1994), la facoltà di linguaggio si può dire indipendente dalle altre capacità cognitive.

Poiché il linguaggio è stato studiato e analizzato da diverse prospettive, come psicologica e linguistica, negli anni sono state avanzate diverse ipotesi in merito all'acquisizione linguistica. Tra le principali appaiono l'ipotesi comportamentista, l'ipotesi innatista e l'ipotesi interazionista. Di seguito verranno esposti in ordine cronologico i concetti alla base di tali teorie.

1.2.1. L'ipotesi comportamentista

La teoria comportamentista domina dagli anni '20 agli anni '60, raggiungendo il picco di interesse intorno agli anni '50 con i lavori di Skinner, considerato il padre del comportamentismo.

Questa teoria presenta un approccio psicologico e meccanicistico, basato sull'osservazione scientifica della lingua e sull'analisi dei comportamenti dell'individuo. Questi ultimi dipendono da rapporti di stimolo-risposta, dove lo stimolo rappresenta l'effetto dell'ambiente sull'individuo, mentre la risposta è la reazione allo stimolo da parte dell'individuo.

In "*Il comportamento verbale*" (1957), Skinner introduce il concetto di condizionamento operante, il quale può essere definito come una forma di apprendimento che dipende dalle conseguenze di un comportamento. Di fatti, la ricomparsa o meno di un determinato comportamento è data dalle conseguenze positive o negative che produce tale comportamento: se la conseguenza è positiva (definita da Skinner rinforzo), si avrà un aumento del comportamento, mentre se è negativa (punizione), è meno probabile che il comportamento venga riprodotto in futuro.

Sulla base di questo pensiero, ogni tipo di apprendimento da parte dell'individuo dipende dalla relazione stimolo-risposta-rinforzo e quindi anche l'acquisizione linguistica. I comportamentisti ritengono che il bambino appena nato sia una tabula rasa; di conseguenza, i suoi comportamenti vengono modellati attraverso i rinforzi. Il bambino pronuncia parole o enunciati poiché riceve uno stimolo dall'ambiente, quindi interagisce con il suo interlocutore e tende ad imitare ciò che sente. Se il bambino forma un'espressione verbale corretta e appropriata o produce parole simili a quelle degli adulti, riceve un rinforzo positivo, come ripetizioni, riformulazioni, correzioni, che aumenterà la probabilità di replica di tali produzioni e, pertanto, l'apprendimento. Al contrario, se commette un errore, riceve un feedback negativo e di conseguenza le espressioni scorrette cesseranno.

La teoria comportamentista viene criticata poiché l'acquisizione non può dipendere esclusivamente dall'imitazione e dai fattori ambientali. Il bambino, infatti, possiede una creatività linguistica, intesa come la capacità di produrre e comprendere enunciati mai sentiti grazie all'interiorizzazione del sistema di regole della propria lingua. Dimostra, quindi, di avere un ruolo attivo nel processo di acquisizione e non passivo. Inoltre, le correzioni, definite evidenza negativa, che l'adulto fornisce una volta fornito un feedback negativo, non hanno un'influenza positiva sul bambino. Con la teoria innatista, Chomsky spiegherà che gli errori commessi dal bambino non sono altro che errori sistematici, risultato di ciò che la grammatica mentale gli permette di produrre in quel determinato periodo di sviluppo linguistico.

1.2.2. L'ipotesi innatista

Negli anni '60, nasce la scuola di linguistica generativa-trasformazionale, che sposta l'attenzione da una prospettiva oggettiva della lingua ad una basata sul bambino e sui processi mentali coinvolti nell'apprendimento e acquisizione. Uno dei maggiori esponenti è Noam Chomsky (1957, 1986), che propone l'ipotesi innatista, secondo la quale l'acquisizione del linguaggio avviene senza alcuno sforzo ed in egual maniera in tutti i bambini, indipendentemente dalla lingua a cui sono esposti, grazie ad un "dispositivo" nel cervello detto LAD (*Language Acquisition Device*), che corrisponde ad una capacità genetica innata chiamata Grammatica Universale (GU). La GU conta un insieme di principi e parametri; i primi sono delle regole universali, comuni a tutte le lingue, mentre i secondi rappresentano delle regole che differiscono da lingua a lingua. A sostegno della presenza della GU, Chomsky (1980) introduce l'argomento sulla povertà dello stimolo. Il linguista ritiene che per acquisire una lingua è necessario che il bambino riceva degli stimoli dall'ambiente che lo circonda (adulto), detti input, adeguatamente ricchi e accessibili. Tali input costituiscono l'esperienza linguistica del bambino e sono fondamentali per l'acquisizione dei parametri, che possono essere fissati con valore negativo o positivo, a seconda della loro presenza o meno nella lingua. Nonostante ciò, gli input linguistici non sono sufficienti per spiegare il possesso di determinate conoscenze relative alla lingua di esposizione, poiché poveri e privi di evidenza negativa (correzioni grammaticali). Infatti, l'adulto non insegna in maniera esplicita la grammatica al bambino, ma si limita a fornirgli delle frasi grammaticalmente corrette e che rappresentano una piccola parte delle infinite combinazioni possibili. Tuttavia, i bambini sono in grado di comprendere e produrre un numero potenzialmente infinito di frasi, nonostante vengano esposti ad un numero finito di queste, e conoscono determinate restrizioni della propria lingua madre, sebbene sentano solo enunciati grammaticali (Baker e McCarthy, 1981). Chomsky trova una risposta a tale questione introducendo il concetto di GU, un insieme di conoscenze innate che rappresentano il punto di partenza dello sviluppo del linguaggio. L'interazione tra queste componenti innate e l'esperienza linguistica permette al bambino di sviluppare la propria Grammatica Mentale (GM), un insieme di regole grammaticali mentali che porta il bambino a sviluppare la competenza linguistica, cioè un insieme di strutture e processi mentali che permettono di comprendere, produrre e giudicare un numero potenzialmente infinito di frasi.

In conclusione, l'ipotesi qui presentata spiega che l'acquisizione linguistica non è un semplice processo passivo di assimilazione di informazioni, ma piuttosto un processo di elaborazione di input linguistici ambientali attraverso strutture innate per poter settare i parametri caratteristici di una determinata lingua di esposizione (Guasti, 2002).

1.2.2.1. Il periodo critico

A sostegno dell'ipotesi innatista, venne introdotto il concetto di periodo critico, che Lenneberg (1967) definisce come una finestra temporale che va dai primi anni di vita, in seguito ad una determinata maturazione del cervello, e si "chiude" alla pubertà, a causa di una diminuzione della plasticità cerebrale. Tale finestra è ritenuta come il momento massimo di acquisizione naturale e accurata della lingua materna, in cui il bambino è particolarmente sensibile agli stimoli linguistici.

Sebbene tale nozione sia per lo più associata alla figura di Lenneberg, in realtà quest'ultimo basa i suoi studi sui lavori precedentemente svolti da Penfield e Roberts (1959), i quali, analizzando casi di pazienti afasici, scoprono la possibilità di recuperare le funzioni linguistiche solo se il danno cerebrale avviene prima dei 9-12 anni. Questo perché, prima di quella che viene definita età ottimale, il cervello presenta una plasticità cerebrale, ovvero la capacità di modificazione e creazione di sinapsi, che consente lo spostamento delle funzioni dell'emisfero leso a quello intatto. Grazie a questi studi, Penfield e Roberts sostengono l'idea che l'acquisizione ottimale di una lingua avvenga senza alcuno sforzo fino ai 12 anni.

Lenneberg (1967) riprende tali conclusioni, condividendo il fatto che l'acquisizione spontanea della L1 possa avvenire all'interno di questa finestra temporale e che la diminuzione della plasticità cerebrale e la lateralizzazione delle funzioni cerebrali influiscano negativamente. Pertanto, spiega che una lingua può essere appresa in un secondo momento, oltre il periodo critico, ma "attraverso uno sforzo consapevole e faticoso" (Lenneberg, 1967:176).

Più tardi, nuovi studi (Seliger, 1978; Long, 1990) definiscono lo sviluppo linguistico graduale, durante ulteriori finestre temporali in cui è articolato il periodo critico. Infatti, si distinguono differenti periodi critici e un periodo sensibile¹: durante i primi avviene l'acquisizione ottimale di determinate componenti che caratterizzano la competenza

¹ Il termine sensibile viene introdotto da Oyama (1976) a sostegno del fatto che non esista un vero e proprio limite temporale oltre il quale non è possibile acquisire una lingua. Quest'ultima può essere acquisita anche se si avrà un'acquisizione incompleta e irregolare e un declino della performance linguistica, dato dallo sviluppo non ottimale dei moduli linguistici.

linguistica (fonologia, lessico, morfologia, sintassi). Il periodo sensibile, invece, si espande dagli 8 ai 20 anni e conta la possibilità di apprendere un'altra lingua (poiché non tutte le componenti linguistiche sono soggette a restrizione dei periodi critici) anche se con una performance differente e con un'acquisizione non ottimale delle abilità. Tale ipotesi dei periodi critici multipli porta a considerare il linguaggio come un insieme di componenti che seguono un processo di maturazione diverso e in diverse aree. Alcuni circuiti cerebrali restano attivi tutta la vita, mentre altri svolgono un ruolo secondario con l'avanzamento dell'età.

Come spiegato nei paragrafi precedenti, affinché avvenga un'acquisizione ottimale della lingua, è necessario che gli input linguistici forniti al bambino siano sufficienti quantitativamente e qualitativamente. In caso contrario, si potrebbero avere carenze e lacune linguistiche o un ritardo nell'acquisizione. I risultati dati dalla mancanza di input durante il periodo critico possono essere osservati in due gruppi di bambini: bambini cresciuti in isolamento, lontano da ogni tipo di input linguistico, e bambini sordi nati in famiglie udenti, che non sono stati esposti né ad una lingua dei segni né ad una lingua vocale se non dopo essere accorsi all'uso di protesi acustiche o impianto cocleare.

Per quanto riguarda il primo gruppo citato, famosi sono i casi di Victor (Itard, 2003) e Genie (Curtiss, 1977).

Victor, ragazzo selvaggio cresciuto nella foresta, lontano da ogni tipo di stimolo legato al linguaggio, è stato trovato adolescente e considerato sordo a causa della mancata produzione di parole. In seguito, fu scoperto che ciò fu causato dall'assenza di stimoli vocali. Fu educato ed esposto alla lingua, ma poiché si era già superato il periodo critico, gli elementi funzionali non furono acquisiti, mentre il lessico si sviluppò e si arricchì.

Genie venne tenuta segregata per 13 anni in uno sgabuzzino, senza avere alcun contatto con il mondo esterno. Una volta trovata, fu sottoposta a riabilitazione, poiché non era in grado di comunicare. Dopo 5 mesi era in grado di contare fino a cinque, di distinguere i colori e di usare alcuni verbi e nomi per esprimersi o riferirsi a oggetti. Sebbene il suo lessico crebbe, fallì nello sviluppare una sintassi normale: non era in grado di costruire frasi sintatticamente accettabili, poiché invertiva o ometteva costituenti, di produrre frasi standard o derivanti da movimento sintattico. Ciò dimostrò che lo sviluppo della sintassi, in particolare il fenomeno di movimento sintattico, è influenzato dalla mancanza o meno di input linguistici precoci: mentre il lessico può continuare ad

accrescere, in seguito al periodo critico la sintassi non può più essere acquisita normalmente (Long, 1990).

Ciò è dimostrato anche dai casi di bambini sordi nati da genitori udenti, privi di un'esposizione ad una lingua dei segni e stimolati linguisticamente solo una volta provvisti di dispositivi acustici. Attraverso vari studi, Friedmann e Szterman (2006, 2011) determinano che la produzione e comprensione orale di frasi da parte di bambini sordi dipende dall'età di protesizzazione: i bambini protesizzati ed esposti a input linguistici nel primo anno di vita sono più inclini a sviluppare una buona sintassi. Di conseguenza, il periodo critico relativo all'acquisizione della sintassi della lingua materna si chiude verso la fine del primo anno di età e se l'input linguistico non è disponibile durante questo periodo, si avranno delle difficoltà a livello sintattico.

Questi casi mostrano che se l'esposizione al linguaggio avviene in ritardo, ma entro la fine del periodo critico, le possibilità di recupero sono buone o eccellenti, mentre con il superamento di questo sarà sempre più difficile svilupparsi linguisticamente.

Un altro dato a favore dell'esistenza di un periodo critico e sensibile è la nascita della lingua dei segni del Nicaragua, che mostra come l'età influenzi l'acquisizione di una lingua e dimostra la teoria innatista di Chomsky. Alla fine della dittatura, nel 1979, il fronte Sandinista di Liberazione Nazionale iniziò una serie di riforme sociali, tra le quali la costruzione di una scuola per sordi. Prima degli anni '70, i bambini sordi del Nicaragua vivevano isolati; non era stata creata una vera e propria comunità, per cui non condividevano una stessa lingua dei segni, bensì comunicavano attraverso i cosiddetti segni domestici, che richiamavano molto la gestualità. La maggiore interazione tra sordi si deve all'aggregazione nella scuola per sordi nella zona di Managua e portò, col passare del tempo, alla nascita di una vera e propria forma di comunicazione: si venne a creare un pidgin, ovvero un sistema linguistico semplificato e morfologicamente e sintatticamente povero. Esponendo la seconda generazione di bambini, durante il periodo critico, al pidgin, si notò lo sviluppo di lingua dei segni più complessa grammaticalmente. I bambini avevano modificato il pidgin, trasformandolo in creolo e, di conseguenza, in quella che oggi è conosciuta come la lingua dei segni del Nicaragua. La prima generazione, avendo già passato il periodo critico e non essendo esposta ad una vera e propria lingua, non fu in grado di acquisire la lingua dei segni come la seconda generazione. Da ciò si può comprendere che tale lingua nacque come risultato di un'evoluzione linguistica grazie alle conoscenze innate dei bambini, sommata all'influenza della dimensione sociale e comunitaria.

1.2.3. L'ipotesi interazionista

Negli anni '70 nasce ad Oxford una scuola di pensiero focalizzata sull'aspetto pragmatico del linguaggio e sull'intenzionalità di questo. Secondo gli studiosi interazionisti, lo sviluppo del linguaggio inizia con le prime interazioni tra il bambino e l'adulto. Perciò, secondo questa ipotesi, l'ambiente e il contesto in cui la lingua viene acquisita assumono un ruolo fondamentale. Gli interazionisti pongono particolare attenzione al tipo di input a cui il bambino viene esposto, analizzando il linguaggio che viene impiegato con il bambino, il quale deve essere modificato e adattato alle sue capacità linguistiche (Neri, 2003).

Bruner (1982, 1983) riprende la teoria socio-culturale di Vigotsky secondo cui l'interazione sociale è fondamentale per lo sviluppo cognitivo e del linguaggio. Già nei primi mesi di vita si crea una prima forma di comunicazione tra adulto e bambino, attraverso l'uso e lo scambio di segnalazioni come sguardi o sorrisi, in seguito anche gesti, a volte accompagnati dalla denominazione di oggetti da parte dell'adulto. Si ha così una fase pre-linguistica in cui l'adulto inizia a mostrare una sorta di sostegno e supporto agli atti del bambino che Bruner (1975) definisce *scaffolding*. L'adulto, dando importanza alle azioni del bambino, lo rende consapevole degli effetti che queste sortiscono sugli altri e di conseguenza si viene a costituire un sistema di segnalazioni stimolo-risposta, regole e convenzioni che permette la comunicazione. Nascono così dei format, ovvero forme di interazione standardizzate e convenzionalizzate tra l'adulto e il bambino che permettono il passaggio dalla comunicazione alla verbalizzazione. È attraverso la cooperazione, lo scambio e la condivisione che si sviluppa il linguaggio. Per questo Bruner riprende e allo stesso tempo critica la proposta innatista dell'esistenza della LAD: per funzionare, questo dispositivo necessita l'affiancamento di un ulteriore meccanismo che Bruner definisce LASS (*Language Acquisition Support System*), che corrisponde al supporto e all'aiuto che l'adulto offre al bambino.

1.3. Le tappe di sviluppo linguistico

L'acquisizione della L1 si basa su una serie di tappe universali, quindi condivise da tutti i bambini, e che seguono un ordine sistematico e prestabilito. Come detto in precedenza, l'acquisizione linguistica appare spontanea e innata, ma affinché questo processo avvenga, è necessario che il bambino sia esposto a stimoli linguistici qualitativamente e quantitativamente ricchi. Potenzialmente si può acquisire qualsiasi lingua; tutto dipende dall'ambiente linguistico all'interno del quale ci si trova immersi. È attraverso l'esperienza linguistica che si attua un processo di selezione e fissazione dei parametri

della GU che porta alla selezione del sistema fonologico della lingua di esposizione. Inizialmente, il bambino è sensibile a qualsiasi tipo di suono linguistico, mentre solo in seguito a quelli che hanno un valore fonologico significativo nella lingua a cui è esposto. Infatti, già nell'ultimo trimestre di gravidanza e poi nei primi giorni di vita (Caselli, Maragna, Volterra, 2006), il bambino è in grado di processare i primi stimoli linguistici: sa discriminare suoni linguistici appartenenti a lingue diverse, preferendo quelli appartenenti alla lingua madre, poiché è sensibile alle caratteristiche ritmiche delle lingue; reagisce maggiormente a voci femminili, sapendo riconoscere quella della madre. Nei primi 6 mesi di vita, inizia a dimostrare una preferenza per il sistema fonologico della propria lingua madre, fino ad arrivare ai 10 mesi, in cui comincia a perdere la capacità di discriminazione iniziale (si veda Guasti, 2007, per un'introduzione generale).

1.3.1. Lo sviluppo della fonologia

Per quanto riguarda la produzione linguistica, questa inizia non prima dei 6 mesi. I suoni vocalici prodotti dal bambino dipendono dall'evoluzione e sviluppo dell'apparato fonatorio, che permette, inizialmente, di produrre come prime vocalizzazioni meri pianti, suoni vocalici isolati, a volte accompagnati anche da suoni consonantici, fino ad arrivare alla produzione delle prime sillabe. Oller (1980, 1995) distingue 4 stadi di sviluppo di queste prime vocalizzazioni:

1. Il primo stadio è detto *frobbing* o fonazione. Il bambino inizia ad esercitare la propria capacità fono-articolatoria, producendo i cosiddetti protofoni, ovvero delle brevi vocalizzazioni prive di uno status vocalico, e suoni come pianti e strilli;
2. Il secondo è lo stadio della prima articolazione, il quale vede la produzione di suoni posteriori;
3. Il terzo stadio è dell'espansione, durante il quale il bambino sperimenta vari movimenti del tratto vocale che portano alla produzione di suoni nuovi e diversi in altezza, durata e ampiezza;
4. Il quarto stadio è detto del *babbling*, o lallazione. Inizia intorno ai 6 o 9 mesi e dura dai 6 agli 8 mesi. Questa fase appare comune a tutti i bambini, anche ai bambini sordi, in cui si ha il *babbling* manuale. Il bambino produce le prime sillabe sotto forma di balbettii, poiché vengono riprodotte in sequenza. Inoltre, è possibile distinguere il *babbling* canonico e quello variato. Il primo consiste in una sequenza della stessa coppia di consonante-vocale (CV), come ad esempio

[bababa], [dadada]. Il secondo vede una sequenza di sillabe diverse fra loro, come [bada]. Questo stadio rappresenta una tappa importante per l'acquisizione linguistica, poiché il bambino inizia a sperimentare le proprie capacità articolatorie, a combinare suoni tra loro, arrivando così alla produzione delle prime parole.

1.3.2. I gesti comunicativi

Tra i 9 e i 12 mesi il bambino inizia ad esprimersi anche attraverso l'uso di gesti. Già nei primi mesi di vita il bambino è in grado di comunicare richieste e bisogni attraverso pianti, vocalizzazioni, sorrisi, che l'adulto impara a riconoscere e interpretare. Lo stesso avviene con l'apparizione dei primi gesti: in un primo momento vengono realizzati in maniera non intenzionale, ma grazie alle interazioni con l'adulto, si attiva un processo di co-costruzione di significato che porta il bambino ad attribuire valore comunicativo dei segnali che produce, iniziando ad usarli in maniera intenzionale (Caselli et al., 2006).

I primi gesti hanno una natura triadica, ovvero vengono usati per dirigere l'attenzione dell'interlocutore verso un oggetto o un evento d'interesse del bambino. Questi vengono detti gesti deittici o performativi ed esprimono due tipi di intenzione: intenzione richiestiva e intenzione dichiarativa. La prima si basa sulla richiesta di un oggetto o di un'azione con l'apertura e chiusura della mano e dirigendo lo sguardo verso l'interlocutore. La seconda ha lo scopo di condividere l'interesse per un evento esterno attraverso gesti quali mostrare, indicare e dare. Inoltre, i gesti deittici sono spesso accompagnati da vocalizzazioni e, più tardi, da produzioni sonore. (Cardona, Volterra, 2007).

Intorno ai 12 mesi appaiono i gesti rappresentativi o referenziali, usati appunto per riferirsi a determinati oggetti o eventi. Sono gesti convenzionali poiché nascono dalle esperienze ritualizzate del bambino con l'adulto, ma che attraversano progressivamente un processo di decontestualizzazione, venendo poi prodotti anche in contesti diversi da quello originale. Alcuni esempi sono: CIAO, TELEFONARE, PIU'.

Sebbene il bambino abbia a disposizione sia segnali vocali che non per poter comunicare, tra i 9 e 16 mesi tende a produrre più gesti che parole. Intorno ai 20 mesi, una volta raggiunto un vocabolario più ricco e composto da parole più simili a quelle adulte, la modalità vocale prende il sopravvento, ma nonostante ciò la componente gestuale non sparisce, anzi, continua ad accompagnare il discorso.

1.3.3. Lo sviluppo del lessico

A partire dai 4 mesi, il bambino è in grado di riconoscere e ricordare parole, anche senza saperne il significato, attraverso la segmentazione, un'operazione che gli permette di separare le parole. Per far ciò, utilizza alcuni indizi acustici, come la posizione dell'accento o la durata delle sillabe (si veda Graffi e Scalise, 2002, per un'introduzione sull'argomento).

Intorno ai 10 mesi inizia il vero e proprio apprendimento lessicale. Esiste un'asincronia tra la capacità di comprensione e la capacità di produzione delle parole, poiché le due abilità coinvolgono due domini cerebrali diversi, con processi di maturazione neuropsicologica indipendenti (Caselli et al., 2006). Infatti, i bambini producono meno parole rispetto a quelle che comprendono.

Le prime parole che vengono prodotte dai bambini sono dette protoparole, ovvero delle stringhe fonetiche che presentano una funzione comunicativa legata al contesto: sono creazioni personali che il bambino utilizza ogniqualvolta voglia comunicare o ottenere qualcosa e sono comprese da coloro che sono a stretto contatto con lui (ad esempio: 'dadda') (Graffi e Scalise, 2002).

Grazie alle interazioni dei genitori con il bambino, caratterizzate dall'uso di un'intonazione diversa, di un lessico semplice e legato all'esperienza concreta, e all'emergere di gesti comunicativi che accompagnano la produzione delle parole, si ha un arricchimento sempre più rapido del lessico. Infatti, intorno ai 16-17 mesi i bambini producono in media 32 parole, a 20-21 mesi ne producono circa 130, mentre a 2 anni e mezzo arrivano a conoscere e utilizzare più di 400 parole, tra cui elementi predicativi, come verbi e aggettivi, grazie alla maturazione di abilità cognitive e anche dell'apparato fonoarticolatorio.

1.3.4. Lo sviluppo della sintassi

Con la prima fase di sviluppo del lessico, inizia anche la fase olofrastica, ovvero un periodo di tempo tra i 12 e i 18 mesi, caratterizzato dalla produzione di singole parole con valore frasale e con una funzione e intenzione comunicativa precisa. In questa fase, le parole acquisite ed usate dal bambino appaiono essere per lo più lessicali, mentre più tardi verranno acquisite quelle funzionali.

Con lo sviluppo del vocabolario, intorno ai 19 mesi, inizia anche la fase combinatoria di parole, detta telegrafica o presintattica (Cipriani, Chilosi, Bottari e Pfanner, 1993). Le frasi prodotte in questo periodo sono frasi nucleari, ovvero frasi semplici ed essenziali

che si presentano per lo più formate da coppie di parole, come ad esempio due sostantivi ('chiavi papà') o un predicato e uno dei suoi argomenti ('dà brumbrum') (Caselli et al., 2006). Spesso il verbo viene omesso, come anche alcuni elementi della morfologia libera (articoli, pronomi e preposizioni), poiché il bambino tende a condividere elementi considerati più informativi per la trasmissione del messaggio.

Tra i 20 e i 29 mesi si ha la fase primitiva, in cui sono ancora presenti frasi telegrafiche, ma si ha un aumento delle frasi nucleari semplici, anche se spesso prive di morfemi liberi.

La fase successiva è la fase di completamento della frase nucleare, tra i 24 e i 33 mesi. È caratterizzata dalla produzione di frasi nucleari con morfemi liberi e frasi con nucleo espanso attraverso l'aggiunta di aggettivi o avverbi (ad esempio: 'dà brumbrum rossa') (Caselli et al., 2006)

Infine, si ha la fase di consolidamento e generalizzazione delle regole in strutture combinatorie complesse, che va dai 27 ai 38 mesi, e vede la produzione di frasi binucleari, coordinate e subordinate, corrette morfologicamente e caratterizzate anche da connettivi interfrasali temporali e causali.

Per quanto concerne la capacità di comprensione, già a 3 anni i bambini riescono a comprendere la flessione di un verbo se questo appare in isolamento, anche se fino ai 4-5 anni non sfruttano appieno le informazioni fornite dalla flessione verbale o dalle regole di accordo per attribuire agli elementi della frase i vari ruoli tematici. Tendono invece a fare affidamento su informazioni semantiche e sull'ordine della frase (al primo elemento della frase viene attribuito il ruolo di soggetto). Grazie allo sviluppo cognitivo, a 7 anni sono in grado di interpretare le frasi attraverso le informazioni morfosintattiche.

1.3.5. Lo sviluppo della morfologia

Come spiega Dispaldro (2012), la morfologia grammaticale comprende i morfemi con funzione grammaticale, ovvero genere, numero, persona, tempo. Tra questi è importante distinguere i morfemi liberi, che rappresentano singole unità all'interno di una frase, nonché articoli e pronomi, e morfemi legati, ovvero affissi che sono uniti alle parole, come nel caso delle flessioni verbali e nominali.

Come spiegato da Pizzuto e Caselli (1992), prima dei 3 anni i bambini non hanno ancora acquisito completamente articoli, flessioni verbali o pronomi clitici. Nei

paragrafi che seguono verrà trattata in maniera più dettagliata l'acquisizione della morfologia nominale e della morfologia verbale.

1.3.5.1. Acquisizione della morfologia nominale

Trattando dell'acquisizione della morfologia nominale, si considerano le categorie morfologiche di genere, numero e persona, le quali compaiono intorno ai 2-3 anni (Chilosi e Cipriani, 1991), ma che necessitano diversi periodi di tempo per raggiungere uno sviluppo comparabile a quello dell'adulto.

Per quanto riguarda gli articoli, precedentemente alla loro vera e propria acquisizione, i bambini sono consapevoli della necessità di un elemento prima del nome, poiché tendono a produrre delle vocali o sillabe chiamate protoforme, che fungono da segnaposto. In seguito, prima dei 2;6 anni, sviluppano l'uso sia degli articoli determinativi che degli articoli indeterminativi (Dispaldro, 2012), anche se si ha un uso maggiore dei determinativi in contesti in cui sarebbero più adatti gli indeterminativi, poiché vengono acquisiti per primi (Karmiloff-Smith, 1979; Maratsos, 1976). Per quanto riguarda gli articoli determinativi, *la* è il primo articolo ad essere acquisito con più facilità, mentre *il*, *gli*, *lo* risultano più difficoltosi anche dopo i 3;5 anni per una questione fono-articolatoria. Considerando gli errori che possono coinvolgere la produzione di articoli determinativi, spesso vengono omessi, sia nel caso di articoli singolari che plurali (Caselli et al., 1994; Cipriani et al., 1993; Dispaldro et al., 2009), mentre la sostituzione coinvolge per lo più le forme plurali, poiché i bambini tendono a mantenere l'articolo alla forma singolare. Con l'aumentare dell'età, diminuiscono le omissioni di articoli, pronomi e preposizioni (Caselli et al., 2006).

Considerando l'acquisizione del genere, De Marco (2005) spiega che prima si ha un'acquisizione del genere maschile in -o e il femminile in -a, insieme ai rispettivi plurali, e in seguito i nomi sia maschili che femminili che mostrano desinenza -e al singolare e -i al plurale. Sebbene verso i 3 anni i bambini sono in grado di produrre correttamente coppie di articoli e nomi, in ambito di comprensione tendono ad estrapolare il genere dalla desinenza del nome, finendo così col commettere errori in casi di eccezioni (come per esempio in 'la mano' che può essere compresa come parola maschile). Ciò fa pensare che la produzione corretta della coppia articolo-nome nelle eccezioni sia la "manifestazione comportamentale che i bambini hanno appreso tale produzione come un'unica forma lessicale e non come regola grammaticale" (Dispaldro, 2012:16).

Per quanto riguarda il numero, a 3 anni i bambini sono in grado di comprendere e distinguere la forma singolare da quella plurale negli articoli e nella forma flessiva della terza persona dell'indicativo presente (Dispaldro, 2012). Dal punto di vista della produzione, i bambini tendono ad usare inizialmente la forma singolare, mentre la forma plurale si sviluppa più tardi (De Marco, 2005).

1.3.5.2. Acquisizione della morfologia verbale

La morfologia verbale comprende i morfemi di tempo, aspetto e numero, elementi verbali fondamentali per descrivere i paradigmi verbali.

I verbi tendono ad apparire più tardi nel vocabolario del bambino e a rappresentare una minoranza (Guasti, 2002), mentre le prime forme grammaticali compaiono nella fase pre-sintattica (Dispaldro, 2012; Cipriani, Chilosi, Bottari e Pfanner, 1993).

I bambini producono prima la forma singolare rispetto a quella plurale che viene acquisita più tardi. Utilizzano più frequentemente l'indicativo presente rispetto alle altre forme e la prima e la terza persona singolare sono quelle che, essendo utilizzate maggiormente, vengono acquisite per prime. Al contrario, si notano delle difficoltà con la terza persona plurale che porta alla produzione di diversi errori, tra cui errori di sostituzione. Un altro tipo di errore è l'ipercorrettismo, che dimostra come i bambini applichino una regola precedentemente appresa, attraverso l'input linguistico, anche a forme irregolari, come 'salono' invece di 'salgono' (Dispaldro, 2012:270). Si ha un fenomeno chiamato della "Curva a U", secondo cui inizialmente vengono prodotte correttamente sia forme flessive regolari sia forme flessive irregolari, segue una regolarizzazione delle forme irregolari (ipercorrettismi) e infine viene utilizzata correttamente la forma irregolare. Ciò potrebbe far pensare ad una regressione da parte del bambino, che, al contrario, dimostra di aver appreso e applicato una regola secondo una sua logica (Dispaldro, 2012).

Per quanto riguarda la funzione di tempo, intorno ai 2;6 anni i bambini utilizzano la regola flessiva di tempo a seconda del contesto d'uso e non in base alla comprensione di utilizzo di tale regola. Ciò significa che utilizzano il tempo passato solo per verbi che indicano un cambiamento visibile e un fine. Inoltre, i tempi passati mostrano alcune irregolarità a livello di paradigma e per questo motivo appaiono essere più complessi da acquisire

CAPITOLO 2 La sordità

2.1. Introduzione

Nel capitolo precedente si è introdotto il processo di acquisizione linguistica che avviene nel bambino con sviluppo tipico. In questo secondo capitolo verrà trattato il medesimo argomento ma dal punto di vista dei bambini sordi.

Come già detto in precedenza, affinché avvenga l'acquisizione della L1 è necessario che il bambino sia esposto ad un input linguistico. Nel caso di bambini sordi è possibile che questo sia presente ma in modi diversi e tempi diversi. In base al contesto familiare e sociale in cui nasce e cresce un bambino, questo potrà ricevere un input linguistico vocale o segnico. Se si ha un'esposizione ad una lingua dei segni, è possibile che lo sviluppo avvenga ottimamente, nei tempi e nelle tappe di sviluppo previsti, poiché le lingue dei segni rappresentano la L1 per eccellenza per le persone sorde, grazie al fatto che la loro acquisizione avviene attraverso un canale integro, ovvero quello visivo. In caso contrario, se il bambino viene esposto ad una lingua vocale, è più probabile che lo sviluppo linguistico possa subire un ritardo. In questo modo non avviene un'acquisizione spontanea, ma si parla di acquisizione atipica della lingua.

In questo capitolo, si fornirà una panoramica generale sulla sordità, illustrando i diversi fattori che la caratterizzano e che determinano lo sviluppo linguistico del bambino sordo. Seguirà un confronto tra acquisizione di una lingua dei segni e acquisizione di una lingua vocale da parte del bambino sordo. Verranno inoltre citati dei casi di acquisizione atipica del linguaggio per isolamento e mancata esposizione ad un input linguistico prima della fine del periodo critico.

2.2. Classificazione della sordità

I sordi appaiono essere una popolazione molto eterogenea poiché sono presenti alcune variabili cliniche e personali che influenzano il loro sviluppo linguistico e cognitivo. Tra queste variabili si contano:

- L'epoca di insorgenza della sordità;
- Il grado di perdita uditiva;
- La sede della lesione uditiva;
- L'età di diagnosi della protesizzazione;
- Il tipo di dispositivo uditivo impiegato;
- Il background linguistico familiare.

2.2.1. L'epoca di insorgenza della sordità

La sordità è provocata da agenti eziologici che possono agire in diversi periodi di tempo. Per questo si distinguono danni uditivi:

- Prenatali, ovvero che avvengono prima della nascita per opera di fattori genetici, infezioni materne, l'uso di farmaci ototossici durante la gravidanza, ecc.;
- Perinatali, che possono avvenire nel periodo che precede e segue immediatamente la nascita e possono essere dovuti ad un trauma durante il parto, ad un parto prematuro, ecc.;
- Postnatali, che avvengono dopo il parto a causa di infezioni come morbillo o meningite.

Nella maggior parte dei casi (intorno al 90-95%) la sordità è dovuta a cause prenatali (Bubbico, 2003).

A seconda del periodo di insorgenza della sordità, questa si può definire preverbale o postverbale. Nel primo caso si differenzia in congenita, cioè insorta prima dell'anno di età, e acquisita, ovvero insorta tra il primo e il terzo anno di età. In questo caso lo sviluppo del linguaggio è fortemente compromesso poiché il bambino non ha accesso all'input linguistico.

La sordità postverbale, se insorge tra i 3 e i 7 anni, può portare ad un consolidamento parziale delle abilità linguistiche, mentre se insorge tra i 7 e i 18 anni, non c'è alcun danno grave a livello linguistico, poiché il bambino ha già acquisito gran parte delle capacità di linguaggio.

2.2.2. Il grado di perdita uditiva

A seconda del grado di perdita uditiva si distingue:

- Sordità lieve, che implica la difficoltà nel percepire alcune consonanti e suoni lievi come bisbigli. I suoni percepiti sono compresi tra i 20 e i 40 dB;
- Sordità media, con cui si percepiscono suoni compresi tra i 40 e i 70 dB, ma si ha difficoltà a discriminare alcune parole, anche durante una normale conversazione o a distanza ravvicinata;
- Sordità grave, che permette di sentire suoni tra i 70 e i 90 dB. Non si percepiscono gran parte dei suoni linguistici durante una conversazione e di conseguenza è probabile che ci siano ritardi di apprendimento e sviluppo

linguistico. Pertanto, è necessario l'ausilio protesico e un trattamento logopedico;

- Sordità profonda, che rappresenta una condizione di sordità completa, implicando una mancata percezione delle parole, ma anche di suoni intensi come le urla.

2.2.3. La sede della lesione uditiva

A seconda della sede della lesione si distingue una perdita uditiva trasmissiva o neurosensoriale.

Si parla di sordità trasmissiva se si ha una lesione a livello dell'orecchio esterno e medio, a causa di una malformazione, di un eccesso di cerume o della rottura del timpano. Nel caso dell'orecchio medio, può essere causata da un'infezione che porta ad accumuli di liquidi o da otosclerosi. In questo tipo di sordità, è difficile che i suoni arrivino all'orecchio interno anche se non è completamente impossibile la loro discriminazione.

Si parla di sordità neurosensoriale se viene colpito l'orecchio interno o la coclea. In questo ultimo caso, le cellule ciliate possono essere danneggiate o la loro funzionalità può essere limitata. Può essere che il nervo acustico o i centri sensoriali nel tronco encefalico non funzionino correttamente. In questo tipo di sordità i suoni non raggiungono il cervello per un danno a livello neurologico o dell'orecchio interno. Per questo motivo, solitamente si tende ad adoperare dispositivi uditivi per ripristinare un orecchio funzionale.

È possibile che la sordità sia anche mista, ovvero sia trasmissiva che neurosensoriale.

2.2.4. L'età di diagnosi della lesione e i dispositivi uditivi

Grazie allo screening uditivo neonatale universale, è possibile fare una diagnosi di sordità grave e profonda entro tre mesi dalla nascita. In questo modo si ha una diagnosi precoce che permette un intervento precoce, favorendo così lo sviluppo di buone competenze cognitivo-linguistiche (Yoshinaga-Itano, 2003).

Non tutti i bambini hanno la possibilità di ricevere una diagnosi precoce. Se questa avviene tardivamente, l'acquisizione linguistica sarà compromessa, si presenteranno maggiori difficoltà nello sviluppo delle competenze cognitive e linguistiche, a partire dai tempi di riabilitazione più lunghi.

Per quanto riguarda la protesizzazione, questa permette di ottenere buoni risultati, specialmente se il bambino viene diagnosticato prima dei 13 mesi, per favorire lo sviluppo del linguaggio pre-verbale. Per ripristinare la funzione uditiva, sono disponibili due tipi di dispositivi uditivi: le protesi acustiche e l'impianto cocleare.

Le protesi acustiche sono dei dispositivi composti da un microfono, un altoparlante, una componente elettronica e una batteria. Possono essere analogiche o digitali.

L'impianto cocleare, invece, è adatto a bambini con sordità profonda o con un malfunzionamento, malformazione o danno della coclea. Si compone di un filo inserito nella coclea e un trasmettitore e magnete dietro l'orecchio.

2.2.5. Il background linguistico familiare

I bambini sordi che nascono in una famiglia in cui almeno uno dei due genitori è sordo sono il 5% (Schein, 1989). In questi casi, l'acquisizione della lingua dei segni avviene in maniera spontanea e, solitamente, i genitori desiderano che acquisiscano anche la lingua parlata, che imparino a leggere e a scrivere e a sviluppare una buona capacità di lettura labiale. Questo può avvenire ricorrendo a sedute logopediche, che possono avvenire prima o all'inizio della scolarizzazione, ma anche attraverso la protesizzazione (Cardona e Volterra, 2007).

Il restante 95% di bambini sordi nasce in famiglie udenti, che si trovano impreparate ad affrontare la sordità. Tendono a vedere la sordità come un deficit impossibile da superare e invalidante per comunicare con i propri figli. Solitamente, i genitori udenti tendono a preferire la protesizzazione e la riabilitazione linguistica logopedica, considerando raramente l'acquisizione di una lingua dei segni come opzione.

2.2.6. Le conseguenze sociali, cognitive e linguistiche nel bambino sordo

Soprattutto nel caso di bambini sordi che nascono in un ambiente in cui l'input fornito dai genitori può essere meramente acustico e non visivo-gestuale, la sordità influisce non solo da un punto di vista linguistico, causando un ritardo e una compromissione nell'acquisizione del linguaggio, ma anche nella sfera cognitiva, emotivo-affettiva e sociale (Bubbico, 2003).

Esaminando le due sfere emotivo-affettiva e sociale, il bambino sordo può rivelare una sensazione di lontananza dai genitori e dagli adulti che lo circondano, a causa delle parziali capacità comunicative che accomunano le due parti. Il rapporto che si instaura è

dato da scambi non verbali, quali sguardi e sorrisi, ma anche l'uso della voce e il cambio di intonazione sono elementi fondamentali che permettono al bambino di rimanere sempre in contatto con il mondo che lo circonda (per esempio se è girato o non sta prestando visivamente attenzione agli eventi) e di comprendere e dare significato a situazioni di benessere o di malessere. Infatti, il bambino sordo tende a sviluppare una visione della realtà frammentaria, parziale e intuitiva. In questo modo, è probabile che il bambino sordo sviluppi una forma di disagio che scaturisce in comportamenti iperattivi o aggressivi e scarso controllo delle reazioni. Si ha una riduzione delle vocalizzazioni e della lallazione, poiché non percepisce una risposta che vada a formare un dialogo e uno scambio di informazioni che stanno alla base della comunicazione e attraverso le quali il bambino è in grado di organizzare e strutturare nuove conoscenze (Ripamonti, 1998). Per questo motivo è fondamentale l'intervento dell'adulto, il quale deve comunque mantenere viva la comunicazione attraverso la mimica e i gesti, accessibili al bambino, e mantenendo l'uso della voce, per far sì che i suoni che emette il bambino sordo non scompaiano (Bubbico, 2003). In questo modo viene favorita l'attivazione e la maturazione della concentrazione e della memoria, poiché il bambino deve imparare a prestare attenzione visiva agli stimoli significativi, quali la lettura labiale, le informazioni non verbali, ovvero la mimica facciale, i gesti per enfatizzare e spiegare, e le informazioni extralinguistiche, come il ruolo assunto dagli altri (Nigra Orgero, 1991, citato in Bubbico, 2003).

Dal punto di vista cognitivo, il pensiero si sviluppa e matura grazie all'interazione e integrazione dei sistemi rappresentativi tattile, visivo, motorio e acustico. Non riuscendo a ricevere stimoli acustici, le esperienze del bambino sordo sono limitate alle percezioni visive e tattili (Bubbico, 2003). In questo modo si ha una compromissione non solo dello sviluppo linguistico, ma anche della memoria verbale, poiché non è in grado di rievocare rapidamente esperienze o organizzare mentalmente dati linguistici (Moates, 1983).

2.3. Metodi riabilitativi

Esistono diversi metodi riabilitativi per rendere accessibile una lingua ai bambini, dai quali dipende lo sviluppo della loro competenza linguistica. La decisione del metodo più adatto dipende molto dal background familiare del bambino, quindi dal fatto che i genitori siano sordi o udenti. Nonostante ciò, il fine ultimo appare lo stesso, ovvero lo

sviluppo di una buona competenza linguistica che permetta il raggiungimento di un'autonomia dal punto di vista cognitivo, comunicativo e relazionale.

2.3.1. Metodo oralista

Questo metodo si basa sulla modalità acustico-verbale e ha come obiettivo l'acquisizione della lingua vocale, sia in modalità scritta che orale, usufruendo dell'impianto cocleare o delle protesi acustiche per favorire un training acustico intenso. Di conseguenza, è escluso l'insegnamento di una lingua dei segni, poiché si pensa possa sfavorire lo sviluppo del linguaggio parlato. Inoltre, viene supportato il coinvolgimento della famiglia, affinché si "allenino" a non porre attenzione solo allo sviluppo della lingua parlata, ma a notare ogni forma di comunicazione, anche non verbale, da parte del bambino (Caselli et al., 2006).

In una prima fase di insegnamento della lingua si utilizzano materiali visivi abbinati alla parola, per sfruttare e sviluppare la labiolettura, e si pongono domande relative all'ambiente o alla vita familiare del bambino per favorire la conversazione. In seguito, si svolgono esercizi di associazione e classificazione degli oggetti in base alle loro proprietà fisiche, fino ad arrivare alla produzione delle prime parole (De Filippis Cippone, 1998). Segue un lavoro sulla costruzione di frasi e poi sull'apprendimento di aspetti morfologici.

2.3.2. Insegnamento di una lingua dei segni

Le lingue dei segni rappresentano la L1 per le persone sorde, poiché viene utilizzato il canale visivo-gestuale, che per loro appare integro. Solitamente, i figli di genitori sordi acquisiscono la lingua dei segni dei genitori come L1, i quali, spesso, rifiutano il metodo oralista.

2.3.3. Metodo bimodale

Il metodo bimodale si fonda sull'insegnamento della lingua vocale con l'ausilio dei segni. In questo modo le due modalità, visivo-gestuale e acustico-vocale, si combinano tra loro. Le parole vengono accompagnate dai segni e si segue l'ordine frasale della lingua vocale. Inoltre, le parole funzionali, che non detengono un corrispettivo segnico, vengono indicate attraverso la dattilologia. Per questo motivo si parla di utilizzo dell'italiano segnato (IS) o italiano segnato esatto (ISE).

2.3.4. Metodo bilingue

Questo metodo mira all'apprendimento e uso sia della lingua vocale che della lingua dei segni. L'acquisizione di una lingua dei segni presuppone, per un bambino sordo, un'acquisizione linguistica tipica di una L1, che facilita l'acquisizione di una L2. L'acquisizione della lingua dei segni favorisce lo sviluppo della lingua vocale e di conseguenza permette al sistema neurofunzionale del linguaggio di svilupparsi rispettando i ritmi naturali. I bambini sordi possono così svilupparsi dal punto di vista cognitivo, acquisire conoscenze del mondo e acculturarsi. Questo può avvenire nel caso in cui il bambino sordo possieda una buona competenza nella L1, sia essa dei segni o vocale, abbia un buon input nella seconda lingua e sia motivato ad apprendere.

2.3.5. Logogenia

La logogenia è un metodo di lavoro ideato da Bruna Radelli negli anni '90. L'obiettivo è quello di far acquisire a bambini e adolescenti sordi una lingua vocale attraverso la comprensione della lingua scritta, ponendo particolare attenzione all'ambito della morfosintassi (Radelli, 2000). Per questo motivo deve essere adoperata in un momento successivo allo sviluppo dell'abilità di lettura e scrittura, quindi intorno ai 7 anni di età.

Come riportano Franchi e Musola:

La Logogenia® dunque propone un input che fornisce informazioni sintattiche dell'italiano attraverso l'italiano e che non è veicolato attraverso il canale acustico, ma attraverso quello visivo, partendo dal presupposto che il bambino sordo può arrivare a sapere l'italiano come L1 se messo in contatto precocemente con il corretto input sintattico; [...] Quello che fornisce la Logogenia® non è un'istruzione che favorisce l'apprendimento di regole, ma un catalizzatore che permette al bambino, del tutto inconsciamente e autonomamente, di scoprire dall'interno i meccanismi di funzionamento della sintassi dell'italiano. (Franchi e Musola, 2010:5)

Attraverso la presentazione di frasi scritte, vengono insegnate alcune proprietà della lingua di esposizione, facendo anche uso di strategie come le coppie minime. Le coppie minime, ovvero coppie di parole o frasi che posseggono due significati diversi per un singolo elemento differente, attraverso il loro contrasto, permettono di mostrare il significato di ogni elemento della frase, sia lessicale che sintattico. In questo modo il bambino si rende conto dell'informazione che fornisce una frase rispetto ad un'altra, considerando non solo il valore semantico delle parole, ma anche gli elementi grammaticali e la struttura frasale.

Inoltre, la forma scritta presenta dei vantaggi rispetto alla trasmissione vocale e all'uso del canale acustico (Radelli, 2011): presentando le parole segmentate, è possibile

confrontare gli elementi delle coppie minime poiché la frase scritta rappresenta un elemento permanente e non sfuggibile e temporaneo come una frase pronunciata.

2.3.6. La Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA)

La Comunicazione Aumentativa Alternativa (CAA) è l'insieme di conoscenze, tecniche, strategie e tecnologie a sostegno di persone che presentano difficoltà comunicative sia nella lingua orale che scritta (Bondy e Frost, 2001). Viene definita aumentativa, poiché le modalità di comunicazione utilizzate hanno l'obiettivo di incrementare le capacità comunicative che l'individuo già possiede, e alternativa perché utilizza codici costituiti da immagini, simboli, foto, figure, a sostituzione del sistema alfabetico.

L'American Speech Language Hearing Association (ASHA) definisce la CAA come un'area di ricerca e di pratica clinica ed educativa, che tenta di compensare e ridurre disabilità temporanee e permanenti relative alla comunicazione, sia in ricezione che in produzione, sfruttando il potenziamento delle abilità naturali comunicative, attraverso modalità naturali e speciali.

La CAA, quindi, non sostituisce o inibisce il linguaggio, ma funge da sostegno a questo e a qualsiasi intervento riabilitativo ed educativo, con l'obiettivo di permettere alle persone con complessi bisogni comunicativi di raggiungere un'autonomia da un punto di vista sociale, linguistico e cognitivo.

La CAA svolge quattro ruoli fondamentali (Wilkinson e Hennig, 2007, citati in Gnecco, 2020):

- 1) Facilitare le abilità espressive e ricettive del soggetto, in quanto potrebbero risultare entrambe deficitarie a causa della disabilità;
- 2) Permettere a chi ne fa uso di esprimere una gamma di funzioni comunicative in diversi setting e con diverse persone comunicative;
- 3) Aiutare a ridurre i comportamenti problematici e socialmente inadeguati;
- 4) Fungere da tramite per lo sviluppo del linguaggio orale.

La CAA fu introdotta negli anni '50 direttamente dalle persone con deficit comunicativi e dai loro assistenti. Per farsi comprendere dalle altre persone, alcuni di loro tendevano a gesticolare e "scrivere" nell'aria alcune parole. In seguito, iniziarono ad utilizzare delle tabelle alfabetiche per facilitare il processo di comunicazione. Tra gli anni '50 e gli anni '70, visto l'aumento di casi di bambini nati prematuri e di adulti sopravvissuti a ictus, traumi, malattie, si fecero strada le prime terapie riabilitative basate su modi

aumentativi alternativi. Nel 1983, dei ricercatori nordamericani ed europei crearono una società di ricerca di CAA chiamata ISAAC (International Society for Augmentative Alternative Communication), che portò alla diffusione di tale metodo a livello mondiale.

Esistono due principali tipi di comunicazione aumentativa alternativa:

- CAA non assistita, la quale non richiede l'uso di dispositivi esterni, ma si basa sulle competenze dell'individuo e l'uso del corpo. Degli esempi sono il contatto visivo, l'espressione del viso, il linguaggio del corpo, la gestualità e la lingua dei segni;
- CAA assistita, che, per favorire la comunicazione, utilizza dispositivi esterni, elettronici (tablet, tecnologie per la comunicazione, come il VOCA) e non elettronici (immagini, simboli, libri, carta e penna).

Le persone con le quali viene utilizzata la CAA sono bambini con la sindrome di Down, con la sindrome di Asperger, che presentano spettro autistico, bambini e adulti affetti da diprassie verbali, persone affette da SLA e anche persone paralizzate.

Il tipo di intervento dipende dai bisogni comunicativi dell'individuo e deve basarsi su esperienze di vita reale, quindi bisogna considerare in quali momenti e situazioni è necessario che la persona comunichi, quali abilità sviluppare e quali già possiede (Beukelman & Mirenda, 1992, citato in Light et al., 1998).

La CAA deve essere insegnata in modo pragmatico e interattivo, ovvero ogni abilità specifica (imparare a interpretare i simboli, utilizzare dispositivi tecnologici) deve essere appresa in contesti comunicativi realistici (Rivarola, 2009).

Affinché la terapia con la CAA sia significativa, è opportuno che anche i partner comunicativi, ovvero le persone vicino al bambino, imparino ad utilizzare il metodo alternativo prescelto, per evitare un "distacco" tra i vari ambienti di vita (Rivarola, 2009).

2.4. L'acquisizione della lingua nel bambino sordo

Come anticipato precedentemente, l'acquisizione linguistica nel bambino sordo dipende da diverse variabili. Tra queste sono particolarmente significative l'insorgenza della sordità e il tempo intercorso tra la diagnosi e gli interventi terapeutici, sia protesici che riabilitativi.

Ai bambini con genitori udenti è spesso preclusa la possibilità di acquisire in maniera ottimale sia la lingua vocale che la lingua dei segni del paese natio, poiché vengono trasmesse entrambe tardivamente, attraverso un'educazione esplicita e quindi non spontaneamente. La lingua vocale viene acquisita in seguito a training acustico e logopedico intensi, ma nonostante ciò, è poco probabile che i bambini sordi riescano a raggiungere un livello di competenza linguistica simile a quello degli udenti, a causa dell'esposizione tardiva all'input.

2.4.1. Acquisizione della lingua: confronto tra bambino udente e bambino sordo

Indipendentemente dalla modalità attraverso cui viene espressa una lingua, i bambini procedono per le stesse fasi e processi di acquisizione della lingua in età simili. Si ha quindi la fase di *babbling* dai 7 ai 10 mesi, la fase degli enunciati olofrastici dagli 11 ai 14 mesi e la fase delle frasi combinatorie dai 16 ai 22 mesi, seguita dallo sviluppo grammaticale e semantico (Chamberlain, Morford, Mayberry, 2000). Le produzioni segniche dei bambini sordi come le parole prodotte dai bambini udenti sono risultato di un buon sviluppo cognitivo, di interazioni e scambi comunicativi con gli adulti e dell'ambiente in cui il bambino cresce, quindi dalle caratteristiche dell'input a cui viene esposto.

Caselli (1986) ha svolto uno studio longitudinale su due bambini, uno sordo, esposto ad una lingua dei segni, e uno udente, esposto ad una lingua vocale, osservando e analizzando il loro sviluppo comunicativo e linguistico dai 9 ai 20 mesi. Attraverso questa ricerca ha dimostrato come le prime fasi di sviluppo linguistico nei bambini udenti e sordi siano le stesse. Inizialmente, tra i 6 e i 12 mesi di età, entrambi comunicano intenzionalmente attraverso gesti deittici, presentando un sistema gestuale simile in merito a contenuti e numero di elementi prodotti. Intorno ai 12 mesi, con la produzione dei gesti rappresentativi e di alcune parole da parte del bambino udente, in contemporanea inizia la produzione di quelli che vengono riconosciuti come i primi segni da parte del bambino sordo. A 18 mesi compaiono in entrambi i bambini i primi enunciati formati da due elementi.

Altre sono le analogie condivise nelle prime fasi di acquisizione, quali la produzione di una lallazione manuale, ritmica e organizzata in sillabe, che emerge tra i 6 e i 14 mesi, e una semplificazione nella produzione dei segni comparabile alle semplificazioni fonologiche, che consistono nella sostituzione di una configurazione con una più semplice, come A, C, S e 5. Un esempio nella lingua vocale può essere la pronuncia di

‘scarpe’ come ‘pappe’. In lingua dei segni un esempio può essere fatto considerando il segno di uccello: la configurazione utilizzata è L, con un movimento di apertura e chiusura vicino alle labbra, con orientamento verso l’interlocutore. I bambini tendono ad utilizzare la configurazione 5, poiché di realizzazione più semplice, lasciando il movimento invariato, ma opponendo il pollice alle altre dita (Caselli, 2006:173).

Per quanto concerne la sintassi, non sono molti gli studi sull’evoluzione della frase nei bambini sordi. Ciò che è certo è che, come nel caso del bambino udente, anche con il bambino sordo si conta un periodo olofrastico, in cui le frasi prodotte sono formate da un solo elemento, a cui segue la fase combinatoria di due o più elementi. Anche in questo caso, la capacità di formare frasi dipende dal repertorio di parole che forma il vocabolario del bambino e non tanto dall’età cronologica, che invece può variare (Caselli, 2006).

2.4.2. L’acquisizione della lingua vocale nel bambino sordo

Il 95% dei bambini sordi nasce da genitori udenti (Schein, 1989). Questo non comporta un’incapacità da parte dei bambini sordi di acquisire una lingua, in particolare una lingua vocale, ma di acquisirla tardivamente e in maniera non spontanea poiché passa attraverso il canale acustico deficitario. Infatti, sebbene le loro capacità cognitive generali siano intatte e posseggano un apparato fono-articolatorio ben sviluppato, non sono in grado di percepire in modo adeguato l’input che gli viene fornito dall’adulto. L’input appare quindi ridotto e viene fornito in maniera atipica.

Come spiegato precedentemente, lo sviluppo del linguaggio non dipende solo da capacità innate, ma anche e soprattutto dagli scambi comunicativi con gli adulti e dall’età di esposizione ad una lingua. Inizialmente i genitori, prima della diagnosi di sordità, tendono a comportarsi in maniera naturale e spontanea con i figli, usando una comunicazione e un’interazione multimodali. Quando si inizia a notare che il bambino non risponde, non comprende le richieste verbali dell’adulto e non progredisce con la lallazione e la formazione delle prime parole, è possibile che le interazioni comunicative si riducano, a causa dello stato d’animo dei genitori, che possono sentirsi a disagio e incapaci di comunicare con il figlio.

Rispetto ai coetanei udenti, i bambini sordi esposti ad una lingua vocale presentano un ritardo nello sviluppo del linguaggio. Considerando le varie fasi di sviluppo, come spiegato nel capitolo precedente, già durante la gravidanza e nei primi giorni di vita il neonato è in grado di discriminare i suoni della lingua madre e di altre lingue e riesce ad

individuare i confini di parola nel flusso del parlato grazie ai tratti sovrasegmentali, quali intonazione e accento (Volpato e Bertone, 2012). Per un bambino sordo questo appare complicato, poiché non ha accesso a questi tratti prosodici, e la lettura labiale appare insufficiente, soprattutto quando si tratta di recepire le parole funzionali. Queste sono parole non accentate che, pertanto, faticano ad essere recepite acusticamente e ad essere distinte dalle altre parole lessicali con cui sono coarticolate. Di conseguenza, le persone sorde possono costruire frasi sintatticamente corrette dal punto di vista del parametro dell'ordine lineare, ma simili al linguaggio telegrafico.

Nei primi 7 mesi di vita, le produzioni vocali e gestuali non intenzionali si sviluppano in egual maniera nei bambini sordi e nei bambini udenti. Questa analogia permane fino alla fase di espansione; di fatti, con l'emergere del *babbling*, è stato dimostrato (Bortolini, 2002) che i bambini sordi producono delle vocalizzazioni precanoniche, caratterizzate da una riduzione della varietà di consonanti, che sono essenzialmente labiali.

Per quanto riguarda lo sviluppo lessicale, il vocabolario dei bambini sordi appare molto povero, privo del momento di "esplosione" del lessico, producendo in media 163 significati contro le 540 dei bambini udenti all'età di 2-3 anni (Mayne et al., 1999). Inoltre, più è grave il grado di perdita uditiva, più è lento e ritardato il processo di incremento del repertorio lessicale (Lederberg e Spencer, 2001).

Dal punto di vista morfosintattico, i bambini sordi producono perlopiù enunciati sintatticamente semplici e brevi, poiché presentano delle difficoltà nella comprensione e produzione di frasi più complesse. Di fatti, è comune l'omissione o sostituzione di elementi funzionali, che portano alla produzione di forme ridondanti o incomplete (prive del sintagma nominale e del pronome clitico). A volte dimostrano incertezze nell'accordo maschile/femminile e singolare/plurale, soprattutto con i nomi eccezione. Per quanto riguarda il dominio verbale, vengono omesse le copule, gli ausiliari e i modali, i quali possono subire anche sostituzione. Si hanno errori sui tratti di persona e numero e non sempre è presente accordo tra soggetto e verbo. Infatti, spesso la forma verbale appare nella forma infinita, quando invece dovrebbe essere flessa, e tendono a prediligere la terza persona rispetto alle altre e il singolare al plurale (Chesi, 2006). Tutto questo è dovuto anche al fatto che le regole morfosintattiche non vengono acquisite spontaneamente, ma vengono apprese progressivamente con la terapia logopedica (Maragna e Marziale, 2008).

Alcuni studi (Goldin-Meadow, 1983; Da Cunha Pereira e De Lemos, 1990) hanno mostrato che la mancata esposizione ad una lingua o un input linguistico povero determinano lo sviluppo di alcune proprietà del linguaggio, ma non hanno alcuna influenza su altre. Infatti, i bambini con sviluppo atipico del linguaggio detengono ed usano un sistema gestuale che esprime funzioni comunicative, semantiche e pragmatiche presenti nel linguaggio di bambini con sviluppo tipico. Gli studi sul sistema gestuale dei bambini sono apparsi contrastanti fra loro, a sostegno di diverse teorie. Per esempio, Goldin-Meadow et al. (1983), supportando le teorie innatiste, parlano di invenzione spontanea di gesti simbolici comunicativi da parte dei bambini, poiché hanno osservato una differenza tra le produzioni gestuali delle madri e quelle dei figli, sostenendo che molti gesti dei bambini non derivano dall'input proveniente dall'ambiente. Questi vengono definiti *home signs*, cioè segni domestici (vedi par. 2.4.3.4). Da Cunha Pereira e De Lemos (1990) hanno, invece, sottolineato l'importanza dell'input e dell'interazione comunicativa, spiegando che, anche se non immersi in un ambiente comunicativo completamente accessibile, i bambini sordi riescono a comprendere e rielaborare gesti prodotti dai genitori udenti, grazie un processo di condivisione dei significati.

L'interazione adulto-bambino è fondamentale per lo sviluppo delle abilità comunicative, linguistiche e sociali. I bambini imparano come iniziare e mantenere una conversazione, l'alternanza dei turni e tutto ciò che sta alla base della comunicazione. Nel caso del bambino sordo questo processo appare più complesso poiché bisogna sfruttare a pieno il canale visivo per comunicare, condividere informazioni ma anche per attirare l'attenzione su oggetti ed eventi. A differenza dei genitori sordi, che utilizzano strategie visive sia per mantenere l'attenzione che per fornire un input linguistico, i genitori udenti riscontrano più difficoltà. Questi ultimi tendono a richiamare l'attenzione attraverso forme vocali e a parlare ancora prima che il bambino sia focalizzato su di loro. Con il tempo iniziano ad adattarsi ad una nuova modalità comunicativa gestuale e visiva ed imparano ad usare più frequentemente attività visuali, tattili e gestuali adatte ai figli sordi (Caselli, 2006).

2.4.2.1. L'acquisizione nei bambini sordi con IC

Nei casi di sordità grave o profonda, solitamente i genitori udenti sono inclini a ricorrere alla protesizzazione attraverso l'utilizzo di protesi acustiche o impianto cocleare, ausili utili a ridurre il deficit uditivo del bambino. Di conseguenza, il bambino è sottoposto a riabilitazione logopedica e ad un'educazione oralista.

L'impianto cocleare è un dispositivo elettronico che migliora la percezione uditiva, trasmettendo il suono direttamente al nervo acustico attraverso la stimolazione elettrica della coclea. Presenta una parte interna che viene impiantata chirurgicamente sottocute, nella coclea, e che si attiva grazie ad un dispositivo esterno sotto l'orecchio. Vari studi (Niparko et al., 2009; P.E. Spencer, Marshark, Spencer, 2011) hanno mostrato che grazie a questo dispositivo si ha un miglioramento nelle abilità linguistiche ma anche sociali dell'individuo. Tuttavia, i bambini con impianto cocleare mostrano, gran parte delle volte, un leggero ritardo rispetto ai coetanei udenti, poiché non sono comunque in grado di sentire perfettamente la stessa quantità e qualità di suoni (Caselli et al., 2012). Non tutti i bambini con impianto cocleare sviluppano il linguaggio allo stesso modo. In alcuni casi raggiungono un buon livello di competenza linguistica, mentre in molti casi non ricevono alcun beneficio ma continuano a mostrare scarsi risultati e difficoltà nell'acquisizione della lingua vocale (Humphries, Kushalnagar, Mathur, 2012). I fattori che influiscono su tale risultato sono diversi, quali l'età della diagnosi di sordità, l'età del bambino al momento dell'impianto, le capacità cognitive e le interazioni con i genitori. I risultati migliori si ottengono quando l'impianto viene introdotto entro i 2 anni, vengono inseriti tutti gli elettrodi e quando l'input è ricco e ci sono molte interazioni.

2.4.3. L'acquisizione della lingua dei segni nel bambino sordo

L'acquisizione di una lingua dei segni da parte del bambino sordo solitamente avviene se il bambino nasce e cresce in famiglie sorde i cui membri sono sordi segnanti. Questi casi appaiono in minoranza, poiché solo il 5% dei bambini sordi nasce da genitori a loro volta sordi. Solitamente, i genitori sordi tendono a esporre i figli sia alla lingua dei segni che alla lingua vocale in modo che i bambini possano integrarsi anche nella comunità di udenti.

Essendo le lingue dei segni delle lingue naturali, quindi dei sistemi comunicativi complessi, presentano una propria struttura sintattica e delle regole grammaticali, proprio come le lingue vocali. Il processo di acquisizione della lingua dei segni per un bambino sordo nato e cresciuto da genitori sordi è uguale a quello della lingua vocale per i bambini udenti. Le fasi di sviluppo e le tempistiche entro cui questi stadi si protraggono sono le stesse.

Considerando gli studi sull'ASL da parte di Schick (2011) e Lederberg et al. (2013), dal punto di vista fonologico, i bambini sordi producono un *babbling* manuale (vedi par.

2.4.1) Inizialmente, si hanno errori di tipo articolatorio dovuti allo sviluppo progressivo delle abilità motorie del bambino che tende a sostituire le forme manuali più complesse con quelle più semplici da realizzare. Lo stesso avviene con gli errori legati al movimento, dovuti a fattori motori, linguistici e percettivi. Gli errori commessi nell'esecuzione dei segni riguardano l'omissione di uno o più parametri formazionali, in particolare il parametro della configurazione, ma crescendo diminuiscono progressivamente e intorno ai 7 anni scompaiono quasi del tutto (Takkinen, 2003).

Segue poi l'apparizione dei primi segni intorno agli 8-10 mesi di età. Pare che questi emergano prima delle prime parole prodotte dai bambini udenti, probabilmente perché le abilità motorie lorde, ossia quelle che coinvolgono i grandi muscoli del corpo, come braccia, gambe ecc., si sviluppano più velocemente delle abilità motorie fini, che coinvolgono i muscoli più piccoli, come quelli delle labbra (Abrahamsen, Cavallo, McCluer, 1985). La produzione segnica, infatti, dipende dalla maturazione del sistema motorio.

Tra i 6 e i 10 mesi di età si ha lo sviluppo del sistema gestuale. Intorno ai 12 mesi di età si ha il primo esempio di produzione sintattica, costituito dalla combinazione di un gesto di indicazione e un segno, seguito poi dalla combinazione di due segni lessicali tra i 16 e i 18 mesi di età. I gesti di indicazione corrispondono ai segni utilizzati per esprimere il sistema pronominale. Nonostante ciò, l'acquisizione di tale sistema è tardiva rispetto allo sviluppo della gestualità e non immediata. Come i bambini udenti, i bambini sordi hanno difficoltà nell'acquisire i pronomi, sebbene siano fortemente iconici, producendo errori di reversibilità (ad esempio usano 'tu' al posto di 'io'). Questo può essere dovuto all'estrapolazione scorretta delle informazioni: vedere un'altra persona indicare una direzione diversa da quella in cui si trova il bambino per riferirsi a lui con 'tu', può confonderlo (Miceli, 2012). Lo stesso errore si può riscontrare anche con i bambini udenti nell'uso dei gesti di indicazione.

2.4.3.1. Lo sviluppo fonologico

Nel caso delle lingue dei segni il dominio della fonologia conta quattro parametri: la configurazione della mano, l'orientamento della mano, il luogo di articolazione e il movimento della mano. Inoltre, i segni possono essere articolati con una o con entrambe le mani e in questo ultimo caso la loro struttura dipende dal principio di simmetria e dal principio di dominanza (Mayberry e Marentette, 2000). Il principio di simmetria spiega che se entrambe le mani compiono un movimento devono presentare stessa

configurazione e il luogo di articolazione deve essere uguale o simmetrico. Il principio di dominanza spiega che se la configurazione della mano appare differente, solo la mano dominante, ovvero quella che si sceglie di utilizzare nell'articolazione dei segni ad una mano, deve compiere un movimento. Durante l'acquisizione della lingua dei segni, il bambino acquisisce tutti questi aspetti della fonologia. La configurazione appare essere il parametro più complesso da acquisire completamente; Boyes Braem (1990) introdusse un modello che mostra l'ordine di acquisizione delle diverse configurazioni in base allo sviluppo anatomico della mano. In una prima fase di acquisizione, il bambino assimila le configurazioni manuali considerate più semplici da realizzare contemporaneamente ad un gesto o alla presa di un oggetto, mentre in seguito si iniziano a produrre configurazioni più complicate poiché richiedono l'inibizione del movimento di alcune dita (Braem, 1990, citata in Miceli, 2012). Per quanto riguarda il parametro del luogo, appare essere quello realizzato con più accuratezza (Siedlecki & Bonvillian, 1993).

Dal punto di vista morfologico, fino ai 2;5 anni i segni sono prodotti nella loro forma citazionale, quindi si ha una prima fase di omissione e mancata produzione di aspetti morfologici. Dai 2;5 ai 3 anni si ha una seconda fase di produzione semplificata o parziale, poiché appare qualche elemento morfologico (proprio come con i bambini udenti), ma prima dei 5 anni non si ha un vero padroneggiamento di questi elementi. Tra i primi ad apparire è la flessione del verbo.

2.4.3.2. L'accordo verbale

Per quanto riguarda la morfologia verbale, l'accordo verbale si sviluppa approssimativamente presto, tra i 2 e i 2;5 anni. L'accordo verbale in lingua dei segni può avere realizzazione manuale, quindi coinvolge un cambio della direzione del movimento, dell'orientamento del palmo della mano o il luogo del movimento, e/o non manuale, quindi si ha una modifica nella posizione del busto, della testa, nella direzione dello sguardo verso loci specifici. I loci sono punti nello spazio segnico in cui vengono realizzati i segni legati ai referenti del discorso e verso cui possono avvenire questi cambiamenti manuali e non. Il referente può essere presente o astratto nel discorso, cioè non fisicamente presente; in questo ultimo caso, viene definito un punto arbitrario nello spazio con cui il verbo accorda. Intorno ai 3 anni i bambini riescono a comprendere un enunciato in cui ci si riferisce ad una persona o oggetto non presente, ma questo tipo di accordo viene acquisito completamente a 5 anni (Loew, 1984). Inoltre, i bambini prediligono l'accordo singolo rispetto a quello doppio, infatti producono più

accuratamente l'accordo con il complemento oggetto, che appare obbligatorio, mentre tendono ad omettere l'accordo con il soggetto, che è facoltativo (Meier, 1982, 1987).

Parte della morfologia viene espressa attraverso le espressioni facciali, che possono essere usate anche per usi sintattici, come la negazione o le frasi interrogative. I bambini iniziano ad utilizzare le espressioni facciali molto presto, specialmente per esprimere emozioni. Più tardi si ha un'integrazione tra elementi lessicali e non manuali.

2.4.3.3. La morfologia non manuale

Nelle lingue dei segni, le espressioni facciali rappresentano dei veri e propri elementi grammaticali. Vengono definite CNM, ovvero componenti non manuali, che presentano un proprio valore linguistico e fungono da marcatori morfologici sintattici in strutture come le frasi negative, le frasi interrogative, il topic e le frasi relative.

Secondo Reilly e Anderson (2002), le produzioni dei bambini sordi suggeriscono che il canale espressivo preferenziale è quello manuale, che si sviluppa prima e indipendentemente dalle componenti non manuali. La morfologia non manuale viene assimilata intorno ai 2 anni, mentre lo sviluppo dell'articolazione manuale la precede. Considerando le frasi negative, sebbene i bambini sordi inizino ad utilizzare lo scuotimento della testa, tipico elemento non manuale con valore linguistico negativo, intorno ai 12 mesi, non lo integrano con la controparte manuale finché questa non è completamente acquisita. Lo stesso accade con le frasi interrogative *wh-*, caratterizzate dalla produzione manuale di specifici segni interrogativi e da sopracciglia aggrottate come CNM, che iniziano ad apparire solo dopo aver acquisito pieno controllo della parte segnata. Pertanto, è possibile dire che la morfologia non manuale viene acquisita in maniera graduale, progressiva e analitica.

2.4.3.4. Homesigns

Goldin-Meadow (1982) e Goldin-Meadow e Mylander (1998) hanno osservato un fenomeno nei bambini sordi profondi istruiti attraverso il metodo oralista: per comunicare utilizzavano un sistema di gesti, conosciuto come "gesti domestici" (*homesigns*), sebbene non fossero mai stati esposti ad una lingua dei segni. Gli *homesigns*, quindi, rappresentano un sistema di comunicazione che solitamente viene creato direttamente dai bambini sordi esposti ad una lingua vocale e che sfruttano la modalità manuale per potersi esprimere con più facilità, non essendo in grado di padroneggiare al meglio la lingua vocale. Questi gesti sono idiosincratici e appaiono iconici, in modo da essere comprensibili agli interlocutori.

I segni domestici presentano una vera e propria struttura linguistica, condividono alcune proprietà con le lingue naturali e possono essere sottoposti a cambiamenti di tipo strutturale durante il passaggio dall'età infantile a quella adolescenziale e adulta, grazie alle interazioni sociali (Fusellier-Souza, 2006) o all'esposizione tardiva ad una lingua dei segni in età adolescenziale (Morford, 2003). Solitamente i segnanti più giovani, una volta entrati in contatto con una lingua dei segni, tendono ad abbandonare i segni domestici, mentre i segnanti adulti sono soliti mantenerli. Se i segni domestici utilizzati da uno o più segnanti vengono diffusi in una comunità e di generazione in generazione, è possibile che emerga una nuova lingua dei segni, come nel caso della lingua dei segni del Nicaragua (Morford e Wood, 2016).

I segni domestici presentano una struttura morfologica simile a quella che esibiscono le lingue dei segni convenzionali, perché appaiono composti da varie parti che esprimono un significato preciso (Goldin-Meadow, Mylander, Butcher 1995; Goldin-Meadow, Mylander, Franklin, 2007). Per esempio, sono presenti gruppi di configurazioni manuali, ognuno dei quali indica una classe di oggetti specifica e movimenti che rappresentano azioni precise. Inoltre, dal punto di vista sintattico, vengono prodotti in maniera sequenziale, formando delle stringhe simili a frasi.

Gli *homesigns* condividono con le lingue naturali non solo i vari *patterns* strutturali, ma anche le varie funzioni. Infatti, anche i gesti domestici vengono usati per esprimersi su situazione passate, presenti, future e ipotetiche, per raccontare storie, parlare di sé, ecc. (Morford e Goldin-Meadow, 1997; Goldin-Meadow, 1993).

I bambini sordi che producono questi gesti non sono esposti ad una lingua dei segni, ma comunque ricevono come input i gesti prodotti dai genitori durante il parlato. Tali gesti, detti co-articolatori, non presentano proprietà linguistiche (McNeill, 1992). Infatti, come mostrano Goldin-Meadow e Mylander (1998), i gesti prodotti da madri americane e cinesi apparivano diversi e meno complessi rispetto a quelli prodotti dai bambini. Ciò significa che gli aspetti strutturali presentati dal sistema gestuale dei bambini sono creati da loro stessi, trasformando i gesti co-articolatori in un vero e proprio sistema comunicativo. I bambini non strutturano linguisticamente i propri gesti domestici in base a quelli prodotti dai genitori, ma osservandoli comprendono che i gesti possono essere considerati appropriati per comunicare. Il linguaggio è quindi "irreprimibile nella specie umana" (Guasti, 2009:42).

2.5. Acquisizione di una lingua in età tardiva

Come già spiegato precedentemente, ci sono alcuni casi in cui i bambini nascono in contesti in cui non ricevono un input sufficientemente ricco, a causa di fattori educativi o sociali, per poter sviluppare in maniera tipica e ottimale una lingua e incorrono quindi in uno sviluppo tardivo di questa. I due casi principali coinvolgono bambini sordi: in un primo caso, se i bambini sordi nascono da genitori udenti, si ha un'esposizione tardiva alla lingua, sia se si tratta di una lingua vocale che segnica. In un secondo caso, possono esserci situazioni economico-sociali sfavorevoli che non permettono al bambino di acquisire una lingua prima dell'adolescenza. Un esempio, sono i cosiddetti bambini lupo, ovvero nati isolati dalla società e da ogni forma di comunicazione.

Sono rari gli studi relativi a casi di acquisizione tardiva di una lingua vocale, poiché è atipico per un bambino udente non essere esposto alla lingua fin dalla nascita. Al contrario, ci sono molte più informazioni per quanto riguarda l'effetto dell'isolamento dall'acquisizione di una lingua vocale o dei segni da parte di bambini sordi. Vari studi dimostrano che gli adulti sordi che acquisiscono l'ASL durante l'infanzia hanno prestazioni linguistiche migliori di coloro che la acquisiscono durante l'adolescenza in vari compiti, come nell'uso della morfologia verbale (Newport, 1990), nei giudizi di grammaticalità (Boudreault e Mayberry, 2002) e in compiti di elaborazione della lingua (Emmorey, Bellugi et al., 1995; Emmorey e Corina, 1990).

Uno dei casi più famosi di acquisizione tardiva di una L1 è il caso di Genie (vedi par. 1.2.2.1) riportato e ben documentato da Curtiss (1977). Concluso il trattamento riabilitativo di Genie, la ragazza non è riuscita ad acquisire tre aspetti della lingua, ovvero le forme pronominali (oltre ad *I, you, me*), le regole di movimento e il sistema degli ausiliari inglesi. Nonostante ciò, non tutti gli aspetti della lingua sono stati influenzati dall'età di acquisizione tardiva. Difatti, vari aspetti come la conoscenza lessicale sintattica e semantica sono apparsi relativamente influenzati, mentre la conoscenza di regole sintattiche è stata limitata.

Curtiss (1988) ha svolto un altro studio su Chelsea, una ragazza diagnosticata sorda solo all'età di 32 anni, poiché non riconosciuta come tale precedentemente. Questo fatto l'ha portata a non ricevere alcun tipo di formazione e a non sviluppare una buona competenza linguistica. Una volta confermata la sua sordità, fu provvista di protesi acustiche e sottoposta ad un programma di istruzione linguistica e cognitiva. Fu esposta al SEE (Signing Exact English) e all'inglese parlato. Prima dell'intervento riabilitativo, il suo modo di comunicare era basato unicamente sull'uso di gesti e frasi di una o due

parole. Come risultato della riabilitazione c'è stato un aumento del vocabolario e un uso appropriato delle parole rispetto al loro significato e al contesto di utilizzo, distinguendo tra categorie e sottocategorie tematiche. Per quanto riguarda l'aspetto grammaticale della lingua, Chelsea ha dimostrato di non possedere una conoscenza consistente rispetto a proprietà e principi semantici, morfologici e sintattici, portando ad una produzione spesso incomprensibile e ad una abilità di comprensione povera.

Per esempio, considerando la struttura argomentale del verbo, questa è apparsa compromessa. Era solita ripetere gli argomenti del verbo (9) (11), omettere il verbo stesso (26) o includere alcuni argomenti con tratti semantici inadatti, come ad esempio [-animato] invece che [+animato] (27).

(9) Story skunk story

(11) Riding ride bike ride boy

(26) Penny dollar __ man girl

(27) The dog is swimming the ball (Curtiss, 2014: 124, 125)

Nonostante tutto, ha appreso le regole di interazione sociale, quindi la presa di turno, l'uso di fillers conversazionali come 'um', 'uh', e l'uso di espressioni facciali e gesti comunicativi.

Un altro esempio di acquisizione di una lingua vocale in adolescenza da parte di un ragazzo sordo, è esposto in uno studio di Grimshaw et al. (1998). E.M., nato in una comunità rurale del Messico, fu protesizzato all'età di 15 anni, momento in cui iniziò l'esposizione allo spagnolo. Prima di tale processo, E.M. comunicava solo attraverso gli *homesigns*, che continuò a preferire anche dopo l'intervento riabilitativo. Come Genie, ebbe difficoltà nell'articolazione delle parole e nel controllo della voce.

Analizzando casi di esposizione tardiva alla lingua dei segni da parte di adulti sordi dalla nascita, è emerso che si raggiungono risultati diversi a seconda dell'età iniziale di esposizione alla lingua, con un peggioramento all'aumentare dell'età. Infatti, c'è una correlazione negativa tra l'età di esposizione alla L1 e le abilità morfosintattiche e di comprensione (Mayberry e Eichen, 1991; Boudreault e Mayberry, 2002; Newport, 1990). In uno dei suoi studi, Mayberry (1993) ha esaminato tre gruppi di sordi, apprendenti di ASL come L1 a età differenti (0-3 anni; 5-8 anni; 9-13 anni) e un gruppo di partecipanti diventati sordi durante la pubertà, che già avevano acquisito una L1 e che

apprendevano l'ASL come L2 tra gli 8 e i 15 anni. Attraverso questa sua ricerca, basata sulla ripetizione di frasi segnate, lunghe e complesse, sono emersi due tipi di errori: sostituzioni lessico-semantiche, in cui i segnanti producevano un segno con un significato collegato a quello del segno target (es. VECCHIO al posto di GIOVANE); sostituzioni lessico-fonologiche, ovvero producevano un segno fonologicamente simile a quello target, ma diverso dal punto di vista semantico. Entrambi i tipi di errori aumentavano con l'aumentare dell'età di esposizione all'ASL; di conseguenza, il gruppo di sordi esposti tardivamente ha mostrato prestazioni peggiori. Nonostante ciò, il gruppo di soggetti divenuti sordi e che già conoscevano una L1 ha avuto risultati migliori rispetto al gruppo con età compresa tra i 9 e i 13 anni, dimostrando che un'esposizione precoce ad una L1 facilita l'apprendimento di una L2.

Esaminando le abilità di produzione e comprensione della morfologia flessiva verbale di tre gruppi di sordi congeniti di età differenti, anche Newport (1990) ha evidenziato una diminuzione progressiva delle prestazioni linguistiche in base all'età. Il gruppo di sordi esposti all'ASL all'età di 12 anni ha presentato carenze a livello di morfemi flessionali e costruzioni complesse.

In conclusione, un'esposizione tardiva alla L1 porta ad un livello linguistico finale incompleto e irregolare (Long, 1990). Sia coloro che acquisiscono una lingua parlata o dei segni tardivamente hanno difficoltà ad usare e identificare strutture grammaticali complesse. L'acquisizione di una lingua vocale in adolescenza, non avendo sperimentato l'uso dell'apparato vocale e il sistema uditivo, risulta quasi impossibile, mentre l'acquisizione tardiva delle lingue dei segni può essere avvantaggiata dal precedente uso degli *homesigns*, che facilitano l'acquisizione della morfologia e anche lo sviluppo di routine di interazione sociale. Nonostante questo, se si comincia un programma linguistico in lingua dei segni oltre i 13–15 anni, le lingue dei segni non offrono più la possibilità di una acquisizione perfetta del linguaggio, nonostante il loro input arrivi integro.

Come spiega Morford (1998), gli adolescenti che acquisiscono una L1 tardivamente continuano a soffrire di isolamento, poiché l'accesso a questa lingua gli viene negato due volte: una prima volta durante l'infanzia, a causa di circostanze che non permettono l'esposizione ottimale alla lingua; una seconda volta, quando vengono esposti alla lingua ma faticano a processarla in maniera efficace in modo da riconoscere i patterns nell'input a cui vengono esposti. Ciò significa che un ritardo nell'acquisizione linguistica comporta un rallentamento e un malfunzionamento dei processi

computazionali attuati dal cervello per comprendere e produrre il linguaggio (processo di selezione del lessico, processo di comprensione sintattica, ecc.). Di conseguenza i deficit a livello performativo non sono dovuti solamente a una ridotta competenza grammaticale ma a problemi legati all'elaborazione delle informazioni dell'input.

CAPITOLO 3 Intervento linguistico

3.1. Introduzione

In questo capitolo verrà presentato l'intervento linguistico proposto a H. Tenendo in considerazione il suo background linguistico, risultato molto povero soprattutto a livello di conoscenze e competenza grammaticale, si può ritenere l'apprendimento dell'italiano come una sorta di apprendimento di una L2 o di una L1 vocale in età tardiva.

L'intervento linguistico si è focalizzato sull'insegnamento della lingua italiana, ma in concomitanza a questa, H. ha avuto l'occasione di apprendere una seconda lingua dei segni, la LIS.

Per prima cosa verrà presentata la partecipante e il suo background linguistico. In seguito verrà introdotto il progetto di intervento linguistico, gli obiettivi principali e i materiali didattici utilizzati. Dopodiché, verranno illustrate dettagliatamente le due fasi principali dell'intervento linguistico, esponendo i vari esercizi e attività che sono stati creati per favorire l'apprendimento di H. e le difficoltà da lei riscontrate durante l'intero processo.

3.2. La partecipante

La partecipante a questo studio è una ragazza (H.) di 18 anni, affetta da ipoacusia bilaterale neurosensoriale grave, portatrice di protesi acustiche e a cui è stata diagnosticata assente evoluzione di linguaggio verbale e scritto.

La diagnosi di sordità è avvenuta tardivamente, all'età di 13 anni, a causa delle condizioni familiari e culturali di vita di H. La ragazza è originaria dell'Eritrea e all'età di 3 anni è stata affidata alla zia, da sempre sua tutrice. Nel paese di origine non era presente alcun medico che potesse visitare H. e una volta trasferitasi in Yemen come rifugiata, non ha potuto beneficiare di alcun tipo di visita medica. Solo nel 2015, spostatasi come rifugiata in Etiopia, H. è stata diagnosticata sorda e protesizzata. Successivamente ha frequentato un istituto per sordi dove ha appreso in parte la lingua dei segni etiope e la lingua dei segni internazionale. Una volta arrivata in Italia, nel 2019, è stata inserita in una classe terza di in un istituto secondario di primo grado che ha frequentato solo per qualche mese a causa dello scoppio della pandemia. Nei pochi mesi di frequenza della scuola non si è verificato alcun tipo di apprendimento poiché non è stato possibile affiancarle un insegnante di sostegno e/o un'assistente alla comunicazione. Inoltre, non essendo presente qualcuno che conoscesse una lingua dei

segni, per H. è sempre risultato difficile comprendere e poter comunicare. Inoltre, il fatto di non poter frequentare la scuola e quindi di entrare in contatto con i suoi coetanei, ha portato H. ad un periodo di chiusura emotiva. A settembre 2021 è stata inserita nella classe prima superiore dell'”Istituto Statale di Istruzione Specializzata per Sordi A. Magarotto” di Padova, in modo che potesse apprendere sia l'italiano che la LIS, grazie anche all'interazione con altri compagni sordi. Ha seguito un programma didattico differenziato e ha frequentato la scuola con orario ridotto. Per quanto riguarda l'italiano, si è deciso di focalizzarsi sull'apprendimento dell'italiano scritto, anche in base a quanto sostenuto dalla logopedista. Per un anno la ragazza è stata seguita da una volontaria logopedista, che le ha insegnato qualche vocalizzazione, ma non ha affrontato un vero e proprio percorso di riabilitazione verbale, considerato troppo lungo e complesso a causa della mancanza di una lingua di riferimento e per l'età avanzata.

Le ore di assistenza a scuola e soprattutto il carattere di H. hanno molto influito sull'apprendimento sia della lingua vocale che della LIS. Ad H. erano state assegnate solamente 7 ore di assistenza, un numero molto ridotto per l'apprendimento di una lingua totalmente nuova. Inoltre, lo spostamento con i mezzi di trasporto da Vicenza a Padova per raggiungere l'istituto, portava H. ad essere sempre stanca, sia a scuola, che durante le ore di studio a casa. Infatti, svolgeva unicamente quei pochi esercizi che le venivano dati, ma né durante le ore di assenza dell'assistente alla comunicazione né a casa, dedicava tempo in più allo studio autonomo dell'italiano. Per quanto riguarda la LIS, il suo carattere timido la portava a non ricercare una vera e propria interazione con i compagni, a meno che non venisse spronata o i coetanei stessi non iniziassero una conversazione. Questo l'ha portata a preferire l'uso della lingua dei segni internazionale rispetto alla LIS.

3.3. Il progetto di intervento linguistico

L'intervento linguistico ha avuto luogo durante le ore di assistenza a scuola, due volte a settimana, da novembre 2021 a giugno 2022. Non sono stati svolti test preliminari per testare la competenza linguistica della partecipante, poiché l'esposizione alla lingua vocale durante i pochi mesi di scuola secondaria di primo grado era insufficiente per svolgere qualunque tipo di test.

In cooperazione con un'interprete e ex assistente alla comunicazione presente nella scuola superiore, si è deciso di focalizzare l'intervento linguistico sull'insegnamento di parole appartenenti al lessico della quotidianità, in modo da cercare di favorire

l'autonomia della partecipante in contesti di vita quotidiana, e sull'insegnamento esplicito della morfologia nominale e della morfologia verbale. Si è quindi accompagnato l'insegnamento di alcuni nomi comuni con il rispettivo articolo, sia alla forma singolare che plurale, fino ad arrivare all'introduzione di alcuni verbi, insieme alla frase semplice, prima SV e poi SVO, per lo più alla forma affermativa. Tali argomenti sono stati trattati con l'ausilio di immagini e della LIS, in modo da favorire comprensione e apprendimento. Utilizzando la LIS come mezzo attraverso cui fornire varie spiegazioni, la partecipante è stata continuamente esposta a tale lingua ed è stato possibile l'apprendimento di numerosi segni. Durante l'intervento didattico, si è preso nota dei progressi di H. e degli errori più significativi che commetteva nei vari esercizi proposti durante l'intervento.

3.4. Obiettivi

L'intervento linguistico proposto per H. è stato impostato in modo che la partecipante sviluppasse una competenza linguistica che le permettesse di comunicare nella quotidianità e di integrarsi nella comunità udente. Per questo motivo, l'intervento si è basato sull'insegnamento e l'apprendimento di:

- vocaboli appartenenti ad un lessico di base, accompagnati dal segno LIS corrispondente;
- regole grammaticali base di utilizzo della morfologia nominale e della morfologia verbale;
- regole sintattiche e struttura argomentale del verbo volte alla formazione di frasi SV e SVO.

Si è deciso di focalizzare l'intervento sul lessico e sulla morfosintassi in accordo con gli insegnanti e con l'interprete di LIS presente nella scuola, per promuovere uno sviluppo linguistico graduale. Inoltre, attraverso l'intervento linguistico, si è potuto introdurre H. alla presentazione e svolgimento di attività quotidiane come usufruire dei mezzi di trasporto, quali autobus e treno, recarsi al supermercato, orientarsi in città.

Per raggiungere gli obiettivi sopra citati, si è deciso di focalizzare una prima parte dell'intervento linguistico sull'apprendimento del lessico e della morfologia nominale. Si è poi usufruito di tali conoscenze per una seconda parte dedicata all'apprendimento sintattico e della morfologia verbale.

3.5. I materiali didattici

Per questo intervento linguistico sono stati utilizzati materiali didattici sia di tipo cartaceo, recuperati da internet (*PianetaBambini.it*) o creati appositamente per H., sia di tipo digitale e interattivo, come applicazioni (*Imparare Italiano Principianti*, *Spread the sign*) e siti web (*Wordwall*, ARASAAC, SIMCAA). Ogni studente a scuola aveva a disposizione un *tablet* da poter utilizzare solo per scopi scolastici. Grazie a questo, H. poteva accedere qualvolta volesse sia alle applicazioni che ai siti web nominati precedentemente.

Le due app *Imparare Italiano Principianti* e *Spread the sign* sono state impiegate per lo più per l'apprendimento del lessico e dei segni della LIS. La prima predisponeva di vocaboli appartenenti a diverse categorie, accompagnati da una figura (Fig. 3.1). Era inoltre possibile ascoltare la pronuncia della parola, ma questa funzione non è stata sfruttata. La seconda è stata utilizzata sia per l'apprendimento di nuovi segni in LIS e per avere sempre a disposizione i video con la loro realizzazione, sia per favorire e consolidare il vocabolario italiano, accostando il segno all'etichetta lessicale e all'immagine.

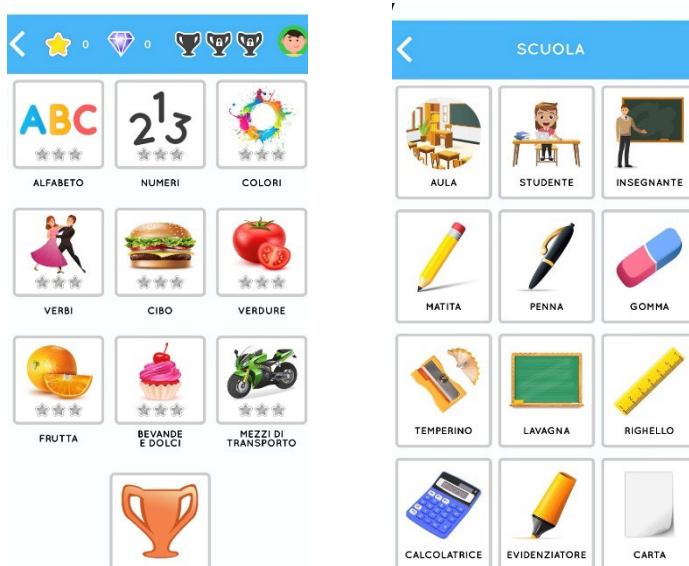


Figura 3.1: schermate dell'app *Imparare l'italiano Principianti*

Per testare e valutare l'apprendimento di H. sono stati preparati e svolti esercizi in forma scritta, ma ci si è avvalsi anche di giochi didattici quali crucipuzzle, cruciverba, memory e altri che sono stati ripresi dal sito *Wordwall* (Fig. 3.2).

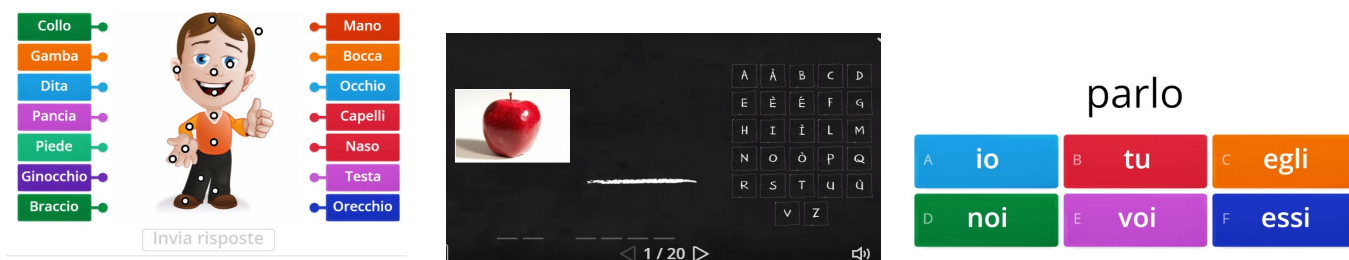


Figura 3.2: esempi di esercizi ripresi da *Wordwall*

Per quanto riguarda l'insegnamento delle regole grammaticali e della morfologia nominale e verbale, sono stati creati degli schemi accompagnati da colori e immagini, che H. teneva in un raccoglitore apposito. Ogni spiegazione veniva fornita in LIS e in seguito venivano proposti degli esercizi di controllo. Si è, poi, fatto ampio uso della CAA, in modo da creare delle frasi formate da parole accostate alle immagini corrispondenti, così da stimolare la memoria visiva e facilitare la comprensione.

3.6. Le fasi dell'intervento linguistico

L'intervento linguistico si è esteso nell'arco di 7 mesi; gli incontri avvenivano due volte alla settimana, il martedì e il venerdì. Il martedì le ore di assistenza frontale erano 2, durante le quali, solitamente, veniva introdotto un argomento e si svolgevano degli esercizi. Il venerdì, invece, le ore di assistenza erano 4, ma molto spesso 1 ora veniva dedicata ad una delle materie della giornata (solitamente geografia o storia). Nelle restanti 3 ore si visionavano insieme i compiti assegnati ad H. durante la settimana e se si notava che non era stato compreso appieno qualcosa, veniva rispiegato e poi si svolgevano altri esercizi di controllo. Inoltre, trattandosi del fine settimana, spesso, al posto di esercizi scritti, le conoscenze venivano testate attraverso esercizi ripresi dalla piattaforma *Wordwall*. Se la ragazza non era troppo stanca e c'era tempo a sufficienza, venivano anche introdotti nuovi vocaboli.

Nei primi 3 mesi ci si è focalizzati sull'arricchimento del lessico, sia di parole che di segni, e sull'introduzione della morfologia nominale, in particolare articoli determinativi e indeterminativi, genere e numero. Nei primi incontri, le ore di assistenza

sono state alternate a vari momenti di conversazione per conoscere H., la sua storia e anche per farmi conoscere e creare con lei un rapporto amichevole e di fiducia. Anche nei mesi successivi e per tutto l'anno, si sono presentati molto spesso momenti simili di conversazione e condivisione, sia per mia iniziativa, in modo da non appesantire troppo le ore di lezione, sia da parte di H. stessa, che con il passare del tempo ha iniziato a prendere più confidenza. Dal quarto mese e fino alla fine dell'anno si sono trattati la morfologia verbale, la struttura verbale e la costruzione di frasi semplici affermative e negative.

3.6.1. Prima fase: apprendimento del lessico e della morfologia nominale

3.6.1.1. Apprendimento del lessico

Prima di iniziare con l'apprendimento vero e proprio dei vocaboli, ad H. è stato insegnato l'alfabeto in LIS, che ha appreso con facilità, dimostrando solo qualche difficoltà con le lettere F e D, che tendeva a confondere, e con la lettera P che faticava a ricordare. In seguito le è stata fornita una scheda con l'alfabeto manuale e con quello scritto e con quest'ultimo si è evidenziata la differenza tra vocali e consonanti, in modo da introdurre poi la divisione delle parole in sillabe. Per prime sono state trattate le parole bisillabe, seguendo l'ordine: piane (es. *pane*), con consonanti doppie (es. *penna*), complesse (es. *dente*). Come ultime parole sono state trattate quelle trisillabe. Agendo per gradi e attraverso la divisione in sillabe, si voleva far notare ad H. come le parole possano presentare consonanti e vocali in varie posizioni. Attraverso le parole bisillabe piane, si è voluto farle capire come la maggior parte delle parole presentino una consonante e una vocale alternate; con le parole bisillabe con doppie e complesse, ci si è focalizzati sul fatto che due consonanti possono essere vicine. Sono stati, invece, inseriti in minor numero i vocaboli che presentavano dittonghi, perché considerati più complicati da assimilare e per non creare troppa confusione in H. Queste distinzioni sono state fondamentali per gli esercizi in cui le veniva richiesto di inserire le lettere mancanti delle parole. Infatti, per allenare e apprendere la differenza tra vocali e consonanti, sono stati proposti esercizi di inserimento di lettere mancanti. Solitamente veniva presentato prima un esercizio in cui mancavano solo le vocali, in seguito un esercizio in cui mancavano alcune consonanti e infine un esercizio in cui mancavano sia vocali che consonanti in ordine sparso. Nel caso delle vocali è stato più volte necessario presentare a fianco all'esercizio la lista di vocali, poiché se le si chiedeva ad H., non riusciva a elencarle tutte e cinque a memoria. Con l'ultima tipologia di esercizio, in cui

bisognava inserire qualsiasi tipo di lettera, molte volte H. tendeva a scrivere più vocali vicine.

I vocaboli trattati sono stati ripresi dall'applicazione *Imparare Italiano Principianti*, in cui erano presenti alcune categorie di nomi comuni appartenenti al lessico della quotidianità, come ad esempio animali, colori, cibo, abbigliamento, emozioni, mezzi di trasporto, scuola, stagioni, mesi, tempo atmosferico, giorni della settimana, corpo umano. Queste sono state ampliate in base all'andamento dell'apprendimento di H. Per ogni categoria sono state selezionate le parole bisillabe piane, con doppie, complesse e le parole trisillabe, in modo da introdurle gradualmente come specificato in precedenza. Inoltre, sono stati introdotti anche alcuni aggettivi qualificativi e concetti topologici.

I vocaboli venivano forniti in schede cartacee con immagine corrispondente annessa, privi di articoli, in modo da far sapere ad H. che la parola presentata, secondo la grammatica italiana, era il nome di ciò che rappresentava l'immagine. Gli articoli sono stati aggiunti in un secondo momento, in modo da focalizzare l'attenzione sul ruolo del nome ed abituare H. alla memorizzazione di parole e segni. Infatti, introducendo nome e immagine, veniva realizzato anche il segno corrispondente e la dattilologia del vocabolo. In seguito, per iniziare il processo di apprendimento e memorizzazione, si chiedeva ad H. di ripetere sia il segno che la dattilologia. Questo avveniva per due volte, seguendo l'ordine in cui erano disposte le immagini nella scheda, per poi seguire con una veloce fase di verifica in cui le si indicava una figura e le si chiedeva il segno e poi la forma scritta. H. dimostrava molta difficoltà nel ricordare l'ortografia della parola, meno per quanto riguardava la riproduzione del segno. Per cercare di facilitare la memorizzazione, si ponevano alcune domande personali, in modo da introdurre anche nuovi segni di uso comune. Per esempio con la parola *pane* le si chiedeva in LIS "Ti piace il pane?" ripetendo sia il segno PANE che usando la dattilologia e allo stesso tempo introducendo i segni PIACERE/NON PIACERE.

In una fase successiva le si mostravano solo le immagini e le si fornivano la prima e l'ultima lettera della parola che doveva provare a completare. Ultimato l'esercizio, si chiedeva ad H. di controllare lei stessa se avesse inserito tutte le lettere correttamente. Per far ciò, era portata a riprendere le schede con i vocaboli e ricercare immagine e parola. Così facendo ripassava inconsapevolmente la parola.

Come esercizi di verifica ma anche di memorizzazione, sono stati utilizzati dei crucipuzzle e dei cruciverba che, invece di fornire una definizione, presentavano un'immagine (Fig. 3.3)

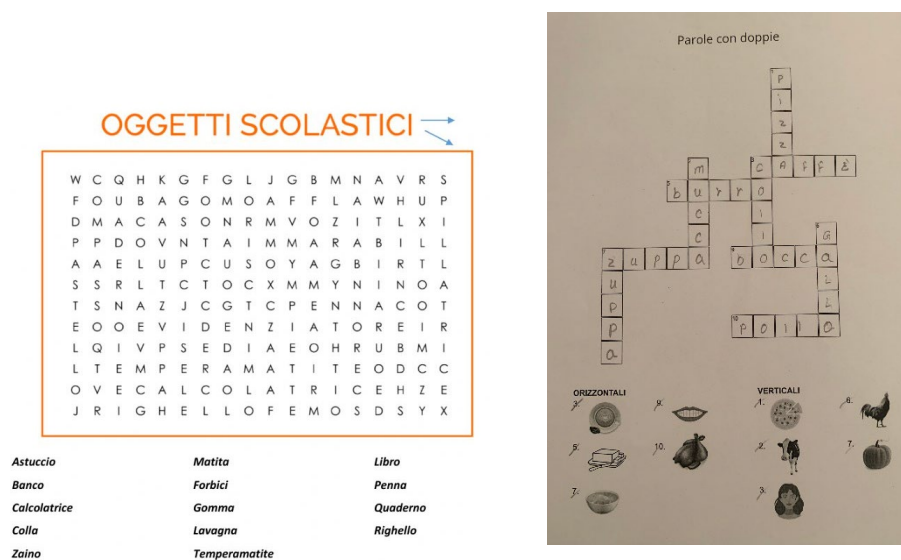


Figura 3.3: crucipuzzle e cruciverba con immagini

Una volta introdotto un numero sufficiente di parole, sono stati affrontati gli articoli, di cui si discuterà nel paragrafo successivo. Con l'aggiunta degli articoli ai nomi, è stata proposta una serie di esercizi posti in una sequenza logica che permettesse non solo di valutare, ripassare e memorizzare i vocaboli, ma anche di consolidare il concetto di accordo tra articolo e nome. Questo blocco di esercizi è stato impiegato con tutti i gruppi di vocaboli trattati e proposto più volte nel corso dell'intervento linguistico, per verificare l'apprendimento di H. Di seguito verranno presentati gli esercizi con immagini annesse.

3.6.1.1.1. Esercitare il lessico appreso

a. Collegamento parola - immagine

Nel primo esercizio veniva presentata una colonna con massimo 10 parole apprese fino a quel momento, precedute dall'articolo (in un primo momento determinativo e in un secondo indeterminativo). Alla partecipante veniva chiesto di collegare le coppie articolo - nome alle immagini corrispondenti, presenti dall'altro lato del foglio. Le immagini utilizzate erano le stesse con cui si erano presentati i vocaboli durante la fase di apprendimento (Fig. 3.4)

H. non ha mai presentato grandi difficoltà nello svolgere questo tipo di esercizio. Succedeva che alla prima somministrazione di tali vocaboli commettesse qualche errore di associazione, ma una volta riproposti, i collegamenti risultavano corretti.

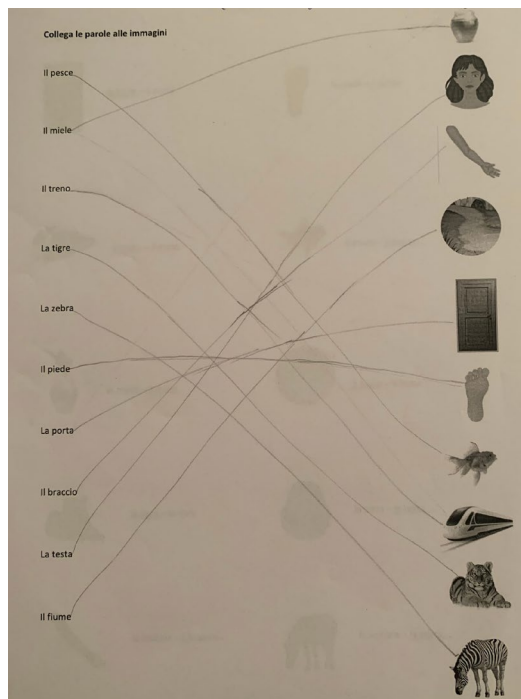


Figura 3.4: esempio di esercizio collegamento parola – immagine

b. Scelta tra due coppie di parole

Nel secondo esercizio venivano presentate le stesse immagini dell'esercizio precedente con due coppie di parole: una scritta correttamente e una scorrettamente (Fig. 3.5). La parola scorretta poteva presentare o una lettera errata o l'articolo che non accordava con il nome. Per esempio, alla parola *la mela* veniva affiancata la parola *il mela* oppure *la mala*. H. era chiamata a sottolineare la versione corretta. Rispetto all'esercizio precedente, in questo caso H. mostrava più difficoltà nel riconoscimento della parola giusta. Nel caso in cui l'elemento modificato era l'articolo, non presentava troppi problemi nel selezionare la risposta corretta, ma quando era una delle lettere ad essere diversa, mostrava più difficoltà.

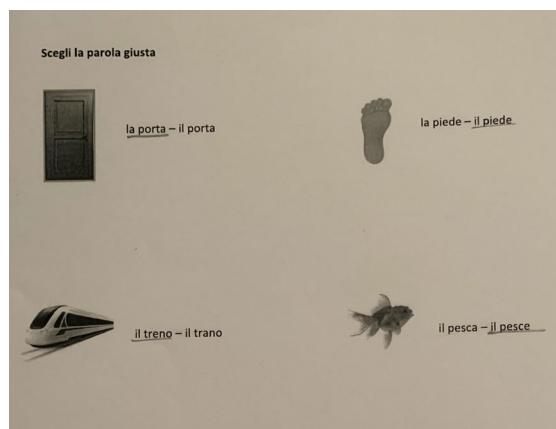


Figura 3.5: esempio di esercizio di scelta tra due coppie di parole

c. Scelta tra due opzioni

Un terzo esercizio prevedeva la presentazione del nome (sempre accompagnato dall'immagine) scomposto in sillabe, di cui una era presente, mentre l'altra doveva essere scelta tra due opzioni proposte (Fig. 3.6).

Anche in questo esercizio, come nel precedente, H. mostrava spesso difficoltà nel selezionare la sillaba corretta, anche quando le si riproponevano a distanza di poco tempo le stesse parole.

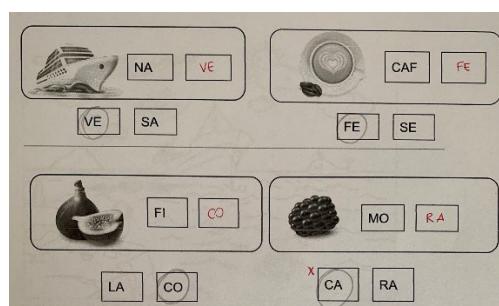


Figura 3.6: esercizio di scelta della sillaba

d. Inserimento dell'articolo corretto

Un quarto esercizio prevedeva di inserire l'articolo associato al nome (Fig. 3.7). Le prime volte in cui le si è proposta questa serie di esercizi, H. ha dimostrato qualche difficoltà anche nell'inserimento degli articoli. Una volta esercitati, anche grazie ad attività più mirate che verranno descritte successivamente, le risposte corrette risultavano maggiori di quelle errate.

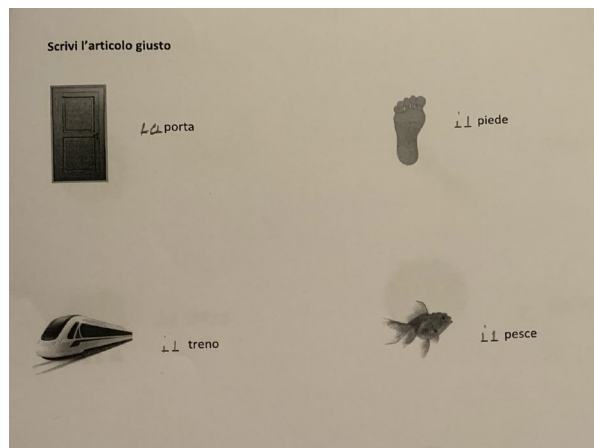


Figura 3.7: esempio di esercizio di inserimento dell'articolo corretto

e. Completamento con lettere mancanti

Come ultimo esercizio si presentava la coppia articolo - nome priva di alcune lettere che dovevano essere inserite. A volte era necessario completare solo il nome, poiché l'articolo era già presentato per intero, mentre altre volte si eliminava anche una lettera dell'articolo. Le lettere fornite potevano essere la prima e l'ultima, solo la prima o lettere alterne (Fig. 3.8). In alternativa a questo esercizio, se ne è proposto uno di riordino delle lettere del nome (Fig. 3.9).

Entrambe le tipologie di esercizi hanno creato molte problematiche ad H. che ha sempre dimostrato grosse difficoltà nel riconoscimento delle lettere giuste per formare le parole, sia se le si chiedeva di segnare una parola con la dattilologia, sia se doveva scriverla. Spesso, più specificatamente nelle giornate in cui si notava una certa stanchezza, inseriva lettere a caso, senza riflettere. In questi casi, si riprendevano le schede con i vocaboli o semplicemente le si diceva di riguardare il primo esercizio, in modo da poter usufruire di questo per poter completare le parole. Così facendo, si cercava di farle assimilare delle strategie di risoluzione dell'esercizio: recuperare la teoria e rivedere gli elementi di insegnamento pregresso.

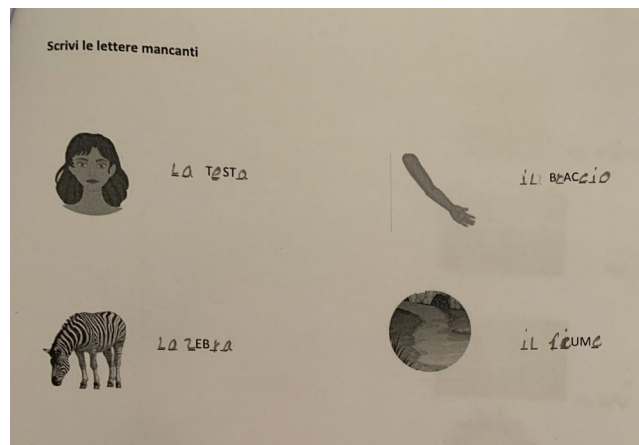


Figura 3.8: esempio di esercizio di completamento



Figura 3.9: esempio di esercizio di riordino delle parole

Sebbene questo blocco di esercizi presentasse le stesse 10 parole ripetute più volte, spesso H. dava modo di pensare che non se ne rendesse conto. Creare degli esercizi posti in una sequenza specifica aveva l'obiettivo non solo di valutare le conoscenze della ragazza, ma anche di memorizzare i vocaboli. La ripetizione delle parole sotto varie forme era un modo di tenere allenata la memoria. Inoltre, ogni esercizio doveva favorire la risoluzione del successivo, grazie alla continua visione delle immagini e delle parole stesse.

3.6.1.2. Apprendimento della morfologia nominale

Dopo due incontri, in cui si era svolto il processo di insegnamento esposto nel paragrafo precedente, è stata introdotta la morfologia nominale con gli articoli, prima determinativi e poi indeterminativi, il genere e il numero. È stato affrontato un insegnamento esplicito attraverso spiegazioni teoriche riportate in schede con schemi ed esempi.

3.6.1.2.1. Articoli, genere e numero

L'insegnamento degli articoli è avvenuto gradualmente. Si è iniziato trattando gli articoli determinativi per poi concludere con quelli indeterminativi. Per entrambi i tipi di articolo si è seguita la stessa procedura: è stato fornito uno specchietto che presentava tutti gli articoli determinativi (e in seguito indeterminativi) suddivisi per genere e numero. Per distinguere maschile e femminile sono stati utilizzati rispettivamente i colori azzurro e rosa, non per sottolineare o incentivare uno stereotipo di genere, ma per non confondere H. e per poter utilizzare altri colori in momenti successivi. Inoltre, ogni gruppo di articoli era affiancato da due icone che indicavano una figura maschile e una femminile. Come già chiarito precedentemente, ogni spiegazione è stata offerta in LIS, per cui sono stati forniti anche i segni corrispondenti a maschile (UOMO) e femminile (DONNA). E' stata data anche una spiegazione in merito a cosa fossero gli articoli, dicendo che erano un elemento fondamentale per i sostantivi e che dovevano sempre essere presenti prima di questi. Per quanto riguarda il numero, invece, la distinzione tra singolare e plurale era accompagnata dai segni TANTI e SINGOLO, mentre in forma scritta dai simboli 1 e ++.

Sebbene nello specchietto per la spiegazione fossero presenti tutti gli articoli, si è deciso di iniziare con l'articolo maschile singolare *il* e l'articolo femminile singolare *la* e i loro rispettivi plurali, *i* e *le*. Per permettere ad H. di comprendere come distinguere tra parole maschili e femminili, singolari e plurali, e quindi associare il giusto articolo, è stata introdotta la questione sull'accordo tra articolo e nome. Le si è mostrato che solitamente i nomi che terminano con vocale -a sono femminili e quindi accompagnati dall'articolo femminile singolare *la*, mentre i nomi maschili tendono a terminare con vocale -e oppure -o e presentare articolo maschile singolare *il*. Non è stata subito introdotta "l'eccezione" secondo cui alcuni nomi femminili terminano con desinenze -o (es. *la mano*) oppure -e (es. *la nave*), ma in un momento secondario, in modo da permettere ad H. di interiorizzare le nozioni già fornite e di comprendere il meccanismo di accordo tra articolo e nome. Dopo aver esercitato le due forme singolari, sono state introdotte le due forme plurali. Nel caso di *i*, si è fatto notare che i nomi associati a questo articolo tendono a presentare vocale -i come morfema flessivo, mentre nel caso di *le* è stato mostrato come i nomi femminili plurali che accordano con questo articolo solitamente presentano lo stesso morfema flessivo nei nomi maschili singolari, ovvero -e.

Più tardi sono stati introdotti anche gli articoli *lo* e *l'* con le regole generali di utilizzo: *l'* viene usato davanti a nomi maschili o femminili che iniziano per vocale, mentre *lo* viene usato davanti a nomi maschili che iniziano per Z, Y, GN, S + consonante (ad esempio: SP, ST, SC, SQ, ecc.). I casi di PS e X non sono stati introdotti per la ridotta presenza di parole semplici e da utilizzare quotidianamente.

Come nel caso di *il* e *la*, anche con *lo* e *l'* è stata inserita la corrispettiva forma plurale, *gli*, in un momento secondario. I nomi che terminano in -i accordano non solo con *i*, ma anche con questa forma plurale.

3.6.1.2.2. Esercitare la morfologia nominale

Oltre agli esercizi menzionati al paragrafo precedente, sono stati somministrati anche esercizi di trasformazione dalla forma singolare alla forma plurale e viceversa. I più utilizzati sono stati quello di inserimento dell'articolo corretto (Fig. 3.10) e quello di trasformazione dalla forma singolare alla forma plurale. Entrambe le tipologie sono state proposte per allenare la conoscenza di *il*, *la* e i corrispettivi plurali e poi di *l'* e *lo* con la forma plurale *gli*. Una volta conclusa la fase di insegnamento e apprendimento di tutti gli articoli, gli stessi esercizi sono stati proposti presentando tutte le forme insieme. Negli esercizi in cui bisognava scegliere quale articolo inserire, venivano sempre fornite le opzioni nella consegna, poiché molte volte H. dimostrava di ricordare solo l'esistenza di *la* e *il*.

Con l'introduzione dei nuovi articoli, H. ha commesso spesso altri tipi di errori, quali l'utilizzo di *la* o *il* al posto di *l'*, o l'uso di *gli* al posto di *i*. Questo ha dimostrato la non applicazione delle regole fornite e spiegate durante la fase di insegnamento. Anche mantenendo lo schema degli articoli come aiuto per poter completare gli esercizi, H. ha dimostrato qualche perplessità nell'inserire determinati articoli, in particolare, quando era portata a scegliere tra *gli* e *i* nell'esercizio di trasformazione dal singolare al plurale con i nomi maschili preceduti da articolo maschile singolare *lo*. Le correzioni avvenivano per la maggior parte delle volte insieme ad H. Le si chiedeva "Sei sicura sia giusto?" e si cercava di ragionare. Le si faceva notare che era importante guardare il morfema flessivo e anche la prima lettera dei vari nomi, nel caso avesse dovuto inserire gli articoli *l'*, *lo* o *gli*. Molte volte si dimenticava di far ciò e per questo si evidenziavano con colori diversi questi elementi e le si chiedeva di rifare l'esercizio o le parti sbagliate. Altre volte, quando era momento di inserire più di due tipi di articoli, le veniva

sottolineato l'errore, senza però trascrivere la risposta corretta, in modo che fosse lei stessa a correggersi.

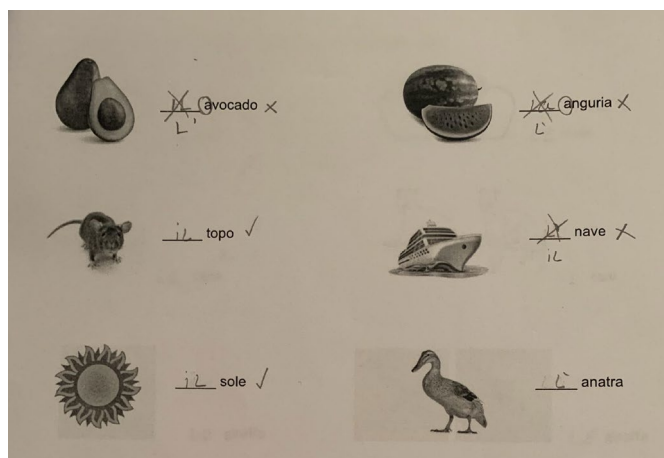


Figura 3.10: esercizio di inserimento dell'articolo corretto

Per allenare le forme plurali, l'esercizio più utilizzato era quello di trasformazione dal singolare al plurale, sempre con accompagnamento di foto che, per la forma plurale, venivano replicate o accompagnate dal simbolo ++ (Fig.3.11). Attraverso questo esercizio di trasformazione, H. era portata a riflettere sull'accordo tra articolo e nome. Uno degli errori più comuni che tendeva a commettere era trasformare l'articolo dal singolare al plurale, dimenticando di trasformare anche la vocale finale del nome, lasciandola alla forma singolare. A distanza di tempo, però, ha dimostrato di aver assimilato la regola di accordo.

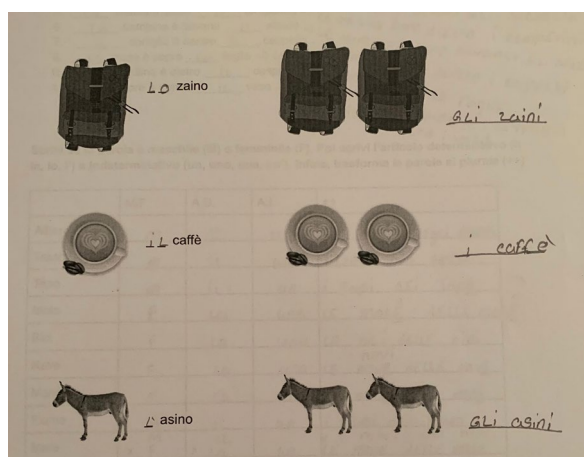


Figura 3.11: esercizio di trasformazione dal singolare al plurale

Al contrario, nel caso delle “eccezioni” menzionate precedentemente, H. ha manifestato un mancato apprendimento delle regole di accordo tra articolo e nome, sia alla forma singolare che plurale. Questo tipo di parole sono state introdotte in numero esiguo, poiché hanno creato molti problemi ad H. che puntualmente faticava ad associarle all’articolo giusto e di conseguenza finiva con commettere spesso errori. Le parole più comuni ad essere oggetto di errore sono state *mano, tigre, moto, bici, nave, auto*. Con queste parole, in particolare con *mano* e *tigre*, H. ha presentato un problema continuo; infatti, tendeva sempre ad associare l’articolo maschile singolare *il* e la rispettiva forma plurale *i*. Considerando l’esercizio menzionato prima di trasformazione dal singolare al plurale, anche in questo caso H. tendeva a trasformare l’articolo nella forma plurale corrispondente, ma non il morfema flessivo del nome. Considerando ad esempio il caso di *la tigre*, H. trasformava l’articolo *la* in *le*, mentre il nome rimaneva invariato. Questo probabilmente perché aveva assimilato la regola secondo cui solitamente l’articolo e la desinenza presentano la stessa vocale finale. Da un altro punto di vista, però, ha mostrato di non ricordare che *la tigre* rappresentava un’eccezione. Per meglio farle apprendere queste parole, sono stati somministrati alcuni esercizi già citati (collegamento di immagini, inserimento dell’articolo) in cui erano presenti solo le parole “eccezioni”, ma una volta riproposte insieme ad altri vocaboli, puntualmente le sbagliava.

Dopo aver affrontato gli articoli determinativi, si è passati agli articoli indeterminativi. Si è cercato di spiegare ad H. la differenza di utilizzo, ovvero che gli articoli determinativi vengono impiegati per indicare un oggetto o persona definiti, mentre gli articoli indeterminativi si trovano davanti ad un nome quando questo non è specifico o conosciuto. Comprendere concetti così astratti risultava spesso complicato per H., per cui si è cercato di fornire anche degli esempi concreti, utilizzando il materiale scolastico che aveva a disposizione tutti i giorni a scuola. Per esempio, sono state disposte sul banco una penna rossa e delle penne blu e utilizzando l’italiano segnato esatto (ISE) si sono costruite frasi come “Voglio la penna rossa” e si indicava la penna in questione per meglio fissare il concetto, e “Voglio una penna blu” e si utilizzava anche il segno QUALSIASI per indicare che andava bene qualsiasi penna di quelle presenti sopra il banco.

Con gli articoli indeterminativi, H. ha mostrato grossi problemi rispetto agli articoli determinativi, soprattutto nel distinguere *un* e *un’*, ma anche nella scelta tra *un* e *uno* per quanto riguarda i nomi maschili.

Per quanto concerne la forma plurale, gli articoli indeterminativi vengono espressi attraverso gli articoli partitivi, nonché *delle, dei, degli*. Sono stati poco esercitati rispetto agli altri, poiché la ragazza faticava non solo a ricordare il loro utilizzo ma anche l'ortografia. Come anche per gli articoli determinativi, era necessario fornire uno specchietto con tutti gli articoli, in modo che H. potesse svolgere gli esercizi. Questo perché, come con *il* e *la*, mostrava di ricordare autonomamente solo *uno* e *una*. Inoltre, se non le si forniva la lista di articoli da poter inserire, tendeva spesso ad aggiungere quelli determinativi.

Osservando queste schede (Fig. 3.12), si può notare che nel caso di parole femminili che iniziavano per consonante, H. tendeva ad utilizzare *un'* invece di *una*. Questo probabilmente perché ricordava che *un'* deve essere utilizzato con parole femminili, ma solo se con vocale iniziale.

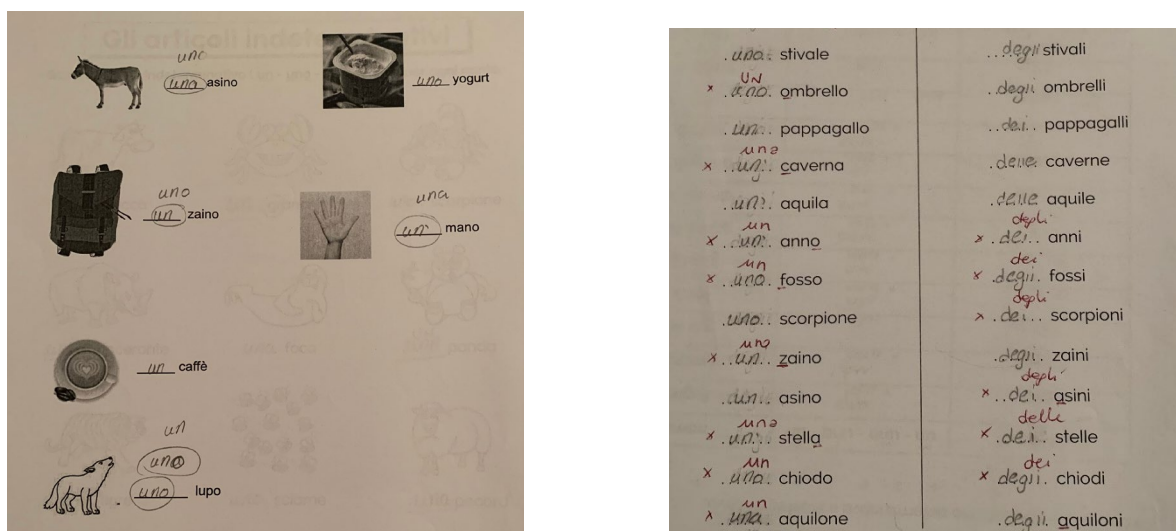


Figura 3.12: esempi di esercizi e errori con gli articoli indeterminativi

Alla fine di questa prima fase di insegnamento e apprendimento del lessico e della morfologia nominale, è stato proposto un esercizio di verifica che comprendesse ed esaminasse tutte le conoscenze acquisite fino a quel momento. E' stata costruita una tabella (Fig. 3.13) in cui era presente una colonna con inseriti alcuni dei nomi appresi e altre colonne laterali in cui H. era chiamata a inserire l'articolo determinativo, l'articolo indeterminativo, indicare se la parola fosse maschile o femminile e trasformare il nome da singolare a plurale, sia con l'articolo plurale determinativo che indeterminativo. La tabella era priva di immagini, poiché si voleva testare la conoscenza lessicale di H.

Infatti, una volta ultimata la tabella, le si chiedeva di indicare il segno corrispondente al nome, per appurare se, anche senza immagine, fosse in grado di riconoscere il significato delle parole. In questa fase dell'attività, H. non è riuscita a riconoscere la maggior parte delle parole proposte, come per esempio *gioco*, *piede*, *isola*, *nave*, *lago*, *occhio*. Una volta mostrate le varie immagini, però, ha dimostrato di ricordare i vari segni.

Scrivi se la parola è maschile (M) o femminile (F). Poi scrivi l'articolo determinativo (il, la, lo, l') e indeterminativo (un, uno, una, un'). Infine, trasforma le parole al plurale (++)

	M/F	A.D.	A.I.	A.D(++)-A.I(++)
Albero	m	l'	un	Gli alberi degli alberi
Treno	M	IL	UN	I treni - Dei treni
Topo	m	il	un	i Topi dei Topi
Moto	F	LA	UNA	LE moto delle moto
Bici	F	LA	UNA	LE bici delle bici
Nave	F	LA	UNA	LE navi delle navi
Mano	F	LA	UNA	LE mani delle mani
Gioco	m	il	un	i Giochi dei Giochi
Lago	F	IL	UN	i laghi dei laghi
Mamma	xm	LA	UNA	LE mamme delle mamme
Piede	m	il	un	Gli piedi degli piedi
Zucca	F	LA	UNA	LE zucche delle zucche
Occhio	m	il	un	Gli occhi degli occhi
Collo	m	il	un	Gli colli dei colli
Aereo	m	il	un	Gli aerei degli aerei
Isola	F	LA	UNA	LE isole delle isole
Ombra	F	LA	UNA	Gli ombri degli ombri

Handwritten notes: A large 'F' is written to the left of the table. To the right, 'GIOCO → GIOCHI' and 'LAGO → LAGHI' are written with arrows and '++' above them.

Figura 3.13: tabella di ripasso della morfologia nominale

3.6.2. Seconda fase: apprendimento della morfologia verbale e delle frasi SV e SVO

3.6.2.1. La morfologia verbale

La morfologia verbale è stata introdotta con la flessione dei verbi al presente indicativo. E' stata fornita una scheda in cui venivano presentati tre verbi appartenenti alle tre coniugazioni dell'italiano, -are, -ere e -ire, distinguendo la radice verbale, e la desinenza.

I verbi selezionati per l'intervento linguistico sono stati pensati per l'utilità che poteva ricavarne H. nella comunicazione quotidiana. Sono stati scelti verbi monovalenti e bivalenti, tra cui *essere* e *avere*, in modo da poter introdurre la frase SV e SVO con soggetto esplicito. Nonostante l'italiano sia una lingua pro-drop e quindi con possibile soggetto nullo, la presenza del soggetto pronominale era indispensabile per far notare ad

H. che il verbo dovesse essere flesso. Non solo si sono utilizzati soggetti pronominali, ma si è cercato di sfruttare anche alcuni vocaboli imparati che indicassero soggetti sia animati che inanimati. Infatti, sono state realizzate delle schede anche in merito alla teoria dei soggetti (Fig. 3.14; 3.15; 3.16).

Soggetti (persone del verbo)

Soggetti singolari (1)	Soggetti plurali (++)
io	noi
tu	voi
lui - lei	loro

I soggetti relativi alle persone possono essere sostituiti con nomi propri di persona. Esempi:

Lui = Marco, Giovanni, Luca,

Lei = Lucia, Maria, Giovanna, Marta,

Noi ragazze = io (femmina) + Lucia + Maria + ...

Voi ragazze = tu (femmina) + Lucia + Maria +

Loro (ragazze) = Lucia + Maria + Alessia +

Noi ragazzi = io (maschio) + Marco + Luca +

Voi ragazzi = tu (maschio) + Marco + Luca +

Loro (ragazzi) = Luca + Marco + Mario +

Figura 3.14: Introduzione delle persone del verbo e di altri soggetti

I soggetti possono essere PRONOMI PERSONALI (io, tu, lui/lei, noi, voi, loro) o altri elementi, come per esempio: il cane, il gatto, il banco, il fiore, ...

I pronomi personali IO, TU, NOI, VOI si usano solo con le PERSONE

Il cane, il gatto, il fiore, la collana, + è

(++) I cani, i gatti, i fiori, le collane, + sono

I soggetti possono essere indicati da nomi propri di persona, come per esempio: Lucia, Marco, Maria, Giovanni, Habiba, Giorgia,....Questi soggetti sono alla terza persona singolare (lei - lui) → esempi: Habiba è bella; Luca è alto

Altri soggetti plurali:

- io + tu(te)= noi
- io + lei-lui = noi → esempio: io e Lucia (lei=persona femminile) siamo alte
io e Marco (lui=persona maschile) siamo belli
- io + loro = noi
- tu + lei-lui = voi → tu e Lucia (voi) siete magre
tu e Marco (voi) siete alti
- tu + loro = voi → tu, Luca e Maria siete fratelli
- lei/lui + lei/lui = loro → Lucia (lei) e Marco (lui) sono amici

Figura 3.15: Introduzione dei pronomi personali, di soggetti plurali e soggetti non animati

Soggetti e Aggettivi

Se il soggetto è singolare (io, tu, lui, lei), l'aggettivo (esempio: bello, brutto, alto) è singolare.

Se il soggetto è plurale (noi, voi, loro), l'aggettivo è plurale.

Esempi:

Io sono alto	Noi siamo alti
Tu sei alto	Voi siete alti
Lui è alto	Loro sono alti

Se il soggetto è femminile, l'aggettivo è femminile (aggiungo la lettera A alla fine della parola).

Se il soggetto è maschile, l'aggettivo è maschile (aggiungo la lettera O alla fine della parola).

Esempi:

Io (femmina) sono alta	Noi (io+Giorgia) siamo alte
Tu (femmina) sei alta	Voi (Romina + Giorgia) siete alte
Lei (Romina) è alta	Loro (Romina + Lulia) sono alte

Io (maschio) sono alto	Noi (io + Marco) siamo alti
Tu (maschio) sei alto	Voi (Marco + Stefan) siete alti
Lui (Marco) è alto	Loro (Stefan + Luca) sono alti

Figura 3.16: Introduzione dell'accordo tra soggetto e aggettivo

Gli schemi qui presentati sono stati forniti ad H. e sono stati visionati insieme, evidenziando le parole più importanti da ricordare con vari colori, in modo che qualvolta avesse voluto consultare i fogli, avrebbe prestato subito attenzione a determinati elementi. Ogni cosa è stata spiegata attraverso la LIS, facendo esempi concreti e anche aggiungendo disegni realizzati al momento della spiegazione, in modo da fornire un quadro completo ad H. sfruttando varie modalità. È stato molto difficile per H. comprendere che la presenza di più di un soggetto nella stessa frase potesse essere riconducibile ai pronomi personali *noi*, *voi* e *loro*. Quando era chiamata a svolgere degli esercizi in cui era necessario inserire il verbo flesso e i soggetti erano rappresentati da due o più persone, H. mostrava difficoltà nel produrre la giusta forma del verbo. Molte volte, nel caso di due nomi propri rappresentanti il soggetto della frase, H. tendeva ad associare il verbo flesso alla terza persona singolare e non alla terza persona plurale, forse perché si focalizzava sulla presenza di un solo nome. Nel caso di “nome x e io” tendeva a focalizzarsi sul pronome di prima persona singolare, mentre in presenza di “nome x e tu” considerava solo la seconda persona singolare.

Come per i nomi, ogni verbo presentato è stato affiancato da un'immagine che rappresentasse l'azione indicata dal verbo. Si è cercato, soprattutto, di utilizzare i pittogrammi della CAA ripresi da ARASAAC, poiché se ne è fatto ampio uso per la costruzione di frasi. Infatti, per il verbo *essere* e il verbo *avere* non era presente un'immagine che potesse rappresentare a pieno il loro significato e per questo si è deciso di scegliere un simbolo della CAA.

Anche per la memorizzazione dei verbi, sono stati svolti gli stessi esercizi menzionati nel paragrafo dedicato alla fase del lessico: un esercizio di collegamento parola - immagine e un esercizio di riordino delle lettere della parola o di completamento con le lettere mancanti.

H. non ha presentato troppe difficoltà nella memorizzazione dei morfemi flessivi verbali di ogni coniugazione. A differenza di ciò che è accaduto con la morfologia nominale, in questo caso, la flessione verbale è stata interiorizzata in un minor tempo.

3.6.2.1.1. Tipi di verbi

I verbi sono stati presentati durante la seconda metà dell'anno, dal mese di marzo. Come spiegato in precedenza, sono stati introdotti accompagnati da un'immagine che rappresentasse l'azione che esprimevano. Fin da subito sono state trattate le tre coniugazioni verbali, -are, -ere, -ire e i rispettivi morfemi flessivi. Nella scheda fornita ad H., è stato evidenziato come il verbo fosse composto dalla radice tematica o lessicale, che rimane immutabile e che esprime il significato lessicale del verbo, e dalla desinenza che cambia a seconda della coniugazione e della persona del verbo (Salvi e Vanelli, 2004). Così facendo è stata affrontata prima la frase minima SV e in seguito la frase SVO. Introducendo la frase minima è stato sottolineato come il verbo debba necessariamente flettere e non rimanere alla forma infinitiva in modo tale da accordare con il soggetto. Per questo motivo, si è deciso di non introdurre i verbi zerovalenti (es. *piovere*), poiché sono verbi che non selezionano alcun argomento. Si voleva far sì che H. comprendesse la presenza e l'importanza del soggetto e la necessità di flettere il verbo per realizzare l'accordo. I verbi introdotti per formare le frasi SV erano verbi monovalenti intransitivi, come *correre*, e verbi transitivi con uso intransitivo, come *scrivere*.

Per quanto riguarda la frase SVO sono stati selezionati verbi bivalenti che potessero essere utili ad H. per la quotidianità (come anche nel caso dei verbi monovalenti). Si è deciso, inoltre, di inserire e trattare anche il verbo *essere* e il verbo *avere*, che potevano esserle utili in ambito personale, per descrivere sé stessa e la sua vita. Anche in questo caso sono state realizzate delle schede contenenti i verbi e le relative immagini ad indicare l'azione che esprimevano e in seguito degli esempi di frasi sfruttando la CAA.

3.6.2.1.2. Verbi bivalenti

Dopo aver dedicato alcune lezioni alla flessione del verbo e alla frase SV, è stata affrontata la differenza tra verbi monovalenti e bivalenti, e di conseguenza è stata trattata la struttura argomentale del verbo. Per affrontare tale differenza, sono stati ripresi i verbi utilizzati per formare le frasi minime e allenare la flessione verbale, in modo da non sovraccaricare troppo H. con nuovi vocaboli. Utilizzando la metafora per l'insegnamento della struttura verbale (la quale si è rivelata non essere adatta per favorire insegnamento e apprendimento), è stato costruito uno schema che mostrava come alcuni verbi selezionino un solo argomento, ovvero l'argomento esterno, per poter formare una frase, mentre altri non solo selezionano l'argomento esterno, ma anche l'argomento interno, ovvero l'oggetto diretto. Sono poi stati forniti esempi con la CAA, in modo da fornire il verbo all'interno di un contesto d'uso per permettere ad H. di comprendere e meglio memorizzare il suo significato lessicale.

Come esercizio di verifica di comprensione è stata mostrata una tabella divisa in due colonne (Fig. 3.17), in cui H. doveva inserire i due tipi di verbo. In seguito, come secondo esercizio, le è stato chiesto di collegare un soggetto tra quelli proposti ad un verbo e, se necessario, collegare il verbo ad un oggetto, in modo da formare una frase. La prima volta, subito dopo la spiegazione teorica, H. ha avuto difficoltà nello svolgere questi due esercizi. Il tutto era prevedibile dal fatto che non poteva aver memorizzato immediatamente tutti i verbi e distinguerli nelle due categorie. Per questo le si era lasciata la possibilità di consultare lo schema con i verbi suddivisi in mono- e bivalenti, ma nello svolgimento degli esercizi, H. non ha pensato di usufruire di questa opportunità. Non è stata la prima volta che si è notato un comportamento del genere da parte sua. Inizialmente, si era ipotizzato che H. non volesse essere colta a "imbrogliare", ma già nei mesi precedenti, in varie occasioni, le si era detto che poteva riguardare appunti e schemi per poter svolgere gli esercizi, nel caso avesse avuto qualche dubbio. Questo suo atteggiamento ha fatto piuttosto ipotizzare che non avesse sviluppato alcun tipo di abilità di *problem solving* o strategie di apprendimento cognitive e metacognitive.

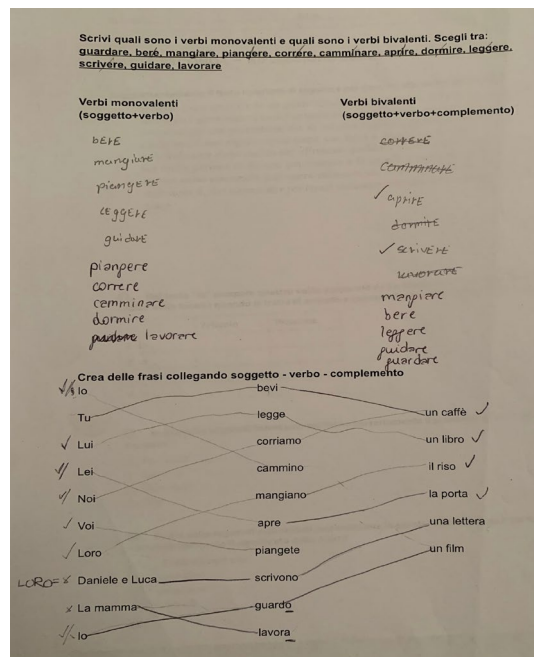


Figura 3.17: esercizio per apprendere la differenza tra verbi mono- e bivalenti

3.6.2.1.3. Il verbo *essere* e il verbo *avere*

Per permettere ad H. di ampliare il suo vocabolario e di essere in grado di descrivere sé stessa, i suoi stati d'animo e il mondo che la circondava, sia in forma scritta che attraverso l'uso della LIS, si è deciso di trattare anche il verbo *essere*, insieme con alcuni aggettivi qualificativi e i vocaboli relativi alle emozioni, e il verbo *avere*. Il verbo *essere* e il verbo *avere* sono solitamente definiti come ausiliari, poiché vengono utilizzati per accompagnare altri verbi nella formazione dei tempi composti o nel passaggio dalla forma attiva a passiva. Hanno, però, anche altre funzioni. Per esempio, sia il verbo *essere* che il verbo *avere* presentano funzione predicativa. Il verbo *essere* ha un uso monovalente con significato di *esistere* da un punto di vista religioso ("E luce fu"), e un uso bivalente con significato di *ricorrere*, *cadere* ("Il mio compleanno è a giugno"), *trovarsi*, *stare* ("Paolo è a Roma") (De Santis, 2021 in Lo Duca, 2022). Il verbo *avere* esprime funzione predicativa quando si utilizza con significato di *possedere* ("Ho molta sete"; "Ho una casa in Spagna").

Il verbo *essere* è inoltre utilizzato come verbo copulativo, cioè per collegare il soggetto ad un altro elemento, un nome o un aggettivo, che predica una qualità, una condizione, una funzione del soggetto stesso. Tali elementi prendono il nome di complemento predicativo del soggetto e insieme alla copula formano il predicato nominale. Il complemento predicativo del soggetto non può essere considerato un vero e proprio

argomento poiché non possiede né un ruolo sintattico né un ruolo semantico. Infatti, il verbo *essere* possiede un mero contenuto flessivo, ma non assegna ruoli tematici (Donati, 2008). Di conseguenza, non si può parlare di valenza e di struttura argomentale (Dardano, 1985).

In questi due casi, quindi, dal punto di vista sintattico non si può parlare di frasi SVO. Nonostante questo, in seguito all'esercizio e all'assimilazione della struttura frasale di una frase SVO, si è deciso lo stesso di affrontare l'insegnamento di questi due verbi, sia per l'acquisizione di nuovo lessico, che per ripassare i vocaboli e le conoscenze già trattate e apprese, quali gli articoli determinativi, ma soprattutto, indeterminativi. Per entrambi i verbi si è sfruttato un insegnamento esplicito delle regole di utilizzo, proponendo uno schema che racchiudeva gli usi principali, evitando di menzionare l'uso come ausiliare, poiché si era già deciso di trattare solamente il presente indicativo dei verbi durante l'intervento linguistico. Alla spiegazione teorica sono seguite frasi esempio create con l'uso della CAA.

3.6.2.1.3.1. Aggettivi qualificativi

Come accennato precedentemente, con l'introduzione del verbo *essere* sono stati inseriti anche alcuni aggettivi qualificativi per la formazione di frasi. Sono state scelte coppie di contrari a descrivere persone e oggetti. Lo studio degli aggettivi è servito anche per rinforzare il concetto di accordo tra nome e articolo e di introdurre quello tra nome e aggettivo. Anche in questo caso, è stato fornito il segno corrispondente al termine AGGETTIVO.

Per esercitare da un punto di vista semantico e grammaticale gli aggettivi, si è fatto riferimento ad alcune tipologie di esercizio che H. già conosceva e aveva sperimentato. Tra questi, si sono utilizzati per lo più:

- esercizi di collegamento parola – immagine;
- esercizi di riordino delle lettere dell'aggettivo;
- esercizi di collegamento tra contrari;
- esercizi di completamento di frasi con CAA: nel caso per esempio dei vocaboli relativi alle emozioni, si è provato a presentare ad H. frasi in cui appariva solo l'immagine relativa all'aggettivo e le veniva richiesto di inserire il vocabolo corretto tra tre opzioni (Fig. 3.18)

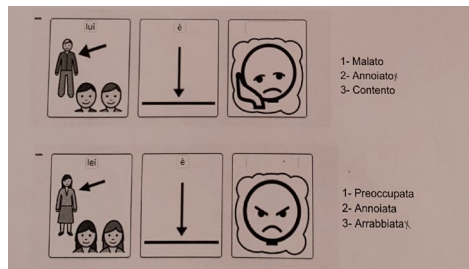


Figura 3.18: esempio di esercizio a scelta multipla

Un'alternativa era fornire frasi sotto forma di CAA in cui era presente solo il pittogramma corrispondente all'aggettivo ed era necessario scegliere la parola giusta tra una serie presentate con la consegna. Inizialmente gli aggettivi venivano forniti già flessi secondo genere e numero (Fig. 3.19), mentre poi sono stati forniti anche alla forma base, maschile singolare. In entrambi i casi, era importante che H. prestasse attenzione al soggetto della frase per poter trascrivere l'aggettivo già flesso corretto o flettere l'aggettivo secondo genere e numero. In questo ultimo caso, in un primo momento, la ragazza tendeva a ricopiare l'aggettivo come veniva fornito nello specchietto, quindi alla forma maschile singolare. Quando le si faceva notare che era fondamentale prestare attenzione al soggetto, di conseguenza si correggeva, provando ad accordare l'aggettivo.

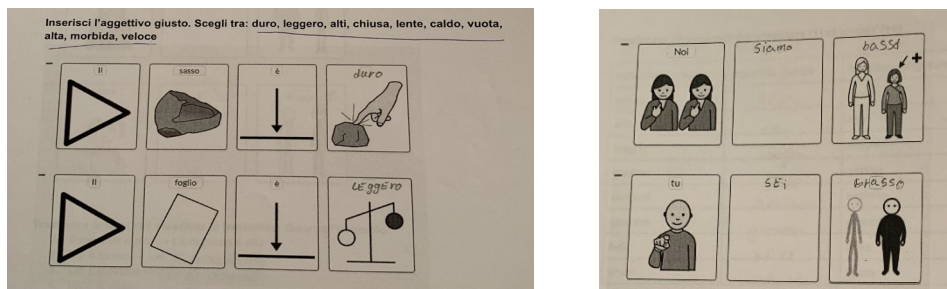


Figura 3.19: esempio di esercizio di completamento di frasi con CAA

3.6.2.1.4. Esercitare la morfologia verbale

Alcuni esercizi proposti ad H. sia per allenare le sue conoscenze, sia durante la fase di verifica, sono stati creati appositamente per lei, mentre altri sono stati ripresi da internet. Di seguito verranno elencati i vari esercizi e il loro svolgimento, menzionando anche il

loro scopo. Come per gli esercizi utilizzati per il lessico e la morfologia nominale, anche questi sono stati proposti più volte per verificare e consolidare le nozioni acquisite.

- a. Inserire il pronome personale corretto: veniva dato l'elenco dei vari pronomi personali possibili, e H. era chiamata a scegliere quale inserire nelle frasi private del soggetto. Per far ciò doveva focalizzare l'attenzione sul morfema flessivo del verbo. Attraverso questo esercizio veniva consolidato il concetto di accordo tra soggetto e verbo. Come si può notare dall'immagine (Fig. 3.20), inizialmente era necessario sottolineare e focalizzare l'attenzione sui morfemi flessivi delle forme verbali, per permettere ad H di non commettere errori.

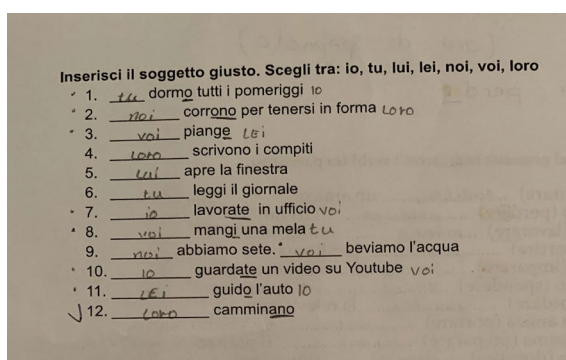


Figura 3.20: esempio di esercizio di inserimento del pronome personale

- b. Fill the gap: erano presenti dalle 10 alle 15 frasi in cui veniva chiesto di inserire il verbo scegliendo tra due opzioni proposte tra parentesi. Alcune volte, era necessario scegliere il morfema flessivo corretto (Fig. 3.21). Il fatto di lasciar scegliere tra due o più opzioni non solo facilitava H., ma le permetteva di ragionare e non di scrivere parole con lettere casuali. Inoltre, in questo modo era favorita e allenata anche la lettura e quindi la memorizzazione dell'ortografia. In alternativa alla scelta tra due proposte, veniva presentato uno specchietto con i verbi già coniugati e che dovevano essere inseriti all'interno delle frasi (Fig. 3.22). Questo ultimo caso è stato usato per lo più con il verbo *essere* e il verbo *avere* poiché H. ha spesso faticato ad associare forma flessa e persona: ad esempio inseriva la forma flessa alla seconda persona plurale in corrispondenza dei soggetti di terza persona singolare, la forma flessa alla seconda persona singolare ai soggetti di terza persona plurale e a volte confondeva anche la terza

persona singolare con quella plurale. Al contrario, con i verbi predicativi, come *mangiare, dormire, bere, guardare*, non ha mai mostrato grandi difficoltà.

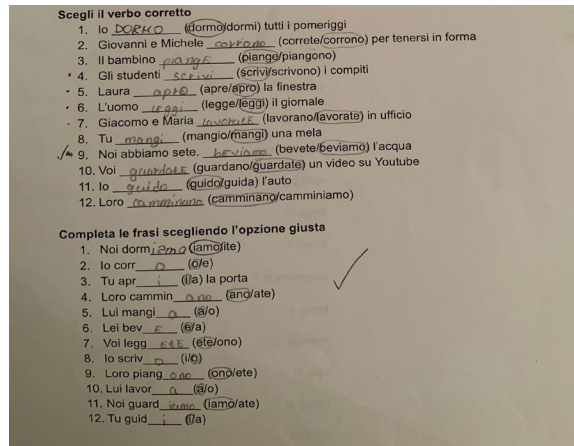


Figura 3.21: esempio di fill the gap con opzioni tra cui scegliere

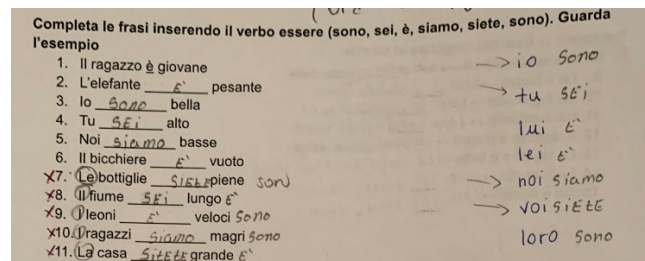


Figura 3.22: esempio di fill the gap con verbo *essere* già flessso

- c. Collegare la persona verbale al verbo flessso: era presente una colonna con le varie persone verbali e a fianco un'ulteriore colonna con i verbi visti insieme coniugati nelle varie persone. Bisognava collegare il pronome personale a tutti i corrispondenti verbi flessi (Fig. 3.23). In questo tipo di esercizio, anche in seguito alla fase di insegnamento, H. non ha commesso molti errori.

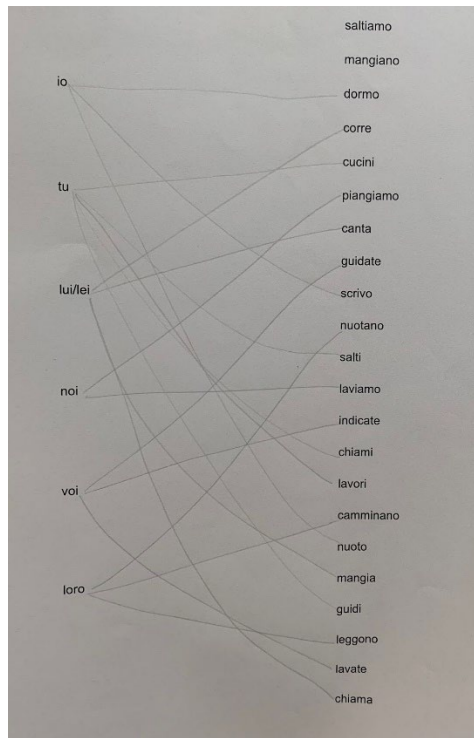


Figura 3.23: esempio di esercizio di collegamento tra persona verbale e verbo flesso

d. Flessione del verbo alla forma infinitiva: venivano proposti degli esercizi, anche ripresi da internet, in cui erano presenti delle frasi con solo il verbo all'infinito. H. aveva il compito di flettere il verbo al presente indicativo. In questo caso (Fig. 3.24), H. fletteva spesso il verbo alla prima persona singolare invece della terza persona singolare. Osservando le frasi 6 e 10 si potrebbe pensare che H. abbia accordato la vocale finale del verbo con la vocale finale dei due nomi propri.

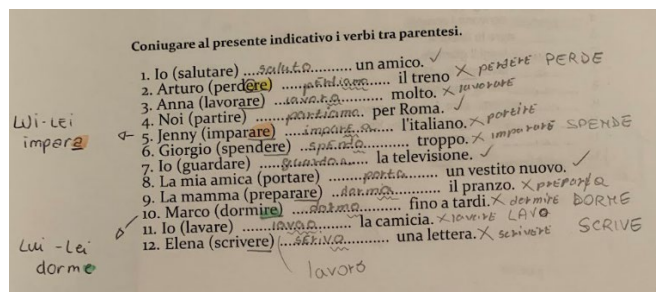


Figura 3.24: esempio di esercizio di flessione del verbo alla forma infinitiva

3.6.2.1.5. Esercitare la frase SVO

Nella seconda fase di intervento linguistico, è stata introdotta prima la frase semplice SV e in seguito SVO, attraverso l'insegnamento della morfologia verbale e della struttura argomentale del verbo. Sono state trattate sia la frase affermativa che quella negativa. Quella negativa è stata affrontata più brevemente ed esercitata molto meno rispetto alla frase affermativa poiché notando alcune difficoltà nel processo di formazione della frase, non si è voluto appesantire H. con nozioni aggiuntive.

Di seguito verranno esposti gli esercizi adoperati per allenare e verificare le conoscenze apprese e che sono stati impiegati anche per testare l'apprendimento di H. in merito all'ordine di frasi con verbo *essere* e verbo *avere*.

- a. Riordino: venivano presentati separati e in ordine sparso soggetto, verbo e oggetto. Lo scopo dell'esercizio era disporre, secondo l'ordine giusto, i vari elementi della frase. In questo modo si poteva capire se H. aveva appreso e compreso l'ordine lineare di una frase semplice SVO e se era in grado di riconoscere i vari elementi in isolamento. Per mettere alla prova H., si è provato a dividere anche l'oggetto, separando l'articolo dal nome. Così facendo, si è potuto osservare se, anche a distanza di mesi, H. ricordava che il nome necessita di un articolo e che entrambi devono accordare. Non sempre il riordino delle parole appariva corretto e molte volte tendeva lei stessa a separare gruppi di elementi (es. articolo e nome). Con le frasi in cui doveva ordinare soggetto - verbo *essere* - aggettivo, l'errore più comune era porre l'aggettivo prima di soggetto e verbo e dopo l'articolo. In questi casi, spesso soggetto e verbo *essere* venivano invertiti e il soggetto si trovava alla fine della frase. Per esempio, consideriamo le frasi riportate nell'immagine (Fig. 3.25):

18. I chiusi sono libri

20. Il pieno è bicchiere

H. poneva spesso l'articolo in prima posizione, a precedere qualsiasi altro elemento. Questo potrebbe suggerire la comprensione da parte di H. di dover preporre l'articolo rispetto ad un altro elemento della frase, ma non che l'elemento in questione dovesse essere unicamente un nome. Alcune volte, però, ometteva l'articolo, forse per distrazione o perché le frasi e parole risultavano scritte troppo ravvicinate e ciò la portava a non identificare la presenza dell'articolo.

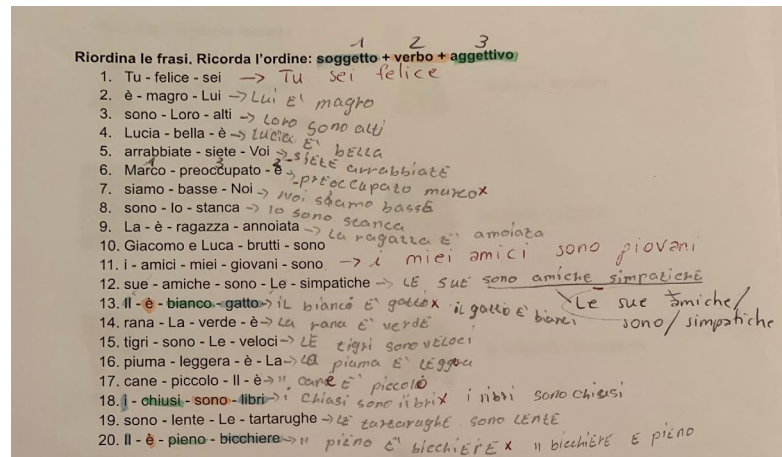


Figura 3.25: esempio di riordino di frasi con verbo essere

Un altro errore molto comune relativo alla posizione degli articoli all'interno della frase, riguardava l'inserimento dell'articolo in posizione postverbale. Osservando le frasi dell'immagine che segue (Fig. 3.26), si può notare come H. tendesse o a posizionare l'articolo alla fine della frase, quindi in posizione postverbale ma anche postnominale, o ad ometterlo totalmente. Dopo aver notato questo errore si sono proposti degli esercizi di completamento in cui si chiedeva ad H. di inserire solo gli articoli corretti, in modo che comprendesse che l'articolo può essere preposto al nome anche all'interno della frase. Nonostante ciò, nel corso dell'intervento linguistico, H. ha spesso continuato ad omettere gli articoli all'interno delle frasi.

Per quanto riguarda la distinzione tra soggetto e oggetto, spesso questi sono apparsi invertiti all'interno della frase, forse a causa di una mancata comprensione del significato delle parole. Nonostante questo, il fatto di porre quasi sempre un nome all'inizio della frase e a precedere il verbo, potrebbe suggerire che H. abbia compreso in parte la nozione di soggetto.

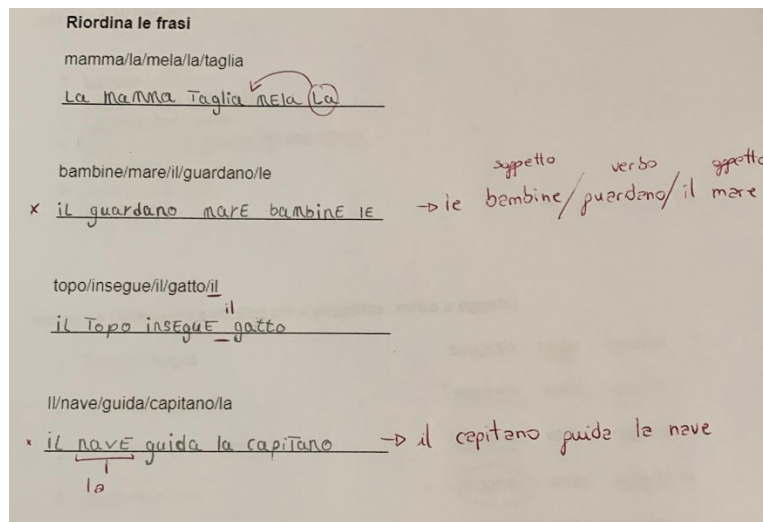


Figura 3.26: esempio di riordino di frasi SVO

b. Selezione dell'elemento grammaticale giusto: fornite una serie di frasi semplici SVO, veniva chiesto di indicare a cosa corrispondesse uno degli elementi della frase che appariva evidenziato. Al lato delle frasi, infatti, era necessario cerchiare se si trattasse del soggetto, del verbo o dell'oggetto (o aggettivo). In questo modo veniva testato se H. fosse in grado di riconoscere gli elementi della frase, sia nel loro ordine lineare, sia in assenza del soggetto (per esempio nelle domande). Una delle prime volte che è stato proposto questo esercizio, H. ha commesso numerosi errori. Considerando le immagini (Fig. 3.27 e 3.28), una volta svolto l'esercizio, questo è stato corretto insieme e le frasi sono state suddivise per evidenziare gli elementi grammaticali, in modo da sottolineare come il soggetto dovesse trovarsi in prima posizione, il verbo in seconda e l'oggetto in ultima.

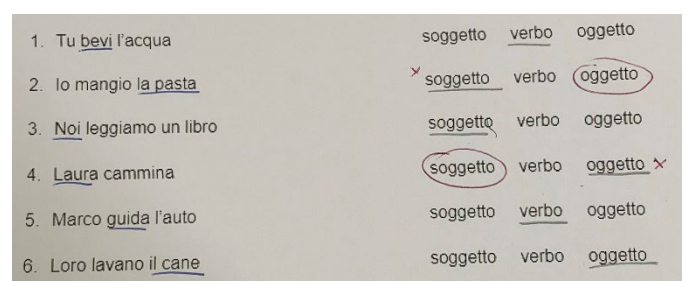
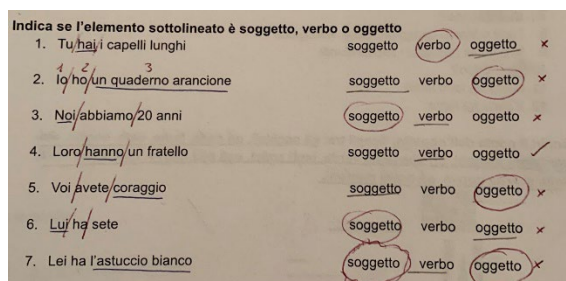


Figure 3.27 e 3.28: esempio di esercizio di selezione del giusto elemento grammaticale

- c. Sottolineare gli elementi grammaticali con colori diversi: questo esercizio si presenta simile al precedente; in questo caso, però, venivano fornite delle frasi e si chiedeva ad H. di sottolineare con tre colori diversi soggetto, verbo e oggetto (o aggettivo) in modo da farle comprendere le posizioni che dovevano occupare i vari elementi all'interno della frase (Fig. 3.29). Anche in questo esercizio sono state inserite delle frasi che mancavano di uno degli elementi testati (solitamente il soggetto), sempre con l'intento di valutare la conoscenza e comprensione grammaticale e semantica della ragazza. Uno degli errori più comuni commessi da H. era quello di indicare come aggettivo/oggetto anche il soggetto; in particolare quando quest'ultimo era composto da due nomi propri di persona.

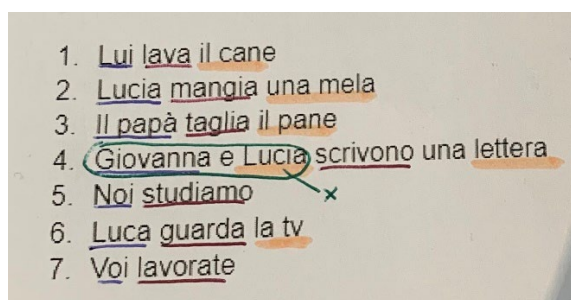


Figura 3.29: esempio di esercizio di sottolineatura degli elementi grammaticali

- d. Completamento di frasi con CAA: questo esercizio corrisponde all'esercizio descritto al paragrafo 3.6.2.1.3.1 (vedi Fig. 3.19). Date delle frasi scritte attraverso la CAA, veniva presentata solo l'immagine della parola corrispondente al soggetto, al verbo o all'oggetto/aggettivo, che si richiedeva di inserire. In tutti i casi, a eccezione dei soggetti pronominali, veniva predisposta la lista di elementi da inserire.
- Per favorire la memorizzazione dei vari vocaboli, questo esercizio è stato proposto più volte nel corso della seconda fase dell'intervento, in particolare con le frasi contenenti gli aggettivi. In questo ultimo caso, infatti, H. dimenticava spesso di flettere l'aggettivo in modo che concordasse con il soggetto, sia per quanto riguarda il genere che il numero. Anche con la flessione del verbo ha presentato qualche difficoltà. Infatti, inizialmente la lista di verbi veniva fornita all'infinito, in modo che H. individuasse il verbo da associare all'immagine e poi

lo flettesse. Molto spesso, H. tendeva a ricopiare il verbo alla forma infinitiva. Al momento della correzione le si faceva notare che era necessario accordare il verbo al soggetto e solitamente non commetteva errori. Questo problema, però, si è riproposto più volte, per cui si è provato a fornire i verbi già flessi, in modo che si focalizzasse non solo sull'immagine a cui corrispondeva il verbo stesso, ma anche sul soggetto della frase. Per quanto concerne possibili errori riguardanti il soggetto, se questo era un pronome personale, di solito assegnava il pronome all'immagine corrispondente. Al contrario, se il soggetto proposto era rappresentato da un nome comune, a volte commetteva qualche sbaglio, poiché si trattava di recuperare il vocabolo appreso.

- e. Completamento di frasi con immagini: venivano proposte delle frasi in cui erano presenti delle immagini al posto del soggetto e dell'oggetto, col fine di aiutare H. a comprendere la parola che doveva essere inserita nello spazio vuoto. Per inserire il soggetto era fondamentale non solo far riferimento all'immagine, ma anche al verbo già flessi.

Prendendo in considerazione la figura qui riportata (Fig. 3.30), prima dell'esercizio di completamento, si svolgeva un esercizio di ripasso dei vocaboli: venivano presentate le immagini, usate per formare le frasi, a cui bisognava assegnare la parola corrispondente. Pertanto le parole non venivano fornite nuovamente nella consegna dell'esercizio di completamento, ma venivano proposte solo le frasi con immagini annesse, in modo da testare la memoria di H. e vedere se utilizzava altre strategie per poter svolgere l'esercizio. Anche in questo caso le veniva suggerito e detto di far riferimento all'esercizio svolto prima per potersi aiutare a completare le frasi, ma, come già menzionato nei paragrafi precedenti, questo tipo di strategia non veniva utilizzata da H. Di conseguenza, era possibile che commettesse errori di tipo ortografico, poiché non ricordava correttamente la parola, ma anche sintattici. Considerando la figura 3.30, si può notare l'omissione degli articoli in posizione postverbale e come certe volte H. non prestasse sufficiente attenzione alle immagini proposte. Difatti, sebbene venisse affiancato il simbolo + che stava ad indicare la forma plurale del vocabolo, molte volte H. trascriveva la parola alla forma singolare. Arrivando al momento della revisione, se le si faceva notare la presenza di tale simbolo, si correggeva.

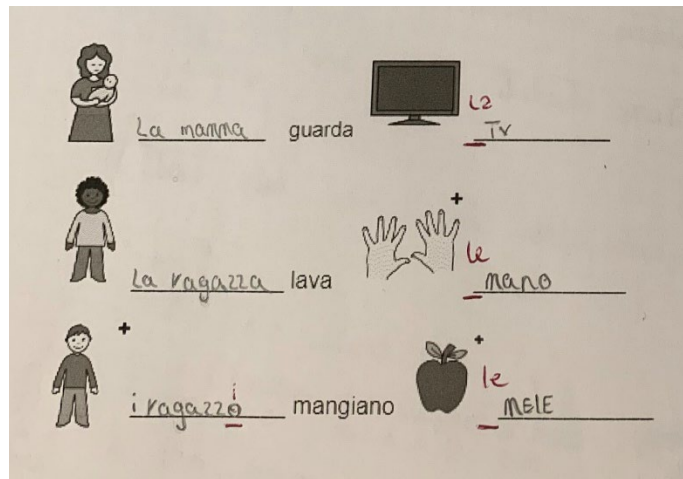


Figura 3.30: esempio di completamento di frasi con immagini

- f. Selezione dell'immagine giusta: come spiegato in precedenza, in modo da proporre ad H. diverse tipologie di esercizi, non solo in forma scritta, si è ricorsi anche all'uso di *Wordwall*. In questo esercizio (Fig. 3.31), H. doveva leggere la frase e selezionare l'immagine corrispondente. Si è cercato di selezionare esercizi che presentassero frasi con i verbi affrontati insieme ad H. e con solo l'aggiunta di alcuni verbi mai visti prima, in modo da non appesantire la ragazza con troppi termini nuovi in uno stesso momento. H. ha sempre svolto l'esercizio senza troppe difficoltà; in alcuni casi, era possibile che selezionasse l'immagine errata poiché non comprendeva il significato di qualche parola o poiché confondeva soggetto e oggetto (in particolar modo se erano entrambi rappresentati da delle persone).



Figura 3.31: esempio di esercizio su *Wordwall* di selezione dell'immagine corretta

3.6.2.2. Frase negativa

Per quanto riguarda la frase negativa, è stato fornito uno schema riguardante l'ordine lineare degli elementi all'interno della frase. E' stata trattata molto brevemente e inserita in maniera nettamente minore nei vari esercizi rispetto alla frase affermativa. Per consolidare il suo uso, è stata proposta all'interno degli stessi esercizi menzionati in precedenza e anche attraverso qualche esercizio di comprensione, quale V/F.

Sebbene H. avesse dimostrato di aver compreso l'uso e il significato dell'elemento negativo *non*, proponendo delle frasi negative a distanza di tempo dalla spiegazione, ha spesso commesso l'errore di interpretarle come frasi affermative, non analizzando la negazione.

3.6.2.3. Ulteriori argomenti trattati durante l'intervento linguistico

3.6.2.3.1. Aggettivi possessivi

Quando sono stati introdotti i vocaboli relativi alla famiglia, è capitato che H. mi raccontasse un po' della sua vita in Etiopia e della sua vita in Italia, in particolare della zia e della cugina. Segnando, sono quindi stati introdotti anche i segni relativi agli aggettivi possessivi e per questo motivo si è deciso di inserirli nel programma di insegnamento dell'italiano. Per spiegare cosa significassero quelle parole, sono stati fatti esempi concreti, utilizzando gli oggetti in possesso di H. nel momento della spiegazione, i miei e quelli dei compagni. Inoltre, sono stati sfruttati anche i pittogrammi della CAA, in modo che H. avesse sempre a disposizione il concetto figurato.

Come esercizi per valutare la comprensione e verificare l'apprendimento sono stati utilizzati per lo più esercizi di completamento con frasi semplici (Fig. 3.32) ed esercizi di trasformazione dal maschile al femminile, dal singolare al plurale e viceversa.

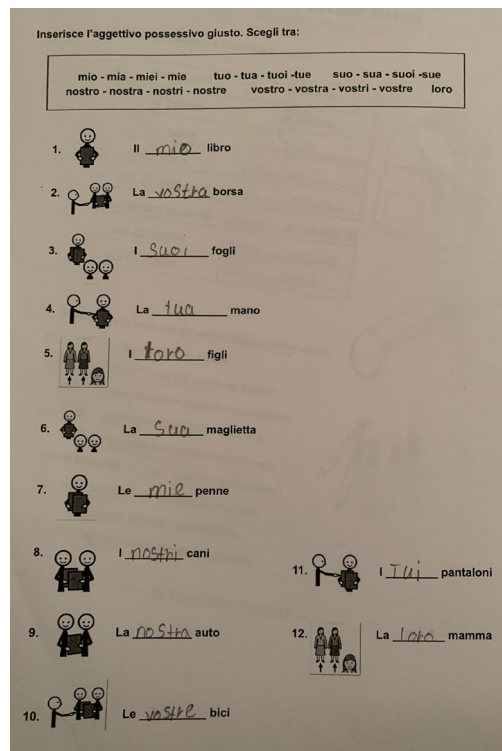


Figura 3.32: esercizio di completamento


Per inserire l'aggettivo possessivo corretto, H. doveva prestare attenzione non solo all'immagine a fianco ad ogni frase ma anche all'articolo e al nome. Per quanto riguarda l'associazione dell'aggettivo giusto, H. molto spesso confondeva *suo* e *tuo* e *vostro* e *nostro*, probabilmente poiché a livello grafico sono molto simili. Per quanto riguarda la flessione dell'aggettivo secondo genere e numero, spesso tendeva a flettere anche LORO, senza ricordare che in questo caso l'aggettivo è invariabile. Era, poi, comune che dimenticasse di inserire la lettera O nelle forme plurali di *tuo* (*tuoi*) e *suo* (*suoi*).

3.6.2.3.2. Le frasi esistenziali

Per esercitare la flessione del verbo *essere* e anche l'uso degli articoli indeterminativi, si sono spiegate anche le frasi esistenziali alla forma affermativa e negativa, nonché formate da *c'è/ci sono*, *non c'è/non ci sono*, e i rispettivi segni. Gli esercizi svolti per allenare e verificare questo tipo di apprendimento sono stati per lo più esercizi di comprensione. Ad esempio, veniva proposta un'immagine e in seguito un V/F in cui si chiedeva se determinati oggetti fossero presenti o meno nell'immagine (Fig. 3.33). In alternativa al V/F, venivano presentate un'immagine e una tabella con due colonne, una in cui indicare gli oggetti che apparivano nell'immagine e nell'altra quelli che non erano presenti (Fig. 3.34). Prima di svolgere questa parte dell'esercizio, veniva fornita una

lista di parole, ognuna delle quali era accompagnata da un numero che H. doveva trascrivere in corrispondenza degli elementi nell'immagine. In questo modo prima si ripassavano i vari vocaboli e poi veniva testata la comprensione. Alcune volte veniva fornita la lista di parole e i numeri erano già trascritti nell'immagine, così che H. associasse la parola al numero.

Questi esercizi sono stati utili non solo per ripassare il lessico appreso fino a quel momento, ma anche per introdurre nuovi vocaboli. Prima di svolgere ogni esercizio veniva chiesto ad H se si ricordasse i nomi degli oggetti raffigurati e in caso negativo venivano ripetuti e scritti a fianco. In questo tipo di esercizi, non solo veniva allenata la memoria relativa ai vocaboli, ma anche ai concetti topologici. H. ha sempre avuto problemi nel ricordare le coppie di parole *destra-sinistra, sopra-sotto, davanti-dietro*. Per svolgere l'esercizio di comprensione V/F, inizialmente si lasciava che H. leggesse le frasi autonomamente per appurare se fosse in grado di rispondere e comprendere i vocaboli e i concetti topologici autonomamente. Se si notavano delle difficoltà, si revisionava tutto insieme e, come con i vocaboli, anche i concetti topologici venivano annotati in corrispondenza dell'immagine.



Indica con una X se le frasi sono VERE (V) o FALSE (F) Vero= sì
Falso= no

Ci sono 2 finestre	✓	F	✓
✗ Non c'è una mela sopra il banco	✓	F	
✗ Ci sono 4 sedie	✓	F	
✗ La porta è a sinistra	V	F	✓
La lavagna è in centro	✓	F	✓
Non ci sono 6 zaini	✓	F	✓
Ci sono 3 libri verdi ?	✓	F	
L'orologio è in centro	✓	F	✓
Lo zaino blu è a destra ?	✓	F	
La cattedra è vicina alla porta	V	F	✓
Non ci sono 4 penne	✓	F	✓
Non c'è il sole	V	F	✓
✗ Ci sono 2 studenti	✓	F	

Figura 3.33: esercizio di comprensione con frasi esistenziali

1- il sole 5- più uccelli
 2- l' aereo 6- il mare
 3- la nuvola 7- la nave
 4- la montagna 8- il pesce

Indica con una X gli oggetti che ci sono e che non ci sono

	c'è-ci sono	non c'è-non ci sono
il pesce	X	
gli uccelli		X
il sole		X
la nave	X	
il fiume	X	
il mare	X	
la sedia		X
la rana		X
il sole	X	
le nuvole	X	
il libro		X
la montagna		X

Figura 3.34: esempio di tabella da compilare

3.6.2.4. Risultati di apprendimento della LIS

Come spiegato all'inizio di questo capitolo, l'intervento linguistico si è focalizzato per lo più sull'insegnamento della lingua italiana, ma un altro obiettivo era quello di acquisire una buona parte di segni appartenenti alla LIS, soprattutto affinché H. potesse comunicare con i suoi compagni. In concomitanza con l'apprendimento del lessico italiano, sono stati introdotti anche i segni corrispondenti. Inoltre, poiché la comunicazione con H. avveniva solamente attraverso la LIS, era costantemente esposta a tale lingua; di conseguenza, l'apprendimento dei segni è stato più facile per lei. Nonostante ciò, anche in questo caso è possibile sottolineare alcuni errori commessi da H. durante la produzione di alcuni segni, ma anche un'evoluzione del segnato.

Per esporre i progressi di H. e il grado di correttezza nella realizzazione dei segni, verranno analizzate le categorie di segni che si sono rivelate più problematiche. Verranno illustrati i segni con cui H. ha riscontrato più difficoltà, sia nella memorizzazione che nella realizzazione, considerando i parametri fonologici di configurazione, movimento, orientamento del palmo della mano e luogo di realizzazione, esaminando quali sono stati più soggetti a errore.

Considerando la categoria degli animali, i segni con cui ci sono stati dei problemi di memorizzazione che sono durati per buona parte dell'anno sono stati: GALLO, GALLINA, ZEBRA e CAVALLO. I segni in cui erano frequenti errori relativi al parametro della configurazione sono stati: RANA, PESCE, UCCELLO, ORSO, SCIMMIA. Nel caso di RANA, invece di realizzare con entrambe le mani la configurazione 3, le mani assumevano configurazione 2 e H. tendeva ad aprire e chiudere entrambe, come ad imitare l'azione del salto. Nel caso di PESCE la mano assumeva configurazione B e, considerando l'orientamento, il palmo era rivolto verso sinistra. In questo caso anche il movimento del segno veniva realizzato diversamente da quello originale, poiché si trattava di un movimento zigzagato. Con UCCELLO H. era solita utilizzare entrambe le mani e riprodurre il segno per VOLARE. Con ORSO e SCIMMIA si trattava di un errore di inversione, poiché confondeva i due segni e molto spesso li scambiava o realizzava per entrambi il segno di SCIMMIA. Il movimento, inoltre, non era sempre riprodotto in maniera corretta, poiché H. tendeva ad alternare il movimento dal basso verso l'alto tra le due mani.

Nella categoria delle emozioni, i segni ARRABBIATO e FELICE sono stati i primi ad essere acquisiti. H., invece, tendeva a realizzare erroneamente ANNOIATO e TRISTE, che molte volte confondeva, come anche SPAVENTATO e SORPRESO. Per quest'ultimo segno tendeva a realizzare la configurazione 5 invece che L, mentre inizialmente tendeva a riprodurre TRISTE come PIANGERE. I segni INNAMORATO e PREOCCUPATO sono stati molto difficili da apprendere per H., poiché leggendo la parola non riusciva quasi mai a recuperare dalla memoria la realizzazione segnica corrispondente. I segni DISGUSTATO e STANCO sono stati ripetuti più volte prima di essere memorizzati completamente. Per entrambi H. dimostrava di ricordare il luogo e il movimento e le CNM, ma non riusciva a ricordare la configurazione e, quindi, l'orientamento delle mani.

Per la categoria del cibo i segni risultati più facili da ricordare sono stati MELA, PANE, BANANA, CILIEGIA, CAFFÈ, CAROTA. I segni invece che hanno creato più difficoltà sono stati PANINO, CARNE, PASTA, FUNGO, PATATA, MIELE, FICO. H. faticava a ricordare i segni corrispondenti a tali entità e quando le si richiedeva la realizzazione segnica, era solita utilizzare la gestualità o descrivere la foto che le si presentava. Per esempio, per il segno MIELE veniva mostrata un'immagine in cui era presente una ciotola e uno spargimiele. H. rappresentava la forma della ciotola e riproduceva il movimento per prendere il miele con lo spargimiele, il tutto mantenendo

la mano non dominante ad indicare la ciotola. Senza conoscere il loro significato a livello grammaticale, utilizzava dei buoys, ovvero delle forme di ancoraggio caratterizzate dall'uso della mano non dominante o di un classificatore a tenere traccia di un referente già introdotto nel discorso. Anche con altri segni, come RISO, utilizzava la stessa modalità. Con segni come ACQUA, invece, utilizzava molto spesso il segno corrispondente in ASL.

Analizzando ulteriori categorie, H. non ha mai presentato grosse difficoltà nel ricordare e realizzare correttamente i segni relativi a stagioni, mesi e giorni della settimana. Nel caso dei mesi, faticava a ricordare i segni relativi a MAGGIO, GIUGNO, LUGLIO, AGOSTO.

È stata anche trattata la categoria dei mezzi di trasporto; in questo caso, H. non ha dimostrato particolari difficoltà nel ricordare e realizzare i segni introdotti, poiché venivano spesso utilizzati nelle conversazioni o all'interno degli esercizi. Non sempre ricordava il segno corrispondente a CAMION, poiché meno utilizzato rispetto agli altri.

A livello di segni relativi all'ambito scolastico i più soggetti a errore erano PORTA, FINESTRA, ZAINO. Il primo segno menzionato veniva realizzato con la giusta configurazione, ma orientamento e movimento errati. H. infatti tendeva a produrre un movimento che vedeva entrambe le mani muoversi in contemporanea, una verso destra e una verso sinistra, staccandosi l'una dall'altra e mantenendo il palmo rivolto verso l'esterno, e quindi non verso di sé. Anche con FINESTRA, l'orientamento e il movimento apparivano sbagliati, con i palmi rivolti sempre verso l'esterno e le mani che si staccavano l'una dall'altra, andando una verso il basso e una verso l'alto. Il segno per ZAINO, invece, non veniva mai realizzato correttamente poiché H. utilizzava la gestualità per descrivere la forma o indicava semplicemente il suo zaino. Inoltre, molto spesso non ricordava il segno relativo a MATITA.

Sono stati trattati anche segni relativi al tempo atmosferico e tra questi H. era solita non ricordare il segno per NEBBIA, mentre realizzava la configurazione sbagliata dei segni VENTO (configurazione 5 e non 3) e NEVE (configurazione D con palmi rivolti verso il basso, invece di configurazione F e palmi rivolti verso l'esterno).

Considerando la categoria dei colori, la ragazza faticava a ricordare MARRONE e GRIGIO, mentre con il segno ROSA utilizzava configurazione D invece di $\frac{3}{5}$. A volte, mostrava di non ricordare il segno di ARANCIONE, anche se veniva utilizzato spesso.

Considerando gli aggettivi qualificativi, H. non ha mai mostrato particolari difficoltà nella loro realizzazione. L'unico ostacolo che si presentava spesso, ma soprattutto inizialmente, era il riconoscimento del significato della parola e di conseguenza il recupero del segno corrispondente.

Con i verbi ci sono stati problemi solo con alcuni. Con il verbo CORRERE, per esempio, tendeva a rappresentare con il corpo il movimento che si compie quando si corre; con il verbo STUDIARE e LEGGERE utilizzava lo stesso segno, corrispondente a LIBRO, con l'aggiunta del movimento della testa che rappresentava l'azione di lettura.

In conclusione, il parametro che più è stato soggetto a errore da parte di H. è stato il parametro della configurazione seguito da orientamento e movimento, mentre il parametro del luogo si è dimostrato il più semplice da assimilare. Ciò potrebbe non apparire sorprendente se si considerano gli studi di Liberth e Gamble (1991) e Ortega e Morgan (2015), i quali hanno ritenuto la configurazione come il parametro che viene appreso per ultimo, rispetto al luogo, appreso, invece, per primo. La configurazione è risultata essere il parametro più problematico, non solo perché molte volte H. non ricordava la configurazione di un segno, ma anche perché spesso e volentieri dimostrava esitazione nel momento di realizzazione segnica. Si poteva notare incertezza soprattutto con segni poco utilizzati nei momenti di conversazione e che quindi H. non era solita ripetere. Al contrario, segni come AUTOBUS o TRENO sono stati acquisiti fin da subito, poiché era abitudine di H. prendere questi mezzi per poter raggiungere la scuola. Di conseguenza venivano usati più quotidianamente rispetto ad altri segni. Anche i segni che mostravano un'iconicità maggiore sono rientrati nella lista dei segni che H. ha acquisito per primi.

Nel momento in cui non ricordava un segno, si è potuto notare l'utilizzo di varie strategie, come l'uso di classificatori, in particolare di afferramento e di estensione, e l'uso del corpo, per esempio nel caso di alcuni verbi. In più, essendo presenti sempre delle immagini ad accompagnare le parole, molto spesso era solita descrivere ciò che mostrava l'immagine stessa. Un'altra strategia che usava molto spesso era l'utilizzo di segni appartenenti all'ASL o alla lingua dei segni internazionale, come per esempio nel caso di ACQUA o di ADESSO.

3.7. Conclusioni

In questo capitolo è stato illustrato e analizzato l'intervento linguistico svolto con H., esponendo le metodologie impiegate e i progressi e le difficoltà della partecipante.

La difficoltà maggiore, ma anche attesa, ha coinvolto la memorizzazione dei vocaboli. Non sfruttando il residuo uditivo e possedendo una conoscenza scarsissima della fonologia dell'italiano, per H. è stato difficoltoso acquisire nuove parole, poiché poteva usufruire solo del canale visivo. Inoltre, l'uso delle mascherine dettato dalla pandemia, ha sfavorito la lettura labiale. Nonostante questo, sebbene siano state poche le parole completamente acquisite, è possibile affermare che ci sia stato apprendimento da parte di H.

Dal punto di vista della morfologia nominale, sono state introdotte varie regole di accordo tra articolo e nome, che, nella maggior parte dei casi, sono risultate difficili da ricordare e mettere in pratica. Difatti, nel momento della correzione degli esercizi, se si facevano notare alcuni errori, H. riusciva a fornire la risposta corretta. Spesso dimenticava di accordare articolo e nome, soprattutto negli esercizi di trasformazione dal singolare al plurale, o anche nome e aggettivo. Grazie all'esercizio, però, ci sono stati dei miglioramenti. Molto difficili sono state le parole "eccezioni" che, presentando vocale finale diversa da quella dell'articolo associato, hanno rappresentato un ostacolo per H. Per quanto riguarda l'uso degli articoli, sembra sia stato compreso da parte di H. che questi debbano essere collocati in una posizione che precede il nome, ma solo se questo funge da soggetto e quindi si trova in prima posizione. Difatti, c'è stata una tendenza nell'omettere gli articoli in posizione postverbale, un tipico errore che anche Chesi (2006) aveva evidenziato nelle produzioni non-standard dei bambini sordi.

Nella morfologia verbale, H. ha dimostrato meno difficoltà. Nell'esercitare la flessione del verbo, H. ha mostrato di aver acquisito in poco tempo i vari morfemi flessivi del presente indicativo. Analizzando invece i verbi *essere* e *avere*, il processo di acquisizione si è dimostrato leggermente più lungo, soprattutto per quanto riguarda il verbo *essere*. Entrambi sono verbi che presentano delle irregolarità tra le persone del verbo, quindi, molto probabilmente, ciò ha comportato maggiori difficoltà nella loro memorizzazione. Considerando le frasi SVO e le costruzioni con verbo *essere* e *avere*, queste sono risultate più complicate per H., data la presenza di un elemento in più al loro interno: l'oggetto diretto o l'aggettivo. È capitato molto spesso che H. non posizionasse i vari elementi seguendo l'ordine lineare dell'italiano, collocando l'aggettivo o l'oggetto a precedere il verbo al posto del soggetto o inserendo un secondo

articolo, presente all'interno della frase, in ultima posizione. Questo potrebbe far pensare che la partecipante non abbia compreso appieno la differenza tra soggetto e oggetto, sebbene sia anche probabile che molti errori fossero legati alla sfera semantica. Probabilmente, in particolare con le frasi SVO con verbi bivalenti, nell'esercizio di riordino sarebbe stato più vantaggioso utilizzare delle immagini che rappresentassero l'evento descritto dalla frase. Questo avrebbe potuto favorire maggiormente l'apprendimento dell'ordine lineare, sebbene la scelta di non utilizzare immagini è stata presa per testare la comprensione e la conoscenza del significato lessicale delle parole da parte di H.

Con i segni LIS, invece, si è osservato un apprendimento più rapido e duraturo, grazie alla conoscenza pregressa, seppur parziale, di una lingua dei segni. A livello fonologico sono state osservate delle difficoltà nella realizzazione dei segni, in particolare relative alla produzione della configurazione corretta. I segni più oggetto di errori sono stati i segni che H. non era solita utilizzare, mentre ha acquisito con più facilità gran parte dei segni iconici.

CAPITOLO 4 I risultati della valutazione linguistica dopo l'intervento

4.1. Introduzione

In questo capitolo verranno riportati e analizzati i risultati ottenuti dalla somministrazione di alcuni test linguistici. I test utilizzati sono stati scelti in modo da valutare varie conoscenze linguistiche acquisite dalla partecipante e definire un livello linguistico di arrivo in seguito all'intervento linguistico. La somministrazione dei test è stata soggetta a modifica in base alle abilità di H; infatti, i test non sono stati somministrati a voce, ma in forma scritta e segnata: le istruzioni e le consegne dei vari esercizi sono state spiegate attraverso la LIS e le risposte sono state fornite per iscritto, poiché l'intervento linguistico mirava all'apprendimento dell'italiano scritto.

Di seguito verranno illustrati i test linguistici scelti e per ognuno di questi verranno esposti e discussi i risultati ottenuti, dando una visione sia specifica che complessiva sulle difficoltà riscontrate da H. e sui suoi esiti di apprendimento, sia in italiano che in LIS. Uno dei tre test, infatti, è stato impiegato anche per valutare la comprensione e la produzione di H. in LIS.

4.2. I test linguistici standardizzati

Per valutare linguisticamente la partecipante sono stati adoperati dei test linguistici standardizzati. Il fine ultimo era quello di osservare quantitativamente e qualitativamente i progressi di H. sia per quanto riguarda l'italiano che il lessico della LIS. Analizzando i risultati ottenuti nei vari test somministrati, si è potuta stimare l'età linguistica raggiunta da H. alla conclusione del percorso di apprendimento intrapreso.

I test selezionati per valutare sia la comprensione che la produzione di H. sono stati:

- Il Test di Comprensione Grammaticale per Bambini (TCGB) (Chilosi e Cipriani, 2006)
- Il Test for Reception of Grammar (TROG-2) (Bishop, 2003; Suraniti et al., 2009)
- Il Test di Valutazione del Linguaggio (TVL) (livello prescolare) (Cianchetti e Fancello, 1997).

I primi due test mirano a valutare le abilità morfosintattiche, mentre il terzo test si focalizza sia sulle abilità morfosintattiche che sulle abilità lessicali, in produzione e in comprensione. Per questo motivo, il TVL è stato scelto come test da adattare alla valutazione del lessico della LIS.

I test sono stati somministrati mettendo a proprio agio la partecipante, senza porre limiti di tempo e suddividendo la somministrazione in varie sessioni, in modo da non sovraccaricare di informazioni H. e in modo che non perdesse la concentrazione.

Sebbene il TCGB e il TVL tendono ad essere somministrati a partecipanti di età inferiore ad H., si è deciso di utilizzarli ugualmente, data la ridotta competenza linguistica della ragazza, dovuta ad una L1 poco consolidata e all'acquisizione di una L1 vocale partendo da zero.

4.2.1. Il Test di Comprensione Grammaticale per Bambini (TCGB)

Il Test di Comprensione Grammaticale per Bambini (TCGB) viene utilizzato per indagare la comprensione verbale in bambini normodotati o con problemi di sviluppo del linguaggio, e per capire quali strategie sviluppano nel processo di comprensione.

Tale test si presenta come un test di abbinamento frase-immagine, in cui sono presenti 4 vignette per ogni item, di cui una rappresenta la frase stimolo pronunciata dall'esaminatore, mentre le altre sono dei distrattori lessicali o grammaticali. Per dimostrare di aver compreso la frase pronunciata dall'esaminatore, il bambino deve indicare la vignetta corrispondente alla frase stimolo.

Complessivamente gli item sono 76 e spaziano tra diverse strutture grammaticali che comprendono locativi, flessioni verbali e nominali, frasi attive SV e SVO affermative e negative, frasi passive affermative e negative, frasi relative e frasi dative.

Sono presenti delle tavole di vocabolario che possono essere mostrate al partecipante per valutare la sua conoscenza del lessico utilizzato nel test. L'utilizzo delle tavole è facoltativo, ma consigliato, poiché, essendo lo scopo del TCGB quello di indagare la comprensione grammaticale, si può evitare di considerare possibili errori commessi dal partecipante come errori dovuti ad una scarsa conoscenza lessicale dei vocaboli che compongono le frasi del test.

Il TCGB misura il punteggio di errore; ciò significa che più il punteggio ottenuto è alto, peggiore è la performance del partecipante. Nella valutazione del punteggio si considerano gli errori, a cui viene attribuito un punteggio di 0,5, ma anche le ripetizioni: se viene commesso un errore anche dopo la ripetizione dello stimolo, si aggiunge un punteggio pari a 1, arrivando così ad un punteggio totale di 1,5. Al contrario, se il partecipante seleziona l'item giusto, viene assegnato un punteggio pari a 0. Per poter valutare la prestazione del partecipante, è possibile far riferimento alla tabella (Fig. 4.1)

e al grafico (Fig. 4.2) sotto riportati e ripresi dal manuale del test (Chilosi e Cipriani, 2006). Entrambe le figure riportano diverse età, i punteggi di errore e i percentili dei punteggi di errore totali. Osservando tutti questi dati, è possibile individuare la competenza linguistica generale mostrata dal partecipante al test. Guardando l'età del partecipante e considerando il punteggio di errore ottenuto, è possibile individuare in quale fascia percentile rientra la sua prestazione linguistica, tenendo in considerazione il fatto che se il punteggio finale è oltre il 10° percentile, la prestazione è da considerarsi ritardata rispetto all'età.

Età	10°	25°	50°	75°	90°
3,6	53.75	39	35.5	30.7	25
4	49.5	38.8	27	17.7	10.7
4,6	36	28.6	19.5	12.8	7
5	34.7	23	13	8	4
5,6	32	14	7	3	1
6	16	8.7	5.5	3	2
6,6	13	6.9	3.7	2.5	1.5
7	6.3	2.8	2	0.7	0
7,6	6.8	3.8	1.5	1	0.05
8	5.3	3.3	1.7	0.6	0.5

Figura 4.1: Tabella percentili punteggio totale (Cipriani e Chilosi, 2006)

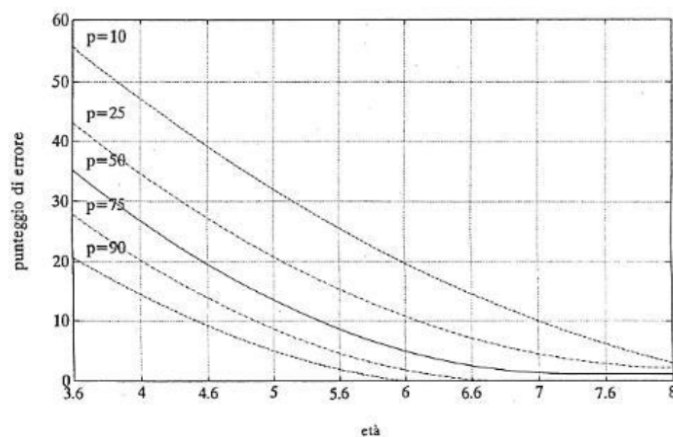


Figura 4.2: grafico percentili punteggio totale (Cipriani e Chilosi, 2006)

Inoltre, è possibile indagare la performance del partecipante per ogni struttura grammaticale, grazie alle tabelle relative all'ordine di acquisizione delle strutture grammaticali testate (Fig. 4.3) e all'ordine di acquisizione dei singoli item (4.4). I dati delle tabelle derivano dalla standardizzazione su un campione di 280 bambini di età compresa tra i 3;6 e gli 8 anni, senza alcun deficit.

3.6	4	4.6	5	5.6	6	6.6	7	7.6	8
		Locative	Attive affermative Dative	Flessionali Passive affermative Relative Passive negative		Attive negative			

Per ogni gruppo di strutture il criterio di acquisizione utilizzato prevede il superamento di una percentuale media di item uguale o maggiore all'80%

Figura 4.3: Ordine di acquisizione delle strutture (Cipriani e Chilosi, 2006)

STRUTTURE / ETA'	3.6	4	4.6	5	5.6	6	6.6	7	7.6	8
LOCATIVE	sotto sopra vicino dietro	fuori gli	lontano	davanti	tra su	dietro * di-a (14)				di-a (?)
FLESSIONALI	masch./femm.	sing./plur (noea.) presente (30)	presente (22)	passato (38)*	plur. verb. pot. sing. (28)*	pot. sing. (33) passato (27)	pot. plur. sing. verb. futuro (56)	futuro (67)		
ATTIVE AFFERMATIVE		SV	SVO prob (25)* SVO impr. (34)	SVO neutra (31) SVO impr. (42)	SV rifl. SVO neutra (29)	SVO prob (32)	SVO I-A (75)	SVO I-Ac(10)		
ATTIVE NEGATIVE	SV						SVO irr. ass. az. (44) SVO rev. (68)		SVO irr. ogg. alt (48)*	SVO rev. (51)
PASSIVE AFFERMATIVE				SVA irr. (65, 73)	SVA irr. (47) SVA rev. prob. SVA rev. neutra (58) SVA rev. impr. (61)*	SVA rev. neutra (55)	SVA irr. (40)*		SVA rev. impr. (71)	
PASSIVE NEGATIVE		SV (59)		SVA irr. ass. az. (63)		SV (57)	SVA rev (76)		SVA rev.(62)	SVA irr. ogg. alt (66)
RELATIVE				Ins SO (69)	Fin OO (72)	Fin OS (31) Fin OO (60)*	Fin OS (41) Ins. SS (45)	Ins. SS (39)		Ins SO (50)
DATIVE			AJA neutra (43)	AJA impr. (54)		AAA prob. (46) AIA prob (64) AAA neutra (74)	AAA impr(51)			

Per ogni gruppo di età si considerano acquisiti gli item superati dall'85% del campione.
I numeri tra parentesi si riferiscono agli item che presentano tempi di acquisizione diversi all'interno di ciascuna struttura.
Sono riportati in corsivo gli item che non raggiungono il criterio dell'85%.
*Con l'asterisco sono indicati gli item che presentano un andamento irregolare tra fasce di età adiacenti.

Figura 4.4: Ordine di acquisizione dei singoli item (Cipriani e Chilosi, 2006)

4.2.1.1. Somministrazione del test e analisi dei risultati

Il TCGB è stato il primo test ad essere somministrato ad H. e, come anche gli altri test, è stato somministrato in un giorno a sé stante, in modo che H. non si stancasse troppo, rischiando di minare i risultati dei test.

Secondo il manuale, la modalità di somministrazione del test si basa sul presentare al partecipante ogni gruppo di figure e spiegare che dovrà scegliere quella corrispondente alla frase pronunciata dall'esaminatore. In questo caso, ad H. sono state presentate le frasi in forma scritta, affiancate dai gruppi di quattro immagini, e le è stato spiegato di

leggere le frasi e scegliere la figura corrispondente. Ogni immagine è stata identificata con un numero, in modo che H. potesse segnare la risposta da lei considerata corretta vicino alla frase target.

In una fase di pre-test, sono state presentate le tavole di vocabolario con le parole che si sarebbero incontrate nel TCGB e sono state mostrate le immagini corrispondenti, per favorire la comprensione e la memorizzazione. Tranne per qualche eccezione, le parole introdotte erano tutte parole affrontate durante la fase di intervento linguistico, per cui il processo di ripasso dei vocaboli non si è dilungato per molto tempo.

Non potendo ripetere direttamente la frase, nel caso in cui ne avesse avuto bisogno, è stato osservato se H. presentasse cenni di incertezza o tentennamenti nel momento della risposta. Si è assistito ad alcuni momenti di indugio prima di fornire qualche risposta, ma nonostante ciò, H. non ha mai chiesto che le si spiegasse una frase o il suo significato. Di conseguenza, nel conteggio del punteggio, non sono presenti punti riferiti alla ripetizione di frasi.

Analizzando gli item di ogni struttura grammaticale sono state segnalate le strutture grammaticali in cui H. ha commesso almeno un errore e quelle in cui sono state commessi più errori. Complessivamente, H. ha mostrato difficoltà in ogni struttura indagata. Di seguito si andranno ad analizzare gli errori commessi per ogni costruzione, in modo da meglio comprendere il punteggio di errore ottenuto da H. ed individuare le strutture più problematiche.

La somministrazione del test ha avuto durata di 45 minuti.

4.2.1.1.1. Analisi delle strutture grammaticali indagate

Fra le frasi locative: sono state tra le strutture in cui H. ha commesso più errori. Osservando le risposte fornite da H. durante la somministrazione del test, è possibile notare come i locativi topologici che meno hanno dato problemi sono stati *giù*, *sopra* e *davanti*, mentre i più problematici sono risultati *tra* e *da - a*. In questo caso, le costruzioni con *da-a* non erano state trattate durante l'intervento linguistico, pertanto era prevedibile che H. potesse commettere degli errori relativi a queste costruzioni. Sebbene gli altri elementi topologici (*sopra - sotto*, *dentro - fuori*, *davanti - dietro*, *vicino - lontano*, *a destra - a sinistra*) fossero stati affrontati, H. ha spesso dimostrato difficoltà a ricordare la differenza tra di essi. Per questo motivo non è stato sorprendente notare numerosi errori, soprattutto dovuti alla scelta da parte di H. dell'immagine con distrattore grammaticale rispetto all'immagine bersaglio.

Frasi flessionali: H. ha dimostrato maggiore difficoltà nelle frasi flessionali verbali, mentre ha commesso meno errori con le frasi flessionali nominali e neanche un errore con le frasi flessionali con possessivi. Le frasi flessionali verbali presentavano il verbo flesso al presente, al passato o al futuro. Le frasi che comprendevano il verbo flesso al passato o al futuro sono state tutte oggetto di errore, dato dalla selezione dei distrattori grammaticali. Ciò era prevedibile poiché durante l'intervento linguistico è stato affrontato solo il presente indicativo dei verbi. Concentrandosi sulle frasi al tempo presente, sono stati inaspettati gli errori riguardanti gli item n°19 "Camminano" e n°23 "Vola", poiché durante il periodo di intervento linguistico H. ha dimostrato di aver appreso molto bene i morfemi flessionali del tempo presente. È probabile che questi errori siano stati dovuti all'assenza del soggetto esplicito, che ha portato H. a confondersi e a selezionare l'immagine sbagliata. Guardando agli item n°23, n°27 e n°30, sembra che la ragazza abbia avuto difficoltà a discriminare il significato dei verbi *volare* (anche nell'item n°14) e *saltare*, poiché ha selezionato o un'immagine in cui l'azione rappresentata non aveva niente a che fare con l'item (Fig. 4.5) oppure era contraria a quella descritta dall'item (Fig. 4.6).

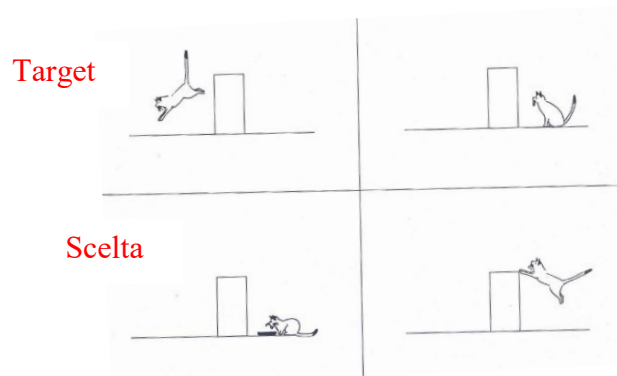


Figura 4.5: item n°27 "Il gatto ha saltato"

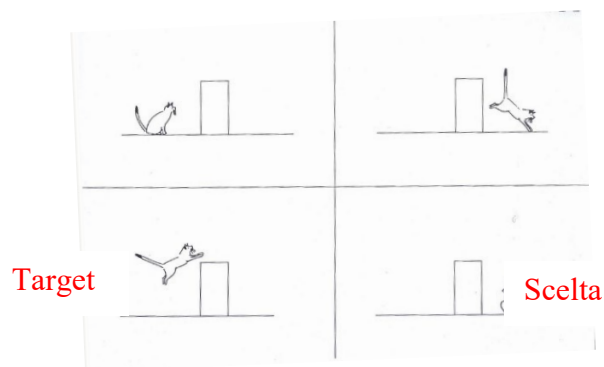


Figura 4.6: item n° 30 “Il gatto salta”

Inattese sono state le risposte errate relative alle strutture con flessioni nominali, poiché a conclusione dell'intervento linguistico la ragazza aveva mostrato dei progressi positivi. In tutto erano quattro le frasi con flessioni nominali e solo due di queste sono state abbinare all'immagine corretta. Negli altri due casi, H. ha commesso un errore di tipo lessicale (Fig. 4.7) e uno di tipo grammaticale (Fig. 4.8).

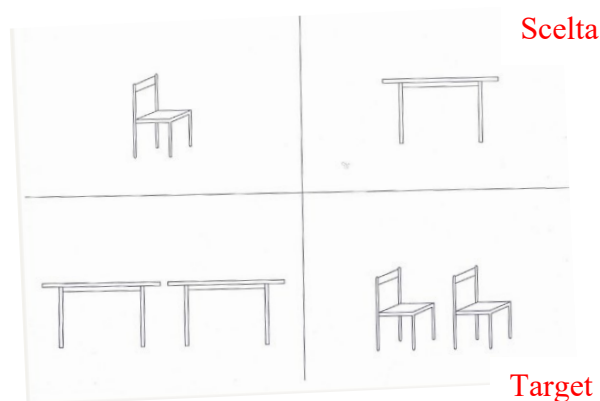


Figura 4.7: item n°15 “Sedie”

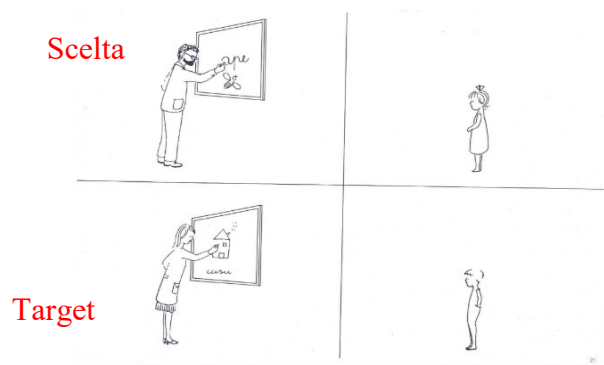


Figura 4.8: item n°21 “Maestra”

Frasi attive affermative: H. ha mostrato difficoltà con tutti i tipi di frasi affermative attive. Di seguito verranno esaminati i vari sottogruppi:

- Frase SV: il test presenta una frase semplice SV “*La mamma lava*” (item n°17), che è stata interpretata erroneamente da H., la quale ha selezionato l’immagine in cui la mamma pettina la bambina, commettendo un errore di tipo lessicale;
- Frase riflessiva: nella frase riflessiva n°20 “*La bambina si pettina*”, la ragazza ha selezionato l’immagine in cui la bambina pettina un’altra bambina, cioè il distrattore grammaticale. E’ possibile che non abbia considerato il *si* riflessivo, interpretando la frase come “*La bambina pettina*”. Di conseguenza, è probabile che abbia selezionato l’immagine che le sembrava corrispondere a questa frase;
- Frasi reversibili probabili: H. ha interpretato come riflessive le frasi reversibili probabili n°25 “*La mamma pettina la bambina*” e n°32 “*La mamma lava la bambina*”. Considerando l’esercizio di riordino per formare le frasi che è stato introdotto al capitolo 3, è stato spiegato che spesso H. tendeva a posizionare il soggetto dopo il verbo, in ultima posizione. È possibile, quindi, che abbia associato il ruolo tematico di agente all’oggetto di entrambe le frasi (*la bambina*). In questo caso, però, avrebbe dovuto associare al soggetto *la mamma* il ruolo tematico di paziente e quindi selezionare il distrattore grammaticale. Sembra, invece, che H. abbia interpretato l’item come formato da due frasi: “*La bambina pettina. La mamma*” (Fig. 4.9);

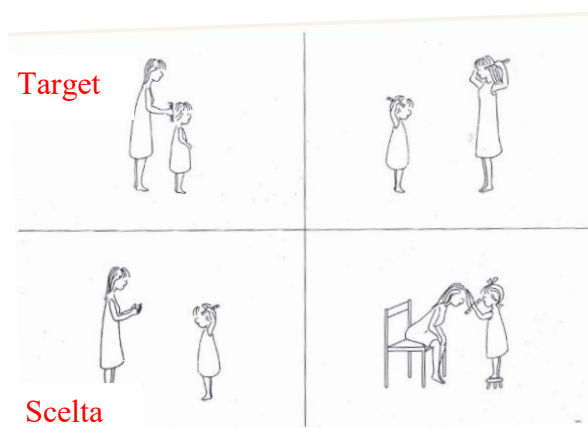


Figura 4.9: item n°25

- Frasi reversibili neutre: nell'item n°29 “Il gatto rincorre il cane”, H. ha indicato l'immagine in cui il cane rincorre il gatto, quindi il distrattore grammaticale. In questo caso, nell'immagine viene presentato prima il gatto e poi il cane, per cui probabilmente ha seguito l'ordine lineare dei referenti *gatto* e *cane*.
Nell'item n°37 “Il bambino spinge la bambina”, è stata selezionata l'immagine in cui sono presenti due bambini che si guardano. Sebbene durante la fase pre-test siano state mostrate le tavole con i vocaboli presenti nel test, H. non era molto familiare con alcuni verbi, come in questo caso *spingere*, rispetto ad altri, come *mangiare*. È sembrato che, in casi in cui non presentava grande familiarità con un verbo, e quindi fosse più incline a non ricordarne il significato, tendesse a non analizzarlo;
- Frasi reversibili improbabili: questo tipo di frasi descrivono un'azione che è improbabile che avvenga nella realtà. Infatti, nel selezionare l'immagine considerata corretta, H. sembra essere stata influenzata dalla sua conoscenza del mondo e dall'improbabilità dell'azione. Di conseguenza, pare aver indicato l'immagine che secondo lei era più logica, senza considerare i ruoli tematici degli argomenti del verbo (Fig. 4.10) e il significato dei verbi (Fig. 4.11).

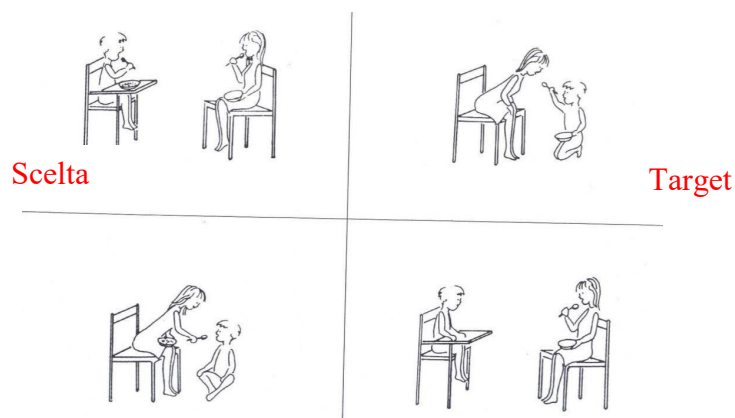


Figura 4.10: item n° 34 “Il bambino imbecca la mamma”

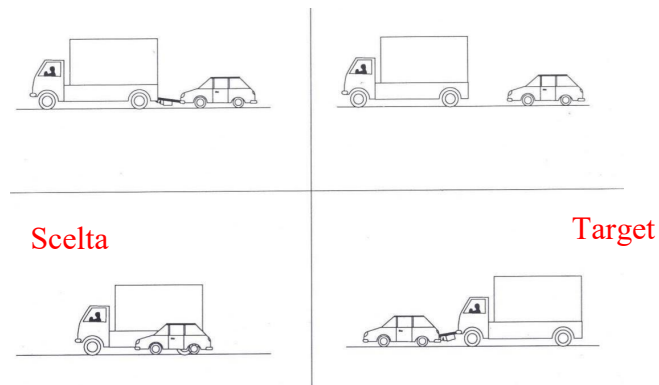


Figura 4.11: item n°42 “La macchina tira il camion”

- Frasi affermative inanimato-animato: in questo tipo di frasi il referente inanimato è il soggetto mentre quello animato è l’oggetto. Come nel tipo di costruzione precedente, anche in questo caso sembra che le scelte di H. siano state mosse dalla conoscenza del mondo e dalla probabilità o meno dell’azione. Considerando l’item n°70 “La palla colpisce il bambino” H. ha selezionato come immagine quella in cui il bambino corre con la palla ma non la colpisce. Per l’item n°75 “La carta brucia il bambino” ha indicato l’immagine in cui il bambino soffia un fiammifero.

Frasi negative attive: Le frasi negative attive presenti all’interno del test erano 5 e H. ha fornito la risposta corretta solo per 2 di queste. Come spiegato al capitolo precedente, le strutture negative sono state affrontate in maniera minore rispetto alle frasi affermative positive, perciò un risultato simile era in parte atteso. Nonostante ciò, la ragazza ha selezionato correttamente l’immagine di due item, cioè l’item n°36 e il n°68. Per l’item n° 36 “La bambina non corre” la ragazza ha selezionato, giustamente, l’unica immagine in cui la bambina non correva. È stato notato, però, che in particolare quando probabilmente non ricordava il significato di un verbo o non riconosceva una struttura grammaticale, la ragazza tendeva a selezionare l’unica immagine diversa da tutte le altre. Per questo item, in tre figure su quattro è possibile vedere una o più bambine correre e solo nella quarta immagine la bambina non sta correndo (Fig. 4.12).

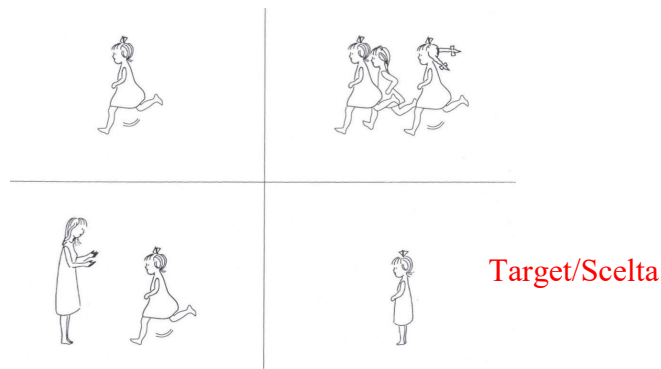


Figura 4.12: item n°36

Per quanto riguarda l’item n°68 “Il babbo non bacia la mamma” è probabile che H. abbia utilizzato lo stesso ragionamento menzionato in precedenza per gli item n°25 e n°32, ovvero l’aver interpretato *la mamma* come l’agente, e quindi il soggetto della frase, e *il babbo* come il paziente, e quindi l’oggetto (vedi *Frasi reversibili probabili*).

Frasi passive affermative: anche questo tipo di struttura non è stata affrontata durante l’intervento linguistico, ma H. ha comunque fornito la risposta corretta per 4 item su 10. Gli errori commessi in questo caso sembrano essere dovuti in particolare ad un’incomprensione lessicale (Fig. 4.13). Molte scelte invece sono state date probabilmente dalla sua conoscenza del mondo (Figura 4.14) e da quella che lei considerava l’immagine più plausibile e probabile (Fig. 4.15).

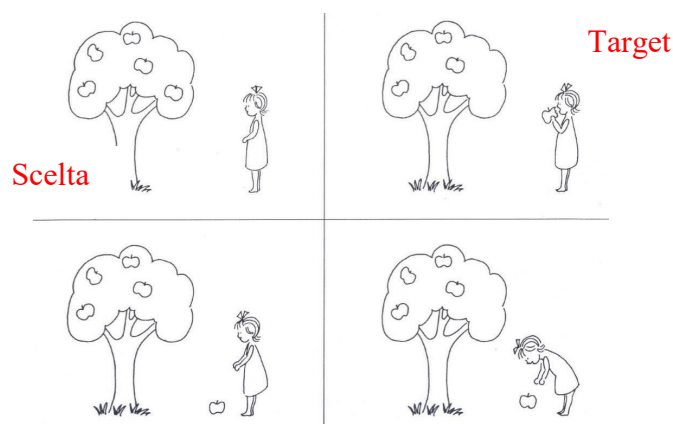


Figura 4.13: item n° 47 “La mela è mangiata dalla bambina”

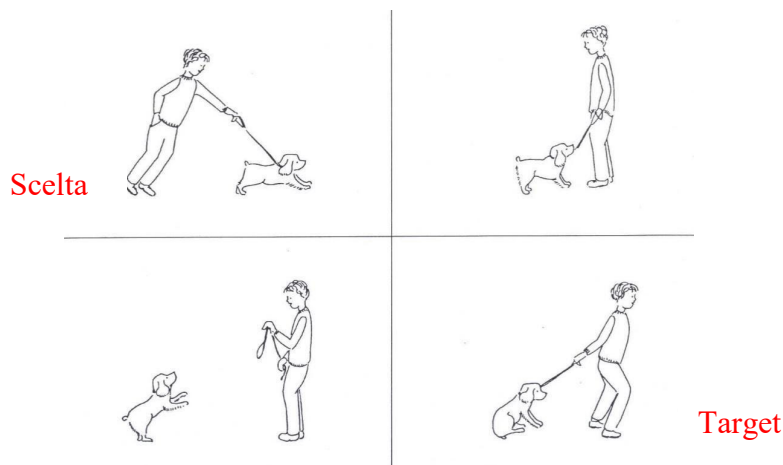


Figura 4.14: item n° 55 “Il cane è tirato dall’uomo”

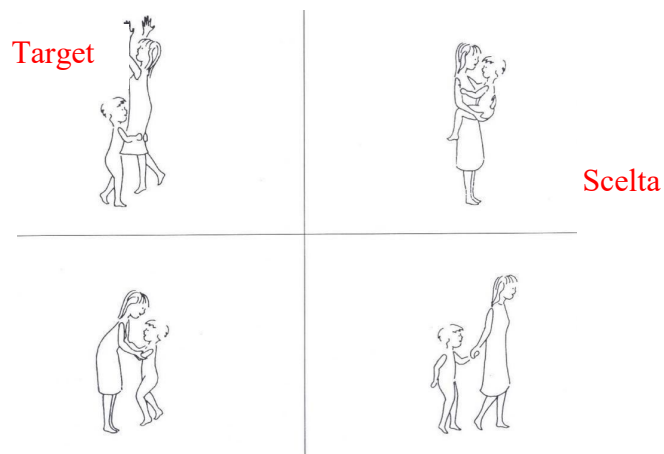


Figura 4.15: item n° 61 “La mamma è presa in braccio dal bambino”

Passive negative: anche nel caso delle frasi passive negative, H. ha fornito la risposta corretta per 2 frasi su 6 totali. Gli item in questione sono il n°66 e il n°76. Nell’item n°66 “La mela non è presa dalla bambina” H. ha selezionato l’unica immagine dove non era presente una mela, quindi è probabile che abbia utilizzato la stessa strategia menzionata per l’item n° 36 (vedi *Frase negative attive*). Nell’item n°76 “Il cane non è rincorso dal gatto” è possibile che abbia selezionato l’immagine corretta perché è la più vicina alla realtà che lei conosce, ovvero dove solitamente è il cane che rincorre il gatto. Nei restanti 4 item ha selezionato uno dei distrattori grammaticali, in cui veniva compiuta l’azione opposta a quella descritta dalla frase target. Anche con questo tipo di costruzione H. non ha considerato l’elemento negativo.

Frase relative: le frasi relative non sono state affrontate durante l'intervento linguistico, ma 2 item su 8 totali sono risultati corretti. Questi sono l'item n°31 "Il bambino rincorre la bambina che è in bicicletta" (Fig. 4.16) e l'item n°45 "La guardia che ha il fucile ferma il ladro". Probabilmente la scelta dell'immagine corretta da parte della ragazza è stata dettata dall'ordine lineare dei referenti nella frase. Gli errori commessi da H., invece, potrebbero essere stati dovuti alla lunghezza della frase, decisamente più lunga rispetto alle frasi SVO a cui è sempre stata esposta. Probabilmente questo fattore ha influito notevolmente, creando confusione in H. che ha dovuto analizzare molti elementi e parole all'interno di un'unica frase. Per questo motivo, sembra quasi che in alcuni casi abbia diviso la frase, considerando e interpretando solo la prima parte. Questo si è potuto notare in particolare con gli item n°50, 69 (frasi relative SO) e n° 60 e 72 (frasi relative OO) (Fig. 4.17).

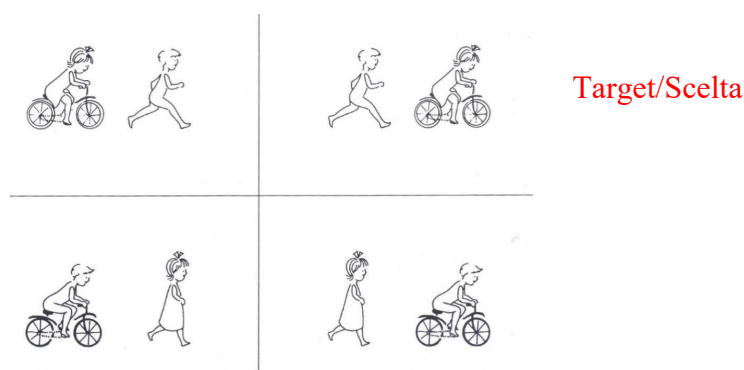


Figura 4.16: item n° 31

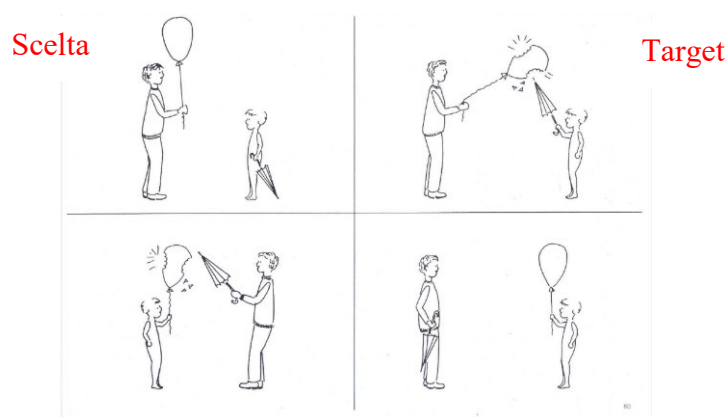


Figura 4.17: item n°60 "Il babbo tiene il palloncino che il bambino rompe"

Altre volte, invece, sembra aver preso in considerazione singolarmente solo le parole meglio conosciute, dando poi una propria interpretazione alla frase. Un esempio di questo presunto comportamento può essere dato dall'item n°39 "Il bambino che è sul

tavolo mangia la marmellata”, dove viene scelta l’immagine in cui il bambino mangia ma è la marmellata ad essere sul tavolo (Fig. 4.18)

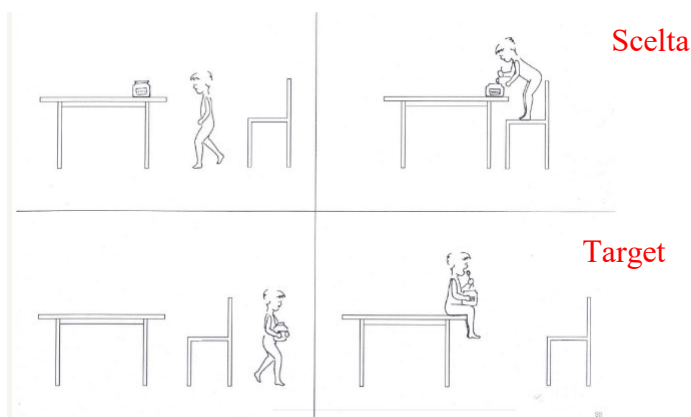


Figura 4.18: item n°39

Fraasi dative: le fraasi dative sono risultate tra le strutture che più sono apparse problematiche ad H. poiché non ha dato nessuna risposta corretta. In questo tipo di struttura ci sono stati molti errori di tipo lessicale, soprattutto per quanto riguarda alcuni verbi. Nel caso degli item n°43 e 46 la ragazza ha dimostrato di non ricordare il significato dei verbi *dare* e *portare*. Questo può essere intuito poiché in entrambi i casi ha selezionato l’unica immagine in cui non si compiva l’azione descritta dal verbo. Per gli altri item, la ragazza o ha selezionato le immagini rappresentati i distrattori lessicali o ha selezionato le figure che riteneva più conformi alla realtà, facendo ipotizzare che anche in questo caso le risposte fornite siano state condizionate dalla probabilità degli avvenimenti (Fig. 4.19)

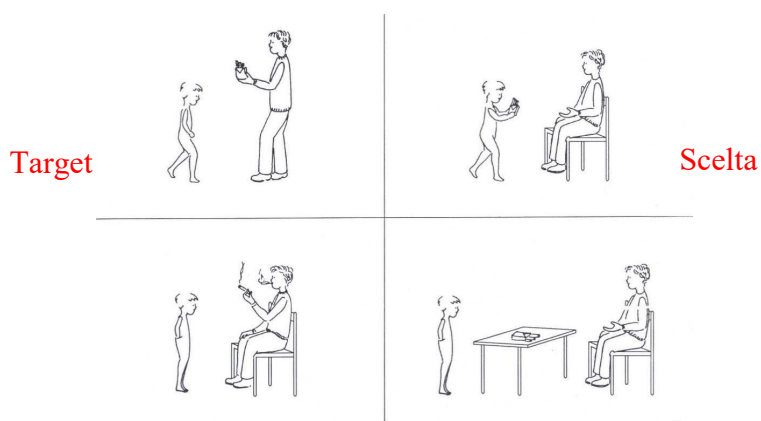


Figura 4.19: item n°54 “Il babbo porta le sigarette al bambino”

4.2.1.2. Sintesi dei risultati

Riassumendo, le strutture che si sono rivelate più problematiche per H. sono state le frasi affermative attive e le frasi dative, in cui la ragazza non ha fornito neanche una risposta corretta. In più, sono apparsi molti errori nelle strutture locative e nelle strutture flessionali, in particolare nelle costruzioni flessionali verbali. Osservando la tabella dell'*Ordine di acquisizione delle strutture*, è possibile notare come queste costruzioni siano tra le prime ad essere acquisite dai bambini in assenza di deficit, più specificatamente già a 3 anni e 6 mesi le locative e a 5 anni le affermative attive e le dative.

Il punteggio di errore finale è stato 28,5. Considerando la tabella (Fig. 4.1) si è cercato di individuare un punteggio di errore uguale o simile a quello ottenuto da H., in modo da stabilire a quale età potesse essere ricondotta la sua performance linguistica. Il punteggio che più si avvicina a quello di H. oscilla tra il 25° e il 50° percentile e corrisponde ad un'età pari a 4 anni e 6 mesi.

4.2.2. Il Test di Valutazione del Linguaggio (TVL livello prescolare)

Il Test di Valutazione del Linguaggio (TVL) è stato pensato con l'obiettivo di quantificare il livello evolutivo complessivo del linguaggio del bambino e di evidenziare eventuali differenze nell'evoluzione delle diverse componenti del linguaggio.

Il test valuta un linguaggio che solitamente si sviluppa tra i 2 anni e mezzo e i 6 anni, ma può essere utilizzato anche con bambini di oltre 6 anni che presentano un deficit del linguaggio tale da abbassare il livello funzionale nel range di età. In questo modo si può valutare lo sviluppo del linguaggio comparato allo sviluppo delle funzioni intellettive e si possono portare alla luce difficoltà a livello funzionale.

Il test si suddivide in quattro sezioni che contengono diversi esercizi ciascuno. Nella prima sezione, *Comprensione di parole e frasi*, si valuta la capacità di comprensione lessicale del partecipante, utilizzando due gruppi di item suddivisi in 8 sottogruppi, 5 per indagare la conoscenza lessicale di parole relative a parti del corpo, colori e oggetti, e 3 per indagare la conoscenza morfo-sintattica di frasi semplici e complesse, affermative e negative.

Segue una seconda sezione, *Ripetizione di frasi*, inserita per ottenere informazioni riguardo le capacità grammaticali e sintattiche del partecipante, ma anche sulla conoscenza lessicale, la padronanza delle parole, la corretta percezione delle sillabe e

l'articolazione delle parole stesse. Le frasi da ripetere hanno un crescente numero di sillabe.

Segue una terza sezione di *Denominazione* basata sulla denominazione di oggetti e azioni già presentati nella prima sezione, sempre per valutare la conoscenza lessicale, indagando però la capacità di rievocare una parola nota. In questo caso si utilizzano oggetti, immagini e parti del corpo.

La quarta e ultima sezione, *Produzione spontanea*, si basa su una prova di produzione orale che verte ad analizzare gli aspetti fonologici, morfosintattici e costruttivi della frase. Attraverso vari stimoli, si cerca di incentivare il bambino a produrre delle frasi.

E' consigliabile presentare ogni item nell'ordine proposto, poiché sono ordinati in base alla difficoltà. Nel caso in cui il partecipante non capisse la domanda posta, questa non può essere spiegata, ma può essere ripetuta come è stata formulata inizialmente.

Per quanto riguarda la valutazione, si calcolano i punteggi di ogni sezione che devono essere riportati nel protocollo di valutazione (Fig. 4.20). Per quanto concerne le sezioni 1, 2 e 3 si calcolano i punteggi grezzi sommando i punteggi registrati sul protocollo di valutazione, mentre per la sezione 4 bisogna far riferimento alla *Scheda per la valutazione della produzione spontanea su tema*, in cui sono riportati i punteggi da interpretare in base alle linee guida del manuale. Se il partecipante fornisce 5 risposte consecutive errate, è possibile interrompere la prova. In ogni prova viene attribuito un range di punteggi differenti e solo in alcuni casi specifici è possibile ripetere l'item in caso di risposta errata o assente. Una risposta errata immediatamente corretta è da considerarsi valida (tranne nelle prove in cui sono possibili solo due risposte). Per la maggior parte delle prove si attribuisce un punteggio pari a 1 per ogni item corretto e un punteggio uguale a 0 in caso di item errato o in assenza di risposta. In alcune sezioni è possibile attribuire un punteggio di 0,5; per esempio, per l'esercizio di ripetizione di frasi, il partecipante riceve 0,5 punti se risponde correttamente solo dopo aver ricevuto un aiuto dall'esaminatore.

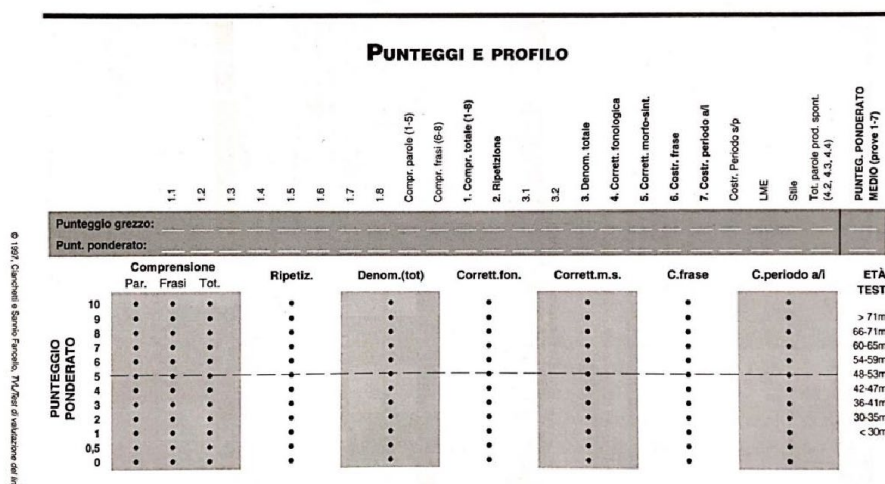


Figura 4.20: Punteggi e profilo. Protocollo di valutazione (Cianchetti e Fancello, 1997)

Per individuare il punteggio finale, è necessario convertire i punteggi grezzi in punteggi ponderati consultando le tabelle di conversione per età. Nel caso in cui il partecipante presentasse più di 6 anni, per tracciare il profilo finale bisogna consultare la tabella di conversione dell'*Età test* (Fig. 4.21) e in seguito confrontare il punteggio ottenuto dal partecipante per ogni sottogruppo di esercizi con il punteggio presente nella tabella, che corrisponde ad una precisa fascia di età.

ETÀ (n mesi)	Comprensione							
	p. corpo e ogg.	fig. ogg.	colori	fig. ogg. sec. uso	aggettivi	frasi semplici	frasi complesse	concetti spaz. e temp.
30-35	18	11	4	6	10	9	5	5,5
36-41		12	5-6		11-12		6	6
42-47		13-15	7-8	7	13	10	7	6,5-7
48-53		16		8	14	11-12	8	7,5-8
54-59	19	17	9		15	13	9	8,5-9
60-65		18		9	16	14	9,5	6
66-71					17			10

ETÀ (n mesi)	Comprensione			Ripetizione	Denominazione		
	totale parole	totale frasi	totale comprensione		parti corpo e ogg.	fig. ogg.	totale denominazione
30-35	50-51	20	68-69	4-4,5	14,5-15	6,5-7	21,5-22,5
36-41	52-55	21-22	70-76	5-8	15,5	7,5-8,5	23-24,5
42-47	56-61	23-25	77-87	8,5-10	16-17,5	9-10,5	25-28
48-53	62-67	26-29	88-94	10,5-11,5	18	11-12,5	28,5-30
54-59	68-70	30-31	95-102	12	18,5-19	13-14	30,5-32,5
60-65	71-74	32-33	103-106	12,5-13		14,5-15	33-34,5
66-71	75	34	107-108	13,5	19,5	15,5-16	35

ETÀ (n mesi)	Produzione spontanea								
	correttezza		costruz. frase	costruz. periodo		LME	stile	Prod. sp. parz. (c.frase + c.per.a/i)	Prod. sp. tot.
fonologica	morf.-sint.	(coll. a/i)		(coll. s/p)					
30-35	8-9	8-10	3,4-3,6	0,8-0,14	0,03	3,7-3,9	2	5-6	31-42
36-41	10-15	11-13	3,7-4,0	0,15-2,9	0,04-0,06	4,0-4,2	2,5	7-8	43-63
42-47	16-27	14	4,1-4,4	3,0-4,5	0,07-0,14	4,3-4,6		9	64-82
48-53	28-52	15	4,5-4,6	4,6-5,7	0,15-0,21	4,7-4,8		10-11	83-98
54-59	53-92	16-17	4,7-4,8	5,8-7,8	0,22-0,23	4,9-5,0	3	12-13	99-113
60-65	93-128	18	4,9-5,0	7,9-9,5	0,24-0,28	5,1-5,2		14-15	114-118
66-71	129-162	19-22	5,1	9,6-10,9	0,29-0,36	5,3		16	119-130

Figura 4.21: Tabella di conversione Età test (Cianchetti e Fancello, 1997)

4.2.2.1. Somministrazione del test

Il test TVL è stato somministrato in 2 giorni differenti: un giorno dedicato alla valutazione della lingua vocale e un giorno per valutare il lessico della LIS.

Complessivamente, la somministrazione del test ha impiegato 2.30 ore (1.30 per la lingua vocale e 1 ora per la LIS), un tempo molto più lungo rispetto a quello che viene indicato nel manuale.

Per quanto riguarda il punteggio finale, avendo H. un'età anagrafica superiore a quella indicata per la somministrazione di tale test, non si è potuto convertire i punteggi grezzi in punteggi ponderati. Di conseguenza, si è fatto riferimento alla tabella *Età test* per poter tracciare il profilo della prestazione della ragazza.

Ogni esercizio è stato spiegato attraverso la LIS, senza lasciare che H. leggesse da sola la consegna, poiché in tal caso ci sarebbe stato il rischio che non capisse come svolgere gli esercizi.

Considerando la sezione 1 *Comprensione di frasi e parole* e i sottogruppi relativi alla comprensione di parole, le problematiche maggiori si sono riscontrate con i sottogruppi 1.1a *Parti del corpo* e 1.1b *Oggetti*, 1.2 *Figure di oggetti* e 1.4 *Figure di oggetti secondo l'uso*.

Per quanto riguarda l'esercizio relativo alle parti del corpo, H. ha fornito un'unica risposta corretta riguardante la parola *le mani*. Già durante l'intervento linguistico, H. aveva spesso dimostrato grande difficoltà nel ricordare i vocaboli relativi alle parti del corpo, ad eccezione di *mano, naso, collo, testa, bocca*, che solitamente riconosceva e comprendeva negli esercizi che le venivano proposti. Di conseguenza, questo risultato è stato parzialmente inaspettato.

Per l'esercizio relativo agli oggetti, H. ha indicato correttamente solo 2 oggetti su 10, ovvero *la banana e il bottone*. In questo caso il risultato ottenuto era in parte atteso poiché metà dei vocaboli proposti non erano mai stati affrontati con H. durante l'intervento linguistico o erano apparsi un numero minore di volte rispetto ad altri. Di conseguenza, la poca familiarità con tali parole ha influito molto sulla sua performance. Nonostante ciò, il gruppo di parole soggette ad errore comprendeva anche parole trattate durante l'intervento.

Considerando il sottogruppo 1.2 *Figure di oggetti*, H. ha risposto correttamente a 5 item su 20. Il primo gruppo è quello in cui sono stati commessi meno errori, anche se le parole sono state mostrate due volte. Come nell'esercizio 1.1b, anche in questo H. non conosceva o non aveva familiarità con molti dei vocaboli presentati.

Con il sottogruppo 1.4 *Figure di oggetti secondo l'uso*, H. ha riscontrato molteplici difficoltà, poiché inizialmente non è riuscita a comprendere nessuno degli item. Visto il suo tentennamento nello scegliere le immagini corrette e la sua reazione di nervosismo data dalla difficoltà di comprensione del compito da svolgere, si è deciso di riproporre questo sottogruppo in un secondo momento, poiché si è notato che gli errori erano dovuti perlopiù ad una mancata comprensione delle istruzioni per svolgere l'attività. Per meglio spiegare quello che doveva fare, si è deciso di fornire un esempio, senza però utilizzare gli item del test, in modo da non influenzare le risposte. Una volta fatto ciò, si è riproposto l'esercizio e come risultato H. ha fornito correttamente 4 risposte su 10.

Sono stati minori i problemi relativi ai sottogruppi 1.3 *Colori* e 1.5 *Aggettivi*. Nel caso dell'esercizio 1.3, non sono stati compresi 4 colori su 10, mentre nel caso dell'esercizio 1.5 sono stati riconosciuti correttamente 10 item su 20. Gli errori relativi agli aggettivi hanno riguardato in particolare gli item comprendenti due elementi (es. *alto sorridente*).

Considerando la sezione di sottogruppi riguardanti la comprensione di frasi, complessivamente le difficoltà dimostrate da H. non sono state poche, soprattutto per quanto concerne il sottogruppo 1.8 *Frase con concetti spaziali e temporali*. In tale esercizio veniva richiesto di spostare una serie di oggetti secondo alcune istruzioni specifiche. Gli item comprendevano concetti topologici affrontati durante l'intervento linguistico e nel TCGB. Anche in questo caso, H. ha mostrato difficoltà riguardanti la comprensione e distinzione dei vari elementi topologici, fornendo solo 4 risposte corrette su 10. Nell'item n°11 (Fig. 4.22) l'esaminatore era portato a descrivere tre immagini in sequenza e chiedere cosa succedeva prima e dopo l'azione rappresentata dall'immagine centrale. Per svolgere tale esercizio, ad H. sono state fornite tre frasi che descrivevano le azioni rappresentate dalle immagini (*La bambina corre; La bambina inciampa; La bambina cade*) e le si è poi chiesto di rispondere in forma scritta alle domande. Si è dovuto spiegare più volte tale richiesta alla ragazza, ma una volta compreso ha risposto alle due domande, ricopiando i verbi *corre* e *cade* come forniti nelle frasi, ma omettendo il soggetto.



Figura 4.22: item n°11

Nel sottogruppo 1.6 *Frase semplici designanti azioni*, veniva chiesto di leggere le frasi e indicare la figura corretta tra varie opzioni. H. ha fornito la risposta corretta per 9 item su 15, ma ha dimostrato nuovamente di non percepire l'elemento negativo nelle frasi negative, fornendo solo una risposta corretta (item n°15) su 5 item totali (Fig. 4.23). I risultati ottenuti nel sottogruppo 1.7 *Frase complesse designanti oggetti* si sono invece rivelati sorprendenti, con un totale di 4 errori su 10 item. Come nel sottogruppo 1.6, anche in questo caso H. era chiamata a selezionare il disegno corrispondente alla frase, valutando tra una serie di opzioni (Fig. 4.24)



Figura 4.23: item n°15 “Il bambino che non gioca a palla”



Figura 4.24: scheda 1 per item 1 - 5

La sezione 2 *Ripetizione di frasi* non è stata somministrata vista l'impossibilità di H. di poter ripetere a voce le frasi proposte. Per questo motivo, tale sezione è stata proposta solo per analizzare le conoscenze relative alla LIS e verrà illustrata al paragrafo successivo (vedi par. 4.2.2.2). Si era pensato di modificare la somministrazione di tale sezione mostrando una frase alla volta ad H., lasciandole il tempo necessario per leggerla e provare a memorizzarla. Si è provato a impiegare questa soluzione, che, però, è risultata fallimentare poiché già alla quarta frase (“La casa è blu”) H. ha faticato a ricordare l’ortografia delle parole. Poiché si è percepito il suo disagio nello svolgere tale esercizio, si è deciso di interrompere il test e di non riproporlo.

Anche per la sezione 3 *Denominazione*, sono state apportate delle modifiche di somministrazione: non potendo sfruttare il canale linguistico-vocale, gli esercizi dei vari sottogruppi sono stati svolti in forma scritta o utilizzando la dattilologia. Per cercare di mettere H. più a suo agio, si è lasciato decidere a lei se fornire le parole in forma scritta o attraverso la dattilologia. Come previsto, gli errori commessi in questa sezione sono stati molteplici, dimostrando una performance di produzione deficitaria da parte di H. Molti dei vocaboli proposti non erano conosciuti ed erano stati affrontati solo alla sezione 1. Di conseguenza era difficile che ne ricordasse l’ortografia. Molte delle parole che si era supposto dovesse conoscere, o non sono state ricordate o sono state fornite in maniera errata.

Nel sottogruppo 3.1 *Parti del corpo*, H. ha mostrato le stesse difficoltà registrate nella sezione 1: anche in questo caso l’unica parola che ha ricordato è stata *le mani*. Si è

provato a fornire degli aiuti (la prima lettera, la prima sillaba) come suggerito dal manuale del test, ma ciò non è risultato utile.

Per il sottogruppo 3.1b *Oggetti (con o senza aiuto)*, H. ha fornito 2 risposte corrette su 10, riguardanti alcune delle parole con cui aveva più familiarità (*palla e banana*), e lo stesso è accaduto con il sottogruppo 3.2 *Figure di oggetti (con o senza aiuto)* in cui ha fornito tramite dattilologia la risposta corretta per *mela e televisione* (che ha indicato come *TV*). Per quanto riguarda l'item *gelato*, ha mostrato di ricordare solo parte della parola.

Per quanto concerne la sezione 4 *Produzione spontanea su tema*, anche in questo caso tale sezione è stata indagata e somministrata solo per analizzare la competenza in LIS, vista la scarsa conoscenza lessicale, grammaticale e morfosintattica di H. per poter produrre un testo scritto. Inizialmente, si è provato a far realizzare alla ragazza delle semplici frasi che descrivessero le immagini presentate, sia lasciando che fosse lei stessa a produrre spontaneamente delle frasi, sia dandole a disposizione delle parole relative alle figure, andando quindi a modificare le istruzioni di somministrazione del test. Nel primo caso, H. è riuscita a scrivere autonomamente solo *bambino*, ma complessivamente ha dimostrato nervosismo e timidezza, spiegando che non si sentiva in grado di svolgere l'esercizio. Nel secondo caso, le si è proposto una sorta di esercizio a completamento, ma nonostante questo, non si è riusciti ad ottenere dei risultati. Per questo motivo si è deciso di interrompere il test.

4.2.2.2. Somministrazione del test per la LIS

Essendo un test volto a esaminare la comprensione e la produzione del lessico, si è deciso di usufruire del TVL per poter indagare i risultati del processo di apprendimento della LIS da parte di H. Si è cercato di seguire le istruzioni fornite dal test per la somministrazione delle varie sezioni e sottogruppi di esercizi e sono stati utilizzati gli stessi materiali introdotti nel paragrafo precedente.

Nella sezione 1 sono state seguite le istruzioni esposte nel test; pertanto, sono state mostrate delle immagini ed è stato richiesto di indicare l'oggetto corrispondente al segno che veniva articolato. Il sottogruppo 1.1a *Parti del corpo* è stato affrontato ugualmente, nonostante gran parte dei segni corrispondenti vengano articolati indicando le varie parti sul proprio corpo. Al contrario, le parole *gambe, piedi, ginocchia* presentano un proprio segno che, nei primi due casi, viene identificato con un classificatore di entità intera (configurazione G per *gambe* e configurazione B per

piedi). Si è voluto osservare se H. riuscisse a comprendere anche tali segni, associandoli alla parte del corpo giusta. Come previsto, tutte le parti del corpo sono state comprese facilmente, sebbene H. abbia mostrato un momento di incertezza per *gambe, piedi e ginocchia*.

Nell'esercizio del sottogruppo 1.1b, H. è riuscita a riconoscere tutti i segni articolati e ad indicare l'oggetto corrispondente. Probabilmente questo risultato è stato favorito dall'iconicità dei segni che ha semplificato la comprensione. Ottimi risultati sono stati ottenuti anche per i sottogruppi 1.2 1.3, 1.4 e 1.5: i segni di *Figure di oggetti* sono stati compresi tutti tranne 5 su 20 (*paracadute, imbuto, spiga, pigna, recinto*); i segni relativi ai colori sono stati tutti compresi ed è stata mostrata indecisione solo per il segno corrispondente a *verde*; con i segni di *Figure di oggetti secondo l'uso*, H. ha tentennato solo per la descrizione relativa all'oggetto da utilizzare 'per cancellare'; i segni corrispondenti agli aggettivi sono stati tutti compresi tranne 2 (*piccola e vuota*).

Per quanto riguarda i sottogruppi relativi alla comprensione delle frasi, la performance di H. è stata decisamente migliore di quella registrata nella somministrazione precedente per la lingua vocale. Per il sottogruppo 1.6 *Frase semplici designanti azioni*, la ragazza ha compreso correttamente tutte le frasi, anche quelle negative, che al contrario sono risultate di difficile comprensione in forma scritta, e lo stesso è accaduto per il sottogruppo 1.7 *Frase complesse designanti oggetti*. In questo ultimo caso, H. non ha risposto prontamente solo all'item n° 7, rischiando di dare la risposta errata (*mucca*) invece di quella corretta (*topo*), poiché non ha ricordato il segno per formaggio.

L'esercizio 1.8 *Frase con concetti spaziali e temporali* è stato somministrato ugualmente, nonostante la traduzione in LIS delle frasi facilitasse la ragazza nel realizzare le indicazioni. Infatti, l'articolazione in LIS dei concetti topologici è fortemente iconica e la descrizione delle posizioni degli oggetti nello spazio si basa sull'utilizzo dei classificatori. Di conseguenza, H. è riuscita a comprendere tutte le istruzioni fornitegli per posizionare gli oggetti. Si è notata incertezza e tentennamento con gli item n°3, n°4 e n°7 in cui apparivano rispettivamente i locativi *vicino, dentro e lontano*. I tempi di reazione a questi item sono stati maggiori, probabilmente perché H. non ha ricordato subito il significato dei segni corrispondenti ai concetti topologici, o perché non era sicura di aver compreso correttamente la richiesta.

Con l'item n°11 dedicato ai concetti temporali, H. è riuscita a rispondere correttamente alle domande senza esitazione, ma nel fornire la risposta relativa all'immagine in cui la

bambina sta correndo, la ragazza non ha articolato il segno corrispondente a CORRERE ma ha realizzato tale azione attraverso il corpo. Inoltre, come con l'italiano, nel fornire le risposte, H. non ha realizzato il segno corrispondente al soggetto (BAMBINA) ma ha articolato il segno per CADERE e il gesto di *correre*.

Per quanto riguarda la sezione 2 *Ripetizione di frasi*, i vari item sono stati tradotti in LIS e si è spiegato ad H. di prestare attenzione in modo da poter riprodurre lei stessa le frasi. Su 15 item, 8 sono stati ripetuti correttamente, senza alcuna dimenticanza o modifica a livello di articolazione dei segni e di ordine degli elementi. Negli item n°1 e 2, H. ha omesso il soggetto pronominale; all'item n°9 ha aggiunto un segno per completare la frase (ACQUA); con l'item n°10 ha cambiato l'ordine dei segni mostrati; negli item n°6, 14 e 15 ha omesso alcuni segni, ripetendo solo parte della frase.

Con la sezione 3 *Denominazione* sono stati utilizzati gli oggetti e le immagini dei sottogruppi della sezione 1 e indicando ognuno di questi, veniva chiesto ad H. di articolare il segno corrispondente. Con il sottogruppo 3.1 *Parti del corpo*, H. ha articolato in maniera errata i segni per *guance, ginocchia, fronte, spalle*, poiché ha utilizzato la configurazione G per indicare tutte le parti del corpo. Anche nel caso di *ginocchia*, non ha utilizzato il segno corrispondente, ma ha toccato il ginocchio sul proprio corpo.

Con il sottogruppo 3.1b *Oggetti (con o senza aiuto)* ha articolato correttamente 7 segni su 10, mentre per gli altri tre oggetti ha fornito delle rappresentazioni fortemente iconiche e più descrittive: nel caso di *pettine* e di *anello* ha descritto la loro forma, mentre nel caso di *mucca* ha rappresentato delle corna usando la configurazione D.

Con il sottogruppo 3.2 *Figure di oggetti (con o senza aiuto)* è riuscita a produrre correttamente il segno di 9 oggetti. Per gli altri oggetti indicati nelle immagini, ha perlopiù descritto la forma o il loro uso.

Per quanto riguarda la sezione 4 *Produzione spontanea*, H. è riuscita a descrivere molto bene le varie figure e sequenze che le si sono mostrate. Non si è posta l'attenzione sulla correttezza sintattica, poiché la ragazza non è stata esposta alle regole della sintassi della LIS, ma sull'articolazione dei segni. Si è cercato comunque di osservare come H. descrivesse le immagini e se le sue produzioni mostrassero un pattern ricorrente o meno relativo all'ordine dei vari segni.

Nel sottogruppo 4.1 *Descrizione di figure: persone e azione* ha articolato correttamente tutti i segni e ha anche creato inconsapevolmente delle frasi sintatticamente corrette, ponendo il verbo alla fine di queste (Fig. 4.25)



Figura 4.25: immagine 1 da descrivere

Con il sottogruppo 4.2 *Parlare liberamente in relazione a due figure* ha descritto molto bene gli eventi rappresentati nelle immagini, ma nella prima figura (Fig. 4.26) non si è focalizzata sui vari dettagli, come per esempio gli oggetti posti sopra il tavolo (ad eccezione della pentola), mentre nella seconda (Fig. 4.27) ha fornito una descrizione più minuziosa. Per entrambe le immagini, ha definito la scena seguendo un ordine spaziale preciso, ovvero da destra verso sinistra per la prima immagine e dallo sfondo verso il primo piano per la seconda. Si è notata l'assenza d'uso di C'È per indicare la presenza di persone e oggetti, non sono state fornite descrizioni fisiche delle persone raffigurate e non sempre sono state utilizzate forme di ancoraggio, come indicazioni o mantenimento della mano non dominante a tenere traccia di un referente. H. tendeva ad indicare se la figura che era prossima a descrivere fosse maschio o femmina e poi rappresentava le azioni o attraverso impersonamento o utilizzando il corpo come classificatore.



Figura 4.26: immagine 1 da descrivere



Figura 4.27: immagine 2 da descrivere

Con l'esercizio del sottogruppo 4.3 *Ripetere il racconto di una storia con l'aiuto di vignette*, H. è stata molto precisa nel descrivere la sequenza di immagini (Fig. 4.28), aggiungendo al racconto particolari che non erano presenti nella descrizione di partenza. Per esempio, ha spiegato che l'uccellino ha cinguettato e per questo motivo il bambino ha preso il palloncino. Per quanto riguarda l'articolazione, H. ha articolato correttamente tutti i segni per *sasso*, *nuvola*, *palloncino*, *uccello*, *albero*, *bambino* e ha utilizzato come classificatore di entità intera la configurazione I per indicare il palloncino. Come nell'esercizio precedente, non ha utilizzato dei classificatori come forme di ancoraggio per tracciare i referenti nello spazio e come punti di riferimento per la realizzazione di altri elementi del discorso. Per esempio, considerando la figura centrale della seconda sequenza, nella descrizione originale era stato utilizzato il classificatore per *albero* (configurazione 5) come forma di ancoraggio per indicare il successivo posizionamento dell'uccello e del palloncino tra i rami dell'albero stesso.

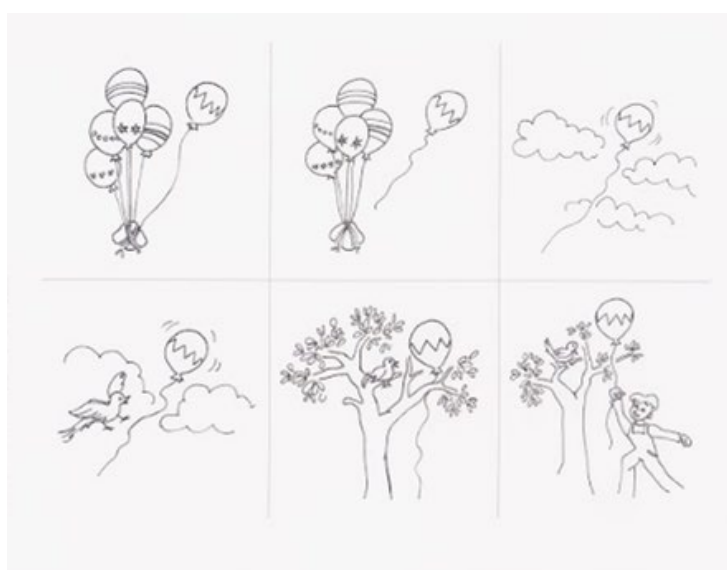


Figura 4.28: sequenza di immagini da descrivere

Per l'esercizio del sottogruppo 4.4 *Descrizione di una sequenza di azioni*, veniva chiesto ad H. di raccontare ciò che faceva prima di andare a dormire. Inizialmente, la ragazza non ha compreso la consegna e le si sono dovuti fare degli esempi, utilizzando dei disegni e facendo riferimento ai vari orari serali. Una volta compresa la richiesta, ha spiegato senza esitazione quello che faceva, in maniera essenziale, ma utilizzando segni appartenenti alla LIS e non alla lingua dei segni internazionale, come era solita fare all'inizio dell'anno scolastico. Ciò che si è notato è che raramente tendeva a utilizzare il segno corrispondente al pronome personale di prima persona singolare e a posizionare il verbo in posizione finale, prediligendo un ordine SVO.

4.2.2.3. Sintesi dei risultati

La performance linguistica in lingua vocale è risultata gravemente deficitaria, sia in comprensione che in produzione. In entrambi i casi, H. ha dimostrato di possedere un lessico decisamente ridotto. Al contrario, per quanto riguarda la LIS, la performance è apparsa nettamente superiore e si è assistito ad un uso maggiore dei segni della LIS rispetto a segni dell'ASL. Anche la correttezza nell'articolazione è risultata migliorata rispetto alla fase iniziale di intervento. In casi di mancata conoscenza di un segno, tendeva a descrivere la forma o l'uso dell'oggetto preso in questione. In merito alla sintassi, H. ha mostrato di sapere costruire alcune frasi sintatticamente corrette, mentre in altri momenti ha optato per un ordine SVO.

Come spiegato al paragrafo 4.2.2, facendo riferimento alle varie tabelle, si è delineato il profilo linguistico di H. per quanto concerne la lingua vocale. In alcuni casi non è stato facile trasformare i punteggi grezzi in punteggi standard, dati i punteggi ottenuti dalla ragazza nelle varie sezioni, a volte inferiori a quelli di riferimento. Inoltre, due di 4 sezioni non si sono potute somministrare poiché richiedevano l'uso di abilità linguistiche fonologiche e morfosintattiche che H. non aveva ancora sviluppato. Per questo motivo l'età linguistica che si è ottenuta è risultata pari a <30 mesi (2;6 anni).

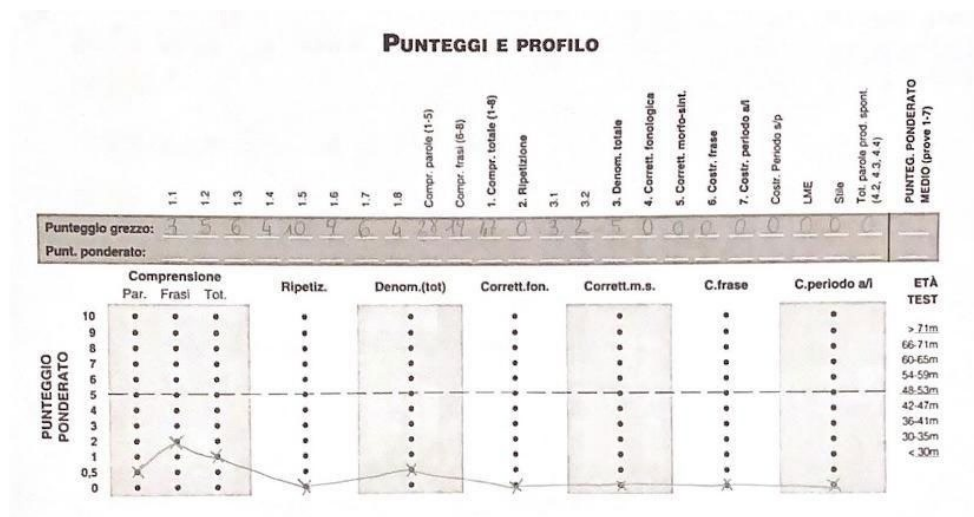


Figura 4.29: risultato finale del test

4.2.3. Il Test for Reception of Grammar (TROG-2)

Il *Test for Reception of Grammar - Versione 2* - è un test a scelta figurata multipla creato da Bishop (2003) per la lingua inglese e adattato all'italiano da Suraniti, Ferri, Neri (2009). Viene utilizzato per analizzare il linguaggio recettivo e valutare la comprensione del linguaggio verbale per varie strutture grammaticali, facendo scegliere al partecipante l'immagine corretta tra 4 possibilità. Può essere somministrato a partecipanti con un ampio range di età, dai 4 anni all'età adulta.

Il test si compone di 80 item, raggruppati in blocchi da 4 item. Per ogni frase stimolo, oltre alla figura target, sono presenti 3 figure che presentano un distrattore grammaticale o lessicale. I contrasti grammaticali sono dati dalla presenza di parole funzionali, dal cambio dell'ordine degli elementi frasali, del genere o del numero, dalla variazione del numero degli elementi che compongono la frase. Invece, i blocchi A, B, D, E, F, J e K contengono degli elementi di distrazione di tipo lessicale e le frasi opposte a quella target possono contenere variazioni di sostantivo, verbo o aggettivo. Per stabilire se gli errori commessi in questi blocchi sono di tipo lessicale, è necessario e utile consultare la Tabella *Elementi di distrazione di tipo lessicale in alcuni blocchi* (Fig. 4.30).

Tabella D-1
Elementi di distrazione di tipo lessicale in alcuni blocchi

Item	Corretto	Item	Elemento di distrazione di tipo lessicale
A1	4	La pecora sta correndo	1, 2, 3
A2	3	La sciarpa è gialla	1, 2, 4
A3	1	La signora/la donna sta indicando	2, 3, 4
A4	4	Il pettine è rosso	1, 2, 3
B1	3	L'uomo non è seduto	1, 4
B2	4	La stella non è rossa	2, 3
B3	2	La mucca non sta correndo	3, 4
B4	4	La forchetta non è grande	1, 2
D1	2	La ragazza spinge la scatola	1, 3, 4
D2	3	Il cane sta in piedi sul tavolo	1, 2, 4
D3	1	Il gatto tocca la scarpa	2, 3, 4
D4	4	L'elefante insegue l'anatra	1, 2, 3
E1	4	Il gatto sta guardando il ragazzo	1, 2
E2	2	L'uomo sta inseguendo il cane	3, 4
E3	1	L'elefante sta spingendo la ragazza	3, 4
E4	2	La signora/la donna sta spingendo la mucca	1, 4
F1	2	Il cavallo guarda la tazza e il libro	1, 3, 4
F2	3	Ci sono una matita lunga e una palla rossa	1, 2, 4
F3	4	Il ragazzo guarda la sedia e il coltello	1, 2, 3
F4	4	Ci sono una stella gialla e un fiore grande	1, 2, 3
J1	1	L'anatra è più grande della palla	4
J2	3	L'albero è più alto della casa	1
J3	1	La matita è più lunga del coltello	2
J4	3	Il fiore è più lungo del pettine	1
K1	3	La mucca è inseguita dalla ragazza	2, 4
K2	2	Il ragazzo è spinto dall'elefante	1, 3
K3	1	L'anatra è inseguita dalla signora/dalla donna	2, 3
K4	3	La pecora è spinta dal ragazzo	1, 4

Figura 4.30: Elementi di distrazione di tipo lessicale in alcuni blocchi (Suraniti, Ferii, Neri, 2009)

I blocchi sono organizzati con difficoltà crescente e se non si superano cinque blocchi consecutivi il test viene interrotto. Per superare ogni blocco è necessario che venga data la risposta corretta ad ogni item. È presente anche un “item da addestramento” in modo che la persona familiarizzi con la struttura del test.

Alla fine del *Libretto stimoli* sono presenti otto tavole che possono essere utilizzate nel caso in cui l'esaminatore voglia accertarsi che il soggetto conosca i vocaboli presenti nel test.

Il TROG-2 permette di identificare tre pattern di errore per spiegare i problemi di comprensione del partecipante al test: sistematici, sporadici e random.

Gli errori sistematici vengono commessi se una persona tende a interpretare sistematicamente una costruzione in modo scorretto, commettendo errori nell'intero blocco di item. La persona, non capendo la costruzione, tende a darle un'interpretazione più familiare.

Gli errori sporadici indicano che la persona comprende parzialmente la costruzione, ma la performance viene influenzata da limiti di elaborazione, per cui vengono commessi errori occasionali nei vari blocchi.

Gli errori random sono dovuti al caso, ovvero la persona tende a fornire risposte casuali poiché molto probabilmente non riconosce le costruzioni grammaticali che si trova davanti.

Solitamente i bambini di 4 anni tendono a presentare una performance caratterizzata da errori di tipo random, mentre gli errori sporadici sono più comunemente osservati in bambini dai 6 anni in su.

4.2.3.1. Somministrazione e valutazione del test

Il TROG-2 è stato l'ultimo test ad essere somministrato. Anche in questo caso, si è svolta una fase pre-test in cui sono state presentate le tavole di vocabolario, in modo da ripassare parte del lessico già affrontato durante la fase di intervento linguistico, ma anche per mostrare ad H. alcune parole nuove che avrebbe incontrato durante lo svolgimento del test. La somministrazione del test ha avuto una durata di 30 minuti.

Nel caso di H., la somministrazione del test è iniziata dal blocco A: presentando una competenza linguistica minima, si è deciso di non partire dal blocco corrispondente alla sua età anagrafica. Secondo le istruzioni del test, se il partecipante fallisce cinque blocchi consecutivi, è consigliabile interrompere il test. Con H., invece, si è provato a somministrare il test per intero, in modo da analizzare più approfonditamente le strategie di risposta della ragazza e le risposte fornite, così da comprendere se i risultati ottenuti dipendessero da difficoltà grammaticali, lessicali, di memoria.

Su un totale di 80 item, H. ha risposto correttamente a 21, dimostrando una performance gravemente deficitaria, poiché ha commesso almeno un errore in tutti i blocchi del test. I blocchi in cui sono stati commessi meno errori sono stati O (*Né questo, né quello*) e Q (*Proposizione principale posposta*), in cui si è contato un solo errore, mentre quelli interamente errati sono stati B, E, G, J, K, L, M e R. Nel seguente paragrafo verranno trattati tali blocchi, ma si vuole sottolineare che, come nel TCGB, anche nel TROG-2 H. ha mostrato difficoltà nella comprensione e interpretazione delle frasi locative presenti ai blocchi C (*In e su invertibili*) e I (*Sopra e sotto invertibili*).

4.2.3.1.1. Analisi dei blocchi interamente sbagliati

Di seguito verranno considerati i blocchi che sono stati completamente falliti da H. e si cercherà di valutare i tipi di errori commessi, ipotizzando una spiegazione.

Considerando il blocco B, questo presentava costruzioni negative (Fig. 4.31) e in questo caso H. ha sempre selezionato la controparte affermativa degli item, senza considerare la presenza della negazione. Essendo stato l'ultimo test ad essere somministrato, tale risultato non è apparso sorprendente, poiché anche nei due test illustrati precedentemente, H. ha dimostrato problematiche nell'interpretazione del valore negativo delle frasi.

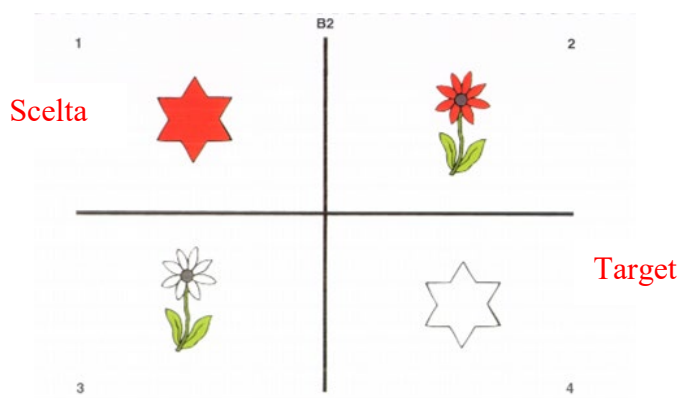


Figura 4.31: item B2 “La stella non è rossa”

Considerando il blocco E, questo presentava costruzioni SVO reversibili con referenti animati; ciò significa che entrambi i referenti potevano accordare con il verbo ed essendo entità animate potevano invertire i ruoli tematici di agente e paziente. Infatti, nei primi due item, la ragazza ha selezionato l'immagine opposta a quella target, dove quindi l'oggetto fungeva da agente e il soggetto da paziente (Fig. 4.32). Negli altri due item, invece, H. ha selezionato uno dei due distrattori lessicali che erano presenti in entrambi gli item (Fig. 4.33). È probabile, però, che in questo caso H. abbia scelto l'immagine con cui era più familiare e che secondo la sua conoscenza del mondo poteva essere la più plausibile.

Si pensava che H. avrebbe potuto avere difficoltà nel processare questo tipo di frasi, dato l'uso della costruzione perifrastica (con verbo flessso al presente) + gerundio. Sembra, invece, che tale costruzione non abbia influito negativamente sulle scelte mosse dalla ragazza, la quale, probabilmente, ha riconosciuto il significato del verbo e non si è soffermata sulla sua flessione.

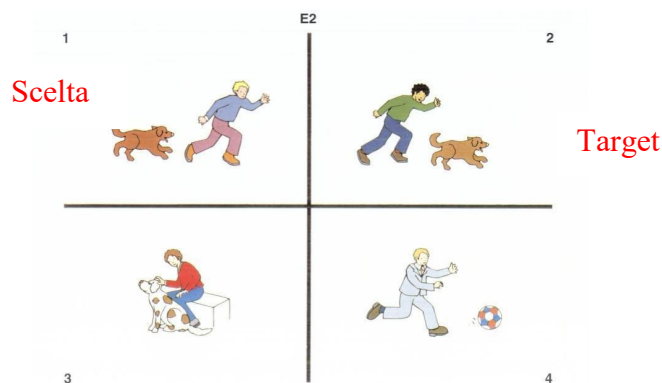


Figura 4.32: item E2 “L’uomo sta inseguendo il cane”

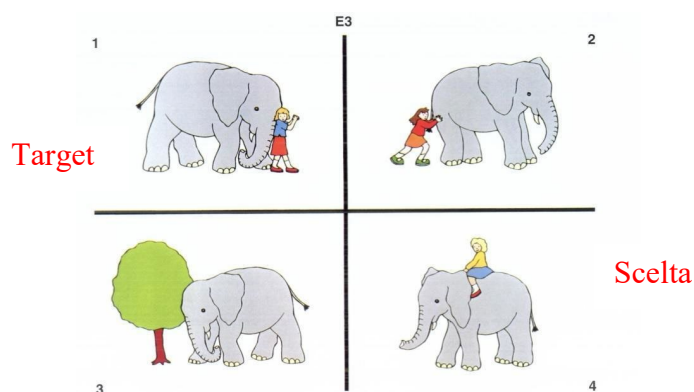


Figura 4.33: item E3 “L’elefante sta spingendo la ragazza”

Il blocco G comprendeva frasi relative sul soggetto ad incassamento centrale. In questo caso H. ha interpretato tre frasi relative (G1, G2, G4) come relative sull’oggetto. Inoltre, sembra che le risposte date siano dipese dalla conoscenza del mondo e dalla probabilità del verificarsi di un evento. Per esempio, considerando la frase G1 “L’uomo, che sta mangiando, guarda il gatto” (Fig. 4.34), H. ha selezionato l’immagine n°3 in cui l’uomo guarda il gatto che sta mangiando. Probabilmente, essendo stata la ragazza stessa testimone di un evento simile, ha selezionato l’immagine che secondo lei era più usuale o possibile nella realtà. Lo stesso accade con l’item G2 “Il libro, che è rosso, è sulla matita” (Fig. 4.35) in cui seleziona l’immagine in cui è la matita a trovarsi sopra il libro. In questo caso, però, sembra commettere anche un errore di tipo qualitativo, poiché inverte i colori dei due oggetti.

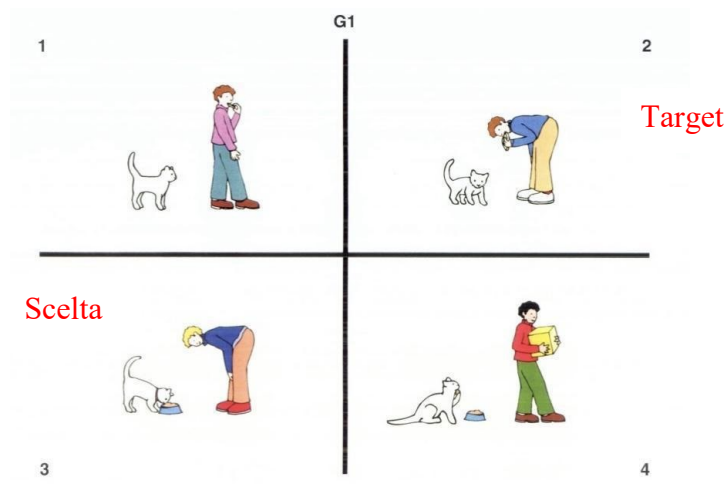


Figura 4.34: item G1

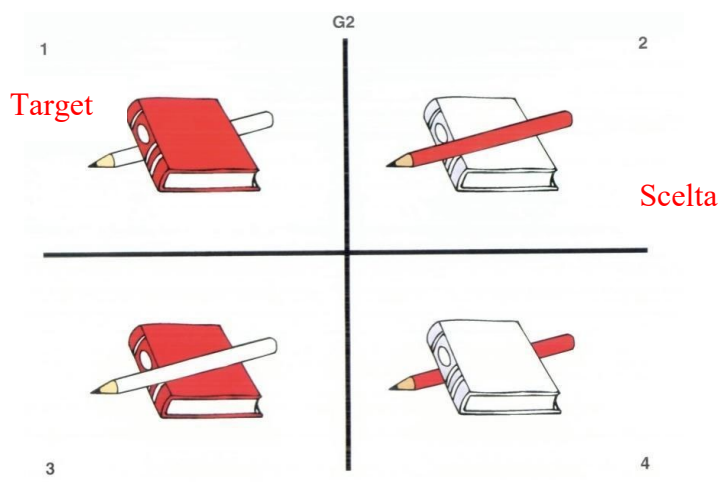


Figura 4.35: item G3

Altre frasi relative sono apparse ai blocchi S (*Proposizione relativa oggetto*) e T (*Frase racchiusa al centro*), dove H. ha fornito due risposte corrette per entrambi i blocchi. Facendo un confronto con il TCGB, dove sono apparsi diversi tipi di frasi relative, la ragazza ha interpretato erroneamente le due relative sull'oggetto a incassamento centrale (item n° 0 e 69), simili a quelle presenti al blocco T, e solo una relativa sull'oggetto, come quelle del blocco S (item n°31 e 41). Per quanto riguarda le frasi relative sull'oggetto a incassamento centrale, si è notato che nel TCGB H. sembra aver processato solamente la prima parte della frase, mentre nel caso del TROG-2 pare aver considerato e interpretato tutta la frase. Probabilmente, la presenza delle virgole e quindi il fattore grafico è stato d'aiuto alla ragazza.

Per quanto riguarda il blocco J, questo era dedicato ai gradi comparativo e comparativo assoluto; H. ha dimostrato di non aver compreso la costruzione comparativa e il significato e l'uso dell'elemento *più*. Infatti, ha sempre selezionato l'immagine in cui i due referenti presentavano le stesse dimensioni (Fig. 4.36). Ciò significa che non si è focalizzata su *più* ma solo sui due referenti e sull'aggettivo. In un solo caso (J3) ha commesso anche un errore di tipo lessicale poiché ha scambiato *il coltello* per *il fiore*.

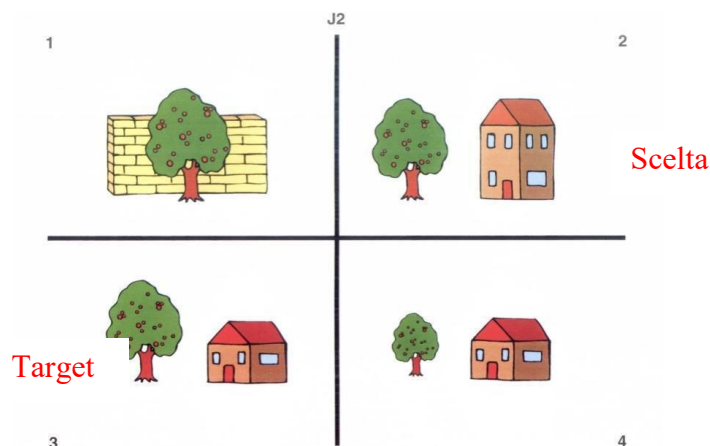


Figura 4.36: item J2 “L’albero è più alto della casa”

Analizzando il blocco K, le costruzioni presentavano passivo invertibile. Si pensava che H. avrebbe interpretato queste frasi come frasi attive con ordine SVO, commettendo errori sistematici. Al contrario, H. ha commesso errori di tipo lessicale, selezionando immagini che presentavano un distrattore di tipo lessicale. Tutti i verbi delle frasi, infatti, paiono non essere stati compresi. In realtà, sembra che H. abbia selezionato le immagini lasciandosi influenzare dalla sua conoscenza del mondo e dalla probabilità o meno che potessero svolgersi certe azioni (Fig. 4.37).

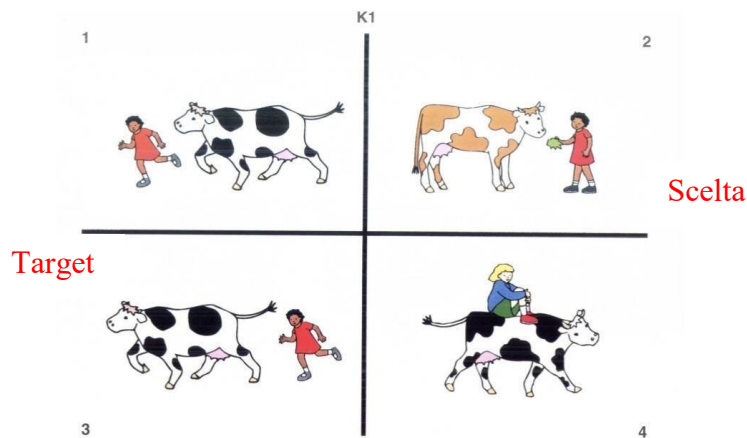


Figura 4.37: item K1 “La mucca è inseguita dalla ragazza”

Nel blocco L le frasi presentavano anafora assente. Anche in questo caso H. ha risposto in maniera errata a tutti gli item, ma non ha commesso sempre lo stesso errore.

Focalizzando l’attenzione sugli item L1 e L3, pare che H. abbia interpretato le frasi associando il verbo più vicino al soggetto a quest’ultimo e il secondo verbo all’oggetto. Inoltre, sembra che la scelta dell’immagine sia stata dettata dalla familiarità di H. con gli avvenimenti rappresentati dalle immagini stesse. Per L1 “L’uomo sta guardando il cavallo e sta correndo” (Fig. 4.38), H. ha selezionato come corretta l’immagine n°3 in cui l’uomo compie l’azione di guardare, mentre il cavallo sta correndo, interpretando la proposizione come due frasi SV. Lo stesso accade con l’item L3 “Il ragazzo sta inseguendo il cane e sta saltando” (Fig. 4.39) in cui è stata scelta la 4° immagine, dove il ragazzo corre e il cane lo sta inseguendo e sta saltando. Probabilmente la ragazza ha compreso il significato di *inseguire* come *correre* e ha associato il verbo *saltare* all’oggetto. Allo stesso tempo potrebbe aver pensato che è più plausibile che sia un cane ad inseguire un ragazzo e non viceversa.

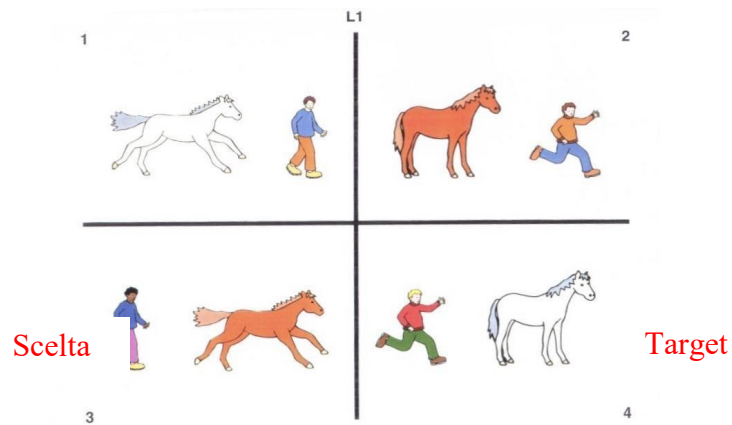


Figura 4.38: item L1

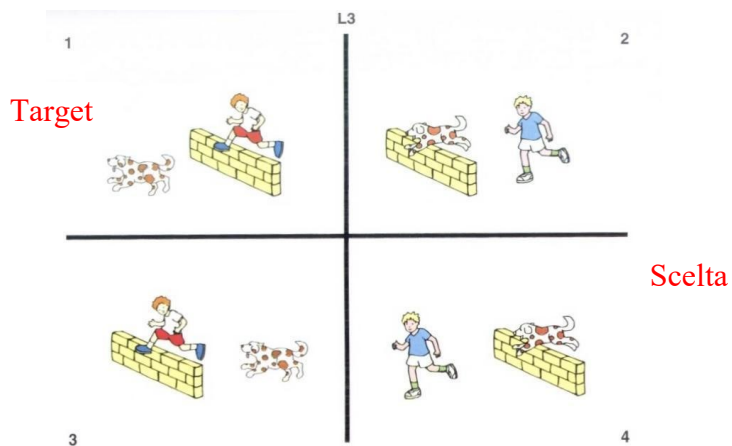


Figura 4.39: item L3

Il tipo di costruzione presentato nel blocco M si focalizzava su genere e numero del pronome. In queste frasi apparivano due tipi di pronomi: i pronomi clitici e i pronomi personali. H. doveva focalizzare l'attenzione sui tratti di genere e numero di entrambi i tipi di pronomi. Durante l'intervento linguistico non sono stati introdotti i clitici; pertanto erano attesi alcuni errori relativi alla loro corretta interpretazione.

Differentemente da quanto ipotizzato, ad eccezione di una frase, in tre item i clitici sono stati interpretati correttamente. Al contrario, H. ha mostrato difficoltà nell'interpretazione dei pronomi personali e di conseguenza non ha selezionato alcuna immagine con soggetto corretto (Fig. 4.40). Questo è stato inaspettato, poiché durante l'intervento linguistico raramente faticava a riconoscere tali pronomi, comprenderli e interpretarli correttamente.

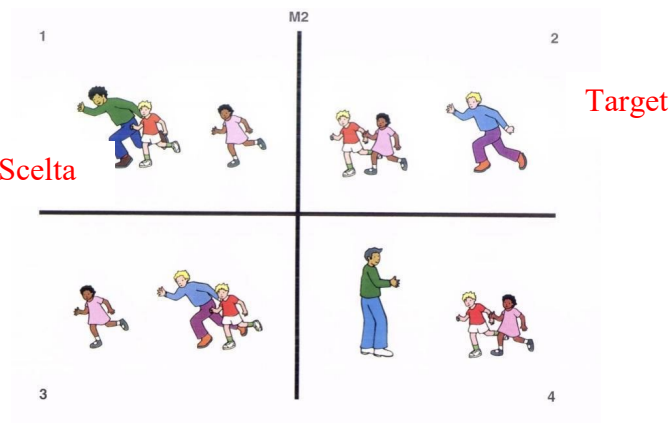


Figura 4.40: item M2 “Lui li sta inseguendo”

Il blocco R presentava costruzioni in cui veniva valutata la comprensione di singolare e plurale. Inaspettatamente, H. ha commesso tanti errori di flessione nominale, interpretando i vocaboli alla forma singolare come vocaboli alla forma plurale e viceversa (Fig. 4.41).

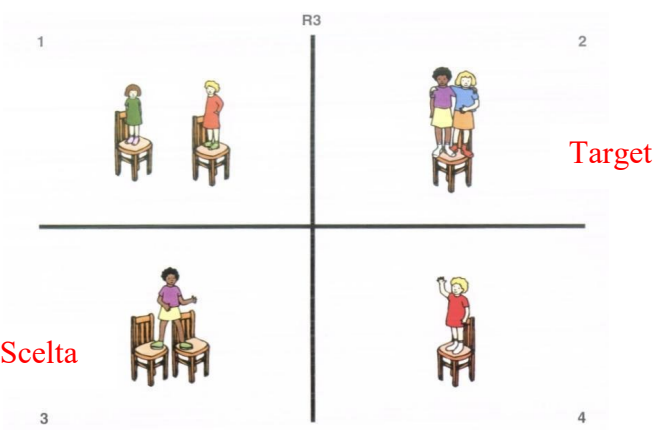


Figura 4.41: item R3 “Le ragazze stanno in piedi sulla sedia”

Poiché gli errori commessi in questi ultimi due blocchi sono risultati inaspettati, è probabile che, essendo il test abbastanza lungo e impegnativo, la stanchezza e lo sforzo cognitivo abbiano influito negativamente, sebbene durante la somministrazione H. non ha dato segni di preoccupazione o stress. Di conseguenza, potrebbe aver fornito delle risposte casuali o potrebbe aver confuso le varie regole grammaticali esposte durante l'intervento linguistico.

4.2.3.2. Sintesi dei risultati

In conclusione, H. non ha superato nessuno dei blocchi proposti, commettendo almeno un errore in ognuno di questi. Svolgendo un calcolo complessivo degli errori di tipo lessicale e di quelli grammaticali, è risultato un numero ampio e maggiore di errori lessicali rispetto a quelli grammaticali. In un bambino dai 10 anni in su, ciò implica una scarsa performance al TROG-2 dovuta ad una scarsa attenzione, ad una difficoltà di memorizzazione e ripresa di informazioni dalla memoria, o una difficoltà nella comprensione del vocabolario usato nel test. E' molto probabile che anche la performance di H. sia stata in gran parte influenzata da questi fattori. Inoltre, come viene spiegato nel manuale del test, se si registrano degli errori nei blocchi A, D e F, che contengono solo distrattori lessicali, significa che il partecipante al test presenta difficoltà nel ricordare le parole e nell'integrare le informazioni di diverse parti della frase.

Considerando le tabelle relative ai percentili (Fig. 4.42) e ai punteggi standard (Fig. 4.43), poiché H. non ha superato interamente neanche un blocco di item, il punteggio standard ottenuto equivale a 55, che corrisponde a <1 percentile. Tale risultato è comparabile a quello di un bambino a sviluppo tipico con età equivalente o minore a 4 anni e 2 mesi.

Tabella B-1
Conversione dei blocchi superati in percentili

Fascia d'età	N° blocchi superati																				
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
4,0-4,5	2	6	14	30	50	68	84	93	98	99	>99	>99	>99	>99	>99	>99	>99	>99	>99	>99	>99
4,6-4,11	4	7	13	19	30	42	55	68	77	86	92	96	98	99	>99	>99	>99	>99	>99	>99	>99
5,0-5,5	2	4	12	12	19	27	39	50	63	73	82	88	94	96	98	99	>99	>99	>99	>99	>99
5,6-5,11	<1	1	2	4	7	14	23	34	47	61	75	84	91	95	98	99	>99	>99	>99	>99	>99
6,0-6,5	<1	1	1	3	5	9	14	23	32	42	55	66	75	84	90	94	97	98	99	>99	>99
6,6-6,11	<1	<1	<1	<1	1	2	4	7	13	21	32	42	55	68	79	87	93	96	98	99	>100
7,0-7,11	<1	<1	<1	<1	1	1	3	5	10	16	25	37	47	61	70	81	88	93	96	98	99
8,0-9,11	<1	<1	<1	<1	<1	<1	<1	1	1	4	6	12	19	30	42	55	68	77	86	92	96
10,0-13,11	<1	<1	<1	<1	<1	<1	<1	<1	<1	1	2	5	9	18	27	42	55	70	81	90	95
14,0-16,11	<1	<1	<1	<1	<1	<1	<1	<1	<1	<1	<1	1	2	4	8	16	25	39	55	68	81
Adulti (17,0-64,11)	<1	<1	<1	<1	<1	<1	<1	<1	<1	<1	<1	1	3	7	13	23	37	50	66	79	87
Adulti (oltre 65)	1	1	2	3	4	6	9	13	18	23	30	37	45	53	61	66	73	79	84	88	92

Figura 4.42: Tabella dei blocchi superati in percentili (Suraniti, Ferri, Neri, 2009)

Tabella B-2
Conversione dei blocchi superati in punteggi standard

Fascia d'età	N° blocchi superati																				
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
4,0-4,5	69	77	84	92	100	107	115	122	130	137	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145	145
4,6-4,11	73	78	83	87	92	97	102	107	111	116	121	126	131	135	140	145	145	145	145	145	145
5,0-5,5	69	73	78	82	87	91	96	100	105	109	114	118	123	127	132	136	140	145	145	145	145
5,6-5,11	58	63	68	73	78	84	89	94	99	104	110	115	120	125	130	136	141	145	145	145	145
6,0-6,5	58	63	67	71	76	80	84	89	93	97	102	106	110	115	119	123	128	132	136	141	145
6,6-6,11	55	55	55	59	63	68	73	78	83	88	93	97	102	107	112	117	122	127	131	136	141
7,0-7,11	55	55	55	57	62	67	71	76	81	85	90	95	99	104	108	113	118	122	127	132	136
8,0-9,11	55	55	55	55	55	55	58	62	67	72	77	82	87	92	97	102	107	111	116	121	126
10,0-13,11	55	55	55	55	55	55	55	58	64	69	75	80	86	91	97	102	108	113	119	124	
14,0-16,11	55	55	55	55	55	55	55	55	55	57	62	68	73	79	85	90	96	102	107	113	
Adulti (17,0-64,11)	55	55	55	55	55	55	55	55	55	61	66	72	78	83	89	95	100	106	112	117	
Adulti (oltre 65)	62	65	68	71	74	77	80	83	86	89	92	95	98	101	104	106	109	112	115	118	121

Figura 4.43: Tabella dei blocchi superati in punteggi standard (Suraniti, Ferri, Neri, 2009)

4.3. Conclusioni

In questo capitolo sono stati riportati e analizzati i risultati ottenuti dai tre test linguistici somministrati per valutare le competenze linguistiche di H. in produzione e comprensione, sia per l'italiano che per la LIS. Registrando i punteggi ottenuti nei vari test, si è cercato di delineare l'età linguistica raggiunta da H. dopo il percorso di intervento linguistico.

Complessivamente, H. ha mostrato una performance gravemente deficitaria sia in produzione che in comprensione. Sebbene alcuni risultati fossero attesi, altri sono risultati inaspettati, sia positivamente che negativamente.

Per quanto riguarda il lessico, nonostante siano state svolte delle fasi di pre-test in cui sono state visionate le tavole di lessico, tenendo in considerazione il fatto che molti vocaboli presenti nei test non erano totalmente familiari ad H., gli errori lessicali commessi dalla ragazza erano attesi. Alcune categorie di vocaboli, come per esempio le parti del corpo, sono sempre risultate problematiche da ricordare per H.; di conseguenza, questa difficoltà persistente ha dimostrato un mancato apprendimento da parte della ragazza. Ciò che è risultato inaspettato sono stati gli errori relativi a vocaboli esercitati per un lungo periodo di tempo durante l'intervento linguistico (es. *mucca*). Il ridotto vocabolario di H. ha fortemente influenzato la sua performance sia in comprensione che in produzione, probabilmente andando ad intaccare anche la sua competenza morfosintattica. Infatti, nei test TCGB e TROG-2, volti ad indagare le abilità morfosintattiche, sono stati registrati molti errori di tipo lessicale.

Per quanto riguarda la produzione, la performance linguistica appare essere uguale, se non inferiore rispetto alla comprensione. La produzione è stata valutata tramite il TVL,

attraverso la sezione 3 di denominazione e la sezione 4 di produzione elicitata. Nella prima sezione H. è riuscita a fornire in forma scritta o attraverso la dattilologia un numero veramente ridotto di parole, mentre nella seconda non è stato registrato alcun risultato, poiché H. non si è dimostrata in grado di costruire alcuna frase. Anche in questo caso, il vocabolario ridotto e la difficoltà di recuperare dalla memoria la forma delle parole, ha influenzato la sua performance in produzione.

Considerando le abilità morfo-sintattiche e le strutture grammaticali presentate in ogni test, H. ha commesso errori in tutte le strutture indagate, poiché ha fornito almeno una risposta errata per ogni costruzione. Alcune di queste strutture non erano state trattate durante l'intervento linguistico, ma inaspettatamente, H. ha comunque fornito delle risposte corrette (esempio: frasi relative e frasi passive). Al contrario, ha commesso numerosi errori con strutture introdotte durante l'intervento linguistico. Alcune di queste sono sempre risultate problematiche per H., come per esempio le frasi locative, data la difficoltà nel distinguere i vari concetti topologici. Con altre, invece, non ha mai mostrato particolari difficoltà, per cui i risultati ottenuti sono apparsi inattesi. È il caso delle frasi flessionali nominali, in cui H. ha commesso errori relativi sia al genere che al numero, e delle frasi dedicate ai pronomi personali presenti nel TROG-2.

Inoltre, si è rilevata una grossa difficoltà con la comprensione dell'elemento negativo nelle frasi negative. In tutti e tre i test somministrati, sono state rare le risposte corrette fornite da H. relative a questo tipo di costruzione. Si è valutata la possibilità che tendesse ad ignorare l'elemento *non*, data la mancata familiarità con questo elemento. Questo tipo di atteggiamento è sembrato emergere anche con altre tipologie di costruzioni, come per esempio nelle frasi con comparativo *più*.

Analizzando il numero di errori commessi in tutti e tre i test, non ci sono state differenze sostanziali. Il numero di errori complessivo è infatti risultato conforme. Per quanto riguarda l'età linguistica ottenuta, i risultati dei tre test hanno differito in maniera minima, indicando che, in media, H. ha raggiunto un'età linguistica uguale o leggermente al di sotto dei 4 anni.

La sua prestazione viene identificata con un'età che però non va di pari passo con le risposte corrette e errate che ha fornito. Infatti, sono apparse delle difficoltà con costruzioni che tendono ad essere acquisite precocemente in un bambino a sviluppo tipico, come alcune frasi locative che, secondo la tabella sull'*Ordine di acquisizione dei singoli item*, presente nel TCGB, vengono acquisite già a 3 anni e 6 mesi (esempio:

sotto, sopra, vicino, dentro). Allo stesso tempo ha fornito risposte corrette per strutture grammaticali che vengono acquisite in un momento successivo all'età corrispondente alla sua prestazione, come le frasi flessionali con possessivi, generalmente acquisite tra i 5 anni e 6 mesi e i 6 anni di età. La ragazza ha selezionato anche l'immagine corrispondente ad alcune frasi passive affermative, introdotte nel TCGB, cioè le frasi n°52, 58, 65, 73. Secondo la tabella sull'*Ordine di acquisizione dei singoli item*, questi item vengono acquisiti tra i 5 e i 5 anni e 6 mesi. In questo caso, però, è molto probabile che la correttezza delle risposte sia stata determinata dalla casualità o da alcuni fattori che sembrano aver influito molto durante la somministrazione del test, cioè la conoscenza del mondo di H. e la plausibilità e probabilità degli eventi. Infatti, con item che descrivevano azioni difficilmente riconducibili alla realtà, H. tendeva a scegliere le immagini più vicine alla realtà da lei conosciuta.

Per quanto riguarda la LIS, rispetto all'inizio dell'anno scolastico, al termine di questo, H. si è dimostrata più sicura nel segnare. Si è assistito ad un netto miglioramento nella correttezza dell'articolazione dei segni, tant'è che, provando ad utilizzare il TVL come mezzo per valutare l'apprendimento di H., si è registrato un ottimo risultato. Rispetto al periodo di intervento linguistico, H. ha arricchito il suo lessico in LIS, ha mostrato una realizzazione dei segni più accurata e poco soggetta a errori riguardanti i quattro parametri. Gli errori in questione erano perlopiù relativi alla configurazione della mano, ma molte volte H. tendeva a correggersi, articolando la configurazione corretta. Nei casi di mancata conoscenza di un segno, invece, la ragazza era solita descrivere la forma dell'oggetto corrispondente, il suo uso o qualche caratteristica. L'uso della gestualità o dei segni appartenenti alla lingua dei segni internazionale si è notevolmente ridotto rispetto all'inizio dell'anno scolastico.

Per quanto concerne la comprensione, H. ha dimostrato di comprendere gran parte dei segni proposti nel test, non riuscendo a riconoscerne solo alcuni, probabilmente data la loro minore frequenza d'uso rispetto ad altri segni che, di conseguenza, ha portato ad una mancata o ridotta esposizione.

Essendo stata costantemente esposta alla LIS, è possibile che la ragazza abbia assimilato non solo sempre nuovo lessico, ma anche caratteristiche ed elementi sintattici inconsciamente. Durante la fase di intervento linguistico non ci si è focalizzati sull'insegnamento dell'aspetto sintattico della LIS, ma si è potuto notare come in certe occasioni, in particolare nella produzione di brevi frasi, H. posizionasse il verbo alla fine della frase, mentre in altri momenti eseguisse un ordine SVO. L'ordine SVO viene

solitamente accettato quando si ha la presenza o meno di un oggetto della frase fonologicamente pesante, come nel caso di frasi relative (Geraci, 2002). Poiché l'uso di questo ordine lineare si è verificato perlopiù nei momenti di produzione spontanea di frasi o discorsi più lunghi, è possibile che la presenza di un oggetto fonologicamente pesante abbia influito nella scelta relativa all'ordine degli elementi della frase. Oltre a questa spiegazione, è probabile che H. sia stata influenzata dai gesti domestici utilizzati durante la sua infanzia e in ambiente familiare. Morford e Wood (2016) riportano in un loro studio sugli *homesigns* usati da bambini e adulti, che entrambi tendono a preferire l'ordine soggetto-verbo nella creazione di coppie di segni domestici e quindi di frasi. Nonostante questo, vengono prodotte anche frasi composte solo da oggetto e verbo; infatti, sia i bambini che gli adulti prediligono la realizzazione di frasi minime ad un argomento, SV o OV, rispetto a quelle a due argomenti SVO. Di fatto, si è notato che la maggior parte delle volte, in particolare nei momenti di produzione spontanea, H. tendeva a non articolare il soggetto, anche nel caso in cui si trattasse di indicare sé stessa. Questo succedeva soprattutto se era l'interlocutore ad iniziare un discorso e il soggetto appariva quindi già introdotto. Non era solita riprendere il soggetto e utilizzare segni di indicazione con uso anaforico.

Rispetto alle frasi in italiano, H. non ha mostrato difficoltà nella comprensione e produzione di frasi negative in LIS. Per quanto riguarda la produzione, si è notato che la ragazza realizzava la marca negativa NON prima del verbo e non in posizione postverbale. Inoltre, l'uso delle CNM di negazione (aggrottamento delle sopracciglia e scuotimento del capo) era poco evidenziato. Infatti, a livello di espressioni facciali non si è assistito ad un progresso. H. non usava molto le CNM, soprattutto con le frasi negative, mentre con le frasi interrogative venivano impiegate maggiormente: le interrogative polari sì/no erano caratterizzate dal sollevamento delle sopracciglia, mentre le interrogative wh venivano sempre accompagnate da corrugamento delle sopracciglia. Poche volte veniva realizzato anche un segno non manuale. Il più utilizzato era quello corrispondente a COSA, che H. utilizzava per ogni tipo di domanda wh. I segni corrispondenti a DOVE, QUANDO, COME, CHI non venivano mai articolati.

CONCLUSIONI

In questo lavoro è stato presentato un progetto di intervento linguistico nato con lo scopo di promuovere l'acquisizione di una lingua vocale e di una lingua dei segni in una ragazza eritrea di 18 anni (H.), trasferitasi in Italia e affetta da ipoacusia bilaterale neurosensoriale. A causa di fattori socioculturali ed economici, prima di raggiungere i 13 anni, H. non ha mai ricevuto una diagnosi relativa alla sua sordità e di conseguenza non è mai stata provvista di protesi acustiche o impianto cocleare per favorire l'acquisizione della lingua vocale del paese di origine. Non essendo presente alcun componente sordo all'interno del nucleo familiare, H. non è stata esposta nemmeno ad una lingua dei segni. Tale situazione ha portato la ragazza a sviluppare un sistema di segni domestici per poter comunicare con la famiglia. Grazie alla diagnosi tardiva di sordità, ha frequentato per un breve periodo di tempo un istituto per sordi in Etiopia, dove ha appreso la lingua dei segni del Paese e anche la lingua dei segni internazionale.

Con il trasferimento in Italia, si era deciso di far frequentare ad H. la scuola, con l'obiettivo di insegnarle la lingua italiana. Dopo un primo tentativo fallimentare, dovuto allo scoppio della pandemia globale data dal COVID-19, H. è riuscita ad iniziare il suo percorso di apprendimento dell'italiano scritto in concomitanza con la lingua dei segni italiana presso l'istituto per sordi "A. Magarotto" a Padova. Seguendo un programma differenziato dalla classe, la ragazza è stata esposta continuamente ad entrambe le lingue, che ha potuto esercitare grazie ad un progetto di intervento linguistico nato con l'obiettivo di permettere ad H. di comunicare e socializzare nella sua quotidianità sia con persone sorde che udenti. Grazie a questo lavoro è stato possibile far sì che H. sviluppasse delle competenze linguistiche e acquisisse più sicurezza nel segnato.

Per raggiungere tali obiettivi sono stati creati dei materiali che favorissero l'apprendimento dell'italiano e valutassero i progressi della partecipante durante tutto l'anno. Come strumento di valutazione finale, sono stati somministrati tre test linguistici standardizzati (il Test di Valutazione del Linguaggio (TVL), Cianchetti e Fancello, 1997; il Test di Comprensione Grammaticale per Bambini (TCGB), Chilosi e Cipriani, 2006; il *Test for Reception of Grammar* (TROG-2), Bishop, 2003; Suraniti et al., 2009), con lo scopo di individuare l'età linguistica raggiunta dalla ragazza, in modo da verificare se l'intervento linguistico avesse portato a degli esiti positivi. Sono state valutate le conoscenze lessicali e morfosintattiche dell'italiano, ma anche le conoscenze lessicali della LIS utilizzando il TVL amministrato in LIS.

Considerando sia gli esiti ottenuti dalla somministrazione dei tre test linguistici sia i progressi di H. durante i mesi di intervento linguistico, rispetto al momento iniziale di arrivo della ragazza nella scuola, si è potuto notare un minimo apprendimento dell'italiano scritto, sia in produzione che in comprensione. La comprensione ha comunque registrato un risultato migliore rispetto alla produzione, che è apparsa essere più difficoltosa.

Dal punto di vista lessicale, all'inizio H. presentava un vocabolario molto povero, privo di vocaboli. Alla fine dell'anno scolastico, si è assistito ad un aumento del lessico in entrata, anche se minimo e molto ridotto. Alcune difficoltà dimostrate già durante la fase di intervento linguistico sono persistite, come hanno potuto dimostrare i risultati dei test. Infatti, durante le somministrazioni, si sono registrati molti errori di tipo lessicale dovuti alla scarsa conoscenza e memorizzazione dei vocaboli. Non è stata inaspettata la difficoltà di ricordare l'ortografia delle parole, sia per esercizi di comprensione che di produzione, che è rimasta invariata rispetto alla fase di intervento. Questa problematica era comunque attesa, data la grande difficoltà nel memorizzare e ricordare vocaboli usufruendo unicamente del canale visivo.

La ridotta competenza lessicale ha influito anche a livello morfosintattico, ma nonostante ciò, la comprensione delle strutture grammaticali è risultata comunque piuttosto limitata. Erano attesi risultati negativi relativi alla comprensione di costruzioni grammaticali più complesse, visto il loro mancato trattamento durante l'intervento linguistico, mentre sono apparsi inattesi numerosi errori legati a strutture semplici affrontate durante l'anno scolastico, come nel caso delle costruzioni locative.

Dal punto di vista della produzione, la ragazza ha dimostrato di non essere ancora in grado di creare autonomamente una semplice frase SV o SVO, anche nel caso di esercizi guidati e di riordino. Spesso venivano omessi elementi obbligatori, come il soggetto, o l'ordine lineare della frase non veniva rispettato, come nel caso in cui l'oggetto veniva inserito in posizione preverbale. Si pensava che l'esposizione alla LIS avrebbe potuto favorire la presenza del soggetto in prima posizione, ma, poiché molte volte veniva omesso anche nel segnato, è probabile che tale concetto non sia stato consolidato appieno.

Per quanto riguarda la LIS, i progressi ottenuti sono stati nettamente migliori, arrivando ad un livello di apprendimento superiore rispetto all'italiano. Tale risultato era atteso data la conoscenza, anche se non approfondita, di un'altra lingua dei segni. Inoltre, la

costante esposizione alla LIS, usata come principale forma di comunicazione, ha favorito il suo consolidamento.

Oltre alle varie difficoltà di apprendimento riscontrate da H. e la tardiva esposizione linguistica, è molto probabile che altri fattori abbiano influito nei risultati ottenuti. Le ore di assistenza a disposizione a scuola erano relativamente poche, vista la situazione linguistica di partenza di H. e gli obiettivi da raggiungere. Nonostante fosse costantemente stimolata tramite esercizi che le venivano forniti non solo da svolgere in autonomia a scuola, ma anche a casa, è probabile che maggiori ore di assistenza, anche e soprattutto a domicilio, avrebbero potuto favorire e facilitare il processo di apprendimento della ragazza. Le ore che dedicava allo studio erano molto ridotte e anche la stanchezza data dal lungo tragitto per raggiungere e lasciare la scuola influiva molto sul suo rendimento. In più, il suo carattere timido, l'insicurezza, la paura di sbagliare e i molteplici errori che commetteva potrebbero essere stati causa di una bassa motivazione di apprendimento dell'italiano. Inoltre, è possibile che la ragazza si sia sentita troppo sovraccarica di numerose regole da impiegare contemporaneamente, come ad esempio rispettare l'accordo tra articolo e nome e soggetto e verbo, o posizionare i vari elementi all'interno di una frase.

Nonostante i diversi tipi di ostacoli incontrati, una minima parte degli obiettivi da conseguire tramite l'intervento linguistico è stata raggiunta. Per questo motivo, sarebbe interessante poter proseguire l'insegnamento didattico, con un intervento continuativo e duraturo, per osservare a distanza di tempo i cambiamenti sia in comprensione che in produzione, ma soprattutto per favorire un apprendimento più profondo, trattando anche strutture che non è stato possibile affrontare in questo studio.

BIBLIOGRAFIA

- Abrahamsen, A., Cavallo, M., McCluer, A. (1985). Is the sign advantage a robust phenomenon? From gesture to language in two modalities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31: 177-209.
- Baker, C.L., McCarthy, J. (1981). *The Logical Problem of Language Acquisition*. MIT Press Ltd.
- Bellugi, U., Bihrlé, A., Jernigan, T., Trauner, D., & Doherty, S. (1990). Neuropsychological, Neurological, and Neuroanatomical Profile of Williams Syndrome. *American Journal of Medical Genetics*, 37, 115-125.
- Bertone C., Volpato F. (2012). Le conseguenze della sordità nell'accessibilità alla lingua e ai suoi codici. *Educazione Linguistica Language Education*, 1(3), 549-580
https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/43936/110920/ELLE312_07_BertoneVolpato.pdf Accesso settembre 2022
- Bertone, C., Volpato, F. (2009). *Oral language and sign language: possible approaches for deaf people's language development*. Cadernos de Saúde, 2(Especial), 51-62.
- Beukelman, D.R., Mirenda, P. (1992). *Augmentative and alternative communication: management of severe communication disorders in children and adults*. Baltimore: P.H. Brookes Pub. Co
- Bishop D. V. M. (2003); Suraniti S., Ferri R., Neri V. (2009). *Test for Reception of Grammar - Version 2 (TROG-2)*. Milano: Giunti Psychometrics
- Bondy, A.S., Frost, L.A. (2001). The Picture Exchange Communication System. *Focus on Autistic Behavior*, 25(5), 725-44.
- Bortolini, U., Caselli, M. C., Deevy, P., & Leonard, L. B. (2002). Specific language impairment in Italian: the first steps in the search for a clinical marker. *International journal of language & communication disorders*, 37(2), 77-93.
- Boudreault, P., Mayberry, R.I. (2002). Grammatical processing in American Sign Language: age of first language acquisition effects in relation to syntactic structure. *Language and Cognitive Processes*, 608-635
- Boudreault, P., Mayberry R. I (2006). Grammatical Processing in American Sign Language: Age of first-language acquisition effects in relation to syntactic structure. *Language and Cognitive Processes*, 21, 608-635.
- Boyes-Braem, P. (1990). Acquisition of the 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* (Heidelberg: Springer-Verlag, pp. 107-127)
- Bruner, J. (1982). The Formats of Language Acquisition. *American Journal of Semiotics*, 1(3), 1-16.
- Bruner, J. (1983). *Child's Talk: Learning to Use Language*. New York: Norton.
- Bruner, J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2: 1-19.

- Bubbico, Luciano. (2006). *La sordità infantile*. Istituto italiano di medicina sociale
- Caprin, C., Guasti, M. T. (2009). The acquisition of morphosyntax in Italian: A cross-sectional study. *Applied Psycholinguistics*, 30(1), 23-52
- Cardona R., T., Volterra, V. (2007). *Le lingue dei segni. Storia e semiotica*. Roma: Carocci
- Caselli, M. C., Maragna, S., Volterra, V. (2006). *Linguaggio e sordità. Gestì, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*. Bologna: Il Mulino.
- Caselli, M. C., Rinaldi, P., Stefanini, S., & Volterra, V. (2012). Early Action and Gesture “Vocabulary” and Its Relation With Word Comprehension and Production. *Child Development*, 83(2), 526–542
- Caselli, M.C. (1985) Le prime tappe di acquisizione linguistica nei bambini udenti e nei bambini sordi. In Volterra, V. (a cura di), *Educazione bilingue e bimodale nel bambino sordo*, in *Età evolutiva*, 20, (Firenze: Giunti, pp. 66-77)
- Caselli, M.C., Brutti, G., Campagnoli, M.G., Leonard L.B. (1994). Produzione e comprensione di alcuni aspetti grammaticali dell'italiano in bambini fra i 2 anni e mezzo e i 5 anni. *Giornale Italiano di Psicologia*, 21: 789-811.
- Caselli, M.C., Volterra, V., Camaioni L., Longobardi E. (1993) Sviluppo gestuale e vocale nei primi due anni di vita. *Psicologia Italiana*, 1: 62-67
- Chamberlain, C., Morford, J. P., Mayberry, R. I. (2000). *Language acquisition by eye*. Londra: Lawrence Erlbaum associates
- Chesi, C. (2006). *Il linguaggio verbale non standard dei bambini sordi*. Edizioni Univ. Romane.
- Chilosi, A. M., Cipriani, P., Giorgi, A., Fazzi, B., Pfanner, L., (2006). *TCGB. Test di comprensione grammaticale per bambini*. Pisa: Edizioni del Cerro
- Chilosi, A.M., Cipriani, P. (1991). *Il bambino disfasico*. Tirrenia: Del Cerro.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and Representations*. Oxford: Basil Blackwell.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin and Use*. New York, NY: Praeger
- Cianchetti C., S. Fancello G. (1997). *Test TVL. Test di valutazione del linguaggio. Livello prescolare*, Trento: Edizioni Centro Studi Erickson
- Cipriani P., Chilosi A. M., Bottari P., Pfanner L. (1993). *L'acquisizione della morfologia in italiano*. Padova: Unipress
- Cook, V., Newson, M., Maturi, P., Moro, A. (1990). *La grammatica universale. Introduzione a Chomsky*. Il Mulino: Bologna
- Cozzolino, M. (2021). *Consolidamento della competenza linguistica in una bimba sorda con protesi acustiche*. Tesi di laurea magistrale. Università Ca'Foscari di Venezia. <http://hdl.handle.net/10579/19700> Accesso settembre 2022

- Curtiss, S. (1977). *Genie: A psycholinguistic study of a modern day "wild child."* New York: Academic
- Curtiss, S. (1988). *The case of Chelsea: A new test case of theoretical period for language acquisition.* Los Angeles: University of California
- Da Cunha Pereira, M.C., De Lemos, C. (1990). *Gesture in Hearing Mother-Deaf Child Interaction.* In Volterra, V., Erting, C.J. (a cura di), *From Gesture to Language in Hearing and Deaf Children. Springer Series in Language and Communication*, vol 27. Springer, Berlin, Heidelberg
- Daloiso, M. (2009). *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica.* Venezia: Cafoscarina
- Dardano, M., & Trifone, P. (1985). *La lingua italiana: morfologia, sintassi, fonologia, formazione delle parole, lessico, nozioni di linguistica e sociolinguistica.* Zanichelli.
- De Filippis Cippone, A. (1998). *Nuovo manuale di logopedia. Guide per l'educazione.* Erickson
- De Marco A., (2005). *Acquisire secondo natura. Lo sviluppo della morfologia in italiano.* Milano: Franco Angeli
- De Santis, C. (2021). *La sintassi della frase semplice.* Bologna: Il Mulino
- De Santis, D. (2011). Lo sviluppo del linguaggio nel bambino sordo e udente: due modalità comunicative a confronto. *Studi di glottodidattica*, 4(1), 75-91
- Dispaldro, M. (2012). Acquisition of grammatical morphology in Italian children with typical development: A review on definite articles, clitic object pronouns and verb inflections. *Giornale Italiano di Psicologia*, 39(2), 261-287
- Dispaldro, M., Caselli, M.C., Stella, G. (2009). Morfologia grammaticale in bambini di 2 anni e mezzo e 3 anni. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 13 (1), 161-181.
- Donati, C. (2008). *La sintassi: regole e strutture.* Bologna: Il Mulino
- Emmorey, K., & Corina, D. (1990). Lexical recognition in sign language: Effects of phonetic structure and morphology. *Perceptual and Motor Skills*, 71: 1227–1252.
- Emmorey, K., Bellugi, U., Friederici, A., Horn, P. (1995). Effects of age of acquisition on grammatical sensitivity: evidence from on-line and off-line tasks. *Appl. Psycholinguist.*, 16: 1-23
- Emmorey, K., Corina, D. Bullugi, U. (1995), Differential processing of topographic and referential functions of space. In Emmorey, K., Reilly, J. S. (a cura di), *Language, Gesture, and Space*, (Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 43-62).
- Emmorey, K., Grant, R., Ewan, B. (1994). A new case of linguistic isolation: preliminary report. *Paper presented at the 19th annual Boston University Conference on Language Development*
- Ferjan Ramirez, N., Lieberman, A.M., Mayberry, R. I. (2013). The initial stages of first-language acquisition begun in adolescence: when late looks early. *Journal of Child Language*, 40(2),391-414.

- Franchi E, Musola D. (2010). *La Logogenia*. Università Ca' Foscari e Cooperativa Logogenia, pubblicato in *Effetà*, 2
- Friedmann, N., Szterman, R. (2006). Syntactic movement in orally-trained children with hearing impairment. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11: 56-75.
- Friedmann, N., Szterman, R. (2011). The comprehension and production of Wh-questions in deaf and hard-of-hearing children. *Journal of deaf studies and deaf education*, 16(2), 212–235.
- Fusellier-Souza, I. (2006). Emergence and Development of Signed Languages: From a Semiogenetic Point of View. *Sign Language Studies*, 7(1), 30–56.
- Geraci, C. (2002). L'ordine delle parole nella LIS. Tesi di Laurea. Università degli Studi di Milano
Facoltà di Lettere Moderne. (Prof. C. Cecchetto).
- Gnecco, A. (2020). *L'acquisizione della lingua dei segni italiana (LIS) da parte di un bambino con disabilità comunicativa*. Tesi di laurea magistrale. Università Ca' Foscari di Venezia. <http://hdl.handle.net/10579/18119> Accesso settembre 2022
- Goldin-Meadow, S. (1982). *The Resilience of Recursion: A Study of a Communication System Developed Without a Conventional Language Model*. In Wanner, E., Gleitman, L.(a cura di), *Language Acquisition: The State of the Art*. New York: Cambridge University Press, 51-77.
- Goldin-Meadow, S. (1993). *When Does Gesture Become Language? A Study of Gesture Used as a Primary Communication System by Deaf Children of Hearing Parents*. In Gibson, Katherine R.,
- Goldin-Meadow, S. (2003). *Hearing gesture: How our hands help us think*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Goldin-Meadow, S. (2009). How gesture promotes learning throughout childhood. *Child development perspectives*. 3(2), 106–111
- Goldin-Meadow, S. (2012). Homesign: gesture to language, in *Language: An International Handbook*, Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, 601-625
- Goldin-Meadow, S., Mylander, C. (1983). Gestural communication in deaf children: Non-effect of parental input on language development. *Science*, 221(4608), 372–374
- Goldin-Meadow, S., Mylander, C. (1998). Spontaneous sign systems created by deaf children in two cultures. *Nature*, 391: 279–281
- Goldin-Meadow, S., Mylander, C., Butcher, C. (1995). The Resilience of Combinatorial Structure at the Word Level: Morphology in Self-styled Gesture Systems. *Cognition* 56: 195-262.
- Goldin-Meadow, S., Mylander, C., Franklin, A. (2007). How Children Make Language out of Gesture: Morphological Structure in Gesture Systems Developed by American and Chinese Deaf Children. *Cognitive Psychology*, 55: 87-135.

- Graffi G., Scalise S. (2002). *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*. Il Mulino
- Grimshaw, G.M., Adelstein, A., Bryden, M.P., MacKinnon, G.E. (1998). First-language acquisition in adolescence: evidence for a critical period for verbal language development. *Brain and Language*, 63(2), 237-55
- Guasti, M. T. (2002). *Language Acquisition. The growth of grammar*. MIT Press Ltd.
- Guasti, M. T. (2007). *L'acquisizione del linguaggio: un'introduzione*. Milano: R. Cortina
- Humphries, T., Kushalnagar, P., Mathur, G. (2012). Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches. *Harm Reduct Journal* 9, 16
- Itard (2003). *Il ragazzo selvaggio*. Editore SE
- Jackendoff, R. (a cura di) A. Peruzzo. (1998). *Linguaggio e natura*. Bologna: Il Mulino
- Karmiloff-Smith, A. (1979). *A functional approach to child language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Knors, H. (2014). *Teaching deaf learners: psychological and developmental foundations*. Oxford: Oxford University press.
- Lederberg, A. R., & Spencer, P. E. (2001). *Vocabulary Development of Young Deaf and Hard of Hearing Children*. In M. D. Clark, M. Marschark, & M. Karchmer (Eds.), *Context, Cognition, and Deafness* (pp. 73-92). Washington DC: Gallaudet University Press.
- Lederberg, A. R., Schick, B., & Spencer, P. E. (2013). Language and literacy development of deaf and hard-of-hearing children: successes and challenges. *Developmental psychology*, 49(1), 15–30.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- Liberth A.K., Gamble M.E. (1991). The role of iconicity in sign language learning by hearing adults. *Journal of Communication Disorders*, 24: 89-99
- Light, J. C., Roberts, B., Dimarco, R., Greiner, N. (1998). Augmentative and alternative communication to support receptive and expressive communication for people with autism. *Journal of communication disorders*, 31(2), 153–180
- Lo Duca, M. G. (2022). Cristina De Santis, *La sintassi della frase semplice*. Recensioni – Segnalazioni. *Italiano LinguaDue*, 14(1), 1148 - 1155
- Loew, R. C. (1984). *Roles and Reference in American Sign Language: A Developmental Perspective*. Tesi di dottorato. Università del Minnesota
- Long, M. (1990). Maturational constraints on language development. *Stud Second Lang Acquis*, 12: 251-285
- Maragna, S., Marziale, B. (2008). *I diritti dei sordi. Uno strumento di orientamento per la famiglia e gli operatori: educazione, integrazione e servizi*. Milano: Franco Angeli

- Maratsos, M. (1976). *The uses of definite and indefinite reference in young children: An experimental study of semantic acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marentette, P.F., Mayberry, R.I. (2000). *Principles for an emerging phonological system: A case study of acquisition of American Sign Language*, in Chamberlain, C., Morford, J.P. e Mayberry, R.I. (a cura di), *Language Acquisition by eye*, Mahwah, NJ, Erlbaum
- Marschark, M., Spencer, P. E. (2011). *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education, Volume 1, 2nd ed.* Oxford Library of Psychology
- Marziale B., Volterra, V. (2016). *Lingua dei segni, società e diritti*. Carocci Faber
- Mayberry R. I. (1993). First-language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: the case of American Sign Language. *Journal of speech and hearing research*, 36(6), 1258–1270
- Mayberry, R. I., Eichen, E. (1991). The long-lasting advantage of learning sign language in childhood: Another look at the critical period for language acquisition. *J. Mem. Lang.* 30: 486-512
- Mayberry, R.I. (2006). Learning Sign Language as a Second Language. *Encyclopedia of Language and Linguistics, Sign Language*, 6: 739-743
- Mayne, A. M., Yoshinaga-Itano, C., Sedey, A. L., & Carey, A. (1998). Expressive vocabulary development of infants and toddlers who are deaf or hard of hearing. *The Volta Review*, 100 (5), 1-28.
- McNeill, D. (1992). *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Meier, R. P. (1982). *Icons, analogues, and morphemes: The acquisition of verb agreement in American Sign Language*. Tesi di dottorato, Università della California, San Diego.
- Meier, R. P. (1987). Elicited imitation of verb agreement in American Sign Language: Iconically or morphologically determined. *Journal of Memory and Language*, 26: 362–376.
- Meisel, J.M. (2013). *Sensitive phases in successive language acquisition: the critical period hypothesis*. In C. Boeckx & K. Grohmann (Eds.), *The Cambridge Handbook of Biolinguistics* (Cambridge Handbooks in Language and Linguistics, pp. 69-85)
- Miceli, O. (2012). *L'acquisizione della lingua dei segni*. Tesi di laurea specialistica. Università Ca' Foscari di Venezia. <http://hdl.handle.net/10579/1825> Accesso settembre 2022
- Moates, D.R., Schumacher, G.M. (1983). *Psicologia dei processi cognitivi*. Bologna: Il Mulino
- Morford, J. P. (2003). Grammatical development in adolescent first-language learners. *Linguistics*, 41(4), 681–721
- Morford, J. P., Goldin-Meadow, S. (1997). From Here to There and Now to Then: The Development of Displaced Reference. *Child Development* 68: 420-435.

- Morford, J. P. (1998). Gesture when there is no speech model. In Iverson, J. M., Goldin-Meadow S., (a cura di), *New Directions for Child Development 79: The Nature and Function of Gesture in Children's Communication*, (San Francisco: Jossey-Bass, pp. 101–116)
- Neri, A. (2003). *L'apprendimento della lingua straniera nell'adulto e l'acquisizione della lingua materna nel bambino*. Università degli studi di Trieste, 1 – 53.
<https://core.ac.uk/download/pdf/41176269.pdf> Accesso luglio 2022
- Newport, E.L. (1990). Maturation Constraints on Language Learning. *Cogn. Sci.*, 14: 11-28.
- Newport, E.L. (1990). Maturation constraints on language learning. *Cognitive Science*, 14: 11–28.
- Nigra Orgero, M. (1991). *La lettura del linguaggio nei bambini e negli adolescenti sordi*. Milano: Masson
- Niparko, J. K., Kirk, K. I., Robbins, A. M. C., Mellon, N. K., Tucci, D. L., & Wilson, B. S. (Eds.) (2009). *Cochlear implants: Principles and practices*. (2 ed.) Wolters Kluwer Health.
- Oller, D.K. (1995), *Development of vocalizations in infancy*. In Winitz, H. (a cura di), *Human Communication and its Disorders: A review*, Timonium, York, 4
- Oller, D.K.(1980). *The Emergence of the sounds of speech in infancy*. In Yeni-Komshian, G., Kavanaugh, J., Ferguson, C.(a cura di), *Child Phonology* (pp.93-112)
- Ortega G., Morgan G. (2015). Phonological Development in Hearing Learners of a Sign Language: The Influence of Phonological Parameters Sign Complexity, and Iconicity. *Language learning: a Journal of Research in Language Studies*, 65(3), 660-688
- Oyama, S. (1976). Un periodo delicato per l'acquisizione di un sistema fonologico non nativo. *Giornale di ricerca psicolinguistica*,5 (3), 261–285
- Penfield, W., Roberts, L. (1959). *Meccanismi del linguaggio e del cervello*. Princeton: Princeton University Press.
- Pilotto, A. (2017). *Intervento linguistico per una bambina sorda con impianto cocleare: l'insegnamento esplicito delle frasi passive*. Tesi di laurea magistrale, Università Ca' Foscari di Venezia. <http://hdl.handle.net/10579/20547> Accesso luglio 2022
- Pinker, S. (1994). *The language instinct*. New York: Harper Perennial Modern Classics.
- Pizzuto, E., Caselli, M.C. (1992) *The acquisition of Italian morphology: Implications for models of language development*, in *Journal of Child Language*, 19(3), 491-557

- Radelli B. (1999). *La Logogenia nello sviluppo dei sordi*, traduzione dallo spagnolo della pubblicazione in Atti del XV Congreso Nacional FEPAL, INAH, Messico
- Radelli B. (2000). *Una nuova applicazione della linguistica: la Logogenia*, traduzione dallo spagnolo della pubblicazione in Atti del VI Incontro Internazionale di Linguistica del Noroeste, Università di Sonora
- Radelli B. (2007). *Logogenia, Logogenia® e Cooperativa Logogenia*
- Ramírez, N., Lieberman, A., Mayberry, R. (2013). The initial stages of first-language acquisition begun in adolescence: When late looks early. *Journal of Child Language*, 40(2), 391-414
- Reilly, J., Anderson, E. (2002). *The acquisition of non-manual morphology in ASL*. FACES
- Resciniti, R. (2021). *Acquisizione linguistica: bambini normoudenti e sordi a confronto*. Tesi di laurea magistrale. Università Ca' Foscari di Venezia.
<http://hdl.handle.net/10579/19829> Accesso 26 luglio 2022
- Rinaldi, P. (2015). *Insegnare agli studenti sordi : aspetti cognitivi, linguistici, socioemotivi e scolastici*. Bologna: Il Mulino
- Ripamonti, I.R. (1998). *L'intervento multidisciplinare per l'armonico sviluppo del bambino sordo* Milano: Masson
- Rivarola, A. (2009). *Comunicazione Aumentativa Alternativa*. Milano: Centro Benedetta D'Intino <http://www.comunicaabile.it/wp-content/uploads/2019/05/Articolo-dssa-rivarola-sulla-caa.pdf> Accesso settembre 2022
- Russo Cardona T., Volterra V. (2007). *Le lingue dei segni. Storia e semiotica*. Roma: Carocci Editore
- Sabatini, F., Camodeca, C., De Santis, C., (2011). *Sistema e Testo. Dalla grammatica valenziale all'esperienza dei testi*. Torino: Loescher Editore.
- Salvi G., Vanelli L. (2004). *Nuova grammatica italiana*. Bologna: Il Mulino
- 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 <http://hdl.handle.net/10579/14418> Accesso agosto 2022
- Schein, J.D. (1989) *At home among strangers: Exploring the Deaf community in the United States*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Schick, B. (2011). *The Development of American Sign Language and Manually Coded English Systems*. In Marc Marschark, and Patricia Elizabeth Spencer (eds), *The Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*, 1, 2 ed. Oxford Library of Psychology
- Schütze, C.T., & Curtiss, S. (2014). The case of Chelsea: The effects of late age at exposure to language on language performance and evidence for the modularity of language and mind. *UCLA Working Papers in Linguistics* ,18: 115–146

- Seliger, H. (1978). Implications of a Multiple Critical Periods Hypothesis for Second Language Learning. In W. C. Ritchie (Ed.), *Second Language Acquisition Research. Issues and Implications* (pp. 11-19). New York: Academic Press.
- Siedlecki, T., & Bonvillian, J. D. (1993). Location, handshape & movement: Young children's acquisition of the formational aspects of American Sign Language. *Sign Language Studies*, 78: 31–52
- Skinner, B.F. (1957) *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts
- Takkinen, R. (2003) *Variations of handshape features in the acquisition process*. In Baker, A., Van den Bogaerde, B. e Crasborn, O. (a cura di), *Cross-linguistic Perspectives in Sign Language Research: Selected Papers from TISLR 2000*, Hamburg: Signum
- Tallal, P., Ross, R., & Curtiss, S. (1989) Familial Aggregation in Specific Language Impairment. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 167-173.
- Torikul, M. (2013). First Language Acquisition Theories and Transition to SLA. *The Asian Conference on Language Learning*, 499-510
- Volterra, V., Caselli, M.C. (1986). First stages of language acquisition through two modalities in deaf and hearing children. *The Journal of Neurological Sciences*, 5: 109-115
- Volterra, Virginia. (2004). *La lingua dei segni italiana. La comunicazione visivo-gestuale dei sordi*. Bologna: Il Mulino
- Wilkinson, K.M., Hennig, S. (2007). The State of Research and Practice in Augmentative and Alternative Communication for Children with Developmental/Intellectual Disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(1), 58-69
- Wood, S., Morford, J.P. (2016). *Linguistics: gestures and homesigns*, in G. Gertz and P. Boundreault (a cura di) *The SAGE: Deaf Studies Encyclopedia*. (Sage Reference Publications pp.611-613)
- Yoshinaga-Itano, C. (2003). From Screening to Early Identification and Intervention: Discovering Predictors to Successful Outcomes for Children With Significant Hearing Loss. *The Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8 (1), 11–30

SITOGRAFIA

Spread the sign <https://www.spreadthesign.com/it.it/search/>

Imparare Italiano Principianti <https://apps.apple.com/it/app/imparare-italiano-principianti/id1190716728>

ARASAAC <https://arasaac.org/>

SIMCAA <https://caa.simcaa.org/>

<https://wordwall.net/it/resource/11656707/italiano/impiccato-del-cibo>

<https://wordwall.net/it/resource/1543668/scienza/le-parti-del-corpo>

<https://wordwall.net/it/resource/13323446/italiano-l2/i-colori-in-italiano>

<https://wordwall.net/it/resource/243549/riordino-parole>

<https://wordwall.net/it/resource/4827934/comprendione-frasi-sv-2>

<https://wordwall.net/it/resource/38431115/italiano-l2/a1-scegli-il-verbo-giusto-presente-indicativo>

<https://wordwall.net/it/resource/21350808/italiano/presente-indicativo-verbi-in-ere>

<https://wordwall.net/it/resource/35692325/verbi-presente-indicativo>

<https://wordwall.net/it/resource/4350143/frasi-svo>

<https://wordwall.net/it/resource/40105868/frasi-svo>

<https://pianetabambini.it/articoli-determinativi-indeterminativi-esercizi-scuola-primaria/>

<https://pianetabambini.it/aggettivi-possessivi-esercizi-scuola-primaria/>

<https://pianetabambini.it/concetti-topologici-schede-didattiche-scuola-primaria/>

APPENDICE

APPENDICE A

Appendice A1. Il Test di Comprensione Grammaticale per Bambini (TCGB) (Chilosi e Cipriani, 2006).

Allegato 1. Scheda di spoglio riassuntiva

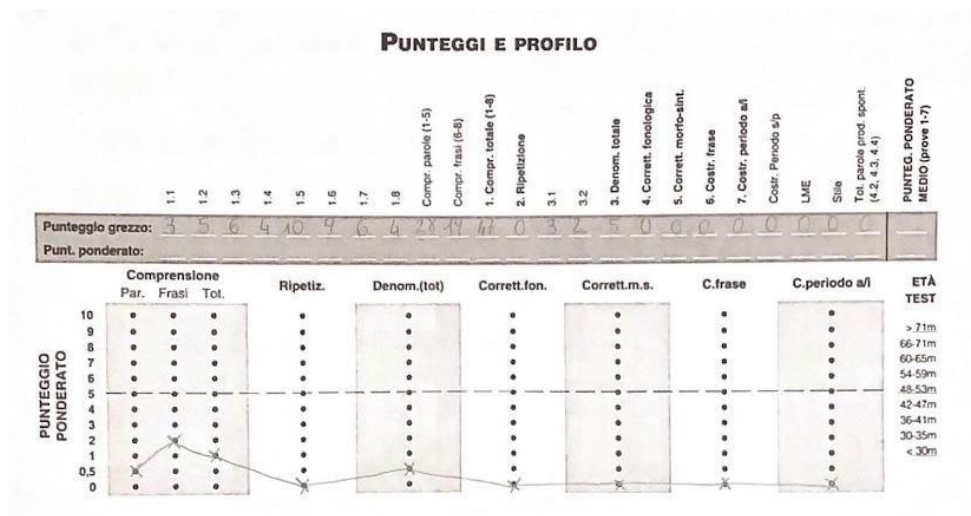
SCHEDA RIASSUNTIVA													
COGNOME _____					DATA DI NASCITA <u>28/11/2003</u>								
NOME _____					DATA ESAME <u>27/05/2012</u> ETÀ <u>18;6</u>								
1 (L) SOTTO		1 (L) VICINO		2 (L) DIETRO		3 (L) GIÙ		4 (L) DENTRO		5 (L) TRA		6	
B	g	X	B	g	X	B	g	B	g	B	g	B	g
7 (L) DA A		8 (L) SOPRA		9 (L) LONTANO		10 (L) SU		11 (L) FUORI		12 (L) TRA		13 (L) DAVANTI	
B	g	X	B	g	X	B	g	B	g	B	g	B	g
14 (F) DA A		15 (F) PLUR N		16 (F) MASCH		17 (AA) S V		18 (F) SING N		19 (F) PLUR V		20 (AA) RIFL	
B	g	X	B	g	X	B	g	B	g	B	g	B	g
21 (F) FEMM		22 (F) PRESENTE		23 (F) SING V		24 (F) POSS PLUR		25 (AA) SVO prob		26 (AN) S V		27 (F) PASSATO	
B	g	X	B	g	X	B	g	B	g	B	g	B	g
28 (F) POSS SING		29 (AA) SVO n		30 (R) FIN OS		31 (AA) SVO prob		32 (F) POSS SING		33 (AA) SVO impr		34	
B	g	X	B	g	X	B	g	B	g	B	g	B	g
35 (F) POSS PLUR		36 (AN) S V		37 (AA) SVO n		38 (R) INS SS		39 (PA) SVA irr		40 (R) FIN OS		41	
B	g	X	B	g	X	B	g	B	g	B	g	B	g
42 (AA) SVO impr		43 (DI) AIA n		44 (AN) SVO Ass Az		45 (R) INS SS		46 (DI) AAA prob		47 (PA) SVA irr		48 (AN) SVO ogg alt	
B	g	X	B	g	X	B	g	B	g	B	g	B	g
49 (F) FUTURO		50 (R) INS SO		51 (DI) AAA impr		52 (PA) SVA rev prob		53 (AN) SVO rev		54 (DI) AIA impr		55 (PA) SVA rev n	
B	g	X	B	g	X	B	g	B	g	B	g	B	g
56 (F) FUTURO		57 (PA) SVA rev n		58 (PN) S V		59 (R) FIN OO		60 (PA) rev impr		61 (PN) SVA rev		62	
B	g	X	B	g	X	B	g	B	g	B	g	B	g
63 (PN) SVA irr ass az		64 (DI) AIA prob		65 (PA) SVA irr		66 (PN) SVA irr ogg alt		67 (PA) SVA rev prob		68 (AN) SVO rev		69 (R) INS SO	
B	g	X	B	g	X	B	g	B	g	B	g	B	g
70 (AA) SVO IA		71 (PA) SVA rev impr		72 (R) FIN OO		73 (PA) SVA irr		74 (DI) AAA n		75 (AA) SVO IA		76 (PN) SVA rev	
B	g	X	B	g	X	B	g	B	g	B	g	B	g

LOCATIVE (L)	TOPOLOGICI <u>3</u>	PASS AFFERMATIVE (PA)	SVA irr <u>1</u>
	PROIETTIVI <u>2,5</u>		SVA probabile (prob.) <u>0,5</u>
FLESSIONALI (F)	<u>5</u>		SVA improbabile (impr.) <u>1</u>
			SVA neutra (n) <u>0,5</u>
ATT AFFERMATIVE (AA)	Sv RIFL <u>4</u>	PASSIVE NEGATIVE (PN)	SV <u>1</u>
	SVO probabili (prob.) <u>1</u>		SVA irr assenza azione <u>0,5</u>
	SVO neutre (n) <u>1</u>		SVA irr oggetto alternativo <u>0,5</u>
	SVO improbabili (impr.) <u>1</u>		SVA reversibile <u>0,5</u>
	SVO inanimato-animato (I-A) <u>1</u>	RELATIVE (R)	INS SS <u>0,5</u>
ATTIVE NEGATIVE (AN)	S V <u>0,5</u>		INS SO <u>1</u>
	SVO assenza azione (ass az.) <u>0,5</u>		FIN OS <u>0,5</u>
	SVO oggetto alternativo (ogg alt.) <u>0,5</u>		FIN OO <u>1</u>
	SVO reversibile (rev.) <u>0,5</u>	DATIVE (D)	AAA <u>1,5</u>
			AIA <u>1,5</u>

TOTALE ERRORI
28,5

Appendice A2. Il Test di valutazione del linguaggio/TVL (livello prescolare)
(Cianchetti & Fancello, 1997).

Allegato 1. Profilo e punteggi



Appendice A3. Il Test for Reception of Grammar (TROG-2) (Bishop, 2003; Suraniti, Ferri, Neri, 2009).

Allegato 1. Modulo di registrazione

Riassunto quantitativo dei risultati			Riassunto qualitativo dei risultati		
Blocco	Costruzione	S/F	5 o inferiore	Da 6 a 11	T2 o superiore
A	Due elementi	F	Normale	Lievemente anormale	Gravemente anormale
B	Negativo	F	0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10+		
C	In e su invertibili	F			
D	Tre elementi	F	Normale Anormale		
E	SVO (sogg./verbo/ogg.) invertibili	F	Tipo di errori		
F	Quattro elementi	F	Blocchi in cui è stato conseguito un fallimento in TUTTI gli item	Numero tot. di errori negli ultimi 5 blocchi	12
G	Proposizione relativa soggetto	F			
H	Non solo X ma anche Y	F	8	sporadico	random
I	Sopra e sotto invertibili	F			
J	Comparativo/assoluto	F	Per l'interpretazione cfr. cap. 3 del manuale		
K	Passivo invertibile	F			
L	Anafora assente	F	[<i>Attenzione. Chi fotocopia il test commette un reato! Questo modulo, stampato in azzurro, è protetto dalle leggi vigenti, internazionali e italiane, sul diritto d'autore e quindi non è in alcun modo riproducibile senza l'espressa autorizzazione dell'editore. I trasgressori possono incorrere nelle sanzioni civili e penali previste (leggi 633/41 e 43/2005).</i>]		
M	Genere/Numero del pronome	F			
N	Congiunzione pronominale	F	Traduzione e adattamento su autorizzazione. Copyright © 2003 by Pearson Assessment. Copyright per la traduzione italiana © 2009, 2010 by Pearson Assessment. Tutti i diritti riservati.		
O	Né questo, né quello	F			
P	X ma non Y	F			
Q	Proposizione principale postposta	F			
R	Singolare/plurale	F			
S	Proposizione relativa oggetto	F			
T	Frase racchiusa al centro	F			
Blocchi totali superati		0			
Punteggio standard		55			
Percentile		< 1			
Età equivalente (interpretare con cautela)		≤ 4,2			

APPENDICE B

Appendice B1. Lessico affrontato

Allegato 1. Lista di categorie lessicali insegnate (italiano e LIS)

Animali: cane, gatto, topo, lupo, gallo, gallina, mucca, rana, pesce, tigre, zebra, giraffa, elefante, tartaruga, coniglio, uccello, cavallo, asino, pecora, orso, scimmia, lumaca

Vestiti: cappello, vestito, gonna, pantaloni, camicia, scarpe, calzini, maglietta, giacca

Emozioni: arrabbiato, innamorato, felice, triste, annoiato, disgustato, spaventato, sorpreso, stanco, preoccupato

Cibo: miele, pizza, mela, sale, zuppa, caffè, burro, pane, pollo, fico, banana, ciliegia, uva, acqua, torta, carne, panino, riso, pasta, carota, patata, fungo,

Giorni della settimana

Mesi

Scuola: penna, matita, libro, banco, sedia, astuccio, lavagna, porta, finestra, zaino, studente, gomma, foglio, colla

Tempo atmosferico: sole, pioggia, caldo, freddo, neve, nuvola, vento, nebbia

Geografia: lago, montagna, fiume, isola, pianura, mare, scogliera, sentiero, foresta, vulcano, ghiacciaio, cascata

Corpo umano: braccio, spalla, collo, testa, mano, piede, dente, bocca, occhi, naso, orecchio

Colori: rosso, rosa, blu, arancione, verde, nero, bianco, grigio, marrone, viola, giallo,

Mezzi di trasporto: bici, moto, auto, nave, autobus, camion, treno, aereo,

Allegato 2. Lista di aggettivi insegnati (italiano e LIS)

Aggettivi qualificativi: lungo/corto, aperto/chiuso, bello/brutto, grasso/magro, giovane/vecchio, morbido/duro, veloce/lento, grande/piccolo, pesante/leggero, pieno/vuoto

Appendice B2. Insegnamento della morfologia nominale

Allegato 1. Schema riassuntivo degli articoli determinativi con genere e numero

GLI ARTICOLI

	Singolare	Plurale
Maschile	IL	I
Femminile	LA	LE

Esempi:

Il gatto → I gatti

La zebra → Le zebre









SINGOLARE E PLURALE

Parole femminili = A → E esempio: La matita → Le matite

Parole maschili = O → I esempio: Il gelato → I gelati

Allegato 2. Schema riassuntivo degli articoli determinativi

ARTICOLI DETERMINATIVI

SINGOLARE (1)	PLURALE (++)
 IL	 I
 LO	 GLI
 L'	 LE - GLI
 LA	 LE

LO + Z _____ (zaino)
 GN _____ (gnomo)
 SC _____ (scioiattolo)
 ST _____ (stazione)
 SQ _____ (squalo)
 Y _____ (yogurt)

L' + A _____ (l'albero)
 E _____ (l'elefante)
 I _____ (l'isola)
 O _____ (l'orso)
 U _____ (l'usignolo)

Da singolare (1) a plurale (++)

Il cane → I cani

Lo scoiattolo → Gli scoiattoli



L'albero → Gli alberi 

L'isola → Le isole 

La rana → Le rane

Allegato 3. Schema riassuntivo degli articoli indeterminativi e partitivi

GLI ARTICOLI INDETERMINATIVI

 Maschile	 Femminile
UNO	UNA
UN	UN'

Gli articoli indeterminativi si usano per indicare una cosa generica e che non conosco:

Esempio: **Una** professoressa è entrata in classe → io non conosco la professoressa
La professoressa (Milan) è entrata in classe → io conosco la professoressa

Esempi: UNO → uno squalo
 UN → un cane

UNA → una donna
 UN' → un'isola

L'articolo indeterminativo **UNO** si usa:

UNO + s (+consonante) → sciatto
 gn → gnomo
 z → zaino
 y → yogurt
 ps → psicologo

L'articolo indeterminativo **UN'** si usa solo con **parole femminili**:

UN' + vocale → un'isola
 un'anatra

Gli articoli indeterminativi non hanno la forma plurale. Si possono usare gli articoli partitivi:

	 Maschile	 Femminile
Singolare  (1)	del - dello	della
Plurale  (++)	dei - degli	delle

Esempio:

Un fiore  → Del fiori  (++)
 Una bambina (1) → Delle bambine (++)

Allegato 1. La flessione dei verbi al presente indicativo

MANGIARE

io mangio
tu mangi
lui/lei mangia
noi mangiamo
voi mangiate
loro mangiano



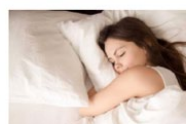
SCRIVERE

io scrivo
tu scrivi
lui/lei scrive
noi scriviamo
voi scrivete
loro scrivono



DORMIRE

io dormo
tu dormi
lui/lei dorme
noi dormiamo
voi dormite
loro dormono



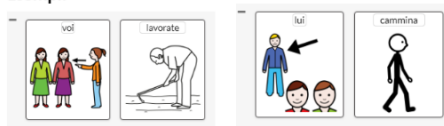
Allegato 2. Costruzione di frasi SV

Alcuni verbi selezionano solo il soggetto

soggetto + verbo



Esempi:



Allegato 3. Costruzione di frasi SVO

Alcuni verbi selezionano il soggetto e il complemento

Soggetto + Verbo + Complemento



Esempi:



Allegato 4. Lista dei verbi insegnati con frasi SV

Lavorare → Il papà lavora

Dormire → La bambina dorme
Correre → Il ragazzo corre
Camminare → I miei amici camminano
Piangere → I bambini piangono
Studiare → Gli studenti studiano

Allegato 5. Lista dei verbi insegnati con frasi SVO

Cucinare → La mamma cucina la carne
Bere → Il gatto beve l'acqua
Mangiare → Maria mangia una mela
Tagliare → La mamma taglia il pane
Guidare → Il papà guida l'auto
Scrivere → Lucia scrive una lettera
Leggere → I ragazzi leggono un libro
Lavare → Luca lava il cane
Indicare → Marta e Valeria indicano il mare
Aprire → La donna apre la porta
Guardare → I bambini guardano la TV