



Università
Ca' Foscari
Venezia

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

Tesi finale

**Le frasi complesse dell'italiano in una ragazza affetta da
sindrome di Charge e portatrice di impianto cocleare
bilaterale**

Una proposta di insegnamento esplicito dei pronomi clitici dell'italiano

Relatrice

Prof.ssa Francesca Volpato

Correlatrice

Prof.ssa Anna Cardinaletti

Laureanda

Veronica Rizzo

Matricola 865252

Anno Accademico

2021 / 2022

*Allora, ogni tanto, se mi vuoi parlare,
mettiti da una parte, chiudi gli occhi e cercami.
Ci si parla. Ma non nel linguaggio delle parole. Nel silenzio.*

Tiziano Terzani

RINGRAZIAMENTI

Ringrazio con immensa gratitudine la Professoressa Francesca Volpato, Relatrice e guida preziosa per l'elaborazione di questa tesi. Grazie per la disponibilità, la pazienza e gli attenti consigli.

Ringrazio CS, la partecipante a questo studio, la mamma Nadia e Niki per essere fonte di ispirazione e di insegnamento ogni giorno. Senza il loro appoggio questo lavoro non sarebbe mai esistito.

Ringrazio i miei genitori, l'ancora che mi salva quando le onde si fanno troppo alte. Il porto sicuro a cui posso sempre far ritorno. Grazie per il supporto e l'amore incondizionato.

Ringrazio Alberto, per cavalcare le onde della vita insieme a me. Grazie per avermi insegnato a non stare in apnea e per essere il faro che mi illumina ogni volta che mi perdo.

Ringrazio i miei nonni Guido e Ancilla, per l'affetto, il sostegno e per la loro amorevole presenza. Grazie per aver costruito una zattera di salvataggio forte e stabile.

Ringrazio Giorgia, la mia sorella di cuore, che sa ascoltare i miei silenzi e rispettare i miei spazi. Grazie per essere la miglior compagna di viaggio che potessi desiderare.

Ringrazio Spazio Ricerca, la mia seconda casa, l'oasi di pace in cui rifugiarmi. Grazie a Martina, Paola e a tutte le allieve per credere in me.

Ringrazio i miei amici, per avermi alleggerito il cuore e per avermi fatto navigare in acque tranquille.

Ringrazio Marti Paris, compagna fedele in questi anni universitari, dal primo all'ultimo giorno. Senza la sua presenza questo percorso sarebbe stato sicuramente più difficile.

Infine, ringrazio mio fratello Alessandro, che con la sua assenza mi ha fatto sentire forte la sua presenza. Grazie per avermi fatto capire che è possibile superare ogni tempesta e per avermi insegnato ad amare la vita.

Semplicemente, grazie per essere mio fratello.

INDICE

ABSTRACT	1
АБСТРАКТ – РЕЗЮМЕ ДИПЛОМНОЙ РАБОТЫ	2
INTRODUZIONE	5
CAPITOLO 1 - LA SORDITÀ	9
1.1 Introduzione.....	9
1.2 L’anatomia dell’orecchio.....	9
1.3 La sede della lesione	11
1.4 Il grado di perdita uditiva ed età della diagnosi.....	12
1.5 L’epoca di insorgenza della sordità	15
1.6 Eziologia della sordità infantile	15
1.6.1 La sindrome di Charge	17
1.6.2 Lo sviluppo linguistico nei bambini con sindrome Charge.....	19
1.7 I dispositivi uditivi	20
1.7.1 La protesi acustica.....	20
1.7.2 L’impianto cocleare.....	21
CAPITOLO 2 - L’ACQUISIZIONE LINGUISTICA	24
2.1 Introduzione.....	24
2.2 Lingua e linguaggio	24
2.3 L’acquisizione linguistica	25
2.3.1 I principali stadi dello sviluppo linguistico	27
2.4 Acquisizione linguistica in condizioni di disabilità uditiva.....	28
2.4.1 Principali difficoltà linguistiche della persona sorda.....	30
2.5 I metodi educativi	33
CAPITOLO 3 - L’OGGETTO DI STUDIO	36

3.1	Introduzione.....	36
3.2	La partecipante	36
3.3	Lo studio.....	39
3.4	I pronomi personali.....	40
3.4.1	I pronomi clitici	41
3.5	L'insegnamento esplicito	44
CAPITOLO 4 - I RISULTATI PRE-INTERVENTO		46
4.1	Introduzione.....	46
4.2	<i>Test for reception of Grammar – Version 2 (TROG-2)</i>	46
4.2.1	Somministrazione del TROG-2	48
4.2.2	Risultati del TROG-2	49
4.3	<i>Test di produzione di frasi passive (Verin, 2010)</i>	51
4.3.1	Somministrazione del <i>Test di produzione di frasi passive (Verin,2010)</i>	53
4.3.2	Risultati del <i>Test di produzione di frasi passive (Verin,2010)</i>	53
4.4	<i>Test di comprensione di frasi passive – versione ridotta (Verin, 2010)</i>	56
4.4.1	Somministrazione del <i>Test di comprensione di frasi passive – versione ridotta (Verin, 2010)</i>	57
4.4.2	Risultati del <i>Test di comprensione di frasi passive – versione ridotta (Verin, 2010)</i>	57
4.5	<i>Test di produzione dei pronomi clitici oggetto diretto e riflessivi (Arosio et al., 2014)</i>	59
4.5.1	Somministrazione del <i>Test di produzione dei pronomi clitici oggetto diretto e riflessivi (Arosio et al., 2014)</i>	60
4.5.2	Risultati del <i>Test di produzione dei pronomi clitici oggetto diretto e riflessivi (Arosio et al., 2014)</i>	61
4.6	<i>Test di produzione di frasi relative (Del Puppo et al., 2011)</i>	64
4.6.1	Somministrazione del <i>Test di produzione di frasi relative (Del Puppo et al., 2011)</i>	66
4.6.2	Risultati del <i>Test di produzione di frasi relative (Del Puppo et al., 2011)</i>	66

4.7 Test di comprensione di frasi relative restrittive sul soggetto e sull'oggetto (Volpato, 2010)	68
4.7.1 Somministrazione del Test di comprensione di frasi relative restrittive sul soggetto e sull'oggetto (Volpato, 2010)	70
4.7.2 Risultati del Test di comprensione di frasi relative restrittive sul soggetto e sull'oggetto (Volpato, 2010)	71
4.7.2.1 Tipologie di risposte per le frasi ambigue	72
4.7.2.2 Tipologia di risposta per le frasi relative sul soggetto.....	73
4.7.2.3 Strategia di risposta per le frasi relative sull'oggetto	73
4.7.2.4 Strategia di risposta per le frasi relative sull'oggetto con soggetto incassato post-verbale	74
4.7.2.5 Considerazioni finali sul Test di comprensione di frasi relative restrittive sul soggetto e sull'oggetto (Volpato, 2010)	75
4.8 Conclusioni.....	76
CAPITOLO 5 - L'INTERVENTO LINGUISTICO	78
5.1 Introduzione.....	78
5.2 Obiettivi dell'intervento.....	78
5.3 Teorie linguistiche alla base del trattamento	79
5.3.1 La struttura argomentale	79
5.3.2 La teoria tematica	81
5.3.3 Il movimento sintattico.....	81
5.4 I materiali adottati per l'intervento linguistico	82
5.5 Le fasi del trattamento linguistico	84
5.6 Risultati post-intervento	94
5.6.1 Risultati del <i>Test for reception of Grammar – Version 2 (TROG-2)</i>	95
5.6.2 Risultati dei test di produzione e comprensione delle frasi passive (Verin, 2010).....	97
5.6.3 Risultati del <i>Test di produzione dei pronomi clitici oggetto diretto e riflessivi</i> (Arosio et al., 2014).....	100

5.6.4 Risultati dei test di produzione (Del Puppo et al., 2011) e comprensione delle frasi relative (Volpato, 2010)	102
CONCLUSIONE	109
BIBLIOGRAFIA	112
SITOGRAFIA	120
APPENDICE	121

ABSTRACT

La presente tesi ha lo scopo di proporre un intervento linguistico ad una ragazza di 15 anni con sindrome di Charge e affetta da sordità bilaterale mista. L'obiettivo di tale insegnamento è quello di permettere alla partecipante di avere maggiore accesso alla comunicazione linguistica aiutandola ad abbattere le barriere invisibili che si creano attorno ad una persona affetta da sordità.

In una fase preliminare è stata analizzata la competenza linguistica della partecipante nella produzione e nella comprensione di alcune frasi complesse dell'italiano attraverso la somministrazione di test specifici. I risultati ottenuti hanno rivelato un'assenza di produzione di pronomi clitici oltre che una difficoltà nella produzione e nella comprensione di altre strutture linguistiche complesse quali le relative oggettive e le frasi passive. In seguito, è stato deciso di proporre un intervento linguistico basato sull'insegnamento esplicito della struttura pronominale dell'italiano con l'obiettivo di permettere alla ragazza di raggiungere una migliore competenza linguistica nella lingua italiana. A conclusione del percorso d'insegnamento sono stati riproposti i test iniziali per valutare se ci fossero stati miglioramenti non solo nella produzione delle frasi contenenti pronomi clitici, ma anche nelle altre frasi complesse dell'italiano.

АБСТРАКТ – РЕЗЮМЕ ДИПЛОМНОЙ РАБОТЫ

В данной диссертации предлагается рассмотреть обучение синтаксических правил, регулирующих использование клитических местоимений итальянского языка 15-летней девушки синдромом Чарджа и смешанной двусторонней глухотой. Через год после её рождения (2008) было решено установить ей заушные слуховые аппараты, которые оказались недостаточны и были заменены (в 2010) на кохлеарный имплант в правом ухе. Только в 2020 девочке была проведена хирургическая операция по установке кохлеарного импланта в левом ухе, что позволило ей пользоваться и этим слуховым каналом.

Уже с 2009 года девушка начала изучать итальянский язык жестов и занималась с логопедом, с целью улучшения навыков общения. Однако, лингвистический ввод был слабым и не достаточным. Из-за этого её языковые навыки были менее развиты чем у её сверстников и она слабо владеет структурной итальянской речью. Чтобы предоставить участнице широкий доступ к языковой коммуникации и помочь ей преодолеть барьеры, которые создаются вокруг глухого человека, и было предложено данное лингвистическое вмешательство.

После краткого описания об анатомии уха, глухоты и её этиологии, с особым уклоном на синдром Чарджа, были представлены некоторые теории, связанные с приобретением языка. Особое внимание было уделено языкам в случаях глухоты и основным трудностям с которыми сталкивается глухой человек.

Затем были предоставлены этапы языковой терапии, используемые материалы и процедуры.

В начале была проанализирована лингвистическая компетенция участника в произнесении и понимании некоторых сложных предложений итальянского языка посредством проведения специальных тестов: тест на усвоение грамматики - версия 2 (ТРОГ-2) (Бишоп, 2003), тесты на заставленном произнесении и понимании страдательных предложений (Верин, 2010) тест на произнесение клитических местоимений, в том числе и возвратные (Арозио и др., 2014), тест произнесении относительных предложений (Дел Пуппо и др., 2011) и тест на понимание относительных предложений, касающихся субъекта и объекта (Волпато, 2010).

Результаты выявили отсутствие произнесения клитических местоимений и трудности в понимании других сложных языковых структур, таких как относительные и пассивные предложения.

Сразу после тестов было решено предложить лингвистическое обучение, которое поможет девушке овладеть дидактическими правилами, необходимыми чтобы знать местоименную итальянскую систему. Категория клитических местоимений может быть сложной из-за расположения в предложении и синтаксический движения, которому они подвергаются.

Дидактический путь, реализованный в данной работе, предлагает развитие металингвистических умений, чтобы сделать процесс обучения эффективным. Благодаря такому типу обучения девушка сможет описывать и рассуждать о морфосинтаксических правилах, лежащих в основе этого класса местоимений. Обучение происходило в средней школе, которую посещала девочка, два раза в неделю, в течение двух месяцев.

Лингвистическое обучение было основано на предыдущих работах Леви и Фридмано (2009), Шапиро и Томпсон (1995, 2006) Дортенцио (2015), которое включало в себя лингвистическое образование и прямое общение с аргументной структурой глагола (Хомский, 1981; Тесньер, 2001;), обучение тематической теории (Хомский, 1981) и объяснение синтаксического движения (Хомский 1997).

Чтобы сделать занятия стимулирующими, а обучение осмысленным, во время занятий использовались метафоры, касающиеся одного из главных интересов девочки - волейбола. Этот выбор оказался очень эффективным, так как позволил привлечь внимание участницы и заставил её с большим энтузиазмом выполнять занятия. В конце каждой встречи давалось задание для закрепления материала. Наконец по окончании курса обучения, повторились те же первоначальные тесты, чтобы оценить есть ли улучшения не только в составлении предложений с клитическими местоимениями, но и в других сложных итальянских предложениях. Томсон (2003) показал, что с помощью этого обучения можно добиться улучшения в интерпретации и других сложных структур, даже если они не были задействованы в процессе обучения.

Результаты полученные и обсуждаемые в шестой главе, показали значительное улучшение не только в использовании клитических местоимений, но и в интерпретации пассивных и относительных предложений.

Последний и интересный вопрос касается подхода участницы, которая, после обучения начала размышлять о языке, чего раньше не делала. Явный факт, что это обучение принесло большую пользу девочке, а также послужило стимулом для улучшения её языковых навыков.

INTRODUZIONE

Nella presente tesi viene proposto l'insegnamento esplicito delle regole sintattiche che regolano l'utilizzo dei pronomi clitici dell'italiano ad una ragazza di 15 anni affetta dalla sindrome di Charge con sordità bilaterale mista. L'anno successivo alla nascita (2008) è stato deciso di applicare delle protesi acustiche retroauricolari che, non rivelandosi sufficienti, sono state sostituite nel 2010 da un impianto cocleare all'orecchio destro. Solo nel 2020 la ragazza ha subito un intervento chirurgico per l'applicazione dell'impianto cocleare (IC) anche nell'orecchio sinistro, permettendole, così, di sfruttare maggiormente il canale uditivo. Già a partire dal 2009 la ragazza è stata esposta alla LIS e ha preso parte a sedute logopediche, con l'intento di migliorare la sua abilità comunicativa. Tuttavia, l'input linguistico a cui è stata esposta è sempre stato povero e limitato. Per queste ragioni la sua competenza nella lingua risulta meno sviluppata rispetto ai suoi coetanei udenti e ha una scarsa padronanza delle strutture complesse dell'italiano.

La tesi è strutturata come segue. Nel primo capitolo del presente elaborato, si fa riferimento all'anatomia dell'orecchio, alla sordità e alla sua eziologia, con particolare attenzione alla sindrome di Charge. Questa rara patologia, diagnosticata alla partecipante del presente studio, è correlata alla mutazione genetica del gene CHD7 (Blake e Prasad, 2006) e si manifesta attraverso l'associazione di più patologie che possono avere ripercussioni sull'acquisizione della lingua da parte del bambino. Primo tra tutti il danno all'apparato uditivo che, non permettendo la normale esposizione all'input linguistico, provoca un ritardo nello sviluppo delle abilità linguistiche. Attraverso lo screening uditivo neonatale è però possibile eseguire una diagnosi precoce ed intervenire tempestivamente per ridurre il più possibile il danno (Cippone, 1998). Una possibilità di intervento riguarda l'applicazione dei dispositivi uditivi che si distinguono tra protesi acustiche e impianti cocleari, di cui si discute nell'ultimo paragrafo del primo capitolo.

Il secondo capitolo è dedicato all'acquisizione linguistica e ai suoi stadi di sviluppo, portando particolare attenzione all'acquisizione della lingua in caso di sordità. Sono state evidenziate le principali difficoltà linguistiche riscontrate nella persona sorda facendo riferimento ai lavori di Beronesi e Volterra (1986), Volterra e Bates (1989),

Rampelli (1989), Leonard e collaboratori (1992; 1998), Chesi (2006), Arosio e collaboratori (2006) e Volpato e Adani (2009). Successivamente, sono stati introdotti i principali metodi educativi a cui può essere esposto un bambino sordo sottolineando l'importante ruolo che ricopre la famiglia in questa importante scelta.

Il terzo capitolo raccoglie le informazioni riguardo la ragazza che ha partecipato al presente studio e sono state introdotte le fasi di cui si è composto il trattamento linguistico, i materiali utilizzati e le procedure messe in atto.

In una fase preliminare è stata analizzata la competenza linguistica della partecipante nella produzione e nella comprensione di alcune frasi complesse dell'italiano attraverso la somministrazione di test specifici: il Test for Reception of Grammar – Version 2 (TROG-2) (Bishop, 2003), i Test di produzione e comprensione di frasi passive (Verin, 2010), il Test di produzione dei pronomi clitici oggetto diretto e riflessivi (Arosio et al., 2014), il Test di produzione di frasi relative (Del Puppo et al., 2011) e il Test di comprensione di frasi relative restrittive sul soggetto e sull'oggetto (Volpato, 2010). I risultati ottenuti hanno rivelato un'assenza di produzione di pronomi clitici oltre che una difficoltà nella produzione e nella comprensione di altre strutture linguistiche complesse quali le relative oggettive e le frasi passive.

Subito dopo la somministrazione dei test è stato deciso di proporre un intervento linguistico che permettesse alla ragazza di acquisire le regole sintattiche necessarie per conoscere il sistema pronominale dell'italiano concentrandosi maggiormente sulla funzione dei pronomi clitici. Questa categoria di pronomi può essere di difficile interpretazione a causa della sua distribuzione all'interno della frase e del movimento sintattico a cui sono sottoposti. Numerosi studi sono stati condotti sull'acquisizione di questa classe di pronomi, ma nel presente elaborato è stata posta maggiore attenzione all'acquisizione dei pronomi clitici in caso di sordità prendendo come riferimento gli studi condotti da Chesi (2006), Guasti e collaboratori (2014) e Tuller e collaboratori (2011). I pronomi clitici presi in considerazione nel presente trattamento sono i pronomi clitici accusativi, dativi e riflessivi.

Il percorso didattico messo in atto in questo lavoro prevede lo sviluppo della competenza metalinguistica per favorire le riflessioni sulla lingua da parte della partecipante e per rendere significativo il suo processo di apprendimento. Attraverso questa tipologia di insegnamento la ragazza, oltre a descrivere e ragionare sulle regole

morfosintattiche che sottostanno a questa particolare classe di pronomi, può assumere maggiore consapevolezza su ciò che sta imparando (Ellis et al., 2006; Ellis, 2009).

L'insegnamento ha avuto luogo presso l'istituto scolastico superiore frequentato dalla ragazza con cadenza bisettimanale per la durata di due mesi.

Il trattamento linguistico è stato basato sui precedenti lavori di Levy e Friedmann (2009), Shapiro e Thompson (1995, 2006) e D'Ortenzio (2015) che prevedevano all'interno dell'intervento linguistico il trattamento diretto della struttura argomentale del verbo (Chomsky, 1981; Tesnière, 2001), l'insegnamento della teoria tematica (Chomsky, 1981) e la spiegazione esplicita del movimento sintattico (Chomsky et al., 1977).

Per rendere le attività stimolanti e l'apprendimento significativo, durante l'intervento linguistico è stata ripresa una metafora riguardante uno dei principali interessi della ragazza: la pallavolo. Questa scelta è risultata molto efficace, poiché ha permesso di catturare l'attenzione della partecipante e di farle accogliere con grande entusiasmo tutti i compiti proposti. Durante le lezioni, la parte relativa alla spiegazione era preceduta da un ripasso di quanto analizzato nell'incontro precedente e seguita da un momento di verifica di quanto appreso. Al termine di ogni incontro veniva assegnato un compito che consolidasse le regole acquisite.

Infine, a conclusione del percorso d'insegnamento, sono stati riproposti gli stessi test iniziali per valutare se ci fossero stati miglioramenti non solo nella produzione delle frasi contenenti pronomi clitici, ma anche nelle altre frasi complesse dell'italiano. Thompson et al. (2003), infatti, hanno dimostrato che attraverso l'insegnamento esplicito della teoria tematica e dei movimenti sintattici è possibile raggiungere un miglioramento nell'interpretazione anche delle altre strutture complesse della lingua pur non essendo state coinvolte in maniera diretta nel trattamento. I dati ottenuti dai test in fase iniziale sono stati paragonati a quelli ricavati durante la seconda somministrazione, facendo emergere un notevole miglioramento non solo nella produzione dei pronomi clitici, ma anche nella comprensione e nella produzione delle frasi passive e relative, confermando la teoria di Thompson et al. (2003).

Un'ultima questione interessante riguarda l'approccio della partecipante che, a seguito dell'intervento, ha iniziato a fare riflessioni sulla lingua che precedentemente non faceva. Tale evidenza ha dimostrando nuovamente che l'insegnamento esplicito è stato

di grande utilità per la ragazza coinvolta oltre che rappresentare uno stimolo per migliorare la propria abilità linguistica.

L'ultima sezione del presente elaborato riporta alcune riflessioni riguardanti il trattamento eseguito e i risultati ottenuti.

CAPITOLO 1

LA SORDITÀ

1.1 Introduzione

L'uomo è immerso in un mondo composto da suoni e, ancor prima della sua nascita può percepire i rumori che provengono dall'esterno e renderli famigliari. Basti pensare che un bambino inizia a sviluppare il senso dell'udito già dall'ottava settimana di gravidanza per poi cominciare a discriminare diversi stimoli uditivi a partire dall'ultimo trimestre gestazionale (Dalla Vedova, 2015). Questo, però, non è generalizzabile per ogni persona. Si consideri, ad esempio, il caso in cui l'individuo è affetto da sordità. Dal punto di vista medico e patologico, la sordità riguarda la compromissione della capacità uditiva causata da un danno ad una o più parti dell'orecchio. Conoscere la sede della lesione, pertanto, rappresenta uno dei fattori da tenere in considerazione quando viene diagnosticata la sordità. Sono presenti, però, ulteriori variabili da esaminare durante la valutazione del soggetto sordo, come il grado di perdita uditiva, l'epoca di insorgenza della sordità, l'età della diagnosi e della eventuale protesizzazione. Data la loro particolare rilevanza, all'interno di questo capitolo verranno esaminati singolarmente gli aspetti sopracitati in modo tale da poter fornire una visione più completa su questa patologia. Anche le cause legate all'insorgenza della sordità sono molteplici e possono verificarsi prima, durante o dopo la nascita del bambino. In uno dei seguenti paragrafi verrà approfondito il tema riguardante la sordità sindromica, ponendo particolare attenzione sulla sindrome di Charge, patologia associata a G., la persona coinvolta nell'intervento linguistico del presente studio. Per concludere, saranno analizzate le principali caratteristiche della protesi acustica e dell'impianto cocleare, gli ausili medici utilizzati per avvicinare il soggetto sordo ai suoni del parlato e per ridurre le difficoltà linguistiche causate dalla mancata esposizione alla lingua.

1.2 L'anatomia dell'orecchio

L'apparato uditivo è il responsabile della ricezione e della trasmissione dei suoni provenienti dal mondo esterno al cervello, sede in cui avviene la decodificazione delle informazioni sonore. La funzione uditiva viene adempiuta dalle tre parti che

compongono l'orecchio: orecchio esterno, orecchio medio e orecchio interno (Figura 1.1).

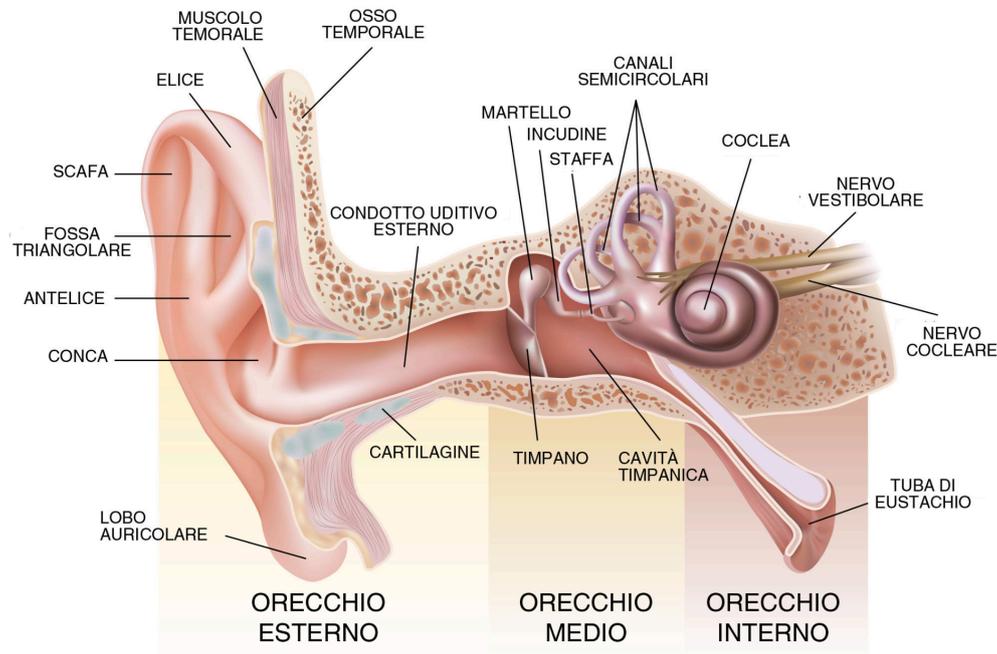


Figura 1.1: Le parti dell'orecchio¹

- Orecchio esterno → L'orecchio esterno è la parte più visibile dell'apparato uditivo ed è costituito dal padiglione auricolare e dal condotto (o meato) uditivo esterno. Oltre a svolgere una funzione protettiva, ha il compito di ricevere l'informazione sonora e di convogliarla verso la membrana timpanica rinforzandone il suono per determinate frequenze.
- Orecchio medio → La funzione primaria dell'orecchio medio è quella di trasferire in modo efficiente l'onda sonora all'interno della coclea. Esso consta di una cavità centrale, detta cassa timpanica, posta tra la membrana timpanica e l'orecchio interno. Da qui origina la tromba di Eustachio che comunica con la faringe ed è in continuità con l'apparato mastoideo (osso temporale). Dalla cassa timpanica, le vibrazioni sonore raggiungono una catena composta da tre ossicini (martello, incudine e staffa) che trasferiscono le vibrazioni del timpano al fluido

¹ Immagine tratta da: <https://www.sordita.it/sordita/sordita-trasmissiva/>, ultima consultazione 25/01/2023.

dell'orecchio interno sotto forma di onda sonora. La tuba di Eustachio, invece, mette in comunicazione il rinofaringe con la cassa timpanica, garantendo l'introduzione d'aria in quest'ultima e assicurando, quindi, l'equilibrio della pressione interna necessaria per la normale vibrazione della membrana timpanica.

- Orecchio interno → L'orecchio interno è indispensabile per trasformare i suoni in impulsi nervosi ed è costituito da un'impalcatura ossea (labirinto osseo) nelle cui cavità si trova il labirinto membranoso. Tra i due labirinti si interpone uno spazio che contiene un liquido chiamato perilinfa. La coclea, che è la sede dei recettori uditivi, è costituita da un canale lungo 35mm arrotolato, a forma di spirale e suddiviso in tre settori (scala vestibolare, scala media e scala timpanica) collegati tra loro attraverso la membrana basilare e la membrana vestibolare. Il lato del dotto cocleare più vicino alla rampa timpanica è formato dalla membrana basilare sulla quale è situato l'organo del Corti, che contiene le cellule recettoriali sensitive dell'orecchio e trasmette elettricamente il suono al nervo acustico. La membrana basilare si assottiglia progressivamente: alla base, dove le cellule ciliate sono più corte e quindi sensibili ai suoni acuti, viene sollecitata da stimoli sonori ad alta frequenza (es. 20.000 Hertz); al centro, dove le cellule ciliate sono più lunghe e quindi sensibili ai suoni gravi, viene sollecitata da vibrazioni con frequenze più basse. Dopo che le cellule ciliate hanno inviato gli impulsi elettrici al nervo uditivo, gli stimoli uditivi raggiungono il lobo temporale del cervello dove avviene la rielaborazione degli impulsi e la comprensione dei significati. L'orecchio interno contiene anche l'apparato vestibolare, che garantisce l'equilibrio dell'individuo. Esso è formato da tre canali semicircolari e da due rigonfiamenti sacciformi: l'utricolo e il sacculo. Al suo interno si trova l'endolinfa, un liquido labirintico in cui sono immersi gli otoliti e le cellule cigliate. Essi, attraverso i nervi vestibolari, inviano un messaggio al cervello ogni volta che il corpo si muove e, a sua volta, l'encefalo produce una risposta adeguata a far sì che il corpo sia in equilibrio e stabile nello spazio.

1.3 La sede della lesione

A seconda del punto in cui è localizzato il danno all'orecchio si possono distinguere diversi tipi di sordità.

Se la sede della lesione riguarda l'orecchio esterno o medio si parla di *sordità trasmissiva*, in quanto la trasmissione delle onde sonore all'esterno dell'orecchio interno è ridotta o bloccata. Si tratta del tipo di sordità più semplice da curare poiché è possibile intervenire attraverso un'operazione chirurgica o con l'applicazione di protesi acustiche.

Quando il danno è localizzato nell'orecchio interno o nella coclea, invece, si tratta di *sordità neurosensoriale*. Se le cellule ciliate o il nervo acustico sono danneggiati il suono non raggiunge il cervello e si possono verificare gravi ripercussioni a livello linguistico. L'unico rimedio possibile per questo danno uditivo è la protesizzazione.

Qualora la sordità neurosensoriale fosse associata a quella trasmissiva si tratterebbe di *sordità mista*. Ciò comporta, quindi, un danno sia all'orecchio interno che al condotto uditivo esterno o alla struttura dell'orecchio medio.

Infine, la *sordità centrale* indica una perdita dell'udito che si verifica a seguito di un'anomalia al tronco dell'encefalo deputato all'interpretazione degli stimoli uditivi. In questo caso il soggetto avrà difficoltà nella discriminazione verbale e nella comprensione del parlato.

Tutti i tipi di sordità sopraelencati possono colpire uno oppure entrambi gli orecchi. Nel primo caso si tratta di sordità *unilaterale*, nel secondo di sordità *bilaterale*.

1.4 Il grado di perdita uditiva ed età della diagnosi

Una delle variabili più importanti che caratterizzano la popolazione sorda riguarda il grado di perdita uditiva. Con questa espressione si intende il livello medio di amplificazione necessaria per permettere ad un individuo di udire il suono ad una specifica frequenza e viene indicato con la sigla PTA (Pure Tone Average). Per poter ottenere delle informazioni relative alla capacità uditiva per le principali frequenze percepibili dall'orecchio umano, è necessario sottoporsi ad un esame audiometrico. Il grafico che ne risulta (chiamato audiogramma o grafico audiometrico) rivela il livello e la frequenza in cui il soggetto percepisce il suono. Nell'asse delle ascisse si trovano le frequenze del suono, dalle più gravi alle più acute, espresse in Hz (intervallo dai 250 ai

8.000 Hz). Nell'asse delle ordinate, invece, è riportata l'intensità del suono in dB dalla più debole alla più forte (da 0 a 120 dB). Vengono mandati dei toni puri alle varie frequenze e alle varie intensità e si cerca di rilevare a quale livello e a quale frequenza, l'individuo percepisce tale suono. La soglia uditiva percepita si rileva per entrambi gli orecchi. La maggior parte dei suoni delle comunicazioni umane rientrano nell'area tra le 500 e 4.000 Hz e i 30 e 65 dB, definita "speech banana" a causa della forma dell'area (Figura 1.2).

Se i tracciati si trovano al di sopra della banana del parlato, significa che sia i suoni linguistici che quelli non linguistici sono percepiti dall'individuo. Al contrario, se i tracciati si trovano all'interno o al di sotto di quest'area, si possono distinguere diversi tipi di sordità.

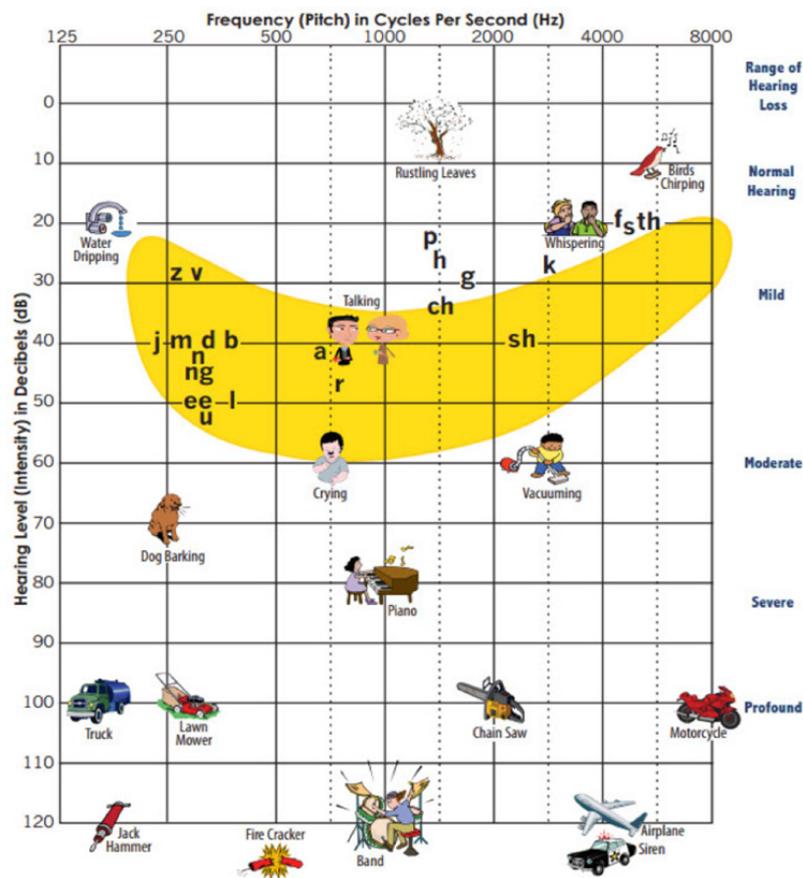


Figura 1.2: Speech Banana²

² Immagine tratta da: <https://ohns.ucsf.edu/audiology/education/peds>, ultima consultazione 28/01/2023.

La classificazione proposta dal Bureau International d'Audiophonologie (BIAP, 1997), individua quattro livelli di sordità:

- Sordità lievi: hanno un PTA compreso tra i 20 e i 40 dB. L'individuo soggetto a questo tipo di sordità avrà difficoltà nella percezione di alcune consonanti, ma dato che la perdita uditiva è minima, è possibile acquisire la lingua in maniera spontanea.
- Sordità medie: hanno un PTA contenuto fra i 41 e i 70 dB. L'individuo sente la conversazione, ma percepisce correttamente solamente alcuni fonemi se riprodotti ad un volume più elevato. Solitamente non provoca gravi compromissioni al linguaggio, ma può essere necessaria la protesizzazione per percepire meglio il suono.
- Sordità severe o gravi: il PTA è compreso tra i 71 e i 90/94 dB. In questo caso non si percepiscono la maggior parte dei suoni del parlato; pertanto, possono presentarsi problemi legati alle abilità linguistiche e all'apprendimento. È necessario l'utilizzo di protesi e un affiancamento logopedico.
- Sordità profonde: il PTA è pari o superiore i 91/95 dB. L'individuo non sente nessun suono linguistico e ambientale. La sua capacità di discriminare i rumori e di udire le conversazioni è pressoché assente.

È comune pensare che una persona con perdita uditiva inferiore possa acquisire la lingua più facilmente rispetto a chi è soggetto ad una sordità grave o profonda. In realtà, però, non è sempre così: anche un'entità media di perdita uditiva può compromettere notevolmente l'acquisizione della lingua. Un individuo con sordità profonda che non reagisce mai agli stimoli linguistici e ambientali esterni viene diagnosticato precocemente; al contrario, le reazioni al suono di chi ha una perdita uditiva media o lieve rischiano di trarre in inganno genitori e medici, che quindi possono diagnosticare la sordità in epoca più tardiva ed alterare l'acquisizione del linguaggio. Infatti, quando la sordità viene diagnosticata tardivamente, le ripercussioni sullo sviluppo linguistico sono maggiori.

Per poter ridurre il più possibile i problemi relativi l'acquisizione linguistica e l'apprendimento del soggetto sordo, è essenziale effettuare una diagnosi precoce ed intervenire attraverso un percorso riabilitativo quanto prima.

1.5 L'epoca di insorgenza della sordità

Poiché i primi due anni del bambino hanno un'elevata importanza per lo sviluppo delle potenzialità linguistiche, i danni linguistici causati dalla sordità hanno ripercussioni differenti in base all'età della sua insorgenza (Martini e Trevisi, 2013).

È necessario, dunque, fare una distinzione tra *sordità preverbale* e *postverbale*.

Con *preverbale* si intende la sordità che insorge prima dell'anno di vita (congenita) o tra il primo e il terzo anno di vita (acquisita). In quest'ultimo caso il bambino sviluppa un certo grado di abilità linguistica ma, non essendo ancora totalmente consolidata, potrebbe regredire. Se invece la sordità insorge tra i 3 e i 18 anni (*postverbale*) il bambino ha avuto maggiore accesso all'input linguistico e pertanto si presenteranno conseguenze meno gravi per lo sviluppo del linguaggio. Distinguere questi due tipi di sordità è importante in quanto due individui caratterizzati dalla stessa perdita uditiva potrebbero avere competenze linguistiche totalmente differenti proprio a causa dell'età di insorgenza della sordità e quindi della loro esperienza uditiva.

1.6 Eziologia della sordità infantile

A partire dal grembo materno fino alla prima e la seconda infanzia, diverse patologie possono alterare il normale funzionamento dell'apparato uditivo del bambino (Cippone, 1998). In base all'epoca di insorgenza del danno si possono distinguere tre tipi di cause: cause prenatali (che si verificano prima della nascita), cause perinatali (generate durante il parto) e cause postnatali (che vengono acquisite dopo la nascita) (Bubbico, 2006).

Le sordità non congenite, e quindi non presenti al momento della nascita sono causate da fattori esterni legati a infezioni o traumi subiti dal bambino. Tra le più comuni si riscontrano la parotite, la meningoencefalite, il morbillo, il trauma cranico e le sostanze ototossiche (Bubbico et al., 2015).

Diversi fattori eziologici che possono condurre alla sordità possono verificarsi anche durante il parto. Il passaggio del neonato dalla vita intrauterina a quella extrauterina, infatti, comporta una serie di adattamenti che richiedono un grande impegno da parte degli organi e degli apparati del bambino per poter svolgere in autonomia le principali funzioni vitali. Pertanto, in questo delicato momento possono verificarsi diversi eventi

dannosi per l'apparato uditivo, comportati ad esempio da un parto prematuro, un trauma da parto, anossia o ipossia ed ittero neonatale (Cippone, 1998).

Nella maggior parte dei casi, la sordità infantile esordisce alla nascita (sordità congenite) per cause relative al periodo prenatale. È necessario fare una distinzione tra cause prenatali ereditarie o acquisite (Fig. 1.3). Quest'ultime comprendono l'azione di un gruppo di agenti infettivi che costituiscono il complesso TORCH (toxoplasmosi, rosolia, citomegalovirus, herpes e altre forme virali) che, se colpiscono la madre durante la gravidanza, possono causare danno al bambino. Tra queste, si aggiunge anche l'assunzione di alcuni farmaci durante la gravidanza che rischiano di causare danni cocleari e quindi sordità (ad esempio l'assunzione di antibiotici aminoglicosidici) (Fischel-Ghodsian et al., 1997).

Secondo una stima, il 50% di sordità infantile ha causa ereditaria e può essere sindromica o isolata. Se la prima si presenta accompagnata da altre patologie, quest'ultima invece si manifesta senza altri sintomi associati. La sordità isolata (o non sindromica) si distingue in sordità autosomica recessiva, sordità autosomica dominante e sordità autosomica legata al sesso (X-linked). La prima è la più diffusa e si manifesta prima dello sviluppo del linguaggio del bambino a causa di due mutazioni del gene della connessina 26 (indicato anche con la sigla GJB2), responsabile del buon funzionamento dell'orecchio interno (Gualandi et al., 2002).

La sordità autosomica dominante è invece postlinguale, in quanto si sviluppa dopo i tre anni per effetto di una sola mutazione di un gene (il più coinvolto è il gene COCH). Questo tipo di sordità è progressiva e tende a peggiorare con l'avanzare degli anni. Infine, la sordità legata al cromosoma X è dovuta a mutazioni localizzate proprio su questo cromosoma e si manifesta clinicamente solo nei soggetti maschili, mentre in quelli femminili determinerebbe la possibilità di diventare portatrici sane. Il maggior responsabile di questa forma di sordità (di carattere neurosensoriale) è il gene POU3F4 che contiene importanti informazioni per lo sviluppo del sistema nervoso.

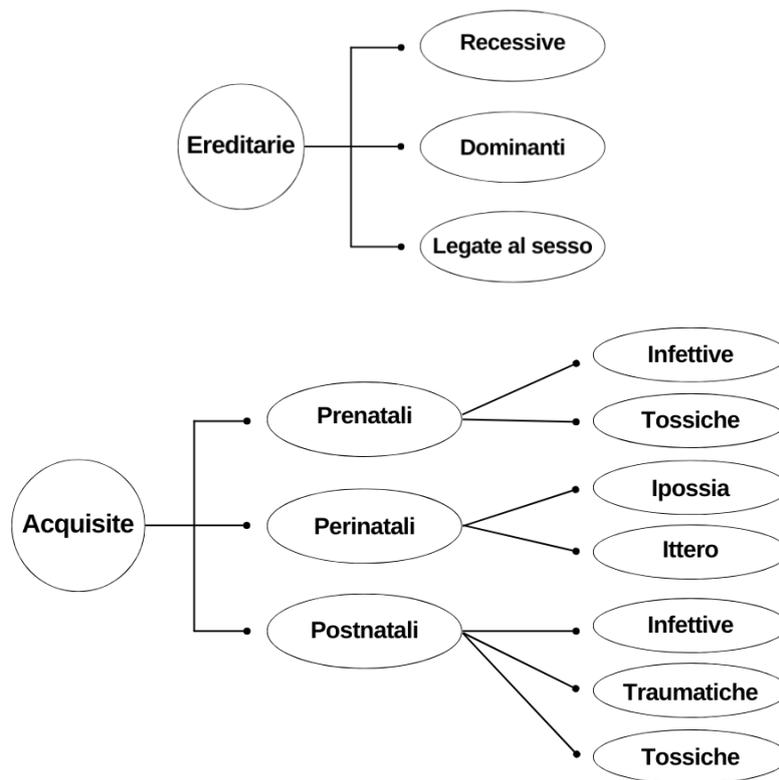


Figura 1.3: Cause ereditarie e acquisite

Dopo una breve descrizione delle sordità non sindromiche, è necessario approfondire alcuni aspetti relativi alle sordità sindromiche, ossia quelle che insorgono associate ad un'altra patologia. Questo tipo di sordità sono causate dalla mutazione di uno specifico gene comportando un malfunzionamento dell'apparato uditivo e non solo. Tra le più note si individuano: la sindrome di Usher, la sindrome di Waardenburg, la sindrome di Mondini e la sindrome di Charge. Ci focalizzeremo soprattutto su quest'ultima poichè è quella a cui è affetta la partecipante del presente studio.

1.6.1 La sindrome di Charge

La *Sindrome di Charge* è una malattia genetica rara che colpisce un neonato su diecimila e si manifesta attraverso l'associazione di più patologie. I sintomi che si presentano variano da bambino a bambino e possono presentarsi in modo più o meno grave. Per la prima volta, nel 1979, Hall e collaboratori associarono la Sindrome Charge ad un gruppo di 17 bambini che presentavano anomalie congenite rare simili e atresia delle coane, uno dei principali sintomi correlati a questa patologia (Hall, 1979). Nello stesso anno, la

sindrome è stata diagnosticata da Hittner et al. ad altri dieci pazienti riscontravano coloboma oculare, disfunzioni cardiache, ritardo mentale e anomalie all'orecchio esterno con conseguente perdita uditiva (Hittner et al., 1979). Alla sindrome, chiamata anche Hall-Hittner grazie al contributo ricevuto dai due ricercatori, è stato associato un altro nome che rappresenta l'acronimo inglese. Infatti, Pagon e collaboratori, nel 1981 ha coniato il termine CHARGE inserendo all'interno di questa parola un richiamo alle più comuni problematiche causate da questa malattia (Blake e Prasad., 2006):

- C: Coloboma → Nell'80/90% dei casi affetti dalla sindrome di Charge si presenta il coloboma dell'iride o della retina, un difetto visivo che può provocare diverse complicanze oculari. Le persone con il coloboma possono presentare sensibilità alla luce, malformazioni dell'occhio (microftalmia e anoftalmia), restringimento del campo visivo, distacco della retina.
- H: Heart defects (difetti cardiaci) → La maggior parte dei bambini che nascono con la sindrome di Charge hanno malformazioni cardiache e pertanto devono subire interventi chirurgici.
- A: Atresia of the Choanae (atresia delle coane) → Un'altra problematica che richiede uno o più interventi chirurgici riguarda l'atresia o la stenosi delle coane, ossia l'ostruzione o il restringimento di una o entrambe le cavità nasali.
- R: Retardation of growth and developmental delay (ritardo della crescita e dello sviluppo) → Quasi la totalità dei bambini con sindrome di Charge sviluppano tardivamente le capacità cognitive e psicomotorie con particolari difficoltà nel controllo del capo, nel mantenimento della posizione seduta autonoma e nella deambulazione.
- G: Genital anomalies (malformazioni dei genitali) → È possibile che si verifichi un ritardo della pubertà e uno scarso sviluppo dei genitali.
- E: Ear anomalies (anomalie dell'orecchio) → Circa il 90% dei bambini affetti dalla sindrome di Charge hanno anomalie all'apparato uditivo. Oltre alla presenza di malformazioni all'orecchio esterno, spesso anche l'orecchio medio ed interno sono danneggiati, con conseguente perdita di udito e mancanza di equilibrio.

A queste, si aggiungono anche altre caratteristiche come l'ipotonia, la comunicazione anomala tra esofago e trachea e la disfunzione dei nervi cranici, responsabili della

difficoltà di deglutizione, di paralisi facciale e di perdita dell'olfatto e d'udito. La sindrome di Charge ha moltissime sfaccettature e la diagnosi avviene se il soggetto presenta quattro dei caratteri maggiori (malformazione all'apparato uditivo, atresia delle coane, alterazione dei nervi cranici, coloboma), oppure tre tra i caratteri maggiori, associati ad altri tre minori (Trevisi et al., 2016). Per maggiore chiarezza, la tabella che segue riassume i criteri per la diagnosi di Charge (Tab. 1.1).

Criteri maggiori	Criteri minori
Coloboma oculare	Malformazioni cardiovascolari
Atresia delle coane	Ipoplasia genitale
Anomalie del nervo cranico	Labbro leporino/palatoschisi
Anomali dell'orecchio	Fistola tracheoesofagea
	Caratteristiche facciali charge
	Ritardo nello sviluppo
	Ritardo motorio e linguistico
	Ipotonia

Tabella 1.1: I criteri per diagnosi di Charge (tratta da Blake e Prasad, 2006)

La sindrome CHARGE è correlata alla mutazione genetica del gene CHD7, che si trova sul cromosoma 8 (Blake e Prasad, 2006). Questa malattia ha carattere autosomico dominante, pertanto una sola copia del gene è mutata e "domina" la copia che invece è normale. La maggior parte dei soggetti affetti dalla sindrome di Charge presenta mutazioni *de novo*, ossia non sono ereditate dai genitori ma avvengono durante la formazione della cellula uovo o dello spermatozoo o nelle prime fasi di sviluppo embrionale.

1.6.2 Lo sviluppo linguistico nei bambini con sindrome Charge

Un bambino affetto dalla sindrome di Charge può avere gravi difficoltà nello sviluppo linguistico. Diversi fattori entrano in gioco quando il bambino acquisisce la lingua, primo fra tutti l'esposizione all'input linguistico. Se l'apparato uditivo è danneggiato, sicuramente l'accesso alla lingua è ridotto, e pertanto la normale acquisizione linguistica

non può avere luogo. Non è l'unico fattore, però, ad intervenire in questo processo. Anche la compromissione visiva, le possibili malformazioni facciali e il ritardo nello sviluppo possono influenzare oltre che l'acquisizione linguistica, anche l'interazione con gli altri e la capacità di articolazione dei suoni.

In questi casi, quindi, è necessario un intervento mirato che possa supportare il nascituro nello sviluppo delle abilità comunicative, sociali e personali.

1.7 I dispositivi uditivi

I dispositivi uditivi sono dei validi dispositivi medici che permettono al bambino sordo di aver accesso all'input linguistico, riducendo il divario esistente tra chi è affetto da sordità e un bambino normo udente. La possibilità di eseguire uno screening uditivo neonatale ha permesso, infatti, una diagnosi precoce e di conseguenza anche un intervento più immediato (Cippone, 1998). Una volta rivelata la soglia uditiva e la sede della lesione, l'equipe medica potrà valutare il tipo di dispositivo uditivo più efficace. Se ne possono distinguere due tipi: la protesi acustica o l'impianto cocleare.

1.7.1 La protesi acustica

La protesi acustica (Fig. 1.4) è un dispositivo elettronico che trasmette il suono in maniera amplificata all'orecchio. Data la possibilità di regolare il livello di amplificazione del suono, possono essere impiegate da soggetti affetti da diversi gradi di perdita uditiva. In generale, però, non sono adatte in caso di sordità profonde, poiché fungendo da amplificatori del suono, sfruttano il residuo uditivo dell'individuo e stimolano le cellule nervose non danneggiate dell'orecchio interno.

La protesi acustica può essere analogica, se i suoni vengono amplificati lungo tutte le frequenze sonore, oppure digitale, se sono amplificate solo le frequenze interessate al soggetto. Esse non amplificano il suono in modo uniforme ma, grazie al loro microprocessore, riescono a captare i suoni del parlato e a discriminarli rispetto ai rumori ambientali, permettendo così di migliorare la comprensione del parlato anche in presenza di rumori di sottofondo (Cippone, 1998). Inoltre, è necessario fare un'ulteriore distinzione tra protesi endoauricolari o retroauricolari. Le prime vengono inserite nel padiglione auricolare e sono adatte solo per il trattamento di sordità lievi o moderate.

Le seconde, invece, si indossano dietro l'orecchio e possono essere adoperate anche da chi ha sordità profonda poiché il segnale in uscita è più potente.



Figura 1.4: Protesi acustica³

Le parti di cui si compone la protesi acustica sono:

- un *microfono* che capta i suoni esterni e trasforma le onde sonore segnale elettrico;
- un *amplificatore* che amplifica i segnali provenienti dal microfono e li modifica in base alle esigenze del soggetto;
- un *ricevitore* che, al contrario del microfono, trasforma il segnale elettrico in segnale acustico e lo invia all'orecchio attraverso un auricolare;
- *comandi di controllo* che oltre a regolare il volume e il tono dell'amplificazione, permette di limitare la quantità massima di pressione sonora in modo tale che non superi la soglia di fastidio dell'individuo.

1.7.2 L'impianto cocleare

Come accennato precedentemente, l'uso delle protesi acustiche per gli individui con sordità neurosensoriale profonda non reca beneficio; pertanto, a coloro che hanno un grado di perdita uditiva superiore ai 70dB viene consigliato di applicare l'impianto cocleare (IC) (Hammer, 2010) (Fig. 1.5). L'impianto cocleare è un dispositivo medico

³ Immagine tratta da: <https://apparecchiacustici.online/category/apparecchi-acustici/>, ultima consultazione 23/02/2023.

elettronico che consta di una parte esterna e di una interna (Fig. 5). Il microfono (1) posto nella parte esterna, capta i segnali acustici che vengono poi convertiti in segnali elettrici nel processore esterno (2) e a loro volta trasferiti all'antenna (3) per induzione elettromagnetica. L'antenna ha il ruolo di mettere in comunicazione la parte esterna con quella interna ed è mantenuta in posizione mediante un magnete sottocutaneo. La parte interna è formata da un ricevitore-stimolatore (4) che, una volta ricevuti i dati, li decodifica e li invia ad un cavo porta elettrodi (Array) (5) inserito chirurgicamente nella scala timpanica della coclea. Gli elettrodi qui contenuti by-passano le cellule ciliate danneggiate e trasmettono lo stimolo al nervo acustico, responsabile dell'invio del messaggio al cervello (Vincenti, 2014).



Figura 1.5: Impianto cocleare⁴

Gli IC sono stati introdotti su sordi adulti post-linguali alla fine degli anni '70. Visti gli ottimi risultati, nel 1990 è stato approvato l'uso di IC anche per i bambini con età superiore ai due anni (Vincenti, 2014). Attualmente l'impianto cocleare viene inserito anche nei bambini di 12 mesi e, in alcuni casi, in bambini di 6 mesi. Secondo alcuni studi, infatti, le abilità linguistiche e cognitive dei bambini impiantati prima dei 12 mesi è maggiore rispetto a coloro che subiscono l'operazione in età più avanzata (Colletti et al., 2011). Inoltre, anche l'intervento durante il periodo critico (cfr. cap. 2) sembra

⁴ Immagine tratta da: <https://audioprotesista.it/limpianto-cocleare-cose-e-perche-e-importante-conoscerlo/>, ultima consultazione 21/2/2023.

influenzare notevolmente le abilità linguistiche del bambino, evidenziando nuovamente l'efficacia di un intervento precoce rispetto a quello tardivo (Harrison, 2005; Sharma et al., 2005; Kim et al., 2010). Questo dimostra la sempre più elevata necessità di intervenire il prima possibile, in modo tale da poter permettere ai bambini sordi di ridurre il divario linguistico tra loro e i coetanei udenti e garantire una migliore competenza linguistica.

CAPITOLO 2

L'ACQUISIZIONE LINGUISTICA

2.1 Introduzione

Il linguaggio umano è un fenomeno biologico e culturale che riguarda la messa in atto di qualsiasi tipo di espressione linguistica per poter esprimere sé stessi ed interagire con l'ambiente circostante. Da questo si evince la grande importanza che assume l'acquisizione linguistica nello sviluppo di un individuo. Dopo aver descritto ciò che differenzia lingua e linguaggio, nel presente capitolo verranno esposte le principali teorie sullo sviluppo del linguaggio e le sue tappe di acquisizione nei bambini a sviluppo "tipico" e "atipico". Verrà posta particolare attenzione all'acquisizione linguistica in caso di sordità, mettendo in evidenza quali sono le principali difficoltà riscontrate da bambini e adolescenti sordi nella comprensione e nella produzione dell'italiano. In seguito, verranno riportati i principali i metodi riabilitativi utilizzati per poter permettere alla persona sordo di avere accesso all'input linguistico esterno.

2.2 Lingua e linguaggio

Prima di illustrare le tappe fondamentali dell'acquisizione linguistica, è necessario fare una distinzione tra due termini che spesso vengono inappropriatamente utilizzati in maniera indistinta: "lingua" e "linguaggio".

Il **linguaggio** (*langage*) è un sistema di comunicazione in cui avviene lo scambio di informazioni tra due o più individui che fungono il ruolo di emittente e ricevente (Graffi e Scalise; 2013). Il linguaggio umano possiede alcune caratteristiche distintive che lo differenziano da tutti gli altri tipi di linguaggio (animale, informatico, artistico...):

- *Discretezza* → fa riferimento alla possibilità di scomporre la grammatica in unità separate (fonemi, morfemi, sillabe ...) che hanno limiti precisi e definiti;
- *Doppia articolazione* → concerne la formazione di entità dotate di significante e significato⁵ a partire da elementi (fonemi) che non hanno significato;

⁵ Il significante riguarda la forma sonora o grafica di una parola; il significato è la rappresentazione mentale, il "concetto" espresso da un segno linguistico attraverso cui ci si riferisce alla realtà esterna (Graffi, Scalise; 2013).

- *Ricorsività* → riguarda la capacità di iterare le regole combinatorie potenzialmente all'infinito per creare un numero illimitato di frasi;
- *Dipendenza da struttura* → la forma delle parole può essere determinata da quella di parole "distanti" e non da elementi adiacenti come avviene, ad esempio, nel linguaggio informatico.

In sintesi, è possibile sostenere che il linguaggio umano possiede delle caratteristiche proprie che lo distinguono da tutti gli altri "linguaggi" ed è unico della specie umana.

Riprendendo Graffi e Scalise si può affermare che la **lingua** (*langue*), invece, è "la forma specifica che questo sistema di comunicazione assume nelle varie comunità". Essendo articolata su più livelli (fonetico e fonologico, morfologico, sintattico, semantico, pragmatico), può essere considerata un "sistema di sistemi" (Graffi e Scalise, 2013) in cui le unità appartenenti ad ogni livello sono collegati agli altri creando una rete di interdipendenza. Ogni lingua si sviluppa a partire da un insieme di principi linguistici universali, ma possiede alcuni parametri specifici che variano da lingua a lingua e le rendono diverse le une dalle altre. Tali parametri riguardano l'ordine lineare della frase, la presenza o l'assenza della copula e del soggetto nullo (PRO-DROP o non PRO-DROP), il movimento wh- e la possibilità della doppia negazione.

Il rapporto tra lingua e linguaggio appare evidente poiché il linguaggio umano è il prerequisito per lo sviluppo di tutte le lingue. Ogni individuo ha poi in sé una facoltà del linguaggio che viene attivata attraverso l'esperienza linguistica a seconda del contesto in cui il bambino è inserito.

2.3 L'acquisizione linguistica

La capacità di un bambino di scoprire e utilizzare le regole di una lingua in modo creativo conduce all'idea secondo cui egli non acquisisca una lingua attraverso l'insegnamento esplicito o per mera imitazione, ma che avvenga attraverso l'integrazione di due fattori: uno innato ed uno appreso. Secondo la teoria innatista postulata da Noam Chomsky (1975) ogni individuo fin dalla nascita possiede una facoltà innata del linguaggio che è determinata biologicamente e permette l'acquisizione di una lingua. Questa facoltà viene chiamata Grammatica Universale (GU), poiché riguarda tutti gli esseri umani ed è compatibile con qualsiasi lingua. Per poter entrare in funzione, però, ha bisogno di un

supporto esterno derivante dalla relazione con l'ambiente circostante, che è in grado di fornire l'input linguistico necessario per lo sviluppo della lingua stessa (Bruner, 1995). È solo attraverso l'esperienza linguistica, unitamente alla GU, che il bambino può acquisire la lingua in modo spontaneo e innato (Jackendoff, 1998). Secondo alcuni studi, tale esposizione deve avvenire all'interno di un periodo critico, ossia una finestra temporale in cui l'organismo è maggiormente sensibile agli stimoli esterni. L'ipotesi del periodo critico fu formulata per la prima volta da Lenneberg (1967) dopo aver osservato che a seguito di un danno cerebrale, il recupero linguistico dei bambini era migliore rispetto a quello degli adolescenti e degli adulti. Questa tesi è avvalorata da ulteriori studi che riguardano i cosiddetti *bambini selvaggi* e le persone diagnosticate tardivamente o non esposte ad input linguistico esterno. Il termine *bambini selvaggi* rimanda a quei bambini che a causa di ragioni ambientali e situazioni sociali compromesse, hanno vissuto in isolamento non entrando in contatto con alcun stimolo linguistico. Uno dei casi più noti è quello di Genie, una bambina ritrovata a 13 anni all'interno di uno scantinato insonorizzato che non aveva avuto interazioni sociali e non era stata esposta a stimoli sonori esterni (Curtiss, 1977). Dopo 7 anni di riabilitazione, le sue abilità linguistiche sono rimaste notevolmente ridotte e comparabili a quelle di un bambino di 2 anni. Un altro caso discusso in Guasti (2007) riguarda Chelsea (Curtiss, 1989), una persona a cui era stato diagnosticato un ritardo mentale e un disturbo emotivo, per poi accorgersi, all'età di 31 anni, che era solamente sorda. Nonostante le riabilitazioni linguistiche molto intense, però, le abilità della donna sono rimaste molto limitate. Al contrario, Isabelle, che è stata esposta alla lingua all'età di 6 anni, dopo i primi anni di vita caratterizzati da isolamento sociale, è riuscita a raggiungere un livello linguistico e uno sviluppo cognitivo comparabili a quelli dei suoi coetanei (Davis, 1947). Questi casi dimostrerebbero la possibile esistenza di una finestra temporale entro cui è necessaria l'esposizione linguistica per permettere il raggiungimento di un'abilità linguistica buona o eccellente. Secondo questi studi, se l'esposizione alla lingua avviene troppo tardi (dopo la pubertà), l'acquisizione linguistica risulterebbe notevolmente ridotta. Trattandosi, però, di casi straordinari, è indispensabile rafforzare tale proposta facendo riferimento a soggetti sordi congeniti che spesso, a causa di una diagnosi tardiva, non sono stati esposti alla lingua (orale o dei segni). Uno studio condotto da Newport (1990) dimostra che la competenza linguistica dei soggetti sordi varia a seconda dell'età di esposizione alla

lingua: chi era stato esposto alla lingua alla soglia della pubertà dimostrava di avere competenze inferiori rispetto a chi era stato esposto prima. Questo studio confermerebbe, quindi, l'ipotesi secondo cui l'acquisizione della lingua materna è tanto peggiore quanto più tardi è avvenuta l'esposizione a tale lingua. Il dibattito riguardante la durata di questa finestra temporale è ancora aperto: secondo Lenneberg si chiuderebbe all'inizio della pubertà, ma studi successivi suggerirebbero la presenza di diverse finestre temporali entro cui l'acquisizione linguistica risulta essere ottimale (Friedmann e Rusou, 2015).

È possibile affermare che, in assenza di particolari patologie o di situazioni "anomale" descritte precedentemente, l'acquisizione della lingua materna avviene nei primi anni di vita in modo naturale, inconsapevole e con assenza di sforzo. Tutti i bambini, se esposti ad una lingua, possono acquisirla secondo modi e tempi simili.

2.3.1 I principali stadi dello sviluppo linguistico

I bambini possono iniziare a parlare ad età diverse, ma l'acquisizione della lingua madre avviene seguendo un ordine piuttosto omogeneo per ogni bambino.

Durante i primi mesi di vita, l'attività svolta dal bambino è tutt'altro che passiva poiché proprio in quest'arco temporale egli sviluppa la percezione fonologica, che gli permetterà di riconoscere le differenze tra i suoni della lingua e di distinguere quelli distintivi nella lingua che sta apprendendo. Mehler e Dupoux (1990) utilizzano la formula "apprendimento per dimenticanza" per indicare che intorno ai dieci mesi i neonati iniziano a non percepire più tali differenze fonetiche, se non hanno carattere distintivo nella propria lingua madre.

Le prime produzioni verbali dotate di struttura linguistica avvengono di norma intorno ai sei mesi di vita con la *lallazione*. Di fatto, si tratta di ripetizioni cicliche di sillabe composte da consonante e vocale (CV). Locke (1989) osservò che i suoni e le strutture prodotte durante questa fase erano molto simili a quelle della produzione delle prime parole, attestando una relazione tra lallazione e linguaggio.

Ancor prima di cominciare a parlare, il bambino sviluppa l'abilità della segmentazione, iniziando a distinguere le parole in maniera separata tra loro e non come un continuum del parlato. Ciò avviene grazie al riconoscimento della durata sillabica o delle diverse posizioni dell'accento all'interno della parola. Dalla fine del primo anno di vita il bambino

affronta una seconda fase nello sviluppo del linguaggio che prevede la produzione di singole parole. È interessante notare che durante tutto il secondo anno di vita, il bambino è capace di comprendere un maggior numero di parole rispetto a quante sia in grado di produrne ed è proprio in questo momento che il bambino inizia a realizzare le sue intenzioni comunicative attraverso una serie di gesti e prime vocalizzazioni. Il *pointing*, ossia l'indicare, in questa fase assume un ruolo molto importante che permette al bambino di riferirsi a persone od oggetti all'interno del luogo in cui avviene l'atto comunicativo. Successivamente, si assiste alla comparsa delle prime associazioni stabili tra suono e significato (le *protoparole*) seguite dalla produzione di singole parole che descrivono oggetti, azioni o esigenze legate al contesto in cui sono inserite. In questo momento si verificano spesso fenomeni di sovraestensione semantica, in cui il bambino si riferisce ad una gamma estesa di parole utilizzando un vocabolo che gli adulti non considererebbero adatto (ad esempio "cane" per riferirsi a tutti gli animali). Gli enunciati composti da singole parole, però, nascondono in realtà un significato molto più ampio. Si tratta di vere e proprie frasi che danno inizio alla fase *olofrastica*. Attraverso l'utilizzo di un'intonazione appropriata, queste parole sono in grado di stabilire un'intenzione comunicativa precisa ed interpretabile in funzione del contesto. Con lo sviluppo, poi, di ulteriori capacità cognitive e linguistiche legate all'incremento del vocabolario, il bambino inizia ad associare tra loro due parole per produrre nuovi enunciati. Dapprima vengono prodotte frasi costituite da due nomi oppure da un verbo con almeno uno dei suoi argomenti; successivamente vengono ampliate con informazioni aggiuntive grazie alla produzione di aggettivi e avverbi. Queste prime frasi, dette *telegrafiche* a causa dell'omissione di parole funzionali (come articoli, preposizioni, pronomi, ausiliari), garantiscono tuttavia una corretta interpretazione di significato.

Intorno alla fine dei tre anni di vita del bambino, si presenteranno le prime frasi complesse che possono combinarsi tra loro attraverso un rapporto di coordinazione e subordinazione.

2.4 Acquisizione linguistica in condizioni di disabilità uditiva

L'udito è il canale sensoriale privilegiato per lo sviluppo delle facoltà linguistiche e quando è compromesso l'acquisizione della lingua può venire limitata o ritardata.

Tuttavia, è utile fare una distinzione tra bambini sordi esposti precocemente ad una lingua dei segni e bambini sordi che non hanno accesso ad alcun input linguistico. È molto probabile che un bambino sordo nato in una famiglia in cui almeno uno dei genitori è sordo, riceva degli stimoli linguistici più consoni alle proprie esigenze rispetto a chi nasce sordo in una famiglia di udenti.

Un bambino sordo esposto ad una lingua dei segni precocemente seguirà le normali tappe di sviluppo linguistico di un bambino udente esposto a una lingua vocale e, sfruttando il canale integro della vista, verrà promossa una comunicazione efficace (Caselli et al., 2006). Uno studio condotto da Petitto e Marentette (1991) ha dimostrato che così come un bambino udente attraversa il periodo della lallazione, anche un bambino sordo percorre tale fase che prende il nome di *lallazione manuale*. In questo stadio il bambino, invece di ripetere ciclicamente sillabe CV, ripete configurazioni della mano prive di significato, confermando il fatto che tutti i bambini percorrono le stesse tappe linguistiche nonostante la differenza di modalità e indipendentemente dal loro sviluppo fono articolatorio. Attraverso alcuni studi è stato possibile osservare che sia i bambini esposti alla lingua vocale che quelli esposti ad una lingua dei segni attraversano una fase combinatoria a seguito delle produzioni olofrastiche. Anderson e Reilly (2002) hanno registrato una serie di dati molto simili tra bambini esposti alla lingua vocale e quelli esposti alla lingua dei segni sulla produzione di queste combinazioni. Da quanto analizzato, emerge che la capacità di formare frasi associando parole o segni dipenda soprattutto dalla quantità di lessico appreso dal bambino piuttosto che dall'età cronologica dello stesso: per entrambi, più il lessico si arricchisce, più il bambino sarà in grado di produrre frasi.

I lavori condotti riguardo l'acquisizione linguistica da parte di bambini sordi esposti ad una lingua dei segni dimostrano che l'acquisizione dipende non solo dallo sviluppo motorio e cognitivo del bambino ma anche dal tipo di input che riceve. Un bambino sordo, che non può udire i suoni dell'ambiente circostante e non è esposto ad una lingua dei segni, può subire un notevole rallentamento nell'acquisizione linguistica dovuto ad una carente immersione nella lingua. Nella maggior parte dei casi in cui un bambino sordo nasce in una famiglia di persone udenti, infatti, l'acquisizione linguistica avviene in maniera "atipica", poiché il bambino non possiede gli strumenti adeguati allo sviluppo delle sue abilità linguistiche. Egli, non avendo accesso diretto all'esperienza linguistica

attraverso il canale uditivo, non potrà imparare a parlare una lingua vocale spontaneamente. L'input linguistico a cui ha accesso, infatti, oltre ad essere tardivo, è anche quantitativamente ridotto e qualitativamente diverso rispetto a quello di una persona udente. Durante le sedute logopediche il bambino riabilita solo alcune costruzioni frasali e non ha accesso ai fenomeni ritmici e intonativi della propria lingua necessari per ottenere informazioni lessicali, morfologiche e sintattiche. Nonostante la facoltà del linguaggio del bambino sordo sia integra, l'esperienza linguistica tardiva e ridotta può compromettere notevolmente il suo sviluppo conducendo a produzioni linguistiche non standard e all'emergere di difficoltà nella comprensione delle frasi (Chesi, 2006).

2.4.1 Principali difficoltà linguistiche della persona sorda

Numerosi studi hanno dimostrato che i bambini sordi riscontrano spesso difficoltà nella comprensione e nella produzione di parole funzionali e di alcune costruzioni grammaticali caratterizzate da una sintassi complessa. Spesso, chi si rivolge al bambino sordo tende a semplificare il messaggio rendendo le frasi più semplici ed evitando le strutture più difficoltose ed insolite. Anche durante le sessioni logopediche, si tende ad istruire i sordi ad un ordine SVO con inserimento di ripetizioni ed informazioni aggiuntive affinché la frase possa risultare più facilmente comprensibile (Chesi, 2006). In questo modo, l'input già deficitario viene limitato ulteriormente e il bambino tenderà a produrre maggiormente frasi con ordine SVO, rispetto a frasi subordinate, passive, relative e in generale frasi più complesse. Gli studi condotti da Beronesi e Volterra (1986), Volterra e Bates (1989) e Rampelli (1989) concordano sul fatto che la competenza linguistica dei soggetti sordi sia caratterizzata dall'uso di frasi brevi, costruzioni grammaticalmente e sintatticamente semplici, oltre che da un vocabolario limitato.

Le parole funzionali (articoli, preposizioni, ausiliari, pronomi, copula ecc.), che hanno il ruolo di esprimere informazioni grammaticali e veicolare il significato del messaggio, spesso non vengono interpretate dalle persone sorde. Esse, infatti, tendono a produrre frasi sulla base degli elementi lessicali rimuovendo le parole funzionali che diventano così "trasparenti". Leonard e Bortolini (1998) sostengono che la difficoltà legata agli elementi funzionali sia causata dal fatto di essere atoni, ossia non salienti dal punto di

vista fonologico. È stato dimostrato che questa teoria, detta “superficiale”, non sia attendibile, poiché i dati raccolti da Leonard et al. (1992) hanno rivelato che gli articoli vengono prodotti in percentuale notevolmente superiore rispetto ai pronomi clitici oggetto, nonostante siano entrambi atoni e omofoni in alcune forme del paradigma. L’ipotesi fonologica, quindi, viene sostituita a favore di un’ipotesi sintattica che meglio spiegherebbe l’origine di tale differenza (Chesi, 2006). Mentre gli articoli sono adiacenti alla parola a cui si riferiscono, i pronomi clitici oggetto formano una relazione a distanza creando maggiore difficoltà nella loro interpretazione e questo spiegherebbe lo scarto esistente tra l’omissione di articoli e di pronomi clitici oggetto (esempio 1).

(1) a. Il topo prende il formaggio e mangia.

Target: Il topo prende il formaggio e *lo* mangia

b. Il topo prende il formaggio per mangiare.

Target: Il topo prende il formaggio per mangiar*lo*.

La difficoltà di comprensione di frasi caratterizzate da una relazione a distanza è stata dimostrata anche dallo studio condotto da Volpato e Adani (2009) sulle frasi relative. Questa analisi ha messo in luce la difficoltà nella comprensione delle frasi relative da parte di bambini portatori di impianto cocleare. In particolare, i soggetti coinvolti nello studio hanno riscontrato minore difficoltà nella comprensione di frasi relative sul soggetto (RS) rispetto a quelle relative sull’oggetto (RO). Inoltre, secondo l’ipotesi di Arosio et al. (2006) i bambini sordi riscontrano maggiore difficoltà nell’interpretazione di frasi relative sull’oggetto quando il soggetto si trova in posizione post verbale (ROp). Rispetto alle RO, le RS risultano essere le più accurate perché in entrambi i casi si riscontra una dipendenza a lunga distanza ma nelle RS è più breve rispetto a quella presente nelle RO. Inoltre, in una RS l’ordine canonico dei costituenti viene mantenuto (SVO), al contrario le RO sono caratterizzate da un ordine non canonico degli elementi (OSV), che fa risultare la comprensione e la produzione delle frasi relative maggiormente complessa.

L’ordine canonico degli elementi sembrerebbe essere un aspetto molto importante per le persone sorde nell’interpretazione delle frasi. Attraverso la somministrazione del Test

di Comprensione Grammaticale (TCGB) sviluppato da Chilosi et al. (2006), Bertone et al. (2011) ha dimostrato che il gruppo di adolescenti coinvolti nello studio hanno interpretato alcune frasi basandosi sull'ordine lineare delle parole e sulle proprie conoscenze del mondo, senza analizzare le parole funzionali presenti, rimandando a quanto esplicitato precedentemente in questo paragrafo. Il gruppo sperimentale di adolescenti che partecipavano a questo test si è basato sull'ordine lineare delle parole per comprendere la frase locativa "La palla è tra il tavolo e la sedia". Essi, infatti, hanno interpretato la frase seguendo l'ordine palla-tavolo-sedia, selezionando l'immagine in cui è il tavolo ad essere in mezzo agli altri due oggetti e non la sedia come sarebbe richiesto.

Non meno rilevante è invece la competenza linguistica riguardante i morfemi flessivi. Lo studio condotto da Chesi (2006), che coinvolge 13 studenti sordi gravi e profondi di età compresa tra i 6 e i 17 anni, ha analizzato diverse strutture grammaticali, portando in evidenza le principali difficoltà dei soggetti coinvolti. Uno fra tutti riguarda la difficoltà nell'utilizzo della morfologia verbale e l'uso di verbi all'infinito quando sarebbero necessari quelli al modo finito (esempio 2). In questo modo, oltre a produrre frasi dell'italiano non standard caratterizzate da un errato utilizzo del paradigma flessivo, i bambini sordi interpretano erroneamente alcune informazioni grammaticali legate alla morfologia flessiva, che conducono a errate comprensioni di significato di alcune strutture grammaticali più complesse.

(2) a. Dove *va* tu?

Target: Dove *vai* tu?

b. Dopo *fare* i compiti io!

Target: Dopo *faccio* i compiti io!

È utile ricordare che gli errori e le difficoltà sopra descritte possono variare notevolmente da bambino a bambino. Nel capitolo precedente, infatti, è stato evidenziato quanto la popolazione sorda possa essere eterogenea ed avere competenza linguistica differente a seconda dell'epoca di insorgenza della sordità, età della diagnosi, tipo di trattamento e presenza di protesi o impianto cocleare. Un ulteriore aspetto è

però ancora da prendere in considerazione e riguarda il tipo di metodo educativo che la famiglia intende adottare per aiutare il bambino a sviluppare e migliorare la sua competenza linguistica.

2.5 I metodi educativi

La lingua è un aspetto molto importante non solo per permettere al bambino sordo di entrare in relazione con il mondo che lo circonda, ma anche per costruire la propria identità e favorire lo sviluppo della sua personalità senza trascurare i bisogni e i desideri personali. Per lungo tempo è stato considerato solo l'aspetto clinico e riabilitativo della sordità con l'obiettivo che la persona sorda imparasse a parlare il prima possibile. Negli ultimi anni, però, si è diffusa sempre di più la necessità di considerare anche l'aspetto psicopedagogico e umano del bambino sordo oltre che quello legato al deficit uditivo.

La scelta relativa al metodo educativo più adeguato al bambino sordo è spesso influenzata dal suo background familiare. Considerato che il 95% dei bambini sordi nasce da genitori udenti impreparati a tale evento, è molto probabile che il metodo a cui scelgono di affidarsi sia quello *oralista*, prevalentemente incentrato sull'insegnamento della lingua orale e sull'allenamento acustico.

Questo metodo risale al Congresso di Milano del 1880 e escludeva la possibilità di utilizzare qualsiasi segno all'interno della comunicazione, mossi dalla convinzione che il gesto uccidesse la parola. Il bambino esposto a tale metodo viene allenato alla labiolettura, alla scrittura e alla lettura precoci e alla stimolazione della percezione acustica sfruttando il residuo uditivo o gli impianti cocleari e le protesi acustiche. Si tratta di un tipo di riabilitazione incentrato sulla modalità acustico-verbale in cui i bambini sordi e le loro famiglie possono entrare in contatto solo con persone udenti evitando il supporto di informazioni visive e l'utilizzo di segni o gesti sistematici.

Studi successivi hanno dimostrato che la lingua dei segni non influenza negativamente la lingua orale, ma che anzi avrebbe potuto favorire il normale sviluppo delle competenze linguistiche, sociali e psicologiche del bambino sordo. In Italia, le ricerche svolte da Beronesi et al. (1991) hanno reso possibile la nascita di un nuovo metodo, chiamato *bimodale*, che prevede un sistema di segni codificati come supporto per l'apprendimento della lingua orale. Il termine "bimodale" fa riferimento alla doppia modalità su cui si basa questo metodo: uno acustico-verbale e l'altro visivo-gestuale.

Durante la produzione, la parola vocale viene accompagnata dal segno corrispondente seguendo la struttura sintattica dell'italiano. Il supporto utilizzato in questo metodo educativo può essere di due tipi a seconda degli obiettivi preposti (Caselli et al., 2006):

- l'Italiano Segnato (IS), ossia un sistema gestuale che prevede l'utilizzo della LIS per i termini lessicali mantenendo, però, la struttura sintattica dell'italiano.
- l'Italiano Segnato Esatto (ISE), come per l'IS, utilizza la LIS per gli elementi lessicali, seguendo la struttura linguistica dell'italiano, ma vengono prodotte anche le parole funzionali mediante la dattilologia. In questo modo vengono messe in evidenza quelle parti grammaticali della lingua italiana per le quali non esiste un corrispondente nella LIS e che possono rendere maggiormente percepibile la morfologia libera e legata.

Il restante 5% di bambini che nascono in famiglie in cui almeno uno dei componenti è sordo è, al contrario, indirizzata verso un'educazione basata sull'uso della LIS. Se esposti precocemente, i bambini possono acquisire in maniera spontanea questa lingua sfruttando il loro canale integro: quello visivo-gestuale. L'utilizzo della LIS non va ad inficiare l'apprendimento della lingua vocale, ma anzi può consolidare lo sviluppo naturale del linguaggio oltre che garantire la realizzazione di sé.

L'emergere di una nuova visione fondata sulla considerazione del bambino nella sua interezza, con i suoi bisogni e i suoi diritti, e non solo come persona sorda, ha messo in luce il metodo educativo *bilingue bimodale*. Questo metodo prevede l'esposizione simultanea sia alla lingua vocale che a quella segnata al fine di favorire una comunicazione efficace e una reale inclusione nei diversi contesti di vita. Dagli studi condotti da Caselli et al. (2006) è emerso che lo sviluppo della lingua vocale procede più lentamente rispetto a quella dei segni, ma che quest'ultima funge da supporto per l'apprendimento della lingua orale su cui vengono trasferite le competenze acquisite in quella segnata. Oltre a ciò, attraverso l'educazione bilingue il bambino sordo potrà avere accesso a due culture diverse ed interagire in più contesti garantendo lo sviluppo di maggiore autostima e coscienza di sé.

In aggiunta ai metodi educativi appena descritti, è possibile introdurre un'ulteriore metodologia a supporto dell'apprendimento e dell'acquisizione della lingua: la *Logogenia*. Si tratta di un metodo messo a punto da Bruna Radelli nel 1998 basato sulle teorie della grammatica generativa e sull'idea che un bambino sordo possa acquisire una

lingua attraverso l'immersione nella lingua scritta piuttosto che in quella orale. L'obiettivo che si auspica di raggiungere attraverso la Logogenia è che il bambino possa raggiungere una buona autonomia nella comprensione e nella produzione della lingua scritta. Poiché le maggiori difficoltà riscontrate da una persona sorda riguardano l'interpretazione morfosintattica della frase, l'intervento della Logogenia si propone di esporre il bambino ad input scritti per migliorare la sua competenza linguistica, in particolare, quella sintattica. A questo scopo, negli incontri di Logogenia si ricorre all'uso di opposizioni e coppie minime stimolando la riflessione sulla lingua e accompagnando il bambino alla scoperta del suo funzionamento (Franchi e Musola, 2011; 2012; Chesi et al., 2019).

Alla luce di quanto riportato in questa sede, è evidente quanto sia cambiata la concezione riguardante l'educazione linguistica dei sordi che, da mero intervento riabilitativo per imparare a parlare come un coetaneo udente, si è convertito in una vera e propria educazione che colloca al centro dell'intervento il bambino stesso, con le sue peculiarità e le sue caratteristiche. Viene posta maggiore attenzione ai bisogni e alle necessità dei soggetti sordi, permettendo loro di avere le stesse opportunità delle persone udenti senza vivere nell'isolamento e nella frustrazione che caratterizzava molte persone sorde in passato. La scelta della famiglia si rivela comunque indispensabile per il conseguimento di buoni risultati sia a livello linguistico che cognitivo e relazionale del bambino, che con il supporto delle figure professionali di riferimento potranno valutare ciò che è più pertinente per lo sviluppo sociale e individuale del bambino.

CAPITOLO 3

L'OGGETTO DI STUDIO

3.1 Introduzione

Il presente capitolo raccoglie le informazioni relative alla ragazza che ha preso parte allo studio, la metodologia utilizzata nella raccolta dei dati per valutare la sua competenza linguistica, un accenno teorico riguardante i pronomi clitici dell'italiano e la proposta di intervento linguistico effettuato.

La personale esperienza lavorativa in veste di assistente alla comunicazione mi ha permesso di affiancare la ragazza coinvolta in questo studio da settembre 2020 ad oggi, dandomi la possibilità di assistere alla sua crescita personale e scolastica, nonché linguistica e relazionale. Nel corso degli anni è stato svolto un lavoro volto a favorire la comunicazione della ragazza, invitandola a produrre e a comprendere un maggior numero possibile di vocaboli e di strutture frasali dell'italiano. Nonostante l'impegno costante per il raggiungimento di tale obiettivo, il messaggio scritto e verbale è rimasto per lo più semplificato e adattato alla competenza linguistica della ragazza, privilegiando la corretta interpretazione dei contenuti degli scambi comunicativi piuttosto che l'esposizione alla varietà delle strutture grammaticali dell'italiano.

3.2 La partecipante

La ragazza che ha preso parte al presente studio, chiamata in questa sede CS, è affetta da Sindrome di Charge associata a sordità bilaterale profonda. All'inizio della prima fase di valutazione la ragazza aveva 15;6 anni e frequentava la prima classe della scuola secondaria di secondo grado.

Alla nascita CS presentava atresia delle coane, coloboma retinico in entrambi gli occhi e un difetto cardiaco che ha condotto l'equipe medica ad effettuare una consulenza genetica con riscontro di Sindrome di Charge. Come descritto nel primo capitolo (cfr. cap. 1.6.1), la Sindrome di Charge è una malattia genetica rara che viene diagnosticata se il bambino presenta diverse patologie associate e, tra le più rappresentative, si individuano quelle sopra elencate.

A pochi giorni dalla nascita i test audiometrici hanno rivelato una sordità bilaterale mista trasmissiva e neurosensoriale, che hanno condotto alla decisione di applicare, nel 2008, delle protesi acustiche retroauricolari di tipo digitale. A partire dall'anno seguente la bambina ha iniziato a frequentare la Lega del Filo d'oro e la Fondazione Robert Hollman a Padova dove un'equipe multidisciplinare ha lavorato con lei sugli aspetti psicoeducativi, motori, visivi e logopedici. In questa struttura CS è stata esposta alla LIS con l'obiettivo di ampliare il suo repertorio linguistico affinché potesse comunicare in modo sempre più efficace con la famiglia. Anche quest'ultima, infatti, ha assunto un ruolo fondamentale per lo sviluppo linguistico della bambina, poiché ha iniziato ad apprendere la LIS per poter stabilire una migliore comunicazione con lei. Durante gli interventi presso questi centri è stata sempre mantenuta particolare attenzione all'allenamento acustico e all'accompagnamento dei segni con movimenti labiali.

Nel 2010, CS è stata sottoposta ad un intervento chirurgico per applicare un impianto cocleare all'orecchio destro, che le ha permesso di sfruttare maggiormente il canale uditivo, mostrando immediatamente più curiosità nei confronti del mondo dei suoni. Con l'applicazione dell'impianto cocleare la bambina ha dimostrato fin da subito maggiore attenzione uditiva ai rumori ambientali e alla voce di tonalità elevate. Ha manifestato, inoltre, sempre più interesse a vocalizzare e a percepire le vibrazioni del parlato appoggiando la mano sul collo dell'adulto. In questo periodo CS ha iniziato a imitare parole con struttura bisillabica e a comprendere maggiormente frasi sintatticamente semplici sfruttando il messaggio verbale. Il metodo comunicativo privilegiato rimaneva comunque la LIS che le ha permesso di esprimere e raccontare episodi di vita quotidiana ed esperienze da lei fatte.

Dal 2012 la bambina è stata presa in carico anche da un centro riabilitativo della provincia di Vicenza dove ha effettuato trattamenti logopedici settimanali o bisettimanali con lo scopo di migliorare le capacità fono-articolatorie, di ampliare il livello lessicale-semanticò e morfosintattico sia in input che in output.

A fine maggio del 2020 è stato applicato chirurgicamente l'impianto cocleare anche nell'orecchio sinistro, sostituendo così la precedente protesi acustica. Questo ha permesso di migliorare le prestazioni comunicative di CS che, attraverso l'integrazione dei canali visivo-gestuale e acustico-verbale, ha potuto sviluppare ulteriormente le sue abilità di produzione e di comprensione dell'italiano. Nel corso degli anni l'obiettivo

principale è stato quello di accompagnare la bambina nell'apprendimento della lingua dei segni sostenendo, allo stesso tempo, il percorso di rieducazione orale per favorire una modalità comunicativa più completa ed efficace possibile.

CS si presenta come una ragazza curiosa, determinata e caparbia, che si impegna quotidianamente per poter migliorare e sviluppare il più possibile le sue competenze. Queste doti hanno rappresentato un grande punto di forza per CS, che sin da piccola ha dovuto seguire dei percorsi specifici per la sua rara patologia. Ha sempre accettato positivamente gli interventi riabilitativi a cui si è sottoposta considerandoli un fattore importante per la sua crescita personale e scolastica.

A partire dagli anni dell'asilo la bambina è stata affiancata da un assistente alla comunicazione che ha permesso a lei e alla sua famiglia di imparare la LIS, la lingua che tutt'ora preferisce utilizzare per comunicare con i famigliari e i conoscenti. Durante il percorso scolastico ha avuto modo di relazionarsi con i compagni di classe, che a loro volta si sono impegnati ad imparare la LIS per poter includere la ragazza all'interno del gruppo classe. L'intraprendenza e l'espansività di CS le hanno permesso di creare legami affettivi sia all'interno che all'esterno del contesto scolastico rimuovendo ogni tipo di barriera linguistica. La presenza dell'assistente alla comunicazione durante tutto il ciclo d'istruzione è sicuramente stata di grande supporto per la ragazza che ha potuto avvalersi dell'aiuto di una persona esperta per farsi conoscere e socializzare con i compagni di classe.

La comunicazione è stata ampiamente sostenuta anche grazie all'utilizzo di un computer personale che viene utilizzato dalla ragazza per poter esprimere i propri pensieri, per comunicare bisogni e stati d'animo e per inventare storie di fantasia che la aiutano a rilassarsi quando il livello di attenzione inizia a scemare. Attualmente scrive al computer utilizzando un programma Word, ma fino allo scorso anno si avvaleva dell'utilizzo di un software specifico chiamato Symwriter utile per l'apprendimento della scrittura. Questo programma adotta il metodo della CAA⁶ (comunicazione aumentativa alternativa) e

⁶ La CAA è uno strumento che ha l'obiettivo di utilizzare delle procedure che permettono di compensare le difficoltà comunicative delle persone con disabilità (Cafiero, 2009). È possibile fare uso di diversi strumenti alternativi quali immagini, simboli e parole che siano di supporto alla comunicazione e al trasferimento di informazioni qualora l'utilizzo della parola non sia possibile (Cottini, 2016).

permette di associare ogni parola al simbolo corrispondente, garantendo una migliore comprensione dei testi e aiutando la ragazza ad ampliare il proprio repertorio lessicale. La ragazza apprende i contenuti delle discipline scolastiche principalmente attraverso materiale adattato e semplificato o, quando è presente l'assistente alla comunicazione, grazie all'utilizzo della LIS. L'uso di materiale semplificato o facilitato ha sicuramente reso l'input linguistico a cui è esposta la ragazza povero e ricco di ripetizioni. Le strutture complesse dell'italiano, infatti, sono meno utilizzate poiché meno comprese. Questo fatto ha avuto ripercussioni sulla competenza linguistica che risulta meno sviluppata rispetto ai suoi coetanei.

3.3 Lo studio

Lo studio proposto nel presente elaborato ha l'obiettivo di valutare le competenze linguistiche della partecipante intervenendo su di esse mediante un trattamento linguistico specifico. Lo scopo principale dell'intervento consiste nell'apportare un miglioramento nella comprensione e nella produzione di alcune frasi sintatticamente complesse dell'italiano.

In prima istanza sono stati raccolti alcuni dati relativi alla capacità di interpretazione delle frasi dell'italiano mediante la somministrazione di diversi test:

- *Test for reception of Grammar – Version 2 (TROG-2)* (Bishop, 2003) e adattato all'italiano da Suraniti et al. (2009)
- *Test di produzione di frasi passive* (Verin, 2010);
- *Test di comprensione di frasi passive* (Verin, 2010);
- *Test di produzione dei pronomi clitici oggetto diretto e riflessivi* (Arosio et al., 2014)
- *Test di produzione di frasi relative* (Del Puppo et al., 2011)
- *Test di comprensione di frasi relative restrittive sul soggetto e sull'oggetto* (Volpato, 2010)

I test sono stati somministrati durante l'orario scolastico in un'aula silenziosa presso l'istituto frequentato dalla partecipante tra novembre 2022 e marzo 2023.

La durata dei test è stata variabile e scandita dal livello di stanchezza e di attenzione della ragazza.

Tenendo in considerazione l'elaborazione dei dati raccolti (descritti e discussi nel capitolo 4) è stato deciso di proporre un intervento linguistico relativo all'insegnamento esplicito dei pronomi clitici dell'italiano. Gli incontri si sono svolti con cadenza bisettimanale presso l'istituto superiore frequentato dalla ragazza nell'arco di due mesi fornendo materiali specifici. Per rendere le attività stimolanti e le spiegazioni efficaci, è stata utilizzata una metafora ripresa da uno dei principali interessi della ragazza: la pallavolo.

A seguito dell'intervento linguistico sono stati riproposti i medesimi test somministrati in fase iniziale per valutare gli effetti del trattamento sulla competenza linguistica della partecipante. In questo modo è stato possibile confrontare i risultati ottenuti in fase iniziale e in fase finale per verificare se l'intervento avesse apportato un miglioramento nell'interpretazione sintattica delle strutture pronominali, relative e passive dell'italiano.

3.4 I pronomi personali

La classificazione dei pronomi a cui si fa riferimento nel presente capitolo si rifà a quella individuata da Cardinaletti e Starke (1999), che raggruppa i pronomi in tre categorie (deboli, forti o clitici) a seconda delle loro caratteristiche fonologiche, morfologiche, sintattiche e semantiche. Dal punto di vista sintattico, le autrici hanno messo in luce una gerarchia di questi pronomi, in cui quelli forti rappresentano il dominio più ampio poiché si comportano come dei sintagmi nominali. Essi godono di una più elevata libertà distribuzionale rispetto ai pronomi deboli e clitici che possiedono invece una libertà distribuzionale molto più limitata. Inoltre, mentre i pronomi forti e i pronomi deboli sono delle proiezioni massimali, quelli clitici costituiscono delle teste funzionali.

Nel presente capitolo verranno messe in luce le principali caratteristiche di quest'ultima classe di pronomi, poiché sono quelli presi in esame durante il trattamento linguistico. I dati raccolti durante la fase iniziale dello studio hanno evidenziato un loro mancato utilizzo da parte della partecipante, confermando ciò che emerge dalla bibliografia su questo argomento. L'interpretazione di queste forme, infatti, risulta essere difficoltoso per i ragazzi sordi a causa della loro posizione all'interno della frase e della presenza di

una relazione a lunga distanza. Secondo quanto dimostrato da Chesi (2006) i bambini sordi tendono a non produrre questo tipo di elementi omettendo completamente l'oggetto o ripetendo il sintagma nominale pieno. È stato osservato, inoltre, che quando i pronomi clitici sono prodotti, possono ricorrere errori di concordanza di genere e caso con il referente a cui si riferiscono.

3.4.1 I pronomi clitici

I pronomi clitici sono dei morfemi monosillabici fonologicamente deboli che si riferiscono sempre ad un argomento del discorso introdotto precedentemente. Essi accompagnano sempre un verbo e l'unione che si crea prende il nome di cliticizzazione (Haegeman, 1996). Le principali caratteristiche che li distinguono dai pronomi forti e dai pronomi deboli riguardano l'impossibilità di trovarsi in isolamento (Chi hai visto? **Lo*), l'impossibilità di essere separati dal verbo da altri elementi (*Gianni *me lo* spesso dice) e l'impossibilità di trovarsi coordinati ad un altro pronome (*Gianni incontra spesso *lo e la*) (Graffi, 1994; Kuchenbrandt, 2005).

I pronomi clitici sono marcati per i tratti di genere, numero, persona e caso e possono essere accusativi, dativi, locativi o partitivi a seconda della loro funzione all'interno della frase. In questo paragrafo si discutono solo le prime due categorie poiché sono quelle introdotte all'interno dell'intervento linguistico del presente studio.

I pronomi clitici accusativi rappresentano il ruolo di complemento oggetto e, se presente in terza persona e cliticizzato su un verbo al passato prossimo, deve concordare per genere e numero con quest'ultimo.

I pronomi clitici dativi, invece, possono rappresentare tre tipi di complementi, tutti introdotti dalla preposizione "a": complemento indiretto, complemento benefattivo e complemento di luogo.

Questa categoria di pronomi può essere di difficile interpretazione a causa della sua distribuzione all'interno della frase. La posizione in cui si trovano i pronomi dipende dalla flessione del verbo: il clitico precede il verbo se quest'ultimo si presenta nella sua forma finita (posizione proclitica) (1a); al contrario, segue il verbo se questo si trova nella sua forma non finita (posizione enclitica) (1b). La loro posizione all'interno della frase dipende anche dal modo del verbo: quando il verbo è al modo imperativo e la frase è positiva, il pronome si trova sempre in posizione enclitica (2a), quando il verbo è

imperativo e la frase è negativa vengono accettate entrambe le posizioni del pronome clitico (2b).

- (1) a. *Lo* chiamo domani.
b. Ha detto di chiamar*lo* domani.

- (2) a. Chiamar*lo* domani!
b. Non chiamar*lo* domani! / Non *lo* chiamare domani!

Un altro caso in cui il pronome clitico può trovarsi indifferentemente in posizione preverbale o post verbale è determinato dalla presenza di un verbo finito principale seguito da un verbo all'infinito subordinato. In presenza di questa struttura la posizione del pronome clitico è accettata sia prima del verbo coniugato (3a) che dopo il verbo all'infinito (3b).

- (3) a. *Lo* voglio chiamare domani.
b. Voglio chiamar*lo* domani.

La frase (3a) rappresenta un esempio di *Clitic Climbing*, un fenomeno in cui il clitico risale prima del verbo al modo finito, se tra i verbi principali sono presenti verbi modali, aspettuali, causativi o di percezione. Questa possibilità deriva da un altro fenomeno individuato da Rizzi (1976; 1978) che riguarda la ristrutturazione. Essa permetterebbe di reinterpretare il verbo principale e il verbo subordinato come un unico sintagma verbale complesso rendendo plausibile la doppia possibilità di posizionamento del clitico. Tuttavia, la ristrutturazione non è obbligatoria. Secondo l'ipotesi di Rizzi (1982) la scelta di utilizzarla o meno deriva dalla volontà del parlante; mentre Cardinaletti e Shlonsky (2004) sostengono che la scelta sia determinata dalla possibilità di interpretare i verbi a livello lessicale o funzionale.

Nella lingua italiana non può verificarsi il *Clitic Doubling*, ossia la presenza all'interno della stessa frase sia del pronome clitico che del sintagma corrispondente (4). È possibile, però, che questo avvenga in alcuni contesti colloquiali o se si tratta di frasi con

dislocazione a sinistra, in cui il sintagma pieno viene spostato nella parte sinistra della frase per focalizzare l'attenzione dell'interlocutore su quell'elemento (5).

(4) a. **La* chiamo *Maria*.

b. *La* chiamo.

c. Chiamo *Maria*.

(5) a. *Maria*, *la* chiamo domani.

Uno degli argomenti maggiormente discussi in letteratura riguardante i pronomi clitici fa riferimento al movimento sintattico a cui questi elementi sono sottoposti all'interno della frase.

Come sottolinea Kayne (1975), il pronome clitico oggetto viene interpretato come argomento del verbo pur ricevendo ruolo tematico e trovandosi alla sinistra del verbo. È noto che per assegnare il ruolo tematico ad un elemento è necessario che esso si trovi in posizione argomentale (Chomsky, 1981), pertanto sorge il dubbio su come sia possibile che i clitici vengano interpretati come argomenti del verbo se non si trovano nella posizione corretta. Per rispondere a questo quesito sono state proposte tre differenti alternative:

- *Based generation approach* (Strozer, 1976; Borer, 1984): il clitico viene prodotto in una posizione esterna rispetto al VP ed in seguito viene interpretato come argomento del verbo grazie alla relazione con un elemento pronominale nullo (*pro*) che condivide gli stessi tratti del clitico.
- *Movement approach* (Kayne 1975; 1989; 1991): inizialmente il clitico si trova in una posizione argomentale del verbo dove gli viene assegnato il ruolo tematico. In seguito, si muove nella testa Agr- nella posizione più alta della frase per soddisfare i caratteri morfosintattici, fonologici (Kayne 1975, Belletti 1999) e interpretativi (Uriagereka, 1995).
- *Mixed approach* (Sportiche, 1996): questo approccio propone una sintesi delle due teorie precedenti. È prevista una testa funzionale *CliticVoiceP* in una posizione alta della frase associata al verbo, mentre in posizione argomentale si trova una categoria nulla *pro* che si sposta nella posizione di specificatore della

testa funzionale *CliticVoiceP* per soddisfare l'accordo con il clitico attraverso la relazione Spec-Testa.

Per quanto riguarda i pronomi clitici riflessivi Arosio et al. (2014) affermano che il caso e il ruolo tematico vengono assorbiti all'interno dell'argomento verbale e l'accordo si ottiene attraverso il movimento del soggetto da SpecVP alla posizione di specificatore di AgrPartP. Solo successivamente, viene realizzato l'accordo tra soggetto e verbo in AgrSP. A dimostrare che si tratti di un'operazione lessicale che non prevede un vero e proprio movimento sintattico, è lo studio condotto da Arosio et al. (2014) su un gruppo di bambini con disturbo specifico del linguaggio, che ha rivelato una miglior prestazione nell'interpretazione dei clitici riflessivi piuttosto che di quelli accusativi.

Dalla breve analisi effettuata in questo paragrafo emerge la complessità riguardante l'interpretazione dei pronomi clitici dell'italiano. Diversi studi, tra cui quelli condotti da Chesi (2006) e Guasti et al. (2014), hanno evidenziato una difficoltà da parte dei bambini sordi di interpretare questi elementi pur dimostrando che la qualità dell'input linguistico a cui sono esposti e l'applicazione di un impianto cocleare in età precoce possono ridurre e limitare tale difficoltà (Chesi, 2006; May-Mederake, 2012; Guasti et al. 2014).

3.5 L'insegnamento esplicito

Come verrà dimostrato nel capitolo successivo, la difficoltà di interpretazione dei pronomi clitici accusativi e dativi è stato riscontrato anche nella ragazza che ha preso parte allo studio. Per questa ragione il trattamento linguistico che verrà esposto in seguito (cfr. cap. 5) ha come obiettivo l'insegnamento esplicito di tali elementi.

L'insegnamento esplicito della grammatica prevede l'intervento diretto da parte dell'insegnante, che a sua volta incoraggia gli studenti a sviluppare una consapevolezza metalinguistica della regola che viene spiegata. In questo modo, lo studente è in grado di descrivere la regola e di ragionare su di essa attraverso una riflessione esplicita sulla lingua. Secondo quanto affermato da Ellis e collaboratori (2006; Ellis, 2009), tale riflessione permette al bambino di assumere maggiore consapevolezza su ciò che ha imparato ed è in grado di riportarlo.

Diversi studi hanno dimostrato l'efficacia dell'insegnamento esplicito delle regole sintattiche su un ampio raggio di popolazione (Roth, 1984; Thompson e Shapiro, 1995; Thompson et al. 2003; Shapiro e Thompson, 2006; Ebbels e Van der Levy, 2001; Levy e

Friedmann, 2009; D'Ortenzio, 2015; 2019). In particolare, a Thompson e collaboratori (1995; 2003) si deve il merito per l'elaborazione di un modello che implica il trattamento di frasi complesse derivanti da movimento A'. Questo modello è formato da quattro passaggi fondamentali:

1. L'insegnamento esplicito della teoria tematica con la loro conseguente comprensione e produzione;
2. Il movimento di un NP in una posizione diversa rispetto a quella in cui viene interpretato;
3. La produzione delle frasi a seguito del movimento sintattico;
4. La comprensione e la produzione di frasi caratterizzate da un ordine non canonico degli elementi.

Inoltre, Thompson et al. (2003) hanno dimostrato che attraverso l'insegnamento esplicito della teoria tematica e dei movimenti sintattici è possibile raggiungere un miglioramento nell'interpretazione delle strutture complesse con un effetto "a cascata" su altre strutture simili pur non essendo coinvolte in maniera diretta nel trattamento. Hanno elaborato, quindi, un approccio conosciuto come CATE (Complexity Account of Treatment Efficacy), secondo cui il trattamento che ha inizio da un grado elevato di difficoltà, può portare effetti positivi anche su strutture simili, ma meno complesse.

Il modello descritto nel presente paragrafo rappresenta l'origine dell'intervento linguistico proposto in questo elaborato. Si intende, infatti, evidenziare l'effetto positivo che questo tipo di insegnamento può apportare nell'interpretazione dei movimenti sintattici da parte di una ragazza sorda portatrice di impianto cocleare.

CAPITOLO 4

I RISULTATI PRE-INTERVENTO

4.1 Introduzione

In questo capitolo vengono presentati i test proposti alla partecipante prima di effettuare l'intervento linguistico. In ordine di somministrazione verranno espone le procedure e i risultati ottenuti dai seguenti test: *Test for reception of Grammar – Version 2* (TROG-2) (Bishop, 2003) e adattato in italiano da Suraniti et al. (2009), *Test di produzione di frasi passive* (Verin, 2010); *Test di comprensione di frasi passive* (Verin, 2010); *Test di produzione dei pronomi clitici oggetto diretto e riflessivi* (Arosio et al., 2014), *Test di produzione di frasi relative* (Del Puppo et al., 2011) e il *Test di comprensione di frasi relative restrittive sul soggetto e sull'oggetto* (Volpato, 2010). Dopo una prima analisi dei dati ottenuti è stato deciso di proporre l'intervento linguistico sui pronomi clitici, la struttura maggiormente omessa durante la somministrazione dei test.

Grazie ai dati raccolti dalla somministrazione dei test è stato possibile ottenere una valutazione linguistica della ragazza coinvolta nell'intervento linguistico ed operare sulla struttura sintattica per lei maggiormente complicata.

4.2 *Test for reception of Grammar – Version 2* (TROG-2)

Il *Test for Reception of Grammar – Version 2* (TROG-2) è la versione successiva al *TROG* elaborato da Bishop nel 1982 relativa all'analisi del linguaggio recettivo per l'inglese. La nuova versione ideata nel 2003 è stata poi adattata nel 2009 per la lingua italiana da Suraniti e altri collaboratori. Poiché si tratta di un test standardizzato, la sua somministrazione è veloce e può essere somministrato durante le valutazioni cliniche.

Il test è indicato per una fascia d'età compresa dai 4 anni all'età adulta con lo scopo di valutare la capacità di comprensione di diverse strutture grammaticali su una vasta gamma di popolazione (persone con disturbi specifici del linguaggio, con deficit uditivo, con handicap fisici che non permettono la produzione dell'eloquio, con difficoltà di apprendimento e afasiche).

Nel test sono presenti 80 item a risposta multipla divisi in 20 blocchi da 4 item ciascuno. Per superare il blocco con successo è necessario rispondere correttamente a tutti e quattro gli item presenti. A differenza di quanto avviene nella versione inglese, che prevede di interrompere il test dopo cinque blocchi consecutivi errati, in quella italiana si procede fino al completamento di tutti i blocchi. Infatti, sebbene i blocchi siano disposti in ordine di difficoltà crescente, è possibile superarne altri anche se prima ne erano stati sbagliati cinque o più (Suraniti et al., 2009).

Ogni blocco presenta dei contrasti grammaticali formati da costruzioni che sono in grado di indagare l'abilità del partecipante senza che l'immagine disegnata possa risultare ambigua. La figura 4.1 riporta le costruzioni analizzate nel TROG-2 con i rispettivi esempi.

<i>Blocco</i>	<i>Costruzione</i>	<i>Esempio</i>
A	Due elementi	La pecora sta correndo
B	Negativo	L'uomo non è seduto
C	<i>In e su</i> invertibili	La tazza è nella scatola
D	Tre elementi	La ragazza spinge la scatola
E	SVO (sogg./verbo/ogg.) invertibili	Il gatto sta guardando il ragazzo
F	Quattro elementi	Il cavallo guarda la tazza e il libro
G	Proposizione relativa soggetto	L'uomo, che sta mangiando, guarda il gatto
H	Non solo X ma anche Y	La matita non è soltanto lunga ma anche rossa
I	<i>Sopra e sotto</i> invertibili	Il fiore è sopra l'anatra
J	Comparativo/assoluto	L'anatra è più grande della palla
K	Passivo invertibile	La mucca è inseguita dalla ragazza
L	Anafora assente	L'uomo sta guardando il cavallo e sta correndo
M	Genere/Numero del pronome	Essi/loro lo stanno portando
N	Congiunzione pronominale	L'uomo vede che il ragazzo lo sta indicando
O	Né questo, né quello	La ragazza non sta né indicando né correndo
P	X ma non Y	La tazza, ma non la forchetta, è rossa
Q	Proposizione principale postposta	L'elefante che sta spingendo il ragazzo è grande
R	Singolare/plurale	Le mucche sono sotto l'albero
S	Proposizione relativa oggetto	La ragazza insegue il cane, che sta saltando
T	Frase racchiusa al centro	La pecora, che la ragazza guarda, sta correndo

Figura 4.1: Costruzioni grammaticali indagate nel TROG-2

Per condurre il test l'esaminatore deve leggere la frase contenuta nel modulo, osservando il partecipante in modo tale da non fornire indizi sulla risposta corretta. Successivamente la persona coinvolta deve indicare l'immagine che ritiene corretta su quattro possibili o in alternativa può dire il numero della figura a cui intende fare riferimento senza necessariamente indicarla. Oltre all'immagine target che corrisponde alla frase prodotta dallo sperimentatore, sono presenti altre tre figure che contengono alterazioni dal punto di vista grammaticale o lessicale. Le seconde comprendono dei distrattori lessicali derivanti dalla presenza di verbi, aggettivi o sostantivi in antitesi con

l'immagine target. Queste danno la possibilità di individuare la causa degli errori commessi. Infatti, se vengono commessi errori nei blocchi in cui si trovano i suddetti elementi di distrazione (blocchi A, D e F), potrebbe significare che la difficoltà nel condurre il test non sia dovuta a problemi di interpretazione grammaticale, ma ad altri fattori quali una scarsa capacità di attenzione, una memoria limitata o una mancata conoscenza del vocabolario utilizzato.

Le parole contenute negli item sono semplici e di uso comune, teoricamente già presenti nel vocabolario acquisito del partecipante. Tuttavia, se il soggetto dimostra significative difficoltà nel sostenere il test, è possibile somministrare ulteriori item contenenti immagini relative al vocabolario, per accertarsi che il partecipante conosca tutto il lessico utilizzato. Si tratta di 48 item in cui l'esaminatore può chiedere di denominare le figure mostrate.

Poiché lo scopo del TROG-2 è quello di indagare l'ampiezza reale di una difficoltà linguistica e la natura dei problemi legati alla comprensione delle strutture dell'italiano, gli item che vengono proposti riducono al minimo tutti gli aspetti che non sono relativi alla sensibilità della struttura grammaticale. Il partecipante, pertanto, si trova in una situazione innaturale che non permette di valutare il suo livello di comprensione all'interno di un contesto quotidiano. Egli, infatti, attraverso una serie di comportamenti compensativi, potrebbe essere in grado di comprendere efficacemente la maggior parte dei messaggi prodotti nella vita di tutti i giorni, ma ottenere un punteggio basso nel presente test.

All'interno del manuale, inoltre, sono fornite alcune tabelle che permettono di confrontare i punteggi ottenuti con i dati normativi e di attribuire un'età linguistica al partecipante.

4.2.1 Somministrazione del TROG-2

Al momento della prima somministrazione la ragazza aveva 15;6 anni e per l'esecuzione del test è stato scelto un luogo tranquillo e silenzioso all'interno dell'istituto scolastico da lei frequentato. Lo spazio, che era familiare alla ragazza, ha permesso di condurre il test senza venire interrotta da figure esterne. La partecipante ha svolto la prova con un iniziale entusiasmo che è andato leggermente a scemare negli ultimi blocchi perché sono risultati più complessi e hanno richiesto maggiore concentrazione.

Il test è stato completato in 20 minuti.

Le tavole contenenti le figure sono state presentate attraverso il computer e, dopo aver ascoltato la frase prodotta, la partecipante indicava la figura che riteneva corretta senza pronunciarne il numero corrispondente.

Prima di procedere con la somministrazione degli item d'indagine sono state fornite le istruzioni necessarie per il corretto svolgimento del test ed è stato proposto un item di addestramento (A0) che permettesse alla partecipante di familiarizzare con la struttura del TROG-2. Poiché nel rispondere all'item di addestramento la partecipante non ha dimostrato alcun tipo di esitazione, si è proseguito con la somministrazione dei blocchi successivi. Non è stato necessario proporre le tavole riguardanti il lessico poiché le parole utilizzate risultavano note alla partecipante.

4.2.2 Risultati del TROG-2

Da un punto di vista quantitativo i blocchi totali superati sono stati 8 su 20 e rispettivamente i blocchi A, B, C, D, F, G, I, L. Se si convertono i blocchi superati in punteggio standard il risultato è 55 con il corrispondente percentile di <1, che indica che la percentuale di bambini da cui ci si aspetta un risultato uguale o inferiore a quello ottenuto da CS è minore dell'1%. L'età equivalente al punteggio ottenuto, invece, è pari a 5;8 anni. È importante sottolineare che il dato relativo all'età equivalente potrebbe essere fuorviante poiché tiene maggiormente in considerazione l'età del partecipante al momento della somministrazione del test.

Da un punto di vista qualitativo è possibile affermare che non ci sono state difficoltà legate al lessico o alla memoria poiché i blocchi A, D e F, contenenti distrattori lessicali, sono stati superati con successo.

A livello globale, i blocchi contenenti strutture frasali caratterizzate da due, tre e quattro elementi (rispettivamente blocchi A, D, F) posti in ordine canonico (SVO) sono stati tutti superati con successo. Anche le frasi contenenti elementi funzionali quali le negazioni (blocco B), le preposizioni "in" e "su" invertibili (blocco C) e "sopra" e "sotto" invertibili (blocco I) sono state codificate correttamente.

Nei blocchi E (SVO invertibili), H (non solo X ma anche Y), J (comparativi), P (X ma non Y) e Q (proposizione principale postposta) la ragazza ha commesso un solo errore, indice

del fatto che probabilmente la struttura è compresa, ma non sempre elaborata correttamente.

Per quanto riguarda il blocco O (né questo, né quello) la partecipante risponde erroneamente ai primi due item indicando le figure in cui la particella “né” sembra non essere interpretata. Infatti, come si vede nella figura 4.2, viene indicata l’immagine 3 (“La ragazza sta correndo e indicando”), invece che l’immagine target 2. La stessa cosa vale per l’item precedente, in cui la ragazza indica “La sciarpa e il fiore sono lunghi” e non “**Né** la sciarpa **né** il fiore sono lunghi”.

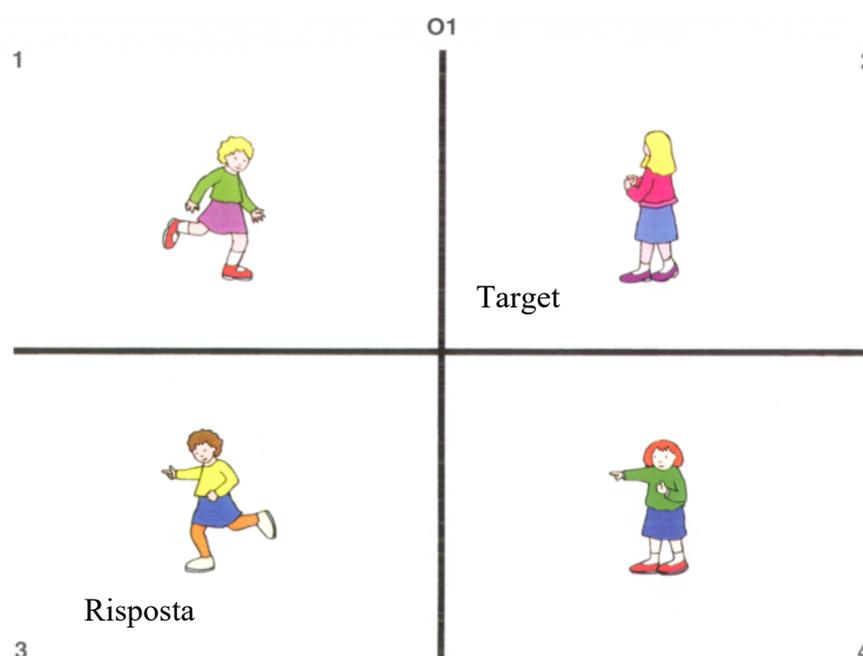


Figura 4.2: Item O1 “La ragazza non sta né indicando né correndo”.

Il blocco N, che indaga le frasi complete con il clitico di ripresa, è stato fallito per due item. Il primo item (N1) è stato interpretato erroneamente poiché la partecipante ha selezionato l’immagine in cui l’uomo indica se stesso invece che quella in cui il ragazzo indica l’uomo; il secondo (N4), invece, è stato errato a causa di un’inversione dei ruoli tematici. Nella tavola sono riportate quattro immagini: nella prima una donna vede una ragazza che si sta toccando, nella seconda la donna vede che la ragazza la sta toccando, nella terza è la ragazza a vedere che la donna la sta toccando e nella quarta la ragazza vede che la donna si sta toccando. La partecipante, invece di selezionare l’immagine target “La donna vede che la ragazza la sta toccando”, seleziona l’immagine tre: “La ragazza vede che la donna la sta toccando”.

Nei blocchi K (passivo invertibile), M (genere-numero pronome) e T (frase racchiusa al centro), le risposte fallite sono state tre su quattro. Le scelte effettuate sembrano essere di tipo casuale, poiché la ragazza non dimostra di adottare una specifica strategia per codificare questo tipo di strutture. Ad esempio, per quanto riguarda il blocco K, due volte indica l'immagine reversibile ed una volta seleziona un'immagine completamente diversa da quella target. Questo tipo di scelte denotano una scarsa competenza nell'interpretazione delle suddette strutture.

I blocchi R (singolare/plurale) e S (proposizione relativa oggetto), in cui sono stati sbagliati tutti e quattro gli item, presentano errori di tipo sistematico. La ragazza sembra non comprendere le strutture indagate, cercando di interpretarle con strutture differenti e a lei più familiari. In particolare, nel blocco R pare che le desinenze dei nomi vengano associate allo stesso numero, per cui la partecipante seleziona entrambi i referenti plurali o singolari. Mentre nel blocco S, la partecipante interpreta tutte le proposizioni relative sull'oggetto come proposizioni relative sul soggetto. Pertanto, ad una frase come "*La ragazza insegue il cane, che sta saltando*" (item S1) viene associata l'immagine in cui è la ragazza che sta saltando e non il cane.

Per chiarezza in Appendice 1 è stata riportata una tabella contenente il numero totale di errori commessi per ogni blocco affrontato.

4.3 Test di produzione di frasi passive (Verin, 2010)

Il secondo test che è stato somministrato alla partecipante è il *Test di produzione di frasi passive* adattato per l'italiano da Verin nel 2010 e ideato da Driva e Terzi nel 2007 per la lingua greca. Come anticipa il nome, questo test è stato proposto con l'obiettivo di valutare la capacità di produzione delle frasi passive da parte di CS.

Anche in questo test è presente una prima fase di familiarizzazione in cui vengono presentati i personaggi coinvolti nelle foto che verranno mostrate in seguito (*Marco, Sara, mamma, papà, tutta la famiglia*) e le azioni che compiono.

In totale sono presenti 36 frasi, di cui 24 sperimentali, che prevedono l'elicitazione di una frase passiva, e 12 filler da cui ci si aspetta una risposta formata da una frase alla forma attiva. Le 24 frasi sperimentali contengono 12 frasi con un verbo transitivo, reversibile e di tipo azionale (*baciare, spingere, colpire, inseguire, prendere a calci, imboccare*) e 12 con un verbo transitivo, reversibile e di tipo non-azionale (*annusare,*

amare, sentire, vedere). Per eseguire il test è necessario che il partecipante risponda ad una domanda posta dall'esaminatore, dopo che quest'ultimo ha descritto con una frase attiva le due foto inserite nelle tavole presentate (1) (fig.4.3).

- (1) *Stimolo:* Nella prima foto Sara imbecca la mamma. Nella seconda foto Sara imbecca Marco. Cosa succede a Marco?
Target: Marco è/viene imboccato (da Sara).

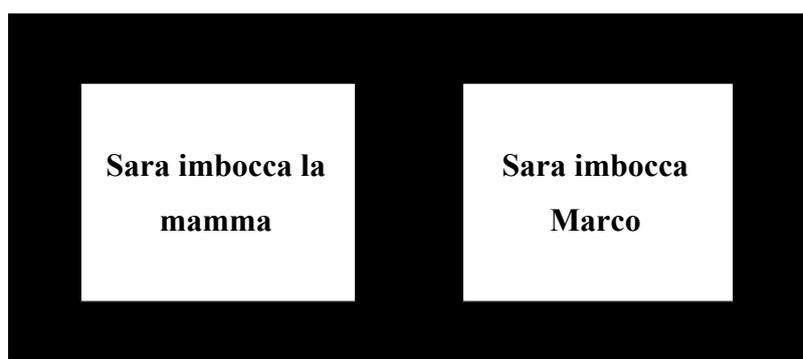


Figura 4.3: Esempio di selezione frase filler.

Per rispondere alle domande che elicitano una frase passiva, il partecipante può utilizzare sia il verbo *essere* che *venire* (Marco è/viene imboccato).

Se in entrambe le foto della tavola presentata il paziente rimane lo stesso ma l'agente cambia (2), è obbligatoria la produzione del complemento d'agente da parte del partecipante; al contrario nelle foto in cui è presente lo stesso agente ma il paziente cambia la produzione del complemento d'agente è opzionale (1).

- (2) *Stimolo:* Nella prima foto Sara vede Marco. Nella seconda foto il papà vede Marco. Cosa succede a Marco?
Target: Marco è/viene visto dal papà.

Le tavole che elicitano una frase filler, invece, presentano tre foto raffiguranti un soggetto animato ed un oggetto inanimato. In questo caso lo sperimentatore domanda al partecipante che cosa sta succedendo in una delle tre foto e quest'ultimo è chiamato a rispondere con una frase attiva. Ad esempio, nell'item 3, dopo aver mostrato le immagini in cui Marco sente la radio, Marco colpisce la sedia e Marco spinge la sedia,

l'esaminatore domanda: "Cosa succede nella prima foto (in alto a sinistra)?" e la risposta attesa sarebbe "Marco sente la radio".

4.3.1 Somministrazione del Test di produzione di frasi passive (Verin,2010)

Così come per la somministrazione del TROG-2, anche per il Test di produzione di frasi passive la partecipante è stata condotta in un luogo silenzioso e familiare all'interno dell'istituto scolastico che frequenta regolarmente.

Le tavole sono state mostrate attraverso una presentazione Power Point e le frasi prodotte sono state trascritte su un foglio dall'esaminatrice oltre che registrate attraverso un programma di registrazione vocale del computer.

Dopo aver fornito le indicazioni necessarie per lo svolgimento del test, è stata condotta una prima fase di familiarizzazione coi personaggi e i verbi presenti nelle foto che sarebbero state mostrate in seguito.

Una volta terminata la fase pre-test è iniziata la somministrazione della prova che ha avuto una durata complessiva di circa 20 minuti.

4.3.2 Risultati del Test di produzione di frasi passive (Verin,2010)

L'analisi condotta sul test appena descritto ha dimostrato che tutte le frasi filler sono state prodotte correttamente, mentre le frasi sperimentali hanno evidenziato alcune difficoltà ed omissioni da parte della partecipante. Nella tabella che segue è riportata un'analisi quantitativa delle frasi passive prodotte (Tab. 4.1).

	CORRETTE	ALTRA STRATEGIA	NESSUNA RISPOSTA
Verbi azionali + agente obbligatorio	0/6	5/6	1/6
Verbi non azionali + agente obbligatorio	0/5	5/5	0/5
Verbi azionali + agente opzionale	3/6	3/6	0/6
Verbi non azionali + agente opzionale	2/7	5/7	0/7
TOTALE	5/24	18/24	1/24
PERCENTUALE TOTALE	21%	75%	4%

Tabella 4.1: Elicitazione di frasi passive

Come è evidente dalla tabella 4.1 la percentuale di risposte corrette è molto ridotta; pertanto, è necessario condurre un'analisi più approfondita sulle strategie utilizzate per rispondere alle domande poste dall'esaminatore.

Escludendo la produzione di frasi target (20,8%) e la domanda a cui non è stata fornita alcuna risposta, la percentuale di frasi in cui è stata utilizzata una strategia diversa rispetto a quella attesa è del 75%.

È importante sottolineare che alcune frasi sono state ritenute corrette sebbene sia stata prodotta una frase passiva mantenendo gli stessi ruoli tematici ma utilizzando un verbo diverso, più dettagliatamente il verbo non-azionale è stato trasformato in verbo azionale (5).

- (5) *Stimolo:* Nella prima foto Marco ama Sara. Nella seconda foto il papà ama Sara. Cosa succede a Sara nella prima foto?
Target: Sara è/viene amata da Marco.
Risposta: Viene abbracciata.

In questo tipo di risposta, oltre ad essere omesso il complemento d'agente obbligatorio, il verbo non azionale (amare) viene reso azionale (abbracciare). È necessario evidenziare, però, che questo cambio di verbo potrebbe essere dovuto alla difficoltà di rappresentare attraverso le foto un verbo non azionale. In effetti, nelle figure presentate, l'azione svolta sia da Marco che dal papà è quella di abbracciare Sara, sebbene l'esaminatore utilizzi il verbo "amare" per descriverle.

In due casi (item 4 e item 18) la frase passiva attesa è stata trasformata in attiva con una inversione dei ruoli tematici. In particolare, l'agente è diventato paziente e viceversa (6). Entrambe le situazioni in cui è stata utilizzata questa strategia venivano descritti verbi non azionali.

- (6)
Stimolo: Nella prima foto Sara vede Marco. Nella seconda foto il papà vede Marco. Cosa succede a Marco nella prima foto?
Target: Marco è/viene visto da Sara.
Risposta: Marco guarda Sara.

La strategia maggiormente utilizzata (13 frasi su 18, ovvero il 72,2% dei casi) è stata la trasformazione della frase passiva in una frase attiva cambiando anche il verbo. Veniva fornita una descrizione dell'immagine richiesta utilizzando un verbo diverso da quello proposto dalla sperimentatrice pur mantenendo i ruoli tematici corretti (7). Questo è avvenuto indifferentemente con verbi azionali o non azionali e con l'agente opzionale od obbligatorio.

(7) Presentazione delle seguenti immagini:

Stimolo: Nella prima foto Marco sente il papà. Nella seconda foto Marco sente Sara. Cosa succede a Sara?

Target: Sara è/viene sentita (da Marco).

Risposta: Sara urla.

Per lo scopo del presente studio, è interessante evidenziare che non è mai stata utilizzata la strategia riportata nello studio di Volpato et al. (2014) che consisteva nella produzione di una frase attiva o passiva con il pronome clitico. Questa strategia sarebbe stata pragmaticamente appropriata, poiché la frase formata con il clitico sarebbe stata equivalente alla struttura passiva.

Un'altra evidenza interessante riguarda la distribuzione dei verbi *essere* e *venire* nella produzione delle frasi passive target. La partecipante ha prodotto le frasi passive solo con l'ausiliare *venire*, confermando i dati emersi dallo studio condotto da Volpato et al. (2016), in cui risulta preferito l'utilizzo di questo ausiliare piuttosto che di quello *essere*. Questa preferenza può essere attribuita a tre cause:

1. L'ausiliare *venire* è più colloquiale rispetto all'ausiliare *essere* e quindi maggiormente utilizzato;
2. L'ausiliare *venire* permette di disambiguare la frase passiva interpretandola solo come passiva eventiva, al contrario di quanto avviene con l'ausiliare *essere* che può avere triplice lettura: stativa, risultativa o eventiva;
3. L'ausiliare *venire* è quello maggiormente utilizzato nel dialetto Veneto, che è la regione in cui vive la partecipante e quindi a cui è maggiormente esposta.

Osservando la tabella che segue (tab. 4.2) si può condurre un'ulteriore analisi riguardante l'accuratezza nella risposta a seconda del tipo di verbo impiegato (azionale o non azionale).

	Azionali		Non azionali	
	N°	%	N°	%
TOT:	4/12	33%	2/12	16,6%

Tabella 4.2: Accuratezza delle frasi passive con verbi azionali e non azionali

Dall'analisi emerge una maggiore accuratezza nelle risposte quando il verbo è di tipo azionale rispetto a quando è di tipo non azionale, confermando quanto rilevato dallo studio condotto da Volpato et al. (2014). Questo risultato può avere due cause: una legata al fatto che la costruzione passiva con i verbi non azionali è meno frequente nei discorsi rivolti ai bambini (Kline e Demuth, 2010); l'altra legata alla difficoltà nella rappresentazione fotografica dei verbi non azionali (Messenger et al., 2012).

Un ultimo risultato degno di nota riguarda il mancato utilizzo del complemento d'agente che non è stato espresso in nessuna frase prodotta dalla partecipante.

4.4 Test di comprensione di frasi passive – versione ridotta (Verin, 2010)

La comprensione delle costruzioni grammaticali passive è stata indagata attraverso l'utilizzo di un compito di abbinamento frase-figura (Verin, 2010) adattato per l'italiano dalla versione greca elaborata da Driva e Terzi (2007).

Alla lettura di una frase da parte dello sperimentatore, il partecipante deve selezionare la figura che secondo lui è corretta fra le tre opzioni mostrate. I personaggi presenti nelle foto sono gli stessi del *Test di produzione di frasi passive* (Verin, 2010) (cfr. cap. 4.3) e le azioni raffigurate comprendono solo verbi azionali (*prendere a calci, inseguire, spingere, imboccare, baciare e colpire*).

Il test somministrato alla ragazza coinvolta nel presente studio è stato presentato nella sua forma ridotta e comprende in totale 30 frasi così suddivise:

- 6 frasi sperimentali con verbi azionali, ausiliare *essere* e complemento d'agente obbligatorio;

- 6 frasi sperimentali con verbi azionali, ausiliare *essere* e senza complemento d'agente;
- 6 frasi sperimentali con verbi azionali, ausiliare *venire* e complemento d'agente obbligatorio;
- 6 frasi sperimentali con verbi azionali, ausiliare *venire* e senza complemento d'agente;
- 6 frasi filler con verbi azionali alla forma attiva.

Per un totale di 24 frasi sperimentali e 6 frasi filler che hanno l'obiettivo di incoraggiare il partecipante e di distrarlo dallo scopo del test.

Anche in questo caso il compito è anticipato da una fase di familiarizzazione con i personaggi e i verbi coinvolti nel test.

4.4.1 Somministrazione del *Test di comprensione di frasi passive* – versione ridotta (Verin, 2010)

Come per i test precedenti il compito è stato svolto in un logo silenzioso e familiare alla partecipante presso l'istituto scolastico da lei frequentato. Le frasi sono state lette ad alta voce mentre le immagini venivano mostrate attraverso una presentazione Power Point da un computer portatile.

La durata del compito è stata di circa 15 minuti comprensivi della fase sperimentale e di familiarizzazione.

4.4.2 Risultati del *Test di comprensione di frasi passive* – versione ridotta (Verin, 2010)

La raccolta dei dati ha evidenziato una correttezza del 70,8% nella comprensione delle frasi passive indagate. I dati riportati nella seguente tabella (tab. 4.3) mostrano i valori e le percentuali di risposte corrette fornite dalla partecipante nell'interpretazione di frasi passive con verbi azionali. L'analisi quantitativa valuta l'utilizzo degli ausiliari *essere* o *venire* e la presenza o meno del complemento d'agente nella frase sperimentale. Poiché tutte le frasi filler sono state comprese correttamente, non sono state considerate all'interno dell'analisi quantitativa condotta.

	ESSERE		VENIRE		TOT.	
	N°	%	N°	%	N°	%
AGENTE ASSENTE	3/6	50%	4/6	66,7%	7/12	58%
AGENTE PRESENTE	5/6	83,3%	5/6	83,3%	10/12	83%
TOT.	8/12	66,7%	9/12	75%		

Tabella 4.3: Comprensione delle frasi passive

Dall'analisi dei dati emerge una maggiore accuratezza nella comprensione delle frasi in cui è presente l'ausiliare *venire* rispetto a quando è stato usato l'ausiliare *essere*, confermando ancora una volta quanto riportato nel paragrafo di analisi dei risultati del *Test di produzione di frasi passive* (Verin, 2010) (cfr. cap. 4.3.2).

La presenza del complemento d'agente sembra influenzare notevolmente l'accuratezza della risposta; infatti, la percentuale di frasi corrette con la presenza del complemento d'agente è dell'83%, il 25% in più rispetto alle frasi in cui è il complemento d'agente è omesso. La percentuale più bassa è quella attribuita alle frasi caratterizzate dall'ausiliare *essere* e dall'assenza del complemento d'agente. Questo dato è coerente con la risposta attesa che prevede una maggiore difficoltà nell'interpretazione del verbo ausiliare *essere* (Volpato et al., 2016).

Su un totale di 24 frasi sperimentali, CS sbaglia a selezionare 7 foto: 4 delle quali raffigurano il verbo "*prendere a calci*", una il verbo "*spingere*", una "*imboccare*" e un'altra "*inseguire*".

Tutte le frasi contenenti il verbo "*prendere a calci*" sono state interpretate in maniera errata: sia con l'ausiliare *essere* che *venire* e sia in assenza che in presenza del complemento d'agente. In quest'ultimo caso l'immagine selezionata corrisponde alla frase attiva con inversione dei ruoli agente-paziente.

Il fatto che tutte le frasi contenenti questo verbo siano state errate fa supporre che ci sia stato un problema legato ad un altro fattore che non sia strettamente collegato alla struttura grammaticale passiva. Si potrebbe trattare, infatti, di un errore lessicale dovuto probabilmente ad una mancata interpretazione della preposizione "*a*", una difficoltà che spesso si può riscontrare nei bambini sordi (cfr. cap. 2.4.1).

È interessante notare che gli item errati 2, 18, 49 sono caratterizzati da un'assenza del complemento d'agente. La partecipante in questo caso sceglie una delle due foto in cui la paziente diventa agente e il paziente non è rilevante poiché non è espresso nell'item. In (9) la frase è stata trasformata in attiva e "Sara" diventa agente.

(9) Stimolo: In quale foto Sara viene imboccata?

Risposta: Sara imbecca Marco.

Per concludere si può affermare che la comprensione delle frasi passive appare migliore rispetto alla produzione delle stesse. La presenza del complemento d'agente sembra essere utile per poter selezionare correttamente l'immagine nel test di comprensione, al contrario, in quello di produzione il complemento d'agente è sempre stato omesso. In entrambi i casi l'ausiliare *venire* risulta essere maggiormente compreso e utilizzato rispetto a quello "essere".

Sebbene il test di comprensione delle frasi passive abbia rivelato un miglior risultato rispetto a quello di produzione, è necessario affermare che la costruzione della frase passiva risulta di difficile interpretazione per la partecipante che commette diversi errori in entrambi i test.

4.5 Test di produzione dei pronomi clitici oggetto diretto e riflessivi (Arosio et al., 2014)

Il presente test è stato ideato da Arosio e collaboratori nel 2014 con lo scopo di valutare la competenza nella produzione di pronomi clitici da parte di un gruppo di bambini affetti da disturbi specifici del linguaggio (Arosio et al., 2014).

Il test presenta 18 situazioni che favoriscono l'elicitazione di:

- 6 frasi contenenti un pronome clitico maschile di terza persona singolare (*lo*);
- 6 frasi contenenti un pronome clitico femminile di terza persona singolare (*la*);
- 6 frasi contenenti un pronome clitico riflessivo di terza persona singolare (*si*).

Per condurre il test viene mostrata una slide in cui è rappresentata una data situazione seguita poi da un'altra scena (inerente all'immagine appena vista), che conduce alla produzione di un clitico da parte del partecipante. Le immagini sono accompagnate da

una descrizione vocale registrata da una voce femminile. Al termine della descrizione la voce audio-registrata pone una domanda che favorisce l'elicitazione della frase contenente il clitico. Ad esempio, viene presentata la situazione in fig. 4.4 accompagnata dalla frase "In questa storia c'è una signora che vuole dipingere una maschera" per descrivere l'immagine mostrata. In seguito, con la seconda slide (fig. 4.5) la voce pone la seguente domanda "Guarda, cosa sta facendo alla maschera?" con l'intento di ricevere la risposta target "**La** sta dipingendo." che elicita il pronome clitico femminile di terza persona singolare. Tutti i quesiti sono caratterizzati dalla struttura *stare + gerundio*.

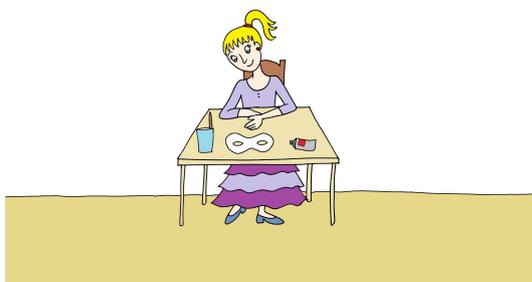


Figura 4.4: "In questa storia c'è una signora che vuole dipingere una maschera".



Figura 4.5: "Guarda, cosa sta facendo alla maschera?"

La fase sperimentale è anticipata da una fase di familiarizzazione in cui sono rappresentate 5 situazioni diverse che elicitano sia frasi con il clitico oggetto maschile e femminile di terza persona singolare, sia il pronome clitico riflessivo di terza persona singolare.

4.5.1 Somministrazione del *Test di produzione dei pronomi clitici oggetto diretto e riflessivi* (Arosio et al., 2014)

Lo spazio in cui è stato somministrato il presente test è lo stesso di quello utilizzato per i test precedenti (cfr. cap. 4.2.1, 4.3.1, 4.4.1).

Le immagini sono state mostrate attraverso un computer portatile e per permettere un controllo accurato di quanto riportato le risposte fornite dalla partecipante sono state sia trascritte in tempo reale sul modulo di raccolta dati che audio-registrate.

A differenza di quanto esposto nel paragrafo precedente (cfr. cap. 4.5), è stato deciso di non utilizzare la voce audio-registrata per la descrizione delle immagini e della domanda corrispondente, ma di riportare le frasi verbalmente in corrispondenza della slide mostrata affinché la partecipante potesse comprendere meglio quanto detto.

La somministrazione del test, compresa la fase preliminare dedicata alla familiarizzazione, ha avuto una durata di 15 minuti.

4.5.2 Risultati del Test di produzione dei pronomi clitici oggetto diretto e riflessivi (Arosio et al., 2014)

La tabella che segue (tab. 4.4) riporta il numero di pronomi clitici oggetto e di pronomi clitici riflessivi prodotti dalla partecipante durante la somministrazione del test.

	Clitici oggetto diretto	Clitici riflessivi
N°	0/12	0/6
%	0%	0%

Tabella 4.4: Analisi quantitativa di pronomi clitici prodotti

Dal punto di vista quantitativo, l'analisi condotta dimostra una totale omissione di pronomi clitici sia oggetto che riflessivi. A tal proposito è utile esaminare la tipologia di risposte fornite dalla partecipante.

Conducendo un'analisi qualitativa sulla produzione di pronomi clitici oggetto diretto sono emerse tre tipologie principali di risposta:

- **DP oggetto pieno:** il pronome clitico oggetto non è stato prodotto, ma è stato inserito il DP pieno corrispondente.

Esempio item 4:

Stimolo: In questa storia c'è un bambino che vuole buttare un libro.
Guarda, cosa sta facendo al libro?

Risposta attesa: Lo sta buttando.

Risposta CS: Sta buttando il libro.

- **PV isolamento:** non viene prodotto né il clitico né il DP pieno, ma solamente il verbo.

Esempio item 7:

Stimolo: In questa storia c'è un bambino che vuole lavare un cane.
Guarda, cosa sta facendo al cane?

Risposta attesa: Lo sta lavando

Risposta CS: Sta lavando.

- **Altro:** sono prodotte frasi agrammaticali che non appartengono alle precedenti due categorie.

Esempio item 17:

- *Stimolo:* In questa storia c'è una bambina che sta pettinando la nonna.
Guarda, cosa sta facendo alla nonna?

- *Risposta attesa:* La sta pettinando.
- *Risposta CS:* Sta pettinando alla nonna.

A loro volta, le prime due categorie di risposta possono essere divise in due sottocategorie che rimandano alla presenza o meno del verbo elicitato nello stimolo. La partecipante, infatti, alcune volte ha risposto utilizzando il verbo prodotto dalla sperimentatrice, altre volte lo ha modificato inserendo un verbo diverso. La tabella che segue (tab. 4.5) riporta i numeri e le percentuali delle risposte tenendo in considerazione questa ulteriore suddivisione.

	DP oggetto pieno		PV isolamento		Altro
	<i>verbo stimolo</i>	<i>verbo cambiato</i>	<i>verbo stimolo</i>	<i>verbo cambiato</i>	
N°	4/12	3/12	2/12	1/12	
%	33%	25%	17%	8%	
TOT N°	7/12		3/12		2/12
TOT %	58%		25%		17%

Tabella 4.5: Strategie di risposta

Come dimostrato dai dati sopra riportati, la strategia maggiormente utilizzata consiste nel riprendere il DP oggetto pieno e sostituirlo al pronome clitico. In questo modo la frase risulta ugualmente grammaticale ma ridondante, poiché l'oggetto espresso nello

stimolo viene ripetuto anche nella risposta. Alcune risposte (25%) riportano un verbo differente rispetto a quello presente nella frase pronunciata dalla sperimentatrice, ma rimangono pertinenti e semanticamente corrette. La presenza del DP pieno nelle risposte fa presupporre una conoscenza delle proprietà argomentali del verbo, ma un'assenza di competenza sintattica riguardante l'utilizzo dei pronomi clitici.

Le frasi composte solo dal verbo rappresentano il 25% rispetto al totale e, sia che il verbo venga mantenuto (17%) sia che venga cambiato (8%) rispetto allo stimolo, il verbo pronunciato risulta ugualmente coerente.

Per quanto riguarda la produzione di pronomi clitici riflessivi, è possibile affermare che questi vengono totalmente omessi evidenziando ancora una volta una mancata competenza nell'uso dei pronomi clitici. Le frasi, infatti, risultano tutte agrammaticali.

Nella categoria "altro" sono inserite due frasi che rimandano ad uno scorretto utilizzo della preposizione articolata "a" (10) (item 17) e all'utilizzo non pertinente di un verbo (11) (item 1).

(10) *Stimolo:* In questa storia c'è una bambina che vuole prendere una farfalla col retino
Guarda, cosa sta facendo alla farfalla?

Risposta attesa: La sta prendendo.

Risposta CS: Sta tirando la farfalla.

(11) *Stimolo:* In questa storia c'è una bambina che sta pettinando la nonna.
Guarda, cosa sta facendo alla nonna?

Risposta attesa: La sta pettinando.

Risposta CS: Sta pettinando alla nonna.

Si può osservare che la partecipante non inserisce mai il soggetto all'interno delle risposte, utilizzando sempre, in modo appropriato, il soggetto nullo. Inoltre, tutte le frasi formulate contenevano la forma *stare + gerundio*, sebbene alcune forme verbali siano state modificate rispetto allo stimolo (12).

(12) *Stimolo:* In questa storia c'è una signora che vuole tagliare una mela.

Guarda, cosa sta facendo alla mela?

Risposta attesa: La sta *tagliando*.

Risposta CS: Sta *pelando* la mela.

Per concludere si può affermare che la competenza sintattica della partecipante relativa ai pronomi clitici sia totalmente assente sia per quanto riguarda i pronomi clitici oggetto che quelli riflessivi. Essi, infatti, non vengono mai prodotti.

4.6 Test di produzione di frasi relative (Del Puppo et al., 2011)

Per testare la competenza della partecipante sulla produzione delle frasi relative è stato somministrato l'adattamento di Del Puppo et al. (2011) del Test di preferenza progettato da Friedmann e Szterman (2006) e Novogrodsky et al. (2006) per la lingua ebraica.

Il test utilizzato ha lo scopo di elicitare 20 frasi relative suddivise in:

- 6 frasi relative sul soggetto (RS)
- 6 frasi relative sull'oggetto con soggetto preverbale (RO SpreV)
- 8 frasi relative sull'oggetto con soggetto postverbale (RO SpostV).

Oltre alle frasi sperimentali sono state introdotte 16 frasi filler in cui veniva chiesta l'azione compiuta dal personaggio disegnato con lo scopo di incoraggiare il partecipante e di distogliere la sua attenzione dall'obiettivo del test. Esse, infatti, elicitano frasi semplici con ordine canonico SV o SVO.

La somministrazione del test richiede che ai partecipanti vengano mostrate due immagini raffiguranti due personaggi uguali che svolgono diverse azioni o due personaggi diversi che svolgono la stessa azione sul paziente coinvolto. Una voce audio registrata introduce i personaggi e descrive le scene presenti nelle immagini. In seguito, lo sperimentatore pone una domanda sui personaggi a cui il partecipante è invitato a rispondere. Per ciò che concerne gli stimoli sperimentali il bambino coinvolto nel test deve scegliere una tra le due immagini mostrate indicando quale dei personaggi gli piace di più. Per poter elicitare una frase relativa la risposta deve essere introdotta dall'espressione "*Mi piace...*". Tutti gli stimoli comprendono un verbo transitivo azionale (*abbracciare, lavare, sporcare, salutare, vedere, baciare, fermare, inseguire, toccare, sollevare, guardare, mordere, accarezzare, sgridare, premiare, pettinare, tirare, visitare, mandare via*) e la presenza di referenti animati.

Le frasi relative sul soggetto sono state elicitate sia cambiando il paziente coinvolto nell'azione (13) (fig.4.6) sia cambiando l'azione compiuta dai personaggi:

(13) *Stimolo:* Ci sono una mamma e due bambine. Una mamma abbraccia le due bambine. L'altra mamma bacia le due bambine. Quale mamma ti piace?

Target: Mi piace la mamma che *abbraccia/saluta* le bambine.



Figura 4.6: Item 1.

Anche le relative sull'oggetto sono state testate sia cambiando l'azione compiuta dal soggetto (15) (fig. 4.7), sia modificando l'agente coinvolto nell'immagine.

(15) *Stimolo:* Ci sono due papà e due cani. I papà lavano un cane e sporcano l'altro cane. Quale cane ti piace?

Target: Mi piace il cane che i papà *lavano/sporcano*.



Figura 4.7: Item 2.

I referenti delle immagini mostrate sono sempre caratterizzati da tratti di numero diversi per evitare che vengano elicitate frasi ambigue (ad esempio, “*Mi piace la tigre che vede il bambino*”).

Anche in questo caso, la fase sperimentale è stata anticipata da due item di prova per permettere al partecipante di familiarizzare con il test.

4.6.1 Somministrazione del *Test di produzione di frasi relative* (Del Puppo et al., 2011)

Le modalità in cui si è svolto il test sono analoghe a quelle riportate nel paragrafo 4.5.1. È stato nuovamente deciso di descrivere le immagini e porre la successiva domanda attraverso la produzione orale da parte della sperimentatrice per permettere alla ragazza una comprensione più chiara.

Dopo aver spiegato come si doveva svolgere il test, è stato presentato uno stimolo che elicitasse una frase relativa sul soggetto e uno contenente una frase filler per verificare che la partecipante avesse compreso le istruzioni date.

Il test è stato svolto in circa 15 minuti.

4.6.2 Risultati del *Test di produzione di frasi relative* (Del Puppo et al., 2011)

La tabella riportata di seguito (tab. 4.6) mostra i valori e le rispettive percentuali ottenute dall’elicitazione delle frasi relative. Le frasi filler non sono state inserite all’interno della tabella poiché sono state elicitate tutte correttamente.

	RS	RO S.prev	RO S.postv	TOT
N°	6/6	2/6	2/8	10/20
%	100%	33%	25%	50%

Tabella 4.6: Elicitazione frasi relativa

Dalla tabella si nota che la percentuale di frasi relative prodotte correttamente è del 50%, con una netta differenza tra frasi RS e frasi RO. Le frasi relative sul soggetto sono quelle che hanno ottenuto un risultato migliore (100% di risposte corrette), a seguire le frasi relative sull’oggetto con soggetto preverbale (33%) e le relative sull’oggetto con soggetto post-verbale (12,5%). È stata classificata come corretta anche una delle RS in

cui è stato apportato un cambiamento di verbo rispetto a quello presentato nello stimolo (item 18.2). La ragazza, infatti, invece di produrre la frase “*Mi piace la maestra che sgrida/premia i bambini*” ha pronunciato “*Mi piace la maestra che applaude i bambini*”. Tuttavia, la frase risulta semanticamente e sintatticamente corretta, poiché l’immagine presentata raffigura la maestra che sta applaudendo i bambini per premiarli. Tra le ROp è stata codificata come corretta anche la frase in cui il soggetto è rimasto in posizione preverbale (17), poiché risulta sintatticamente e semanticamente corretta.

- (17) *Target:* Mi piace il cane che pettinano i bambini/i barbieri.
Prodotta: Mi piace il cane che i bambini pettinano.

Eseguendo un’analisi qualitativa sulle produzioni errate delle RO sono emerse tre principali strategie di risposta:

- **Inversione della testa:** la testa è stata invertita trasformando di conseguenza la RO in RS.
Target: “Mi piace il cane che i papà lavano/sporcano”.
Prodotta: “Mi piacciono i papà che lavano i cani”.
- **Inversione dei ruoli tematici:** la frase in questo caso risulta non appropriata, poiché avviene un’inversione dei ruoli tematici agente/paziente e la frase RO viene trasformata in RS.
Target: “Mi piace la bambina che baciano i nonni/i cani”.
Prodotta: “Mi piace la bambina che dà i baci”.
- **Altro:** in questa categoria rientrano frasi che non appartengono a quelle precedenti, ma che sono state prodotte seguendo altre strategie di risposta che verranno analizzate in seguito.

La tabella che segue (tab. 4.7) evidenzia i valori e le percentuali riguardanti le strategie di risposta utilizzate dalla partecipante.

	Inversione testa	Inversione ruoli tematici	Altro
N°	8/10	1/10	1/10
%	80%	10%	10%

Tabella 4.7: Strategie di risposta per la produzione di frasi relative sull’oggetto.

Le percentuali dimostrano un'elevata preferenza nell'uso della strategia di inversione della testa per ottenere una frase relativa sul soggetto al posto di una relativa sull'oggetto (80%). Solo il 10% delle strategie utilizzate rimandano all'inversione dei ruoli tematici e all'utilizzo di un metodo di risposta differente rispetto alle prime due elencate.

Nella categoria "altro" è inserita una frase che viene prodotta utilizzando una subordinata oggettiva con inversione di testa (18):

- (18) *Target:* Mi piace il cavallo che toccano le scimmie/i topi.
Risposta: Mi piace che i topi toccano il cavallo.

È interessante notare come anche in questo caso non si sia fatto ricorso all'uso del pronome clitico di ripresa come strategia di risposta per la produzione di frasi relative. Come dimostra lo studio condotto da Volpato e Cardinaletti (2015) nel registro colloquiale della lingua italiana è possibile utilizzare il pronome di ripresa come strategia di risposta, ma ancora una volta la partecipante non pronuncia alcun tipo di pronome clitico, confermando che non ha conoscenza di questo tipo di elementi.

In conclusione, è possibile affermare che la partecipante ha prodotto tutte le RS correttamente, evitando invece le RO. Queste ultime, infatti, si differenziano dalle RS perché la relazione a lunga distanza che avviene tra l'antecedente della relativa e la posizione in cui viene interpretato è maggiore rispetto ad una RS (De Vincenzi, 1991). La strategia preferita dalla ragazza per la produzione di RO si conferma essere quella in cui avviene un'inversione di testa, trasformando la relativa sull'oggetto in relativa sul soggetto, mantenendo però corretti i ruoli tematici.

4.7 Test di comprensione di frasi relative restrittive sul soggetto e sull'oggetto

(Volpato, 2010)

L'ultimo test, elaborato da Volpato (2010) sulla base di Friedmann e Novogrodsky (2004), Arnon (2005), Friedmann e Szterman (2006) e Adani (2008), è stato somministrato alla ragazza per indagare la comprensione delle frasi relative restrittive sul soggetto (RS), sull'oggetto con soggetto in posizione preverbale (RO) e sull'oggetto con soggetto incassato in posizione post-verbale (ROp).

Il test si compone di 60 frasi sperimentali contenenti verbi reversibili e di 20 frasi filler caratterizzate da verbi intransitivi e soggetti inanimati.

Durante la fase sperimentale, l'esaminatore mostra due immagini in cui sono coinvolti 4 personaggi (o gruppi di personaggi) che svolgono la stessa azione ma con ruoli invertiti. Nella prima immagine ci sono due referenti che svolgono un'azione, nella seconda la stessa azione viene svolta dai medesimi referenti ma con ruoli invertiti. Ad esempio, nella prima immagine il cavallo (agente) lava la pecora (paziente), nella seconda la pecora (agente) lava il cavallo (paziente) (item 1). Dopo che lo sperimentatore ha letto lo stimolo, è previsto che il partecipante selezioni il referente corretto, toccandone uno tra i quattro raffigurati.

Per assicurarsi che i predicati presenti negli stimoli siano comprensibili al partecipante, è possibile eseguire una fase pre-sperimentale in cui viene verificata tale conoscenza. Successivamente, per assicurarsi che le istruzioni per lo svolgimento del test siano state comprese, vengono proposti 2 item di prova in cui si chiede al partecipante di toccare il referente corretto. Quando si dà avvio alla fase sperimentale, lo sperimentatore descrive le azioni e i personaggi coinvolti nelle immagini e chiede al partecipante di "indicare" l'agente corrispondente allo stimolo letto (19). Una volta ottenuta la risposta, l'esaminatore riporta nella griglia del foglio risposte il referente selezionato.

(19) Comprensione di una frase relativa

Presentazione delle seguenti figure:

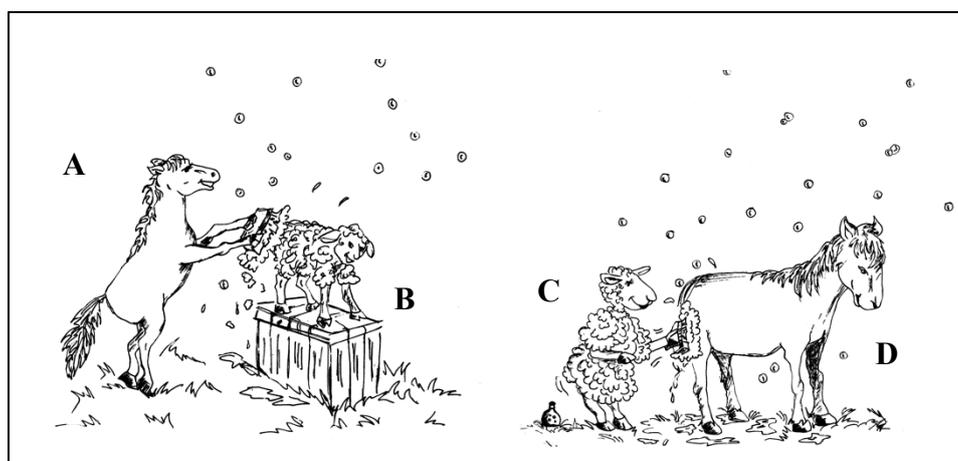


Figura 4.8: Esempio di comprensione frase SVO. Item 1.

Stimolo: Qui ci sono un cavallo e una pecora. Qui una pecora e un cavallo.
Indica la pecora che lava il cavallo.

Risposta attesa: Referente C.

Come anticipato sopra, le frasi relative che vengono indagate in questo test sono di tre tipi: RS, RO, e ROp. Le relative sul soggetto sono caratterizzate dall'ordine canonico SVO, le relative sull'oggetto con soggetto preverbale dall'ordine OSV e le relative sull'oggetto con soggetto post verbale dall'ordine OVS. Per valutare anche gli aspetti morfologici, i tratti di numero del DP testa e del DP incassato sono stati manipolati: i referenti con i tratti di numero al singolare sono identificati attraverso la sigla SG, quelli con i tratti di numero plurale vengono individuati mediante la sigla PL.

In ultima istanza, è necessario porre attenzione alle frasi che potrebbero essere interpretate sia come RS (ordine SVO) sia come ROp (ordine OVS). Quando i tratti di numero dei referenti rimangono invariati (SG_SG/ PL_PL) è possibile avere una doppia interpretazione, che riporta ad una frase ambigua. Ad esempio, la frase *“La moto che segue la macchina”* (item 34) può essere considerata una RS con ordine SVO, ma anche una ROp con ordine OVS.

4.7.1 Somministrazione del Test di comprensione di frasi relative restrittive sul soggetto e sull'oggetto (Volpato, 2010)

La procedura di somministrazione del compito è analoga a quella utilizzata nei test precedenti. Tuttavia, per portare a termine il presente test è stato necessario suddividerlo in due parti: dopo aver presentato i primi 30 item, è stato deciso di interrompere il test e proporre i restanti 50 stimoli due giorni dopo, poiché la partecipante mostrava segni di stanchezza e di disattenzione. Questa scelta si è dimostrata indispensabile per non compromettere i risultati del test.

Non è stato necessario svolgere la parte pre-sperimentale per la valutazione della conoscenza del vocabolario, poiché i termini presenti negli stimoli sono già presenti nel repertorio linguistico della ragazza.

Dopo aver fornito la consegna per lo svolgimento del compito e aver somministrato i due item previsti per il training, si è passati alla somministrazione della fase sperimentale.

4.7.2 Risultati del Test di comprensione di frasi relative restrittive sul soggetto e sull'oggetto (Volpato, 2010)

La tabella 4.8 mostra i valori e le percentuali di frasi relative restrittive sul soggetto e sull'oggetto comprese correttamente.

		N°	%	TOT N°	TOT %
AMB	SVO_SG_SG	6/6	100%	12/12	100%
	SVO_PL_PL	6/6	100%		
RS	SVO_PL_SG	5/6	83%	10/12	83%
	SVO_SG_PL	5/6	83%		
RO	OSV_SG_SG	2/6	33%	6/24	25%
	OSV_SG_PL	3/6	50%		
	OSV_PL_SG	1/6	17%		
	OSV_PL_PL	0/6	0%		
ROp	OVS_SG_PL	0/6	0%	0/12	0%
	OVS_PL_SG	0/6	0%		

Tabella 4.8: Analisi quantitativa di frasi relative comprese correttamente.

Dai risultati emerge che la quantità di frasi relative sul soggetto comprese correttamente (83%) è significativamente migliore rispetto alle RO (25%) e alle ROp (0%). Questi dati suggeriscono una migliore competenza nell'interpretazione delle RS rispetto alle RO, confermando quanto emerso dal Test di produzione delle frasi relative (Del Puppo et al., 2011) somministrato precedentemente.

Dal punto di vista qualitativo è possibile individuare 3 tipologie di risposta per le RS:

- **Selezione del referente corretto:** la partecipante seleziona il referente corrispondente a quello che è stato richiesto dallo stimolo.
- **Inversione dei ruoli tematici:** la partecipante seleziona il referente reversibile applicando un'inversione dei ruoli tematici con conseguente errore nell'attribuzione del ruolo tematico alla testa DP.
- **Altro:** viene selezionato un altro referente.

Le strategie di risposta nella comprensione di frasi RO e ROp possono essere raggruppate come segue:

- **Selezione del referente corretto:** la partecipante seleziona il referente corrispondente a quello che è stato richiesto dallo stimolo.

- **Inversione dei ruoli tematici:** la partecipante seleziona il referente reversibile applicando un'inversione dei ruoli tematici con conseguente errore nell'attribuzione del ruolo tematico alla testa DP.
- **Errore d'agente:** il referente selezionato è inesatto poiché invece di selezionare la testa della frase relativa sull'oggetto, viene selezionato l'agente. Tuttavia, l'interpretazione dei ruoli tematici risulta corretta.
- **Altro:** viene selezionato un altro referente.

Per un'analisi più dettagliata è necessario individuare come queste strategie sono distribuite all'interno delle diverse tipologie di frasi relative.

4.7.2.1 Tipologie di risposte per le frasi ambigue

Le frasi ambigue sono state tutte interpretate correttamente. Per quanto riguarda i referenti singolari, 5/6 frasi sono state interpretate come RS e 1/6 come ROp (item 12). In maniera analoga è avvenuta anche l'interpretazione delle frasi ambigue con i referenti al plurale: 5/6 frasi sono state interpretate come RS e 1/6 come ROp (item 78). Per essere interpretata come ROp, la testa della frase principale è l'oggetto di quella incassata e il soggetto deve trovarsi in posizione post-verbale. In (20) la partecipante avrebbe potuto selezionare sia il referente D interpretando la frase come RS, sia il referente A interpretando la frase come una relativa sull'oggetto con soggetto post verbale.

(20) *Stimolo:* Qui ci sono due macchine e due camion. Qui due camion e due macchine. Indica le macchine che tirano i camion.

Risposta data: Referente A.

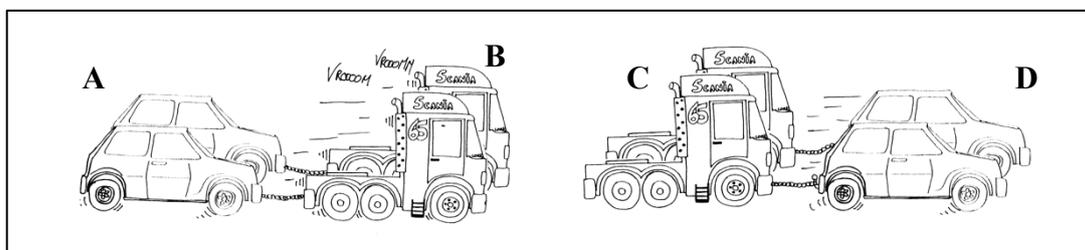


Figura 4.9: Item 78.

4.7.2.2 Tipologia di risposta per le frasi relative sul soggetto

Oltre alla selezione della risposta corretta, un'altra tipologia di risposta che poteva essere fornita riguardava l'inversione dei ruoli tematici. Se venivano selezionati altri tipi di referente, la risposta viene inserita all'interno della categoria "altro". Dai risultati ottenuti, è evidente che quasi la totalità delle frasi è stata interpretata correttamente (83%) e che gli errori commessi sono dovuti ad una inesattezza di selezione dell'agente (21).

(21) *Stimolo:* Qui ci sono due orsi e una giraffa. Qui una giraffa e due orsi. Indica la giraffa che pettina gli orsi.

Risposta attesa: Referente C.

Risposta data: Referente D.

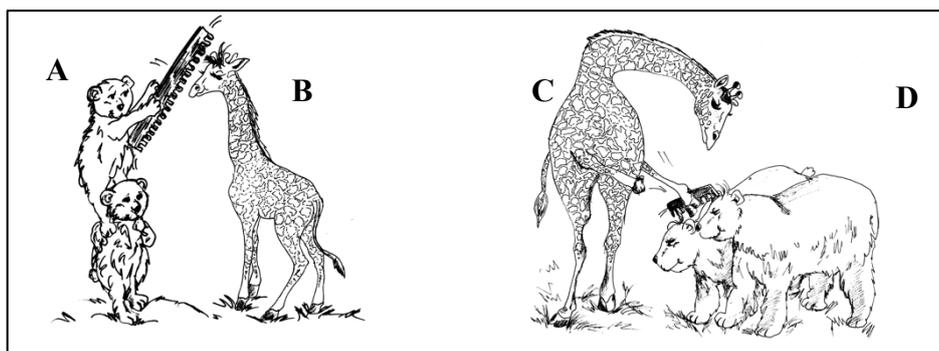


Figura 4.10: Item 46.

4.7.2.3 Strategia di risposta per le frasi relative sull'oggetto

Per quanto riguarda l'interpretazione delle frasi relative sull'oggetto con ordine SOV sono state individuate le stesse tipologie di risposta (tab.4.11).

	Corrette	Inversione ruolo	Agente	Altro
N°	6/24	11/24	5/24	2/24
%	25%	46%	21%	8%

Tabella 4.11: Strategie di risposta nella comprensione di RO.

La strategia di inversione dei ruoli tematici è stata la più utilizzata, seguita dalla strategia di selezione di un agente diverso e dalla combinazione di inversione di ruolo e selezione d'agente.

Dalla raccolta dei dati è emerso che la morfologia del plurale non viene computata correttamente. Questo è evidente perché la ragazza spesso non è in grado di individuare in maniera esatta agente e paziente della frase. Questa tesi trova conferma in Volpato (2010), poiché l'autrice sostiene che se per i bambini udenti la morfologia plurale è fondamentale per la comprensione di questo tipo di frasi e quindi per selezionare correttamente soggetto e oggetto, per i bambini con impianto cocleare la morfologia plurale non viene interpretata e pertanto le RO risultano essere più difficili da comprendere.

4.7.2.4 Strategia di risposta per le frasi relative sull'oggetto con soggetto incassato post-verbale

Per la comprensione di ROp sono state individuate due strategie di risposta (tab. 4.10):

- Inversione dei ruoli tematici;
- Altro.

	Inversione ruoli	Altro
N°	10/12	2/12
%	83%	17%

Tabella 4.10: Tipologia di errore nella comprensione di Rop

Da quanto emerso dai risultati relativi alla comprensione di ROp con *mismatch* di tratti sia SG_PL che PL_SG si evidenzia una rilevante difficoltà della partecipante nell'interpretazione di questa struttura complessa. In tutti i casi è avvenuta un'inversione dei ruoli tematici che suggerisce una difficoltà da parte della ragazza nell'attribuire il ruolo tematico corretto sebbene ci sia un *mismatch* di tratti che potrebbero facilitarne l'interpretazione (Volpato, 2010, 2019). Nel 17% dei casi oltre ad avere selezionato un referente che non corrisponde al ruolo tematico indicato dallo stimolo, viene sbagliata anche la selezione dell'agente, dimostrando che la competenza

linguistica della partecipante non è sufficiente per comprendere questo tipo di frasi caratterizzate da struttura complessa.

Come evidenziato da Volpato (2010, 2019) questa difficoltà può derivare dall'influenza dell'ordine canonico delle parole (SVO) a cui i bambini sordi sono istruiti. La sensibilità all'ordine SVO rende inattesa la presenza del soggetto in posizione post verbale; pertanto, i bambini sordi hanno la tendenza a rianalizzare la frase ROp come una RS basandosi sull'ordine canonico degli elementi. Questo è ciò che avviene in (22), in cui lo stimolo è stato interpretato come RS senza considerare la morfologia plurale del verbo: basandosi sull'ordine canonico delle parole, è stata selezionata l'immagine in cui la pecora tira le scimmie e non viceversa.

- (22) Item 21: Indica la pecora [che tirano **le scimmie**].
Interpretazione: Indica la **pecora** [che **tirano** le scimmie].

4.7.2.5 Considerazioni finali sul Test di comprensione di frasi relative restrittive sul soggetto e sull'oggetto (Volpato, 2010)

Per concludere, è possibile affermare che i risultati ottenuti dal Test di comprensione delle frasi relative sono in linea con quanto dimostrato da Volpato (2010): maggiore accuratezza nelle frasi relative sul soggetto, seguite dalle frasi sull'oggetto e per ultime le frasi relative sull'oggetto con soggetto post verbale.

È importante ricordare che le frasi relative sono considerate strutture complesse poiché contengono una relazione a lunga distanza in cui un sintagma nominale viene spostato in una posizione periferica della frase. L'elemento mosso viene pronunciato infatti in una posizione diversa rispetto a quella in cui è interpretato.

RO: Il pinguino [che i gatti guardano <il pinguino>]

RS: I gatti [che <i gatti> guardano il pinguino]

Il movimento a lunga distanza spiegherebbe, inoltre, lo scarto esistente tra l'interpretazione delle RS e delle RO: poiché la relazione che lega l'antecedente della relativa alla sua posizione di origine è maggiore nelle RO che nelle RS, la loro interpretazione richiede un compito di computazione più elevato e quindi una migliore competenza linguistica (Volpato, 2012). Secondo l'ipotesi di Rizzi (2000) lo scarto esistente tra RS e RO potrebbe essere influenzato dal fenomeno della Minimalità Relativizzata, ossia una violazione del principio di località che si verifica quando tra X e Y interviene un terzo elemento Z che possiede gli stessi tratti di X. Questo è ciò che si verifica nelle RO, ma non nelle RS. Nelle RO, infatti, il DP oggetto che viene mosso dalla sua posizione di origine per collocarsi nella posizione in cui viene pronunciato, deve sorpassare il DP soggetto che possiede i medesimi tratti (Friedmann et al., 2009) rendendo maggiormente complessa l'interpretazione di queste strutture. Nelle RS ciò non avviene, poiché non c'è nessun elemento che interferisca tra l'elemento mosso e la sua traccia t.

L'asimmetria che si verifica tra le ROp e le RS e le RO, invece, è spiegabile in termini di accordo (Guasti e Rizzi, 2002; Volpato, 2012). La struttura che caratterizza le RO è più robusta rispetto a quella delle ROp poiché nel primo caso si presenta una doppia relazione di accordo, mentre nel secondo si verifica una sola relazione di accordo che rende la struttura più debole. La prima relazione che si instaura nelle RO avviene all'interno del VP e stabilisce un accordo (AGREE) tra soggetto e verbo, la seconda si realizza tra il soggetto mosso in Spec-IP e il verbo flesso in I attraverso una relazione Spec-Testa. Nel caso delle ROp, in cui non viene effettuato il secondo tipo di accordo, è la memoria di lavoro che deve tenere in sospeso la morfologia del verbo finché il soggetto non viene mosso in posizione post-verbale.

4.8 Conclusioni

I test somministrati alla partecipante si sono rivelati utili per poter individuare il livello di competenza linguistica della ragazza coinvolta nell'intervento linguistico.

I risultati hanno dimostrato che le sue abilità di produzione e di comprensione delle frasi complesse dell'italiano sono ridotte e influenzate dal fatto che la ragazza sia per lo più esposta a strutture semplici dell'italiano.

Le strutture prevalentemente analizzate nei test somministrati sono caratterizzate da movimenti sintattici che rendono la loro interpretazione più difficoltosa.

Come evidenziato da Cardinaletti e collaboratrici (2015) le frasi passive possono essere di difficile interpretazione a causa dell'ordine non canonico degli elementi, poiché il soggetto della frase passiva deve essere interpretato come paziente pur non trovandosi nella posizione di complemento oggetto cui è solito trovarsi. I dati emersi dai test di comprensione e produzione delle frasi passive, infatti, dimostrano una difficoltà da parte della partecipante nella loro interpretazione analogamente a quanto è stato rivelato da ulteriori studi condotti su bambini sordi (Bertone et al., 2011; Cardinaletti et al., 2015; Franceschini e Volpato, 2015). In linea con quanto emerso dallo studio di Franceschini e Volpato (2015) le frasi passive contenenti verbi non azionali sono state prodotte con minore accuratezza, ma questa difficoltà può essere dovuta alla difficile rappresentazione di questa classe di verbi (Messenger et al., 2012).

Per quanto riguarda l'interpretazione delle frasi relative, è emerso uno scarto significativo tra l'interpretazione delle RS e delle RO similmente a quanto si riscontra in numerosi studi precedenti (Volpato, 2010; Bertone et al., 2011; Volpato, 2011; D'Ortenzio, 2015; Franceschini e Volpato, 2015). La strategia messa maggiormente in atto nella produzione delle frasi RO riguarda l'inversione della testa, trasformando di conseguenza la RO in RS.

Ciò che assume notevole rilevanza è la totale omissione di pronomi clitici, indice del fatto che questi elementi non facciano parte del repertorio linguistico della ragazza e che probabilmente siano a lei sconosciuti. Essi, infatti, non solo non vengono prodotti durante la somministrazione del *Test di produzione dei pronomi clitici oggetto diretto e riflessivi* (Arosio et al., 2014), ma non vengono nemmeno utilizzati come strategia di risposta per altre frasi complesse dell'italiano come le frasi relative (cfr. cap. 4.6.2) e le frasi passive (cfr. cap. 4.3.2).

Per questa ragione, nel capitolo che segue viene descritta una proposta di intervento linguistico per favorire l'acquisizione dei pronomi clitici.

CAPITOLO 5

L'INTERVENTO LINGUISTICO

5.1 Introduzione

Nel presente capitolo viene descritto l'intervento linguistico che è stato proposto alla ragazza coinvolta nello studio. Il trattamento si è focalizzato sull'insegnamento esplicito delle regole sintattiche coinvolte nella costruzione delle frasi che contengono i pronomi clitici dell'italiano per cercare di migliorare la capacità di interpretazione di questi elementi. Dopo una presentazione degli obiettivi, sono state riportate le principali teorie linguistiche prese in considerazione durante il trattamento. In particolare, la teoria della struttura argomentale (Chomsky, 1981; Tesnière, 2001); la teoria tematica (Chomsky, 1981) e il movimento sintattico (Chomsky et al., 1977). Nei paragrafi successivi sono state presentate le fasi in cui è stato suddiviso l'intervento e i rispettivi materiali utilizzati. Al termine dell'insegnamento sono stati riproposti i test somministrati durante la valutazione iniziale per osservare se c'è stato un miglioramento nella competenza linguistica della partecipante.

5.2 Obiettivi dell'intervento

La proposta di intervento didattico ha lo scopo di sviluppare le competenze linguistiche della partecipante attraverso l'insegnamento esplicito delle regole sintattiche delle costruzioni in cui sono coinvolti i pronomi clitici. Dai risultati ottenuti nella fase precedente all'intervento è stata evidenziata un'elevata difficoltà nell'interpretazione dei pronomi clitici da parte della ragazza. Infatti, nel test somministrato per valutare la produzione di pronomi clitici oggetto diretto e riflessivi (Arosio et al., 2014) la partecipante non ha mai prodotto questo tipo di pronomi, mettendo in luce una difficoltà legata all'interpretazione di questa struttura. Inoltre, i dati ottenuti dalla somministrazione degli altri test (cfr. cap. 4) hanno dimostrato che la produzione dei pronomi clitici era totalmente assente sebbene potessero essere utilizzati come strategia di risposta per altre strutture complesse dell'italiano. Nello studio condotto da Volpato e collaboratori (2014) sulla produzione delle frasi passive, infatti, è stata

riportata come strategia di risposta l'utilizzo grammaticale e appropriato dei clitici accusativi e dativi. La stessa strategia potrebbe essere messa in atto nella produzione di frasi relative, poiché nel registro colloquiale, l'utilizzo del pronome di ripresa è ritenuta una strategia plausibile (Volpato et al., 2015).

Un altro aspetto considerato nel trattamento riguarda la difficoltà della ragazza a interpretare le frasi che contengono un movimento sintattico. Attraverso l'attivazione della competenza metalinguistica è possibile sviluppare nuove abilità per facilitare l'interpretazione di altre strutture complesse dell'italiano oltre a quelle trattate in maniera diretta durante l'intervento.

L'approccio utilizzato per il presente intervento si rivela utile per permettere alla partecipante di essere parte attiva nel processo di apprendimento. Attraverso l'insegnamento esplicito, infatti, la ragazza può comprendere e descrivere le regole che le vengono spiegate favorendo la riflessione sulla lingua e ampliando il loro campo di applicazione. In questo modo l'insegnamento risulta più efficace e l'apprendimento maggiormente significativo.

Lo studio è finalizzato all'arricchimento e al potenziamento della competenza linguistica della partecipante cercando di reintegrare il più possibile l'input della lingua orale che è stato limitato a causa della sordità.

5.3 Teorie linguistiche alla base del trattamento

Le teorie linguistiche di riferimento per lo svolgimento dell'insegnamento esplicito dei pronomi clitici sono le seguenti:

- La struttura argomentale (Chomsky, 1981; Tesnière, 2001);
- La teoria tematica (Chomsky, 1981)
- Il movimento sintattico (Chomsky et al., 1977).

5.3.1 La struttura argomentale

Secondo la linguistica strutturale, gli elementi che compongono la frase sono legati tra loro attraverso un rapporto di dipendenza: un elemento reggente (nodo) domina uno o più elementi subordinati (Tesnière, 2001). Secondo Chomsky (1975; 1981) il verbo sceglie il numero e la natura degli argomenti che sono necessari per saturare la sua

valenza e per permettere alla predicazione di assumere significato. Riprendendo il paragone utilizzato da Tesnière (2001), è possibile affermare che il nodo verbale esprime un “piccolo dramma” coinvolgendo attori e circostanze. Il *processo* espresso dal verbo implica la presenza di attori o comparse (gli *attanti*) che partecipano al processo e di *circostanti* che esprimono le condizioni temporali, locative e modali in cui tale processo si svolge. Per alcuni predicati, gli *attanti* (chiamati da qui in poi *argomenti*) sono necessari per saturare la valenza del verbo e, al contrario, i *circostanziali*, non sono obbligatori, ma possono essere inseriti facoltativamente per fornire informazioni aggiuntive sull’evento o la circostanza descritta (Donati, 2008). Questi elementi godono di maggiore libertà distribuzionale rispetto agli argomenti poiché possono trovarsi in diverse posizioni all’interno della frase (Graffi e Scalise, 2013).

In base al numero di argomenti che vengono selezionati dal predicato è possibile suddividere i verbi nelle seguenti categorie:

- **Zerovalenti/avalenti:** questa classe di verbi costituiscono un sintagma isolato senza il bisogno di essere accompagnati da altri argomenti. Ne sono un esempio i verbi che esprimono un fenomeno metereologico (es: *piove*). Per riprendere nuovamente il paragone di Tesnière (2001), la scena in questo caso è priva di attori ed è presente solamente la rappresentazione di un evento meteorologico.
- **Monovalenti:** sono i verbi che devono necessariamente essere accompagnati da un argomento e che vengono generalmente riconosciuti come verbi “intransitivi” (es: *camminare, morire, arrivare, starnutire, tossire, correre ...*). In questo caso, per assumere significato, c’è bisogno di un solo argomento che partecipi all’azione espressa dal verbo.
- **Bivalenti:** questi verbi esprimono un processo per cui è necessaria la presenza di due argomenti. Essi sono rappresentati dai cosiddetti verbi transitivi (es: *incontrare, catturare, lanciare, piantare, amare, comprare, tagliare, guardare, aprire...*) e non possono assumere significato se non sono coinvolti entrambi gli elementi.
- **Trivalenti:** sono verbi che richiedono la presenza di tre argomenti per saturare la loro valenza (es: *dire, dare, regalare, spedire, mettere ...*). Oltre ad essere accompagnati dal soggetto e dal complemento oggetto, questi verbi selezionano un complemento indiretto introdotto da una preposizione.

5.3.2 La teoria tematica

La teoria argomentale è stata in seguito arricchita da Chomsky (1981) prendendo in considerazione la natura semantica degli argomenti.

All'interno della frase, gli argomenti svolgono un ruolo specifico, chiamato *ruolo tematico*, che è strettamente connesso al verbo a cui sono legati. Il verbo, infatti assegna ad ogni suo argomento un ruolo tematico diverso (Haegeman, 1996). Secondo il Criterio Tematico (Chomsky, 1981), ad ogni argomento può essere associato uno ed un solo ruolo tematico e, a sua volta, un ruolo tematico può essere assegnato ad uno e un solo argomento, creando così una relazione biunivoca tra predicato e argomento. Se questa regola non viene rispettata la frase risulta agrammaticale.

I principali ruoli tematici individuati sono i seguenti:

- **Agente (AG)**: il soggetto che dà intenzionalmente avvio all'azione espressa dal verbo;
- **Tema (TH)**: l'entità che è coinvolta in maniera passiva nell'azione espressa dal verbo;
- **Paziente (PT)**: l'entità che subisce le conseguenze dell'azione espressa dal verbo;
- **Beneficiario (BEN)**: persona o cosa verso cui è indirizzata l'azione espressa dal verbo;
- **Esperiente (ES)**: la persona il cui stato emotivo o psicologico viene modificato dal verbo;
- **Meta/Fine (FIN)**: l'entità verso la quale è diretta l'azione espressa dal verbo;
- **Origine (ORIG)**: il luogo o la condizione da cui ha origine l'azione espressa dal verbo;
- **Strumento (STR)**: l'entità utilizzata per eseguire l'azione espressa dal verbo
- **Locativo (LOC)**: il luogo in cui avviene l'azione espressa dal verbo.

5.3.3 Il movimento sintattico

Come accennato in precedenza, i pronomi clitici sono soggetti a movimento sintattico. Ciò significa che l'elemento in questione viene pronunciato in una posizione diversa rispetto a quella in cui viene interpretato originariamente, stabilendo un ordine non marcato degli elementi. Il pronome clitico viene originato in posizione interna al VP e riceve un ruolo tematico dal verbo. Successivamente viene mosso nella testa lasciando

una traccia nella sua posizione di origine. Una volta che si è attaccato alla flessione del verbo riceve il ruolo tematico grazie alla catena coindicizzata che lo lega alla propria traccia (Haegeman, 1996). L'elemento mosso, il legame che si instaura tra la traccia e il luogo in cui viene saldato è indispensabile per poter permettere una corretta interpretazione dell'elemento mosso (Haegeman, 1996).

Per un maggiore approfondimento sulle teorie relative al movimento dei pronomi clitici si rimanda al capitolo 3.4.1.

5.4 I materiali adottati per l'intervento linguistico

I materiali utilizzati sono stati ideati appositamente per lo svolgimento dell'intervento linguistico. Si è cercato di preparare materiali che potessero catturare l'attenzione della partecipante, in modo tale che fosse maggiormente coinvolta nelle spiegazioni e adeguatamente motivata nell'apprendimento. La motivazione, infatti, rappresenta una variabile fondamentale che può influenzare positivamente o negativamente l'apprendimento linguistico: la persona motivata sarà maggiormente in grado di impegnare le proprie capacità cognitive per svolgere i compiti richiesti per l'apprendimento linguistico rispetto ad una persona non motivata (Dörnyei e Csizér, 1998).

A questo scopo sono stati ritagliati tre disegni raffiguranti dei giocatori di pallavolo, sport molto amato dalla partecipante, e successivamente incollati in cartoncini colorati (fig. 5.1).



Figura 5.1: I giocatori di pallavolo con i rispettivi ruoli tematici

Ad ogni giocatore è stata colorata la maglietta in base al ruolo tematico svolto e al colore del cartoncino corrispondente:

- Allenatore/verbo → giallo
- Battitore/agente → rosa
- Palleggiatore/tema → verde
- Schiacciatore/ beneficiario → azzurro

L'aspetto cromatico è stato tenuto in considerazione per lo svolgimento dell'intero intervento linguistico prendendo spunto dallo studio condotto da Ebbels e van der Lely (2001). Secondo quanto riportato dalle autrici, infatti, l'utilizzo di colori, frecce e forme diverse durante il trattamento linguistico può essere d'aiuto al partecipante per identificare con maggiore facilità le caratteristiche morfosintattiche della lingua. Per questa ragione, sono state ideate delle carte di diversa forma e colore (gialle, rosa, verdi e azzurre) che sfruttassero le capacità visive della partecipante (fig. 5.2).

Nelle carte gialle (allenatore/verbo) sono stati scritti verbi zerovalenti, monovalenti, bivalenti o trivalenti coniugati in diversi tempi verbali e declinati alla 1°, 2° 3° persona sia singolare che plurale (*nevica, tossiva, regala, riderò, ha dato, pioveva, ha messo, aprono, sorridete, manderà, ha dormito, abbraccia, hanno scritto, pulirà, cuciniamo, hanno detto*). Nelle carte rosa, verdi e azzurre, invece, sono state scritte parole inerenti agli argomenti del verbo. In particolare, nelle carte rosa, corrispondenti al battitore/agente, sono stati inseriti soggetti animati che danno avvio alle azioni (*io, la mamma, il papà, tu, Emma, la maestra, i nonni, voi, noi*). Nelle carte verdi, che rimandano al palleggiatore/tema, sono state scritte parole di entità coinvolte nell'azione o nella circostanza espressa dal verbo (*il dolce, una bugia, una lettera, Luca, un bacio, le caramelle, i pantaloni, voi, la porta, la cucina*). Nelle carte azzurre, riguardanti lo schiacciatore/ beneficiario, sono state scritte parole di entità a cui è rivolta l'azione, tutte introdotte dalla preposizione "a" (*all'amica, a Sara, al papà, alle figlie, ai nonni, ai cugini*). A queste carte, ne sono state aggiunte altre di colore arancione, che non corrispondevano a nessun giocatore di pallavolo e che riguardavano i circostanziali (*oggi, bene, domani, ieri, sul tavolo*). Inoltre, sono state create altre tessere di forma circolare e di colore rosso al cui interno sono stati scritti i pronomi clitici dativi e accusativi studiati durante il percorso didattico proposto. Per i pronomi clitici dativi sono stati usati entrambi i lati della carta: da una parte è stato scritto il pronome forte

introdotto dalla preposizione “a” e dall’altra il clitico dativo debole corrispondente (ad esempio “a voi” / “vi”). Anche in questo caso sono stati utilizzati due colori differenti per distinguere i clitici accusativi da quelli dativi. Solamente due di queste carte non contenevano alcuna parola poiché sono state utilizzate come traccia per spiegare il movimento sintattico. La forma delle carte riguardanti i pronomi clitici rimanda a quella della palla utilizzata per lo sport della pallavolo, metafora di sfondo per l’intero intervento.



Figura 5.2: Carte utilizzate per l'intervento.

Oltre a questi materiali, sono state utilizzate tabelle riepilogative e schede didattiche per facilitare l’apprendimento della ragazza.

Infine, è stato preparato anche un gioco interattivo attraverso il sito *Wordwall* per lo svolgimento di un’esercitazione riguardante la valenza verbale.

La varietà di stimoli proposti ha lo scopo di rendere le attività più piacevoli e giocose, stimolando la curiosità della partecipante coinvolta nell’intervento.

5.5 Le fasi del trattamento linguistico

Come già riportato nel presente elaborato, l’intervento linguistico proposto è stato ispirato dai lavori precedentemente svolti da Levy e Friedmann (2009) su un ragazzo con disturbo di linguaggio, da Shapiro e Thompson (1995; 2006) su pazienti afasici e da D’Ortenzio (2015) su un bambino ipoacusico portatore di IC. La proposta di intervento linguistico si compone di cinque fasi così suddivise:

- Fase 1: insegnamento esplicito della struttura argomentale del verbo;
- Fase 2: insegnamento esplicito della teoria tematica;

- Fase 3: insegnamento esplicito del paradigma dei pronomi clitici accusativi, dativi e riflessivi;
- Fase 4: insegnamento esplicito del movimento sintattico;
- Fase 5: ripasso di quanto appreso.

Per portare a termine il trattamento sono stati necessari 15 sessioni da circa 45 minuti ciascuna, svolte durante l'orario scolastico della partecipante. L'unica eccezione riguarda la fase 5 in cui il tempo dell'incontro è stato prolungato a 90 minuti. Le fasi di intervento si sono svolte in un'aula silenziosa e familiare all'interno dell'istituto superiore frequentato dalla ragazza. Al termine degli incontri, sono stati assegnati dei compiti da completare a casa in autonomia.

Fase 1

La prima fase, che riguarda l'insegnamento esplicito della struttura argomentale del verbo, è stata svolta durante tre incontri. Il primo di essi è stato preceduto da una fase preliminare in cui è stato chiesto alla partecipante di riconoscere una serie di verbi che sarebbero poi stati utilizzati durante il trattamento.

Poiché questa fase è stata superata con successo, si è passati direttamente alla spiegazione esplicita della valenza verbale. Per farlo è stata introdotta la metafora della pallavolo, che ha subito destato la curiosità della partecipante rendendo gli incontri coinvolgenti. La prima figura presentata è stata quella dell'allenatore, vestito di giallo. Egli rappresentava il verbo poiché è colui che sceglie i giocatori necessari per formare la propria squadra di pallavolo. In alcuni casi può trovarsi da solo (verbi zerovalenti), in altri casi, invece, ha bisogno di selezionare altri giocatori (argomenti). Se sceglie solo il battitore (un argomento) il verbo è monovalente, se sceglie battitore e palleggiatore (due argomenti) si tratta di un verbo bivalente, se a questi due aggiunge anche lo schiacciatore (tre argomenti) il verbo è trivalente. In un primo momento non è stato fatto accenno ai circostanziali, che sono stati introdotti successivamente. Questa spiegazione è stata svolta oralmente, mostrando di volta in volta i personaggi coinvolti e fornendo degli esempi attraverso i verbi scritti nei cartoncini colorati presentati nel paragrafo precedente (cfr. cap. 5.4). Sotto l'immagine dell'allenatore veniva posto un verbo scelto dal mazzo di carte gialle e, a partire dal verbo selezionato, si aggiungevano gli argomenti necessari per saturare la sua valenza ponendoli sotto ai disegni dei

giocatori corrispondenti. Ad esempio, una volta selezionato il verbo “abbraccia” e posizionato sotto l’immagine dell’allenatore, venivano scelti gli argomenti necessari per saturare la valenza del verbo dal mazzo di carte rosa (agente) e dal mazzo di carte verde (tema). Essi, in seguito, venivano posti rispettivamente sotto la figura del battitore e del palleggiatore. I vari elementi della frase sono stati posizionati su un filo bianco sotto l’immagine del giocatore corrispondente. Il filo è servito per spiegare che il terzo argomento (beneficiario) è introdotto da una preposizione. Il legame non avviene in maniera diretta, ma attraverso la presenza di un ulteriore elemento funzionale, rappresentato dal filo mediante un piccolo nodo. A seguire, si è svolta una parte di esercitazione pratica in cui la ragazza doveva ideare in autonomia delle frasi scegliendo un verbo tra le carte gialle e completare il suo significato selezionando gli argomenti. Anche in questo caso gli argomenti sono stati selezionati dal mazzo di carte del colore corrispondente ai diversi giocatori (cfr. cap. 5.4) (fig. 5.3).



Figura 5.3: La selezione degli argomenti.

Per lo svolgimento di questa prova, è stata attivata oltre che la competenza relativa alla scelta degli argomenti, anche l’abilità morfologica, poiché la ragazza doveva essere in grado di selezionare gli elementi della frase facendo in modo che accordassero tra loro per genere e numero. Durante l’esercitazione la partecipante ha espresso il desiderio di poter scrivere sui cartoncini altre parole, ampliando in questo modo la quantità di elementi tra cui scegliere.

Al termine di questo incontro è stato assegnato per casa un esercizio in cui, dato un verbo, la partecipante doveva scrivere una frase inserendo gli argomenti necessari per saturare la valenza del verbo.

L'incontro successivo è iniziato con la correzione del compito per casa, in cui la ragazza, oltre ad aver scritto gli argomenti selezionati dal verbo, ha anche sottolineato i diversi elementi della frase con i colori corrispondenti alle carte presentate durante la spiegazione. Questo compito non era previsto dalla consegna, ma è stato frutto di una strategia messa in atto dalla ragazza per facilitare l'esecuzione dell'esercizio.

Successivamente è stato svolto un ripasso utilizzando nuovamente le carte colorate. Dopo alcune frasi, la ragazza ha scritto nei cartellini allenatore/verbo il verbo "balla" e sul cartellino battitore/agente il soggetto "Wilk". Ha chiesto, poi, di aggiungere l'informazione "bene", per indicare la modalità in cui balla il soggetto della frase (fig. 5.4).

Questa richiesta ha dato la possibilità di fornire una spiegazione sui circostanziali. È stata data l'indicazione di scrivere l'avverbio su un cartellino di colore arancione, che non corrispondeva a nessun personaggio della squadra di pallavolo, spiegando che, in questo caso, "bene" fornisce un'informazione aggiuntiva su come balla Wilk, ma se la carta viene tolta la frase risulta ugualmente corretta. In questo modo, CS ha compreso cosa fossero i circostanziali e, in alcune frasi, ha deciso di aggiungerli scrivendoli nei cartellini arancioni.

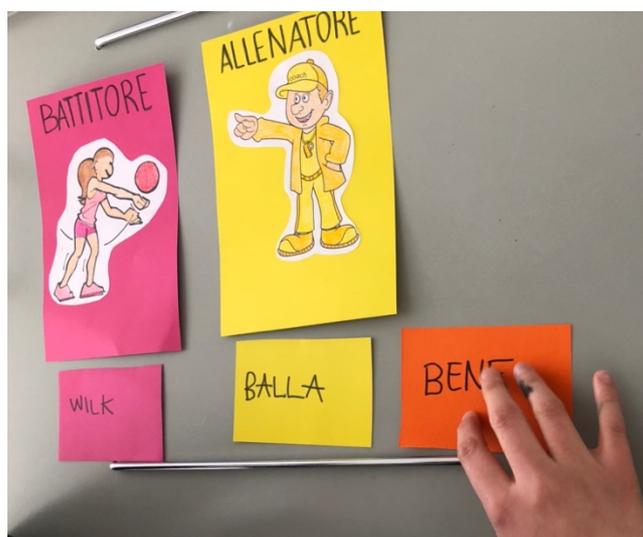


Figura 5.4: Inserimento dei circostanziali.

Successivamente, si è passati alla spiegazione scritta di ciò che era stato insegnato per permettere alla partecipante di consolidare quanto appreso. In appendice (app. 2) si può trovare la spiegazione fornita sul quaderno.

Per verificare che la ragazza avesse compreso la struttura argomentale dei verbi è stata proposta un'ulteriore attività interattiva creata appositamente su Wordwall (fig.5.5). Sono stati presentati 16 verbi al modo infinito disposti in ordine casuale ed è stato chiesto alla ragazza di raggrupparli a seconda del numero di argomenti di cui hanno bisogno per saturare la loro valenza. L'attività è stata svolta in maniera autonoma sul computer portatile della ragazza. Come prova aggiuntiva, CS ha scelto un verbo per ogni categoria ed ha inventato delle frasi selezionando gli argomenti. Una volta scritte le frasi ha potuto aggiungere anche i circostanziali sottolineandoli con il colore arancione.

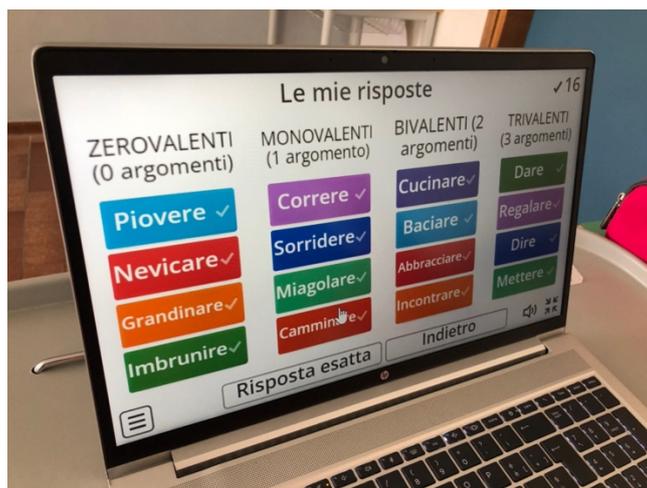


Figura 5.5: Attività interattiva di ripasso sulla valenza dei verbi.

Questa prima fase si è conclusa con successo, poiché la partecipante ha affrontato i compiti con sicurezza e si è dimostrata interessata nel proseguire il trattamento.

Fase 2

La seconda fase del trattamento riguarda l'insegnamento esplicito dei ruoli tematici degli argomenti selezionati dal verbo. Nel presente intervento sono stati introdotti alla partecipante solo tre dei ruoli tematici: agente, tema e beneficiario.

Anche in questo caso si è proseguito attraverso l'utilizzo della metafora della pallavolo. È stato spiegato alla ragazza che così come ogni giocatore all'interno della squadra di pallavolo ha il proprio ruolo, anche gli argomenti all'interno della frase ne possiedono uno. Lo stesso ruolo non può essere assegnato a più giocatori e, analogamente, per ogni argomento può essere selezionato un solo ruolo che deve essere diverso da quello di altri argomenti selezionati dal medesimo verbo.

Utilizzando le figure dei giocatori è stato spiegato che il battitore svolge il ruolo di *agente*, colui che dà avvio all'azione. La partita, infatti, non può cominciare senza che il giocatore-agente esegua la battuta iniziale. Il ruolo di *tema* è stato assegnato al palleggiatore, colui che è coinvolto in maniera passiva nell'azione e quello di beneficiario è stato attribuito allo schiacciatore, colui che riceve la palla e a cui è indirizzata l'azione espressa dal verbo.

Per permettere alla ragazza di ricordare meglio i diversi ruoli spiegati, sono state associate delle carte bianche *agente/tema/beneficiario* alle figure dei giocatori che ricoprivano il ruolo corrispondente.

Come prova per accertarsi che la ragazza avesse compreso i vari ruoli sono state create ancora una volta delle frasi utilizzando i mazzi di carte colorate. Dopo aver posizionato gli elementi della frase sul filo bianco sotto le immagini raffiguranti i pallavolisti e l'allenatore, è stato chiesto di collocare le carte bianche dei ruoli tematici sopra ai rispettivi argomenti (fig. 5.6).



Figura 5.6: L'assegnazione dei ruoli tematici.

Per consolidare quanto insegnato sono stati affiancati a questa attività ulteriori esercizi scritti in cui la ragazza, data una frase, doveva sottolineare gli argomenti del verbo e riportare i loro ruoli tematici. La frase è stata poi espansa aggiungendo i circostanziali senza però attribuire loro un ruolo tematico.

Fase 3

La terza fase è stata dedicata alla presentazione dei pronomi clitici.

Poiché dai test somministrati prima dell'intervento è risultata una conoscenza molto limitata dei pronomi clitici è stata proposta una tabella contenente diverse forme di pronome declinate per genere e numero (fig. 5.7). Mantenendo gli stessi colori utilizzati nelle fasi precedenti del trattamento, sono stati riportati nella prima colonna (rosa) i pronomi personali forti, nella seconda colonna (verde) i pronomi clitici accusativi, nella terza colonna (azzurra) i pronomi dativi (sia nella forma forte che debole) e nell'ultima colonna (verde acqua) i pronomi clitici riflessivi.

PERSONA	AGENTE (Chi? Che cosa?)	TEMA (Chi? Che cosa?)	BENEFICIARIO (A chi? A che cosa?)		RIFLESSIVI
			Forti	Deboli	
1° pers. singolare	IO	MI	A ME	MI	MI
2° pers. singolare	TU	TI	A TE	TI	TI
3° pers. Singolare	maschile	LUI/EGLI	A LUI	GLI	SI
	femminile	LEI/ELLA	A LEI	LE	SI
1° pers. plurale	NOI	CI	A NOI	CI	CI
2° pers. plurale	VOI	VI	A VOI	VI	VI
3° pers. plurale	maschile	LORO/ESSI	A LORO	GLI/LORO	SI
	femminile	LORO/ESSE	A LORO	GLI/LORO	SI

Figura 5.7: Tabella dei pronomi.

Per inserire questi elementi nelle frasi sono state introdotte le carte rosse a forma di palla su cui sono stati scritti i pronomi clitici (cfr. cap. 5.4). La prima attività comprendeva l'utilizzo solamente dei pronomi clitici accusativi. Dopo aver inventato la frase con le carte colorate e attribuito ad ogni argomento il proprio ruolo tematico, è stato chiesto alla partecipante di appoggiare sopra la carta *tema* il pronome clitico accusativo corrispondente. Ad esempio, la frase "Tu cucinavi **il dolce**" veniva trasformata in "Tu cucinavi ~~il dolce~~ **il**". Analogamente è stata svolta la stessa procedura per il ruolo tematico di *beneficiario*. In questo caso, però, il beneficiario è stato sostituito con il pronome

forte, facendo tuttavia notare la presenza del pronome clitico dativo debole sul retro della carta.

Questa fase ha richiesto più tempo rispetto agli stadi precedenti, ma si è cercato di assecondare i ritmi della ragazza senza velocizzare troppo il processo di apprendimento. Oltre a svolgere questo tipo di esercizi in modalità orale e attraverso l'utilizzo delle carte, è stata impiegata anche la forma scritta.

In seguito, è stata consegnata alla partecipante la stessa tabella presentata ad inizio fase ma con degli spazi vuoti da completare. Attraverso queste attività la ragazza ha potuto consolidare la conoscenza della morfologia dei pronomi studiati.

In un secondo momento sono stati analizzati anche i pronomi clitici riflessivi facendo notare alla ragazza che questa classe di pronomi viene utilizzata per quei verbi in cui l'azione ricade sul soggetto. È stato utile mettere a confronto lo stesso verbo utilizzato una volta come riflessivo e una volta come transitivo. Ad esempio, dopo aver mostrato l'immagine in cui un bambino lava il cane è stato scritto *“Luca lava il cane”*. Accanto a questa immagine è stata mostrata la figura in cui il bambino lava se stesso, accompagnato dalla frase *“Luca si lava”*. La spiegazione è avvenuta prima in modalità orale e poi in forma scritta con il supporto di immagini (app. 3). A seguire è stata presentata un'altra tabella contenente le forme del pronome clitico riflessivo con il rispettivo esempio (tab. 5.1).

PERSONA	RIFLESSIVO	ESEMPIO
1° p. sing. (IO)	MI	(Io) mi lavo
2° p. sing. (TU)	TI	(Tu) ti lavi
3° p. sing. (LUI/LEI)	SI	(Lui/lei) si lava
1° p. plur. (NOI)	CI	(Noi) ci laviamo
2° p. plur. (VOI)	VI	(Voi) vi lavate
3° p. plur. (LORO)	SI	(Loro) si lavano

Tabella 5.1: I pronomi clitici riflessivi.

Per esercitare la memorizzazione di questi pronomi è stato assegnato un compito di completamento in cui la ragazza doveva inserire il pronome riflessivo corretto all'interno

di 15 frasi. Dopo un momento di titubanza iniziale, la prova è stata portata a termine con disinvoltura e sicurezza.

Fase 4

La quarta fase comprende l'insegnamento esplicito del movimento sintattico e ha richiesto cinque sessioni della durata di 45 minuti per essere completata.

Come per le fasi precedenti, anche in questo caso il punto di partenza riguardava la creazione di una frase attraverso le carte, attività molto apprezzata dalla partecipante che continuava ad espandere i mazzi inserendo nuovi verbi e personaggi.

Analogamente a quanto richiesto in fase 3, è stata data la consegna di sostituire il DP pieno palleggiatore/tema con il pronome clitico corrispondente scegliendolo dal mazzo palla/clitico. La frase ottenuta era la seguente: "La mamma scrive ~~una lettera~~ **la**". Una volta effettuato questo passaggio è stato chiesto alla partecipante se secondo lei la frase che si era formata fosse grammaticale. Poiché la risposta data è stata negativa si è proseguito con l'insegnamento esplicito del movimento sintattico.

Dalla carta palla/clitico che sostituisce il DP pieno è stato legato un filo rosa che giungeva in posizione preverbale. Attraverso il filo è stato fatto scorrere la carta palla/clitico che è andata a posizionarsi nella posizione preverbale, dove il pronome clitico viene pronunciato. Al posto della carta palla/clitico, che è stata mossa nel luogo di pronuncia, è stata inserita una carta palla/t (traccia) su cui non era presente alcuna scritta. Questo passaggio si è rivelato fondamentale per rendere esplicita la funzione di referenzialità caratteristica dei pronomi clitici (10).

(10) La mamma **la** scrive ~~una lettera~~ **t**.

Inizialmente l'insegnamento ha riguardato il pronome clitico accusativo, per poi rendere visibile il movimento del pronome clitico dativo attraverso l'utilizzo di un altro spago di colore bianco. Infine, è stata mostrata la possibilità di muovere entrambi i pronomi clitici in posizione preverbale (fig. 5.8). Per fare ciò si è resa necessaria la presentazione di un'ulteriore tabella che rendesse evidente l'assemblaggio in un unico nesso tra pronome clitico accusativo e pronome clitico dativo (app. 4).



Figura 5.8: Movimento di pronomi clitici accusativi e dativi

Dopo aver operato questa procedura con un certo numero di frasi si è passati alla forma scritta, facendo porre attenzione alla partecipante sulla necessità di accordare il clitico con il verbo qualora quest'ultimo si fosse trovato al tempo passato prossimo dell'indicativo. Per osservare la modalità di spiegazione sul quaderno si rimanda all'appendice (app. 5).

Per verificare che la spiegazione fosse stata compresa sono stati proposti alcuni esercizi scritti che, data una frase, prevedevano i seguenti passaggi:

- individuare il verbo e i rispettivi argomenti;
- sottolineare verbo e argomenti con il colore relativo al ruolo tematico svolto;
- sostituire i DP pieni con il pronome clitico corrispondente;
- evidenziare i movimenti dei clitici attraverso il disegno di frecce;
- riscrivere la frase posizionando i pronomi clitici nella posizione d'arrivo apportando le necessarie modifiche morfologiche.

L'ultima parte della fase 4 riguarda l'insegnamento esplicito del movimento dei pronomi clitici riflessivi. Per farlo, sono state mostrate alcune foto raffiguranti azioni di vita quotidiana ("guardarsi allo specchio", "vestirsi", "truccarsi" ...) accompagnate da frasi contenenti la forma tonica del pronome riflessivo (ad esempio, "Anna trucca se stessa"). Il pronome è stato poi sostituito con il clitico riflessivo corrispondente e mosso in posizione preverbale evidenziando il movimento attraverso il disegno di una freccia. In questo modo una frase come "Luca veste se stesso" veniva trasformata in "Luca si veste". Dopo una prima dimostrazione, è stato chiesto alla partecipante di eseguire lo

stesso compito osservando altre immagini. La ragazza ha dimostrato di padroneggiare molto bene questo tipo di pronomi ed è stata capace di svolgere la consegna in maniera ottimale senza il bisogno di alcun aiuto esterno.

Ogni sessione della fase 4 prevedeva una parte iniziale di ripasso ed una finale di verifica per valutare lo stato dell'apprendimento. In questa fase è stata notata grande attenzione da parte della ragazza, che durante le spiegazioni è spesso intervenuta ponendo domande e facendo riflessioni sulla lingua.

Fase 5

La quinta fase, dedicata al ripasso, si è svolta e conclusa in un unico incontro dalla durata di 90 minuti, circa il doppio del tempo dedicato alle altre sessioni. La decisione di prolungare la sessione è avvenuta in itinere poiché la partecipante, al termine dei primi 45 minuti, non ha mostrato segni di stanchezza e ha reso palese la volontà di proseguire l'incontro.

Il ripasso è avvenuto in maniera collaborativa tra l'autrice dello studio e la partecipante utilizzando tutto il materiale prodotto per l'intero trattamento linguistico. Ancora una volta sono state riprese la metafora della pallavolo e le carte colorate per ripercorrere tutte le frasi del trattamento. Si è partiti dalla formulazione di una frase attraverso le carte per poi individuare argomenti, gli aggiunti e i ruoli tematici. Successivamente gli argomenti oggetto diretto e indiretto sono stati trasformati nei rispettivi pronomi clitici attraverso la carta palla/clitico. Essi, in seguito, sono stati mossi in posizione preverbale lasciando la traccia nel luogo di interpretazione. La procedura è stata ripetuta diverse volte, prima oralmente e poi attraverso la forma scritta.

Durante tutta la sessione la ragazza si è dimostrata attenta e concentrata, svolgendo le consegne con sicurezza e autonomia.

5.6 Risultati post-intervento

A seguito dell'intervento didattico proposto sono stati risomministrati i test condotti in fase iniziale per valutare la competenza linguistica della ragazza post-trattamento. Nel presente paragrafo i risultati ottenuti sono stati messi a confronto con quelli ricavati prima del trattamento. In questo modo è stato possibile valutare se si è verificato un miglioramento nelle abilità linguistiche della ragazza non solo riguardo

all'interpretazione dei pronomi clitici, ma anche delle altre strutture complesse dell'italiano. I test sono stati presentati con lo stesso ordine di somministrazione seguito prima del trattamento linguistico e con le medesime condizioni descritte nel capitolo 3.

5.6.1 Risultati del *Test for reception of Grammar – Version 2 (TROG-2)*

Durante la seconda somministrazione del TROG-2 la partecipante ha dimostrato un elevato livello di concentrazione che le ha permesso di ottenere un punteggio superiore rispetto a quello ottenuto durante la prima somministrazione. Nella tabella 5.2 sono riportati i valori ricavati da entrambi i test.

	1 [^] (pre-intervento)	2 [^] (post-intervento)
Blocchi superati	8/20	12/20
Conversione blocchi superati in percentili	<1	2
Conversione blocchi superati in punteggio standard	55	68
Conversione blocchi superati in età equivalenti	5,8	7,5

Tabella 5.2: Punteggi ottenuti dalla prima e dalla seconda somministrazione del TROG-2

Da quanto emerge dai risultati si nota un miglioramento nella prestazione della partecipante, che ha superato quattro blocchi in più rispetto alla prima somministrazione alzando così il percentile a 2 e il punteggio standard a 68. Inoltre, se si convertono i blocchi superati in età equivalente, si raggiunge l'età di 7,5 anni, quasi due anni di differenza rispetto alla prima somministrazione (5,8).

Il numero totale di errori commessi negli ultimi cinque blocchi scende a 9, rispetto ai 13 precedenti e in nessun blocco si è verificato un fallimento in tutti gli item.

Nel blocco in cui è stato notato un peggioramento della performance è il blocco L che indaga la competenza in caso di assenza dell'anafora. A differenza di quanto avvenuto nella prima somministrazione, durante la quale erano state fornite tutte risposte corrette, in questo caso la ragazza sbaglia due item su quattro: L1 e L3. In L1 "*L'uomo sta guardando il cavallo e sta correndo*" la partecipante seleziona l'immagine 3 in cui l'uomo sta guardando il cavallo, ma è fermo e, al contrario, il cavallo sta correndo. La stessa strategia è stata utilizzata per l'item L3 "*Il ragazzo sta inseguendo il cane e sta*

saltando” in cui la partecipante seleziona l’immagine in cui il ragazzo insegue il cane, ma a saltare è quest’ultimo e non il ragazzo. In entrambi i casi, la frase coordinata è stata interpretata come una frase relativa sull’oggetto: “L’uomo sta guardando il cavallo che sta correndo” e “Il ragazzo sta inseguendo il cane che sta saltando”.

I restanti blocchi che la ragazza ha fallito sono gli stessi della prima somministrazione: H (non solo X ma anche Y), K (passivo invertibile), O (né questo, né quello), P (X ma non Y), R (singolare/plurale), S (proposizione relativa oggetto) e T (frase racchiusa al centro).

Così come in precedenza, nel blocco H è stato commesso un solo errore, sebbene non sia riguardante il medesimo item. Questa volta, infatti, la partecipante ha risposto correttamente all’item H1 “La matita non è soltanto lunga ma è anche rossa” ma non all’H4 “L’uomo non solo sta correndo ma sta anche indicando”. Tuttavia, utilizza la stessa strategia di risposta: “La matita non è ~~soltanto~~ lunga ma è ~~anche~~ rossa” e “L’uomo non ~~sole~~ sta correndo ma sta ~~anche~~ indicando”.

Rispetto alla prima somministrazione, in cui sono stati errati tre item su quattro, nel blocco K sbaglia solamente un item scegliendo un’immagine completamente diversa rispetto alla frase target. In questo caso la scelta errata potrebbe essere associata ad una momentanea distrazione da parte della partecipante.

Gli errori del blocco O rimangono due, mentre nel blocco P salgono da uno a due errori. Oltre a sbagliare l’item P1, come nella prima somministrazione, sbaglia anche l’item P3. Gli errori commessi sono però di tipo casuale poiché la ragazza non sembra seguire una particolare strategia di risposta.

Si è verificato un miglioramento nei blocchi R e S che precedentemente erano stati falliti per tutti e quattro gli item. Dopo il trattamento sono stati commessi solamente due errori: nel blocco R le risposte errate (R3 e R4) sono state identiche alla prima somministrazione, nel blocco S è stata fornita una delle due risposte sbagliate uguale alla prima prova e una diversa. In quest’ultima (S3) la partecipante inverte la testa della frase. L’item “La tazza è nella scatola, che è rossa” viene interpretata come “La scatola è nella tazza, che è rossa” poiché seleziona l’immagine in cui la scatola rossa si trova all’interno della tazza bianca.

Per quanto riguarda il blocco T (frase racchiusa al centro) gli item errati sono rimasti invariati, per i quali la ragazza seleziona in maniera analoga le immagini 2,1,2 rispettivamente degli stimoli T2, T3 e T4. In questo tipo di risposta, la partecipante non

riesce a processare in maniera adeguata la frase incassata al centro. In particolare, allo stimolo dell'item T2 (*"L'uomo, che l'elefante guarda, sta mangiando"*), la ragazza seleziona l'immagine in cui l'uomo guarda l'elefante e non viceversa, interpretando il soggetto della frase incassata come l'oggetto della frase principale. Nelle frasi T3 *"L'anatra, sulla quale c'è la palla, è gialla"* e T4 *"La sciarpa, sulla quale c'è il libro, è blu"*, la ragazza sembra non interpretare correttamente il pronome "sulla quale", indicando le immagini in cui l'anatra è sulla palla e la sciarpa sul libro e non viceversa.

Inoltre, durante la seconda prova è stato evidenziato il superamento dei blocchi E, J, M, N, Q che prima del trattamento erano stati falliti. Poiché l'intervento didattico riguardava l'uso dei pronomi clitici, è interessante notare che i blocchi M (genere/numero del pronome) e N (congiunzione pronominale) in cui erano stati commessi rispettivamente tre e due errori, sono stati superati dando evidenza di un miglioramento riguardante l'interpretazione dei pronomi.

In generale, è possibile rilevare un miglioramento complessivo nel test somministrato. I risultati ottenuti dimostrano che l'insegnamento esplicito condotto ha avuto ripercussioni positive sulle abilità linguistiche della partecipante che ha riportato punteggi più alti nella maggior parte delle strutture indagate.

5.6.2 Risultati dei test di produzione e comprensione delle frasi passive

(Verin, 2010)

Nel presente paragrafo è esposta un'analisi dei dati ottenuti dalla seconda somministrazione dei test di produzione e di comprensione delle frasi passive (Verin, 2010) confrontandoli con quelli ricavati precedentemente all'intervento linguistico.

Test di produzione di frasi passive (Verin, 2010)

Nel test di produzione di frasi passive (Verin, 2010) proposto al termine dell'intervento sono stati ottenuti dei risultati significativamente migliori rispetto a quelli riportati precedentemente. La tabella che segue (tab. 5.3) mostra i valori e le percentuali ottenute nella prima (1^a) e nella seconda somministrazione (2^a).

	CORRETTE		ALTRA STRATEGIA		NESSUNA RISPOSTA	
	1 [^]	2 [^]	1 [^]	2 [^]	1 [^]	2 [^]
Verbi azionali + agente obbligatorio	0/6	5/6	5/6	1/6	1/6	0/6
Verbi non azionali + agente obbligatorio	0/5	4/5	5/5	1/5	0/5	0/6
Verbi azionali + agente opzionale	3/6	6/6	3/6	0/6	0/6	0/6
Verbi non azionali + agente opzionale	2/7	4/7	5/7	3/7	0/7	0/7
TOTALE	5/24	19/24	18/24	5/24	1/24	0/24
PERCENTUALE TOTALE	21%	79%	75%	21%	4%	0%

Tabella 5.3: Risultati del Test di produzione di frasi passive (Verin, 2010).

Durante la seconda somministrazione sono state fornite tutte le risposte e la percentuale di frasi passive prodotte correttamente si è alzata notevolmente passando dal 21% al 79%. In tutte le categorie analizzate si è evidenziato un miglioramento e, nelle frasi composte da verbi azionali con agente opzionale, non è stato commesso nessun errore.

Per quanto riguarda le frasi caratterizzate da verbo azionale e complemento d'agente obbligatorio, l'unico errore commesso riguarda la mancanza del complemento d'agente nell'item 32.

Nell'analisi delle frasi che contenevano i verbi non azionali sono state ritenute corrette le produzioni in cui la frase era passiva, ma si è verificato un cambiamento di verbo rispetto a quello contenuto nello stimolo. Questa modifica è avvenuta negli item 12, 17, 29 in cui il verbo "amare" è stato modificato con l'azionale "abbracciare".

Il maggior numero di errori si nota nelle frasi in cui è presente il verbo non azionale con il complemento d'agente opzionale, poiché tre frasi sono state trasformate in attive. Questa strategia è stata utilizzata solo quando nello stimolo era presente il verbo "sentire" (11).

(11) Stimolo: Nella prima foto Marco sente il papà. Nella seconda foto

Marco sente Sara. Cosa succede al papà?

Target: Il papà è/viene sentito (da Marco).

Risposta: Il papà sta parlando.

Nuovamente si può supporre che l'errore sia derivato da una difficoltà di raffigurazione dei verbi non azionali piuttosto che da una mancata competenza nell'interpretazione di questa struttura.

Le strategie di risposta maggiormente usate riguardano l'utilizzo della forma attiva al posto di quella passiva. La produzione di una risposta alla forma attiva è avvenuta una volta con il verbo azionale e l'agente obbligatorio (item 32), una volta con il verbo non azionale "sentire" e l'agente obbligatorio (item 21) e tre volte con il verbo non azionale "sentire" e l'agente opzionale (item 9, 22, 33).

È interessante notare che durante la seconda somministrazione l'ausiliare utilizzato per rendere la frase passiva è sempre stato "essere" e mai "venire" al contrario di quanto è avvenuto durante la prima somministrazione.

Un altro dato rilevante riguarda la produzione del complemento d'agente, che nella somministrazione post-intervento è avvenuta nel 100% delle frasi passive prodotte correttamente, comprese quelle in cui il suo inserimento era opzionale. Ciò si pone in contrasto con la prima somministrazione, poiché il complemento d'agente non era mai stato prodotto (0%).

Sebbene la prestazione post-intervento sia stata notevolmente migliore rispetto a quella precedente, si riscontra anche in questo caso uno scarto tra le produzioni con i verbi azionali e non azionali confermando che l'accuratezza nella risposta è maggiore quando di verbo presentato dallo stimolo è di tipo azionale (cfr. cap. 4.3.2).

	Azionali		Non azionali	
	N°	%	N°	%
TOT:	11/12	92%	8/12	67%

Tabella 5.4: Distribuzione di risposta a seconda della tipologia di verbo.

Infine, è possibile condurre un'analisi anche sulle frasi target, poiché nella somministrazione post-trattamento è stato osservato che su 12 frasi, 5 sono state

prodotte utilizzando una frase passiva e le restanti alla forma attiva. Ad esempio, nell'item 3 sono state presentate tre foto: nella prima Marco ascolta radio, nella seconda spinge la sedia e nella terza insegue la palla. Alla domanda della sperimentatrice "Cosa succede nella seconda foto?", la risposta è stata "La sedia è spinta da Marco" utilizzando il verbo alla forma passiva. Questa tipologia di risposta non era stata utilizzata durante la prima somministrazione in cui, ad ogni frase target, era stata fornita una risposta con il verbo alla forma attiva.

Test di comprensione di frasi passive – versione ridotta (Verin, 2010)

Il test somministrato per la valutazione linguistica sulla comprensione delle frasi passive ha riportato un dato sorprendente: il 100% delle risposte ottenute si sono rivelate corrette, aumentando di quasi il 30% la percentuale di accuratezza rispetto alla somministrazione iniziale (71%). Durante il test la partecipante non ha mai mostrato segnali di titubanza nel fornire le risposte e, al contrario ha seguito la consegna con disinvoltura e attenzione. Questi risultati evidenziano un notevole miglioramento della ragazza nella comprensione delle frasi passive.

È possibile affermare che le percentuali ottenute dalla seconda somministrazione dei test Sulla produzione e comprensione delle frasi passive sono notevolmente superiori rispetto a quelle ricavate dai test somministrati precedentemente. Questi risultati dimostrano che la competenza nell'interpretazione di frasi passive è migliorata considerevolmente, sebbene non sia stato effettuato un intervento diretto su questa struttura frasale durante il trattamento linguistico. Il fatto che la competenza sia migliorata in modo così esponenziale fa supporre che l'insegnamento esplicito della struttura pronominale abbia avuto conseguenze positive anche su altre strutture complesse dell'italiano.

5.6.3 Risultati del Test di produzione dei pronomi clitici oggetto diretto e riflessivi (Arosio et al., 2014)

Per condurre un'analisi quantitativa sulle abilità di interpretazione dei pronomi clitici oggetto diretto e riflessivi viene valutato il numero di frasi prodotte correttamente dopo

il trattamento, mettendole a confronto con le risposte fornite durante la prima somministrazione (tab. 5.5).

	Clitici oggetto diretto		Clitici riflessivi	
	1^	2^	1^	2^
N°	0/12	11/12	0/6	6/6
%	0%	92%	0%	100%

Tabella 5.5: Analisi quantitativa del Test di produzione dei pronomi clitici oggetto diretto e riflessivi.

Come si evince dalla tabella sopra riportata la produzione di pronomi clitici oggetto diretto e riflessivi è significativamente migliorata. Mentre nella valutazione linguistica iniziale la partecipante non ha mai prodotto un pronome clitico, nella seconda somministrazione la percentuale di produzione dei pronomi clitici oggetto diretto è salita al 92% e quella dei pronomi clitici riflessivi al 100%. Tutti i pronomi sono stati pronunciati correttamente dal punto di vista morfosintattico.

Un solo pronome clitico oggetto diretto non è stato pronunciato (item 5) a favore della ripresa del DP pieno. Lo stimolo raffigurava una signora che stava pelando una pera. Alla domanda *“Guarda, cosa sta facendo alla pera?”*, la ragazza, al posto di rispondere *“La sta pelando”* utilizzando il clitico, ha prodotto *“Sta pelando la pera”* ripetendo il DP corrispondente.

In modo appropriato e analogo alla prima somministrazione, la partecipante non ha mai prodotto il soggetto della frase, utilizzando come primo elemento il pronome clitico di ripresa.

Contrariamente a quanto avvenuto per le risposte che comprendevano i pronomi clitici oggetto, nella produzione delle frasi contenenti i pronomi clitici riflessivi non è mai stata pronunciata la forma *stare + gerundio* ma è sempre stato utilizzato il verbo al tempo presente. Pertanto, una frase come *“Si sta pettinando”* è stata prodotta come *“Si pettina”*. La risposta è stata valutata ugualmente pertinente e corretta.

Infine, è stato osservato che nella formulazione delle risposte la partecipante pronunciava il clitico accompagnato dalla dattilologia in LIS, come a voler sottolineare la sua presenza all’interno della frase.

L'asimmetria dei dati riportati tra la prima e la seconda somministrazione dimostrano che dopo l'insegnamento esplicito la ragazza ha saputo individuare i pronomi cliticizzati adatti per rispondere adeguatamente agli stimoli. Si nota, infatti, uno scarto considerevole tra la prima e la seconda somministrazione, poiché precedentemente al trattamento la partecipante aveva dimostrato di non conoscere questi elementi.

5.6.4 Risultati dei test di produzione (Del Puppo et al., 2011) e comprensione delle frasi relative (Volpato, 2010)

Per valutare se la competenza linguistica della ragazza nella produzione e nella comprensione delle frasi relative fosse migliorata rispetto alla situazione iniziale, sono stati somministrati nuovamente sia il *Test di produzione di frasi relative* (Del Puppo et al., 2011) che il *Test di comprensione di frasi relative restrittive sul soggetto e sull'oggetto* (Volpato, 2010). In questa sezione sono riportati e discussi i risultati ottenuti ponendoli a confronto con quelli della prima somministrazione.

Test di produzione di frasi relative (Del Puppo et al., 2011)

La tabella sotto riportata (tab. 5.6) mostra i risultati ottenuti dalla prima (1^a) e dalla seconda (2^a) somministrazione nella produzione delle frasi relative. Poiché le frasi filler sono state prodotte tutte correttamente, non sono state prese in analisi durante il confronto dei dati.

	RS		RO S.prev		RO S.postv		TOT	
	1 ^a	2 ^a						
N°	6/6	6/6	2/6	0/6	2/8	0/8	10/20	6/20
%	100%	100%	33%	0%	25%	0%	50%	30%

Tabella 5.6: Risultati della seconda somministrazione del Test di produzione di frasi relative.

Complessivamente si nota un peggioramento della performance nella produzione di frasi relative, poiché dal 50% di frasi esatte si passa al 30%. Analogamente alla prima somministrazione, anche nella seconda le relative sul soggetto sono state prodotte tutte correttamente, osservando, però, un peggioramento per quanto riguarda la produzione

di RO. Sia che il soggetto si trovi in posizione preverbale o in posizione post verbale la partecipante non ha mai prodotto la risposta attesa, ottenendo in entrambi i casi una percentuale dello 0%.

Effettuando un'analisi più approfondita riguardo le strategie di risposta utilizzate per le frasi relative sull'oggetto, è emerso un dato interessante che si differenzia molto dalla prima somministrazione. Se precedentemente la tipologia di risposta maggiormente prodotta dalla ragazza riguardava l'inversione di testa o l'inversione dei ruoli tematici, nella somministrazione avvenuta post-trattamento si nota che non è mai avvenuta un'inversione di testa e nemmeno un'assegnazione invertita dei ruoli tematici, ma è stata prodotta una tipologia di frase che non era mai stata pronunciata in case iniziale. La frase relativa sull'oggetto con soggetto in posizione preverbale o post verbale è stata trasformata in una relativa sul soggetto modificando il verbo attivo alla forma passiva, in questo modo è stata ottenuta una frase RS passiva (12).

(12) *Target* (RO): Mi piace il gatto che i bambini accarezzano/mandano via.

Risposta: Mi piace il gatto che viene accarezzato da bambini gentili.

Questa strategia è stata utilizzata in 12 frasi su 14, ossia nell'86% dei casi in cui era richiesta la produzione di una RO. Nelle due frasi restanti si è verificata la produzione di una frase relativa sul soggetto al posto di una RO con soggetto preverbale. La frase target "*Mi piace il cane che i papà lavano / sporcano*" (item 2) è stata resa come una RS "*Mi piace il cane che è pulito*", e invece di produrre la frase "*Mi piace il vigile che i cani mordono/inseguono*" la ragazza pronuncia "*Mi piace il vigile che scappa dai cani*".

Nonostante la percentuale di risposte corrette sia scesa durante la seconda somministrazione, la tipologia di errori commessi denota una migliore competenza nel riconoscimento dei ruoli tematici che sono stati assegnati tutti correttamente. Questo aspetto è ritenuto positivo poiché la fase 2 del trattamento linguistico prevedeva proprio l'insegnamento esplicito della teoria tematica.

Test di comprensione di frasi relative restrittive sul soggetto e sull'oggetto (Volpato, 2010)

I risultati ottenuti attraverso la seconda somministrazione del *Test di comprensione di frasi relative restrittive sul soggetto e sull'oggetto* (Volpato, 2010) dimostrano un miglioramento in tutte le categorie di frasi relative indagate. Come mostra la tabella riportata sotto (tab. 5.7) tra le frasi ambigue e le RS non sono presenti differenze poiché sono state tutte comprese correttamente. Al contrario, le RO e le ROp, che presentano diversi errori, sono state comprese maggiormente rispetto alla prima somministrazione. Per le RS e le AMB è stata evidenziato un livello di accuratezza significativamente maggiore rispetto alla comprensione delle RO e delle ROp. Queste ultime, a loro volta, sono state le frasi che hanno ottenuto la percentuale di accuratezza più basso.

		1 [^]		2 [^]		TOT N°		TOT %	
		N°	%	N°	%	1 [^]	2 [^]	1 [^]	2 [^]
AMB	SVO_SG_SG	6/6	100%	6/6	100%	12/12	12/12	100%	100%
	SVO_PL_PL	6/6	100%	6/6	100%				
RS	SVO_PL_SG	5/6	83%	6/6	100%	10/12	12/12	83%	100%
	SVO_SG_PL	5/6	83%	6/6	100%				
RO	OSV_SG_SG	2/6	33%	4/6	67%	6/24	9/24	25%	37,5%
	OSV_SG_PL	3/6	50%	1/6	17%				
	OSV_PL_SG	1/6	17%	2/6	33%				
	OSV_PL_PL	0/6	0%	2/6	33%				
Rop	OVS_SG_PL	0/6	0%	2/6	33%	0/12	2/12	0%	17%
	OVS_PL_SG	0/6	0%	0/6	0%				

Tabella 5.7: Valori e percentuali di risposta nel Test di comprensione delle frasi relative.

Le frasi ambigue, interpretabili sia come RS che come RO con soggetto post-verbale, hanno ottenuto la stessa percentuale riportata prima dell'intervento linguistico. Tuttavia, nella somministrazione post-trattamento queste frasi sono state tutte interpretate come RS, a differenza di quanto avvenuto durante la prima somministrazione, in cui 2/12 erano state interpretate come ROp. Un miglioramento si riscontra anche nelle RS, poiché la percentuale di accuratezza sale dall'83% al 100% dimostrando che la ragazza ha raggiunto un ottimo livello di competenza nell'interpretazione di questa struttura. Il risultato è in linea con quanto emerso dal test di produzione delle frasi relative analizzato sopra, poiché in entrambi i casi le frasi RS sono state interpretate tutte correttamente (100%).

Per quanto riguarda gli errori commessi dalla partecipante nella comprensione di RO con soggetto preverbale (tab. 5.8) si nota una preferenza nella selezione dell'errore d'agente (37,5%), dimostrando di interpretare correttamente il ruolo tematico dei referenti. Nel 25% di risposte date, invece, la partecipante seleziona il referente reversibile. Dalla tabella 5.9 si nota che i risultati ottenuti sono asimmetrici rispetto alla prima valutazione, poiché nella valutazione iniziale il 46% di risposte errate prevedevano la selezione del referente reversibile attuando un'inversione di ruolo tematico, mentre il 21% di risposte riguardavano un errore di selezione d'agente e l'8% un'altra strategia che prevede la selezione di un referente diverso. La tipologia di errore commessa è quindi invertita: nella prima somministrazione l'errore più elevato riguardava l'inversione di ruolo, nella seconda, la selezione d'agente. Questo risultato porta evidenza del fatto che l'assegnazione dei ruoli tematici è avvenuta con maggiore accuratezza a seguito del trattamento linguistico effettuato.

	Corrette	Reversibile	Agente
OSV_SG_SG	4/24	0/24	2/24
OSV_SG_PL	1/24	2/24	3/24
OSV_PL_SG	2/24	3/24	1/24
OSV_PL_PL	2/24	1/24	3/24
TOT N°	9/24	6/24	9/24
TOT %	37,5%	25%	37,5%

Tabella 5.8: Tipologia di risposta nella comprensione di RO

	Corrette		Reversibile		Agente		Altro	
	1^	2^	1^	2^	1^	2^	1^	2^
N°	6/24	9/24	11/24	6/24	5/24	9/24	2/24	0/24
%	25%	37,5%	46%	25%	21%	37,5%	8%	0%

Tabella 5.9: Comparazione di tipologia di risposta tra la prima e la seconda somministrazione nelle RO

Se si mettono a confronto le strategie di selezione del referente tra la prima e la seconda somministrazione sulle frasi ROp si evidenzia quanto segue (tab. 5.10):

- la percentuale di risposte corrette sale da 0% al 17%;
- per entrambe le somministrazioni, la tipologia di errore maggiormente commessa riguarda l'inversione dei ruoli tematici, sebbene nella prima somministrazione la percentuale d'errore sia più elevata (83%) rispetto alla prima (67%);
- a differenza di quanto avviene nel test somministrato dopo il trattamento, precedentemente non erano stati commessi errori nella selezione d'agente. Al contrario, dopo il trattamento la percentuale di errore sale all'8% sbagliando una frase su 12;
- l'errore che combina sia la selezione d'agente che l'inversione del ruolo tematico (categoria altro) viene commesso una sola volta nella seconda somministrazione (item 50), diminuendo la percentuale d'errore rispetto al test svolto prima del trattamento (17%).

	Corrette		Reversibile		Agente		Altro	
	1^	2^	1^	2^	1^	2^	1^	2^
N°	0/12	2/12	10/12	8/12	0/12	1/12	2/12	1/12
%	0%	17%	83%	67%	0%	8%	17%	8%

Tabella 5.10: Comparazione di tipologia di risposta tra la prima e la seconda somministrazione nelle ROp.

In conclusione, è possibile osservare un miglioramento generale sia nella comprensione che nella produzione di frasi relative sul soggetto rispetto alla fase iniziale. Le RO, che hanno ottenuto un punteggio migliore nel test di comprensione, sono peggiorate nel test di produzione, evidenziando un'asimmetria tra i risultati ottenuti dai due test. Nonostante ciò, si conferma la tendenza di difficoltà d'interpretazione crescente $RS < RO < ROp$, in linea con quanto emerso dagli studi precedenti.

5.7 Discussione e considerazioni finali

Mettendo a confronto i risultati ottenuti dai test somministrati in fase iniziale e in fase finale è risultato un significativo miglioramento delle prestazioni linguistiche della

partecipante, che ha ottenuto percentuali di performance più elevate in quasi tutte le strutture linguistiche indagate. La tabella riportata sotto (tab. 5.11) è utile per riassumere le percentuali di correttezza delle strutture indagate prima e dopo il trattamento.

	PRIMA	DOPO
	TROG-2	
Blocchi superati	40%	60%
Risposte corrette	66%	81%
	FRASI PASSIVE	
Produzione	21%	79%
Comprensione	71%	100%
	FRASI RELATIVE	
Produzione	50%	30%
Comprensione	47%	58%
	PRONOMI CLITICI	
Produzione	0%	94%

Tabella 5.11: Comparazione dei risultati delle strutture indagate tra la prima e la seconda somministrazione.

Il dato più significativo riguarda sicuramente la produzione di pronomi clitici: dopo il trattamento essi sono stati prodotti correttamente quasi nella totalità dei casi, a differenza di quanto avvenuto in fase iniziale in cui è risultata una mancata conoscenza di tali elementi. Sotto questo punto di vista l'intervento linguistico si è rivelato molto efficace, poiché il trattamento dei pronomi clitici era l'oggetto preso in esame durante l'insegnamento esplicito.

Il dato emerso dal confronto dei risultati ottenuti tra il test di produzione e quello di comprensione delle frasi si dimostra in linea con quanto emerso dai lavori di Burke e collaboratori (1997; 2000) che evidenziano una certa indipendenza tra lo sviluppo delle abilità di comprensione e di produzione: la produzione, che solitamente avviene in un'età più avanzata rispetto alla comprensione, può quindi essere ritardata rispetto alla comprensione, pertanto non c'è da sorprendersi se non si verifica un miglioramento parallelo tra queste due abilità.

Ciò che si evidenzia è il miglioramento raggiunto anche nella comprensione e nella produzione delle strutture frasali non trattate direttamente nell'intervento. I risultati

riportati dimostrano che il trattamento linguistico ha avuto un effetto positivo globale sulle abilità linguistiche della ragazza. Sviluppando la competenza metalinguistica e incrementando la riflessione sulla lingua, la partecipante ha dimostrato di saper trasferire le nuove competenze acquisite anche su strutture diverse rispetto a quelle trattate in maniera diretta.

Questi dati sono in linea con quanto emerso dagli studi precedenti condotti da Thompson e collaboratori (1995; 2003; 2006), Ebbels e Van der Lely (2001), Levy e Friedmann (2009) e D'Ortenzio (2015) che dimostrano quanto possa essere utile l'insegnamento esplicito delle proprietà morfosintattiche per poter trarre un miglioramento nell'interpretazione delle strutture linguistiche contenenti movimenti sintattici.

Il risultato ottenuto dalla performance nella comprensione delle frasi relative conferma la tendenza a interpretare in modo significativamente le RS rispetto alle RO e alle ROp a causa del principio della *Minimalità Relativizzata* (Rizzi, 2000), della *Minimal Chain Principle* (De Vincenzi, 1991) e del doppio accordo che si verifica nelle RO, ma non nelle ROp (Volpato e Adani, 2009). Tuttavia, nel caso del test di produzione di frasi relative si riscontra una strategia di risposta non presente nella prima somministrazione che riguarda l'elevato numero di produzione di frasi relative passive. Questo tipo di strategie sono spesso adottate anche nello sviluppo tipico e soprattutto si riscontra un'elevata percentuale di utilizzo nella popolazione adulta (Utzeri, 2007; Belletti e Contemori, 2010; Volpato, 2010; Belletti e Rizzi, 2013; Del Puppo, 2015). Il fatto che la partecipante utilizzi questa strategia dimostra che il livello di competenza nell'interpretazione delle frasi passive sia aumentato (Volpato e Cardinaletti, 2015), dato che trova conferma nei risultati ottenuti dalla seconda somministrazione dei test di produzione e comprensione delle frasi passive.

Infine, è importante sottolineare che anche l'attitudine della ragazza nei confronti della lingua ha subito un mutamento positivo. Dopo il trattamento, infatti, non solo ha acquisito maggiore fiducia nelle proprie competenze linguistiche ma ha anche sviluppato maggiore curiosità e desiderio di incrementare le proprie conoscenze sulla lingua.

CONCLUSIONE

L'obiettivo del presente elaborato consiste nel valutare la competenza linguistica di una ragazza con sindrome di Charge affetta da sordità profonda bilaterale e portatrice di impianto cocleare. Dalla sua storia clinica emerge una difficoltà comunicativa legata al deficit uditivo, che è stata attenuata grazie alle sedute di logopedia e all'esposizione alla LIS in età precoce. Nonostante la sua sordità sia stata diagnosticata a pochi giorni dalla nascita, l'applicazione degli impianti cocleari è avvenuta a 3;7 anni per l'orecchio destro e a 13;0 anni per l'orecchio sinistro, ritardando e limitando notevolmente l'esposizione all'input linguistico. Da queste premesse si può supporre che il livello di competenza linguistica sia ridotta rispetto ai coetanei udenti, ipotesi che trova conferma nei risultati ottenuti dai test somministrati in fase iniziale. Il *Test for reception of Grammar – Version 2 (TROG-2)* (Bishop, 2003), i *Test di produzione e comprensione di frasi passive* (Verin, 2010), il *Test di produzione dei pronomi clitici oggetto diretto e riflessivi* (Arosio et al., 2014), il *Test di produzione di frasi relative* (Del Puppo et al., 2011) e il *Test di comprensione di frasi relative restrittive sul soggetto e sull'oggetto* (Volpato, 2010) effettuati durante la prima valutazione hanno evidenziato una mancata conoscenza dei pronomi clitici oltre che una difficoltà nell'interpretazione delle frasi passive e di quelle relative sull'oggetto. Dall'analisi dei risultati è stato deciso di intervenire attraverso una proposta didattica che prevedesse l'insegnamento esplicito delle regole morfosintattiche che regolano l'uso dei pronomi clitici nell'italiano. Il trattamento linguistico che è stato condotto si basa sugli studi precedenti di Shapiro e Thompson (1995; 2006), Levy e Friedmann (2009) e D'Ortenzio (2015) ed è stato elaborato seguendo un approccio metalinguistico. Esso si compone di cinque fasi: le prime due riguardano l'insegnamento esplicito della struttura argomentale del verbo e della categoria tematica, mentre la terza e la quarta sono state dedicate all'insegnamento del paradigma dei pronomi clitici accusativi, dativi e riflessivi e alla spiegazione relativa al movimento sintattico. Durante l'ultima fase del trattamento è stato eseguito un ripasso di tutto ciò che è stato spiegato per consolidare e verificare che i contenuti fossero stati appresi. Per l'intero intervento didattico è stata utilizzata una metafora ripresa dalla pallavolo per far sì che la partecipante si sentisse maggiormente coinvolta nella spiegazione. Inoltre, prendendo come riferimento il lavoro di Ebbels e van der Lely

(2001), sono stati proposti materiali di diversi colori e forme affinché venisse sfruttato anche il potenziale visivo per rendere più facilmente comprensibili le spiegazioni. Al termine del trattamento sono stati riproposti i test linguistici somministrati prima dell'intervento permettendo così di mettere a confronto le due valutazioni.

I risultati ottenuti hanno evidenziato un miglioramento significativo nella produzione dei pronomi clitici, trattati nel corso dell'intervento didattico, dimostrando che l'insegnamento esplicito ha avuto ottime ripercussioni sull'interpretazione di questi elementi. Inoltre, è stata rilevata un'abilità nettamente superiore nella decodifica delle altre frasi complesse dell'italiano, poiché in fase finale la percentuale di accuratezza nella produzione e comprensione di queste strutture ha raggiunto livelli molto più elevati rispetto a quelli ottenuti prima del trattamento. Questi dati dimostrano che l'insegnamento esplicito del sistema pronominale dell'italiano ha avuto ripercussioni positive anche sulle strutture non trattate direttamente. Inoltre, gli ottimi risultati ottenuti, confermano che i ragazzi sordi sono ancora sensibili a una stimolazione linguistica sebbene sia stato superato il periodo in cui un bambino udente acquisisce la lingua orale (Tomasuolo et al., 2022). L'approccio metalinguistico, che ha permesso alla ragazza di monitorare il processo di apprendimento e di condurre riflessioni sulla lingua, ha dato la possibilità di ragionare sulle sue funzioni per poterla utilizzare in modo più appropriato e corretto. La ragazza, infatti, dopo il trattamento ha perseguito nella formulazione di domande e di riflessioni che coinvolgevano le diverse strutture della frase, dimostrando motivazione nell'apprendimento e volontà di migliorare. È probabile che la consapevolezza di essere riuscita a superare alcune difficoltà legate alla lingua le abbia fornito un importante stimolo per poter proseguire nel consolidamento delle proprie abilità linguistiche.

È evidente che l'effetto ottenuto grazie all'intervento mirato sia stato utile non solo a livello linguistico ma anche motivazionale, rendendo la ragazza maggiormente propensa a partecipare ad un eventuale intervento didattico futuro.

Molto spesso, alla persona sorda viene negata la possibilità di avere accesso a strutture frasali più complesse pensando che l'esposizione ad una lingua facilitata, ricca di ripetizioni e con ordine canonico delle parole possa essere più efficace rispetto ad un input maggiormente ricco. Il presente lavoro evidenzia, però, che questa limitazione può provocare uno sviluppo ritardato del linguaggio che al contrario potrebbe essere evitato

o quanto meno ridotto. Sebbene l'esposizione linguistica di una persona sorda possa essere quantitativamente povero e limitato, è possibile intervenire per migliorare le sue abilità comunicative garantendo così una maggiore inclusione sociale, lavorativa e scolastica.

BIBLIOGRAFIA

- Adani, F. (2008). *The role of features in relative clause comprehension: a study of typical and atypical development* (Doctoral dissertation, Università degli Studi di Milano-Bicocca, Dottorato di ricerca in psicologia e scienze cognitive, ciclo 20.).
- Anderson, D., & Reilly, J. (2002). *The MacArthur communicative development inventory: normative data for American Sign Language*. *Journal of deaf studies and deaf education*, 7(2), 83-106.
- Arosio, F., F. Adani, & M.T. Guasti (2006). *Children's processing of subject and object relatives in Italian*. In Belletti, A. et al. (ed) *Language Acquisition and Development*, Cambridge Scholars Press, 15-27.
- Arosio, F., Branchini, C., Barbieri, L., & Guasti, M. T. (2014). *Failure to produce direct object clitic pronouns as a clinical marker of SLI in school-aged Italian speaking children*. *Clinical linguistics & phonetics*, 28(9), 639-663.
- Belletti, A. (1999), *Italian/Romance clitics: Structure and derivation*. In H. van Riemsdijk, ed., *Clitics in the Languages of Europe*, de Gruyter, Berlin, pp. 543-579.
- Belletti, A., Contemori, C. (2009). *Intervention and attraction. On the production of subject and object relatives by Italian (young) children and adults*. In *Language acquisition and development: Proceedings of GALA* (pp. 39-52).
- Belletti, A., & Rizzi, L. (2013). *Intervention in grammar and processing*. *From Grammar to Meaning The Spontaneous Logicality of Language*, 294.
- Beronesi, S., Volterra, V. (1986). *Il bambino sordo che sbaglia parlando*. *Italiano & Oltre*, 3, 103-105.
- Berretta, M. (1978). *Linguistica ed educazione linguistica: guida all'insegnamento dell'italiano*.
- Berretta, M. (1985). *I pronomi clitici nell'italiano parlato*. In Holtus, G., Radtke, E., *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart* (1985), Gunter Narr Verlag Tübingen, Germania, 185-224.
- Bertone, C., Cardinaletti, A., Grosselle, S., & Volpato, F. (2011). *Le abilità di comprensione dell'italiano in sei adolescenti sordi segnanti LIS*. *Acquisizione dell'italiano e sordità*, 87-105.
- Bishop D. V. M., 2003; Suraniti S., Ferri R., Neri V., (2009). *Test for Reception of Grammar – Version 2 (TROG-2)*. Milano, Giunti Psychometrics
- Blake, K. D., Prasad, C. (2006). *CHARGE syndrome*. *Orphanet journal of rare diseases*, 1(1), 1-8.
- Borer, H. (1984), *Parametric Syntax*, Foris, Dordrecht.

- Bruner, J. S. (1995). *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara a usare il linguaggio* (Vol. 1). Armando Editore.
- Bubbico, L. (Ed.). (2006). *La sordità infantile*. Istituto italiano di medicina sociale.
- Bubbico, L., Marchisio, P., Martini, A., & Trevisi, P. (2015). *La sordità infantile: lo screening uditivo neonatale universale, il percorso del paziente ipoacusico in età pediatrica*.
- Cafiero, J. M. (2009). *Comunicazione aumentativa e alternativa. Strumenti e strategie per l'autismo e deficit di comunicazione*. Edizioni Erickson.
- Cardinaletti, A., Franceschini, M., & Volpato, F. (2015). *Test linguistici e test standardizzati: un confronto sull'acquisizione del passivo da parte di due gemelli sordi italiani*. *Studi italiani di linguistica teorica e applicata*, 44, 418-436.
- Cardinaletti, A., Shlonsky, U. (2004). *Clitic positions and restructuring in Italian*. *Linguistic Inquiry*, 35(4), 519-557.
- Cardinaletti, A., Starke, M. (1999). *The typology of structural deficiency. A case study of the three classes of pronouns*, in H. van Riemsdijk, ed., *Clitics in the Languages of Europe*, de Gruyter, Berlin, 145-233.
- Caselli, M. C., Maragna, S., & Volterra, V. (2006). *Linguaggio e Sordità: Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione [Language and deafness: Gestures, signs and words in development and education]*. Bologna, Italy: Il Mulino.
- Chesi, C. (2006). *Il linguaggio verbale non-standard dei bambini sordi*. GAIA srl-Edizioni Univ. Romane.
- Chesi, C., Gherzi, G., & Musola, D. (2019). *L'acquisizione dei pronomi clitici nei sordi: Evidenze a favore dell'utilità dell'esposizione a coppie minime*. *Studi E Saggi Linguistici*, 57(1), 17-70.
- Chomsky, N. (1975), *Riflessioni sul linguaggio*, Tr. it. Einaudi, Torino 1981.
- Chomsky, N., Culicover, P. W., Wasow, T., & Akmajian, A. (1977). *On wh-movement*. 1977, 65.
- Chomsky, N. (1981), *Lectures on Government and Binding*, Foris, Dordrecht, NL.
- Cippone, A. D. F. (1998). *Nuovo manuale di logopedia*. Edizioni Erickson.
- Colletti, L., Mandalà, M., Zoccante, L., Shannon, R. V., & Colletti, V. (2011). *Infants versus older children fitted with cochlear implants: performance over 10 years*. *International journal of pediatric otorhinolaryngology*, 75(4), 504-509.
- Cottini, L. (2016). *L'autodeterminazione nelle persone con disabilità: percorsi educativi per svilupparla*. Edizioni Centro Studi Erickson.

- Curtiss, R. (1977), *Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern-day "Wild Child"*. Academic Press, New York.
- Curtiss, R. (1989), *The independence and task-specificity of language*. In Bornstein, A., Bruner, J. (a cura di), *Interaction in Human Development*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- D'Ortenzio, S. (2015). *Produzione e comprensione delle frasi relative in bambini sordi con impianto cocleare: Analisi di un tentativo di riabilitazione*. Tesi di laurea magistrale. Università Ca' Foscari di Venezia.
- D'Ortenzio, S. (2019). *Analysis and treatment of movement-derived structures in Italian-speaking cochlear implanted children*. Tesi di dottorato. Università Ca' Foscari di Venezia.
- Davis, K. (1947). *Final note on a case of extreme isolation*. *American Journal of Sociology*, 52(5), 432-437.
- De Vincenzi, M. (1991). *Syntactic parsing strategies in Italian: The minimal chain principle* (Vol. 12). Springer Science & Business Media.
- Del Puppo, M. P. G. (2015). *L'acquisizione delle frasi relative restrittive in bambini italiani con sviluppo tipico e con dislessia evolutiva*. *Grammatica applicata: apprendimento, patologie, insegnamento*, 59.
- Della Vedova, A. M. (2015). *Il luogo delle origini: percorsi della nascita e della genitorialità*. *Turismo e Psicologia*, (2).
- Donati, C. (2008) *La sintassi. Regole e strutture*. Il Mulino: Bologna, nuova edizione 2016.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. (1998). *Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study*. *Language teaching research*, 2(3), 203-229.
- Driva, E., & Terzi, A. (2007). *Children's passives and the theory of grammar*. *Generative approaches to language Acquisition*, 188-198.
- Ebbels, S., van der Lely, H. K. J. (2001), *Metasyntactic therapy using visual coding for children with severe persistent SLI*. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 36 Suppl., 345-350.
- Ellis, R. (2009). *Corrective feedback and teacher development*. *L2 Journal*, 1(1).
- Ellis, R., Loewen, S., & Erlam, R. (2006). *Implicit and explicit corrective feedback and the acquisition of L2 grammar*. *Studies in Second Language Acquisition*, 28(2), 339-368.
- Fischel-Ghodsian, N., Prezant, T. R., Chaltraw, W. E., Wendt, K. A., Nelson, R. A., Arnos, K. S., & Falk, R. E. (1997). *Mitochondrial gene mutation is a significant predisposing factor in aminoglycoside ototoxicity*. *American journal of otolaryngology*, 18(3), 173-178.

- Friedmann, N., Belletti, A., & Rizzi, L. (2009). Relativized relatives: Types of intervention in the acquisition of A-bar dependencies. *Lingua*, 119(1), 67-88.
- Friedmann, N., Rusou, D. (2015), *Critical period for first language: the crucial role of language input during the first year of life*, in *Current Opinion in Neurobiology*, Vol. 35, 27-34.
- Friedmann, N., & Szterman, R. (2006). Syntactic movement in orally trained children with hearing impairment. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 11(1), 56-75.
- Franceschini, M., Volpato, F. (2015). *Comprensione e produzione di frasi relative e frasi passive: il caso di due bambini gemelli sordi italiani*, GRAMMATICA APPLICATA: APPRENDIMENTO, PATOLOGIE, INSEGNAMENTO, Milano, Studi AltLA2, pp. 75-90.
- Franchi, E., Musola, D. (2011). *La logogenia come strumento di indagine dell'autonomia linguistica dei sordi in italiano: metodo e primi risultati*. Franchi, Elisa, 47-69.
- Franchi, E., & Musola, D. (2012). *Percorsi di Logogenia 1/Strumenti per l'arricchimento del lessico con il bambino sordo*. Venezia: Cafoscarina.
- Graffi, G. (1994). *Sintassi*, Il Mulino, Bologna.
- Graffi, G., Scalise, S. (2013). *Le lingue e il linguaggio. Introduzione alla linguistica*, Il Mulino, Bologna.
- Gualandi, F., Ravani, A., Berto, A., Sensi, A., Trabanelli, C., Falciano, F., Calzolari, E. (2002). *Exploring the clinical and epidemiological complexity of GJB2-linked deafness*. *American journal of medical genetics*, 112(1), 38-45.
- Guasti, M. T. (2007). *L'acquisizione del linguaggio. Un'introduzione*.
- Guasti, M. T., Papagno, C., Vernice, M., Cecchetto, C., Giuliani, A., & Burdo, S. (2014). *The effect of language structure on linguistic strengths and weaknesses in children with cochlear implants: Evidence from Italian*. *Applied Psycholinguistics*, 35(4), 739-764.
- Guasti, M. T., Rizzi, L. (2002). *Agreement and tense as distinct syntactic positions: Evidence from acquisition*. *The structure of DP and IP. The cartography of syntactic structures*, 1, 167-194.
- Haegemann, L. (1996). *Manuale di grammatica generativa: la teoria della reggenza e del legamento*. Milano, Hoepli.
- Hall, B. D. (1979). *Choanal atresia and associated multiple anomalies*. *The Journal of pediatrics*, 95(3), 395-398.
- Hammer, A. (2010). *The acquisition of verbal morphology in Cochlear Implanted and Specific Language Impaired children*. Netherlands Graduate School of Linguistics.

- Hittner, H. M., Hirsch, N. J., Kreh, G. M., & Rudolph, A. J. (1979). *Colobomatous microphthalmia, heart disease, hearing loss, and mental retardation-a syndrome*. *Journal of Pediatric Ophthalmology & Strabismus*, 16(2), 122-128.
- Jackendoff, R. (1998). *Linguaggio e natura umana*, il Mulino.
- Kayne, R. (1975). *French syntax: The Transformational Cycle*, Cambridge (Mass.): MIT Press; tr. Fr. *Syntaxe du français*, Paris: Seuil, 1977.
- Kayne, R. (1989). *Null Subjects and Clitic Climbing*. In O. Jaeggli, & K. Safir (Eds.), *The Null Subject Parameter*, 239-261, Reidel.
- Kayne, R. (1991), *Romance Clitics, Verb Movement and PRO*. In *Linguistic Inquiry* 22, 647-686.
- Kim, L. S., Jeong, S. W., Lee, Y. M., & Kim, J. S. (2010). *Cochlear implantation in children*. *Auris Nasus Larynx*, 37(1), 6-17.
- Kline, M., Demuth, K. (2010). *Factors facilitating implicit learning: The case of the Sesotho passive*. *Language acquisition*, 17(4), 220-234.
- Kuchenbrandt, I., Kupisch T., Rinke E. (2005). *Pronominal Objects in Romance: Comparing French, Italian, Portuguese, Romanian and Spanish*.
- Lenneberg, E.H. (1967), *Biological Foundations of Language*. Wiley and Sons, New York.
- Leonard, L. B., Bortolini, U. (1998). *Grammatical morphology and the role of weak syllables in the speech of Italian-speaking children with specific language impairment*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 41(6), 1363-1374.
- Leonard, L. B., Caselli, M. C., Bortolini, U., McGregor, K. K., & Sabbadini, L. (1992). *Morphological deficits in children with specific language impairment: The status of features in the underlying grammar*. *Language Acquisition*, 2(2), 151-179.
- Levy, H., Friedmann, N. (2009), *Treatment of syntactic movement in syntactic SLI: A case study*. *First Language*, 29, pp. 15-50.
- Locke, J. L. (1989). *Babbling and early speech: Continuity and individual differences*. *First Language*, 9(6), 191-205.
- Martini, A., Trevisi, P. *Eziologia delle ipoacusie preverbali. Eziologia, diagnosi, prevenzione e terapia della sordità infantile preverbale*. A cura di R. Luppari Quaderni monografici di aggiornamento AOOI. Ed Torgraf, Galatina (LE). Pagg, 15-43.
- May-Mederake B. (2012). *Early intervention and assessment of speech and language development in young children with cochlear implants*, *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, n°76(7), 939-946.

- Mehler, J. e Dupoux, E. (1990), *Naître humain*. Odile Jacob, Paris. Trad. it.: *Appena nato*, Arnoldo Mondadori Editore, Milano, 1992.
- Messenger, K., Branigan, H. P., McLean, J. F., & Sorace, A. (2012). *Is young children's passive syntax semantically constrained? Evidence from syntactic priming*. *Journal of Memory and Language*, 66(4), 568-587.
- Newport, E. L. (1990). *Maturational constraints on language learning*. *Cognitive science*, 14(1), 11-28.
- Pagon, R. A., Graham Jr, J. M., Zonana, J., & Yong, S. L. (1981). *Coloboma, congenital heart disease, and choanal atresia with multiple anomalies: CHARGE association*. *The Journal of pediatrics*, 99(2), 223-227.
- Petitto, L. A., & Marentette, P. F. (1991). *Babbling in the manual mode: Evidence for the ontogeny of language*. *Science*, 251(5000), 1493-1496.
- Rampelli, S. (1989). *Aspetti linguistici dei sottotitoli e fruibilità da parte delle persone sorde: prospettive teoriche e ambiti applicativi*. Tesi di laurea. Roma: Università La Sapienza.
- Rizzi, L. (1976). *Ristrutturazione*. In *Rivista di grammatica generativa* I/1, pp. 1-54.
- Rizzi, L. (1978). *A restructuring rule in Italian syntax*. *Recent transformational studies in European languages*, 3:113-158.
- Rizzi, L. (1982). *Issues in Italian Syntax*. Foris, Dordrecht. RizziIssues in Italian Syntax1982.
- Rizzi, L. (2000), *Null objects in Italian and theory of pro*. In *Comparative Syntax and Language Acquisition* edito da Rizzi L. pp. 19-79. Routledge Leading Linguistics, London.
- Roth, F. P. (1984). *Accelerating language learning in young children*. *Journal of Child Language*, 11(1), 89-107.
- Shapiro, L. P. & Thompson, C.K. (2006), *Treating language deficits in Broca's aphasia*. In Y. Grodzinsky & K. A. Muntz(Eds.), *Broca's region* (pp. 119-134). New York: Oxford University Press.
- Sharma, A., Dorman, M. F., & Kral, A. (2005). *The influence of a sensitive period on central auditory development in children with unilateral and bilateral cochlear implants*. *Hearing research*, 203(1-2), 134-143.
- Sportiche, D. (1996). *Clitic constructions*. *Phrase structure and the lexicon*, 213-276.
- Strozer, J. R. (1976). *Clitics in Spanish*. University of California, Los Angeles.
- Tesnière, L., Cerrina, A. T., Proverbio, G. (2001), *Elementi di sintassi strutturale*. Rosenberg & Sellier.

- Thompson, C. K., Shapiro, L. P. (1995). *Training sentence production in agrammatism: Implication for normal and disordered language*. *Brain and Language*, 50, 201-224.
- Thompson, C. K., Shapiro, L. P., Kiran, S. & Sobecks, J. (2003). *The role of syntactic complexity in treatment of sentence deficits in agrammatic aphasia: The complexity account of treatment efficacy (CATE)*. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 591-607.
- Tomasuolo, E., Musola, D., Musella, V., Gregorio, L. D., & Rinaldi, P. (2022). *La Logogenia per sostenere lo sviluppo delle competenze in italiano scritto di bambini e ragazzi sordi*. *Logopedia e Comunicazione*, 18(1).
- Trevisi, P., Ciorba, A., Aimoni, C., Bovo, R., & Martini, A. (2016). *Outcomes of long-term audiological rehabilitation in charge syndrome. Sindrome di charge: risultati a lungo termine della riabilitazione audiologica*. *Acta otorhinolaryngologica Italica: organo ufficiale della Societa italiana di otorinolaringologia e chirurgia cervico-facciale*, 36(3), 206–214.
- Tuller, L., Delage, H., Monjauze, C., Piller, A. G., & Barthez, M. A. (2011). *Clitic pronoun production as a measure of atypical language development in French*. *Lingua*, 121(3), 423-441.
- Utzeri, I. (2007). *The production and the acquisition of subject and object relative clauses in Italian: A comparative experimental study*. *Nanzan Linguistics*, 2.
- Verin, L. (2010). *Le frasi passive in età prescolare: un test di comprensione e produzione e un'esperienza di lettura ad alta voce*. University of Venice: Graduation Thesis.
- Vincenti V., Bacciu A., Guida M., Mara F., Bertoldi B., Bacciu S., Pasanisi E. (2014). *Pediatric cochlear implantation: an update*, *Italian Journal of Pediatrics*, 40. 72.
- Volpato, F. (2008). *Clitic pronouns and past participle agreement in Italian in three hearing impaired bilinguals Italian/LIS*. *Rivista di linguistica*, 20(2), 308-345.
- Volpato, F. (2010). *The acquisition of relative clauses and phi-features: evidence from hearing and hearing-impaired populations*.
- Volpato, F. (2011). *Valutazione delle abilità linguistiche dei bambini con impianto cocleare: uno strumento per indagare la produzione delle frasi relative*. *Acquisizione dell'italiano e sordità*, 11, 71-85.
- Volpato, F. (2012). *The comprehension of relative clauses by hearing and hearing-impaired, cochlear-implanted children: the role of marked number features*. In *Selected Proceedings of the Romance Turn IV Workshop on the Acquisition of Romance Languages* (pp. 284-308). Cambridge Scholars Publishing Newcastle.
- Volpato, F. (2019). *Relative Clauses, Phi Features, and Memory Skills*. Evidence from Populations with Normal Hearing and Hearing Impairment. Venezia:Edizioni Ca' Foscari.

- Volpato, F., Adani, F. (2009). *The subject/object relative clause asymmetry in hearing-impaired children: evidence from a comprehension task*. Proceedings XXXV IGG. StIL- Studies in Linguistics. Università di Siena.269-281.
- Volpato, F., & Cardinaletti, A. (2015). *Resumptive Relatives and Passive Relatives in Italian Cochlear-Implanted and Normal Hearing Children*. In *Language Acquisition and Development*. Proceedings of GALA 2013 (pp. 568-583). Cambridge Scholars Publishing.
- Volpato, F., Laura, T., Laura, V., & Cardinaletti, A. (2013). *The comprehension of (eventive) verbal passives by Italian preschool age children*. In *Advances in Language Acquisition* (pp. 243-250). Cambridge Scholars Publishing.
- Volpato, F., Verin, L., & Cardinaletti, A. (2014). *The acquisition of passives in Italian: Auxiliaries and answering strategies in an experiment of elicited production*. *New Directions in the Acquisition of Romance Languages: Selected Proceedings of The Romance Turn V*, 371-394.
- Volpato, F., Verin, L., & Cardinaletti, A. (2016). *The comprehension and production of verbal passives by Italian preschool-age children*. *Applied Psycholinguistics*, 37(4), 901-931.
- Volpato, F., & Vernice, M. (2014). *The production of relative clauses by Italian cochlear-implanted and hearing children*. *Lingua*, 139, 39-67.
- Volterra, V., Bates, E. (1989). *Selective impairment of italian grammatical morphology in the congenitally deaf: A case study*. *Cognitive neuropsychology*, 6(3), 273-308
- Uriagereka, J. (1995). *Aspects of the syntax of clitic placement in Western Romance*. *Linguistic inquiry*, 26(1), 79-123.

SITOGRAFIA

www.amplifon.com

www.legadelfilodoro.it

www.sordita.it

wordwall.net/it/resource/55434617/valenze-dei-verbi

APPENDICE

Appendice 1: Riassunto quantitativo dei risultati del TROG-2.

Allegato 1: Prima somministrazione (novembre 2022)

Riassunto quantitativo dei risultati

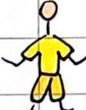
Blocco	Costruzione	S/F
A	Due elementi	S
B	Negativo	S
C	<i>In</i> e <i>su</i> invertibili	S
D	Tre elementi	S
E	SVO (sogg./verbo/ogg.) invertibili	F
F	Quattro elementi	S
G	Proposizione relativa soggetto	S
H	Non solo X ma anche Y	F
I	<i>Sopra</i> e <i>sotto</i> invertibili	S
J	Comparativo/assoluto	F
K	Passivo invertibile	F
L	Anafora assente	S
M	Genere/Numero del pronome	F
N	Congiunzione pronominale	F
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	8
	Punteggio standard	55
	Percentile	51
	Età equivalente (interpretare con cautela)	5,8

Riassunto quantitativo dei risultati

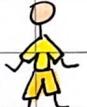
Blocco	Costruzione	S/F
A	Due elementi	S
B	Negativo	S
C	/n e su invertibili	S
D	Tre elementi	S
E	SVO (sogg./verbo/ogg.) invertibili	S
F	Quattro elementi	S
G	Proposizione relativa soggetto	S
H	Non solo X ma anche Y	F
I	Sopra e sotto invertibili	S
J	Comparativo/assoluto	S
K	Passivo invertibile	F
L	Anafora assente	F
M	Genere/Numero del pronome	S
N	Congiunzione pronominale	S
O	Né questo, né quello	F
P	X ma non Y	F
Q	Proposizione principale postposta	S
R	Singolare/plurale	F
S	Proposizione relativa oggetto	F
T	Frase racchiusa al centro	F
	Blocchi totali superati	12
	Punteggio standard	2
	Percentile	68
	Età equivalente (interpretare con cautela)	7,5

LA VALENZA DEI VERBI

ZEROVALENTI → c'è solo il verbo e nessun argomento.

PIOVE 

MONOVALENTI → c'è il verbo e 1 argomento

chi? LA MAMMA  Arg. 1
+
SORRIDE 

BIVALENTI → c'è il verbo e 2 argomenti

chi? LA MAMMA  Arg. 1
+
CUCINA 
+
chi? / cosa? LA PASTA  Arg. 2

TRIVALENTI → C'è il verbo e 3 argomenti

chi? LA MAMMA  Arg. 1 ●

+

REGALA 

+

chi?/che cosa? UN GIOCO  Arg. 2

+

a chi? A LUCIA  Arg. 3 ●

A volte in una frase ci possono essere alcuni elementi aggiuntivi che si chiamano CIRCOSTANZIALI e non sono obbligatori

OGGI  Arg. 1 ●

+

LUCA 

+

PULISCE 

+

IL BAGNO  Arg. 2 ●

I PRONOMI CLITICI RIFLESSIVI



MARCO SI LAVA

Chi lava Marco?

Se stesso.



MARCO LAVA IL CANE

Chi lava Marco?

Il cane.

PERSONA	RIFLESSIVO	ESEMPIO
1° p. sing. (IO)	MI	(Io) mi lavo
2° p. sing (TU)	TI	(Tu) ti lavi
3° p. sing. (LUI/LEI)	SI	(Lui/lei) si lava
1° p. plur. (NOI)	CI	(Noi) ci laviamo
2° p. plur. (VOI)	VI	(Voi) vi lavate
3° p. plur. (LORO)	SI	(Loro) si lavano

Appendice 4: tabella relativa all'assemblaggio in un unico nesso tra pronome clitico accusativo e pronome clitico dativo.

PERSONA	TEMA (Chi? Che cosa?)	BENEFICIARIO (A chi? A che cosa?)	<u>BENEFICIARIO + TEMA</u>
1° p. sing. (IO)	MI	X ME - MI	ME LO/LA/LI/LE
2° p. sing. (TU)	TI	X TE - TI	TE LO/LA/LI/LE
3° p. sing. (LUI/LEI)	LO/LA/L'	X LUI/A LEI - GLI/LE	GLIELO/A/I/E
1° p. plur. (NOI)	CI	X NOI - CI	CE LO/LA/LI/LE
2° p. plur. (VOI)	VI	X VOI - VI	VE LO/LA/LI/LE
3° p. plur. (LORO)	LI/LE	X LORO - GLI/LE	GLIELO/A/I/E

Appendice 5: Spiegazione scritta del movimento sintattico.

La mamma scrive una lettera a me

La mamma LA scrive a me

La mamma ME LA scrive a me

Prova tu:

1) Il papà regala un libro alla mamma

→ Il papà _____ regala

2) Luca ha dato una penna a te

→

3) Noi portiamo la merenda a voi

→